PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W CHEŁMIE
INŠTITÚT JURAJA PÁLEŠA V LEVOČI

WSPÓŁCZESNE STRATEGIE I WYZWANIA EDUKACYJNE. AKTUALNE PROBLEMY, RÓŻNE PERSPEKTYWY

Redakcja naukowa:
Beáta Akimjaková
Mariusz Gwozda
Piotr Mazur

Chełm 2012

Recenzenci

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

Doc. PaedDr. ThDr. Anton Lisnik PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku (Słowacja)

Prof. dr hab. Петро Миколайович Гусак
Волинський національний університет імені Л. Українки, Луцьк (Ukraina)

Okładka
Mariusz Maciuk

Skład
Mariusz Gwozda
Mariusz Maciuk

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W CHEŁMIE
UL. POCZTOWA 54, 22-100 CHEŁM, POLAND
WWW.PWSZ.CHELM.PL

ISBN: 978-83-61149-69-9

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

Wstęp **5**

Część pierwsza:
Edukacja w kontekście zmieniającej się rzeczywistości **7**

Magdalena Tchórz-Wójtowicz
Szkoła dla wszystkich „wczoraj i dziś” 9

Liliana Khimchuk
Теоретичні підходи до вивчення проблеми впливу технологічного процесу на свідомість учнів молодшого шкільного віку, що проживають у гірському середовищі 23

Mariya Oliyar
Культурологічний підхід у дослідженні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів 31

Eva Hvizdová
Implementácia nových metód výuky v praxi pedagóga – marketingový prieskum 43

Inna Chervinska, Jaroslav Nykorak
Європейський контекст модернізації змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів 63

Część druga:
Środki dydaktyczne. Ujęcie teoretyczne i praktyczne **71**

Jana Kopáčová
Učebnice pre primárne prírodovedné vzdelávanie na Slovensku 73

Dominika Staszczyk
Koncepcja „nowoczesnego” podręcznika szkolnego – współczesne tendencje i postulaty 81

Agnieszka Piwnicka-Jagielska
Czym skorupka za młodu nasiąknie – o istocie kształcenia językowego w edukacji wczesnoszkolnej ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji fonologicznych 91

Tetiana Kotyk
Мета і завдання навчання рідної мови в початковій школі 105

Część trzecia:
Edukacja i wychowanie poprzez różne formy wspierające **117**

Mária Kožuchová
Rozvoj vedeckého bádania žiakov na primárnom stupni vzdelávania prostredníctvom experimentu 119

Iwona Oleksa
Formy aktywności społecznej poprzez pracę młodzieży w środowisku szkolnym 125

Halina Bejger
Partnerstwo w edukacji społecznej – konieczność czy wyzwanie czasów postmodernistycznych? 157

Monika Ondrišová
Dramatoterapia ako forma edukácie mentálne postihnutých 181

Galina Gumeniuk, Oksana Kilichenko
Екологічне виховання молодших школярів засобами туризму 187

Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna
Funkcje środków dydaktycznych w procesie kształcenia studentów pedagogiki na przykładzie Pracowni Praktyk Pedagogicznych PWSZ w Chełmie 195

Część czwarta:
Strategie rozwiązywania problemów społecznych. Wielość spojrzeń 205

Marian Zdzisław Stepulak
Psychologiczno – pedagogiczny wymiar pomocy społecznej wobec dziecka w wieku wczesnoszkolnym 207

Anton Lisnik
The contribution of the Church as the preventive component of solutions to drug abuse in an environment of religious schools in Slovakia 229

Helena Bielkina-Kowalczuk
Професійна підготовка працівників соціальної сфери в зарубіжних країнах 241

Irina Sydoruk
Освітнє середовище вузу як чинник підготовки соціального педагога до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин 249

Alla Ryzhanova
Минуле і майбутнє соціального виховання 257

Noty o autorach 265

Wstęp

Dynamika współczesnych przeobrażeń cywilizacyjnych w istotny sposób wpływa na zmiany w wielu obszarach życia całych społeczeństw, poszczególnych grup, pojedynczych osób. W kontekście Europy Środkowej przemiany te nakładają się na zapoczątkowane dwie dekady temu procesy transformacyjne, zmieniające krajobraz polityczny, gospodarczy i społeczny poszczególnych krajów. Wśród wielu wyzwań przed jakimi stoją dzisiejsi europejczycy w sposób szczególny akcentowane są kwestie dotyczące systemu oświaty, edukacji i wychowania analizowane przez środowiska akademickie, liderów opinii społecznej, polityków.

Celowa działalność instytucji państwowych (choć nie tylko państwowych) ukierunkowana na upowszechnianie wykształcenia (na różnych poziomach) oraz wartości kultury jak również sam proces obejmujący planowe oddziaływanie na kształtowanie inteligencji człowieka, wpajanie wartości, wiedzy i nawyków - są przedmiotem wielu sporów i pogłębionej refleksji uwzględniającej perspektywę krajową oraz bliższego i dalszego sąsiedztwa. Oświata, edukacja i wychowanie poddawane są bowiem dyskusji sprowadzającej się z jednej strony do stawiania diagnoz stanu obecnego z drugiej zaś prób formułowania zaleceń na przyszłość. Akcentuje się tu wiele kwestii. Wiedza która jest dobrem samym w sobie wskazywana jest współcześnie również jako dobro rynkowe. Chodzi tu między innymi o poszerzającą się ofertę szkolnictwa niepublicznego wynikającą z rozeznania potrzeb rynku, ale też formułowane i realizowane w praktyce postulaty zbliżania treści nauczania do realiów i potrzeb gospodarki kapitalistycznej. Inny problem to niekończąca się dyskusja na temat barier w dostępie do wiedzy. Kolejny wątek to kwestia wykluczenia i nierówności społecznych akcentowana podczas wielu gorących debatach a znajdująca swoje odbicie w sporej liczbie opracowań naukowych i ministerialnych. Nie można pominąć akcentowanego głośno przekonania o kryzysie samego systemu oświatowego i związanej z tym konieczności poszukiwania rozwiązań (ze wskazywaniem obszarów zastosowań nowych idei pedagogicznych) i działań naprawczych (w tym dostosowania przepisów do standardów unijnych). Wciąż aktualne pozostają pytania o rolę edukacji i misję szkoły w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, wspierania demokracji czy w kontekście oswajania z wielokulturowością. Nie mniej ważny problem to wskazywany przez wielu dorosłych kryzys w obszarze wychowywania skutkujący wieloma nowymi wyzwaniami.

Książka którą czytelnik ma przed sobą jest wspólnym głosem w dyskusji na temat współczesnych strategii oraz wyzwań edukacyjnych jaką prowadzili między sobą zaprzyjaźnieni ze środowiskiem pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie, teoretycy i praktycy z Europy Środkowej. Omawiane problemy wieloaspektowo odnoszą się do kluczowych zagadnień takich jak oświata, edukacja, wychowanie - analizując

je z perspektywy dnia dzisiejszego oraz bliskiej przyszłości. Monografia ta jest w zamierzeniu autorów, zapisem ich głosu w dyskusji na temat stanu obecnego i perspektyw na przyszłość europejskiej edukacji.

Pragniemy bardzo serdecznie podziękować wszystkim Autorom, którzy zechcieli poświęcić czas i przedstawić swój punkt widzenia w poszczególnych obszarach tematycznych. Reprezentują oni wiele środowisk naukowych ze Słowacji, Polski i Ukrainy. Wielkie wyrazy szacunku i wdzięczności składamy także na ręce recenzentów monografii Prof. dr hab. Mariana Filipiaka, Doc. PaedDr. ThDr. Antona Lisnika PhD. i Prof. dr hab. Petro Husaka.

Beáta Akimjaková, Mariusz Gwozda, Piotr Mazur

Część pierwsza

Edukacja w kontekście zmieniającej się rzeczywistości

Magdalena Tchórz-Wójtowicz

Szkoła dla wszystkich „wczoraj i dziś”

School for everyone - the past and the present

Integracja – pojęcie kluczowe w szkole XXI wieku

„Integracja jest wartością, która jednoczy ludzi”
Kardynał Stefan Wyszyński

XX i XXI wiek to ogromny rozwój i postęp w specyficznych potrzebach edukacyjnych.

Orędownikiem i entuzjastą integracji w Polsce był m.in. Aleksander Hulek, uważany za prekursora. Podaje on, iż celem integracji jest prowadzenie przez osoby niepełnosprawne normalnego życia, pozwalającego na korzystanie z tych dóbr, z których mogą korzystać osoby zdrowe[1]. Integrować – znaczy dokładnie tyle, co składać w całość, ale także dopełniać[2].

Jak zauważa prof. Krystyna Ostrowska „Człowiek nie doświadczający ograniczeń fizycznych czy psychicznych może od osoby niepełnosprawnej uczyć się pokonywać swoje ograniczenia społeczne i duchowe, gdyż świat ludzi niepełnosprawnych w tych wymiarach jest bogatszy, głębszy, pełniejszy, o czym świadczą doświadczenia i obserwowane efekty pokonywania wielu trudności”[3].

Tą kluczową kwestię podkreśla też Phil Bayliss „Bez względu na trudności, wszyscy uczniowie powinni w możliwie największym stopniu uczestniczyć w systemie kultury i programów edukacji masowej. Mają oni do tego prawo, zaś celem edukacji jest organizowanie pomocy odpowiadającej specjalnym potrzebom uczniów oraz specjalnym potrzebom *zwykłych nauczycieli”*[4].

---

[1] Por. A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna,* Warszawa 1997, s. 492.
[2] M. Kościelska, *Integracja – szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży specjalnej troski?,* [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne,* red. M. Kościelska, J. Bogucka, Warszawa 1996, s. 13.
[3] K. Ostrowska, *Przedmowa,* [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne,* red. M. Kościelska, J. Bogucka, Warszawa 1996, s. 7.
[4] P. Bayliss, *Amerykański sposób integracji uczniów,* [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne,* red. M. Kościelska, J. Bogucka, Warszawa 1996, s. 35-36.

Twórcom wielu projektów oświatowych zależało na tym, by pomóc szkołom, nauczycielom w skutecznym zaspokajaniu zróżnicowanych potrzeb uczniów.

Inicjatywa podjęta przez UNESCO w 1988 roku zachęciła kraje członkowskie do szukania sposobów uwzględniania specjalnych potrzeb dzieci uczęszczających do zwykłych szkół. W projekcie tym chodziło o stworzenie materiałów, koncepcji, z których mogliby korzystać nauczyciele i specjaliści kształcący nauczycieli w różnych krajach. W badaniach przeprowadzonych w czternastu krajach przez zespół złożony z pracowników Uniwersytetu Londyńskiego pod nadzorem UNESCO wyodrębniono trzy podstawowe priorytety kształtowania polityki w tym zakresie:

- zapewnienie obowiązkowego kształcenia wszystkim dzieciom;
- integrowanie niepełnosprawnych uczniów w normalnych szkołach;
- zmiany w kształceniu, szkoleniu nauczycieli mające na celu zapewnienie realizacji dwóch pierwszych założeń.

Dalsze badania prowadzone były w wielu krajach. Podstawą rozwiązań opieki nad uczniami niepełnosprawnymi w Polsce stały się dokumenty o randze krajowej oraz umowy międzynarodowe:

- Konwencja o Prawach Dziecka – ratyfikowana przez władze RP w 1989 r.
- Dokument końcowy Światowej Konwencji „Oświata Powszechna" Tajlandia 1990 r.
- Ustawa Oświatowa z 7 września 1991 r. oraz Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1993 r.
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych ONZ – 1993 r.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych – Światowa Konferencja „Potrzeby Specjalne w Edukacji – dostęp i jakość" – 1994 r.

Współczesne tendencje w rozporządzeniach ministerialnych w aspekcie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach (ewaluacja i kierunki zmian)

Propozycje Ministerstwa Edukacji Narodowej zmierzają wciąż ku coraz lepszej organizacji pomocy dzieciom i młodzieży ze specjalnymi potrzebami. Najnowsze rozporządzenie Ministra edukacji z dn.17.11.2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, bardzo przybliża osobom zainteresowanym wiedzę oraz zasady udzielania pomocy specjalistycznej, rozszerza jej zasięg w przedszkolach i szkołach.

Zmiany w tym rozporządzeniu: - uszczegóławiają, na czym polega pomoc; - ukazują katalog indywidualnych potrzeb; - określają podmioty uprawnione do wnioskowania o udzieleniu pomocy; - precyzują zróżnicowane formy pomocy i warunki ich realizowania oraz sposób postępowania; - omawiają rolę zespołów, które funkcjonują na terenie przedszkoli i szkół.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn.17.11.2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17.11.2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych oraz w ośrodkach. W niniejszych rozporządzeniach, w porównaniu z poprzednimi, wprowadza się następujące zmiany:

1. Doprecyzowuje się grupy uczniów niepełnosprawnych.
2. Ustala się górną i dolną granicę kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, niedostosowanej społecznie (do 23 roku życia).
3. Dookreśla się, że nie organizuje się przedszkoli i oddziałów specjalnych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.
4. Zobowiązuje się przedszkola, szkoły i placówki do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, zapewnienia odpowiednich warunków o nauki, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, realizacji zajęć: specjalistycznych, rewalidacyjnych oraz innych zajęć dostosowanych do potrzeb.
5. Określa się konieczność opracowywania dla uczniów niepełnosprawnych indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Program realizują nauczyciele i specjaliści prowadzący zajęcia z dziećmi i młodzieżą, posiadający odpowiednie kwalifikacje.
6. Określa dostosowanie egzaminu gimnazjalnego oraz maturalnego do rodzaju niepełnosprawności.

W publikacji na temat podniesienia efektywności nauczania dr Barbara Trochimiak w rozdz. III przedstawia „Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej”[5]. Omawia tu szczegółowo problemy:

- rozpoznania (poznania) specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia;
- planowania oferty edukacyjnej lub terapeutycznej;
- diagnozowania problemów (możliwości psychofizycznych i indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia);
- planowania programu działań, odpowiednio do przyczyn trudności rozwojowej lub edukacyjnej każdego ucznia, planowania działań wspierających;
- poziomu praktycznego.

[5] B. Trochimiak, *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały dla nauczycieli, MEN, Warszawa 2010, s. 40-62.

W Polsce od roku 1991 następuje dynamiczny rozwój kształcenia dla dzieci o różnych możliwościach rozwojowych. Uczą się i wychowują razem dzieci zdrowe i niepełnosprawne z zaburzeniami: ruchu, wzroku, słuchu, mowy.

Jakie cechy nauczania ułatwiają naukę oraz funkcjonowanie społeczne wszystkim uczniom w szkole? Co buduje efektywność nauczania w grupach heterogenicznych?

„Dobre przedszkola i szkoły stają się jeszcze lepsze, gdy przyjmują wszystkie dzieci,
a dobrzy nauczyciele stają się bardziej kompetentni, gdy włączają do grupy każde dziecko”[6].

Zmiany w sposobie myślenia wpłynęły na organizację szkolnictwa w wielu krajach. Pozwoliły spojrzeć inaczej na potrzeby specjalne z punktu widzenia realizacji programu nauczania. Nałożyły na nauczyciela obowiązek kształcenia, doskonalenia umiejętności zawodowych tak, aby był on w stanie pomóc w nauce wszystkim dzieciom. Obserwuje się tendencję włączania dzieci, młodzieży niepełnosprawnej w grupę rówieśników pełnosprawnych w klasach normalnych czy też integracyjnych.

Poprzez organizowanie różnych czynności dydaktycznych, zajęć specjalistycznych czy oddziaływań wychowawczych kształtuje się przekonanie, że niezależnie od stopnia sprawności, wyników w nauce i innych właściwości uczniowie mają jednakowe prawa w grupie klasowej i społeczności szkolnej[7].

Następuje zrewidowanie poglądów i praktyki zawodowej nauczycieli, dzięki nowym formom kształcenia, doskonalenia w zakresie sposobów radzenia sobie z dziećmi, młodzieżą mającą różne trudności w funkcjonowaniu szkolnym. Wcześniej uważano, że wiedza w tym zakresie dotyczy wyłącznie nauczycieli edukacji specjalnej.

Nowoczesna szkoła w wielu krajach, w tym w Polsce, nastawiona jest na osiąganie sukcesów (nie koniecznie w aspekcie ocen), łącznie z tymi uczniami, którzy borykają się z niepełnosprawnością. Znaczący postęp medycyny powoduje szybsze diagnozowanie i wykrywanie różnych wad rozwojowych u dzieci, jak też coraz większa liczba dzieci utrzymywana jest przy życiu a stąd ryzyko wad, np. wzroku, słuchu, mowy, niepełnosprawności ruchowej i innych. Taka sytuacja prowadzi do podejmowania decyzji, by jak najlepiej pomóc danemu dziecku. W tradycyjnym pojęciu sytuacja wymagałaby umieszczania niektórych uczniów w specjalnych szkołach. Jednakże obecnie obserwujemy, że praktyka w wielu szkołach idzie w kierunku udzielania pomocy dzieciom i młodzieży w tych dziedzinach, w których napotykają na trudności. Takie podejście do problemów edukacyjnych motywuje nauczycieli do poszukiwania

[6] M. L. Mierzwa, *Być człowiekiem,* „Wychowawca” 2008 nr 10, s. 5.
[7] Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, z dn. 7.01.2003 r. (Dz. U. Nr 11, poz. 114).

sposobów nauczania z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Nauczyciel musi być wyczulony na wszelkie czynniki zdrowotne, fizyczne, sensoryczne czy inne, które trzeba wziąć pod uwagę przy programowaniu pracy. Przy uwzględnieniu potrzeb uczniów ważna jest również indywidualność nauczyciela: jego przygotowanie merytoryczne, jego wrażliwość i umiejętność kontaktu, zwłaszcza z uczniem niepełnosprawnym.

Psychologia społeczna zwraca uwagę, że osoba pomagająca powinna odznaczać się wrodzonym potencjałem empatii, zdolnością spostrzegania społecznego i autentycznie uwewnętrznioną, normatywną motywacją do działania na rzecz innych[8].

Dobra szkoła to dobra atmosfera, w niej kładzie się nacisk na współpracę i dzielenie się doświadczeniami, wzajemne wspieranie, przekazywanie sugestii i uwag o postępowaniu z uczniem. Jak pisze Jadwiga Bogucka „uczniowie o specjalnych potrzebach są wyzwaniem dla nauczycieli, dla ich zdolności i umiejętności wspierania więzi między uczniami oraz współpracy z ich rodzicami”[9].

Wychowanie i nauczanie nie tworzy dziecka, ale pomaga mu w tworzeniu samego siebie. Proces rozwoju polega na przetwarzaniu przez ucznia napływających doń informacji w najszerszym tego słowa znaczeniu. Owo „przetwarzanie” ma charakter indywidualny i nawet w przypadku względnej jednolitości „środowiska informacyjnego, w którym dziecko uczestniczy, efekty rozwoju są zróżnicowane”. Osiągany rezultat w postępach ucznia niepełnosprawnego przymierzany jest do wcześniejszych jego wyników. Zastosowanie takiej normy gwarantuje, że postępy dzieci niepełnosprawnych będą dostrzeżone i odpowiednio docenione.

Dobra szkoła pracuje przy użyciu różnych metod. Nie istnieje jeden skuteczny sposób kształcenia, ale można skutecznie uczyć wszystkie dzieci. Trwają wciąż poszukiwania nowych sposobów ulepszania oddziaływań edukacyjnych dla wszystkich uczniów. Szkoły, które w konsekwencji potrafiły skutecznie zaspokajać te wymagania doskonaląc metody pracy z dziećmi zaczęły od doskonalenia kadry pedagogicznej (studia podyplomowe, kursy, szkolenia, warsztaty). Równie ważnym czynnikiem pomocy uczniom w nauce jest wykorzystanie tego, co można nazwać „siłą rówieśników” (peer power), czyli zachęcanie do wzajemnej pomocy, życzliwości i zrozumienia sytuacji ucznia niepełnosprawnego: „Wsparcie ze strony szkolnych rówieśników jest niezwykle istotne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie tylko ze względu na naukę, ale również na ich rozwój społeczny i emocjonalny”[10].

---

[8] Zob. H. Sęk, *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1993.

[9] J. Bogucka, *Nauczanie integracyjne w Polsce*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Warszawa 1996, s. 52.

[10] P. Bayliss, *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Warszawa 1996, s. 40.

Indywidualizacja procesu dydaktycznego (IPET) wyzwaniem dla nauczyciela i kluczem do podniesienia efektywności kształcenia w szkole współczesnej – moje doświadczenia i obserwacje

„Nie porównuję dziecka z innym dzieckiem,ale każde dziecko z nim samym”
J. H. Pestalozzi

Moja szkoła jest szkołą dla wszystkich. System opieki nad uczniami niepełnosprawnymi jest dobrze zorganizowany. Problemy ucznia są rozumiane, a organizacja i metody pracy dostosowane do jego potrzeb. Istnieją od wielu lat klasy integracyjne, zorganizowane na zasadach i wytycznych MEN Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 7.01.2003 roku (Dz. U. Nr 11, poz. 114), a obecnie 17.11.2010 roku.

System integracyjny umożliwia nie tylko indywidualne podejście do każdego dziecka, ale też zapewnienie mu warunków, aby mogło w pełni realizować program szkolny. Uczęszczanie dzieci do tzw. klas integracyjnych, w których uwzględniane są specjalne potrzeby dziecka i udziela się specjalnej pomocy jest rodzajem integracji funkcjonalnej, w której potwierdza się największy stopień przygotowania do samodzielności i lepszego radzenia sobie w codziennej rzeczywistości.

Koncepcja integracji pełnej zakłada dążenie do umożliwienia każdemu dziecku niepełnosprawnemu wychowania i nauczania w jego naturalnym środowisku (w rodzinie, szkole masowej, w środowisku lokalnym) i stąd tworzenie dla niego w tym środowisku odpowiednich warunków optymalnego rozwoju. Druga koncepcja, tzw. integracji niepełnej wyraża się „[…w modyfikowaniu procesu rewalidacji dzieci i młodzieży w istniejących placówkach segregacyjnych, w postaci wprowadzenia różnych sytuacji wychowawczych i dydaktycznych, w których wychowankowie niepełnosprawni mają możliwość przebywania w środowisku osób pełnosprawnych, nawiązywania z nimi kontaktów, odbywania wspólnych zajęć (…) wspólnej zabawy i pracy”[11].

Większość szkół masowych boryka się z trudnościami „technicznymi” i nie jest w stanie zabezpieczyć dzieciom niepełnosprawnym odpowiednich warunków, jednakże są też takie, które niwelują bariery architektoniczne i tworzą rozwiązania techniczne adekwatne do potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach.

Poza warunkami socjalnymi kluczową sprawą w procesie organizacji nauczania integracyjnego jest odpowiednio przygotowana kadra pedagogiczna. Nauczyciele pracujący z grupą integracyjną powinni być twórczy, kreatywni. Podzielam opinię podyktowaną doświadczeniem własnym i moich kolegów, iż praca w klasie integracyjnej jest trudna, wyczerpująca, wymaga dużo

[11] A. Maciarz, *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych,* Warszawa 1987, s.18.

cierpliwości, zaangażowania i empatii, jak też ciągłego kształcenia się. Jednakże trudy dnia codziennego dają ogrom satysfakcji. Procesowi integracji nie sprzyjały zbyt liczne klasy i programy nauczania i wychowania, niedostosowane do specyficznych potrzeb dzieci. Wszystko to narażało, jak pamiętam, dzieci niepełnosprawne na stres i frustracje, nie sprzyjało dobremu opanowaniu wiedzy i umiejętności, a często też przyczyniało się do eksponowania „inności" i pogłębiało młodzieńcze kompleksy.

Współczesny model pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych wychodzi naprzeciw oczekiwaniom ucznia i jego rodzica. W mojej szkole realizowany jest trzystopniowy model pracy z uczniem, który ma trudności w realizacji standardów wymagań zawartych w podstawie programowej (diagnozowanie, programowanie, praktyka) proponowany przez dr B. Trochimiak. Trudności ucznia mogą wynikać z niepełnosprawności sensorycznej, intelektualnej, ograniczeń zdrowotnych i środowiskowych. Model ten może być również wykorzystywany do pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym, który nie ma trudności w realizacji standardów wymagań edukacyjnych, ale potrzebuje innego typu wsparcia psychologiczno – pedagogicznego.

Kluczowym etapem w indywidualizacji nauczania jest właśnie rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia (SPE), przeprowadzone przez Zespół. Tworzą go nauczyciele, wychowawcy, specjaliści prowadzący zajęcia z dzieckiem. Praca wspólna, zespołowa pozwala gronu pedagogicznemu na zbieranie informacji, obserwację i rozpoznawanie warunków i przebiegu uczenia się. Zastosowane procedury pozwalają na określenie przyczyn szkolnych niepowodzeń, rozpoznanie ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, a także określenie predyspozycji i uzdolnień.

Na podstawie przeprowadzonego rozpoznania wstępnego Zespół opracowuje odpowiednią dla młodego człowieka ofertę edukacyjno – terapeutyczną lub edukacyjną. W przypadku posiadania przez ucznia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno – pedagogiczną, w tym poradnię specjalistyczną, Zespół opracowuje IPET, tj. Indywidualny Program Edukacyjno – Terapeutyczny.

W przypadku posiadania orzeczenia o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno – pedagogiczną w tym poradnię specjalistyczną lub opinii poradni psychologiczno – pedagogicznej (w tym poradni specjalistycznej) bądź na podstawie rozpoznania dokonanego na poziomie szkoły, przedszkola, placówki, Zespół zakłada i prowadzi Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia. Ta karta jest podstawą do opracowania Planu Działań Wspierających (PDW). PDW może być opracowany dla ucznia (plan indywidualny) lub dla grupy uczniów o jednorodnym lub zbliżonym rozpoznaniu. IPET i PDW realizowane są na zajęciach obowiązkowych, dodatkowych i nadobowiązkowych zgodnie z prawem oświatowym.

Indywidualizacja procesu edukacyjnego w nauczaniu nie jest zasadą nową, jednakże połączenie edukacji i terapii już z pewnością tak. Stąd wymagana jest od nauczyciela przedmiotowca (nie koniecznie specjalisty) wiedza fachowa i kompetencje odnośnie pracy z uczniem o określonych problemach, trudnościach, dysfunkcjach.
Ponieważ problemy są niezwykle złożone i delikatne praktyczne działanie pedagoga powinno być naznaczone taktem i sumiennością. Samo rozpoznanie wstępne narzuca już nauczycielowi konieczność wnikliwej, rozumnej obserwacji funkcjonowania dziecka w grupie, w różnych, codziennych sytuacjach edukacyjnych (apele, przerwy, szkolne wycieczki czy uroczystości itp.). Ten swoisty monitoring dopełnia informacje zawarte w orzeczeniach i opiniach wydawanych przez poradnie. Po określonym czasie Zespół przeprowadza ponowne tzw. rozpoznanie monitorujące, by ocenić efektywność podejmowanych działań, co służy planowaniu dalszego wsparcia. W postępowaniu diagnostycznym zasadne jest ustalenie mocnych stron młodego człowieka, dziecka – jego zainteresowań, czyli cech, co, do których można zakładać, że świadczą o prawidłowym rozwoju. Optymalne dane stanowią podstawę konstruowania IPET oraz PDW.

Następnym wyzwaniem dla nauczycieli jest identyfikacja trudności rozwojowych i edukacyjnych dziecka oraz wymagań w zakresie dostosowania otoczenia do potrzeb ucznia. Celem jej jest zarówno wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania (dla potrzeb IPET), jak i rozpoznawanie indywidualnych potrzeb ucznia (na rzecz PDW). W realizacji tych celów członkowie Zespołu muszą wykazać się skrupulatnością w analizie zarówno dokumentacji szkolnej, jak też obserwacji ucznia.

Komunikatywność, kompetencje merytoryczne grona i zaangażowanie zespołu nauczycieli w znacznej mierze może przyczynić się do poprawienia osiągnięć dziecka.

Jak określa A. I. Brzezińska w obszarze realizacji działań wspomagających rozwój dziecka ze SPE można wyróżnić dwa podejścia:

- podejście typu „dziecko ma problem, chcę mu pomóc”;
- podejście typu „ja mam problem z dzieckiem, muszę go rozwiązać”[12].

Jako nauczyciel szkoły z klasami integracyjnymi stwierdzam, że zdecydowanie praktykujemy w gronie model pierwszy. Wspomaganie ukierunkowane jest na zapewnienie dziecku możliwie najlepszych warunków do samodzielnego działania, adekwatnie oczywiście do jego możliwości psychofizycznych i potrzeb indywidualnych. Naszą pracę koordynuje szkolny pedagog, natomiast działania na rzecz konkretnego ucznia wychowawca klasy. Starając się przyjąć formę pracy korzystną dla ucznia zdecydowaliśmy się na model transdyscyplinarny.

Praca pedagogiczna z uczniem o SPE wymaga szczególnej wrażliwości i znajomości zasad, które uwzględniają konkretne potrzeby edukacyjne ucznia.

[12] A. I. Brzezińska, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk 2009, s. 16-17.

Kluczowe zdają się tu być zasady skutecznej komunikacji, sprzyjające rozwojowi dziecka.

Jak złożone i różne problemy ucznia, tak też różne zindywidualizowane rozwiązania metodyczne i pomoce dydaktyczne. Jest to dowód kreatywności nauczyciela, która winna iść zawsze w parze z charakterem specjalnych potrzeb ucznia. Nauczyciel, zatem nie tylko dostosowuje program edukacyjny mając na uwadze możliwości i potrzeby wychowanka, ale też wykonuje dodatkowe czynności (np. zewnętrzne – odpowiednie dla ucznia miejsce pracy, oświetlenie, pomoce dydaktyczne itp.). W toku zajęć liczy się nade wszystko pozytywna motywacja, co wiąże się z zainteresowaniem ucznia (to cel nie tylko edukacyjny, ale też terapeutyczny). Postawiony cel lekcji nie powinien sprawiać trudności ani wymagać nazbyt długiego czasu realizacji (bądź też przeciwnie, w przypadku ucznia zdolnego powinien stanowić stymulujące wyzwanie), ale też powinien być powiązany z doświadczeniami i wiadomościami, jakie uczeń posiada, powinien stwarzać okazję do rewalidacji. Każdy etap procesu kształcenia (czy to wprowadzanie nowych treści; nabywanie, uogólnianie, systematyzowanie, czy też utrwalanie) wymaga od pedagoga dostosowania warunków i przebiegu uczenia opartego na dokładnym rozpoznaniu obszarów zaburzonych i sprawnych. Tylko takie prowadzenie zajęć podniesie efektywność nauczania, da poczucie własnej wartości i rozwinie zainteresowania.

W diagnozie (kontrola i samokontrola osiągniętych przez ucznia kompetencji) ustalającej wyniki kształcenia ucznia o SPE podkreślić należy, że nauczyciel ocenia nade wszystko wkład pracy ucznia. Stąd cechą najbardziej pożądaną w nauczaniu zintegrowanym, twórczym jest zaufanie do ucznia, wiara w jego możliwości. I nie wynika to z naiwnej wiary w dobroć ludzkiej natury, ale z przekonania, że pomimo trudności, przeszkód i niepowodzeń trzeba młodym ludziom dopomagać w ujawnianiu ich mocnych stron oraz stwarzać szanse samorealizacji i samorozwoju. Stąd osobiście staram się zawsze ukazywać moim uczniom to, co w nich dobre, a za wysiłek chwalę jeszcze bardziej niż za osiągnięty rezultat.

Nauczycielskie „wyczucie" dziecka, celowa obserwacja, rozmowy, ankiety, swobodne wypowiedzi uczniów leżą u podstaw efektywności nauczania, gdyż dają pełniejszy rozwojowy portret dziecka. Te właśnie ważne w rozwoju możliwości, zdolności, zainteresowania optymalizują szanse rozwoju, uświadamiają, że w życiu można robić wiele pożytecznych rzeczy („mogę nie być najlepszą uczennicą w klasie, ale projektują, wykonuję najlepsze gazetki szkolne"; „nie stać mnie na czwórkę z matematyki, ale potrafię najlepiej zorganizować klasowy wolontariat"). Takie postawy inspiruje mądry – wrażliwy nauczyciel, który pozwala młodym rozwijać się, dojrzewać pod wpływem ujawnionych możliwości, budować i utwierdzać mocne strony „ja". Jeśli ich zabraknie zarówno w wychowaniu szkolnym, jak i domowym mogą pozostać słabymi przez całe życie, użalać się nad sobą, szukać pociechy w narkotykach,

rozwiązłości seksualnej, nienawiści do siebie i świata; uciekać, izolować się; schodzić na daleko idące kompromisy[13].

Integracja, zatem powoduje u dzieci niepełnosprawnych wzrost motywacji do działania i nauki. Tak rodzi się właśnie wiara we własne siły.

W systemie integracyjnym wszyscy uczą się tolerancji, akceptacji, otwartości na potrzeby innych, odpowiedzialności, a także życzliwości i wyrozumiałości. Dzieci „zdrowe" są naturalnym bodźcem do działania dla niepełnosprawnych rówieśników, są dla nich wzorcem do naśladowania stąd kolejne zadania dla nauczyciela: włączanie uczniów z niepełnosprawnością do grupy rówieśników sprawnych. Tu kluczowy jest talent pedagogiczny, empatia i znów fachowa wiedza psychologiczno – pedagogiczna. Ten etap pracy nauczyciel musi starannie przygotować. Uczniowie, zatem powinni wiedzieć o niektórych trudnościach kolegów (kolegi), o jego możliwościach, kiedy powinni, a kiedy nie udzielać mu wsparcia. Stąd też pedagog, nie tylko wychowawca, powinien wykorzystywać i kreować sytuacje, w których uczniowie mają działać wspólnie (np. metody aktywizujące, projekty, inscenizacje, wycieczki, klasowe imprezy).

Aby uczeń o SPE stał się integralnym członkiem zespołu klasowego musi być akceptowany w pełni przez swoich kolegów. Często przyczyną braku akceptacji i złych stosunków z kolegami czy też wzajemnej niechęci są społeczne uprzedzenia, niejednokrotnie też przekazywane przez rodziców uczniów pełnosprawnych. Stąd nauczyciel powinien tak organizować pracę, by uczniowie czuli atmosferę bezpieczeństwa i zaufania.

Klasa integracyjna, praca z uczniem o specjalnych potrzebach to tak naprawdę „mikro szkoła" – wielka zawodowa szansa, ale i wysiłek. Owoc pracy pedagogicznej dyktuje tu jeszcze mocniej poczucie przynależności młodych do środowiska rówieśniczego. Każda klasa integracyjna uzyskuje w szkole bardzo szybko własne oblicze, swój styl życia, odczuwania, myślenia, własną osobowość, staje się zauważaną indywidualnością. Indywidualność tą kreuje przede wszystkim jej twórca, który używa „siebie" do wywierania wpływu. Jest to zadanie o tyle satysfakcjonujące, co i trudne! Utrzymywanie stałych, pogłębionych kontaktów zarówno z poszczególnymi uczniami, klasą, jak i rodzicami, zespołem pedagogów i specjalistów wzbogaca nauczyciela, ale również wyczerpuje w sensie fizycznym jak też psychicznym. Stąd trzeba się o siebie troszczyć, wzbogacać psychicznie i utrzymywać w dobrej kondycji fizycznej, trzeba umieć sytuacje trudne, nieprzyjemne, drażniące, których w życiu szkolnym tak wiele – rozładować, umiejętnie racjonalizować wysiłek nerwowy, życzliwością zapobiegać złu, bronić się przed przygnębieniem, utratą wiary w pokonywanie trudności itp.

Dobro młodzieży wymaga, bowiem, aby nauczyciele byli zdrowi, pogodni, bo tylko tacy mogą być dostępnymi, cierpliwymi twórcami, energicznymi, zaufanymi, a także prawdziwymi przewodnikami młodych.

---

[13] D. Nakoneczna, *Klasy autorskie w szkołach twórczych*, Warszawa 1993, s. 19.

Ponieważ problemy i potrzeby ucznia o SPE są bardzo złożone a praca nauczyciela motywowana indywidualną ramą podstawy programowej; odsyłam poszukujących do publikacji. Dodam, iż w mojej szkole obecnie nauczyciele pracują z uczniami z: dysleksją, dyskalkulią, z niedosłuchem, z niedowidzeniem, z autyzmem, z chorobą przewlekłą, jak też z uczniami szczególnie uzdolnionymi. Otóż, jak szerokie jest to spektrum wiedzy, jak wielu potrzeba treści i doświadczeń w pracy nauczyciela wnoszą już same informacje wstępne, tj. definicje problemu

Podsumowanie zmian – wnioski

Zmiany w podejściu do systemu opieki nad uczniem niepełnosprawnym ewaluują obecnie w kierunku wspierania dziecka i jego rodziny w środowisku lokalnym, a nie ograniczają się, jak uprzednio do opieki w instytucjach, co oznaczało izolację dziecka od rodziny.

Dziś uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą uczyć się w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych odpowiednio przygotowanych. Proces terapeutyczno – dydaktyczny skoncentrowany jest, nie jak dawniej na zaburzeniach, brakach, aspektach medycznych; ale na mocnych stronach dziecka, pozytywach rodziny, aspektach społeczno – edukacyjnych. To diametralnie innowacyjne podejście oznacza holistyczne i dynamiczne rozumienie potrzeb dziecka, które wcześniej pojmowano statycznie.

Dziś o wyborze placówki edukacyjnej nie decydują specjaliści, ale rodzice, którzy mogą liczyć na podniesienie efektywności nauczania swojego dziecka w grupach zróżnicowanych, tj. heterogenicznych. Nowoczesne podejście kadry pedagogicznej przejawia się w: wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia; dostosowaniu wymagań edukacyjnych, kryteriów oceniania i sposobu sprawdzania wiadomości oraz obniżaniu wymagań edukacyjnych z poszczególnych przedmiotów. Jest to budowanie indywidualnego programu edukacyjno – terapeutycznego dostosowanego do możliwości i potrzeb dziecka. Nauczyciele wspierani przez specjalistów wykorzystując nowoczesne narzędzia dydaktyczne i metody aktywizujące podnoszą efekty nauczania ucznia o specjalnych potrzebach i przyczyniają się przede wszystkim do jego lepszego funkcjonowania społecznego.

Najważniejszym partnerem dla realizacji programów są rodzice ucznia, ich zaangażowanie w proces edukacyjno – terapeutyczny. Stąd wspieranie ich w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne dzieci, udzielanie im porad, konsultacji, realizowanie dla nich warsztatów i szkoleń.

W kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciel i uczeń sprawdzają, w jakim stopniu udało się zrealizować cele edukacyjno – terapeutyczne. Nauczyciel ocenia przede wszystkim wkład pracy ucznia, a nie efekt. Istotne jest, w jakim stopniu uczeń ma poczucie przynależności do środowiska rówieśniczego. Często przykre doświadczenia, brak uznania powodować mogły brak wiary we własne siły, izolowanie lub

agresję. Włączanie ucznia z niepełnosprawnością powinno odbywać się zawsze po uprzednim przygotowaniu zespołu klasowego i być podyktowane dobrem dziecka. Podsumowując, nauczyciel pracujący z grupą integracyjną staje się bardziej twórczy, kreatywny, posiada wiedzę specjalistyczną. Praca w klasie integracyjnej jest trudna, wymaga dużego zaangażowania, cierpliwości, empatii, ale przede wszystkim ciągłego kształcenia.

Z pewnością daje wiele satysfakcji. Warto tworzyć klasy integracyjne, a myślą przewodnią pedagogów powinny być słowa Marii Grzegorzewskiej „Każdy ma prawo do szczęścia i swego miejsca w społeczeństwie”[14].

Bibliografia:

Bayliss P., *Amerykański sposób integracji uczniów,* [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne,* red. M. Kościelska, J. Bogucka, Warszawa 1996. s. 35-36.

Bayliss P., *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Warszawa 1996.

Bogucka J., *Nauczanie integracyjne w Polsce,* [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Warszawa 1996. s. 52-67.

Brzezińska A. I., *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk 2009.

Hulek A., *Pedagogika Rewalidacyjna,* Warszawa 1997.

Kościelska M., *Integracja – szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży specjalnej troski?,* [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne,* red. M. Kościelska, J. Bogucka, Warszawa 1996. s. 13-19.

Maciarz A., *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych,* Warszawa 1987.

Mierzwa M. L., *Być człowiekiem,* „Wychowawca” 2008 nr 10, s. 5-8.

Nakoneczna D., *Klasy autorskie w szkołach twórczych*, Warszawa 1993.

Ostrowska K., *Przedmowa,* [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne,* red. M. Kościelska, J. Bogucka, Warszawa 1996. s. 7-15.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, z dn. 7.01.2003 r. (Dz. U. Nr 11, poz. 114).

Sęk H., *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1993.

Trochimiak B., *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały dla nauczycieli, MEN, Warszawa 2010, s. 40-68.

Streszczenie: Zmiany w podejściu do systemu opieki nad uczniem niepełnosprawnym ewaluują w kierunku wspierania dziecka i jego rodziny w środowisku lokalnym. Dziś uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą uczyć się w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych odpowiednio przygotowanych. Proces terapeutyczno – dydaktyczny skoncentrowany jest, nie jak dawniej na zaburzeniach, brakach, aspektach medycznych, ale na mocnych stronach dziecka, pozytywach rodziny, aspektach społeczno – edukacyjnych. To diametralnie innowacyjne podejście oznacza holistyczne i dynamiczne rozumienie potrzeb dziecka, które wcześniej pojmowano statycznie. Nowoczesne podejście kadry pedagogicznej przejawia się w budowaniu indywidualnego programu edukacyjno – terapeutycznego, dostosowanego do możliwości i potrzeb dziecka.

[14] Cyt. za: M. L. Mierzwa, *Być człowiekiem*, dz. cyt., s. 8.

Słowa kluczowe: integracja (klasa integracyjna), uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, grupa heterogeniczna, indywidualny program terapeutyczno – edukacyjny

Abstract: Changes in the approach to care of a disabled pupil evaluate towards support of the child and his family in local environment. Today, pupils with special educational needs enjoy the same opportunities to attend kindergartens and generally available schools, which are properly adjusted. The therapeutic-didactic process does not focus, as it used to be, on disorders, lacks and medical issues but on competences of the child, positive aspects of the family and socio-educational issues. This diametrically innovative approach means the holistic and dynamic understanding of child's needs that were previously taken into account only statistically. The modern approach of pedagogical staff manifests itself in building of an individual educational-therapeutic programme, adjusted to capabilities and needs of a child.

Keywords: integration (integration class), a pupil of special educational needs, heterogenic group, individual therapeutic-educational programme

Liliana Khimchuk

Теоретичні підходи до вивчення проблеми впливу технологічного процесу на свідомість учнів молодшого шкільного віку, що проживають у гірському середовищі

Theoretical approaches to study the problem of technological progress on consciousness junior pupils living in mountain environment

Постановка проблеми

Суспільні трансформації, що відбуваються в нашій країні, сприяють підвищенню уваги до проблеми впливу Інтернету та телебачення на свідомість учнів молодшого шкільного віку, що проживають в гірському середовищі.

Науково-технічний прогрес послужив причиною появи такого дива сучасності як телебачення, комп'ютера та комп'ютерних мереж. Сьогоднішні темпи комп'ютеризації перевищують темпи розвитку всіх інших галузей. Без телевізорів, комп'ютерів і комп'ютерних мереж сучасна людина вже не може уявити свого існування. Комп'ютери та телебачення стрімко впроваджуються в життя малої дитини, займаючи особливе місце в свідомості.

Тепер, коли інформаційні комп’ютерні технології стали загальнодоступними та необхідними атрибутами повсякденного життя, виникає питання про їх вплив на дитину. Чи є вони корисними або негативними факторами? Особливо гострого характеру це питання набуває, коли мова заходить про перегляд фільмів з чітко вираженими сценами насильства, жорстокості та вплив комп'ютерних ігор на дітей, оскільки саме комп’ютерні ігри наполегливо витісняють з дитячого світу усі інші види діяльності.

Відповідь на це питання не може бути однозначною, адже навіть корисні та життєво необхідні речі можуть стати небезпечними. Особливо яскраво це виявляється, коли дитина переживає соціально невдалі контакти з дорослими чи однолітками і занурюється в ігровий світ, де відчуває себе господарем становища. У віртуальному світі відчуття

перемоги підвищує самоповагу, компенсує занижену самооцінку і формує поведінку дитини. Єдиним сенсом життя стає задоволення від ігрових сеансів. Таким чином виробляється „комп'ютерна чи ігрова залежність“.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми

Враховуючи особливості формування особистості учнів молодшого шкільного віку вчені намагаються дослідити процес взаємовпливу технологізації нашого суспільства і специфіку особливого природно-етнічного гірського середовища, в якому перебувають учні.

Відповідно до Закону України „Про статус гірських населених пунктів в Україні” в частині соціальних обов’язків і прав[1] та зобов’язань України щодо виконання „Рамкової конвенції про охорону та сталий розвиток Карпат”, ратифікованої Законом № 1672 – IV від 07.04. – 2004 р. в частині статті 5, п п. 1, 2 про особливі екологічні та соціально-економічні умови Карпат та їх гірських екосистем, що є вигідним для місцевого населення; – про культурну спадщину та традиційні знання; – про підвищення екологічної обізнаності та освіти, науковцями Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника розроблено проект „Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку”. Дослідники намагаються вникнути в реальний процес збалансування технологічної раціональності і ще не втраченої духовності.

Науковці сподіваються на те, що вивчення означеної проблеми допоможе зрозуміти, що саме втрачає підростаюче покоління, які національні, етнічні, життєві цінності губляться на дорозі надто швидкого поступу до масової культури і не завжди виправданого та нерозумно організованого прагнення до високих стандартів споживання. І чи збалансування природно - етнічного й прогресивно - інноваційного за допомогою сучасних інформаційних технологій, до яких мають доступ і ще більше матимуть його в майбутньому учні гірських шкіл, – це той шлях, на якому природне безболісно поєднається із науково-технічним і суспільним прогресом?

Дослідженням проблеми розвитку дітей молодшого віку в гірських селах Івано-Франківської області займалися науковці Українського інституту соціальних досліджень імені Олександра Яременка на замовлення Дитячого Фонду Об’єднаних Націй в Україні (ЮНІСЕФ) упродовж травня – серпня 2006 року згідно з проектом „Забезпечення розвитку дітей молодшого віку через навчання батьків у гірських селах Івано-Франківської області”[2].

---

[1] Por. *Науково-дослідний проект „Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку”*, „Гірська школа” 2006 nr 1, s. 25.

[2] Por. *Розвиток дітей молодшого віку в гірських селах Івано-Франківської області: участь родини та громади*, miejsce wydania 2007.

Проблема залежності від Інтернету як поведінкової адикції широко висвітлена в зарубіжній літературі в працях таких науковців як: М.Шоттон, Д. Грінфілд, Дж. Грохот, К. Янг та ін.[3]. У вітчизняній психологічній науці, на жаль, ще не достатньо вивчено та висвітлено цю тему. Серед вітчизняних науковців, що присвятили свої дослідження проблемі Інтернет - залежності, можна назвати А.Є.Войскунського, Л.В. Кулікова, Н.В. Чудову, А.Г. Асмолова, Н.А. Цвєткову, А.В.Цвєткова[4].

Водночас аналіз наукових публікацій свідчить, що проблеми впливу інтернету та телебачення на свідомість учнів молодшого шкільного віку, що проживають в гірському середовищі, мало досліджені й потребують подальшого вивчення. Особливо важливо розробити методологічні основи та прикладні рекомендації щодо запобігання негативного впливу на свідомість учнів молодшого шкільного віку.

Враховуючи всю складність і багатомірність проблеми, нашою метою було проаналізувати деякі закономірності й особливості цього феномену**.**

Основний зміст статті

За даними дослідників проекту „Гірська школа”[5] сьогодні в Івано-Франківській області працює 697 загальноосвітніх шкіл, з них 225 у гірській місцевості. В гірських регіонах значна кількість учнів навчається в малокомплектних школа і класах-комплектах, що утруднює як роботу вчителів, так і негативно відбивається на якості знань учнів.

Проживання десятків тисяч дітей і сотень учителів у гірській місцевості з суворим кліматом, з непростими умовами існування, неминуче породжує проблеми, яких не знають люди, що проживають в низинній місцевості та в містах. Однією з найважливіших проблем є трудова міграція, сезонні роботи, на які нерідко виїжджають батьки. Як наслідок, нагромадилася низка причин, що значно ускладнюють навчання й виховання учнів в гірських регіонах, а саме:

1. Відсутність або брак спілкування і теплих емоційних відносин в сім'ї. Звичайно, із зазначеної причини може розвиватися не тільки залежність від комп'ютерних ігор, а й інші види залежності, а також різні форми відхилень у поведінці.
2. В учнів що проживають у гірських регіонах прослідковується відсутність серйозних захоплень, інтересів, хобі, уподобань, на відміну від міських дітей, адже вони мають менші можливості відвідувати

---

[3] Por. К. С. Янг, *Диагноз – Интернет – завимость*, „Мир Internet” 2000 nr 2, s. 24-29.

[4] Por. В. А. Бурова, *Социально - психологические аспекты Інтернет – зависимости*, http://user.lvs.ru/vita [15.02.2012].

[5] *Науково-дослідний проект „Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку”*, „Гірська школа” 2006 nr 1, s. 25.

позашкільні заклади: музичні, художні, спортивні школи, театри та інші центри дозвілля.

Найбільшим засобом розваг, а іноді й єдиним, у дітей стає телебачення, комп'ютер, та соціальні мережі інтернет. Виникає велика небезпека в тому, що учні гірських регіонів на відміну від міських швидше стають телеманами та Інтернет - залежними. У результаті проведеного опитування з'ясовано, що близько 40% дітей у віці від 6 до 12 років на перше місце в питанні про вільне проведення часу ставлять перегляд телевізора, а не прогулянку і заняття спортом.

В даний час інтенсивно обговорюється й досліджується феномен (захворювання/синдром) „(нарко) залежності від Інтернету", або Інтернет - аддикції (Internet Addiction Disorder, чи IAD)[6] та телеманії.

Пняття „телеманія'' визначають як залежність від телевізора, потреба весь час проводити біля екрана, закинувши всі інші справи. За допомогою телевізора дитина з активного спостерігача перетворюється на пасивного. З'являється ще одна проблема - це сидячий спосіб життя і втрата фізичної активності, що призводить до ожиріння та інших хвороб внутрішніх органів.

Вченими доведено, що телевізор має гіпнотичну дію на мозок людини , ось чому діти іноді сидять перед екранами, як зомбі, нічого не помічаючи навколо. Крім того, у дітей, які багато часу проводять перед телеекранами телевізорів та комп'ютерів, активніше розвивається права півкуля, що відповідає за емоційний розвиток, тому після тривалого перегляду телепередач, онлайн - ігор, діти стають більш збудливі і неспокійні.

Інтернет - залежність розуміється набагато ширше, сюди відносять: залежність від комп'ютера, тобто пристрасть до роботи з комп'ютером (ігор, програмування або інших видів діяльності); „інформаційне перевантаження", тобто компульсивну (від англ.: compulsive - нездоланний) навігацію по WWW, пошук у віддалених базах даних; компульсивне застосування Інтернету, тобто патологічну прихильність до азартних ігор, онлайновим аукціонам або електронним покупками в Інтернеті; залежність від „кібер – відношень", тобто від соціальних застосувань Інтернету - спілкування в чатах, соціальних мережах, групових іграх і телеконференціях, що може в результаті призвести до заміни наявних в реальному житті сім'ї і друзів віртуальними; залежність від „кібер-сексу", тобто від порнографічних сайтів в Інтернеті, від обговорення сексуальної тематики в чатах або спеціальних телеконференціях „для дорослих"[7].

Дослідники відзначають, що велика частина Інтернет - залежних (91%) користується сервісами Інтернет, пов'язаними із спілкуванням. Іншу частину залежних приваблюють інформаційні сервіси мережі.

---

[6] Por. В. А. Бурова, *Социально - психологические аспекты…*, dz. cyt.
[7] Por. К. С. Янг, *Диагноз…*, dz. cyt., s. 24-29.

З'явився дуже образний термін Netaholic, або Інтернет-аддікт. У найзагальнішому вигляді Інтернет - залежність (Internet addiction) визначається як „нехімічна залежність від користування Інтернетом”. Поведінково Інтернет - залежність виявляється в тому, що діти настільки прагнуть життя в Інтернеті, що фактично починають відмовлятися від свого „реального” життя, проводячи до 18 годин на день у віртуальній реальності. Інше визначення Інтернет - залежності - це „нав'язливе бажання вийти в Інтернет, перебуваючи off- line, і нездатність вийти з Інтернет, будучи on-line”. Вчені наголошують: якщо для формування традиційних видів залежності потрібні роки, то для Інтернет - залежності цей термін різко скорочується: за даними К. Янг[8]. 25% аддиктів придбали залежність протягом півроку після початку роботи в Інтернеті, 58% - протягом другого півріччя, а 17% - незабаром після року.

Є багато думок щодо оцінки Інтернет - залежності. Однак жителі гірських регіонів ще не готові, щоб прийняти нове культурне явище. Феномен залежності від Інтернету може і повинен бути зрозумілий не просто як виключно патологічна пристрасть, від якого слід будь-яку ціну позбуватися, але і як багата внутрішньою мотивацією пізнавальна діяльність, яка призводить до певних емоції, що з'являються у користувачів під час перегляду кінофільмів та перебування в Мережі.

Вчені уважно досліджують механізми виникнення Інтернет - залежності. З цього приводу цікавою є думка Дж. Сулер: „Кіберпростір - один зі способів зміни стану свідомості. Як і в зміненому стані свідомості взагалі, кібер-простір і все, що в ньому відбувається, здається реальним - часто навіть більш реальним, ніж дійсність”.

Це твердження дозволяє провести паралель між Інтернет - залежністю і залежністю від хімічних речовин, що змінюють стан свідомості.

Очевидно, проблема теле - та Інтернет - залежності існує. Спостереження за учнями та батьками, що проживають у гірських віддалених районах свідчать, що батьки та діти менше проінформовані про наслідки користування телевізором та комп'ютером. Виявлено надмірне захоплення комп'ютером. В сім'ях ще не сформувалася культура дозованого спілкування з комп'ютером. Контроль з боку батьків і вчителів - формальний. Тільки 10% батьків, що проживають в гірському середовищі, знають назви он-лайн ігор, в які грають їх діти.

Особливу „групу ризику’’ становлять обдаровані діти. Адже в більшості обдарованих дітей спостерігається стрімкий інтелектуальний розвиток відставання розвитку різних психічних функцій, то ця дисгармонія посилюється[9].

---

[8] Por. K. S. Young, *What Makes the Internet Addictive: Potential Explanations for Pathological Internet Use*, http://www.netaddiction.com/articles/habitforming.htm [17.03.2012].
[9] Por. www.psycholcigy.ru/internet/round/140400/04_persona.htm [16.03.2012].

Усім нам час від часу трапляється бути аддиктивними, більшість з нас вживає зрідка алкоголь, тютюнові вироби, грає в азартні ігри, користується Інтернетом. Але це стає проблемою (аддикцією) тоді, коли починає займати центральне місце в житті. Тобто людина вже не замислюється про якісь свої соціально-побутові проблеми, не цікавиться майбутнім, не будує ніяких планів, а все його життя віддане даній, конкретній аддиктивній реалізації. Людина відкладає вирішення важливих для себе проблем на потім, досягаючи комфортного психологічного стану тут і зараз, шляхом аддиктивної реалізації.

У той же час не слід боятися Інтернет - залежності як такої. Оскільки схильність до неї проявляється в тих, у кого є певний фон, тобто якісь особистісні особливості, що сприяє формуванню власне аддиктивної залежної особистості, або адиктивної реалізації за допомогою Інтернету в уже сформованого аддикта[10].

Звичайно, не можна категорично сказати, що телевізор чи комп'ютер приносить дитині тільки шкоду. Є багато цікавих програм, які спрямовані на розвиток учнів. Для того, щоб школярам було легше орієнтуватися у великому потоці телевізійної , Інтернет - інформації, слід особливу увагу звернути на виховання у них правильного сприйняття новин, переглядаючи спільно телевізійні програми і пояснюючи те, що їм незрозуміло і на цій основі формувати переконання і моральну стійку позицію учнів молодшого шкільного віку.

Висновки

Безсумнівно, залежність від Інтернету та комп'ютерів в учнів молодшого шкільного віку, що проживають у гірському середовищі буде зростати рівно пропорційно до розвитку інформаційних технологій в гірських регіонах, тому вчителям початкових класів потрібно особливу увагу звернути на негативні наслідки інформатизації, надавати кваліфіковану допомогу батькам щодо використання комп'ютерів та соціальних мереж Інтернет. Батькам варто цікавитися сайтами, які відвідують діти, і бути уважними до будь-яких змін поведінки дитини. Переконувати дитину особистим прикладом, щоб застерегти майбутнє молоде покоління від втрати тих духовних, моральних етичних, цінностей, традицій та засобів пізнання навколишньої дійсності, які існували з давніх-давен у жителів гірських регіонів. Щоб зберегти той енергетичний зв'язок людини з природою і навколишнім світом, який не замінить жодна віртуальна реальність.

---

[10] *Угроза человеческой психике – или безобидная привычка XXI века?*, www/izvestia.ru/,,Известия" [16.03.2012].

Список використаних джерел:

www.psycholcigy.ru/internet/round/140400/04_persona.htm [16.03.2012].

Young K. S., *What Makes the Internet Addictive: Potential Explanations for Pathological Internet Use*, http://www.netaddiction.com/articles/habitforming.htm [17.03.2012].

Бурова В. А., *Социально - психологические аспекты Інтернет – зависимости*, http://user.lvs.ru/vita [15.02.2012].

Науково-дослідний проект „Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку”, „Гірська школа” 2006 nr 1, s. 86-90.

Розвиток дітей молодшого віку в гірських селах Івано-Франківської області: участь родини та громади, miejsce wydania 2007,

Угроза человеческой психике – или безобидная привычка XXI века?, www/izvestia.ru/,,Известия” [16.03.2012].

Янг К. С., *Диагноз – Интернет – завимость*, „Мир Internet” 2000 nr 2, s. 24-29.

Анотація: **У** статті викладено теоретичний огляд сучасних досліджень проблеми взаємовпливу технологізації нашого суспільства і специфіки особливого природно-етнічного гірського середовища, в якому перебувають учні молодшого шкільного віку та забезпечення інформаційної безпеки учнів . Проаналізовано основні поняття означеної проблеми.

Ключові слова: комп’ютерні мережі ,Інтернет - залежність , телеманія, Інтернет - аддікт

Abstract: The theoretical review of current research problems of mutual technologization our society and the specifics of the special nature of the ethnic mountainous environment in which students of school age are and providing of the students information security. The basic concept of definite problem is analized.

Keywords: computer network, Internet – addiction, telemaniya, Internet - addikt

Mariya Oliyar

Культурологічний підхід у дослідженні комунікативно–стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Culturalogical approach in finding communic – strategical competence of future teachers in primaru school

Постановка проблеми. Сучасні тенденції суспільного розвитку в Україні, інтеграція в європейський освітній простір визначають зміни філософії освіти, освітніх систем і моделей навчання. Авторитарна педагогіка, що ґрунтувалася на засадах пріоритету державних інтересів і цінностей над особистісними, відходить у минуле. Натомість гуманістична парадигма освіти, яка утверджується в українському освітньому просторі, реформування системи вищої освіти в Україні, зокрема системи підготовки майбутніх учителів початкових класів, у відповідності до положень Болонської декларації пов'язуються з переходом на компетентнісно-орієнтовану модель навчання.

Методологія сучасної педагогічної науки і практики базується на певних підходах чи принципах, до яких відносяться особистісний, діяльнісний, культурологічний, національний, антропологічний та ін. Одним з найбільш актуальних методологічних підходів до формування змісту професійно-педагогічної освіти в Україні в період її модернізації, філософського осмислення педагогічної теорії і практики є культурологічний підхід, який нині набуває статусу загальнонаукової методології. Відповідно до нього сучасний світ розглядається як багаторівнева ієрархічна культурна система, яка включає три основні підсистеми: «Природа», «Людина», «Суспільство». У зв'язку з таким широким значенням поняття «культура» культурологічний підхід дає можливість вивчати безліч культурних феноменів, у тому числі й педагогічних, до яких відноситься комунікативно-стратегічна компетентність учителя початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці приділяють багато уваги проблемі професійно-педагогічного становлення майбутніх педагогів (Ю.Баланюк, М. Євтух, І. Зязюн, М. Лебедик,

О. Михайлов, В. Радул, І. Синиця, І.Федоренко, І.Чернокозов, Л. Хоружа, С.Шмаков та ін.), зокрема питання формування різних видів професійної компетентності привертало увагу таких учених, як І. Бех, А.Богуш, А.Деркач, І.Зімняя, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Лозова та ін.

Чимало дослідників (Н.І. Алексєєв, Ш.А. Амонашвілі, А.Г. Асмолов, М.Бахтін, А.Арнольд, Є.Бондаревська, Г.Батищев, Валицька, О.С. Газман, С.Кульневич, В.Серіков, В.Сластьонін, І.Якиманська, Ю.Жданов, Г.Ільїн, І.Ісаєв та ін.) зазначають, що педагогічна культура є невід'ємною складовою компетентнісного підходу до розв'язання проблеми підвищення якості освіти. Науковий аналіз сутності культурної діяльності зроблений у працях В.Біблера, П.Гуревича, Ю.Давидова, Б.Єрасова, Н.Іконнікової, М.Кагана, Е.Маркаряна, В.Мєжуєва. Формуванню різних аспектів педагогічної культури присвячені праці О.Барабанщикова, Є.Бондаревської, М.Букач, О.Гармаш, Т.Іванової, І.Ісаєва, О.Рудницької. Однак значення культурологічного підходу у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів залишилось досі не з'ясованим.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є теоретичний аналіз шляхів застосування культурологічного підходу як методологічної основи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначені в державних документах завдання свідчать про те, що в сучасному суспільстві утверджується розуміння залежності майбутнього Української держави від якостей особистості спеціаліста, яких він набуває в процесі професійної підготовки. Особлива роль у суспільному розвитку відводиться вчителеві, адже саме від нього залежить, як відбуватиметься становлення особистості дитини в навчально-виховному середовищі. Як зазначається в цільовій комплексній програмі „Вчитель", саме „завдяки діяльності педагога реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутньог[1]. Лише висококомпетентний педагог, який характеризується комплексом важливих характеристик та якостей, що становлять основу його професійної культури, здатний організувати педагогічний процес на засадах гуманної підтримки дитини, толерантності, а не авторитаризму та нівелювання її індивідуальності. У низці державних документів, зокрема Законах України „Про освіту", „Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, а також у працях вітчизняних науковців чітко простежується розуміння того, що сучасний педагог повинен не тільки добре викладати свій предмет, але й володіти високими моральними якостями, виступати носієм культурних традицій, вмінням соціалізуватися в умовах полікультурного середовища та постійно

[1] *Цільова комплексна програма*, „Освіта України" 1996 nr 64, s. 26.

збагачувати свій педагогічний досвід, самореалізуватися в педагогічному колективі, організовувати ефективну виховну роботу з учнями. Потреба в широкій полікультурній освіченості професіонала, здатності до активного творчого розвитку поруч із володінням фаховими знаннями, уміннями й навичками визначається й вимогами сучасного ринку праці.

У зв'язку з цим змінюються вимоги до якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, їх загальної і професійної культури, фахової компетентності, що закономірно позначається на принципах, формах і методах роботи вищих навчальних закладів України. Освіта в сучасних умовах визначається вченими як «активна, різностороння діяльність людини (будь-якого віку), у якій відбувається становлення й розвиток особистості в різноманітності її здібностей», як умова розвитку особистості[2]. Метою освіти є «становлення індивідуальності на основі вивчення кожного учня; проектування й організація умов для розкриття, становлення, проявлення його як особистості» [3] . Відповідно «результатом освіти повинна бути не навченість…, а становлення особистості – самобутньої, унікальної, творчої, що має власні цілі й цінності у житті»[4].

Таким чином, модернізація освітньої галузі в Україні базується на людиноцентристських тенденціях розвитку сучасного світу, що відображаються в особистісно зорієнтованій педагогічній системі, кілька концепцій якої розроблені в кінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття як зарубіжними (М. Алексєєв, Є. Бондаревська, А. Плигін, В. Сєриков, І. Якиманська), так і українськими вченими (І. Бех, Н. Бібік, М. Гузик, С. Подмазін, В. Рибалка, О. Савченко). Головним, що об'єднує всі існуючі концепції, є розвиток особистісної сфери учня, його ставлення до самого себе, своєї діяльності, світу, яке «передбачає не просто активність і самостійність, а суб'єктивну активність і самостійність... Він творець… себе і власної діяльності»[5] . Отже, «смисл діяльності, її співвідношення з іншими діяльностями, ієрархія переваг в оцінках, розвиток рефлексії, самостійності як суб'єктивного утворення (наявність особистої позиції) і т. ін. є головними орієнтирами особистісно-орієнтованого навчання»[6].

Однак, як свідчить практика, наявна система підготовки майбутніх педагогів, особливо в плані створення умов для їх цілісного професійного формування, ще за багатьма показниками не відповідає сучасним вимогам. Аналіз теоретичних та практичних проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та їх діяльності свідчить про

---

[2] Por. И. С. Якиманская, *Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе*, Москва 2000, s. 24. Zob. P. Mazur, *Personalistyczny wymiar edukacji*, [w:] *Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі Болонського процесу*, Sewastopol 2009, s. 38-41.
[3] Tamże, s. 34.
[4] Tamże, s. 26.
[5] В. В. Сериков, *Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы*, Москва 1998, s. 21.
[6] Tamże.

існування низки протиріч між новими вимогами до якості їх праці й педагогічної культури та рівнем професійної готовності випускників закладів вищої педагогічної освіти.

Насамперед учитель не готовий сьогодні до переходу від «знаннєвої» до розвивальної парадигми освіти, головна функція якої – «розкрити індивідуальність кожної дитини, створити умови для її розвитку, забезпечити становлення засобами освіти критичності, самостійності, ініціативи, творчості, їх вияву у мисленні, поведінці»[7]. Як показують результати спостережень за діяльністю студентів випускних курсів під час педагогічної практики, значна частина майбутніх учителів характеризується недостатнім рівнем професійно-педагогічної культури, зокрема такої її складової, як комунікативно-стратегічна компетентність, тобто здатність відбирати й використовувати найефективніші способи та прийоми вирішення комунікативних завдань[8]. Це виявляється в невмінні вирішувати професійні проблеми, спілкуватися з дітьми, у невпевненості в своїх діях, їх непослідовності та безсистемності, сумнівах щодо правильності вибору педагогічної професії тощо.

Поставивши перед собою мету виявлення найважливіших закономірностей формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, ми враховували те, що професійна підготовка майбутніх педагогів є, з одного боку, складовою професійно-педагогічної освіти, а з іншого – елементом складної ієрархічної системи культури суспільства, який забезпечує підготовку студентів до активної творчої професійної діяльності та їх соціалізацію. На нашу думку, розв’язання суперечностей, які виникають як у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів загалом, так і в формуванні їх комунікативно-стратегічної компетентності, можливе лише за умови, якщо комунікативно-стратегічну компетентність ми розглядатимемо як комплекс якостей і характеристик, що становлять частину такого складного особистісного утворення, як професійно-педагогічна культура вчителя. Це дасть змогу всебічно розкрити зміст, структуру та організаційно-педагогічні умови формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів, сформувати у них стійку позитивну мотивацію до професійного самовдосконалення. У сучасних умовах «одна із центральних ідей нового освітньо-культурного мислення – перехід від знаннєцентричної до культуродоцільної школи»[9]. Ця ідея почала утверджуватися з кінця минулого століття як передумова вільного розвитку учнів і нової парадигми професійної освіти майбутніх учителів-гуманістів з великим творчим потенціалом. Педагог XX століття розглядається нині вченими як суб’єкт культури, якому притаманне

---

[7] И. С. Якиманская, *Технология личностно-ориентированного…*, dz. cyt., s. 24.

[8] Por. K. Kasper, E. Kellerman, *Introduction: Approaches to Communication Strategies*, London 1997, s. 1-13.

[9] *Психологія і педагогіка життєтворчості*, red. Л. В.Сохань, І. Г. Єрмакова, В. О. Тихоновича, Київ 1996, s. 18.

гуманістичне культуровідповідне мислення (Є. Бондаревська, В. Гриньова), здатність до рефлексії, постійного творчого саморозвитку та вдосконалення.

Зокрема, В.Андреєв вважає, що "ефективне вирішення багатьох актуальних проблем освіти і виховання неможливе без глибокого розуміння того, що таке культура, без розробки культурологічного метапринципу в педагогіці"[10]. Учений відносить культурологічний підхід до філософсько- педагогічних стратегій.

М. Алексєєв відмежовує поняття «інструментального підходу», який передбачає розвиток пізнавальної сфери особистості як кінцевої мети, тобто мислення, пам'яті тощо, від поняття «культурологічний підхід»[11], метою якого є «конструювання особистістю власного світу, створення умов для розвитку й функціонування учня як суб'єкта навчальної діяльності, зацікавленого в самозміні й здатного до неї»[12]. Подібні трактування свідчать про неоднозначність наукового осмислення педагогічних понять у контексті культури. Важливою для нашого дослідження є думка А.Новикова про те, що «сучасні орієнтації вітчизняної освіти на формування "людини культури", у тому числі професійної освіти – на формування "людини професійної культури" зумовлюють необхідність принципово іншого підходу до формування цілей і змісту освіти, а саме: слід розкривати їх не в поняттях "знання" й "уміння", а в поняттях культури: "моральна культура","естетична культура", "інформаційна культура" тощо. При такому підході цілі та зміст освіти втрачають технократичний, відчужений стосовно людської сутності характер"[13].

Суть культурологічного підходу як конкретно-наукової методології пізнання і перетворення педагогічної реальності полягає в спрямованості освітнього процесу на становлення культурної особистості фахівця, формування студента як носія загальної й професійної культури, що забезпечує його повноцінне існування в навколишньому світі й у професійній діяльності[14]. Людина завжди є частиною культури як системи цінностей, об'єктивно пов'язана з нею і не лише засвоює культурні надбання, а є їх творцем. Таким чином, засвоєння культури людиною і є її розвитком та становленням як творчої особистості. Тому саме культурологічний підхід в освіті забезпечує перехід досягнень культури суспільства в реалії повсякденного життя[15]. На думку Є. Бондаревської, «роль освіти полягає в тому, щоб відкрити учням світ

---

[10] В. И. Андреев, *Педагогика*, Казань 2000, s. 40.
[11] Н. А. Алексеев, *Личностно-ориентированное обучение в школе*, Ростов н/Д 2006, s. 332.
[12] В. В. Сериков, *Личностно ориентированное образование…*, dz. cyt., s.18.
[13] А. М. Новиков, *Российское образование в новой эпохе*, Москва 2000, s. 49.
[14] Por. Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов, *Основы профессионально-педагогической деятельности*, Москва 2002, s. 54.
[15] Por. В. Н. Руденко, *Культурологические основы целостности содержания высшего образования*, Ростов н/Д 2003, s. 448.

цінностей, з якого вони зможуть вибирати смисли для вирішення своїх життєвих проблем. Освіта повинна бути наповнена життєвими проблемами, а не тільки постулатами наукового знання Потрібно організувати освітній процес так, щоб кожна дитина «прожила» свою освіту в пошуку цінностей…»[16]. Таким чином, перебуваючи в об'єктивних зв'язках з культурою як системою цінностей, людина не лише розвивається, а й відбувається її становлення як творчої особистості.

Згідно з теорією культурологічного підходу (Н. Алексєєв, Ш.Амонашвілі, А.Асмолов, М.Бахтін, А.Арнольд, В.Біблер, Є.Бондаревська, Г.Батищев, О. Газман, В.Зинченко, І.Зязюн, С.Кульневич, В. Серіков, В. Сластьонін, Є. Шиянов, І. Якиманська, М.Мамардашвілі, Ю.Жданов, Г.Ільїн, І.Ісаєв та ін.), у процесі педагогічної освіти відбувається інтеріоризація майбутніми учителями загальнолюдських і педагогічних цінностей як основи самовизначення у професійно-педагогічній діяльності. Звідси головним завданням освітніх закладів є формування особистості як соціокультурного феномена через розвиток її сутнісних сил та створення належних умов для досягнення самототожності. Саме культурологічний підхід відкриває можливості для пошуку нових шляхів у навчанні та вихованні, забезпечує багатовимірне полісистемне вивчення освітніх проблем, можливість аналізувати педагогічні явища в їх динаміці. На думку Р.Гришкової, необхідно поглиблювати культурологічну спрямованість усіх складових частин навчального процесу в освітньому закладі, спрямовуючи професійну підготовку майбутнього спеціаліста від навчання як нормативно обумовленої діяльності до вміння як індивідуально значущої діяльності суб'єкта освітнього процесу[17]. Однак роль культурологічного підходу в формуванні майбутнього педагога, зокрема вчителя початкової школи, з'ясована ще недостатньо.

Аналізуючи дослідження зарубіжних учених, слід відзначити культурологічну концепцію Є.Бондаревської, яка вважає культурологічний підхід одним з найбільш актуальних методів проектування особистісно орієнтованої освіти, що передбачає формування особистості на основі засвоєння загальнолюдських цінностей. Це сприяє розвитку креативності та творчого підходу в діяльності особистості, а також автономності й саморегуляції в поведінці. На думку Є.Бондаревської, культурологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає:

- ставлення до дитини як суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку й самовизначення;

[16] Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*, Ростов н/Д 1999, s. 142.

[17] Por. Р. О. Гришкова, *Культурологічний підхід до навчання як передумова розширення іншомовної соціокультурної компетенції студентів*, „Мова і культура" 2007 nr 9, s. 9-13.

- ставлення до педагога як до посередника між дитиною й культурою, здатного ввести її у світ культури й підтримати дитячу особистість в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей;
- ставлення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей їхнього культурного саморозвитку;
- ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, здійснюється творення культури й виховання людини культури[18].

Таким чином, головними цінностями освіти при культурологічному підході, за Є.Бондаревською, є людина як суб'єкт культури, освіта як культурно-розвивальне середовище, яке формує особистість на основі культурних цінностей (загальнолюдських, національних, релігійних тощо), що складають культурне ядро змісту освіти, а також діалог та творчість як способи саморозвитку й існування особистості[19].

Особистісно зорієнтоване навчання при культурологічному підході виконує такі функції:

1. Гуманітарну (захист і педагогічна підтримка дитини, виявлення й спільне вирішення її життєвих проблем, допомога в пошуках смислу життя, забезпеченні особистої свободи, духовності, моральності).
2. Культуротворчу (збереження, передача, відтворення й розвиток культури, яку можна зберегти лише через людину, заклавши в неї механізм культурної ідентифікації).
3. Соціалізації (засвоєння й відтворення індивідом соціального досвіду. Продуктами соціалізації виступають особистісні смисли, які визначають ставлення індивіда до світу, соціальну позицію, самосвідомість, ціннісно-смислове ядро світогляду[20].

Культурологічний підхід має великий дослідницько-пізнавальний потенціал у вивченні людини та суспільства, оскільки інтегрує зусилля багатьох наук, які вивчають культурну спадщину людства (філософії, психології, історії, мистецтвознавства, педагогіки тощо). Культурологічне пізнання явищ дійсності цілком закономірне, зумовлене тісним зв'язком суспільства та культури, а також поділом її на матеріальну і духовну. Педагогічна культура в межах культурологічного підходу розглядається як система, в якій взаємодіють процеси створення, трансляції та використання культурних цінностей, інноваційні механізми цих процесів, об'єктивні та суб'єктивні фактори, раціональні та емоційно-чуттєві складові тощо. Щоб реалізувати дослідницький потенціал культурологічного підходу, необхідно: 1) розглядати педагогічні явища як культурні феномени; 2) користуватися для досягнення мети дослідження

[18] Por. Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, *Педагогика…*, dz. cyt., s. 117-118.
[19] Por. tamże, s. 124.
[20] Por. tamże, s. 124-125.

найбільш точними визначеннями педагогічної культури та її складових; 3) доцільно використовувати теоретичні досягнення культурології як науки.

Учені визначають основні підходи до формування педагогічної культури вчителя (соціокультурний, особистісно-орієнтований, творчий) та підкреслюють, що педагогічна культура є визначальною умовою успішного формування професійної компетентності вчителя, бо лише такий педагог – це гуманна особистість, збагачена духовними скарбами, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі [21], здатна до самостійного критичного осмислення і відтворення духовних та інтелектуальних цінностей. Формування такого спеціаліста вимагає кардинальних змін у системі педагогічної освіти, адже комунікативно-стратегічна компетентність педагога як складова його професійно-педагогічної культури включає низку якостей, які не може забезпечити все ще пануюча у вузах авторитарна система роботи зі студентами.

Аналіз наукових праць з питань формування професійно-педагогічної культури дає змогу зробити висновок, що процес професійної підготовки майбутніх учителів, який включає загальнокультурну, психолого-педагогічну та предметну підготовку, повинен сприяти всебічному і гармонійному розвиткові майбутніх спеціалістів. Формуванню їх культуровідповідного світогляду має сприяти загальнокультурний блок дисциплін. Психолого-педагогічна підготовка , крім здобуття знань про закономірності психічного розвитку молодших школярів, способи організації навчально-виховного поцесу в початковій школі, різноманітні технології навчання, виховання та управління, повинна передбачати розвиток професійної самосвідомості та творчої індивідуальності студентів, вміння рефлексії, аналізу, проектування та моделювання педагогічної діяльності. Предметна підготовка майбутніх учителів передбачає вивчення дисциплін, які вчитель викладатиме в школі, на сучасному рівні як частини загальнолюдської культури та засобу культурного розвитку учнів.

Пріоритетними у професійному самовизначенні педагога учені вважають такі особистісні риси сучасного вчителя, як мобільність, гнучкість, готовність до саморозвитку та самоактуалізації, комунікативна культура, пошукова активність. Таким чином, комунікативна культура та комунікативно-стратегічна компетентність як її складова, поряд з іншими видами культури, які виділяють в сучасній гуманітарній науці (художньо-естетична, правова, фізична, наукова, морально-нормативна тощо), на думку сучасних дослідників, займає чільне місце в складній діалектичній єдності різних сфер матеріального і духовного життя людини. Як зазначає В. Гриньова, «комунікативні вміння допомагають ефективній організації процесу спілкування, запобігаючи непорозумінням та конфліктним ситуаціям, надаючи можливість вільно реалізовувати свої сили та здібності

[21] Por. І. А. Зязюн, *Педагогіка добра: ідеали і реалії*, Київ 2000, s. 304.

як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях, працювати в умовах співдружності з учнями[22].

Як уже зазначалося, в умовах сьогодення методологічною основою професійної підготовки майбутніх учителів можуть бути лише ідеї гуманістичної освіти, усвідомлення унікальності кожної дитини, цінності й неповторності дитинства, що лягло в основу організації особистісно зорієнтованого освітнього процесу в сучасній початковій школі. У свою чергу, специфіка педагогічної праці, гуманістична позиція педагога виявляється саме у спілкуванні. Л.А. Уайт доводив, що соціальне спілкування є однією з функцій культури, її похідною[23]. Рівень культури спілкування вчителя з учнями, батьками, колегами, керівниками школи в першу чергу визначає рівень його професійної культури загалом і комфортність у професійній діяльності, а також успішність освітнього процесу, створення гуманного розвивального середовища для учнів. Цим і зумовлена актуальність проблеми розвитку різних сторін комунікативної культури майбутніх педагогів. Тому багато науковців підкреслюють пріоритетність комунікативного аспекту педагогічної культури вчителя в умовах гуманізації. Зокрема, В. Кан-Калік характеризує комунікативну діяльність вчителя як один із проявів його творчості у педагогічній взаємодії, змісті та способі передачі навчальної інформації; організації пошукової діяльності учнів, поведінці в нестандартних педагогічних ситуаціях тощо[24].

Застосування культурологічного підходу в дослідженні комунікативно-стратегічної компетентності як складової професійно-педагогічної культури вчителя зумовлене її тісними зв'язками з іншими складовими (психологічною, методологічною, етичною тощо) та іншими різновидами культури суспільства (загальною, розумовою, естетичною, моральною). У свою чергу комунікативно-стратегічна компетентність педагога є важливим чинником реалізації культурологічного підходу в процесі його професійної освіти, оскільки являє собою складне за структурою цілісне особистісне утворення, яке через здатність використовувати комунікативні стратегії забезпечує цілеспрямованість, осмисленість, ефективність і результативність комунікативної діяльності.

Учитель зі сформованою комунікативно-стратегічною компетентністю здатний не тільки аналізувати мовні явища, моделювати мовні й позамовні компоненти, критично оцінювати свої та чужі висловлювання, компенсувати недоліки спілкування в несприятливих комунікативних ситуаціях, ефективно досягати цілей спілкування, вдосконалювати культуру педагогічнго спілкування тощо, але й будувати навчально-виховний процес з інноваційним застосуванням культурно-

---

[22] Por. Гриньова В. М., *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)*, Київ 2001, s. 19.
[23] Por. Мареева Е. В., *Культурология. Теория культуры*, Москва 2003, s. 22-23.
[24] Por. Кан-Калик В. А., *Учителю о педагогическом общении*, Москва 1987, s. 190.

освітніх надбань людства, враховувати єдність та різнобічність педагогічної культури, розвивати власну педагогічну культуру та творчість, забезпечувати орієнтацію молодших школярів на культурний саморозвиток, правильно організовувати диференційоване навчання дітей, враховувати їх індивідуальні особливості

Висновки і перспективи подальших пошуків. Таким чином, реалізація культурологічного підходу в формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів створює можливості для підвищення рівня їх загальної і педагогічної культури, фахової підготовки, забезпечує становлення особистості педагога як суб'єкта культури і власної діяльності, гармонійний розвиток усіх сторін особистості, створює умови для успішної професійної самореалізації.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні місця та ролі комунікативно-діяльнісного, системно-синергетичного, особистісно-прагматичного та інших підходів у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел:

Kasper K., Kellerman E., *Introduction: Approaches to Communication Strategies*, London 1997.

Mazur P., *Personalistyczny wymiar edukacji*, [w:] *Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі Болонського процесу*, Sewastopol 2009, s. 38-41.

Алексеев Н. А., *Личностно-ориентированное обучение в школе*, Москва 2006.

Андреев В. И., *Педагогика*, Казань 2000.

Бондаревская Е. В., Кульневич С. В., *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*, Ростов н/Д 1999.

Гриньова В. М., *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)*, Київ 2001.

Гришкова Р. О., *Культурологічний підхід до навчання як передумова розширення іншомовної соціокультурної компетенції студентів*, „Мова і культура" 2007 nr 9, s. 9-13.

Зязюн І. А., *Педагогіка добра: ідеали і реалії*, Київ 2000.

Кан-Калик В. А., *Учителю о педагогическом общении*, Москва 1987.

Мареева Е. В., *Культурология. Теория культуры*, Москва 2003.

Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А., *Основы профессионально-педагогической деятельности*, Москва 2002.

Новиков А. М., *Российское образование в новой эпохе*, Москва 2000.

Психологія і педагогіка життєтворчості, red. Л. В.Сохань, І. Г. Єрмакова, В. О. Тихоновича, Київ 1996.

Руденко В. Н., *Культурологические основы целостности содержания высшего образования*, Ростов н/Д 2003.

Сериков В. В., *Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы*, Москва 1998.

Цільова комплексна програма, „Освіта України" 1996 nr 64, s.4-8.

Якиманская И. С., *Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе*, Москва 2000.

Анотація: У статті проаналізовано значення культурологічного підходу в реалізації гуманістичної парадигми сучасної професійно-педагогічної освіти. Розкрито теоретичні засади використання культурологічного підходу в процесі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: культурологічний підхід, педагогічна культура вчителя, комунікативно-стратегічна компетентність учителя початкової школи

Abstract: The article includes significance of culturalogical approach to realize humanistic theory of modern professional – pedagogical education. The scientific report exposes theoretical principles with untilize culturalogical approach in the process of forming communicative – strategic competence of the elementary school teachers.

Keywords: culturalogical approach, teacher's pedagogical culture, communicative – strategic competence of the elementary school teacher

Eva Hvizdová

Implementácia nových metód výuky v praxi pedagóga – marketingový prieskum

Implementation of new teaching methods inpractice of a teacher– marketing research

Obyčajný učiteľ učí. Dobrý učiteľ vysvetľuje.
Vynikajúci učiteľ demonštruje. Veľký účiteľ inšpiruje.
William Arthur Ward

Spôsoby vzdelávania, ktoré je možné v súčasnosti aplikovať vo vyučovacom procese sú rôzne. Avšak najbežnejšie a zároveň najviac využívané je konvenčné tradičné vyučovanie ponúkané na všetkých typoch vysokých škôl. Ide predovšetkým o prednášky, semináre, cvičenia v laboratóriách, dialógy, exkurzie, štúdium v knižniciach alebo výskumných centrách. Existujú však aj inovatívne, netradičné a moderné formy a metódy výučby, ktoré sa málo praktizujú vzhľadom na ich náročnú prípravu a realizáciu zo strany študentov aj učiteľov. Sú to metódy, ktoré simulujú prax a študenti si majú možnosť prakticky overiť svoje teoretické vedomosti. Formy vzdelávania sa budú neustále meniť, ale školy budú do nich musieť investovať značné zdroje, aby mohli vzdelávať študentov pre znalostnú spoločnosť, teda pre dobu v ktorej žijeme. Preto je potrebné, aby vysoké školy sprostredkovávali študentom vedomosti a zručnosti takým spôsobom, ktoré sú akceptované a vyžadované 21. storočím. Orientovať viac pozornosti aj na mäkké zručnosti študentov. Ovládanie mäkkých zručnosti, avšak v žiadnom prípade nevynímajúc ani teoretické vedomosti, prinesú študentom na trhu práce lepšie uplatnenie.

Materiál a metódy

V akademickom roku 2011/2012 sa na pôde Vysokej školy Medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove vyprofiloval nový predmet: Marketingová komunikácia v obchode a službách, v rámci ktorého sa otestovala nová metóda výučby a to formou situačnej hry, ktorej úlohou bolo

praktické predvedenie teoretických poznatkov v praxi. Do situačnej hry boli zapojení študenti druhého ročníka - prvého stupňa vysokoškolského štúdia, pre ktorých je daný predmet určený. Primárnym prieskumom, formou dotazníka sme chceli zistiť, aké názory a postoje majú vysokoškolskí učitelia k novej forme vzdelávania, ktorá vyústi hodnotením. Na druhej strane sme chceli zistiť, ako reagujú študenti na inovatívnu formu vzdelávania. Boli spracované dva dotazníky, ktoré obsahovali otázky, ktoré boli predmetom nášho prieskumu orientované na učiteľov a na študentov.

Klasifikácia koncepcií cieľov a metód edukácie – teoretické východiská

Jednu z uznávaných klasifikácií koncepcií obsahov a cieľov edukácie vytvoril kanadský pedagóg Yves Bertrand (Bertrand, Y. , 1998), ktorá má nasledujúcu podobu.

Spiritualistické koncepcie (metafyzické, transcendentálne). Zaujíma ich vzťah medzi ľudským ja a univerzom, a to z metafyzického pohľadu. Často sa tieto teórie zaraďujú do „nového“ sociokultúrneho prúdu, navádzaného Nex Age. Práve orientálne náboženstvo a filozofia sú podnetom k úvahám o vzdelávaní. Žiak, človek sa má naučiť oslobodiť od viditeľného sveta a prekročiť sám seba, aby sa mohol pozdvihnúť na duchovnú, vyššiu úroveň. Má riadiť a ovládať svoj duchovný rozvoj využitím svojej vnútornej energie a nasmerovať ju k činnostiam ako je meditácia a kontemplácia. Energia je vo vnútri človeka a je prezentovaná pojmami ako Tao, Boh, božská energia a pod. Človek má vstúpiť do kontaktu s touto božskou a duchovnou prirodzenosťou. Ako dominantné zdroje tohto vzdelávacieho prúdu sa často považujú zen – budhizmus a taoizmus. Predstavitelia: C. Fotinas, A. Maslow, M. Fergusonová a iní.

Personalistické koncepcie (humanistické, nedirektívne, slobodné, otvorené). Centrálnym pojmom je pojem ľudského ja a pojmy sloboda a autonómia osoby. Pánom svojho vzdelávania je samotný žiak, ktorý ho riadi a využíva pritom svoju vnútornú energiu. Úlohou učiteľa je uľahčiť žiakovo učenie. Výsledkom tejto teórie sú aj dnes rôzne alternatívne školy vo svete. Predstavitelia: C. Rogers, A. Adler, S. Freud, C. Paquette, A. Paré a iní.

Kognitívno psychologické koncepcie. Študujú u žiaka rozvoj kognitívnych procesov, ako je usudzovanie, analýza, riešenie problémov a iné. Kognitivistické teórie sa zaujímajú o duševné procesy, zatiaľ čo behavioristické skúmajú účinky vplyvu prostredia na učenie. Dnes často vystupujú v podobe pedagogického konštruktivizmu. Predstavitelia : J. Piaget, A. Giordan, M. Larochellle a i.

Technologické koncepcie (systémové, technicko-systémové). Zdôrazňujú zdokonalenie sprostredkúvania informácií prostredníctvom vhodných technológii. „Technológia“ má široký význam a zahŕňa postupy, s ktorými sa stretávame v systémových prístupoch a v koncipovaní výučby, napr. počítač, televízia, video, magnetofón, kompaktný disk a iné. Tie by mali

skvalitniť interakciu človeka a sveta. Predstavitelia: L. Bertalanffy, L.N. Landa, R. Gagné, B.O. Neill, B.F. Skonner a iní.

Sociokognitívne koncepcie. Zdôrazňujú význam kultúrnych a sociálnych faktorov pri tvorbe poznatkov, hlavne vo výučbe. Zmierňujú jednostranný a prehnaný psychologický pohľad na vzdelanie. Akcentujú sociálny a kultúrny kontext poznania. Predstavitelia: A. Bandura, J. Cooper, L.S. Vygotskij, J. Bruner a iní.

Sociálne koncepcie. Opierajú sa o princíp, že vzdelanie má umožniť riešenie problémov. Opierajú sa o princíp, že vzdelanie má umožniť riešenie problémov sociálnych, kultúrnych i životného prostredia. Hlavným poslaním vzdelávania je pripraviť žiakov na ich riešenie. Predstavitelia: J. Dewej, M. Young, Ch. Sleeterová, A. Toffler a iní.

Akademické koncepcie (tradicionalistické, generalistické, klasické). Svoju pozornosť sústreďujú na sprostredkúvanie všeobecných poznatkov. Sú v opozícii proti prílišnému vplyvu špecializovaného vzdelávania. Zdôrazňujú klasické a na súčasných obsahoch nezávislé obsahy, kritické myslenie, schopnosť adaptovať sa na novú situáciu, otvorenosť ducha a pod. Úlohou žiaka je asimilovať tieto obsahy. Predstavitelia: A. Bloom, M.J. Adler, É. Gilson a iní.

Klasifikácia teórie vzdelávanie je nevyhnutná, pretože ich veľký počet neuľahčuje ani pochopenie, ani voľbu smeru prípadných zmien vo výchove. Dnešné vzdelávanie musí spočívať v nových vzdelávacích stratégiách, ktoré budú primeranejšie globálnemu riešeniu problémov našej planéty.

Cieľ je jednou z kľúčových kategórii didaktiky. A napriek tomu, že je považovaný za kľúčový element, je jednou z najdiskutovanejších kategórii v didaktike. Rôznorodosť názorov je v tom či cieľ vôbec formulovať a ak, tak ako. Spor je v tom, že ciele sú určované zvonku a rozvoj osobnosti má byť spontánny. V tomto ohľade niektoré pedagogické prúdy odmietajú akúkoľvek vonkajšiu normu – teda aj cieľ považujú ako za nátlak a manipulant osobnosti (antipedagogika, antiautoritatívna, liberálna výchova). Avšak kategóriu cieľ potrebujeme kedykoľvek, ked sa pýtame na účinnosť a efektivitu edukácie. Vymedzujme sa v dvoch významoch ako: výstup, výsledok výučby a ako účel a zámer výučby. Progresívnym trendom (podľa Prucha, J. a kol., 1995) je charakterizovať ciele v kvalitách predpokladaných výsledkov, ktoré má žiak dosiahnuť. Zahŕňa hodnoty a postoje: produktívnu činnosť a praktické zručnosti, poznatky a porozumenie. Sú formulované vo výukových programoch, tzv. predmetových kurikulách, učebných osnovách. Rozlišujeme ciele vyučovacieho predmetu ako celku, ciele ročníkové, pre isté témy, výukové požiadavky, t. j. cieľové požiadavky. Pri stanovení cieľov sa stretávame s ich kvalitatívnou odlišnosťou. Môžeme ich rôznorodo kategorizovať.

Z hľadiska miery konkretizácie obsahu:

a) všeobecné edukačné ciele: majú najširšiu platnosť. Ide o cieľové požiadavky spoločnosti, ideál. Týkajú sa schopnosti, vlastnosti, celého systému vedomosti, zručnosti, ktorú mu umožňujú orientovať sa vo svete a v sebe samom.

b) špeciálne edukačné ciele: sú vyjadrené v kurikule, v jeho základných dokumentoch.
c) konkrétne edukačné ciele: sú stanovené na konkrétnu vyučovaciu hodinu. Sú spravidla formulované ako úlohy, ktoré majú byť na nej splnené.

Z hľadiska časovej následnosti:

a) perspektívne,
b) etapové
c) situačné

Pri formulácii cieľa musíme dodržiavať isté požiadavky, aby sme sa vyhli akejkoľvek disproporcií medzi očakávaným a reálnym výsledkom edukácie. Sú to predovšetkým požiadavky:

- konzistentnosť: hierarchické usporiadanie cieľov, ich vnútorná prepojenosť v cieľovej štruktúre, podriadenosť blízkych cieľov cieľom perspektívnym, dosahovanie všeobecných cieľov prostredníctvom cieľov konkrétnych čiastkových.
- Primeranosť: zosúladiť cieľové požiadavky s možnosťami a potrebami žiakov. Ciele majú byť náročné, ale dosiahnuteľné žiakmi.
- Jednoznačnosť: presná formulácia cieľov, neprípustná viacznačná interpretácia cieľa.
- Kontrolovateľnosť: kedykoľvek má cieľ vypovedať ako je výučba efektívna, t. j. či vedie k želateľným zmenám osobnosti.

Pri formulácii cieľa spomeniem aj chyby, ktorých sa ako učitelia často dopúšťame:

- ciele stanovujeme príliš všeobecne,
- ciele nahrádzame obsahom, témou,
- naformulovaný cieľ pripúšťa rôznu interpretáciu,
- namiesto cieľa popisujeme zamýšľanú vlastnú činnosť a iné.

Metóda vyučovania je určitá cesta k cieľu, koordinovaný systém vyučovacích činnosti učiteľa a učebných aktivít žiaka. Metódy môžu byť slovné, názorné, praktické a aktivujúce. Je prospešné, ak využívame viacero metód na jednej vyučovacej jednotke. Vždy je to prínosom pre žiaka, pre jeho vnímanie a pochopenie sprostredkovaného učiva. Obzvlášť je to osožné, ak využívame aktivujúce metódy v spojení s ostatnými. Aktivujúce metódy akými sú diskusné, situačné, inscenačné a didaktické hry zvyšujú aktivitu žiakov a zároveň sa aj zvyšuje záujem o daný predmet. Pri aktivujúcich metódach využívame vnútornú motiváciu, individuálne pohnútky k učeniu, vlastný záujem. Najviac motivačná je didaktická hra. Dôležitým poslaním hry je samotná hra, ktorá na rozdiel od všeobecného chápania hry, rieši problémové situácie rozvíjajúce aktivitu, pozornosť, samostatné myslenie.

Predmet: marketingová komunikácia v obchode a službách – praktická hodina

Uvádzame popis cieľov, metód, metodológie a výsledkov marketingového prieskumu, ktorý je zameraný na spomínané nóvum v danej problematike.

Ciele

Cieľom samotného predmetu je:

- nadobudnutie mäkkých zručnosti, zdravého sebavedomia, schopnosti pracovať v tíme, analytický myslieť, prijímať kritiku a účinne kritizovať, vytvárať kultúru otvorenej komunikácie, vyberať a hodnotiť komunikačných partnerov a komunikačné situácie, modelovať komunikačný proces a zvládať komunikačné zásady a bariéry. Obzvlášť sa zamerať na celostnú komunikáciu v jednotlivých úrovniach komunikácie: rozumieť svetu, rozumieť sám sebe, rozumieť sebe vo svete. Taktiež sa to vzťahuje na integrovanú marketingovú komunikáciu, synergiu a symbiózu zvolených komunikačných nástrojov podpory predaja, práce s verejnosťou, reklamy, osobného predaja a priameho marketingu,
- lepšie pochopenie a stotožnenie sa s výrobnou praxou, obchodnou praxou a praxou v oblasti poskytovania služieb, kde nosným pilierom je marketingová komunikácia, ktorá reprezentuje daný predmet.

Cieľom praktického zápočtu z uvedeného predmetu je:

- preverovanie vedomosti, zručnosti, stupeň osvojenia vedomosti, návykov a praktických schopnosti vzhľadom na vymedzený profil absolventa školy,
- riešenie úloh komplexného charakteru úzko spätých s praxou podľa konkrétneho zadania.

Metódy a metodológia

Metodológia prípravy a zadávanie úloh:

Študentom sú na začiatku semestra zadané konkrétne úlohy, na ktorých pracujú na cvičeniach počas celého semestra a úlohy, ktoré musia spracovať mimo cvičení teda podieľajú sa aktívnou domácou prípravou, ktorú v konečnom dôsledku zužitkujú na nasledujúcom cvičení. Termín, kedy sa realizácia úloh končí je zápočtový týždeň. Za jednotlivé úlohy sa stanovia body, s ktorými sú študenti oboznámení na prvom cvičení.

Študenti si v dvojiciach vylosujú oblasť (v konkrétnom prípade to bola oblasť bižutérie a galantérie), ktorú budú prezentovať na praktickom zápočte, ktorý sa realizuje formou výstavy. Z galantérie bol možný výber: výroba kravát, šatiek, klobúkov a z bižutérie to boli náramky a náhrdelníky. Konkrétne hodnotené úlohy:

1. Práce spojené s propagáciou danej aktivity – letáky, brožúrky, inzeráty

2. Príprava stánku - vlastná fantázia, kreativita (základný nábytok zabezpečuje škola)
3. Príprava reklamy – reklamné video, v ktorom budú účinkovať jednotliví študenti
4. Príprava propagačného materiálu - vlastná fantázia, kreativita
5. Podpora predaja (spotrebiteľská podpora, obchodná podpora)
6. Komunikačný nástroj: Práca s verejnosťou: účasť v televíznej relácii a príprava módnej prehliadky, ktorej súčasťou budú výrobky bižutérie a galantérie jednotlivých výrobcov, ako módne doplnky jednotlivých predvádzaných modelov. Za každú firmu sa diskusnej relácie zúčastní jeden zástupca.

   Názov televíznej relácie: SLOVENSKÁ EKONOMIKA DNES

   Téma : VŠETKO V PROSPECH ZÁKAZNÍKA – ZÁKAZNÍK NÁŠ PÁN (príprava možné otázky zo strany moderátorov)

- Predstavenie firiem -. výrobný program, organizačná štruktúra, počet zamestnancov, miesto pôsobenia?
- Aké výrobky na výstave reprezentujú Vašu firmu, prečo ste sa rozhodli pre túto formu prezentácie a prečo práve tento výrobok – v čom je výnimočný v porovnaní s konkurenciou?
- Čo si myslíte o módnych trendoch v rámci módnych doplnkov v budúcnosti, kam sa budú uberať ?
- Čo by ste chceli odkázať svojim potenciálnym zákazníkom?
  (na uvedené otázky študenti odovzdávajú odpovede v printovej podobe pred reláciou učiteľovi deň vopred).

MÓDNA PREHLIADKA - MAĽOVANÁ KOLEKCIA ŠIAT spojená s predvádzaním módnych doplnkov bižutérie a galantérie z dielne slovenských výrobcov teda študentov – predvádzajú študentky v rámci dobrovoľnej aktivity dohodnutej na cvičení.

1. Osobný predaj – priamy marketing na výstavisku
2. Príprava ukážok výrobkov – kreatívny, výnimočný, zaujímavý nápad
3. Príprava cenovej ponuky – celý (fiktívny) sortiment, ktorý daný podnik vyrába, akčne ceny vystavovaných výrobkov a najnovšia kolekcia.
4. Výzdoba celej miestnosti, kde bude výstava prebiehať.
5. Práce spojené s úpravou priestorov po skončení výstavy.

Časový harmonogram priebehu praktického zápočtu:

8.00 – 9.30
Prípravné práce pred otvorením výstavy
9.30
Otvorenie výstavy – prestrihnutie pásky - akt prestrihnutia pásky, príhovor – vedúca katedry
9.30 – 12.30
Prezentácia výrobkov v jednotlivých stánkoch - aktívna účasť učiteľov v pozícií návštevníkov a z časti aj hodnotiteľov
10.00 – 11.30
DISKUSNÁ RELÁCIA - aktívna účast učiteľov v pozícií moderátorov
11.30 – 12.00
MÓDNA PREHLIADKA - MAĽOVANÁ KOLEKCIA ŠIAT spojená s predvádzaním módnych doplnkov bižutérie a galantérie z dielne slovenských výrobcov –študentov –aktívna účasť učiteľov
12.30
Oficiálne ukončenie výstavy
12.30 – 13.30
Slávnostná recepcia pri príležitosti OTVORENIA VÝSTAVY

Metódy

Z hľadiska metodológie boli využité **participatívne metódy**, ktoré v podstate využívajú prirodzené potreby každého študenta komunikovať s inými ľuďmi, a tak sa učiť. V rámci participatívnych metód bola uprednostnená **situačná metóda**, v ktorej žiaci hrali role. Vžili sa do postáv, ktoré stvárnili, do ich zmýšľania, spôsobu života, potrieb, temperamentu, mentality. Zápočet predstavoval prípravu VÝSTAVY, ktorá niesla názov : BIŽUTÉRIA A GALANTÉRIA OČAMI SLOVENSKYCH VÝROBCOV.

Rolové hry odrážali rôzne uhly pohľadov na všetky prvky marketingovej komunikácie: reklamu, podporu predaja, prácu s verejnosťou, priamy marketing, osobný predaj v kontexte s podnikateľským prostredím slovenských výrobcov bižutérie a galantérie.

Študenti boli nútení vžiť sa do rolí tvorcov dopytu predaja, prijímateľov objednávok, technikov, misionárov, doručovateľov, riešiteľov problémov.

Nedajú sa nespomenúť v tomto prípade aj účinky **zážitkovej metódy**, ktorá sa prejavila v krásnom emocionálnom prežívaní hry študentov, ale aj učiteľov, na vlastnej koži. V každom prípade boli do značnej miery využité **kognitívne metódy výučby** počas celého semestra v rámci prednášok a cvičení s využitím literatúry domácich i zahraničných autorov.

Aktivity na umocnenie a dodanie vážnosti priebehu aktivity:

Do celej aktivity boli intenzívne – rolovo zapojení učitelia katedry ekonomiky, manažmentu a marketingu, hlavne v oblasti public relations ako moderátorky televíznej relácie a módnej prehliadky, alebo ako dobrí a zvedaví návštevníci, ktorí od vystavujúcich študentov požadovali odborné odporúčania a rady v rámci ponúkaných výrobkov. Výrazne sa tu potvrdili medzipredmetové vzťahy rôznych vedných disciplín.

Cieľom bolo, aby študenti vedeli aktívne využívať svoje teoretické vedomosti z rôznych vedných disciplín a prakticky ich prenášať do oblasti praktického života pri riešení problémov podnikateľskej praxe. Na výstave nechýbali ani zahraniční účastníci - návštevníci. Týchto účastníkov v plnej miere zastúpili učitelia katedry jazykov a preverili vedomosti študentov z anglického, ruského a nemeckého jazyka pri bežnej komunikácii a odbornej cudzojazyčnej komunikácii. Hlavne sa to týkalo objednávok, cenovej ponuky či dodacích podmienok. Je to dobrá príprava aj na štátnu skúšku z odbornej angličtiny, nemčiny a ruštiny.

Na aktivite za zúčastnili aj učitelia cudzej univerzity spolu so svojimi študentmi, čo považujeme za veľký prínos jednak pre študentov domácej školy a podľa osobných diskusii so študentmi a učiteľmi inej škole aj nich je účasť na takejto akcii prínosom. Príjemnú atmosféru na výstave vytvorila aj vysokoškolská učiteľka z Poľska z mesta Čenstochova, ktorá bola práve v tomto týždni na hodinách marketingovej komunikácie v rámci programu ERASMUS.

Realizácia marketingového prieskumu

V rámci spätnej väzby sme pre študentov absolvujúcich zápočet a pre učiteľov školy pripravili dotazníky, pomocou ktorých sme chceli zistiť názory na takúto formu zápočtu z daného predmetu a taktiež možnosti uplatnenia podobnej alebo rovnakej metódy aj na iných predmetoch.

Tab.č.1 : Základné parametre marketingového prieskumu

METÓDY ZHROMAŽĎOVANIA DÁT
Metóda zberu – primárny kvantitatívny výskum, osobné dopytovanie, štandardizovaný dotazník, cieľová skupina: študenti aktívne zapojení do praktickej realizácie **veľkosť vzorky**: 74 študentov, 17 vysokoškolských učiteľov **doba zberu údajov**: 7.12.2011 – 8.12.2011
METÓDY ANALÝZY DÁT
deskriptívna štatistika: sprehľadnenie získaných údajov, ich usporiadanie do grafov a tabuliek, použitie štatistického programu SPSS **grafické charakteristiky**: koláčový graf

Zdroj: Vlastné spracovanie

Ako metódu kvantitatívneho marketingového prieskumu sme si zvolili metódu osobného dopytovania /face-to-face/, ktorú sme realizovali na prieskumnej vzorke 74 študentov 2. ročníka, ktorí absolvujú predmet marketingová komunikácia v obchode a službách a 17 učiteľov VŠMP ISM Slovakia v Prešove. Štandardizovaný jednotný dotazník sme použili ako nástroj prostredníctvom ktorého, sme boli schopní realizovať osobné dopytovanie. Skladba otázok dotazníka vychádza z cieľov a stanovených hypotéz, ktoré sú platné pre marketingový prieskum. Dotazník pozostával z 9 otázok pre študentov a zo 7 otázok pre učiteľov. Realizácia marketingového prieskumu prebehla v deň konania zápočtu a deň po jej realizácii t. j. 7.12. – 8. 12. 2011. Získané dáta boli spracované pomocou štatistického programu a ako podporné programy boli použité Microsoft Excel a Microsoft Word.

Stanovenie hypotéz

Stanovili sme si celkom 4 hypotézy. Prvé dve hypotézy sa vzťahovali na oblasť pedagogickej roviny t. j. vysokoškolských učiteľov, prostredníctvom ktorých sme chceli preskúmať behaviorálne charakteristiky vzťahujúce sa na ich názor, postoj, použiteľnosť takejto netradičnej formy zápočtu, ako aj hodnotenie celkovej náročnosti z pohľadu prípravy a realizácie smerom k študentom a učiteľovi, ktorý sa na uvedenej forme zápočtu podieľa. Ďalšie dve hypotézy boli smerované na oblasť didaktickú t.j. orientované na študentov, kde sme chceli zistiť, či pre študentov je takáto forma zápočtu prínosom, či splnila ich očakávania ako aj celkovú náročnosť a jej vhodnosť v rámci tímovej práce.

Tab.č.2 : Hypotézy

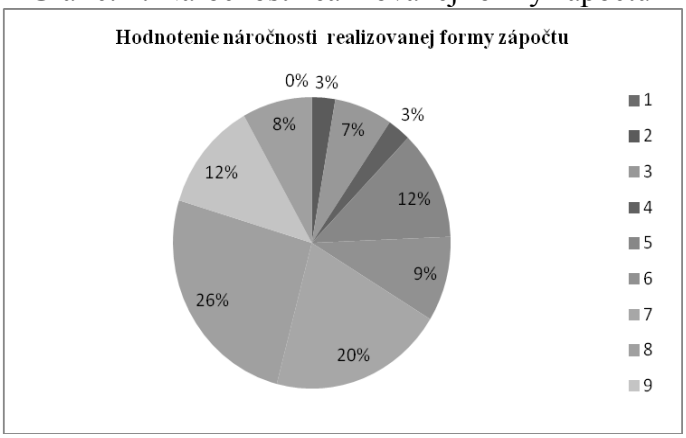
PEDAGOGICKÁ ROVINA - HYPOTÉZY SMEROM K UČITEĽOM
VIAC AKO POLOVICA UČITEĽOV BUDE HODNOTIŤ NÁROČNOSŤ PRÍPRAVY NA HODNOTIACEJ ŠKÁLE OD 7-10. **TAKÁTO FORMA ZÁPOČTU SA DÁ VYUŽIŤ MAXIMÁLNE NA 4 PREDMETOCH**
DIDAKTICKÁ ROVINA - HYPOTÉZY SMEROM K ŠTUDENTOM
VIAC AKO 50% ŠTUDENTOV BUDE HODNOTIŤ NÁROČNOSŤ ZÁPOČTU NA HODNOTIACEJ ŠKÁLE VIAC AKO 6. **PRE VÄČŠINU ŠTUDENTOV TAKÁTO FORMA ZÁPOČTU SPLNILA OČAKÁVANIA.**

Zdroj: Vlastné spracovanie

Vyhodnotenie výsledkov marketingového prieskumu

Hodnotenie a diskusia k praktickej aplikácií zápočtu z predmetu marketingová komunikácia z pohľadu študenta.

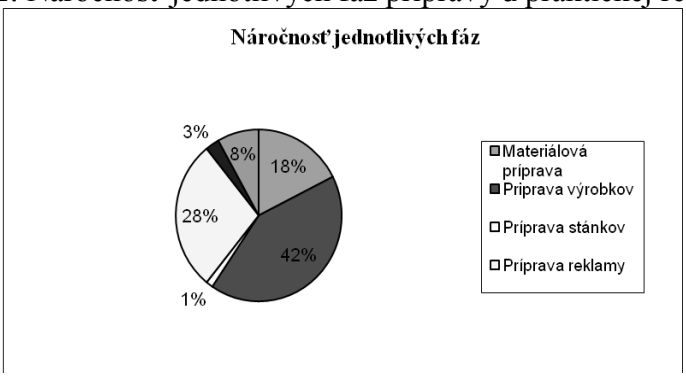
Graf č. 1: Náročnosť realizovanej formy zápočtu



Zdroj: Vlastné spracovanie

Na hodnotiacej škále od 1-10 mali študenti zhodnotiť náročnosť realizovanej formy zápočtu, kde 1 reprezentovala najmenej náročné a 10 najviac náročné. Ani jeden študent nevyužil hodnotiacu škálu 9 a 10, z čoho môžeme usudzovať, že študenti takúto formu bez väčších problémov zvládnu. 55% študentov označilo náročnosť na hodnotiacej škále 6,7 a 8, čo vystihuje aj ich kognitívne schopnosti, bodovú škálu od 1 – 5 tvorilo 45%. Celkové percentuálne rozloženie kopíruje vedomostne predpoklady študentov.

Graf č. 2: Náročnosť jednotlivých fáz prípravy a praktickej realizácie

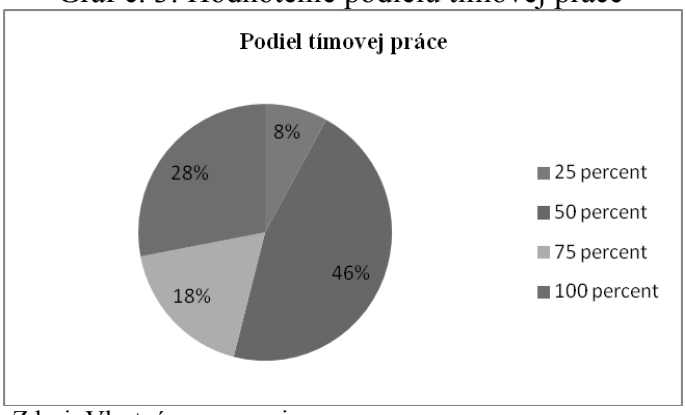


Zdroj: Vlastné spracovanie

Graf č. 2 poukazuje na hodnotenie náročnosti jednotlivých fáz , ktoré študenti podstúpili v priebehu semestra v rámci cvičení a domácej prípravy. Pre študentov najviac náročná bola samotná príprava výrobkov, potom nasledovala príprava reklamy a v poradí tretia najviac náročná bola hodnotená materiálová príprava. Najmenej náročná bola hodnotená príprava stánkov, kde sa dala využiť

kreativita, vkus a cit pre krásu. Rovnako im nerobilo problém vystúpenie v médiách v rámci PR.

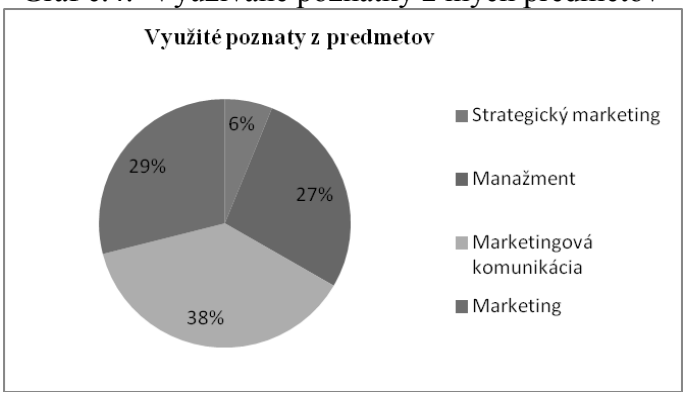
Graf č. 3: Hodnotenie podielu tímovej práce



Zdroj: Vlastné spracovanie

Aký percentuálny podiel tvorila tímová práca, v 46% percentách odpovedí študentov bolo, že 50% -ný podiel, 28% odpovedalo, že 100 % - ný podiel, u 18 % opýtaných tvoril 75% podiel a v 8% percentách len 25% podiel. Keďže pracovali v dvojiciach, mohli celkom presne odhadnúť, aký podiel pripadal na každého z nich, pričom každý hodnotil svoj podiel. Tento odhad bol subjektívny a celkový výsledok sa hodnotil komplexne. Avšak v tomto prípade sa jasne ukázalo, že študenti musia na sebe ešte zapracovať, aby boli schopní v tíme efektívne pracovať a aby sa mohli na seba navzájom spoľahnúť.

Graf č.4: Využívané poznatky z iných predmetov



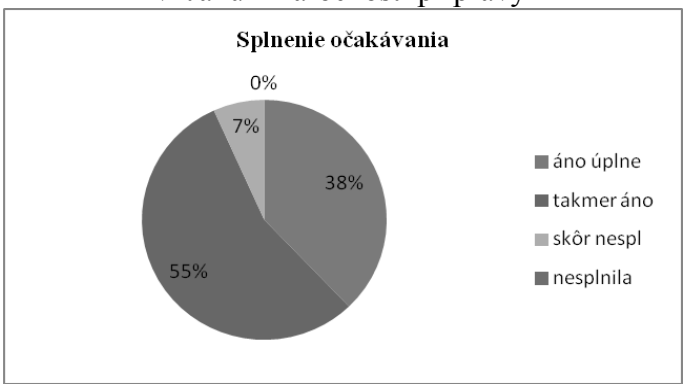
Zdroj: Vlastné spracovanie

Na otázku, z ktorých predmetov najviac využili poznatky pri realizácii praktickej realizácie zápočtu, uvádzali predmety v tomto poradí: marketingová komunikácia, manažment, marketing a strategický marketing. Je dôležité, aby študenti vedeli využívať vedomosti z rôznych vedných disciplín, čo sa nám v tomto prípade aj potvrdilo, že pochopenie a správne zadefinovanie

a využívanie medzi predmetových vzťahov v praxi je cestou k podnikateľskému úspechu smerom k znalostnej ekonomike.

Ako praktická realizácia splnila očakávania študenti odpovedali z možnosti áno úplne 38%, takmer áno 55%, skôr nesplnila 7% a štvrtú možnosť nesplnila očakávanie nevyužil žiadny študent. Z prieskumu vyplýva, že 93% študentom praktická realizácia zápočtu bez nejakých menších nedostatkov splnila očakávania, čo je nad očakávanie dobrý výsledok.

Graf č.5: Hodnotenie splnených očakávaní vo vzťahu k náročnosti prípravy



Zdroj: Vlastné spracovanie

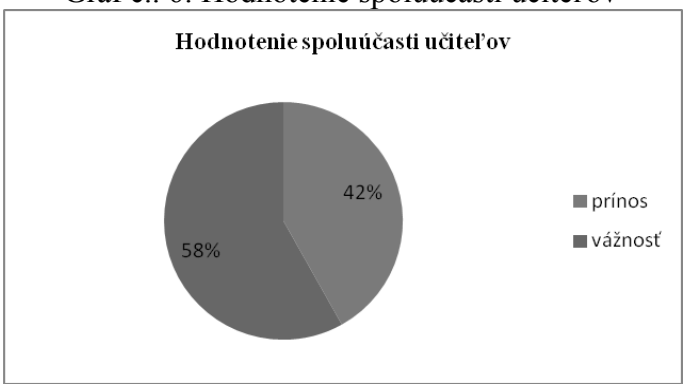
Dotazník obsahoval aj otvorenú otázku, ktorej znenie bolo: Aké iné aktivity by ste privítali na praktickej aplikácií zápočtu? Študenti uvádzali aktivity ako: vystúpenia v rámci programu pre účastníkov výstavy, súťaž o najzaujímavejší stánok, recepcia pre študentov pri príležitosti aktivity, možné občerstvenie, profit – možnosť predaja vystavovaných výrobkov návštevníkom výstavy, počas módnych prehliadok lepšiu ukážku výrobkov, možnosť pozháňať sponzorov, možnosť pracovať na podobných aktivitách napr. študentské firmy, hodnotnejší program pre verejnosť(šou, disko, koncert), spoločné súťaže, spolupráca medzi výrobcami, viac diskusií, viac publika zo širšej verejnosti, prezentácia každej firmy zvlášť, iac detailnejšie rozprávania o firme, viac času na celú výstavu, dlhšie prezentácie.

Súčasťou inscenačnej hry bola aj rola učiteľov, ktorí sa aktívne zapojili do jej realizácie. Pracovali v úlohe moderátorov ako aj aktívnych návštevníkov – zvedavých a zároveň prezieravých obchodných zástupcov, ktorým museli študenti vecne a múdro argumentovať. 42% študentov vnímalo učiteľov v tejto pozícii ako prínos, mohli okúsiť pedagóga aj z iného uhla pohľadu. Vážnosť priebehu celej výstavy pripisuje 58% študentov zapojeniu učiteľov do hry, tretiu možnosť, že spoluúčasť nepovažuje za dôležitú neoznačil žiadny študent, z čoho môžeme usúdiť, že spoluúčasť pedagógov hodnotia pozitívne.

Na otázku, či by bolo vhodné aplikovať uvedenú formu praktickej realizácie zápočtu aj na iných predmetoch 54% študentov odpovedalo áno a 46% nie. V súvislosti s touto otázkou a odpoveďou áno študenti zároveň uvádzali predmety, v ktorých by si to vedeli predstaviť a bolo by to pre ne

prínosom. V prípade zápornej odpovede, študenti na ďalšiu otázku neodpovedali.

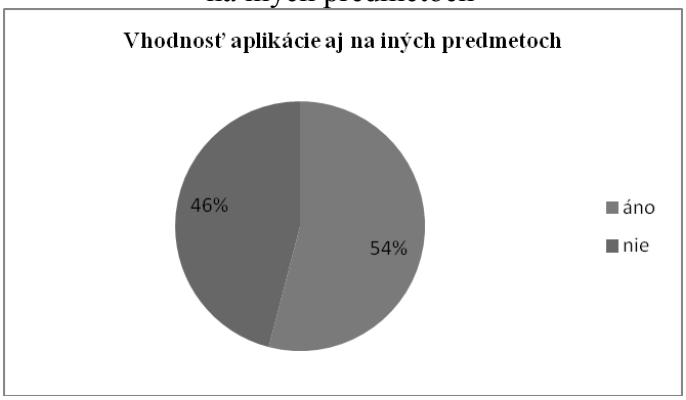
Graf č.. 6: Hodnotenie spoluúčasti učiteľov



Zdroj: Vlastné spracovanie

Najčastejšie uvádzane odpovede študentov boli: na všetkých predmetoch, je no názornejšie ako čistá teória, na všetkých predmetoch, v ktorých je možné využiť rozvoj kreativity, na všetkých, predsa ide o prax, na viacerých, aby sme nezabúdali na teóriu, marketing, strategický marketing, manažment, hotelový manažment, na všetkých jazykoch, hospodárska ruština, anglický jazyk, nemecký jazyk, diplomatický protokol, využitie pre informatiku, právo, obchodná prevádzka, národohospodárska politika, na tých, kde sa dá rozvíjať myslenie a komunikácia.

Graf č. 7: Hodnotenie vhodnosti aplikácie takejto metódy na iných predmetoch



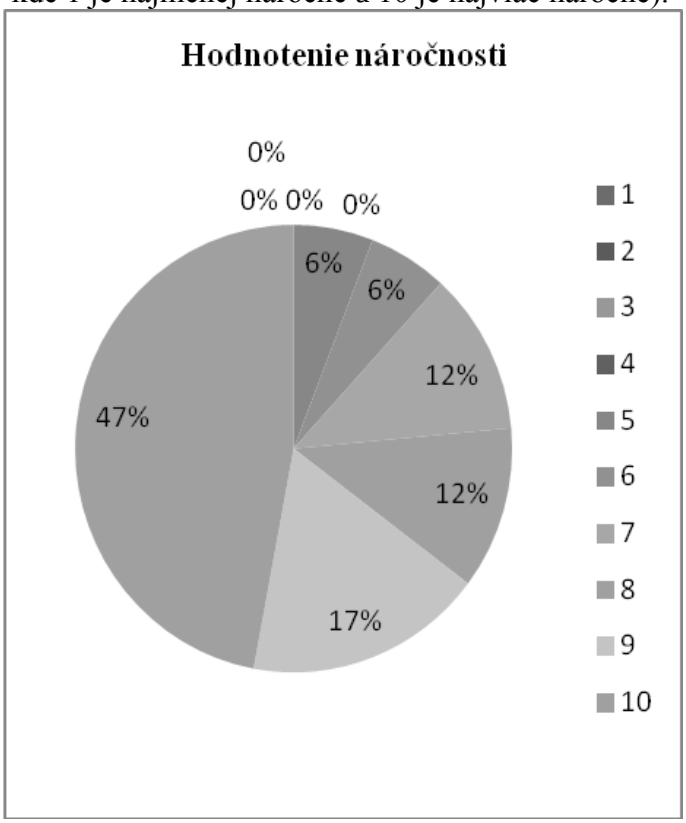
Zdroj: Vlastné spracovanie

Študenti uvádzali veľa predmetov, na ktorých by si praktické aktivity vedeli predstaviť, je to pozitívny jav, pretože mladí ľudia si v plnej miere uvedomujú, že po skončení vysokej školy ich čaká reálna hospodárska práca, kde musia prakticky preukázať, čoho sú schopní a že dnešná doba nie je naklonená dlhodobejšiemu zapracovávaniu sa pri nástupe do práce.

Hodnotenie a diskusia praktickej aplikácie zápočtu z pohľadu učiteľa

Hodnotenie a diskusia k praktickej aplikácií zápočtu z predmetu marketingová komunikácia z pohľadu učiteľa.

Graf. č. 8: Hodnotenie náročnosti realizovanej formy zápočtu z pohľadu vyučujúceho (hodnotiaca škála od 1 – 10, kde 1 je najmenej náročné a 10 je najviac náročné).



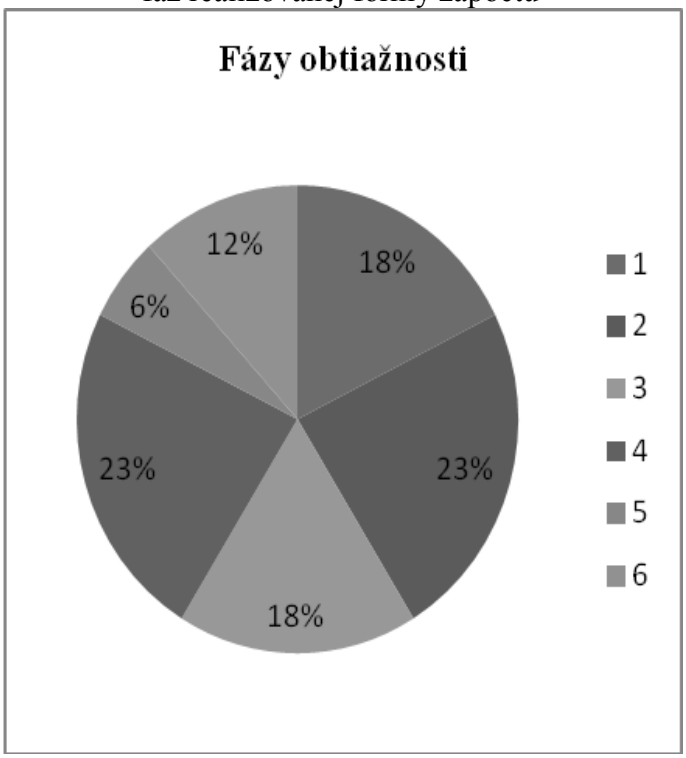
Zdroj: Vlastné spracovanie

Rovnako ako študenti aj učitelia mali možnosť vyjadriť svoj názor na náročnosť realizovanej formy zápočtu a to na hodnotiacej škále od 1-10, kde 1 reprezentovala najmenej náročné a 10 najviac náročné. Ani jeden z učiteľov nevyužil hodnoty 1,2,3,4 z čoho vyplýva, že úlohy neboli podhodnotené, boli nastavené tak, že študenti museli preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti a v niektorých prípadoch aj znalosti, ku ktorým sa dostali počas semestra priamo z praxe. 47% učiteľov označilo obtiažnosť zadaných úloh na hodnotiacej škále 10 t. j. najvyššia obtiažnosť. 17% učiteľov hodnotí náročnosť stupnicou 9, po 12% učiteľov stupnicou 7, 8 a po 6% učiteľov hodnotí stupnicou 5 a 6.

Najviac náročná fáza, ktorú študenti museli absolvovať sa 23 percentám učiteľov rovnako javila samotná príprava výrobkov a príprava audiovizuálnej reklamy, 18tim percentám učiteľov sa najviac náročná zdala materiálová príprava a príprava stánkov, pre 12% učiteľov to bola vlastná prezentácia

produktu a len 6% učiteľov považovalo vystúpenie v rámci diskusnej relácii za najviac náročnú fázu. Táto časť bola z pohľadu realizácie najviac viditeľná a bolo jasne vidieť, ako systematicky študenti pristupovali k plneniu zadaných úloh počas celého semestra.

Graf. č. 9: Hodnotenie obtiažnosti jednotlivých fáz realizovanej formy zápočtu

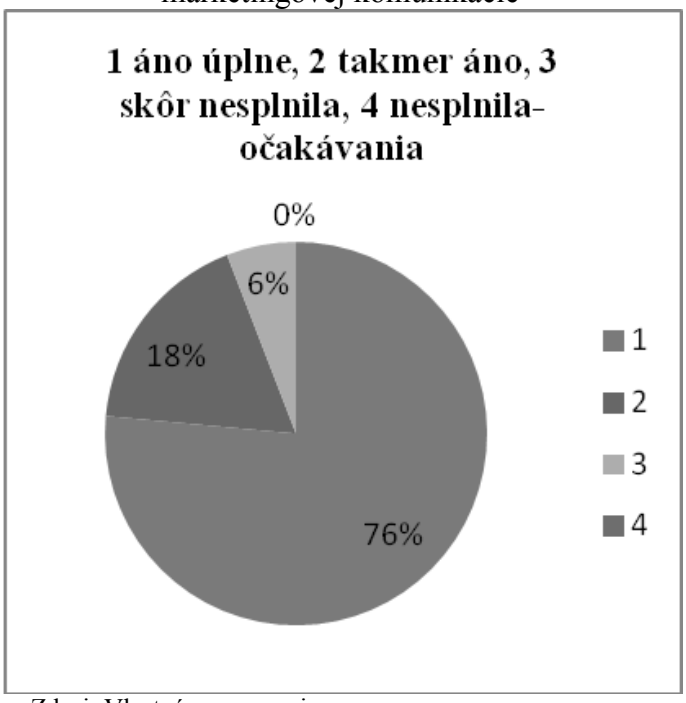


Zdroj: Vlastné spracovanie

1 Materiálová príprava
2 Príprava výrobkov
3 Príprava stánkov
4 Príprava reklamy
5 Vystúpenie v rámci PR
6 Vlastná prezentácia produktu

Graf č. 10 percentuálne znázorňuje, ako celá akcia splnila očakávanie učiteľov. Učitelia boli dopredu oboznámení s priebehom a obsahom akcie, takže si mohli dopredu vytvoriť obraz o priebehu a celkovej realizácii. Učitelia katedry jazykov boli informovaní o možnosti komunikácie so študentmi v cudzom jazyku, čo v konečnom dôsledku aj využili. 76% učiteľom praktická realizácia zápočtu splnila očakávanie úplne, 18-tim percentám takmer áno a 6% učiteľom skôr nesplnila. Možnosť nesplnila očakávanie nebola využitá. Z uvedeného veľmi pozitívneho výsledku je evidentne, že viac ako ¾ učiteľov vidí progres vo vzdelávacej oblasti smerom do praxe a reálneho života spoločnosti.

Graf. č. 10: Splnenie očakávaní praktickej aplikácie marketingovej komunikácie



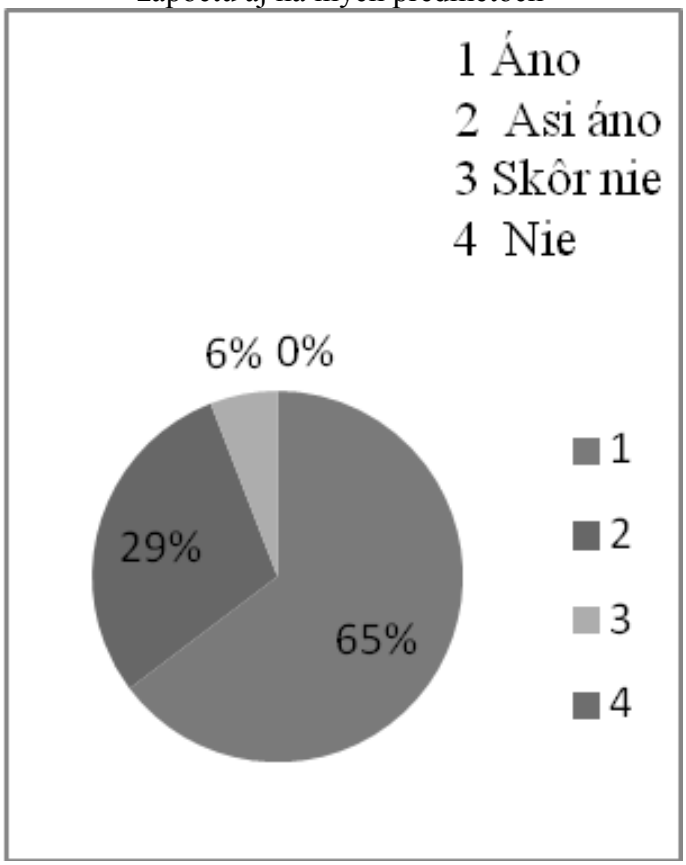
Zdroj: Vlastné spracovanie

Graf. č. 11: Hodnotenie spolupodieľania sa učiteľov na praktickej aplikácií

Zdroj: Vlastné spracovanie

Realizácia praktickej aplikácie zápočtu bola realizovaná formou inscenačnej hry, kde svoju rolu si zahrali aj učitelia. Ako vnímali zainteresovaní aj nezainteresovaní učitelia spoluúčasť na hre: 65% učiteľov to považuje za prínos, 35% tomu pripisuje väčšiu vážnosť a tretiu možnosť, že to nepovažujú za dôležité nevyužil nik.

Graf. č. 12: Hodnotenie vhodnosti uplatnenia takejto formy zápočtu aj na iných predmetoch



Zdroj: Vlastné spracovanie

Na otázku vhodnosti uplatnenia takejto formy zápočtu aj na iných predmetoch učitelia odpovedali v 65%-tách áno v 29%-tách asi áno, pre variantu skôr nie sa vyjadrilo iba 6% a odpoveď nie nevyužil žiadny učiteľ. Uplatniteľnosť je v celku veľmi vysoká v 94%-tách, avšak realizácia je závislá od viacerých faktorov.

Na položenú otvorenú otázku, na ktorých predmetoch by bolo vhodné uplatniť takúto formu zápočtu vysokoškolskí učitelia odpovedali: na cudzích jazykoch, na všetkých predmetoch zameraných na oblasť marketingu, neviem, asi každý učiteľ by mal zvážiť, či by podobným spôsobom mohol oživiť svoj predmet, výskum trhu, manažment, manažérske hry, tovaroznalectvo, tvorba reklamných komunikantov, sociológia, komunikácia s verejnosťou, organizačné aspekty prípravy a realizácie. Z odpovedí učiteľov jednoznačne vyplýva, že si

vedia predstaviť uplatnenie takejto formy zápočtu skoro vo všetkých vedných disciplínach, čo hodnotíme veľmi kladne. Zároveň to poukazuje na ochotu učiteľov experimentovať, kreatívne myslieť, čo ich stavia do strategicky výhodného postavenia v porovnaní s konkurenciou. V dotazníku sa vyskytla aj poznámka, že je to realizovateľné za podmienok pridelenia finančných prostriedkov.

Vyhodnotenie hypotéz

1. Viac ako polovica učiteľov bude hodnotiť náročnosť prípravy na hodnotiacej škále od 7 - 10.
2. Takáto forma zápočtu sa dá využiť maximálne na 4 predmetoch
3. viac ako 50% študentov bude hodnotiť náročnosť zápočtu na hodnotiacej škále viac ako 6.
4. Pre väčšinu študentov takáto forma zápočtu splnila očakávania.

Učitelia mali možnosť vyjadriť svoj názor na náročnosť realizovanej formy zápočtu a to na hodnotiacej škále od 1-10, kde 1 reprezentovala najmenej náročné a 10 najviac náročné. Táto hypotéza sa nám v plnom rozsahu potvrdila, pretože 88% učiteľov označilo hodnoty od 7-10, avšak najvyššie percento učiteľov 47% označilo hodnotovú náročnosť 10. Z uvedeného vyplýva, že vyučujúci sú si vedomí, že napredovanie edukačného procesu sa v dnešnej rýchlej a pretechnizovanej dobe nezaobíde bez progresívnych a netradičných foriem a metód výučby, ktoré prinášajú so sebou väčšie nároky na prípravu študenta a tiež aj učiteľa. Druhá hypotéza sa nám nepotvrdila, nakoľko učitelia uvádzali oveľa viac vedných disciplín - predmetov, na ktorých by takáto netradičná forma mohla byť uplatniteľná, čo je veľkým prínosom smerom k študentom. Tretia hypotéza sa vzťahovala na študentov, kde taktiež hodnotili náročnosť realizovanej formy zápočtu. Táto hypotéza sa nám potvrdila, nakoľko 54% študentov označilo bodové hodnotenie viac ako 6. Štvrtá hypotéza sa nám tiež potvrdila. Z prieskumu sme zistili, že 93% študentom praktická realizácia zápočtu bez menších nedostatkov splnila očakávania, čo je dobrý signál smerom krealizácii moderných metód a foriem výučby.

Výsledky

Cieľom marketingového prieskumu bolo zistiť záujem zo strany študentov a učiteľov o nové formy a metódy vo výučbe na VŠ MP ISM Slovakia v Prešove. Implementácia nových metód výučby v praxi pedagóga má veľa predností, ktoré sa prejavujú hlavne v tom, že študent ľahšie pochopí prednášané teoretické poznatky učiteľom, nakoľko rôzne situačné, inscenačné a iné metódy sú motivačné a vďaka tomu sú schopné študentov vtiahnuť do deja a pochopiť súvislosti, sú blízke životu, teda poznávanie skutočnosti sa deje prirodzene, cestou vlastnej skúsenosti. Scenár vytvára učiteľ v kooperácii so študentmi tak,

aby bolo možné rozvíjať tvorivosť, fantáziu, kritické myslenia, vnútornú motiváciu a schopnosť riešiť zadané úlohy. Z prieskumu sme zistili, že učitelia takého formy výučby vnímajú pozitívne. Študenti deklarujú potrebu porozumieť tomu, čo sa učia, na základe vlastného zážitku, vyskúšania si, ako veci fungujú v praxi, a preto sme im umožnili porovnať svoje skúsenosti a zážitky z praktickej realizácie zápočtu s tradičným spôsobom. Došli sme k záveru, že takáto forma praktického zápočtu je pre študentov veľmi obohacujúca aj napriek tomu, že si to vyžaduje omnoho viac úsilia a času ako tradičná forma zápočtu. Z toho môžeme usúdiť dobré smerovanie študentov, pretože ich záujem je smerovaný k znalostiam nie iba ku všeobecným informáciám a vedomostiam, ktoré sú nepochybne veľmi dôležitou a podstatnou súčasťou štúdia na vysokej škole.

Záver

Často sa učitelia stretávajú s výhovorkami študentov, že nemajú dobrú pamäť. Študenti by si mali uvedomiť, že neexistuje zlá pamäť, len pamäť, ktorá je neprecvičovaná. Viaceré výskumy preukázali, že si pamätáme 20% z toho, čo sme počuli, 30% z toho, čo sme videli, 50% z toho, čo sme počuli aj videli a 90% z toho, čo sme sami predviedli a zažili na vlastnej koži. Výskum jednoznačne poukazuje na skutočnosť, v ktorej majú nezastupiteľné miesto práve aktivujúce metódy, vedúce k aktívnemu učeniu sa. Zmena starých prístupov k vzdelaniu a vytvorenie nových prístupov a spôsobov výučby vyžaduje zo strany vyučujúcich veľa energie, záťaže a kreatívnych nápadov. Avšak nová forma prezentácie vedomosti môže pozitívne ovplyvniť postoj študentov k štúdiu, študijným výsledkom ako aj k vzdelávacej inštitúcii - vysokej školy. Zavádzať takéto formy vzdelávania má zmysel v tom prípade, ak aj študenti zdieľajú rovnaký názor, v opačnom prípade by vynaložené úsilie bolo kontraproduktívne. Motivácia zo strany učiteľov je pri aplikácii inovatívnych metód nevyhnutnou súčasťou výučby.

Literatúra:

Bertrand Y., *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha 1998.
Čichovský L., *Marketingový výskum*, Praha 2010.
Horňák P. i in., *Marketingová komunikácia*, Bratislava 2007.
Pelsmacker P., Geuens M., Bergh J., *Marketing Communications a European Perspective*, London 2004.
Průcha J.,Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, Praha 2003.
Richterová K. i in., *Marketingový výskum*, Bratislava 2006.

Abstrakt: Národné ekonomiky celej Európy prechádzajú významnými ekonomickými zmenami. Vzdelanie a s ním spojené inovácie sú najcennejšími hodnotami, ktoré mladí ľudia môžu získať absolvovaním vysokej školy. Preto je potrebné, aby nadobudnuté vzdelanie na vysokej škole zodpovedalo aj potrebám slovenskej ekonomiky, ale aj európskemu pracovnému trhu. Prispôsobenie sa týmto neľahkým podmienkam si vyžaduje aj inovácie vo vzdelávacím metódach. Cieľom marketingového prieskumu bolo zistiť názory a postoje

študentov a pedagógov na uplatnenie moderných a netradičných foriem výučby, ktoré sú priamo previazané s praxou.

Kľúčové slová: marketingový prieskum, učiteľ, študent, vzdelanie, vyučovacie metódy, znalosti

Abstract: National economies in Europe are undergoing major economic changes. Education and related innovations are most precious values that young people can get from college. It is therefore necessary for education acquired in college to correspond well with the needs of the Slovak economy, but also the European labour market. Adaptation to these uneasy conditions also requires innovation in educational methods. The aim of marketing research was to determine opinions and attitudes of students and teachers on the application of modern and non-traditional forms of teaching that ae directly linked to business practice.

Keywords: marketing research, teacher, student, education, teaching methods, knowledge

Inna Chervinska, Jaroslav Nykorak

Європейський контекст модернізації змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів

Modernization of the content **future teachers'** preparation
in the European context

Постановка проблеми. Інтерес до проблем вищої професійної освіти, обумовлений приєднанням вищої школи України до Болонського процесу, визначив необхідність прийняття компетентнісного підходу як однієї зі стратегій модернізації професійної освіти. Одним з основних чинників прогресу в освіті в Європейському контексті розвитку є якість підготовки педагогічних кадрів. Ускладнення завдань і функцій підготовки вчителя відповідно до вимог реформування всіх галузей освіти зумовило необхідність підвищення вимог до його професійно-педагогічної компетентності.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми Аналіз джерел щодо проблеми модернізації змісту вищої освіти як закономірного соціокультурного процесу (Р.Абдєєв, В.Автономов, С.Алексєєва, Ю.Бондарчук, М.Євтух, І.Зязюн, М.Каган, В.Кремень, М.Лапін, В.Мєдвєдєв, М.Моісєєв, О.Ходаковський, В.Цаплін, В.Ядов, Ф.Янсен та ін.), теоретичних та методологічних основ системи професійної педагогічної освіти (С.Гончаренко, І.Зязюн, О.Ляшенко, Н.Ничкало, А.Капська, О.Савченко та ін.) дає можливість зробити висновок, що системоутворюючим чинником педагогічної освіти повинна стати її фаховість, різноманітність, різнобічний розвиток і глибока інтеграція всіх освітніх підсистем і процесів. Теоретичну основу дослідження складають положення і наукові узагальнення з питань реформування та модернізації вищої і професійної освіти в Україні (В. Андрущенко, А. Алексюк, В. Бондар, О. Мороз, М. Ярмаченко та ін.).

Виклад основного матеріалу. Система освіти ефективна, якщо відповідає часу й ґрунтується на стратегії розвитку суспільства й людини в ньому. Тому однією з головних ланок реформи освіти в суспільстві, що постійно змінюється, є модернізація змісту підготовки педагогічних кадрів.

Сам термін „модернізація” означає „осучаснення” та передбачає впровадження у суспільство ознак сучасності. Ми погоджуємося з думкою В.Ковальчука, що „модернізація професійної підготовки сучасного вчителя зумовлюється дією взаємопов’язаних зовнішніх та внутрішніх чинників, має особистісно зорієнтований характер і може бути ефективною при урахуванні альтернативності, безперервності, наступності і різноманітності форм та методів навчання”[1].

Залежно від соціально-економічних умов розвитку суспільства та існючих освітніх парадигм, зміст освіти постійно модернізується відповідно до науково-технічного прогресу та досягнень психолого-педагогічних наук. Це знайшло своє відображення у багатьох державних документах. Зокрема, у „Національній доктрині розвитку освіти України” підкреслюється: „Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, запорука майбутнього...” [2]. Відповідно – головною метою української системи освіти є створення всіх необхідних умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. У цьому документі наголошується також і на посиленні виховного і розвиваючого характеру змісту освіти, реалізації його з позицій особистісно-орієнтованого підходу.

Освіта за своєю природою спрямована в майбутнє, тобто невідоме, незвідане. Здійснювати підготовку зростаючого покоління до життя в майбутньому соціумі через швидкий темп розвитку науково-технічного прогресу та суспільної думки стає дедалі важче.

Адже школа, яка орієнтується лише на сьогоднішній день, фактично готує молоду людину до життєдіяльності, як не прикро, у суспільстві вчорашнього дня. Тому важливо не пристосовувати навчання і освіту до вмираючого суспільства, а виривати їх з соціуму, створюючи і застосовуючи на практиці випереджувальні форми та технології організації навчального процесу.

Майбутнє освітніх установ залежатиме, по-перше, від їх здатності адаптуватися в новому інформаційному суспільстві, по-друге, від того, який вчитель прийде до навчально-виховного закладу. Особливості практичної підготовки студентів до педагогічної діяльності в умовах стандартизації освіти полягають, перш за все, у формуванні нової, молодої генерації вчительства, збагаченої надбаннями сучасної науки, культури і соціальної практики. Цьому сприятиме утвердження престижного суспільного статусу вчителя, інтенсифікація його ролі в навчально-виховному процесі. Адже нові технології інформації та комунікації відкрили й нові способи доступу до знань, витісняючи вчителя та вносячи в освітню систему орієнтацію не стільки на шлях, який проходить учень

---

[1] В. Ковальчук, *Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики*, Київ 2003, s. 23.
[2] *Національна доктрина розвитку освіти України*, Київ 1999, s. 24.

навчаючись, як на його результативність. За таких умов сучасний педагог повинен виступати посередником між змістом освіти та особистістю.

За визначенням ЮНЕСКО, освіта – це процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, внаслідок чого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. Освіта – це духовне обличчя людини, яке формується під впливом сукупності загальнолюдських та професійних знань, технологій їх використання в суспільній практиці у процесі виховання й самовиховання. Розвиток освітньої сфери – важливий пріоритет України, оскільки саме освіта виконує важливу роль в інтелектуалізації праці, впливає на складні процеси трансформації і модернізації сучасного світу

Сучасне суспільство неможливо уявити собі без змін та інновацій. Здатність генерувати нові ідеї, сприйнятливість до нового є запорукою успіху та розвитку будь-якої країни. Освіта не є винятком. Впровадження інноваційних педагогічних технологій, передового та новаторського досвіду, що має забезпечити формування потенціалу нації, здатного творчо та ефективно вирішувати окреслені проблеми є не просто тенденцією, а необхідністю існування України в умовах глобалізації. У цьому контексті завданням сучасної освіти, за твердженням В. Кременя, є: «сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації до інноваційного типу розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією» [3]. Зміст підготовки педагогічних працівників, форми організації навчального процесу, науково-методичного, інформаційно-технологічного і технічного забезпечення є визначальним в умовах реформування освіти[4].

Вчитель є головною фігурою перебудовчих процесів, які відбуваються у шкільній практиці. Тому, ми повинні готувати вчителя, який би розумів, умів і бажав сприяти формуванню особистості дитини. А для цього він у стінах університету має стати такою особистістю.

Модернізація вищої школи передбачає удосконалення цілей і змісту навчання. Особливо це стосується змісту дисциплін психолого-педагогічного, природничо-математичного та циклу професійного спрямування, оскільки підвищення якості педагогічної освіти є одним з пріоритетних завдань освіти сьогодення.

На сучасному етапі реформування системи освіти для оцінювання рівня підготовки фахівця більшістю науковців використовується компетентнісний підхід, особливістю якого є те, що зміст навчання формується на основі спрямованості навчального процесу на досягнення

---

[3] В. Кремень, *Освіта і наука України. Шляхи модернізаці*, Київ 2005, s. 110.

[4] 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. 148-154.

результатів навчання – формування у студентів набору компетентностей, необхідних для повноцінного життя та професійної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві.

«Зміст освіти є системотворчим компонентом навчального процесу, базисом освіченості і культури всього населення», – зазначає О. Я. Савченко[5]. Таким чином, для формування повноцінної особистості зміст освіти повинен охоплювати всі складові її життєвого досвіду, знання, вміння і навички, відповідні потреби та інтереси. Забезпечення соціальних функцій освіти залежить від того, як у її змісті будуть реалізовуватися моральні, правові, політичні та економічні норми життя та поведінка людей. Тому під змістом освіти розуміють „систему наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості.

У контексті цієї роботи модернізація змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів вбачається у створенні цілісної "системи змістовно-педагогічних організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності" (Г.Троцко). У сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення сутності професійно-педагогічної підготовки вчителя: як "певного рівня сформованості спеціальних умінь, навичок, необхідних для виконання професійної діяльності" (Л. Левітов), як "готовності до виконання професійно-педагогічної діяльності" (Р. Нізамов), як "сукупності професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей педагога (Л. Григоренко) тощо.

Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності передбачає не тільки оновлення змісту навчання, а й зміну ставлення студентів до навчання, використання особистісно-орієнтованих технологій, активних методів навчання, ділових ігор, тренінгів, що в комплексі веде до перетворення студентів із пасивних приймачів інформації в активних суб’єктів власного навчання. Пріоритетами педагогічної освіти сьогодні є модель підготовки вчителя – рефлексивного практика, дослідника, постійного учня. Адже, як стверджував відомий педагог В.Сухомлинський, вчитель до хорошого уроку готується все життя. Учитель є головною дійовою особою будь-яких перетворень у системі освіти, що вимагає підготовки освічених, мобільних, конструктивних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, до переорієнтації свідомості на гуманістичні цінності, що є характерними для творчої педагогічної діяльності.

---

[5] Por. O. Савченко, *Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів*, „Початкова школа” 2009 nr 7, s. 14. Zob. M. Gwozda, *Od kształcenia szkolnego do edukacji permanentnej. Społeczny wymiar sportu*, [w:] red. M. Kowalski, A. Olczak, *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*, Kraków 2010, s. 67-79.

Вивчення педагогічної діяльності випускників Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника свідчить про недостатній рівень застосування теоретичних знань на практиці, слабкі навички та вміння налагоджувати стосунки з учнями. Через об'єктивні і суб'єктивні причини знизився і рівень мотивації щодо навчання майбутніх фахівців. Так на запитання, задане нами студентам випускних курсів: – «Навіщо вчитися?», респонденти дали такі відповіді: 25% – щоб стати професіоналом; 38 % – щоб мати диплом; 25% – для власного розвитку; 11 % – не знають для чого; 1 % – щоб не служити в армії.

Такий стан справ спонукає до радикальних змін, вимагаючи інноваційних підходів до професійного становлення майбутнього педагога.

Один з них полягає в тому, щоб навчити студента передбачати, тобто орієнтувати майбутнього вчителя не лише на набутий раніше досвід (на вже досягнуте, зрозуміле, розкрите), а й на далеке майбутнє. Це дозволить належним чином підготувати молодого спеціаліста до застосування методів прогнозування, моделювання як у повсякденному житті, так і в професійній сфері.

Виходячи з цих завдань, можна визначити основні шляхи модернізації підготовки студентів у вищому навчальному закладі, серед яких чільне місце посідають такі:

- впровадження інноваційних підходів до організації практичної підготовки майбутнього педагога у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін та під час проходження студентами педагогічної практики;
- необхідно організувати навчальну й виховну роботу таким чином, щоб формувати у студентів установку на майбутню педагогічну діяльність;
- оптимізація процесу викладання спеціальних і загальнонаукових дисциплін, тобто поєднання навчання з формуванням у студентської молоді професійно-педагогічних якостей.

Аналіз роботи вчителів-початківців показує, що їм іноді бракує вміння застосовувати одержані в університеті теоретичні знання у практичних ситуаціях. Це підтвердило і наше дослідження, проведене серед випускників, яке свідчить, що значна частина не досить ґрунтовно ознайомлена із сучасними освітніми технологіями, передовим педагогічним досвідом роботи в малокомплектних школах, школах-комплексах "дитячий садок-школа", "школах-родинах".

Вважаємо, що усунення цих недоліків у підготовці вчительських кадрів неможливе без переорієнтації інформативного навчання на таке, яке б сприяло розвиткові в студентів пізнавальних, творчих і професійних здібностей. А це, передусім, передбачає використання на заняттях інтерактивних методів навчання. Тобто зміни методики проведення лекцій, семінарських та практичних занять. У навчальному процесі слід надавати пріоритет самостійній та практичній роботі студентів. Це, зокрема, можуть бути індивідуальні заняття з навчальних дисциплін, дослідна та наукова робота гуртків, проблемно-пошукових груп, вивчення досвіду роботи

вчителів, написання рефератів та доповідей.

Для підвищення ефективності професійної підготовки студентів необхідно здійснювати її за спеціально розробленими інноваційними програмами, до яких варто включити комплекс професійно-зорієнтованих завдань зі спеціальною ігровою методикою, роботу з опорними схемами-конспектами, активно використовувати педагогічні замальовки та ситуації, які розкривають специфіку вчительської праці. Для покращення засвоєння та перевірки рівня знань слід застосовувати модульно-рейтингову систему.

Важливим чинником професійного становлення майбутнього педагога є практична підготовка. Адже саме вона дає можливість переконатися в правильності вибору майбутньої професії, побачити себе в ролі вчителя, краще зрозуміти психологічні особливості учнів молодшого шкільного віку.

Активна участь студентів у спецсемінарах, заняттях-тренінгах дає можливість розв'язати такі дидактичні завдання: показати на практиці всі типи уроків та їх особливості, навчити готувати конспекти уроків, організовувати демонстраційний експеримент із застосуванням ТЗН на уроці; розкривати суть колективних та індивідуальних форм роботи з учнями.

Чітка організація професійно-практичної підготовки студентів створює реальні можливості для формування у них готовності до організації та здійснення навчально-виховної роботи з учнями. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність здобувати нові як теоретичні, так і методичні знання, вивчати передовий педагогічний досвід кращих учителів країни, що дозволить ще раз переконатися у правильності свого вибору.

Отже, до основних складових удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів можна віднести: оновлення змісту і форм їх професійної діяльності, розробка концептуальних засад модернізації змісту навчання педагогічних працівників з урахуванням вимог реформування системи загальної освіти та тенденцій розвитку європейського освітнього простору, поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки з усіх навчальних дисциплін[6].

Зміст підготовки майбутніх учителів повинен бути спрямованим на професійний розвиток педагогічних працівників через розширення бази знань, необхідних для здійснення модернізації освітньої системи загалом і забезпечення рівного доступу до якісної освіти зокрема. Тому аналізуючи окреслені завдання, маємо по-новому відповісти на ряд запитань: чого навчати, як учити, на чому вчити, скільки вчити?[7]

---

[6] Por. *Національній доктрині розвитку…*, dz. cyt., s. 24

[7] Por. *Державна програма "Вчитель"*, http:www.mon.gov.ua / education / higher [12.04.2012].

Висновки

Удосконалення професійної і світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя в трансформаційному європейському суспільстві вимагає не лише наукової дискусії, відпрацювання зваженого підходу до стратегії і тактики здійснення такої модернізації, але й проведення широкомасштабних експериментів на рівні європейських держав, регіонів, конкретних вищих навчальних закладів. Подальші наукові дослідження пов'язуємо з проблемою формування професійної компетентності вчителя.

Список використаних джерел:

Державна програма "Вчитель", http:www.mon.gov.ua / education / higher [12.04.2012].

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.

Gwozda M., *Od kształcenia szkolnego do edukacji permanentnej. Społeczny wymiar sportu*, [w:] red. M. Kowalski, A. Olczak, *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*, Kraków 2010, s. 67-79.

Ковальчук В., *Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики*, Київ 2003.

Кремень В., *Освіта і наука України. Шляхи модернізаці*, Київ 2005.

Національна доктрина розвитку освіти України, Київ 1999.

Савченко О., *Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів*, „Початкова школа" 2009 nr 7, s.14-15.

Анотація: У статті розглядається проблема модернізації змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах, окреслюються цілі та пріоритети фахового розвитку педагогів. Автор визначає основні шляхи оптимізації професійної підготовки вчителів початкових класів.

Ключові слова: оновлення, модернізація, зміст, форми, професійне навчання, концептуальні основи, фахова підготовка, професійна компетенція

Abstract: The article analyzes the ways of upgrading the content of training in higher educational establishments of primary school teacher highlights the objectives and priorities for their professional development. The author defines the main components of improving training of teachers.

Keywords: updates, upgrades, content, form, professional activities, conceptual frameworks, teaching, teaching staff, professional competence

Część druga

Środki dydaktyczne.
Ujęcie teoretyczne i praktyczne

Jana Kopáčová

Učebnice pre primárne prírodovedné vzdelávanie na Slovensku

The primary science textbooks in Slovakia

Vyučovanie reálií má na Slovenku dlhú históriu, siaha až do 18. storočia. Spočiatku sa reálie na elementárnom stupni škôl opierali o texty v šlabikári a čítanke, nevyučovali sa ako samostatný predmet. Až školský zákon z roku 1868 zaradil do počiatočného vyučovania reálie vo forme predmetu s názvom cvičenia reči a umu. Takto sa na Slovensku vyučovalo až do roku 1918. Po vzniku Československej republiky, podľa vzoru Čiech, sa aj do slovenských škôl zaviedli prvouka a vlastiveda. Vlastiveda sa vyučovala vo vyšších ročníkoch elementárneho stupňa a integrovala aj prírodovedné poznatky. Prírodovedné vzdelávanie vyčlenili z vlastivedy až učebné osnovy v roku 1976. V 3. a 4. ročníku základnej školy vyučovanie reálií zabezpečovali dva nové integrované predmety – *vlastiveda* a *prírodoveda*. Prírodoveda je integrovaný prírodovedný predmet, vlastiveda integrovaný spoločenskovedný predmet[1].

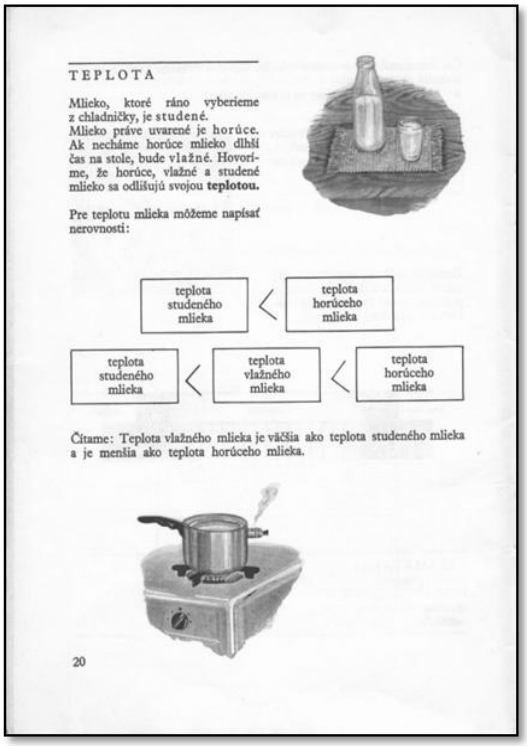
Prvé učebnice prírodovedy

Ciele prírodovedy boli stanovené všeobecne - "viesť žiakov k chápaniu prírody ako celku, ktorý sa ustavične mení, a ktorého prvky sú rozmanité a vzájomne na sebe závislé", naučiť deti vnímať krásy prírody, oboznámiť ich s metódami skúmania prírody a rozvíjať aktívny vzťah k ochrane prírody[2].

Obsah prírodovedy, stanovený v učebných osnovách, sa výrazne nelíšil od učiva v okolitých štátoch. V 3. ročníku ZŠ to boli tematické celky: Veci okolo nás, Z neživej prírody a Zo živej prírody. Prvý tematický celok sa venoval propedeutike fyzikálno-chemického učiva, žiaci mali nadobudnúť zručnosť merať objem, čas, hmotnosť, teplotu a silu, mali sa bližšie oboznámiť s pojmom látky, pričom sa dôraz kládol na spoznanie dvoch pre život najvýznamnejších látok – vody a vzduchu. V geologicko-biologickej časti

[1] Por. A. Doušková, *Učenie sa žiaka v prírodovednom a spoločenskom kontexte*, Banská Bystrica 2003.
[2] Por. *Učebné osnovy pre 1. stupeň ZŠ*, Bratislava 1995, s. 53.

nájdeme základné poznatky o horninách a nerastoch, žiaci majú chápať nepretržitý vývoj a spojenie neživej a neživej prírody, poznávajú základnú stavbu živých organizmov. V 4. ročníku ZŠ bolo stanovených 7 tematických celkov: Zem, Slnko a hviezdy vo vesmíre, Podmienky života na Zemi, Človek a jeho životné prostredie, Technika a my, Rozmanitosť živej prírody a jej poznávanie, Prírodné spoločenstvá – les, Chránim svoje životné prostredie. Kým vo fyzikálnej časti sa stretávame s novými témami – magnet, Slnečná sústava, jednoduché stroje a elektrický obvod, časť o živej prírode sa snaží poznatky z 3. ročníka rozširovať, dávať do súvislostí a vnáša prvky environmentálnej výchovy[3].



TEPLOTA

Mlieko, ktoré ráno vyberieme z chladničky, je studené.
Mlieko práve uvarené je horúce. Ak necháme horúce mlieko dlhší čas na stole, bude vlažné. Hovoríme, že horúce, vlažné a studené mlieko sa odlišujú svojou **teplotou.**

Pre teplotu mlieka môžeme napísať nerovnosti:

teplota studeného mlieka < teplota horúceho mlieka

teplota studeného mlieka < teplota vlažného mlieka < teplota horúceho mlieka

Čítame: Teplota vlažného mlieka je väčšia ako teplota studeného mlieka a je menšia ako teplota horúceho mlieka.

20

Obr. 1 – S. Nový i in., *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ.* Bratislava 1978.

Autori prvých učebníc prírodovedy pre 3. a 4. ročník základnej školy (Obr. 1) - **NOVÝ, S.** a kolektív, boli aj tvorcami učebných osnov, preto je samozrejmé, že usporiadanie aj obsah učiva v učebniciach a v učebných osnovách sú totožné. Prikladajú význam žiackym experimentom a ich zápisom. Učivo je často vyvodzované pomocou demonštračných pokusov. Menej dynamická je časť o živej prírode. Celkovo môžeme konštatovať, že išlo o moderné učebnice, ktoré po metodickej stránke vniesli do vyučovania aktivizujúce metódy, najmä experiment a pozorovanie.

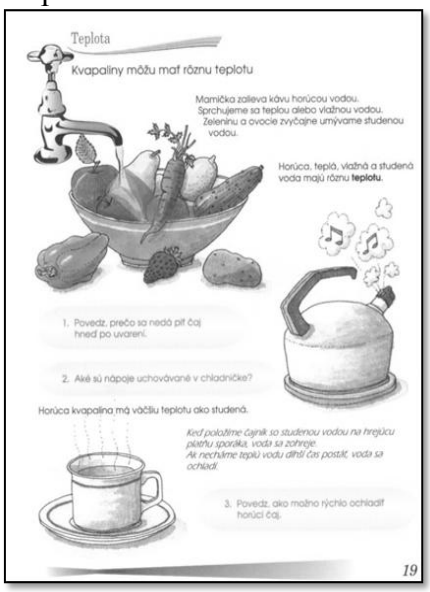
[3] Por. tamže, s. 53-60.

Porevolučne alternatívne učebnice prírodovedy

Zmeny po roku 1989 sa prejavili aj v školstve, zmenil sa systém jednotnej školy, vznikli potreby diferenciácie. Na Slovensku vznikli nové učebné osnovy v roku 1995, ale vo vzťahu k prírodovede nepriniesli zásadné zmeny ani vo formulovaní cieľov, ani vo vymedzení obsahu. Tento stav pretrval až do roku 2008, kedy prebehla školská reforma, bol prijatý Štátny vzdelávací program, ktorý reálie pre primárne vzdelávanie zahrnul do vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť.

Hoci reforma učebných osnov v roku 1995 nepriniesla výrazné zmeny v obsahu prírodovedy (boli vypustené niektoré poznatky o gravitačnom poli a poskytnutá možnosť presunu učiva), ale dlhoročné žiadosti učiteľov o modernejšie učebnice prírodovedy nakoniec naše ministerstvo školstva vypočulo a od roku 1997 mali učitelia v 3. a 4. ročníku ZŠ na výber dve alternatívne učebnice. Napriek tomu, že vychádzali z jedných učebných osnov, líšili sa celkovým prístupom, spracovaním aj vzhľadom.

Učebnice od manželov **STANKO, J. a STANKOVÁ, A.** (Obr. 2), sú poznačené dlhoročnou praxou autorov, pričom prikladajú neprimeraný význam obsahu vzdelávania. Dodržujú usporiadanie učiva totožné so starými učebnicami a učebnými osnovami, ale už neprikladajú význam experimentovaniu žiakov. Líšia sa v rozsahu niektorých kapitol, autori venujú menšiu pozornosť fyzikálnemu učivu a učivu o neživej prírode a viac pozornosti venujú živej prírode. Prevláda deduktívne pracovanie učiva. Aj pracovné listy k učebniciam obsahujú úlohy zamerané výlučne na zapamätanie nových pojmov, rôzne krížovky, doplňovačky, osemsmerovky a podobne. V podobnom duchu je vypracovaná aj metodická príručka.


Teplota

Kvapaliny môžu mať rôznu teplotu

Mamička zalieva kávu horúcou vodou.
Sprchujeme sa teplou alebo vlažnou vodou.
Zeleninu a ovocie zvyčajne umývame studenou vodou.

Horúca, teplá, vlažná a studená voda majú rôznu **teplotu**.

1. Povedz, prečo sa nedá piť čaj hneď po uvarení.

2. Aké sú nápoje uchovávané v chladničke?

Horúca kvapalina má väčšiu teplotu ako studená.

Keď položíme čajník so studenou vodou na hrejúcu platňu sporáka, voda sa zohreje.
Ak necháme teplú vodu dlhší čas postáť, voda sa ochladí.

3. Povedz, ako možno rýchlo ochladiť horúci čaj.

19

Obr. 2 - J. Stanko, A. Stanková, *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ*, Bratislava 1997.

Učebnice autorského kolektívu **Kubovičovej, M.** (Obr. 3), sú naopak postavené na žiackych experimentoch, obsahujú dostatok námetov na experimenty aj v časti o živej prírode, na rozdiel od starých učebníc. Autori zmenili aj usporiadanie učiva – v 3. ročníku zlúčili tematické celky o látkach a meraní a v 4. ročníku spracovali poznávanie jednotlivých zástupcov živočíšnej a rastlinnej ríše do logických celkov podľa spoločenstiev. Prevláda induktívne spracovanie učiva. Aj po grafickej stránke je učebnica modernejšia, využíva farbu na orientáciu v tematických celkoch, má vypracovaný register nových pojmov. Okrem ilustrácií náučných, nájdeme aj fotografie slovenskej prírody, motivačné ilustrácie a zaujímavosti z histórie vedy. Učebnica je v každom ročníku rozdelená do dvoch častí a má veľký formát. Pracovné listy ponúkajú úlohy zamerané na vlastné poznávanie žiaka, napr. záznamové hárky k experimentom, ďalšie námety na samostatné poznávanie žiakov a na domáce pozorovania, projekty. Metodická príručka stručne informuje o cieľoch a očakávaných efektoch žiackych experimentov, prináša nové poznatky pre učiteľov z pedagogiky, ale aj zo samotných prírodných vied a ukážkové písomné testy.

Obr. 3 - M. Kubovičová i in., *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ*, Bratislava 2000.

Súčasné učebnice prírodovedy

Od školského roku 2008/2009 vstúpil do platnosti *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie,* ktorý obsah vzdelávania na elementárnom stupni delí do 7 vzdelávacích oblastí. Každej oblasti sú priradené jednotlivé vyučovacie predmety. Oblasť elementárnych reálií je bližšie charakterizovaná vo vzdelávacej oblasti PRÍRODA A SPOLOČNOSŤ. „Dôležité je, aby žiak

vnímal zmeny vo svojom okolí, rozumel a snažil sa ich vysvetliť“[4]. Tomu má napomáhať najmä vyučovanie postavené na pozorovacích a výskumných aktivitách. Žiaľ opäť neboli vypočutí učitelia, ktorí už roky upozorňujú na fakt, že tieto aktivity sú časovo náročnejšie ako zatracované frontálne vyučovanie, a časová dotácia na túto vzdelávaciu oblasť bola znížená o takmer 50%. Napriek tomu, že je deklarovaná prepojenosť prírody a spoločnosti, školská reforma paradoxne priniesla rozdelenie vyučovania reálií do dvoch vyučovacích predmetov – *prírodovedy* a *vlastivedy,* už od 1. ročníka základnej školy. Pri podrobnejšou oboznámení sa s obsahovým štandardom oboch predmetov, nie je možné si nevšimnúť, že obsah nebol redukovaný, ale časová dotácia predmetov áno.

Cieľom prírodovedy nie je rozvíjanie obsahu jednotlivých vedných disciplín, ktoré integruje (biológia, fyzika, chémia, zdravoveda), „ale postupné oboznamovanie sa s prírodnými javmi a zákonitosťami tak, aby sa u dieťaťa zároveň s prírodovedným poznaním rozvíjala aj procesuálna stránka samotného poznávacieho procesu“[5].

Učebnice pre prírodovedu vytvoril autorský kolektív pod vedením **A. Wiegerovej** (Obr. 4), ktorý zvolil v prvých dvoch ročníkoch trochu iný prístup ako v treťom a štvrtom ročníku. V celej koncepcii novej prírodovedy je dôležité špirálovité nabaľovanie učiva. Tematické celky majú rovnaké názvy v oboch ročníkoch, v prvom sú však o niečo jednoduchšie spracované a v druhom sa náročnosť podľa vekových predpokladov detí mladšieho školského veku zvyšuje. Cieľom pri špirálovitom osnovaní je dozrievanie pochopenia témy. Žiaci by si mali svoje predstavy stále dopĺňať a vytvárať postupne kvalitnejšie myšlienkové štruktúry. Koncepcia je postavená na princípe postupnosti od celku k malým jednotkám, teda k pochopeniu globálnych vecí (ekosystémov) a až následne sú globálne otázky života rastlín a živočíchov (vrátane človeka) rozmieňané na vymedzovanie a chápanie pojmov, systematické delenie a podobne.

Obsah prírodovedy je v prvých dvoch ročníkoch rozčlenený do 5 nasledovných tematických celkov: Ja a moje zdravie, Ja a príroda, Rastliny okolo nás, Voda v prírode, Ja a veci okolo mňa. V učebnici sú tematické celky ďalej členené na jednotlivé témy. Každá téma je spracovaná na jednej strane a mala by byť obsahom jednej vyučovacej hodiny. Žiaci majú k dispozícií farebné pracovné zošity.

Prírodoveda v treťom a štvrtom ročníku nadväzuje na učivo prvého a druhého ročníka a tvorí akési pokračovanie procesu poznávania dieťaťa prostredníctvom špirálového nabaľovania tém, s ktorými sa už žiaci mali možnosť stretnúť.

Základom obsahu je rozvíjať poznávacie procesy a spôsobilosti žiaka tak, aby bol schopný rozumieť prírode ako komplexnému celku. Ústredným mottom obsahu je hľadanie vzťahov medzi prostredím – prírodou – človekom,

---

[4] *Štátny vzdelávací program* ISCED 1, Bratislava 2008, s. 14.
[5] *Štátny vzdelávací program* ISCED 1, *Prírodoveda,* Bratislava 2009, s. 14.

zdôrazňuje teóriu trvalo udržateľného spôsobu života, pričom žiak je tou súčasťou spoločnosti, ktorá dokáže chápať všetky skutky, ktoré môžu prírode i škodiť. Dôležité je, aby žiak chápal prírodu a vedel ju chrániť, no ako jej bytostná súčasť vedel svoje skutky aj adekvátne analyzovať[6].

VECI OKOLO NÁS 25

Prečo je zmrzlina studená?

Zmrzlina je studená, čaj horúci. Človek vníma teplotu kožou.

POKUS

• Čo budete potrebovať
Pripravte si tri nádoby, studenú vodu, vlažnú vodu a teplú vodu.

• Ako postupujete
1. Do jednej nádoby nalejte studenú vodu (môžete pridať aj ľad).
V druhej nádobe pomiešajte teplú a studenú vodu.
Do tretej nádoby nalejte teplú vodu. POZOR! Len taká, aby ste sa nepopálili!
2. Ponorte jednu ruku do studenej vody a druhú ruku do teplej vody.
Napočítajte pomaly do 30.
3. Obe ruky naraz ponorte do nádoby s vlažnou vodou.

• Čo ste zistili
Opíšte svoje pocity. Je voda teplá alebo studená?

Niekedy je veľmi dôležité poznať presnú teplotu. Presnú teplotu meriame teplomerom. Najstarší je kvapalinový teplomer. Vznikol približne pred 250 rokmi. Švédsky vedec Anders Celsius (čítame Celzius) naplnil ortutou sklenú rúrku s rozšíreným koncom. Najskôr rúrku ponoril do vody s ľadom a miesto, kam siahala ortuť, si označil. Potom dal rúrku do vriacej vody. Ortuť zväčšila svoj objem. Miesto, kam siahala, si opäť označil. Vzdialenosť medzi značkami rozdelil na sto dielikov.

?
Prečo ľudia merajú teplotu?
Aké teplomery poznáš?
Odmeraj teplotu svojho tela.
Odmeraj teplotu vzduchu v triede.
Odmeraj teplotu vzduchu vonku.

Na počesť pána Celsia sa **jednotka teploty** nazýva **Celziov stupeň.**
Označuje sa **°C.**
Teplota vody s ľadom je 0 °C. Teplota vriacej vody je 100 °C.
Teploty nižšie ako 0 °C sa označujú znamienkom minus (napríklad – 5 °C).

Porozmýšľajte a odpovedzte.
• Na obrázku sú dva teplomery. Aká je teplota vzduchu? Prečo teplomery ukazujú rôzne teploty?

A B

Obr. 4 – A. Wiegerová i in., *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ*, Bratislava 2011.

Celkovo je obsah členený do 7 tematických okruhov: Veci okolo nás, Technika a technické objavy, Vesmír, Spoločenstvo – základ života v prírode, Človek ako súčasť prírody, Zvieratá ako súčasť prírody, Rastliny ako súčasť prírody. Každý tematický okruh je rozpracovaný na 4 konkrétne témy. V učebnici je každá téma spracovaná na dvojstrane. V prvej časti je text, potom námety na experimenty atď. a následne tvorba záverov z bádania a kontrolné otázky. Doplnkové informácie tvoria zaujímavosti a osobnosti z vedeckého sveta, zaujímavé literárne a internetové zdroje. Samozrejmosťou je farebné odlíšenie jednotlivých tém, ako aj zdôraznenie dôležitých poznatkov. V závere učebnice sú námety na komplexné opakovanie a projekty.

Pri pohľade späť vidíme, že postupne predmet prírodoveda prešiel mnohými zmenami, najmä posunom od encyklopedických vedomostí k zdôrazňovaniu procesuálnej stránky prírodovedného vzdelávania. „Prostredníctvom experimentálne zameraného vyučovania si deti rozvíjajú pozitívny vzťah k prírode, ale aj k samotnej vede“[7]. Autori učebníc sa snažili tento posun v učebniciach zachytiť, ale reforma školy záleží predovšetkým na učiteľovi, ako dokáže meniť a modernizovať svoj vyučovací štýl. „Aj dobre

[6] Por. A. Wiegerová, *Premeny obsahu predmetu prírodoveda v slovenskej primárnej škole.* w *Škola v proměnách: učitel - žák - učivo* (CD ROM), Zlín 2009, s. 300-305.

[7] I. Rochovská, *Prírodovedná gramotnosť ako jedna z kľúčových kompetencií a možnosti jej rozvíjania v primárnom vzdelávaní,* [w:] *Rozvíjanie kľúčových kompetencií v predprimárnom a primárnom vzdelávaní,* red. I. Rochovská, Ružomberok 2011, s. 167.

pripravený učiteľ učí efektívnejšie, ak má k dispozícií vhodné didaktické prostriedky“[8]. V budúcnosti budú učebnice zrejme ďalej meniť svoju tvár, internetové zdroje sú stále dostupnejšie a do popredia sa dostávajú tzv. živé učebnice prepojené na multimediálne materiály.

Literatúra:

Doušková A., *Učenie sa žiaka v prírodovednom a spoločenskom kontexte*, Banská Bystrica 2003.

Kubovičová M. i in., *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ*, Bratislava 2000.

Nový S. i in., *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ.* Bratislava 1978.

Partová E., *Učiteľské texty a výučbové balíky pre matematiku v primárnom vzdelávaní,* [w:] *Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu*, red. M. Nogová, M. Reiterová, Bratislava 2009.

Rochovská I., *Prírodovedná gramotnosť ako jedna z kľúčových kompetencií a možnosti jej rozvíjania v primárnom vzdelávaní,* [w:] *Rozvíjanie kľúčových kompetencií v predprimárnom a primárnom vzdelávaní,* red. I. Rochovská, Ružomberok 2011.

Stanko J., Stanková A., *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ*, Bratislava 1997.

Štátny vzdelávací program ISCED 1, Bratislava 2008.

Štátny vzdelávací program ISCED 1, *Prírodoveda,* Bratislava 2009.

Učebné osnovy pre 1. stupeň ZŠ, Bratislava 1995.

Wiegerová A. i in., *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ*, Bratislava 2011.

Wiegerová A., *Premeny obsahu predmetu prírodoveda v slovenskej primárnej škole.* w *Škola v proměnách: učitel - žák - učivo* (CD ROM), Zlín 2009.

Abstrakt: Úroveň prírodovedného vzdelávania významne ovplyvňuje vzťah k prírode, aj postoj k vlastnému zdraviu. Primárne prírodovedné vzdelávanie na Slovensku od roku 1976 zabezpečuje samostatný predmet PRÍRODOVEDA. Ako prvá podáva dieťaťu ucelený obraz sveta na základe vysvetľovania prírodných zákonov. Prírodoveda, ako integrovaný prírodovedný predmet, poskytuje množstvo zaujímavých poznatkov, ale ich spracovanie pre mladší školský vek má svoje špecifiká. Príspevok priblíži vývoj slovenských učebníc PRÍRODOVEDY od prvých z roku 1976 až po súčasnosť.

Kľúčové slová: prírodoveda, učebnice prírodovedy, učebné osnovy

Abstract: Level of science education significantly affects the relationship to nature, and attitude to one’s own health. Since 1976, primary science education in Slovakia has been provided by a single subject – SCIENCE. As the first of many science subjects to come later it shows the child a complex picture of the world based on the explanation of natural laws. Science, as an integrated science subject, provides much interesting knowledge, but the preparation of this knowledge for the younger school age has its own characteristics. The author will present the history of the subject and the development of science textbooks from the first in 1976 to the present ones.

Keywords: primary science, science textbooks**,** teaching curriculum

[8] E. Partová, *Učiteľské texty a výučbové balíky pre matematiku v primárnom vzdelávaní,* [w:] *Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu*, red. M. Nogová, M. Reiterová, Bratislava 2009, s. 131.

Dominika Staszczyk

Koncepcja „nowoczesnego" podręcznika szkolnego– współczesne tendencje i postulaty

The concept of the "modern" school textbook - contemporary trends and demands

O kształcie i przebiegu każdego dyskursu decydują uwarunkowania kontekstowe. Podobnie rzecz ma się w przypadku dyskursu dydaktycznego wokół podręcznika szkolnego.

Koncepcja „nowoczesnego" podręcznika jest obecnie jedną z jego głównych osi. Aktualny kierunek przemian wzorca gatunkowego podręcznika stymulują opozycje przedmiotowego i podmiotowego nauczania oraz opozycje edukacyjnego paradygmatu poznania *świat odtwarzany versus świat odkrywany*.

Istotą rozważań nad podręcznikiem jest wzmocnienie systemowo wdrażanej reformy, zniesienie kształcenia tradycyjnego zorientowanego na pasywno-kontemplacyjny model kształcenia. Innymi słowy, odejście od postrzegania nauczania jako sformalizowanej transmisji kulturowej i upodmiotowienie ucznia w procesie poznania. Odbywa się to oczywiście etapami i daje się zaobserwować także w toku aktualizowania kanonicznego wzorca podręcznika szkolnego.

Sukcesywnie wdrażane reformy systemu oświatowego wyzwoliły tę podstawową książkę szkolną spod zunifikowanej i arbitralnej polityki oświatowej państwa. W pierwszej kolejności dopuszczono do użytku szkolnego podręcznikowe pozycje alternatywne, a od 1999 r.[1] w pełni uwolniono rynek podręczników i unormowano formalne podstawy zindywidualizowanego wyboru książki przedmiotowej ucznia. Ekwiwalentem przywołanych rozstrzygnięć jest szeroki zakres autonomii nauczyciela w toku projektowania i realizacji procesu dydaktycznego. Stoi za tym nie tylko prawo do wyboru podręcznika, ale i ściśle z nim związanego programu nauczania. Stworzono tym samym podstawy dla adekwatnego osadzenia tego procesu w realiach szkolnych i środowiskowych.

[1] Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych (Dz.U. nr 14, poz. 130).

Obok niepokojących następstw demokratyzacji rynku wydawnictw szkolnych, t.j. nadprodukcja, komercjalizacja podręcznika, konieczność dokonywania wyboru pośród wielości, należy zauważyć zjawiska pozytywne. Są nimi: stabilizowanie podaży, stopniowe odchodzenie od gry rynkowej na rzecz podnoszenia poziomu i wzbogacania oferty. Odbywa się to drogą aktualizowania formuły dostępnych na rynku podręczników poprzez dodatkowe elementy ich obudowy dydaktycznej (płyty CD, zeszyty ćwiczeń, poradniki metodyczne). Nierzadko pozostają one w ścisłych relacjach z najnowszymi postulatami teorii dydaktyk szczegółowych.

Przyrost wielowariantowych ujęć i koncepcji podręcznika zezwala na stawianie pytań zarówno o jego osadzenie w stale modelowanej rzeczywistości edukacyjnej, jak i w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Ponadto zezwala na prowadzenie badań komparatystycznych w dużej skali, a w konsekwencji ożywianie naukowej refleksji nad podręcznikiem.

Odbywa się to drogą koncypowania, w oparciu o rezultaty wyspecjalizowanych badań analitycznych alternacyjnych reprezentacji tradycyjnego wzorca gatunkowego. Są one rezultatem twórczej interpretacji nowych strategii edukacyjnych, wyrazem tego, co rozumiane jest obecnie pod pojęciem funkcjonalności procesu dydaktycznego.

W podstawowym znaczeniu, podręcznik to „podręczna" książka ucznia. Wtórnym adresatem podręcznika jest także nauczyciel. W ten sposób rozpatrywany podręcznik staje się zapisem określonej koncepcji dydaktycznej, konkretyzuje (w wielorakich ujęciach autorskich) ogólny model kształcenia[2].

Już pobieżny ogląd modalności wzorca podręcznika daje sposobność rozpoznania, w jakim zakresie, na ile różnych sposobów współczesne podręczniki przysposabiają (bądź stymulują) aktualnie obligatoryjny (w obecnym rozumieniu „zgodny z duchem czasu") model kształcenia.

W pierwszej kolejności zwraca uwagę wielofunkcyjny charakter współczesnego podręcznika. W porównaniu z podręcznikami sprzed reformy, znaczącym przekształceniom uległ makrosegment dydaktyczny. Oznacza to, że nowe podręczniki mogą spełniać w procesie nauczania-uczenia się więcej różnych funkcji dydaktycznych, niż podręczniki sprzed reformy. Obok funkcji informacyjnej, współczesny podręcznik pełni także funkcję motywacyjną, badawczą, operatywno-transformującą, samokształceniową i kontrolno-oceniającą. O wielofunkcyjności podręcznika doby transformacji oświatowej (po 89.) przekonują wyniki badań i analiz szczegółowych[3].

---

[2] Współczesny podręcznik, choć wyzwolony z funkcji przekazu ideologicznych założeń polityki oświatowej państwa, funkcjonuje nadal w sieci formalnych zależności intertekstualnych. Jest fragmentem kilkuetapowego procesu kształcenia, odnosi się i współuczestniczy w realizacji przedmiotowych celów nauczania, funkcjonuje w relacjach do podstawy programowej, programu nauczania, standardów egzaminacyjnych itd..

[3] Zob. J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym - tradycja i zmiana,* Opole 2009; *Przeszłość w szkole przyszłości. Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Podręczniki historii dla szkoły XXI wieku". Częstochowa 20-22V 1997,* red. J. Walczak, A. Zielecki, Czestochowa 1997. Zgodnie z ogólnymi zasadami dydaktyki podręcznik winien spełniać

Uwaga postulatywna opiera się na spostrzeżeniu, że wyodrębnione zmiany, rozpatrywane w szerszej skali, mają charakter ilościowy, a nie jakościowy. Nierzadko, poszczególne jednostki tektoniczne podręcznika (odpowiedzialne za segment informacyjny i segment organizujący, in. kształcący[4]) funkcjonują jako osobne projekty. Stąd, doprecyzowania na gruncie dydaktyk szczegółowych wymaga kwestia zachowania właściwych proporcji, koherentnej relacji, innymi słowy logicznych współzależności międzysegmentowych. Według Jolanty Nocoń zmiana wzorca tekstowego podręcznika wymagałaby: „odwrócenia hierarchii dwóch głównych segmentów struktury formalnej tradycyjnego podręcznika: centralną pozycję przysługującą podawczemu tekstowi informacyjnemu powinny zająć zadania poznawczo-kształceniowe. Musiałyby się zmienić także same zadania, m.in. z odtwórczych (odtwarzanie z tekstu informacyjnego) na twórcze, a przede wszystkim takie, które wymagałaby od ucznia poszukiwania wiedzy typu opisowego w różnych dostępnych źródłach”[5]. Służą temu zadaniu: 1)konstrukcje narracyjne w ujęciu problemowym (wyodrębnienie problemu, zaaranżowanie sytuacji zezwalających na śledzenie dróg, bądź samodzielne „dochodzenie do” rozwiązania problemu, aranżowanie sytuacji zezwalających na weryfikację hipotez uczniowskich); 2) konstrukcje narracyjne, w których procedury analityczne współtworzą ujęcie syntetyczne, tj. schemat/algorytm wnioskowania. Uogólnienie, synteza treści jest poprzedzona różnicowaniem, abstrahowaniem, porównywaniem, klasyfikowaniem; 3) teksty instrumentalno–praktyczne, w których dominuje funkcja transformacyjna, zawierają m.in.: opisy podstawowych działań niezbędnych do opanowania materiału nauczania i samodzielnego zdobywania wiedzy, zasady i reguły stosowania wiedzy, opisy podstawowych metod poznania danej gałęzi wiedzy; 4) podręcznikowe narracje autorskie, która przełamują reguły monologowości.

We współczesnych podręcznikach przeważają narracje „dyrektywne”. Uczeń uzyskuje wiedzę w formie skończonej i ostatecznej. Dominują narracje opisowe (deskryptywne) oraz narracje wartościująco–wyjaśniające (normatywne). Zawarte w podręcznikach treści, wyjaśnienia, oceny i sądy wartościujące reprezentują systemy wiedzy, w tym reguły, normy zachowań zakorzenione w porządkach zobiektywizowanych. Dialogowość współczesnego podręcznika wyrażana jest jedynie zewnętrznie, w zwrotach i poleceniach, lidach wprowadzających i tekstach sumarycznych (wieńczących proces poznawczy). Są to najczęściej: parateksty o funkcji metatekstowej

funkcję informacyjną, motywacyjną, badawczą, operatywno-transformującą, samokształceniową, kontrolno-oceniającą.

[4] Wymaga zauważenia, że kształcenie określonych kompetencji szkolnych i przedmiotowych z udziałem podręcznika, odbywa się najczęściej z pominięciem funkcji addytywnej, tj. z pominięciem założenia, że istnieje zbiór gradacyjny ich cząstkowych elementów składowych i zbiór gradacyjny poszczególnych poziomów stopnia opanowania umiejętności przedmiotowej. Jednostki tektoniczne podręczników odpowiedzialne za funkcje kształcące aplikowane są w sposób wybiórczy, fragmentaryczny.

[5] J. Nocoń, *Podręcznik szkolny…*, dz. cyt., s. 163.

wprowadzające w strukturę semantyczną tekstu, w relacje między znakami a rzeczywistością reprezentowaną w tekście, parateksty etykietujące (werbalne i ikoniczne), parateksty tematyzujące, parateksty o funkcji metadydaktycznej, czyli jednostki projektujące i wzmacniające proces samokształcenia (bibliografie, tablice, opisy osiągnięć) i parateksty o funkcji informacyjno-perswazyjnej (wstęp odautorski, ew. wstęp od wydawcy, słowo końcowe). Parateksty perswazyjne pełnią rolę bezpośredniego przygotowania (zachęcenia) do współdziałania na poziomie narracji, wprowadzają w problematykę zawartą w podręczniku, bywa, że pełnią funkcję wykładni filozofii kształcenia przedmiotowego.

Osłabieniu dyrektywności przekazu podręcznikowego służyć winny przede wszystkim strategie wewnątrztekstowe, a te występują nielicznie. Chodzi tu o celowe, zamierzone strategie wewnątrztekstowe, które umożliwiają odbiorcy modelowanie i rozbudowywanie struktur wiedzy podręcznikowej. Innymi słowy, o zawieszanie narracji, przywoływanie różnych stanowisk względem prezentowanych treści, odwołania do innych, pozapodręcznikowych źródeł wiedzy. Dialogowość podręcznika wykracza wówczas poza ramy tekstu. Sytuacja buduje interakcje dydaktyczne, nadawca wychodzi z roli wszechwiedzącego, świadomie przyjmuje rolę przewodnika ucznia. W ten sposób, narracja podręcznikowa (tradycyjnie tekst szkolny) przyjmuje postać „intertekstu", zezwala na postrzeganie przez czytelnika/ucznia „związków łączących dany utwór z innymi, powstałymi wcześniej lub później" [6]. Sygnalizuje, że nadawca komunikatów realizuje te same cele, co ich odbiorca, współuczestniczy w procesie poznania. Zaciera się dystans między nadawcą a odbiorcą, ale i tradycyjnie pojmowane role nauczyciela i ucznia.

Niwelowaniu niewłaściwych proporcji między segmentem informacyjnym a wykonawczym (proceduralnym) podręcznika służy odchodzenie od werbalizacji, jako nadrzędnej formy komunikacji. Jest to podyktowane kulturową zmianą i ewolucją form komunikacji. Dla tekstów kultury charakterystyczny jest synkretyzm semiotyczny, współwystępowanie w jednym tekście odmiennych składników, które ustanawiają integralne znaczenie. Wizualizowanie treści podręcznika obecnie ewaluuje – od funkcji tradycyjnej o(wzmocnienie przekazu werbaln-słownego, konkretyzacja pojęć abstrakcyjnych), ku opanowywaniu (zawłaszczaniu) zasadniczych struktur treści poznawczych podręcznika. Dąży się tą drogą do rozwijania kompetencji krytycznego odbioru wizualnych tekstów kultury. W teorii dydaktycznej wspiera tę tendencję głęboko zakorzeniony w tradycji dydaktyki ogólnej postulat poglądowości nauczania (J. A. Komeński). Istotą jest tu właściwe pozycjonowanie treści ikonicznych w strukturze narracyjnej podręcznika i nadawanie im nowych funkcji – obrazu jako komunikatu i obrazu jako materiału operacji intelektualnych. Obecne w podręcznikach strategie wizualizacji tekstu podtrzymują tradycyjną podawczość nauczania. Poznanie

[6] Cyt. za: Ch. Vandendorpe, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, Warszawa 2008, s. 101.

przebiega najczęściej od słowa do obrazu, który je unaocznia, ułatwia tworzenie wyobrażeń, w każdym z użytych kodów powtórzone zostają te same treści. Odwrócenie tej procedury, czyli nadanie nadrzędności funkcjonalnej obrazom wobec słowa, pozostaje w gestii nauczyciela. Najdalej idące rozwiązania podręcznikowe to te, w których sposób powiązania werbalnego tekstu podstawowego z tekstem werbalno-ikonicznym polega na uszczegóławianiu w drugim z nich, ogólnikowej informacji podanej w pierwszym[7].

W znikomej skali, we współczesnych narracjach podręcznikowych reprezentowany jest postulat koherencji wiedzy naukowej z wiedzą potoczną, choć teoria dydaktyk szczegółowych od dłuższego czasu zwraca uwagę na znaczenie w procesie edukacyjnym wiedzy osobistej, indywidualnej, subiektywnej, która porządkuje treści wiedzy ogólnej, służy rozbudzaniu myślenia krytycznego, tworzy perspektywę dla wykorzystywania wiedzy szkolnej w praktyce. Zezwala na negocjowanie i uzgadnianie znaczenia nadawanego obiektom. Tą drogą wiedza jest nie tyle przekazywana, co konstruowana. Zmiana paradygmatu w edukacji, stawianie ucznia w centrum sytuacji dydaktycznej implikuje konieczność odniesienia przy planowaniu oddziaływań dydaktycznych do założeń konstruktywizmu.

Konstruktywizm w edukacji to specyficzny sposób podejścia do ucznia i jego wiedzy. Wiedza jest rozumiana, jako konstrukcja. Dialog jest podstawową formą poznawania świata/uczenia się. Konstruowanie wiedzy ma miejsce w dialogu z innymi. Wiedza zdobyta w wyniku własnej aktywności staje się znacząca i trwała. Nauczanie staje się elementem „wrastania" w kulturę[8]. W myśl konstruktywizmu wiedza potoczna ucznia jest integralnym elementem procesu poznawczego.

Układ treści podręcznikowych jest systemem pewnej całości. Sposób i kryteria „wiązania" treści podręcznikowych bywają konstytutywne dla prowizoriów narracyjnych i architektoniki podręcznika. We współczesnych podręcznikach treści wiązane są tradycyjnie: relacjami logicznymi tj. według reguły następstwa (liniowy, jednokierunkowy układ treści), porządkiem cyklicznym (te same układy treści podręcznikowych są nadbudowywane metodycznie w ramach jednego cyklu kształcenia) i nowatorsko: porządkami alogicznymi (zazwyczaj jest to kontekst środowiskowy, punktem wyjścia są treści dostarczane przez środowisko ucznia), porządkiem celowym „problemowym" (postulat kształcenia holistycznego, integrowania treści z różnych dziedzin). Najmniej licznie reprezentowany jest układ problemowo–kompleksowy. Modernizacji podlega układ kompozycyjny pojedynczych jednostek tematyczno-metodycznych podręcznika szkolnego. Najwyższy stopień rozparcelowania tekstu zakłada podział jednostki tematyczno-metodycznej na paragrafy jednostki, akapity paragrafów. Istotą takiego rozbioru tekstu jest wzmocnienie orientacji ucznia w strukturze podręcznika

[7] Por. J. Nocoń, *Podręcznik szkolny…*, dz. cyt., s. 219-248; M. Jagodzińska, *Obraz w procesach poznania i uczenia się. Specyfika informacyjna, operacyjna i mnemiczna*, Warszawa 1991.
[8] Por. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole.* Olsztyn 2000.

i w kompozycji jego treści. Podział na segmenty wiedzy niweluje monotonność wykładu ciągłego, przygotowuje do samokształcenia, rozwija świadomość, że wiedza przedmiotowa jest materią złożoną. Wspierają te cele rozczłonkowane modele kompozycyjne podręcznikowych jednostek tematycznych. Funkcjonują w układach rozgałęzionych, są reprezentowane przez różne źródła wiedzy (środki symboliczne, ikoniczne, elementy narracji paratekstowych). Wyraźną tendencją jest odchodzenie od liniowego porządku narracyjnego „logiczność wypierana jest przez alogiczność, ciągłość percepcji przez nieciągłość, sekwencyjność przez symultaniczność”[9]. Wykorzystanie zarówno słowa jak i obrazu w procesie edukacyjnym niesie ze sobą konieczność opanowania przez uczącego się specyficznych kompetencji odbiorczych do poziomu ostatecznego, umożliwiającego zintegrowane odczytanie tekstu. Podstawową trudnością, z która mierzy się w tym przypadku uczeń jest konieczność odtworzenia struktury wiedzy z luźnych, nielinearnych jej fragmentów, nierzadko bez udziału wskaźników spójności tekstu. Pozbawione obudowy dydaktycznej segmenty fakultatywne podręcznika nie służą uczniom, nie znajdują w nich odbiorcy. Funkcjonalność takiej książki szkolnej uzależniona jest od kompetencji nauczyciela, moderatora procesu dydaktycznego.

Współczesne podręczniki egzystują w zupełnym oderwaniu od Internetu, co w konsekwencji uniemożliwia rozwijanie kompetencji świadomego i celowego wykorzystywania przez ucznia Internetu jako narzędzia programowania indywidualnej ścieżki bądź dróg poznania. Struktura sieci internetowej jest nieliniowa i umożliwia użytkownikowi pogłębianie i poszerzanie obszaru poszukiwań przenosząc nacisk na aktywność uczącego się, a nie na nauczającego. Zaleta ta nie może być dostatecznie wykorzystywana w podręcznikach stanowiących jedynie zapis cyfrowy wersji drukowanej. Mimo pokładanych nadziei, podręczniki multimedialne nie dokonały rewolucji pośród użytkowych gatunków tekstów szkolnych. Zazwyczaj są to zamknięte całości, nawet jeśli ich użytkowanie wymaga połączenia z siecią internetową (aktualizacje oprogramowania, potwierdzenie licencji użytkowania). Obecna wersja podręcznika multimedialnego stanowi w prostej linii odzwierciedlenie współczesnego, hybrydowego modelu podręcznika drukowanego. Alternacyjność podręczników multimedialnych wyraża się w sposobie transmisji i percepcji wiedzy, poprzez połączenie różnych form przekazu: tekstu, dźwięku, grafiki, animacji, wideo.

Podręczniki szkolne w znikomym stopniu współuczestniczą w transformacji tradycyjnego modelu kształcenia. Odbywa się to drogą wzmocnienia funkcji dydaktycznych podręcznika, upoglądowienia wiedzy, pozornego udialogizowanie narracji. Większości książek szkolnych przypisać można jedynie aktualizowanie kanonicznego wzorca podręcznikowego, odbywa się to na jednym lub kilku poziomach organizacji tekstu. Brakuje systemowych

[9] Por. A. Skudrzyk, J. Warchala, *Szkoła wobec nowych form dyskursów*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole,* red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 259. Zob. S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli,* Poznań 1995.

strategii, które realnie upodmiotowiłyby ucznia w procesie kształcenia. W większości przypadków mamy do czynienia z hybrydami podręcznikowymi, które w bardziej lub mniej udany sposób balansują między nowoczesnością a tradycyjnością.

Niniejszy artykuł jest zaledwie przyczynkiem do szerszej dyskusji na temat kondycji i kierunków rozwojowych współczesnych podręczników. Poza ujętymi zasięgiem problemowym pozostaje wiele kwestii.

Na ważny aspekt „rewolty" podręcznikowej zwracają uwagę autorzy *Kompendium postulatów dotyczących podręczników szkolnych*[10], gdzie postuluje się rozszerzenie ministerialnego kwestionariusza oceny i opiniowania podręczników, który nie daje – wedle oceny autorów *Kompedium* - konstruktywnych impulsów rozwojowych[11]. Zarysowany w tym miejscu problem staje się ważny społecznie. To w aktach komunikacji, również komunikacji tekstowej (tekstowo-ikonicznej) decyduje się i rozstrzyga o potencjałach społecznych. Obok, tradycyjnych rozważań nad funkcją i rolą podręcznika w szkolnym procesie poznania, dynamicznie rozwijane są badania, które tekst szkolny traktują jako istotny aspekt cyrkulacji i komunikacji społecznej. Powyższe stanowisko jest punktem wyjścia dla interdyscyplinarnych „rekonstrukcji i dekonstrukcji" podręcznikowych ideologii i wizji świata społecznego[12]. Najczęściej stawiane są pytania o to, *jakim i czyim wizjom rzeczywistości podręczniki nadają wymiar uniwersalności?, jak konstruowana jest w podręcznikach tożsamość zbiorowa?,* a *jak wizja społeczeństwa obywatelskiego?,* w *jakim stopniu, na ile różnych sposobów podręczniki odtwarzają lub podtrzymują nierówności społeczne?*(nurt genderowy)[13]. Przedmiotem szczególnej uwagi są konsekwencje społeczne i kulturowe, jakie wynikają z włączenia do praktyki edukacyjnej podręczników w formie elektronicznej[14].

Świadomość dokonujących się przemian technologicznych pozwala stawiać pytania o przyszłość podręcznika szkolnego, w tym również

---

[10] *Kompendium postulatów dotyczących podręczników szkolnych sformułowanych podczas seminariów dla rzeczoznawców MEN oraz przedstawicieli systemu egzaminacyjnego*, Dębe, listopad–grudzień 2009 r., Jabłonna, luty 2011 r. – projekt. Seminarium prowadzili eksperci MEN-u – Jolanta Choińska-Mika i Jerzy Bracisiewicz.

[11] Por. tamże.

[12] Zob. *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy,* red. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011.

[13] Zob. *Podręczniki i poradniki. Konteksty ...*, dz. cyt.; M. Dzidzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 4, Gdańsk 2008; *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.

[14] Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. znowelizowane 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 18; Dz.U. 2009 nr 89, poz. 730); Projekt nowelizacji rozporządzenia MEN, dotyczący wprowadzenia obowiązku opracowywania przez wydawców podręcznika w formie elektronicznej, przekazany do konsultacji zewnętrznych http://www.bip.men.gov.pl/stan [08.06.2012]. Zob. D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość: jak pokolenie sieci zmienia nasz świat,* Warszawa 2010.

o „podręcznik hipertekstowy”[15]. Interaktywność, jako wszechobecne *novum w* dziedzinie kontaktu z tekstem, w sposób niezaprzeczalny staje się elementem nowego pejzażu edukacyjnego. Zastąpienie aktualnego wzorca podręcznika szkolnego „podręcznikiem hipertekstowym” wymaga radykalnego odejścia od prymatu wiedzy podawanej na rzecz wiedzy odkrywanej. Zastąpienia „uwspółcześnionego” modelu kształcenia - kulturą uczestnictwa. Reglamentowaną podstawą i programami wiedzę szkolną- hipertekstem. Hipertekstów się nie czyta i nie percypuje w sposób tradycyjny[16]. „Hiperteksty są otwarte na elastyczną interpretację, która polega na rozgałęzianiu się procesów myślenia i działania, na nieustannym reorganizowaniu i nadawaniu znaczeń i sensów, na konstruowaniu własnych procedur aktualizacji i interpretacji”[17]. Jak nietrudno się domyśleć, stanowią poważna alternatywę dla kształcenia tradycyjnego, oferują nowy, rzec można awangardowy wymiar rzeczywistości edukacyjnej XXI wieku.

Bibliografia:

Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli,* Poznań 1995.

Dzidzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 4, Gdańsk 2008.

Jagodzińska M., *Obraz w procesach poznania i uczenia się. Specyfika informacyjna, operacyjna i mnemiczna,* Warszawa 1991.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole.* Olsztyn 2000.

Kompendium postulatów dotyczących podręczników szkolnych sformułowanych podczas seminariów dla rzeczoznawców MEN oraz przedstawicieli systemu egzaminacyjnego, Dębe, listopad–grudzień 2009 r., Jabłonna, luty 2011 r. – projekt. Seminarium prowadzili eksperci MEN-u – Jolanta Choińska-Mika i Jerzy Bracisiewicz.

Miczka T., *Multimedia – oczywistości i domysły. Szkic o estetycznej przygodności nowych mediów,* [w:] *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media,* red. K. Wilkoszewska, Kraków 1999.

Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym - tradycja i zmiana,* Opole 2009.

Płeć i rodzaj w edukacji, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.

Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011.

---

[15] S. Skórka, *Zastosowanie systemu hipertekstowego do tworzenia hipermedialnego podręcznika na przykładzie "Wirtualnej historii książki i bibliotek",* http://www.oss.wroc.pl/biuletyn/ebib07/4_skorka.html/ [8.06.2012]. Podręcznik jest dostępny na stronie http://www.ap.krakow.pl/whk/biblioteki/index.html/ http://www.oss.wroc.pl/biuletyn/ebib07/4_skorka.html/stan z dn. 08.06.2012. Propozycję należy traktować jako jedną z wielu potencjalnych interpretacji konceptu „podręcznika hipertekstowego”. Zasadniczo przyjmuje się, że alternacyjność tego typu podręcznika wyrażą się w tym, że jest tworzony indywidualnie przez „buszującego w sieci” ucznia, a programowane są wyłącznie procedury procesu poznawczego.

[16] Por. T. Miczka, *Multimedia – oczywistości i domysły. Szkic o estetycznej przygodności nowych mediów*, [w:] *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media,* red. K. Wilkoszewska, Kraków 1999, s. 55

[17] P. Witek, *Multimedia jako jedne z wariantów gry kulturowej. Metodologiczne problemy przedstawiania*, [w:] *Język a multimedia*, red. A. Dytman-Stasieńko, J. Stasieńko, Wrocław 2005, s. 383.

Przeszłość w szkole przyszłości. Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Podręczniki historii dla szkoły XXI wieku". Częstochowa 20-22V 1997, red. J. Walczak, A. Zielecki, Czestochowa 1997.

Projekt nowelizacji rozporządzenia MEN, dotyczący wprowadzenia obowiązku opracowywania przez wydawców podręcznika w formie elektronicznej, przekazany do konsultacji zewnętrznych http://www.bip.men.gov.pl/stan [08.06.2012].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych (Dz.U. nr 14, poz. 130).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. znowelizowane 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 18; Dz.U. 2009 nr 89, poz. 730).

Skórka S., *Zastosowanie systemu hipertekstowego do tworzenia hipermedialnego podręcznika na przykładzie "Wirtualnej historii książki i bibliotek",* http://www.oss.wroc.pl/biuletyn/ebib07/4_skorka.html/ [8.06.2012].

Skudrzyk A., Warchala J., *Szkoła wobec nowych form dyskursów,* [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole,* red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.

Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość: jak pokolenie sieci zmienia nasz świat,* Warszawa 2010.

Vandendorpe Ch., *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury,* Warszawa 2008.

Witek P., *Multimedia jako jedne z wariantów gry kulturowej. Metodologiczne problemy przedstawiania,* [w:] *Język a multimedia,* red. A. Dytman-Stasieńko, J. Stasieńko, Wrocław 2005, s. 364-386.

Streszczenie: Podręcznik to jeden z najbardziej dyskutowanych problemów reformy programowej z 1998 r., która zapoczątkowała proces jego różnicowania się. Zasadnicze pytania dotyczyły charakteru jego przekształceń i czynników, które wspomagają lub powstrzymują wypracowanie podręcznika lepiej przystosowanego do nowych zadań edukacyjnych. Postulaty wpisują się w nurt realistycznego myślenia o procesie doskonalenia podręcznika. Wskazują przy tym, że zachodzące w nim zmiany kształtują się stopniowo i mają charakter ewolucyjny.

Słowa kluczowe: podręcznik szkolny, dydaktyczne aspekty podręcznika, efektywność

Abstract: The textbook school was one of the most widely discussed problems of the 1998 curriculum reform, which has initiated its process of diversification. The questions focused on the nature of its transformations and the factors that encourage or hamper the development of a textbook better adapted to new educational tasks. Postulates show a realistic approach to the process of enhancing the school textbook. At the same time, they indicate that its transformations are gradual, evolutionary.

Keywords: the school textbook, didactic aspects of the textbook, results

Agnieszka Piwnicka-Jagielska

Czym skorupka za młodu nasiąknie – o istocie kształcenia językowego w edukacji wczesnoszkolnej ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji fonologicznych

What shell soak in its youth bout the importance of linguistic development in early school education with particular attention to phonological competence

Edukacja XXI wieku stoi przed nie lada wyzwaniem związanym z priorytetem EU uczenia się przez całe życie i kształtowania kompetencji kluczowych na wszystkich etapach edukacyjnych.

Jeśli chodzi o etap edukacji wczesnoszkolnej, to zgodnie z obowiązującą Podstawą Programową, nadrzędną rolę w nauczaniu zintegrowanym pełni edukacja polonistyczna, m.in. ze względu na kształtowanie wielu kompetencji kluczowych. Jedną z nich jest umiejętność poprawnego, sprawnego i świadomego posługiwania się językiem polskim w zakresie wymowy, pisowni, gramatyki, słownictwa oraz skuteczności komunikacyjnej[1]. Zapis z PP wskazuje jak ważne jest kształcenie językowe w edukacji wczesnoszkolnej. Wiek od siedmiu do dziewięciu lat powinien być okresem wzmożonego wysiłku nakierowanego na kształcenie u ucznia umiejętności gramatycznych, w tym kompetencji fonologicznych charakterystycznych dla języka rodzimego z kilku powodów: po pierwsze kształcenie kompetencji fonologicznych zmniejszy ryzyko dysfunkcji[2], co z kolei zniweluje, albo przynajmniej usprawni naukę czytania i pisania, po drugie naukę języków obcych, czytanie ze zrozumieniem, co pociągnie za sobą lepsze wyniki w nauce, umożliwi przeżycie sukcesu edukacyjnego, wyzwoli kreatywność, podniesie samoocenę etc. Korzyści można by mnożyć.

Dla większości z nas mowa jest czynnością tak oczywistą, że nie zastanawiamy się nad złożonością tego procesu i jego znaczeniem dla rozwoju człowieka. Tymczasem nie jesteśmy w stanie wyobrazić sobie życia bez tej czynności (nawet, jeśli każdy z nas był choć raz w roli cudzoziemca

[1] Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół *(Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17)*, załącznik nr 2.

[2] W Polsce co 5 dziecko cierpi na dysleksję – dane pochodzą z wykładu prof. M. Bogdanowicz z 2001 r., a sytuacja z całą pewnością nie uległa zmianie na lepsze.

nieznającego języka tubylców, to i tak nie jest sobie w stanie wyobrazić życia bez mowy, bo każdy z nas zna przecież swój język i poprzez niego definiuje świat).

Zdolność do posługiwania się językiem to najważniejsza umiejętność wyróżniająca człowieka spośród istot żywych. Umiejętność związana z procesem myślenia. To język (w swych dwóch odmianach: mówionej i pisanej) pozwala na budowanie kategorii, tworzenie pojęć, nazywanie zjawisk, rzeczy, uczuć, rozwiązywanie problemów, wartościowanie, przypominanie przeszłości, ocenianie teraźniejszości, projektowanie przyszłości etc.

Znaczenie języka polega również na tym, że dzięki niemu możemy zdobywać wiedzę i doświadczenie, a także wchodzić w relacje z innymi ludźmi. Już małe dziecko (dostępnymi mu sposobami i przy pomocy określonych dźwięków) stara się wywrzeć wpływ na innych, ale także ono samo podporządkowuje się poleceniom dorosłych. Aby jednak ta sztuka komunikacji była sprawna potrzebne jest coś, co pozwoli opisać rzeczywistość. Taką rolę pełnią najpierw pojedyncze dźwięki i słowa, potem zdania, a następnie teksty. By być sprawnym językowo nadawcą i tworzyć poprawnie zbudowane teksty należy opanować 4 typy sprawności językowej[3]. Po pierwsze: systemową sprawność językową związaną z opanowaniem kompetencji gramatycznych języka polskiego. Tę sprawność należy wykształcić podczas etapu edukacji wczesnoszkolnej, oczywiście do poziomu wymaganego w PP. Po drugie: społeczną, sytuacyjną oraz pragmatyczną sprawność językową - wszystkie trzy związane ze sprawnością komunikacyjną.

Powszechnie wiadomo, że od trzeciego do siódmego roku życia dziecko poprzez stały kontakt z otoczeniem stopniowo i systematycznie usprawnia własną mowę pod względem leksykalnym i gramatycznym. Zasada ta nie dotyczy jednak osiągania kompetencji komunikacyjnych[4], choć niektóre umiejętności zostają opanowane[5].

Opisując i wyjaśniając proces rozwoju językowego, należy zwrócić uwagę na występowanie dwóch linii jego rozwoju: pierwszej związanej z rozumieniem oraz produkowaniem słów i złożonych wypowiedzi, co wymaga znajomości reguł wiązania tych słów (w literaturze amerykańskiej umiejętność ta równoznaczna jest z kompetencją językową, tzw. *lingiustic competence* i drugiej, w której eksponuje się wiedzę jednostki na temat tego, kto mówi, do

[3] Teorię sprawności językowej opisał S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001, s. 245-335.

[4] Por. A. Herzyk, B. Ledwoch, *Mózgowa organizacja funkcji językowych. Przegląd badań i teorii neuropsychologicznych*, „Logopedia" 1991 nr 13.

[5] Zdaniem Brunera dziecko uczy się, np. skonwencjonalizowanych symboli językowych dzięki nabywaniu umiejętności uczestniczenia w pewnym specyficznym formacie interakcji rozumianej najpierw na poziomie niejęzykowym – chodzi tu o regularne powtarzanie pewnych czynności i nazw jak, np. kąpiel, ubieranie, karmienie itp. Według badacza dzieci, które częściej uczestniczą w czynnościach podzielania uwagi przed 18. miesiącem życia, potem rozumieją i produkują więcej słów.

kogo, w jakiej sytuacji i po co mówi – równoznacznej z kompetencją komunikacyjną tzw. *communicative competence*[6].

Rozwój procesów mówienia związany jest z funkcjami mózgu. Na tę prawidłowość zwracano już uwagę w starożytności, ale dopiero wiek XIX przyniósł próby zrozumienia organizacji języka w mózgu. Miało to miejsce w związku z opisywaniem i wyjaśnianiem przypadków zaburzeń mowy wywołanych uszkodzeniami mózgu[7]. Obecnie nie ma dowodów na to, że tendencja do przetwarzania języka w lewej półkuli mózgu istnieje od urodzenia. Pojawia się ona dopiero od 4. miesiąca życia[8]. Oczywiście noworodek przychodzi na świat przygotowany do zwracania szczególnej uwagi na mowę ludzką, zwłaszcza głos matki. Liczne badania wykazały, że w okresie płodowym akustyczne wypowiedzi matki są podstawą orientowania się w świecie tuż po urodzeniu. Badania Mehlera[9] i jego współpracowników wykazały, że już w 4. dniu po urodzeniu dziecko odróżnia głos matki od innych głosów. Ten sam uczony stwierdził, że do 2. miesiąca życia dzieci nie rozróżniają języków należących do tej samej grupy ze względu na kryterium akcentowania. Wskaźnikiem odróżniającym jest rytm[10]. Dla dzieci ważna jest linia melodyczna (faza melodii). Przed 4. miesiącem życia niemowlęta dostrzegają różnice między dźwiękami pozostającymi w opozycji dźwięczności i miejsca artykulacji; rozróżniają też samogłoski języka ojczystego. W 9 miesiącu życia dziecko zdobywa wiedzę o wzorach sekwencji fonetycznych w języku ojczystym, czego dowodem jest dłuższe zatrzymywanie uwagi przy słowach rodzimych. Powoli i stopniowo dziecko odkrywa możliwe kombinacje dźwięków, przy czy niemowlęta są bardzo wrażliwe na bardzo subtelne różnice w fonologicznej realizacji dźwięków. Od 7. miesiąca życia zauważa się występowanie płynnych połączeń spółgłoskowo-samogłoskowych (*baba, tata, mama*), a dziecko potrafi już odróżniać powtarzające się słowo w różnych kontekstach. Pod koniec 1. roku życia obok siebie współwystępują – gaworzenie i wypowiadanie pierwszych słów. Od 9. do 18. miesiąca życia dzieci zwiększają repertuar wypowiadanych spółgłosek[11] i choć ich wypowiedzi

---

[6] Dzieci szybciej opanowują kompetencje gramatyczne niż komunikacyjne.

[7] Efektem tych prac było, m.in. odkrycie w mózgu rozmieszczonych głównie przy bruzdzie Sylwiusza i Rolanda ośrodków, jak: o. słuchowej percepcji mowy, o. funkcji motorycznych związanych z mówieniem i pisaniem, rozumieniem mowy, en kodowaniem mowy, o. motorycznej kontroli czytania.

[8] M. Kilar-Truska stwierdza, że „*zarówno u małp człekokształtnych, jak i u człowieka lewopółkulowa specjalizacja związana z używaniem znaków dokonuje się stopniowo. Nie występuje jeszcze w 2. miesiącu życia, ale zaznacza się od 4. miesiąca życia*”. Badaczka przytacza szereg badań, które dotyczą przewagi prawego bądź lewego ucha w tym okresie. Por. *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki,* red. E. Czaplewska, S. Milewski, Sopot 2012, s. 17.

[9] Por. Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini, Amiel-Tison, A *precursor of language acquisticion in young infants. Cognition*, 29 (1988), s. 143-178.

[10] Dzieci odróżniają rytm języka matki od języków należących do innych grup.

[11] Wielu badaczy potwierdza tezę o uniwersalności repertuaru dźwięków w gaworzeniu; według Johna L. Locke’a (1983) najczęściej powtarza się 12 spółgłosek: *h, d, b, m,, t, g, s, w, n, k, j, p.*

mogą być niezrozumiałe, to oddają intonację charakterystyczną dla różnego typu wypowiedzi, np. pytających, przeczących, proszących itp. Wielu badaczy jest zgodnych, co do tego, że bardzo trudno ustalić moment przejścia od gaworzenia do wypowiadania słów, gdyż proces ten przebiega stopniowo i jest zindywidualizowany, podobnie zresztą jak dalszy rozwój fonologiczny. W wyniku badań, m.in. Łobacz (1996)[12], Zarębina (1980)[13] ustalono, że wypowiedzi polskich dzieci w 2. roku życia cechuje: przewaga głosek bezdźwięcznych, brak głosek nosowych, występowanie palatalizacji. W 3. roku życia już zaznacza się wymowa samogłosek nosowych, dalej występuje mowa bezdźwięczna, niektóre głoski wymawiane są nieprawidłowo, np. głoska *r*. W wieku 4 lat[14] dziecko nie wymawia jeszcze głosek przedniojęzykowo-dziąsłowych, zastępując je prostszą wersją głosek przedniojęzykowo-zębowych, niektóre dzieci mają nadal problemy z wymową głoski *r*. W wieku od pięciu do siedmiu lat dzieci mają ustaloną wymowę samogłosek, ciągle doskonalą wymowę głoski *r*, a zjawisko ubezdźwięczniania nie przekracza pod koniec wieku przedszkolnego 20% realizacji spółgłosek dźwięcznych[15]. I to właśnie z takim bagażem doświadczeń i wiedzy przychodzą dzieci do klasy pierwszej szkoły podstawowej.

Jeśli chodzi o zasób słownictwa i gramatykę, to w wieku trzech lat dziecko używa ok. 1500 słów, pod koniec wieku przedszkolnego słownik dziecka powiększa się do ok. 4500 słów. Uczeń szkoły podstawowej opanowuje ok. 20 słów dziennie, a jego czynny słownik liczy od 10 000 do 14 000 słów. **Gramatykę języka ojczystego dzieci opanowują między szóstym a jedenastym rokiem życia, a więc w okresie nauki w szkole podstawowej.** Badania Chomsky'ego dowiodły, że opanowanie nawet skomplikowanych reguł gramatycznych nie przekracza 9. roku życia u dzieci angielskich.

Przytoczenie przeze mnie tych danych liczbowych ma na celu zwrócenie uwagi na złożoność procesu opanowania języka i znaczenie etapu edukacji wczesnoszkolnej dla osiągnięcia odpowiedniego poziomu sprawności gramatycznej, który posłuży do świadomego posługiwania się językiem polskim.

Nabywanie umiejętności językowych to złożony proces. Niektórzy badacze ogromną rolę w opanowaniu języka przypisują środowisku. I tak, np. zdaniem Skinnera, jest ono możliwe jest dzięki stosowaniu przez opiekunów wzmocnień poprawnych wypowiedzi dziecka. Badacz wyróżnił zasadniczo dwa sposoby uczenia się języka: po pierwsze – tworzenie klisz, po drugie –

---

[12] Zob. P. Łobacz, *Polska fonologia dziecięca,* Warszawa 1996.

[13] Zob. M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków 1980.

[14] Por. Z. M. Kurkowski w artykule *Kształtowanie się zdolności słuchowych a rozwój mowy* wiek ok. 4. lat nazywa okresem właściwej mowy ludzkiej, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka*, red. S. Grabias, Lublin 2001.

[15] Por. m.in. M. Kielar-Turska, *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki,* red. E. Czaplewska, S. Milewski, Sopot 2012, s. 15-63.

budowanie nowych konstrukcji na podstawie już znanych. Pierwszy sposób występuje w postaci echolalii, mandów i taktów, drugi zaś polega na wykrywaniu przez dziecko powtarzających się części wypowiedzi na zasadzie: *mama śpi, tata śpi,* to i *piesek śpi*. Teoria Skinnera nie przyniosła jednak zadowalającego wyjaśnienia, gdyż nie została należycie rozwinięta[16]. Inną teorię stworzył Bandura [17] . Badacz zwrócił uwagę na naśladownictwo i dziś powszechnie wiadomo, że rozszerzanie wypowiedzi małego dziecka i poprawne stosowanie form wpływa pozytywnie na używanie przez dziecko w późniejszym czasie złożonych konstrukcji językowych.

Badań dotyczących nabywania umiejętności językowych w procesie uczenia się jest wiele. Należy pamiętać również, że są zwolennicy teorii istnienia wrodzonych zdolności do opanowywania języka. Należą do nich, m.in. Chomsky i Pinker. Badacze ci uważają, że, aby przyswoić język, nie wystarczą wzory podawane przez otoczenie Do tego potrzebne są odpowiednie struktury w mózgu, gdyż odbywa się to niejako automatycznie. Nie sposób nie zgodzić się z tą teorią, ale jednak nie wolno też odmówić słuszności tezom, które dowodzą wpływu otoczenia na stymulowanie nabywania umiejętności językowych. Zresztą Chomsky w ostatniej wersji swojej teorii z 1986 r. do wrodzonej wiedzy o strukturze głębokiej (znaczenie) i powierzchniowej (wyrażanie się w języku mówionym i pisanym) oraz reguł powiązań między nimi, dodaje psychologiczne procesy uczenia się struktur i reguł gramatycznych. Podobnego zdania jest Pinker, dla którego język stanowi wrodzony instynkt, ale równie ważny jest – czynnik wyuczalności tzw. *learnability*.

Osobiście uważam, że język jest zjawiskiem tak złożonym i specyficznym, że przyjęcie jednej teorii dotyczącej nabywania umiejętności językowych (słownictwa, gramatyki i reguł ich łączenia) byłoby zbyt dużym uproszczeniem i nie odzwierciedlałoby złożoności procesu. Według mnie należy czerpać określone elementy z poszczególnych teorii i dostrzegać interakcje między różnymi pojęciami. Mowa to podstawa wszystkich zjawisk psychicznych prawidłowo rozwijającego się mózgu dziecka, stanowi efekt procesów w nim zachodzących, ale wpływ otoczenia jest niezwykle ważny w stymulowaniu kompetencji językowych każdego człowieka. Najpierw ogromną rolę w tym procesie odgrywają rodzice, potem nauczyciele i grupa rówieśnicza. Wszyscy dostarczają wzorów używania języka i zachowania się w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Zależność między językowym światem dzieci i dorosłych jest prosta. Im wyższa świadomość językowa (większa sprawność i wyższe kompetencje) osób dorosłych, tym lepsze przygotowanie dziecka do świadomego posługiwania się językiem. Zdolności wrodzone nie wystarczą do korzystania z całego, bardzo bogatego repertuaru środków językowych. Zdolności wrodzone projektują jedynie posługiwanie się jego najuboższą wersją, dlatego działania stymulujące rozwój kompetencji

[16] Badacz skupił się jedynie na opisaniu obserwowanych zachowań werbalnych na wejściu – mowa dorosłych skierowana do dziecka i wyjściu – mowa dziecka.
[17] Por. M. Kielar-Turska, *Rozwój sprawności językowych....*, dz. cyt., s. 20.

językowych są tak ważne. O konsekwencjach ograniczeń językowych bardzo trafnie pisze w krótkim wstępie do poradnika dla rodziców[18] E. Słodownik-Ryczaj, zwracając uwagę na kilka istotnych kwestii. Jej zdaniem ograniczenia językowe wpłyną na pogorszenie poznawczego i emocjonalno-społecznego funkcjonowania. Ponadto utrudnią naukę czytania i pisania i tym samym pozbawią dziecko podstawowego sposobu poznawania świata, przez co umiejętności społeczne będą zdecydowanie niższe, co pociągnie za sobą określone konsekwencje, do których – zdaniem badaczki – należą, m.in.: brak umiejętności werbalnego przedstawiania własnego punktu widzenia, uzgadniania wspólnego stanowiska, wyobcowanie, poczucie samotności, zaniżona samoocena, niskie poczucie własnej wartości, a w skrajnym wypadku nawet nieprzystosowanie społeczne. To tylko niektóre z negatywnych zjawisk wynikających z ograniczeń sprawnego posługiwania się językiem polskim – podstawowej kompetencji kluczowej kształtowanej i rozwijanej na każdym etapie edukacyjnym. Dla podkreślenia ważności kształtowania kompetencji językowych warto przytoczyć jeszcze jeden cytat. Otóż: „poprawne i twórcze posługiwanie się językiem, już we wczesnym dzieciństwie, decyduje o dalszej karierze”[19].

Myślę, że podałam wystarczająco dużo danych liczbowych i powodów, dla których warto nie szczędzić wysiłku, by wspomóc młodego człowieka w nabywaniu umiejętności językowych i to zarówno semantyczno-gramatycznych jak i komunikacyjnych. Wiek przedszkolny i okres wczesnoszkolny to najważniejszy moment dla kształtowania kompetencji językowych każdego dziecka, w tym przede wszystkim kompetencji fonologicznych. To czas, w którym jeszcze wszystko można skorygować i wypracować, dlatego właśnie, to w tym okresie dziecko musi nabyć odpowiednie kompetencje językowe (zakres wiedzy i umiejętności), by w przyszłości stać się sprawnym językowo nadawcą i świadomym użytkownikiem języka. Aby było to możliwe kompetencja, sprawność i świadomość językowa nauczyciela etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego musi być bardzo wysoka, gdyż to na nim w dużej mierze spoczywa odpowiedzialność za wyrobienie prawidłowych nawyków i ukształtowanie umiejętności językowych. Jak zatem organizować proces dydaktyczny, by sprostać temu zadaniu?

Zanim przejdę do omówienia atrakcyjnych sposobów przekazywania trudnej wiedzy gramatycznej 7-, 8- i 9-ciolatkom, zdefiniuję trzy używane przeze mnie terminy, a mianowicie: kompetencji, sprawności i świadomości językowej. Aby zrozumieć zależności między nimi przywołam pojęcie języka wewnętrznego, które zostało wprowadzone przez Chomsky’ego a przybliżone przez Porayskiego-Pomstę. Otóż, zdaniem badacza, język wewnętrzny to realny, złożony byt, na którego najwyższym poziomie znajduje się świadomość językowa oznaczająca zespół, może system przekonań, sądów ogólnych

[18] Por. E. Słodownik-Ryczaj, *Gry i zabawy językowe*, Warszawa 2001, s. 12-15.
[19] Tamże, s.13.

o języku (intuicyjnych lub wyrażonych w metajęzyku), przyzwyczajeń, nawyków, uprzedzeń i nastawień. Na niższym poziomie mieści się kompetencja językowa, którą Chomsky definiuje jako wiedzę idealnego użytkownika języka o języku, którym się posługuje[20], zaś Porayski-Pomsta jako wiedzę operacyjną, która w bezpośredni sposób kieruje naszymi czynnościami mowy [21]. Na najniższym poziomie znajduje się sprawność językowa nazywana przez Chomsky'ego wykonaniem językowym.

Teorię sprawności językowej rozwija, wspomniany już przeze mnie, S. Grabias, definiując sprawność w kategoriach umiejętności. Podobnie czyni W. Okoń. Według niego sprawność to „udoskonalona umiejętność"[22], którą uczeń nabywa na drodze ćwiczeń i powtarzania.

Wszyscy badacze zgadzają się, co do tego, że najwyżej w tej hierarchii znajduje się świadomość językowa – jako najwyższa czynność mózgu, która jest częścią świadomości ogólnej [23] człowieka. Świadomość językowa to byt wewnętrzny człowieka kształtujący się pod wpływem czynników zewnętrznych, ale nie danym w całości z zewnątrz, lecz zależnym od konstrukcji psychofizycznej i doświadczeń społecznych jednostki.

Dla mnie najpierw należy nabyć określone kompetencje językowe, które mogą dotyczyć różnych podsystemów języka (fonetycznego, fonologicznego, fleksyjnego, słowotwórczego, składniowego, leksykalnego czy komunikacyjnego), następnie trzeba je wyćwiczyć, by osiągnąć określony stopień sprawności, a odpowiednia wiedza, kompetencje i sprawność złożą się na byt najwyższy – świadomość językową.

Dla nauczyciela – praktyka edukacji wczesnoszkolnej rozważania teoretyczne językoznawców dotyczące definiowania pojęć, jak kompetencja, sprawność i świadomość językowa i subtelnych różnic między nimi, nie są aż tak istotne. Ważne jest jedynie, by nauczyciel dzięki swej wysokiej świadomości językowej, (na którą składają się kompetencje językowe i sprawność) wykształcił u ucznia takie umiejętności, które doprowadzą najpierw do czynności zautomatyzowanych i nawykowych, a potem posłużą do kreatywnego używania języka. Chodzi o to, by tak kierować procesem uczenia się dziecka, by uczeń nabył określone kompetencje, wyćwiczył je tzn. osiągnął określony stopień sprawności, by w przyszłości stał się świadomym użytkownikiem języka.

W przypadku kształtowania kompetencji językowych ucznia w wieku wczesnoszkolnym należy pamiętać, że dziecko do lat siedmiu myśli intuicyjnie i zdobywa wiedzę na drodze bezpośrednich obserwacji i doświadczeń,

---

[20] Jest to wiedza wewnętrzna – wrodzona bądź nabyta dotycząca reguł tworzenia zdań w danym języku etnicznym zgodnych z gramatyka tego języka.

[21] Jest to rodzaj programu, który zapisany jest w postaci określonych połączeń nerwowych w ośrodkach mowy w mózgu człowieka i który pozwala łączyć poszczególne elementy języka w nadrzędne całości oraz dokonywać analizy i interpretacji odbieranych wypowiedzi.

[22] Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

[23] Świadomość ogólna to najwyższa forma czynności, za pomocą których człowiek reguluje stosunki z otoczeniem zewnętrznym i światem wewnętrznym.

koncentrując się na jednym tylko wybranym elemencie i pomijając inne, a proces przechodzenia z etapu myślenia konkretno-obrazowego do abstrakcyjnego przebiega powoli, stopniowo i zachodzi w innym czasie u każdego dziecka. Fakt ten oraz proponowaną przez Chomsky'ego teorię opartą na wrodzonych zdolnościach do opanowywania języka, niejako w sposób zautomatyzowany, należy wykorzystać w nauczaniu gramatyki języka polskiego, w tym fonetyki i fonologii w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Pamiętając o tej prawidłowości, należy w tym okresie proponować uczniom takie ćwiczenia fonetyczne, które będą utrwalać najbardziej typowe schematy dźwiękowe. W tym czasie nie możemy pokazywać wyjątków od reguły. Zadaniem pedagoga jest wykształcenie sprawności na poziomie epijęzykowym (kiedy nabytą wiedzę stosujemy automatycznie), poziom metajęzykowy zarezerwowany jest dla nauczyciela i późniejszych etapów edukacyjnych. W wieku od dziewięciu do jedenastu lat prawidłowo rozwijający się umysł dziecka nabywa umiejętności myślenia operacyjnego. Dziecko dostrzega różnice między typowymi przykładami a wyjątkami, dlatego dopiero wówczas zaleca się wprowadzanie odstępstw od normy, jak pisownia wyrazów *pszczoła, pszenica, kształt*. W wieku od dziewięciu do jedenastu lat uczeń zdobywa kolejny stopień wtajemniczenia, poznaje zasady z zakresu fonologii i ortografii, jak w parze wyrazów *prośba* i *groźba, liczba, także* czy ubezdźwięcznienia w wyrazach *przyjaciel, krzak, przyszłość* wraz z zasadą ortograficzną i wspomnianymi wyjątkami. Nie oznacza to oczywiście, że dziecko z klasy pierwszej szkoły podstawowej nie umie odmienić przez przypadki leksemu *dom* i stworzyć Msc. lp z wyjątkową dla rzeczowników twardotematowych końcówką -u. Leksem *dom* należy do wyrazów o bardzo wysokiej frekwencji i w związku z tym dzieci nie mają problemów z odmianą tego wyrazu, przynajmniej takie są założenia teoretyczne. Mimo to, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, zwłaszcza klasy pierwszej powinien pokazywać przykłady typowe, po to, by wykształcić prawidłowe nawyki językowe, które na kolejnym etapie edukacyjnym będzie można uzupełniać o wyjątki i odstępstwa od reguł.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej znajduje się, moim zdaniem, w trudnym położeniu. Ma do rozwiązania łamigłówkę, a mianowicie – jak przekazać swoim uczniom niełatwą wiedzę gramatyczną w sposób przystępny i dostosowany do możliwości każdego ucznia. Jak kształtować tak ważne kompetencje fonologiczne i gramatyczne, by zainteresować swoich uczniów i osiągnąć zamierzony efekt, jakim jest nabycie kompetencji kluczowej: poprawnego i sprawnego posługiwania się językiem polskim? W nauczaniu zintegrowanym i kształtowaniu kompetencji gramatycznych, w tym zwłaszcza fonologicznych, które przygotowują dziecko do bardzo istotnej umiejętności, jaką jest nauka czytania i pisania, chodzi o to, by kształtować je w sposób świadomy, zaplanowany i nieprzypadkowy. Biorąc pod uwagę specyfikę myślenia i postrzegania świata oraz sposób zdobywania wiedzy, dzieci w wieku wczesnoszkolnym szybciej nabywają umiejętności niż zdobywają wiedzę. Fakty te trzeba wykorzystać, przygotowując zajęcia dydaktyczne.

Zapisy w PP obligują nauczyciela do tego, aby w zakresie wiedzy i umiejętności uczeń klasy pierwszej wykazywał się: zdolnością do słuchowego rozróżniania głosek, umiejętnością dokonywania operacji na sylabach i fonemach, a w późniejszym etapie edukacyjnym umiejętnością analizy i syntezy śródsylabowej, jak rymy i aliteracje[24].

Rozważmy pierwszy zapis – zdolność do słuchowego rozróżniania głosek. Powstaje tu pytanie jak wytłumaczyć dzieciom różnice w przedniojęzykowo-zębowym, zmiękczonym *n'* w wyrazie *niania* oraz środkowojęzykowym, miękkim *ń* w wyrazie *koń*, skoro dziecko słyszy identyczny dźwięk. Podobnie jest w przypadku innych głosek zmiękczanych przez znak diakrytyczny lub samogłoskę *i*. Głoska *ś w* wyrazie *śnieg* i *s'* w wyrazie *siano* to dwie różne głoski, podobnie jak *c'* w wyrazie *ciocia* i *ć* w wyrazie *ćma,* czy *z'* w wyrazie *zima* i *ź w* wyrazie *źle* itp. Dodatkową komplikacją jest umiejętność policzenia głosek w wyrazie typu: *wiśnia.* Jak wytłumaczyć siedmiolatkowi fakt, że w pierwszej sylabie samogłoska i zostaje policzona do liczby głosek, a w drugiej nie. Dzieci, które mają dobry słuch fonematyczny po prostu to usłyszą, ale co z uczniami, którzy takiej zdolności nie posiadają? Gimnazjalistom, którzy nie opanowali tej umiejętności w szkole podstawowej, tłumaczę ten fakt, wykorzystując zasadę fonetyczną, która polega na tym, że w sylabie, w której występują dwie samogłoski – zawsze jest to i + *jakaś inna*, za wyjątkiem *y,* i zawsze zmiękcza poprzedzającą spółgłoskę i wypada, gdyż ośrodek sylaby przenosi się na drugą samogłoskę. Natomiast w sylabach, w których nie ma drugiej samogłoski, i zmiękcza poprzedzającą spółgłoskę, ale nie wypada; musi zostać policzone do głosek, bo inaczej nie byłoby sylaby. Tłumaczenie jest bardzo proste, ale dla 13-15-latków, zbyt trudne dla 7-latków. Podpowiedzi w literaturze dydaktyczno-metodyczno-rozwojowej jest dużo. Oczywiście w przypadku uczniów klas pierwszych możemy skorzystać ze znanego z przedszkola sposobu wystukiwania głosek na bębenku czy klaskania. Możemy też zastosować grę dydaktyczną zaproponowaną przez B. Kucharską – „*A – królowa samogłosek i jej damy dworu*". Gra ta w prosty i dostosowany do możliwości siedmiolatków sposób tłumaczy nadrzędną zasadę fonetyczną języka polskiego. Można też wykorzystać dostępne na rynku pomoce dydaktyczne, np. klocki Rocławskiego, skonstruować kolorowe lizaki z kłopotliwymi głoskami *ni* oraz *ń, dzi* oraz *dź* i po prostu bawić się językiem. Można wykorzystać do tego narzędzie, jakim jest tablica interaktywna. Można skonstruować karty pracy z poprawnymi i błędnymi formami do skreślenia, np. *Słońce / słonice już zachodziło, a słońce / słonice ciągle szukały małego słoniątka* albo prostszą wersję: *Zacisnąłem pięść / pięści ze złość / złości.* Sposobów uatrakcyjniania zajęć jest wiele i zarówno młody, ale pełen zapału, pomysłów nauczyciel, jak i starszy, doświadczony, który przeżył już niejedną reformę edukacji, będą dokładnie wiedzieli, jakie

[24] Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół *(Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17);* załącznik nr 2.

ćwiczenia zastosować, a jakie pominąć, jakimi metodami i przy pomocy, jakich środków dydaktycznych to zrobić, a także, co zrobić w klasie 1a, a co klasie 1b, bo to, co przyniesie sukces w klasie 1a, niekoniecznie sprawdzi się w przypadku klasy 1b. Należy poświęcić tym ćwiczeniom wystarczająco dużo czasu, bo one odgrywają kluczową rolę w dalszej edukacji każdego dziecka i przyczyniają się do porażki lub sukcesu edukacyjnego. Chodzi o to, by uczyć gramatyki w sposób świadomy. Zarówno dobór metod, środków dydaktycznych jak i ćwiczeń fonetycznych musi być przemyślany. Konieczne jest wyeliminowanie przypadkowości w nauczaniu gramatyki. Jest to o tyle istotne, że elementarz nie zawsze jest sprzymierzeńcem nauczyciela. Pobieżny przegląd podręczników, wykonany przeze mnie na potrzeby konferencji, (a także ich wielość) dowiódł, że większość pomija omówiony przeze mnie problem różnicowania spółgłosek miękkich i zmiękczonych. Tylko jeden podręcznik J. Białobrzeskiej, zresztą nagrodzony w 2000 r., nawiązujący do starej tradycji, dostrzega priorytetową dla nauki pisania i czytania kwestię różnicowania głosek pod względem miękkości. To oczywiście mało istotny fakt, bo nauczyciel jest zobligowany do realizacji PP, a nie podręcznika, ale brak ćwiczeń z zakresu analizy i syntezy słuchowej przy spółgłoskach miękkich i zmiękczonych przed spółgłoskami i samogłoskami sprawia, że pedagog najzwyczajniej w świecie, może te kwestie pominąć lub musi samodzielnie przygotować stosowne materiały. Moim zdaniem, warto poświęcić czas na tego typu ćwiczenia i zabawy, gdyż pomogą w nauce podstawowej umiejętności każdego człowieka – czytania i pisania, przyczynią się do sprawniejszej analizy i syntezy sylabowej, a gdy nauczyciel skorzysta z propozycji gry dydaktycznej B. Kucharskiej, oprócz nabywania kompetencji fonologicznych, uczeń będzie kształcił inteligencję interpersonalną, a przy odpowiedniej modyfikacji gry także intrapersonalną.

Warto też w klasie pierwszej szkoły podstawowej poświęcić czas na ćwiczenie słuchu fonematycznego. Idealną podpowiedzią jak organizować proces dydaktyczny, by zwrócić uwagę na ważne dla dalszego rozwoju edukacyjnego ćwiczenia z tego zakresu, zawierają poradniki dla logopedów i terapeutów dysleksji. Można przywołać tu różne serie Wydawnictwa Harmonia, jak, np. *Dyslektyczne ucho*[25] czy *Terapia logopedyczna głosek szeregu syczącego*[26]. Zestawy ćwiczeń proponowane w tych pozycjach zdecydowanie usprawnią rozwój językowy dzieci i zwiększą ich kompetencje fonologiczne. Pierwsza pozycja z powodzeniem może być wykorzystana do przygotowania uczniów do trudnej sztuki zrozumienia upodobnień charakterystycznych dla języka polskiego i związanych z nimi zasad ortograficznych, a także do uchwycenia różnic między dźwięcznością

[25] Por. E. Szymankiewicz, *Dyslektyczne ucho. Zbiór ćwiczeń stymulujących rozwój percepcji słuchowej nie tylko dla uczniów z dysleksją,* Gdańsk 2010. Jest to zestaw zeszytów dla ucznia i nauczyciela stymulujących percepcję słuchową i funkcje językowe.

[26] Por. R. Sprawka, *Terapia logopedyczna głosek szeregu syczącego,* Gdańsk 2011. Jest to pozycja skierowana do początkujących logopedów, ale i nauczycieli nauczania zintegrowanego oraz rodziców i tych wszystkich, którzy pragną aktywnie uczestniczyć w procesie nabywania przez dzieci kompetencji fonologicznych.

i bezdźwięcznością. Druga zawiera przykłady ćwiczeń odwołujących się do różnych stylów uczenia poprzez słuch, wzrok, dotyk, kolor. Z obu pozycji warto skorzystać, tworząc własne propozycje ćwiczeń.

Zagadnieniem, którego nie wolno zbagatelizować są asymilacje lingwistyczne przewidziane są do realizacji w II semestrze klasy pierwszej oraz I semestrze klasy drugiej. Pracę należy rozpocząć od ćwiczeń różnicujących głoski pod względem dźwięczności. Uczniów można podzielić na grupy. Grupa pierwsza otrzyma lizaki z głoskami dźwięcznymi – każde dziecko jeden lizak, grupa druga z głoskami bezdźwięcznymi, w dalszym toku zajęć rozdamy ponadto lizaki z trójznakami – identycznymi jak te, proponowane przez Rocławskiego i głoskami zmiękczanymi przez kreseczkę oraz i oraz z samogłoskami, tak, aby powstał cały alfabet. Dwie najzdolniejsze osoby z klasy (które możemy wyłonić od razu albo w trakcie zajęć) otrzymają w odpowiednim momencie znaki drogowe: *stopu* i *pierwszeństwa przejazdu.* Ci uczniowie na nasz znak będą regulowali ruchem. Zabawa może przebiegać następująco: zaczynamy od podstawowego ćwiczenia stosowanego w diagnozie ucha dyslektycznego i podajemy pary wyrazów z cechą dystynktywną – dźwięczności, jak: *bas-pas, fart-wart, nucą-nudzą, działo-ciało, żyła-szyła, lata-lada*. Dzieci podnoszą lizaki z odpowiednimi głoskami – tymi, które różnicują wyrazy, następnie ustawiają się parami i dostrzegają zasadę fonetyczną, układając głoski w pary: dźwięczna / bezdźwięczna. Dla ułatwienia nauczyciel może mieć przygotowane plansze z odpowiednimi parami wyrazów. (Plansze stosujemy wtedy, gdy uczniowie mają problemy z poradzeniem sobie z ćwiczeniem). Z kolei następuje utrwalenie wiedzy i umiejętności. W klasie zamontowane są dwie imitacje kosza do gry (jeden z wypisanymi na taśmie głoskami dźwięcznymi, drugi z bezdźwięcznymi, taśmy są zróżnicowane kolorystycznie podobnie jak lizaki). Dzieci występują parami. Jeden uczeń losuje kulkę z papieru, na której napisany jest wyraz, np. *pal,* drugi z napisem *bal*. Uczniowie odczytują głośno zapisane wyrazy i wrzucają do odpowiedniego kosza. Czynność powtarzają wszystkie dzieci z klasy. Dla każdej pary nauczyciel ma przygotowany inny zestaw słów. Na zakończenie ćwiczenia liczymy celne strzały. Wprowadzamy element rywalizacji, by wzmocnić zaangażowanie dzieci. Następnie przechodzimy do wyrazów trudniejszych, jak: *prośba-groźba, brzeg-krzew, wziąć-siąść*. W tym wypadku również możemy mieć przygotowane tablice z poprawną pisownią tych wyrazów, bądź tablice do uzupełnienia. Wybór, których tablic użyć, będzie uzależniony od umiejętności dzieci. Każdy wyraz (z tych trudniejszych) dzieci głośno wypowiadają, stosując różnorodną intonację. Głównym celem tego ćwiczenia jest uświadomienie różnic między mową a pismem, między dźwiękiem – głoską, a znakiem graficznym – literą i przygotowanie do poznania zasad ortograficznych. Nauczyciel przygotowuje plansze z wyrazami, w których zachodzą udźwięcznienia, ubezdźwięcznienia – zarówno wsteczne jak i postępowe oraz inne upodobnienia, np. pod względem miejsca artykulacji, uproszczenie grupy spółgłoskowej czy z realizacją nosówek, po to, by utrwalić prawidłowe nawyki, ewentualnie skorygować błędy. Na planszach pojawia się wyrazy jak:

przyjaciel, krzak, lodówka, brzeg, liczba, także, zdziwiony, pojedynczy, pączek, zęby, warszawski i wiele innych realizujących określony typ upodobnień.

Podczas zajęć dzieci dysponują czerwonymi karteczkami, które mogą podnosić jak czegoś nie wiedzą bądź nie rozumieją, a także, gdy uznają dany wyraz za trudny. Taki wyraz trafia na czerwoną planszę i nauczyciel wie, że musi go utrwalić. W czasie zajęć można również prowadzić obserwację diagnozującą, po to, by przekonać się, jaki jest stopień opanowania określonych umiejętności przez dzieci.

Kolejnym ćwiczeniem, jakie można zaoferować dzieciom jest zaproponowana przez B. Kucharską zabawa w ustawianie głosek. Zdaniem teatrolożki, „wszelkie zabawy w ustawianie głosek są bardzo skuteczne, szczególnie przy ilustracji ubezdźwięcznienia, jak w: *wstążka, nad Polską, ławka, pod spodem, kwitnąć-kwiat* oraz uproszczeń spółgłoskowych w wyrazach: *ojcowski, sześćdziesiąt, sześćset, srebrny* ". W tym momencie możemy powołać dziecięcych ekspertów chyba, że uczniowie dobrze się bawią albo ich kompetencje fonologiczne jeszcze są niewystarczające, to w rolę regulującego ruchem wciela się nauczyciel, wykorzystując w zabawie znaki drogowe. Zabawę można przeprowadzać w różnorodny sposób, dzieląc klasę na małe grupki, którym nauczyciel rozdaje dźwięczne i bezdźwięczne głoski charakterystyczne dla danego wyrazu i wówczas zadaniem uczniów jest wybór poprawnej formy albo można zastosować zasadę: *kto pierwszy, ten lepszy*, ale wówczas trzeba mieć więcej kompletów głosek. Nieistotne jest, w jaki sposób przeprowadzimy zabawę, ważne jest, by dzieci utrwaliły prawidłową wymowę i pisownię wyrazów, uchwyciły różnice między dźwiękową a graficzną stroną języka i zdobyły solidne przygotowanie, które umożliwi im wspinanie się na coraz wyższe szczeble drabiny kompetencji językowych.

Oczywiście przykładów ćwiczeń fonologicznych można podać o wiele więcej. Sposobów realizacji związanych z materiałem fonetycznym i fonologicznym też jest dużo, ale zaletą tak przeprowadzonych zajęć jest to, że dzieci zostaną wyposażone w wiedzę i umiejętności na różne sposoby, z wykorzystaniem różnych stylów uczenia się. Z tak przygotowanych zajęć skorzysta zarówno słuchowiec, jak i wzrokowiec czy kinestetyk. Moim zdaniem, wykorzystanie różnych stylów uczenia się podczas planowania zajęć dydaktycznych to klucz do sukcesu.

Na zakończenie pragnę stwierdzić, że głównym celem mojego artykułu było zwrócenie uwagi na znaczenie etapu edukacji wczesnoszkolnej dla nabywania kompetencji językowych każdego człowieka oraz na konieczność skutecznego kształtowania kompetencji fonologicznych u uczniów w młodszym wieku szkolnym jako podstawę do dalszego rozwoju edukacyjnego oraz do poprawnego, skutecznego i świadomego posługiwania się językiem polskim. Dodatkowo chciałam podkreślić istnienie konieczności przekazywania trudnej wiedzy gramatycznej z wykorzystaniem różnych stylów uczenia się, po to, by każde dziecko miało jednakowe szanse opanowania podstaw, które posłużą mu do nabycia umiejętności czytania i pisania, a tym samym wyposażą go w sztandarowy sposób poznawania świata, zgłębiania swojej wiedzy

i zaspokajania ciekawości. Uważam, podobnie zresztą jak B. Kucharska, że „kształtowanie kompetencji fonologicznych ucznia należy uznać za jeden z najistotniejszych elementów kształcenia językowego w okresie nauczania zintegrowanego”.

Bibliografia:

Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001.

Herzyk A., Ledwoch B., *Mózgowa organizacja funkcji językowych. Przegląd badań i teorii neuropsychologicznych*, „Logopedia” 1991 nr 13.

Kielar-Turska M., *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki,* red. E. Czaplewska, S. Milewski, Sopot 2012, s. 15-63.

Kurkowski Z. M., *Kształtowanie się zdolności słuchowych a rozwój mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka*, red. S. Grabias, Lublin 2001.

Łobacz P., *Polska fonologia dziecięca,* Warszawa 1996.

Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini, Amiel-Tison, A *precursor of language acquisticion in young infants. Cognition,* 29 (1988), s. 143-178.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół *(Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).*

Słodownik-Ryczaj E., *Gry i zabawy językowe*, Warszawa 2001.

Sprawka R., *Terapia logopedyczna głosek szeregu syczącego,* Gdańsk 2011.

Szymankiewicz E., *Dyslektyczne ucho. Zbiór ćwiczeń stymulujących rozwój percepcji słuchowej nie tylko dla uczniów z dysleksją,* Gdańsk 2010.

Zarębina M., *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków 1980.

Streszczenie: Artykuł dotyczy kluczowej roli edukacji polonistycznej w nauczaniu zintegrowanym oraz kształtowania kompetencji językowych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Celem jest zwrócenie uwagi na ważność etapu edukacji wczesnoszkolnej dla nabywania kompetencji językowych każdego człowieka oraz konieczności skutecznego kształtowania kompetencji fonologicznych w młodszym wieku szkolnym jako podstawę rozwojowej zdolności poznawczej dziecka do odzwierciedlenia i manipulowania dźwiękami mowy. Oczekiwane efekty kształcenia, to: zdolność do słuchowego rozróżniania fonemów (słuch fonemowy); umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza i synteza sylabowa), fonemach (analiza i synteza fonemowa).

Słowa kluczowe: wczesnoszkolna edukacja polonistyczna, rozwój mowy, zaburzenia mowy; kompetencje fonologiczne, świadomość językowa; słuch fonematyczny, wypowiedź językowa; ćwiczenia fonetyczne

Abstract: The article concerns the central role of elementary Polish education studies and formation of language competence of children in early school education. Its main objective is to pay attention to the importance of early school education stage to gain linguistic competence as well as effective phonological competence – the basis of cognitive developmental ability of a child in order to reflect and manipulate the speech sounds. Its main goal is: the ability to distinguish phonemes by ear (phonemic hearing); the ability to perform operations on syllables (syllabic analysis and synthesis), phonemes (phonemic analysis and synthesis).

Keywords: early school education polish studies, prevention speech, speech disorder; phonological competence, linguistic awareness; phonemic hearing, linguistic utterance; phonetic exercises

Tetiana Kotyk

Мета і завдання навчання рідної мови в початковій школі

Objective and task of native language teaching in primary school

Сутність мети навчання. За нових умов розвитку суспільства, яке вимагає модернізації освіти, потрібно насамперед науково й методологічно осмислити підходи до визначення мети навчання з позицій національної освіти й потреб входження України до світового освітнього простору.

Потреби суспільства відображаються в меті людської діяльності. Мета - це те, до чого прагне, чого хоче досягти людина, передбачення результату діяльності. У філософський літературі вказується на регуляційну функцію мети: "Мета – … характеризує передбачення в мисленні результату діяльності й шляху його реалізації за допомогою певних засобів"[1], тобто мета – це уявлення не лише про кінцевий результат дій, а й про шлях і способи його досягнення. У цьому виявляється методологічна функція мети та її роль в обґрунтуванні змісту навчання.

Мета і завдання навчання мови є відображенням у теоретичній формі лінгводидактичної проблеми, тобто тієї суперечності, що склалася між вимогами суспільства на певному етапі його розвитку до володіння дітьми мовою й типовими результатами навчального процесу.

Регуляційна функція мети відбивається в завданнях. Кожне завдання передбачає конкретний кінцевий результат, вагомий за своїм значенням для досягнення мети. У філософській літературі завдання визначається як "мета, здійснення якої є умовою виконання іншої мети – більшого масштабу"[2], тобто розв'язання кожного із завдань є умовою виконання загальної мети.

Отже, *мета і завдання за своєю сутністю є парадигмою обґрунтування змісту навчання.*

Мета як форма відображення концептуальних підходів до процесу навчання. Мета задає концептуальні орієнтири для визначення змісту

---

[1] *Философский енциклопедический словарь*, Москва 1983, s. 763.

[2] В. І. Куценко, *Суспільна проблема, її виникнення і розв'язання*, „Філософська думка" 1984 nr 4, s. 51.

навчання, оскільки нею користуються як інструментом для добору змістового матеріалу відповідно до певних світоглядних позицій.

Так, наприклад, утилітарно-емпіричний підхід передбачає лише засвоєння знань і умінь; в основі особистісного підходу – засвоєння учнями соціально-культурного досвіду людства через навчально-програмові матеріали й набуття особистого досвіду через штучно створені ситуації переживання, саморозвитку; гуманістичний підхід передбачає в кінцевому результаті розвиток емоцій, афектів; провідним завданням формального підходу є розвиток розумових сил, логічного мислення, уяви, пам'яті, інтелекту (Гербарт, Локк, Песталоцці, Руссо); в основі матеріалістичного підходу – здобуття прикладних знань, розвиток мислення, розумових здібностей (Спенсер); мету навчання за педоцентричним підходом визначають не соціально-економічні умови й потреби суспільства, а інтереси й здібності дітей; цілісний дидактичний підхід передбачає формування системи знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності й емоційно-особистісного світосприйняття.

Таким чином, сутність мети навчання мови полягає у здатності відобразити світоглядну позицію суспільства як лінгводидактичну проблему й конструктивно вплинути на її вирішення. Її можна розглядати як зв’язувальну ланку між теорією і практикою. Теоретичний аспект визначення мети – лінгводидактична інтерпретація суспільної проблеми, практичний аспект – спрямування на перетворення індивіда й суспільства в заданому напрямі.

Важливими критеріями оцінки конструктивності мети є чіткість її формулювання, а відтак - контрольованість досягнення; визначення необхідних і достатніх умов для її реалізації та зіставлення цих умов з реально існуючими для усунення невідповідності; визначення етапів просування, тобто наявність технології самореалізації.

Стрімкий розвиток суспільства зумовлює зміну його потреб, що відповідно, викликає зміни в меті, змісті й кінцевому продукті навчання.

Так, до 1936 р. у радянській педагогіці панувала педоцентрична теорія навчання дітей, у межах якої існував спонтанний підхід до розвитку мовлення, в основі якого – врахування не соціальних потреб, а інтересів дитини, при цьому – невизнання ролі педагога в процесі розвитку дитини[3].

На цьому тлі вирізнялися концептуальні підходи українських педагогів. Зокрема, співробітники Науково-дослідного інституту педагогіки (м. Харків) поєднали в меті навчального процесу єдиної трудової школи (1928 р.) [4] і потреби дитини, і потреби суспільства, проголосивши провідною метою - формування соціальної поведінки через пристосування дитини до виконання соціальних функцій, у т.ч. й спілкування як засобу встановлення соціальних взаємин. Передбачалося

---

[3] Рог. А. І. Дорошенко, *Дитячий садок: Керівництво для вихователя і керівника дошкільного виховання*, Київ 1922.

[4] Рог. *Порадник по дошкільному вихованню*, Харків 1928.

за допомогою трьох основних напрямів підготовки учнів: трудознавства, культурознавства та природознавства - закласти основи для формування в подальшому соціального активіста, при цьому кінцевою метою процесу виховання в школі було формування особистісних рис патріота - громадянина української держави. Цей проект шкільної освіти в 30-х рр. XX ст. було засуджено як такий, що відбивав буржуазний світогляд і не забезпечував виконання основних завдань комуністичного виховання, - і скасовано.

Наступний розвиток суспільно-політичних подій призвів до того, що жодної авторської концепції початкової школи в радянській Україні не було створено, концептуальні ідеї та досвід перших українських навчальних проектів не використовували. Спрямування навчально-виховного процесу було повністю підпорядковано суспільно-політичній ідеології з орієнтацією на трудове навчання, комплексний підхід, поєднання виховання і навчання, а програми навчання були звичайними перекладами московських програм з незначними змінами.

До середини 80-х рр. XX ст. в жодній навчальній програмі для початкової школи не було сформульовано кінцевої мети навчання рідної мови. Зважаючи на відсутність послідовності, спадковості, наступності між програмами в організації процесу навчання, можна зробити висновок і про відсутність у той час цілісного наукового концептуального підходу до організації процесу навчання дітей рідної мови. Такий стан у мовній освіті можна пояснити не безсиллям науки, а тим, що керівна роль КПРС поширювалась і на науковий, і на освітянський простір: проголошуючи ті чи інші гасла, які першочергово відповідали інтересам партійного диктату, адміністративно-партійний апарат дбав про беззастережне їх упровадження й виконання, що не залишало місця для альтернативних підходів: „...зміст освіти змінювався без наукового обґрунтування, за вказівками партії, а навчальні плани концентровано відображали ці настанови й були доволі нестабільні ”[5].

Чітко простежується протиріччя, що існувало на той час між реальними потребами суспільства й партійними інтересами, між необхідністю мати науково обґрунтовану концепцію навчання дітей рідної мови і настановами КПРС щодо мети й змісту освіти. Визначаючи зміст навчання для всіх ланок освіти, педагоги виходили із загальної мети виховання, сформульованої в працях В. Леніна, Н. Крупської, керівних документах партії й уряду.

Отже, в *меті фіксується суспільна чи авторська позиція щодо кінцевих результатів мовної освіти молодших школярів. Мета повинна бути чітко сформульована й зазначати умови її реалізації.* Науково обґрунтованої мети навчання в початковій мовній освіті довгий час не було визначено.

---

[5] О. Я. Савченко, *Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти*, „Педагогіка та психологія” 1999, nr 4, s. 9.

Теоретико-методологічні засади визначення мети мовної освіти молодших школярів. У 80-х рр. XX ст. в радянській педагогіці з'явилися ґрунтовні праці (Бабанський Ю.К., Краєвський В. В., Лєдньов В.С., Фьодоров В.П. та ін..) з методології та теорії змісту освіти, в яких мету було представлено як основу й керівне начало формування змісту, було сформульовано закон соціальної обумовленості виховання і навчання: *із зміною життя суспільства змінюються й вимоги, які суспільство висуває до мети і змісту освіти*[6].

Для суспільства 80-х рр. стало важливим, щоби школа давала не тільки суму конкретних знань і формувала основи комуністичного світогляду, а й учила робити самостійні висновки на ґрунті цих знань, прищеплювала навички творчого мислення [7]. До дослідження та інтерпретації цієї проблеми в педагогічній науці вдалися І. Журавльов, Л. Зоріна, В. Краєвський, Ч. Куписевич, І. Лернер, В. Лєдньов, М. Скаткін, Ф. Сушкова, В. Цетлін та інші. Відтак у радянській педагогіці, у межах якої відбувалося становлення української лінгводидактики, сформувалася цілісна теорія цілепокладання змісту освіти й навчання, провідні положення якої сприйняли й доповнили педагоги інших країн.

Зокрема, І. Лернер співвідносив мету навчання в загальноосвітній школі з формуванням науково-теоретичного світогляду, що відображає потреби суспільства. Він уважав, що світогляд у конструюванні змісту освіти виконує функцію мети, засобу й самого змісту, оскільки належить до визначальних цілей освіти, обумовлює добір змісту матеріалу, змістову спрямованість ідей, є інструментом визначення відповідності відібраного змісту природі світогляду й становить складову частину змісту освіти. Під світоглядом науковець розумів систему "узагальненого знання про дійсність, способи його застосування для пізнання, орієнтації в навколишньому, для оцінки явищ і визначення ставлення до них"[8].

Отже, *мета і зміст освіти – це не лише система певних знань і навичок про об'єктивно існуючий світ, але й такі компоненти соціального досвіду, як досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.*

Загальновідомо, що світогляд існує у двох видах: а/ суспільному - як цілісна характеристика суспільної свідомості і б/ особистісному - як надбання й характеристика особистості, що співвідносяться між собою як загальне й одиничне. Суспільний світогляд формує система філософських, економічних і соціально-політичних поглядів[9], а світогляд особистості –

---

[6] Н. Н. Скаткин, *Требования общества развитого социализма к содержанию общего образования*, [w:] *Теоретические основы содержания общего среднего образования*, red. В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Москва 1983, s. 59.
[7] Por. tamże, s. 59-62.
[8] И. Я. Лернер, *Функции коммунистического мировоззрения в содержании образования*, [w:] *Теоретические основы содержания общего среднего образования*, red. В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Москва 1983, s. 68.
[9] Por. *Философский енциклопедический словарь*, dz. cyt.

продукт конкретного процесу виховання й навчання. Тому, на думку І. Лернера, необхідно правильно розподілити зміст суспільно заданого світогляду за етапами навчання, і "чим правильніше спроектовано й організовано процес навчання з урахуванням його змістової сторони, тим ближча система світогляду особистості до системи суспільно заданої "[10].

За дослідженнями педагогів (І. Лернер, Е. Моносзон), світогляд особистості починає формуватися лише в підлітковому віці, а основою для його становлення є певне спрямування загальної вихованості дитини, тобто та система світовідчуття й світосприйняття, що вже існувала до зародження світогляду.

І. Лернер подав класифікацію видів знання з урахуванням формування світогляду на різних ступенях навчання й виокремив такі чотири групи знань: конкретні знання, що не мають світоглядного навантаження; знання, що можуть бути підґрунтям до окремих світоглядних узагальнень за умови засвоєння їх однорідності й повторюваності, тобто проявів у них закономірностей; знання, здатні безпосередньо збуджувати світоглядні відчуття; власне світоглядні ідеї.

Перші три групи знань - доступні дітям молодшого шкільного віку й можуть бути закладені до змісту навчання української мови.

Отже, інтерпретуючи теорію змісту загальної освіти, можна стверджувати, що *метою навчання молодших школярів є формування підґрунтя для подальшого розвитку особистісного світогляду дитини через засвоєння нею системи певних знань, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, при цьому зміст освіти повинен відображати об'єктивний(інформаційний) і суб'єктивний (діяльнісний) аспекти світогляду*.

Основу теорії цілепокладання освіти Ч.Куписевича[11] становлять уявлення про різноманітність цілей, їх неподільну єдність та ієрархічну підпорядкованість. Науковець виокремив цілі виховання, цілі загальної й професійної освіти. Основною метою загальної освіти, на думку дидакта, є забезпечення оптимального інтелектуального розвитку всіх учнів. Досягнення основної мети відбувається через реалізацію провідних цілей загальної освіти, серед яких: ознайомлення з досягненнями в певній галузі знань і формування відповідних умінь; розвиток здібностей і пізнавальних інтересів; формування наукового світогляду; прилучення до самоосвіти; ознайомлення з науковою організацією праці й науковими основами виробництва. Конкретизацією провідних цілей освіти є часткові цілі навчання, що визначаються в програмах окремих навчальних предметів.

За теорією Ч.Куписевича, крім основних і провідних цілей освіти, до кожної конкретної навчальної дисципліни повинна добиратися відповідна мета, яка як елемент ієрархічно підпорядкованої системи цілей

---

[10] И. Я. Лернер, *Функции коммунистического…*, dz. cyt., s. 65.
[11] Por. Ч. Куписевич, *Основы общей дидактики*, Москва 1986.

містить ознаки, притаманні цілям вищого порядку, і власні, що й характеризують її як мету вивчення певної навчальної дисципліни.

Отже, не лише загальні нормативні освітянські документи, а й розділ програми, що містить зміст навчання молодших школярів рідної мови, повинні окреслювати певну мету, відповідно до якої й здійснюватиметься процес навчання.

На системний підхід у розробці теорії цілепокладання змісту освіти орієнтувалася також Ф. Сушкова[12], висвітлюючи ієрархію цілей на рівні конкретного навчального предмета. Відповідно до цього підходу, провідні цілі випливають з функції навчального предмета і його ролі як частини загальної мети певного рівня освіти, що повинно забезпечити цілісність навчання в межах освітньої системи; першочергово повинні висвітлюватися цілі, що характеризують провідний компонент навчання, що, власне, і залежить від його функції. Наступні групи цілей, на думку науковця, повинні характеризувати: а/ основні знання і вміння; б/ допоміжні знання й уміння як необхідну умову засвоєння основних; в/ світоглядні й виховні, оскільки на основі знань і вмінь формується певний світогляд, ставлення до суспільних цінностей; г/ формування якостей особистості. І хоча формування якостей особистості безпосередньо з предметними знаннями і вміннями не пов’язані, але їх реалізація необхідна для формування всебічно, гармонійно розвинутої особистості.

Отже, за означеними положеннями теорії цілепокладання, *першочергово в мовній освіті молодших школярів потрібно висвітлювати цілі, що характеризують мовленнєві вміння, оскільки провідним компонентом змісту навчання мови, безперечно, є формування способів мовленнєвої діяльності. Усі інші компоненти змісту можуть бути розкриті в інших групах цілей.*

На початку 90-х рр. XX ст., коли народна освіта вже пострадянського простору стояла на межі нового періоду свого розвитку, було оприлюднено основи концепції В. Лєдньова [13], в якій автор презентував проблему цілепокладання в загальній освіті як багатомірну систему, різні аспекти якої розглядаються як взаємопов'язані, взаємодоповнювальні сторони єдиного цілого. Було виокремлено два основні аспекти мети навчання: соціальний, в якому відбито вимоги суспільства до освіти, й особистісний, що висвітлює функції освіти щодо формування особистісних якостей. Провідною функцією освіти в соціальному аспекті науковець уважав передачу загальної культури наступним поколінням для її використання, розвитку й примноження та

[12] Por. Ф. Б. Сушкова, *Функции программ и общие нормативы их построения*, [w:] *Теоретические основы содержания общего среднего образования*, red. В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Москва 1983, s. 276-278.

[13] Por. В. С. Леднев, *Содержание образования: сущность, структура, перспективы*, Москва 1991.

світоглядну спрямованість освіти, побудовану не на комуністичних ідеалах, а на національних традиціях, світовій культурі й пріоритетах загальнолюдських цінностей. Особистісний аспект цілей загальної освіти відображав поетапний, відповідно до вікових особливостей, усебічний розвиток особистості дитини й логіку навчального предмета.

Отже, за В. Лєдньовим, *мета освіти повинна інтерпретувати не лише потреби суспільства, а й інтереси особистості, яка навчається, орієнтувати на розвиток загальної культури, формування світогляду особистості, засвоєння загальнолюдських цінностей і поетапний усебічний розвиток дитини.*

Означені положення склали цілісну теоретичну концепцію формування мети і змісту освіти та стали поштовхом до визначення мети мовної освіти молодших школярів.

Взаємозв'язок мети мовної освіти молодших школярів з розвитком мовознавства. У 50-60-х рр. XX ст. у мовознавстві визначилися нові підходи до вивчення мови. На зміну структуралізму, для якого є характерним розуміння мови як чітко структурованої знакової системи і прагнення до суворого (наближеного до точних наук) формального її опису, прийшло визнання необхідності розглядати мову у зв'язку із суспільними умовами. Уявлення про мову як статичну систему замінилося науковим уявленням про комунікативний акт – живий мовленнєвий процес, який фіксується в тексті [14], що в міжнародному масштабі отримало назву "комунікативної революції ". Акт комунікації складається з трьох основних компонентів: автора, адресата й тексту. Обов'язковою умовою комунікації є спільна для автора й адресата мета – зрозуміти одне одного.

Комунікативний підхід відбився й у навчанні мови молодших школярів: у навчальній програмі 1987 року в пояснювальній записці було вказано на необхідність оволодівати елементарними навиками культурної поведінки в процесі мовного спілкування (увічливий тон, уміння триматися із співрозмовником та в колективі), хоча означені наміри не було конкретизовано в змістовому наповненні програми.

У наступних програмах комунікативний аспект мови було представлено більш широко: виокремлено розділи "Мова і мовлення", "Текст", що давали елементарні знання про характеристику повідомлень, їх види, типи та особливості побудови власних письмових та усних висловлювань, орієнтували на виховання культури спілкування за допомогою мовних і немовних засобів. Було запроваджено спеціальні уроки з розвитку мовлення для засвоєння дітьми найважливіших вимог культури мовлення й етики мовного спілкування, а в підручниках - подано матеріал для засвоєння цих відомостей.

---

[14] Por. У. Лабов, *Исследование языка в его социальном аспекте*, „Новое в лингвистике" 1975 nr 7, s. 96-181.

Розробка теорії мовленнєвого спілкування розпочалася майже одночасно в мовознавстві, соціолінгвістиці, психології мовлення (психолінгвістика) й теорії навчання мов. При цьому під мовленнєвим спілкуванням розуміли інтерактивну, міжособистісну комунікативну *діяльність* як специфічний вид пізнавальної діяльності, що забезпечувала обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками[15]. За дослідженнями психолінгвістів (Л. Виготський, Н.Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.), комунікативна діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, обов'язково має мотив, без якого не може розпочатися, мету як образ кінцевого результату діяльності та послідовні етапи реалізації мети: орієнтування, планування, реалізації та контролю. Відтак початком акту мовленнєвої діяльності є усвідомлення мотивів, потреб і мети спілкування. Різновидами мовленнєвої діяльності є говоріння слухання й розуміння, читання й письмо.

У світлі цієї теорії на початку 90-х років XX ст. було визначено навчальну функцію рідної мови для дітей молодшого шкільного віку: мова застосовується для відтворення, словесного змалювання дійсності; це засіб порозуміння, форма вираження думок, знаряддя впливу на інших, елемент відтворення людських почуттів, та шлях реалізації цієї функції: "учень іде від елементарної ситуативної практики використання мови до цілеспрямованого застосування її у різних умовах спілкування"[16].

Мету навчання мови, представлену в програмі 2005-2006 рр. (автори М. Вашуленко, І. Ґудзик, К. Пономарьова, О. Прищепа та ін..), було сформульовано з урахуванням нового погляду на формування мовно-мовленнєвих умінь молодших школярів – розвиток і удосконалення вмінь і навичок володіння рідною мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності: слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання і письмо; забезпечення мотивації вивчення рідної мови.

Отже, у зв'язку із розвитком мовознавчої науки *встановився комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови, який на рівні мети передбачає забезпечення розвитку мовленнєвих умінь і навичок на основі засвоєння елементарних знань про мову як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного і цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів – аудіювання, читання, говоріння й письма.*

Мета та її характеристика на сучасному етапі мовної освіти молодших школярів. У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) зазначено, що метою вивчення мови є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань**:**

---

[15] Por. А. А. Леонтьев, *Психология обучения*, Москва 1997, s. 19-32.

[16] *Методика викладання української мови: Навч. Посібник*, red. С. І. Дорошенка,Київ 1992, s. 11.

- формування в учнів мотивації вивчення мови;
- забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма);
- формування комунікативних умінь;
- опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися.

З урахуванням мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виділяються такі змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна. Основною змістовою лінією є мовленнєва. При цьому мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на забезпечення мовленнєвої.

Основна увага під час вивчення мови спрямовується не на озброєння системою мовних знань, а на ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості учня. Такі пріоритети в мовній освіті зумовлені існуючою суспільною потребою, задекларованою в Національній доктрині розвитку освіти: “ Мета державної політики в галузі освіти полягає у ...вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства …”[17].

Відтак, *основними характеристиками кінцевої мети навчання мови в початковій школі є: відображення суспільної потреби, її лінгводидактична інтерпретація, показ шляхів реалізації, спрямованість на перетворення індивіда й суспільства, чіткість формулювання.*

Мета мовної освіти молодших школярів містить *соціальний аспект*, що відображає вимоги суспільства до сучасного стану навчання мови, й *особистісний аспект*, у якому враховано потреби учня щодо формування певних особистісних якостей (комунікативних, інтелектуальних, культурних тощо), які забезпечать їй повноцінне функціонування в суспільстві. Означені аспекти мети є взаємопов’язаними сторонами єдиного цілого, а їх виокремлення можливе лише на теоретичному рівні.

У меті мовної освіти визначено провідний компонент змісту навчання мови - формування способів мовленнєвої діяльності, тобто в основу її реалізації покладено засвоєння дітьми основних мовленнєвих умінь як компонентів соціального досвіду. Процес навчання мови зорієнтовано на передачу досвіду культури мовленнєвого спілкування, яка є складовою загальної культури нації, орієнтує на засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, а отже, - на формування підґрунтя особистісного світогляду школяра та його особистісних якостей як основи подальшого всебічного розвитку дитини.

---

[17] *Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті*, „Освіта України” 2001 nr 1, s. 22-25.

Отже, *зважаючи на таку характеристику сучасного стану мети мовної освіти молодших школярів, можна стверджувати, що вона відповідає провідним положенням загальнодидактичної теорії змісту навчання.*

Перспективними є такі напрями удосконалення характеристики мети мовної освіти молодших школярів:

- визначення ієрархії цілей у межах навчання рідної мови (з орієнтацією на кінцеву мету як провідну), серед яких - висвітлення допоміжних цілей як необхідної умови досягнення провідної мети, а також світоглядних, пізнавальних і виховних;
- визначення необхідних і достатніх умов досягнення мети кожного рівня, зіставлення цих умов з реально існуючими для усунення невідповідності й перешкод на шляху реалізації мети і задоволення потреб особистості й суспільства;
- окреслення етапів просування до мети в межах кожного ієрархічного рівня, встановлення взаємозв'язків між ними на шляху просування до кінцевої мети навчання молодших школярів рідної мови.

Означені мета й суспільна потреба знайшли відповідне відображення в змісті навчання рідної мови в початковій школі України.

Список використаних джерел:

Дорошенко А. І., *Дитячий садок: Керівництво для вихователя і керівника дошкільного виховання*, Київ 1922.

Куписевич Ч., *Основы общей дидактики*, Москва 1986.

Куценко В. І., *Суспільна проблема, її виникнення і розв'язання*, „Філософська думка" 1984 nr 4, s. 42-53.

Лабов У., *Исследование языка в его социальном аспекте*, „Новое в лингвистике" 1975 nr 7, s. 96-181.

Леднев В. С., *Содержание образования: сущность, структура, перспективы*, Москва 1991.

Леонтьев А. А., *Психология обучения*, Москва 1997.

Лернер И. Я., *Функции коммунистического мировоззрения в содержании образования*, [w:] *Теоретические основы содержания общего среднего образования*, red. В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Москва 1983, s. 62-80.

Методика викладання української мови: Навч. Посібник, red. С. І. Дорошенка,Київ 1992.

Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, „Освіта України" 2001 nr 1, s.22-25.

Порадник по дошкільному вихованню, Харків 1928.

Савченко О. Я., *Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти*, „Педагогіка та психологія" 1999 nr 4.

Скаткин Н. Н., *Требования общества развитого социализма к содержанию общего образования*, [w:] *Теоретические основы содержания общего среднего образования*, red. В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Москва 1983, s. 59-62.

Сушкова Ф. Б., *Функции программ и общие нормативы их построения*, [w:] *Теоретические основы содержания общего среднего образования*, red. В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Москва 1983, s. 276-278.

Философский енциклопедический словарь, Москва 1983.

Анотація: **У** статті обговорюється питання та обґрунтовується сутність між предметних зв'язків в процесі вивчення рідної мови. Розкривається концептуальний підхід до його визначення в 20-му столітті. Визначено сучасну мету навчання рідної мови в початковій школі

Ключові слова: мета навчання рідної мови, початкова школа

Abstract: The essence of objective of native language teaching at the understudy's level is interpreted. The conceptual approaches to the definition of the objective in the XX th century are determined. The final objective of the language teaching in the modern Ukrainian primary school is characterized.

Keywords: purpose of teaching the mother tongue, initial school, primary school

Część trzecia

Edukacja i wychowanie poprzez różne formy wspierające

Mária Kožuchová

Rozvoj vedeckého bádania žiakov na primárnom stupni vzdelávania prostredníctvom experimentu

Development of basic scientific skills in primary education through technical experiment

Úvod

V súčasných diskusiách o primárnom vzdelávaní je zdôrazňovaný **osobnostný a sociálny rozvoj dieťaťa**, čo tvorcovia poslednej kurikulárnej reformy v SR to zdôrazňujú s náležitým akcentom. Rešpektovanie **osobnosti dieťaťa** znamená akceptáciu ontogenetických zákonitostí tohto vekového obdobia ako východiská didaktického systému primárneho vzdelávania. Žiak sa stáva spoluvytvárajúcim subjektom všetkého podstatného, čo sa vo výučbe deje.

Súčasné vzdelávanie na primárnom stupni by malo byť zamerané na rozvíjanie špecifických spôsobilostí, ktoré súhrnne nazývame **schopnosťou vedeckej práce**. Výskumne orientovaná koncepcia primárneho vzdelávania v európskom priestore bola rozvinutá najmä ako koncepcia prírodovedného vzdelávania. Neskôr na základe snáh Európskej komisie sa stala aj koncepciou spoločenskovedného i technického primárneho vzdelávania.

Vo svojom príspevku predstavujeme verziu, ktorá akceptuje výsledky výskumov realizovaných v slovenskom prostredí a je prispôsobená slovenským podmienkam. Z výskumu na našich cvičných školách a z aktuálneho diskurzu na našom pracovisku i z diskurzu na vedeckých konferenciách (napr. na **konferencii „Biológia v škole dnes a zajtra“, ktorá sa konala koncom januára 2012 v Ružomberku)** vyplýva, že schopnosti vedeckej práce je možné rozvíjať už na primárnom stupni vzdelávania, len ak rešpektujeme kognitívny vývin dieťaťa.

Osobitosti poznávacieho procesu dieťaťa na primárnom stupni vzdelávania

Osobitosťou poznávacieho procesu dieťaťa je konkrétne myslenie viazané na reálne skúsenosti. Túto vývinovú fázu Piaget[1] charakterizoval ako rešpektujúcu základné zákony logiky s rešpektovaním reality. Znamená to, že myslenie na tomto vývinovom stupni vždy operuje predstavami alebo symbolmi, ktoré majú konkrétny obsah, teda operuje so skutočnosťou. Pri myslení dieťa vychádzajú z vlastných skúseností s objektmi, dejmi, konkrétnymi situáciami. Vlastná skúsenosť dieťaťa je najbohatším zdrojom informácií myslenia. Na základe uvedomelého vnímania reality sa myslenie stáva objektívnejšie a presnejšie. Tým je charakterizovaný postupný prienik logiky do myslenia.

V tomto vývinovom štádiu má dieťa tendenciu hľadať v situáciách čo **najjednoduchšie vysvetlenie**. Všetky nájdené príčiny musia byť jednoduché a jednoznačné. Dieťa sa snaží v každej situácii **eliminovať náhodnosť**. Podľa dieťaťa v každej situácii musia platiť isté pravidlá. Náhody alebo výnimky tieto pravidlá znehodnocujú. Sú pre dieťa zdrojom neistoty a pôsobia naň veľmi frustrujúco.

Ďalšou osobitosťou poznávacieho procesu dieťaťa na primárnom stupni je to, že pri myslení využíva ***konkrétne logické operácie a*** z nich hlavne:

- *klasifikáciu a triedenie*: dieťa dokáže rozoznávať rôzne kritériá triedenia a definovať rôzne vzťahy objektov a na ich základe objekty triediť; základom tejto operácie je pochopenie pravidla, podľa ktorého sa triedenie riadi (napr. podľa veľkosti, farby, alebo počtu),
- *zahrnutie* (inklúziu): pochopenie rozdielu nadradených a podradených tried vlastností pre klasifikáciu prvkov, podstatné a premenlivé vlastnosti objektov; napr. dieťa odlišuje farbu ako nevýznamný znak a druh materiálu ako nadriadenú triedu,
- *zoraďovanie objektov*: dieťa dokáže identifikovať kritérium triedenia objektov a podľa neho správne objekty zoraďovať, nie však na základe viac ako dvoch kritérií naraz[2].

Ďalej je toto obdobie charakterizované zmenou rozvoja *predstavivosti*. Predstavivosť postupne stráca svoju spontaneitu a nezámernosť. Sedemročné dieťa už chápe rozdiel medzi skutočnosťou a fantáziou. Svet predstáv má však pre neho naďalej svoje kúzlo a naďalej sa k nemu rado vracia v hre, pri čítaní a pozeraní fantazijných príbehov. Rozvoj zámernej predstavivosti je stimulovaný vyučovacími aktivitami. Dieťa už lepšie dokáže umiestniť vlastné predstavy v čase a priestore oproti predškolskému veku.

To všetko ovplyvňuje metodickú stránku výučby (dôraz na osobnú skúsenosť dieťaťa, hrové aktivity). Učiteľ, ktorý rešpektuje osobnostný rozvoj dieťaťa, sa nezameriava len na výsledok (produkt vzdelávania), ale tiež (či

---

[1] Por. J. Piaget, *Psychologie inteligence*, Praha 1999.
[2] Por. K. Žoldošová, *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*, Bratislava 2006.

hlavne) na proces a na dlhodobejšie efekty vzdelávania, ako sú myšlienkové operácie, hodnotová orientácia, záujmy, životné ašpirácie...

Je zrejmé, že súčasné technické vzdelávanie už na primárnom stupni by malo byť zamerané na rozvíjanie špecifických spôsobilostí, ktoré súhrnne nazývame ***schopnosťou vedeckého bádania***. Schopnosť vedecky bádať je všeobecnou schopnosťou, ktorú človek využíva na objektívne spracovávanie akýchkoľvek informácií. Vhodnejšie je preto hovoriť o rozvoji poznania a poznávacích postupov detí. Prístup ku konštrukcii vedeckého poznania je typický pre primárny stupeň základnej školy (ISCED 1) v mnohých krajinách Európy a aj mimo nej. Podľa Žoldošovej[2] schopnosť vedecky pracovať je súborom parciálnych schopností, ktoré je možné rozvíjať viac-menej oddelene od seba. Existuje veľké množstvo rôznorodých delení, ktoré sa snažia jednotlivé schopnosti kategorizovať a opísať podľa toho, ako sa prejavujú v myslení a konaní človeka.

V súvislosti s rozvojom poznania detí mladšieho školského veku sa však v diskurze stretávame zväčša s identifikáciou šiestich tzv. základných schopností vedeckej práce (basic science process skills) a sú nimi **schopnosť pozorovať, komunikovať, klasifikovať, merať, vyvodzovať (interpretovať) a tvoriť predpoklady**[3]. Naše overenia potvrdzujú, že takmer všetky spomenuté schopností vedeckej práce je možno rozvíjať v technickom experimente. Vedecko-technický experiment slúži najmä na uvedomenie si toho, čo všetko nie je v procese myslenia dieťaťa samozrejmé a na čo je vhodné ho navádzať, aby sa jeho schopnosť spracovávať informácie a vytvárať objektívne hodnotné vedomosti skutočne rozvinula[4].

Experiment ako prostriedok riešenia vedeckého problému v primárnom vzdelávaní

S vedecko-technickým poznávaním je spojené **experimentovanie**. Vo vyučovacom procese, ako uvadza Held[5] sa tento termín využíva nepresne, z čoho vyplývajú vážne didaktické problémy. Považujeme za žiaduce na tomto mieste objasniť pojmy: *pokus, demonštrácia a experiment*.

Pokus (už názov napovedá), že dieťa si overuje pravdivosť faktického poznatku, ktorý má osvojený, alebo mu bol prezentovaný. Pokus dáva možnosť vnímať previazanosť premenných ako aj príčinno-následkové súvislosti. Je vlastný prírodovednému, nie technickému vzdelávaniu, pretože v technických vedách nejde o hľadanie pričinno-následkových súvislostí, ale je tam spravidla určený cieľ a hľadajú sa vhodné prostriedky.

---

[3] Por. P. N. Brotherton, *Science Process Skills: Their Nature and Interrelationships*, „Research in Science and Technological Education“ 1995 nr 13, s. 5-11.

[4] Por. I. Milne, *Children´s Science*, „Primary Science Review“ 2007 nr 11-12, s.33-34.

[5] Zob. *Předškolní a primární pedagogika/Predškolská a elementárna pedagogika*, red. Z. Kolláriková, B. Pupala, Praha 2011.

Demonštrácia je vo svojej podstate pokus, ktorý spravidla realizuje učiteľ pred žiakmi. Pri demonštrácii žiaci nemajú možnosť aktívne do priebehu vstupovať. Tým sa jej edukačná hodnota znižuje. Učitelia sa snažia zvýšiť edukačnú hodnotu demonštrácie tým, že zvýrazňujú znaky, ktoré sú dôležité. Demonštráciou sa často realizujú pokusy, ktoré sú pre žiakov nebezpečné (napr. skúška horením).

Experiment znamená aktívne spracovanie podnetov vonkajšieho prostredia do žiakovho poznania. Na základe vlastnej aktivity žiak odhaľuje existenciu, pravidlá, vzťahy a pod[6]. **Experiment je špecifická situácia vytvorená na testovanie hypotéz**[7]. Podľa Žoldošovej, ak nie je aktivita zameraná na riešenie problému, nemôžeme ju označovať za experiment. Problém býva najčastejšie definovaný otázkou, ktorú je možné transformovať do hypotézy, resp. do viacerých alternatívnych hypotéz.

Pri experimentovaní učiaci sa zisťuje pre neho nové poznatky. To znamená, že nie je podstatné, či sa experimentovaním získavajú všeobecne nové poznatky, dôležité je, aby novosť poznatkov bola pre žiaka, ktorý experiment realizuje. Postup experimentu nie je všeobecne daný. Experimentovanie zväčša začína identifikáciou problému. Na základe toho, ako bol problém identifikovaný sa vytvárajú aj rôzne variácie hypotéz a ku každej hypotéze aj rôzne spôsoby jej overovania. Experiment môže byť *nezámerný* (ak si ho učiteľ nestanovil pred realizáciou aktivity žiakov). Takéto intuitívne využívanie experimentovania je menej efektívne z hľadiska možností vedeckého poznávania[8]. Ak učiteľ vopred naplánuje (a tým uvedomí) čiastkové ciele, ktoré prináša experiment, zvyšuje sa možnosť rozvoja detského myslenia vo väčšej miere, ako pri spontánne realizovanom experimente. Spontánny experiment sa môže zmeniť na praktickú aktivitu s cieľom vzbudenia záujmu, resp. motivácie žiakov.

Proces žiakovho vedeckého bádania

Ako už bolo uvedené, experiment začína formuláciou vedeckého problému. Problém je potrebné formulovať tak, aby bolo jasné, čo sa ide skúmať. Formulácia problému by mala byť zameraná len na jednu skúmanú vec, aby sa zabezpečila jednoznačnosť jeho riešenia. Okrem spomenutých všeobecných charakteristík je potrebné si uvedomiť aj špecifiká formulácie vedeckého problému pre deti mladšieho školského veku. Predovšetkým ide o podmienku, že jav, ktorý bude predmetom experimentovania, má byť pre dieťa primerane náročný (vzhľadom na jeho kognitívny vývin). Ponúkame niekoľko príkladov vedeckých problémov (otázok). V technickom vzdelávaní vedecký problém môže znieť: Ako donútime plastelínu, aby plávala na vodnej

---

[6] Por. M. Kožuchová i in., *Elektronická učebnica didaktiky technickém výchovy*, Bratislava 2010. Dostupné na http://ki.ku.sk/cms/utv [31.04.2012].
[7] Por. J. Dewey, *The School and Society*, Chicago 1917.
[8] Por. W. Harlen, *The teaching of science in primary school*, London 2000.

hladine? Ktorý papier je najvhodnejší na skladanie? Ako súvisí tvar lode s veľkosťou nákladu? Dôležité je, aby otázka nútila žiaka argumentovať, potom identifikácia vedecko-technického problému je jednoduchšia. Samotná argumentácia má zvyčajne formu hypotéz.

Ak je už výskumný problém stanovený a dieťaťu vlastný, pristupujeme k výberu spôsobu overenia vlastného predpokladu. Overovanie predpokladu (hypotézy) je najzložitejšou etapou experimentu. Potrebné je zvážiť aktuálne schopnosti detí, ale aj časové a materiálne možnosti.

Ďalšou fázou vo výskumnom procese žiaka je konfrontovanie zistených záverov. Ak chceme, aby dieťa konfrontovalo svoje závery so závermi ostatných detí, musíme dbať na ich spôsob formulácie. Záver by mal byť jednoduchým zhodnotením výskumnej otázky[9]. Znamená to, že dieťa vedieme k spätnej reflexii svojich predpokladov a ich zhodnoteniu prostredníctvom nadobudnutých (vytvorených) argumentov. Konfrontácia záverov je vtedy skutočne funkčná, ak dieťa aktívne sleduje prezentácie záverov spolužiakov. Aktívne sledovanie záverov ostatných žiakov pomáha dieťaťu v jeho vlastnom poznaní.

Poslednou fázou je transfer vedomostí do novej situácie a ich využitie v bežnom živote. Zaraďovanie transferu do výskumného procesu umožňuje dieťaťu uvedomiť si, že nové poznatky ďalej overujeme za pomoci nových skúseností v konfrontácii s inými poznatkami[10]. Ak sa pri prezentácii záverov deti sústreďujú dostatočne kvalitne na interpretácie, transfer do novej situácie nie je až taký podstatný.

Záver

Vo svojom príspevku som sa pokúsila ukázať, že edukačné zmeny u nás sa premietajú aj do didaktickej sféry technického vzdelávania. V nových koncepciách technického vzdelávania ide z hľadiska vecnej podstaty o prekonanie remeselníckeho prístupu a z pedagogickej stránky o prekonanie zjednodušeného výkladu behaviorálnych prístupov, ktoré sú založené na prispôsobovaní, jednostrannej akceptácii kategórie výkonu a zdôrazňovaní vonkajšieho pôsobenia na subjekt. Aplikácia výskumne orientovanej koncepcie vzdelávania predstavuje novú koncepčnú zmenu. Experiment je len jedna z možných alternatív vedecko-technického postupu. Ďalšie možnosti výskumne orientovanej koncepcie uvádzame v elektronickom dokumente Kožuchová a kol., 2010, ktorý je verejne dostupný na stránke Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku http://ki.ku.sk/cms/utv.

---

[9] Por. C. Aufschnaiter, S. Erduran, J. F. Osborne, S. Simon, *Arguing to Learn and Learning to Argue*, „Case Studies of How Students' Argumentation Relates to Their Scientific Knowledge" 2007.

[10] Por. K. Žoldošová, *Implementácia konštruktivistických princípov prírodovedného vzdelávania do školských vzdelávacích programov MŠ a 1. Stupňa ZŠ*, Prešov 2010, s. 257.

Literatúra:

Aufschnaiter C., Erduran S., Osborne J. F., Simon S., *Arguing to Learn and Learning to Argue*, „Case Studies of How Students' Argumentation Relates to Their Scientific Knowledge" 2007.

Brotherton P. N., *Science Process Skills: Their Nature and Interrelationships*, „Research in Science and Technological Education" 1995 nr 13.

Dewey J., *The School and Society,* Chicago 1917.

Harlen W., *The teaching of science in primary school*, London 2000.

Kožuchová M. i in., *Elektronická učebnica didaktiky technickém výchovy*, Bratislava 2010. http://ki.ku.sk/cms/utv [31.04.2012].

Milne I., *Children´s Science*, „Primary Science Review" 2007 nr 11-12.

Piaget J., *Psychologie inteligence*, Praha 1999.

Předškolní a primární pedagogika/Predškolská a elementárna pedagogika, red. Z. Kolláriková, B. Pupala, Praha 2011.

Žoldošová K., *Implementácia konštruktivistických princípov prírodovedného vzdelávania do školských vzdelávacích programov MŠ a 1. Stupňa ZŠ*, Prešov 2010.

Žoldošová K., *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*, Bratislava 2006.

Abstrakt: Príspevok vychádza zo základných sociokognitívnych teórií, ktoré sú založené na prirodzenom spôsobe poznávania sveta. Práve výskumný proces (tvorba predikcií a hypotéz a ich následné overovanie, utváranie záverov, ktoré sú podložené faktami, zovšeobecnenie) prispieva k modifikácii prekonceptov a k rozvoju špecifických kognitívnych schopností žiakov. Okrem toho ide aj o rozvíjanie ochoty spolupracovať, rozvíjanie nadšenia a záujmu o skúmanie okolitého sveta.

Cieľom príspevku je objasniť teoretické východiská vedecky ponímaného prístupu v primárnom vzdelávaní a didaktická špecifikácia ukotvenia postupnosti edukačných krokov v technickom vzdelávaní. Sprecíznenie edukačných krokov vychádza z experimentálneho overenia na cvičných základných školách.

Kľúčové slová: výskumne ladená koncepcia, primárne vzdelávanie, technické vzdelávanie

Abstract: The contribution is based on fundamental social and cognitive theories that are founded on a natural way of cognition of the world. The research process (the formation of hypotheses and predictions and their subsequent verification, the formation of conclusions that are supported by the facts, generalization) contributes to preconcepts modification and the development of the specific cognitive abilities of students. Moreover, it is also about developing a willingness to cooperate, developing enthusiasm and interest in exploring the world around them.

The article aims to clarify the theoretical basis of scientific approach in primary education and pedagogical anchoring of steps in technical education as well. Improvement of educational steps is based on the experimental verification at training primary schools.

Keywords: inquiry based science education, primary education, technical education

Iwona Oleksa

Formy aktywności społecznej poprzez pracę młodzieży w środowisku szkolnym

Forms of social activities owing to teenagers' work in the school environment

Zmiany, które zaszły w strukturze polskiego systemu oświaty w 1999 r. doprowadziły do podziału edukacji na poziomie ponadpodstawowym na dwa etapy[1]. Trzeci etap edukacyjny realizowany jest w gimnazjum, zaś czwarty - w szkole ponadgimnazjalnej.

Z założeń reformy wynika, iż kształcenie ogólne na III i IV etapie edukacyjnym, choć realizowane w dwóch różnych szkołach, powinno tworzyć programowo spójną całość i stanowić fundament wykształcenia, umożliwiający zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich późniejsze doskonalenie lub modyfikowanie, otwierając proces kształcenia się przez całe życie[2].

Nauka na poziomie ponadpodstawowym przypada na okres dorastania, a więc trudny i zarazem decydujący o przyszłości okres życia młodzieży. Według założeń Podstawy Programowej „w procesie kształcenia ogólnego szkoła na III i IV etapie edukacyjnym kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej"[3].

---

[1] Gimnazjum powstało na mocy Rozporządzenia z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów (Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r. Nr 14, poz. 124).

[2] Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.).

[3] Tamże.

Priorytetem współczesnej szkoły powinno być odkrywanie w wychowanku jego integralności i uwzględnianie w wychowaniu wielowymiarowości człowieczeństwa. Integralny charakter wychowania obejmuje bowiem całego człowieka z jego bytem fizycznym, psychicznym, społecznym, kulturowym, religijnym i duchowym[4]. Jednym z ogniw rozwoju młodego człowieka jest aktywność społeczna rozumiana jako stan przeciwstawny bierności, oznaczający silną dążność do oddziaływania na otoczenie, rozumiane jako swoisty zespół zadań o społecznym znaczeniu"[5]. Istotą aktywności społecznej jest gotowość pracy na rzecz innych, dla dobra społecznego. Aktywnością społeczną można zatem nazwać wszelkie podjęte inicjatywy lub działania mające na celu dążenie do dobra publicznego.

Celem niniejszego artykułu jest określenie sposobów aktywności społecznej młodzieży poprzez pracę w szkołach ponadpodstawowych w kontekście pedagogii szkoły, założeń wychowania przez pracę oraz predyspozycji do podejmowania aktywności społecznej uczniów związanych z okresem rozwojowym.

Pedagogia szkół ponadpodstawowych w kontekście aktywizacji społecznej uczniów

Proces kształcenia i wychowania w szkole rozwija się pod wpływem dynamicznych przemian cywilizacyjnych przypisujących jej nowe zadania. Obecnie oczekuje się od szkoły przygotowania młodych ludzi do życia w społeczeństwie globalnym, umiejętności dostosowania swoich predyspozycji do niestabilnego rynku pracy oraz w dobie ubożenia społecznego – wrażliwości na potrzeby innych ludzi. Młody człowiek otwierający się na świat, przekonywany o zasadności tolerancji w obliczu pluralizmu i wielokulturowości powinien być wdrażany do aktywnego i coraz dojrzalszego udziału w życiu społecznym. Szkoła powinna dążyć, aby w toku nauki i zajęć pozalekcyjnych uczeń miał szansę poznać aspekt społeczny swojej osobowości oraz wewnętrzną zdolność do uczestnictwa społecznego, aby poznając siebie uczył się być z innymi i dla innych. Warunkiem realizacji powyższych założeń jest odejście od systemu szkoły tradycyjnej skupionej na treściach nauczania w kierunku szkoły progresywistycznej – zaspakajającej potrzeby ucznia.

---

[4] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996, s. 171-181; A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 17; P. Mazur, *Szkice z pedagogiki pastoralnej*, t. 1, Lublin 2009, s. 50-55; P. Mazur, *Wychowanie ku wartościom wyzwaniem współczesnej szkoły*, [w:] *Wybrane zagadnienia wychowania szkolnego – wokół wartości*, red. P. Mazur, Lublin 2007, s. 7-19; A. Solak, *Człowiek i jego wychowanie*, Tarnów 2001, s. 42.

[5] M. Załuska, J. Boczoń, *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, Katowice 1998, s. 155.

Model szkoły progresywistycznej - aktywizującej ucznia

Założenia dotyczące integralność rozwoju człowieka implikuje przyjęcie modelu szkoły progresywistycznej, ukierunkowanej na odkrywanie potencji, możliwości i mocnych stron każdego ucznia poprzez zaspakajanie jego potrzeb rozwojowych. Właściwe zabiegi dydaktyczne i wychowawcze mają sprawić, iż jednostka stanie się istotą twórczą, aktywną i odpowiedzialną za swój rozwój, dokonujący się dzięki interakcjom społecznym. Wychowanie powinno podtrzymywać naturalne interakcje ucznia ze środowiskiem i społeczeństwem.

W modelu szkoły progresywistycznej ideały i cele wychowania koncentrują się przede wszystkim na społecznym wymiarze edukacji. Priorytetem wydaje się partnerstwo w relacjach pomiędzy podmiotami szkoły, nastawienie na zaspakajanie potrzeb ucznia poprzez rozwój indywidualnych zainteresowań. Szkoła preferuje pluralizm programowy, odrzucając konserwatywne metody szkoły tradycyjnej, a więc skupienie się na dziecku, a nie na treściach nauczania. Uczenie odbywa się w sposób czynny poprzez aktywizację uczniów, wprowadzanie metody projektów i integrowanie treści z poszczególnych przedmiotów sprowadzając je do wiedzy użytecznej, wykorzystywanej w sytuacjach życia codziennego. Szkoła staje się miejscem eksperymentowania dydaktycznego i innowacji pedagogicznych, co w konsekwencji ma uprzystępnić uczniom sposoby zdobywania doświadczeń, nie tylko na gruncie poznawczym, ale przede wszystkim społecznym[6].

Wychowanie do wartości społecznych

Należy zaznaczyć, że pełni człowieczeństwa nie można osiągnąć bez urzeczywistniania własnej hierarchii wartości. Wychowanie do wartości powinno więc stanowić wyzwanie dla współczesnej szkoły, zaś każde działanie wychowawcze prowadzić do poznania i urzeczywistniania wartości. K. Chałas zauważa: „Nie ma wychowania bez wartości. Wychowanie bez wartości staje się pustym dzwonem, który nawet mimo silnego rozkołysania nie wyda oczekiwanych dźwięków, których oczekujemy”[7]. Wychowanie zaś autorka określa, jako „wspomaganie wychowanków w ich młodzieńczym życiu w przyjęciu i realizacji szerokiego spectrum wartości, prowadzące do urzeczywistniania pełni człowieczeństwa”[8].

Zasadne wydaje się wyjaśnienie, jak wychowywać młode pokolenie do wartości, do budowania własnej przestrzeni aksjologicznej w szkole. Budowanie własnej hierarchii wartości przez ucznia powinno odbywać się poprzez poszerzenie zakresu jego swobodnych decyzji, przy jednoczesnym dostarczaniu mu danych do dokonywania wyborów. Istotne wydaje się wspomaganie go

---

[6] Por. G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 308.
[7] K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin-Kielce 2006, s. 40-41.
[8] Tamże.

w określaniu preferowanych i urzeczywistnianych wartości u podstaw którego, zdaniem K. Chałas znajduje się „celowe inspirowanie wychowanka do określonej aktywności oraz stwarzanie wewnętrznych i zewnętrznych warunków sprzyjających, by ta aktywność trwała w perspektywie rozwoju”[9].

Dzięki zabiegom wychowawczym uczeń powinien mieć sposobność poznania, zrozumienia, przyjęcia, odrzucenia lub włączenia określonych wartości w strukturę własnego doświadczenia. Tylko poprzez właściwe oddziaływania wychowawcze, dobór metod, zadań i środków oraz własne postawy i zachowania możliwe jest stworzenie na gruncie szkolnym sytuacji wychowawczych sprzyjających podmiotowemu kreowaniu procesu poznania i urzeczywistniania wartości. Urzeczywistniane wartości są osiągnięciem wychowawczym, umacniającym postawy wartościowe, wprowadzającym porządek w jakość i treść człowieczeństwa wychowanka[10].

M. Smith opisując wartości koncentruje się na odkryciu źródeł konkretnych uczuć, zachowań i sądów. Odkrycie tych źródeł jest równoznaczne z odkryciem reguł, według których jednostka działa, a wiec wartością stają się źródła myśli, uczuć i działań[11]. Jeśli więc wartości istnieją w postaci źródeł motywacji, przekonań, czy działań, to mogą być one odwzorowywane i przenoszone na inne rzeczywistości. Aby ten stan mógł mieć miejsce muszą być spełnione następujące warunki:

- odkrycie i rozpoznanie właściwego prawzoru;
- umiejętność i możliwości odwzorowania go; a więc: „człowiek musi odkryć to, co dla niego jest ważne, pożądane, cenne, wartościowe; następnie odkryć na czym polega ta wartość, by wreszcie zacząć ją urzeczywistniać”[12].

Odkrywanie, rozpoznawanie i urzeczywistnianie wartości powinno odbywać się w toku nauki szkolnej i podczas zajęć pozalekcyjnych. Szczególnie istotny wydaje się na omawianym etapie wychowania dobór tych wartości uniwersalnych, które młodzież będzie w stanie zrozumieć, odkryć w sobie predyspozycje do ich urzeczywistniania. Wartości, które przyczynią się do ukierunkowania ich relacji ze sobą i światem, a ich preferowanie i urzeczywistnianie powinno być gwarantem wyboru właściwej drogi życiowej.

Wartościami, które należy przybliżać młodzieży wydają się wartości społeczne. Młody człowiek poznając tajniki funkcjonowania społeczeństwa, ucząc się pracować na rzecz dobra wspólnego nabiera przekonania, że jest integralną częścią otaczającej rzeczywistości: ludzi, przyrody, świata, idei i Boga. Dzięki zaś swoim możliwościom intelektualnym, emocjonalnym a przede wszystkim osobowościowym i światopoglądowym potrafi doświadczać

---

[9] K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom religijnym*, Lublin-Kielce 2009, s. 39-56.
[10] Zob. W. Furmanek, *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie. Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej*, Rzeszów 1995, s. 66; K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom…*, t. 1, dz. cyt., s. 106.
[11] Por. K. Ostrowska. W *poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994, s. 13.
[12] Tamże, s. 14.

własnego uczestnictwa w otaczającym świecie[13]. Realizowanie w szkole treści związanych z wychowaniem społecznym daje szansę na ukształtowanie właściwego stosunku do pracy i obowiązków. Aby oddziaływania nauczyciela przyniosły pożądany skutek, należy pomóc młodemu człowiekowi osiągnąć wewnętrzną integrację, czyli żyć w zgodzie z poznawanym systemem wartości. Jeśli osoba będąca autorytetem poprzez swoje oddziaływania wskaże sens aktywizacji społecznej, jej pozytywne aspekty, rozwój człowieka pracującego, godność oraz szacunek należny mu, młodzież ma szansę zinterioryzować tę wartość. Jeśli natomiast młody człowiek, będzie miał możliwość w toku zajęć wychowawczych przyjęcia na siebie roli rzetelnego obywatela, może tę wartość urzeczywistniać. Na podstawie wiedzy i doświadczeń płynących ze świata zewnętrznego, kształtuje on swój stosunek do tych wartości społecznych, umieszczając je w budowanej, ale jeszcze niestabilnej hierarchii wartości.

W początkowej fazie należy wprowadzać normy i zasady związane z pracą na rzecz społeczeństwa i urzeczywistnianiem jej, jako wartości. Zaś w kolejnej fazie starać się, aby ugruntowane reguły nie uległy degradacji, ale stały się świadomym sposobem na życie ucznia i podbudową jego hierarchii wartości. Jedność norm prezentowanych przez autorytet nauczyciela, powinna być podstawą świadomego wkraczania w świat wartości preferowanych i urzeczywistnianych. Należy przygotować młodzież do aktywnego współuczestnictwa , które jednocześnie zapewni warunki do kreowania indywidualności i stworzy możliwość prezentowania własnego punktu widzenia i obrony własnego zdania. Nie można traktować młodych, jako odbiorców, ale kreatorów współczesnej rzeczywistości. Uczeń powinien stać się współtwórcą przedsięwzięć oferowanych przez szkołę. Należy dać mu szansę poszukać, rozważyć sens, dotknąć, potrudzić i ocenić, czy obrana droga pozwala mu na samorealizację, czy bez konsekwencji może powiedzieć nie i badać dalej…

Teorie rozwoju kompetencji społecznych

Zasadność rozwoju kompetencji społecznych w toku nauki szkolnej wyjaśniają na gruncie psychologii teorie interakcjonistycze, które kładą nacisk na aktywne dwustronne relacje jednostki ze środowiskiem. Zgodnie z założeniami omawianych teorii środowisko wpływa na dziecko zarówno w sposób bezpośredni, jak i pośredni; jednostka nie podlega wyłącznie wpływom środowiska, ale też sama na nie wpływa i odczuwa potrzebę angażowania w tego typu aktywność[14].

Również w badaniach socjologicznych wyjaśniona jest rola aktywizacji społecznej młodzieży szkolnej. Twórca teorii funkcjonalistycznej T. Parsons twierdzi, iż poprzez internalizacją ról społecznych następuje rozwój człowieka. W myśl teorii działania G. H. Meada osobowość kształtuje się społecznie

[13] Por. tamże, s. 20.

[14] Por. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny,* [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001, s. 146.

poprzez powiększanie ilości kontaktów społecznych i przyjmowania nowych ról. Teoria P. Bergera i T. Luckmanna głosi, iż przekazywanie wiedzy społecznej następuje poprzez zinternalizowanie obrazu świata. Z kolei J. Habermas łączy rozwój osobowości z rozwojem struktury społecznej z perspektywy makrostruktur i makroprocesów społecznych[15].

Uczestnictwo w życiu społecznym należy utożsamić z partycypacją, czyli braniem udziału, bądź włączaniem w sprawy szerszej zbiorowości, współdziałanie z innymi w sytuacji zbieżności interesów[16].

Wyróżnia się trzy typy partycypacji:

- strukturalna- uczestnictwo o charakterze obiektywnym, bycie częścią grupy;
- działaniowa – stała obecność w działalności grupy połączona z podejmowaniem aktywności decyzyjnej, wpływ na funkcjonowanie grupy zgodne z własnymi przekonaniami;
- ideacyjna – społeczno – kulturowa i psychiczna identyfikacja z grupą[17].

Jednostka uczestnicząc w procesach interakcji i komunikacji społecznej staje się podmiotem coraz bardziej zdolnym do wypracowania sposobów i umiejętności niezbędnych do podjęcia działania społecznego.

Bliska realiom polskiej szkoły wydaje się teoria uczestnictwa społecznego Karola Wojtyły oparta na paradygmatach personalizmu, głoszącego pierwszeństwo osoby wobec wspólnoty[18]. Podstawą wszelkiego współdziałania jest zdolność tkwiąca w osobie, czyli uczestnictwo społeczne rozumiane, jako spełnianie siebie w działaniu z innymi. Jan Paweł II pisał: „(…) w czynie osoba sama siebie aktualizuje, w czym wyraża się właściwa jej struktura podstawowa samo – posiadania i samo – stanowienia(…)” [19]. Człowiek poprzez czyn urzeczywistnia swoje człowieczeństwo, a więc jak twierdzi papież: „(...) każdy powinien zdobywać się na takie uczestnictwo, które w działaniu wspólnie z innymi pozwoli mu zrealizować wartość personalistyczną własnego czynu” [20].Wybór formy uczestnictwa społecznego leży w gestii podmiotu uczestniczącego: „człowiek wybiera to, co wybierają inni, albo nawet wybiera dlatego, że inni wybierają – a równocześnie wybiera to, jako dobro własne i cel własnego dążenia. To co wówczas wybiera, jest dobrem własnym w tym

[15] Zob. K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości,* Poznań 1998.; H. Świda-Ziemba, *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej,* Warszawa 2000; K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie,* Warszawa 1996.

[16] Por. A. Surdej, *Partycypacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. H. Domański, W. Morawski, J. Mucha, M . Ofierska, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2000, s. 256.

[17] Por. E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży,* Kraków 2008, s. 14.

[18] Zob. S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz 1990, s. 200; M. Dróżdż, *Uczestnictwo*, [w:] *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania społecznego*, red. A. Zwoliński, Radom 2005, s. 552-555; J. Majka, *Filozofia społeczna,* Warszawa 1991, s. 121-123; W. Szymczak, *Edukacja a problemy ubóstwa w nauczaniu Jana Pawła II,* Kraków 2003, s. 125-141.

[19] K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Lublin 2004, s. 306.

[20] Tamże, s. 312.

znaczeniu, że człowiek, jako osoba spełnia w nim siebie. Uczestnictwo uzdalnia człowieka do takich wyborów”[21].

Podstawowym warunkiem realizacji zadań społecznych jest wychowanie do uczestnictwa, które K. Wojtyła określa, jako: „wewnętrzną zdolność wychowanka, polegającą na wspieraniu go w procesie rozwoju i aktualizacji tej zdolności, przez stwarzanie takich warunków do współdziałania, dzięki którym wychowanek będzie czerpał płynące ze współdziałania wartości, doświadczał własnej podmiotowości oraz spełniał w nim siebie”[22].

Szkoła powinna być dla młodych ludzi skarbnicą inspiracji, dzięki którym nastąpi rozwój osobowości społecznej młodego człowieka.

Klasa szkolna jako środowisko rozwoju społecznego

Na gruncie życia w klasie szkolnej powstają różne formy kontaktów interpersonalnych, stanowiące środek wychowania społecznego młodzieży i rozwoju osobowości. Zarówno struktura formalna, jak i nieformalna klasy szkolnej rozwija, bądź ogranicza dojrzałość społeczną młodzieży. W formalnym nurcie życia klasy uczniowie nie zawsze mają możliwość zaspokojenia potrzeby uznania, co rekompensują zazwyczaj w nieformalnym nurcie klasy, starając się osiągnąć jak najwyższą pozycję w jej ogólnej strukturze.

Według M. Łobockiego pozycja ucznia w klasie jest uwarunkowana:

- umiejętnością i skutecznością wywierania wpływu na innych;
- stopniem sympatii lub antypatii innych uczniów;
- umiejętnością nawiązywania kontaktów interpersonalnych;
- podporządkowaniem wobec norm i zasad obowiązujących w formalnym i nieformalnym nurcie życia klasy;
- radzeniem sobie z obowiązkami szkolnymi;
- wyglądem zewnętrznym i aparycją[23].

Najbardziej korzystna struktura klasy występuje wówczas, gdy formalny i nieformalny nurt życia klasy są ze sobą tożsame, a pozycje zajmowane przez poszczególnych uczniów są w miarę atrakcyjne. Taki układ ogranicza tworzenie się antypatii, a także istnienie w klasie osób odrzucanych i izolowanych.

Zadania wychowawcy w rozwoju aktywności społecznej uczniów

Szkoła i nauczyciel najlepiej (poza domem rodzinnym) oddziałuje na uspołecznienie wychowanków [24]. W praktyce oznacza to poszukiwanie i stwarzanie okoliczności, w których następuje aktualizowanie wewnętrznej

---

[21] Tamże, s. 319.
[22] Tamże.
[23] Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie,* Kraków 2006, s. 324-326.
[24] Por. L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1982, s. 628.

zdolności do uczestnictwa społecznego tkwiącej w wychowanku. Wprowadzając młodzież w krąg wartości społecznych, nauczyciel przekazuje im nie tylko określoną wiedzę na ten temat, ale przede wszystkim inspiruje do odkrywania, poznawania i urzeczywistniania własnych predyspozycji w tym względzie.

Zadaniem nauczyciela jest również stwarzanie okoliczności współdziałania i współpracy w grupie, która przyniesie zamierzone efekty, jeśli zostaną spełnione następujące warunki:

- „wychowanek doświadczy siebie, jako uczestnika wspólnoty,
- wychowanek wnosi swój niepowtarzalny wkład w dobro wspólnoty,
- wychowanek odkrywa, poznaje treść i sens działania z innymi,
- wychowanek czerpie radość i satysfakcję wynikające ze współpracy,
- wychowanek postrzega wspólnotę, jako wartość i chce w niej uczestniczyć,
- uczy się traktować dobro wspólnoty, jako własne, ceni je i świadomie wybiera”[25].

Organizując proces wychowawczy nauczyciel powinien dbać o istnienie, jakość i poprawność relacji każdego wychowanka w grupie, czy klasie szkolnej. Należy integrować wychowanie intrapersonalne z interpersonalnym, tak, by doprowadzić wychowanka do doświadczania istnienia obszaru międzyosobowego[26].

Nauczyciel powinien wspierać wychowanka w praktycznym poznawaniu istoty dobra wspólnego, stwarzając możliwość ogólnej orientacji ucznia w kwestii problemów współczesnego świata, ale przede wszystkim kształtując szacunek wobec społeczeństwa. Młody człowiek przekonując się ile wysiłku wkładają ludzie w celu utrzymania ładu społecznego, poznaje tym samym jego wartość. Zaczyna rozumieć potrzebę bycia aktywnym obywatelem. Poczucie przynależności i utożsamiania się z wartościami reprezentowanymi przez innych staje się mechanizmem motywującym do zaangażowania się we wspólne przedsięwzięcia, do budowania więzi i relacji. Uczeń ma wówczas możliwość rozwoju własnych zainteresowań, które w przyszłości mogą przerodzić się w zawodowe pasje, misje, czy powołania. Spotkania z ludźmi o różnych predyspozycjach i pełnionych funkcjach społecznych mogą przyczynić się do rozwoju wewnętrznych procesów modelujących społeczne postawy ucznia.

Rozumiejąc potrzebę uczestnictwa dziecka w grupie rówieśniczej, nauczyciel powinien określić konkretne wymagania w dziedzinie współżycia społecznego w klasie i w szkole. Organizowanie w szkole alternatywnych form spędzania pożytecznie czasu, stworzenie oferty konkretnych atrakcyjnych zadań na bazie wartości społecznych daje wielorakie korzyści. Wspólne prace grupowe przygotowują uczniów do współżycia i współdziałania

---

[25] Cyt. za: W. Szymczak, *Uczestnictwo jako podstawowa kategoria w procesie wychowania do życia społecznego,* „Edukacja” 2011 nr 4, s. 112.

[26] Por. J. Wal, *Wychowanie chrześcijan do czynnego udziału w życiu społecznym,* [w:] *Zaangażowanie chrześcijan w życiu społecznym,* red. A. Marcol, Opole 1994, s. 153.

w społeczeństwie ludzi dorosłych. Stawianie zadań przybliżających wartości i powinności obywatelskie, dostarcza różnych doświadczeń społecznych[27].

Błędem popełnianym przez nauczycieli jest próba wyręczania młodzieży w ich powinnościach. Zastępowanie ucznia w jego obowiązkach oznacza odbieranie mu szansy zaistnienia i doskonalenia siebie. Poprzez powierzanie ról i przypisywanie zadań każdemu uczniowi, nauczyciel wdraża ich do postawy służby, kształtuje otwartość i ofiarność, co w konsekwencji powinno prowadzić do wyzwalania postaw samorządności i kreatywności[28].

Uczeń uczestnicząc w relacjach prospołecznych ma możliwość poznania i rozumienia różnych sytuacji, co daje podstawy do wnioskowania społecznego. Ucząc się bycia aktywnym obywatelem, wchodzi niejednokrotnie w nowe role społeczne i próbuje zachowywać się zgodnie z regułami, do których predestynuje dana rola. Poszerzając wiedzę o ludziach postrzega pewne normy społeczne, którymi kierują się ludzie powiązani relacjami wzajemnej zależności w pracy, domu, na ulicy, w sytuacjach kryzysowych i towarzyskich. Uczeń powinien zauważyć, że nie tylko w szkole, ale w każdym miejscu, gdzie dochodzi do interakcji zespołu ludzi istnieją normy komunikacyjne oraz relacje podporządkowania, czy kierowania innymi.

Naturalną konsekwencją akceptacji norm jest uwrażliwienie ucznia na godność drugiej osoby, rozumienie potrzeby i roli wartości społecznych w życiu każdego człowieka oraz dostrzeganie konieczności pracy na rzecz innych.

Zinterioryzowanie norm obowiązujących w nieformalnej, właściwie funkcjonującej paczce może stać się podstawą budowania poczucia wspólnoty celów i zadań grupowych, która jest niezbędna w toku życia w społeczeństwie. Jednocześnie każde dziecko pragnie osiągnąć określoną pozycję w zespole, zdobyć szacunek i autorytet kolegów. Stanowi to bodziec i jeden z motywów do aktywizacji[29]. Należy mieć świadomość, że w każdej grupie społecznej jest aktyw, czyli jednostki zawsze aktywne, ale też osoby wycofane, które nie znajdują chęci i motywacji do podejmowania zadań prospołecznych. W tej sytuacji zadaniem nauczyciela będzie próba zrównoważenia sił, czyli zainspirowanie biernych do podjęcia pracy, tak by osoby zawsze chętne nie poczuły się odrzucone. Nadmierne faworyzowanie uczniów aktywnych odbiera motywację do działania uczniom mniej odważnym, nie daje im szansy otworzenia na problemy innych, ale też pokonania swojej nieśmiałości, czy lenistwa.

Reasumując, zadowalający poziom rozwoju społecznego uczniowie mogą osiągnąć jedynie poprzez stosowanie przez nauczyciela właściwych metod wychowawczych. Rola aktywizacji społecznej jest w tym wypadku dwojaka. Z jednej strony dla ukształtowania społecznie przystosowanej jednostki niezbędne jest włączenie jej w nurt zadań prospołecznych. Z drugiej

---

[27] Por. tamże, s. 148.

[28] Por. A. Dylus, *Zmienność i ciągłość. Polskie transformacje ustrojowe w horyzoncie etycznym,* Warszawa 1997, s. 119-123.

[29] Por. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania,* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1982, s. 712.

zaś strony uczeń, który zinterioryzował przedstawione wcześniej zachowania jest dobrze przygotowany do pełnienia w przyszłości funkcji obywatelskich. Szanując obowiązki swoje i innych, dbając o właściwe ich wypełnianie, traktując godnie współpracowników, młodzież ma już przygotowany grunt do urzeczywistniania wartości społecznych w przyszłości. Nauczyciele powinni mieć świadomość, że sposób uprzystępnienia uczniom wartości społecznych będzie oddziaływał na ich późniejszą interioryzację i urzeczywistnianie. Jest to jedno z największych wyzwań stojących przed pedagogami. Chodzi o to, by młody człowiek wkraczając w społeczeństwo „wierzył w jego moc i dobro (przychylność) dla siebie, radował się, gdy ich świadomie doświadcza, był wdzięczny za to, wzajemnie przychylny, życzliwy i gotowy do pomocy innym ludziom”[30]. Dziedzictwo młodości w zakresie podatności na przyjmowanie nowych idei, reguł i norm jest bardzo trwałe i trudno podlega zmianom. Socjalizacyjne naciski podejmowane przez osoby i instytucje znaczące w celu preferowania i urzeczywistniania przez młodzież wartości prospołecznych będą rzutować na stosunek do nich w późniejszych okresach życia. Stąd okres ten wydaje się mieć najważniejsze znaczenia dla budowania hierarchii wartości społecznych, a ukształtowany system powinien uchronić młodego człowieka przed ryzykiem demoralizacji, wykluczenia, bezradności, czy marginalizacji.

Pozalekcyjne formy społecznego uczestnictwa młodzieży w środowisku szkolnym

Integralny rozwój ucznia w szkole powinien odbywać się również dzięki doświadczeniom zdobywanym na zajęciach pozalekcyjnych. Powołaniu gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych towarzyszyło założenie, że będą one prowadziły liczne zajęcia pozalekcyjne w ramach szkolnych organizacji i kół zainteresowań rozwijające każdą sferę funkcjonowania ucznia[31].

Celem zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę jest właściwa organizacja czasu wolnego młodzieży, przynosząca uczestnikom rozrywkę i wypoczynek, doskonaląca wiadomości i umiejętności, a przede wszystkim kompetencje społeczne młodzieży. Uczestnictwo w nich pozwala na racjonalną organizację czasu wolnego, pozostającego po wypełnieniu obowiązków szkolnych[32].

Poprzez aktywny udział w pozalekcyjnych formach uczestnictwa społecznego młodzież zaznacza swoją obecność w życiu społecznym, kreując tym samym swoją społeczną biografię. Według G. H. Meada „odkrywanie

---

[30] L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych,* Toruń 1988, s. 70.

[31] Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 II 1999 r. w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum (Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz.131).

[32] Por. J. Węgrzynowicz, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne,* Warszawa 1971, s. 122.

społeczeństwa dokonuje się przez dogrywanie ról”[33]. Dlatego szkoła powinna stwarzać okoliczności i organizować przedsięwzięcia wymagające specyficznej roli każdego uczestnika, tak by każdy mógł doświadczyć siebie, jako członka wspólnoty, rozpoznawał ją, jako swoją. Podstawą zaś działań wspólnotowych powinien stać się dialog interpersonalny, stymulujący do formułowania własnego stanowiska i zgodnego współdziałania w imię wspólnych celów[34]. Poprzez ofertę zajęć pozalekcyjnych placówka powinna zapewnić młodzieży katalog możliwości poszukiwania swojego miejsca w społeczeństwie. Wyrazem społecznego uczestnictwa młodzieży powinno być zaangażowanie na rzecz działania danej fundacji, ruchu, subkultury. W obszarze aktywności uczniów szkół ponadpodstawowych powinny znaleźć się również inicjatywy społeczne, mające na celu pomoc innym osobom, zwierzętom , poszkodowanym, oraz różne akcje charytatywne oraz zbiórki.

Zakładając dążenie do rozwoju osobistego wychowanków, szkoła powinna wspierać i wykorzystywać wszelkie formy inicjatywy oddolnej uczniów. Żadna rozsądna propozycja poddana przez uczniów rozwadze nauczyciela nie powinna spotkać się z jego obojętnością Niestety niejednokrotnie pedagodzy gaszą młodzieńczy zapał do „szalonych inicjatyw” zasłaniając się brakiem czasu lub możliwości formalnych realizacji przedsięwzięcia. Nawet programy społeczne organizowane na terenie szkoły są pieczołowicie przygotowywane przez nauczycieli, a uczniowie mają powierzane ewentualnie zadania wykonawcze. Taki stan rzeczy ogranicza aktywność młodych. Odsuwanie ich od etapu ustalania koncepcji i celów, planowania i organizacji jest jednoznaczne z umniejszaniem ich młodzieńczej kreatywności. Młodzież powinna od początku do końca trwania inicjatywy partycypować w jej realizacji.

Podobnie więcej szkód, niż korzyści przynoszą często organizowane w szkołach chaotyczne, jednorazowe, niezaplanowane akcje wynikające z potrzeby chwili. Nawet jeśli kończą się one relatywnym efektem, nie pozostawiają w wychowanku uporządkowanych i profesjonalnych doświadczeń. Sposób, zaś organizacji może być projektowany na późniejsze inicjatywy społeczne.

Problematyka zajęć pozalekcyjnych w polskich szkołach ponadpodstawowych po reformie szkolnictwa została poddana analizie empirycznej[35]. Z badań M. Czerepaniak – Walczak wynika, że w gimnazjach gminnych jest utrudniony dostęp do zajęć pozalekcyjnych ze względu na

---

[33] E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży,* Kraków 2008, s. 11.

[34] Por. W. Szymczak, *Uczestnictwo jako podstawowa kategoria w procesie wychowania do życia społecznego,* „Edukacja” 2011 nr 4, s. 107-120.

[35] Zob. K. Konarzewski, *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty,* Warszawa 2001, s. 12; R. Piwowarski, *Infrastruktura oświaty ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb inwestycyjnych szkolnictwa obowiązkowego,* Warszawa 2001; *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, red. E. Wosik, Warszawa 2002.

organizację czasu ucznia w szkole[36]. Również problemy komunikacyjne stanowią przyczynę opuszczania przez uczniów zajęć dodatkowych. E. Tarkowska stwierdza: „(…) autobus dowożący dzieci do szkoły nie był dostosowany do zajęć dodatkowych i trzeba było wtedy do domu wracać pieszo”[37], zaś zdaniem K. Sillawy - Kolbowskiej zajęcia oferowane przez szkołę odbiegają znacznie od zainteresowań, oczekiwań i potrzeb młodzieży[38].

Powyższe dane wskazują, że polska szkoła nie w pełni profesjonalnie wspiera rozwój społecznego wymiaru ucznia. Wiedza i wykształcenie zdobywane w szkole powinno łączyć się z większą gotowością do działań prospołecznych. Jako instytucja powinna reagować na potrzeby społeczne i przyjąć rolę rzecznika interesów osób i grup potrzebujących wsparcia oraz uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów środowiska lokalnego. Wszystkie podejmowane zadania powinny być realizowane przy czynnym udziale młodzieży, rozwijającej swą wrażliwość społeczną. Na zajęciach pozalekcyjnych nauczyciele mają szansę przekonać młodzież do postawy służby, kształtować w nich ducha ofiarności i troski o innych. Praktyczną formą takich działań jest promowany w szkołach wolontariat – pomoc osobom starszym, dzieciom osobom chorym, samotnym i wykluczonym. Praca charytatywna podejmowana przez wolontariuszy wyzwala postawę samorządności i kreatywności. Gotowość do aktywności na rzecz innych i podejmowanie działań na rzecz innych wydaje się być ważnym elementem uczestnictwa społecznego młodzieży, co w konsekwencji „staje się źródłem nowych więzi społecznych, podstawą do nabywania nowych motywów i rozszerzania się zdolności do działań prospołecznych”[39]. Poprzez aktywność społeczną uczeń nie tylko buduje swoją przyszłość, ale też przekształca teraźniejszość, dlatego bycie dla innych i praca na ich rzecz powinna stawać się priorytetem programów wychowawczych szkół.

Praca jako cel i efekt wychowania w szkole

Praca obok zabawy i uczenia się stanowi tę formę działalności człowieka, która jest nieodzowna dla właściwego przebiegu procesu wychowania społecznego w szkole. Specyfika pracy i element odróżniający ją od innych form działalności dotyczy skutków wykonywanych czynności. T. W. Nowacki dowodzi: „zarówno w zabawie, jak i uczeniu się istnieją wyobrażenia skutków czynności, ale tylko w pracy te skutki są ważne dla

[36] Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa empiryczna*, Szczecin 2002, s. 55; A. Famuła-Jurczak, *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”,* Kraków 2010, s. 20.
[37] Cyt. za: tamże.
[38] Por. tamże.
[39] J. Bratkowski, *Więź społeczna i aktywność stowarzyszeniowa,* [w:] *Teorie wspólnotowe a praktyka społeczna. Obywatelskość. Polityka. Lokalność*, red. A. Gawkowska, P. Gliński, A. Kościński, Warszawa 2005, s. 145.

otoczenia, mogą być spożywane nie tylko przez pracującego(…)”[40]. Praca występuje wszędzie tam, gdzie efektem czynności jest produkt materialny lub inne dobro wykorzystane przez pracującego lub inne osoby.

Z. Wiatrowski określa pracę, jako wartość trwałą i uniwersalną oraz „naturalną potrzebę człowieka w jego przeróżnych postaciach bycia i rozwoju”. Jest ona nieodzowna w każdym okresie i przejawie życia ludzkiego: „to dzięki myślącej i odpowiedzialnej pracy, człowiek staje się człowiekiem rzeczywistym, człowiekiem stanowiącym o sobie samym oraz wyrażającym sens swojego istnienia i działania”[41]. Praca jest więc wartością, której nie sposób zrozumieć bez odniesienia do wartości człowieka.

Autor zauważa konieczność pracy w każdym okresie życia, a więc również w wieku młodzieńczym. Wprowadzenie młodego pokolenia w proces pracy jest uwarunkowane trzema jej aspektami, które zawarte są w *Konstytucji Duszpasterskiej o Kościele*:

- kształcący - praca doskonali samego pracującego, który rozwija swoją osobowość poprzez podejmowaną działalność,
- społeczny – praca służy zaspakajaniu potrzeb materialnych i duchowych innych ludzi,
- solidarnościowy – człowiek pracujący wchodzi w relacje z innymi ludźmi i razem pokonuje trudności i przysparza dóbr, czyniąc sobie ziemię poddaną[42].

J. Wilsz zwraca uwagę na inne aspekty pracy:

- psychofizjologiczny – człowiek rozwija swoje uzdolnienia i sprawności,
- ekonomiczny – wysiłek zmierzający do osiągnięcia użytecznych społecznie dóbr i zaspakajający istotne potrzeby ludzkie,
- moralny – akt ludzki- czynność świadoma, celowa i wolna , podlegająca ocenie moralnej[43].

Praca podejmowana przez dzieci i młodzież w opinii A. Solaka sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ze względu na: aktywizowanie procesów poznawczych; bogacenie wiedzy; rozwój mowy; kształcenie pozytywnych cech moralnych i społecznych; kształtowanie charakteru; uczenie obowiązkowości, odpowiedzialności, systematyczności; wdrażanie do zgodnego współdziałania i współpracy; budzenie satysfakcji z dobrze wykonanego zdania; rozwijanie motoryki, sprawności i siły fizycznej; przyzwyczajanie do ładu i porządku; kształcenie wrażliwości estetycznej[44].

Poprzez pracę człowiek doskonali się więc, jako osoba ludzka, na co zwraca uwagę również K. Chałas: „Miarą wartości pracy jest rozwój osobowy, w który wpisana jest jej godność, rozumność, wolność, odpowiedzialność,

---

[40] T. W. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia,* Radom 2008, s. 22.
[41] Tamże, s. 93.
[42] Por. KDK 67. Zob. A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka*, Warszawa 2004, s. 43.
[43] Por. J. Wilsz, *Praca jako wartość ze względu na zaspakajanie ludzkich potrzeb*, [w:] *Wartości w pedagogice pracy*, red. B. Baraniak, Warszawa-Radom 2008, s. 121-122.
[44] Por. A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie…*, dz. cyt., s. 56-57.

miłość, zdolność do transcendencji. W procesie pracy aktualizują się wskazane cechy osoby – są przez pracę rozwijane, praca staje się płaszczyzną ich rozwoju. Stawanie się poprzez pracę coraz pełniej osobą jest miarą wartości pracy w aspekcie zewnętrznym i wewnętrznym”[45].

Na każdym etapie edukacji praca winna stanowić zarówno cel, jak i efekt wychowania, zaś wychowanie do wartości pracy w szkole - mieć charakter procesu dydaktyczno - wychowawczego wspomagającego wychowanka w rozpoznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu, interioryzacji, wolnym wyborze, urzeczywistnianiu i animacji wartości pracy.

Podstawą procesu wychowania ku wartości pracy są ogniwa procesu wychowania ku wartościom[46].

W odniesieniu do wartości pracy ogniwami procesu wychowania ku wartościom są:

Po stronie nauczyciela:

1. Poznanie przez wychowawcę stanu preferowania i urzeczywistniania przez wychowanków wartości pracy,
2. Wspomaganie wychowanków w wartościowaniu własnego stosunku do wartości pracy, stosunku do pracy osób z najbliższego otoczenia wychowanka,
3. Wspomaganie wychowanków w poznawaniu wartości pracy i kształtowania umiejętności wnikania w ich istotę, znaczenie w życiu człowieka w aspekcie indywidualnym i społecznym,
4. Wspomaganie wychowanków w akceptacji wartości pracy,
5. Motywowanie wychowanków do wolnego wyboru wartości pracy,
6. Wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu wartości pracy i budowaniu właściwej struktury hierarchicznej wartości, stanowiącej podstawę aksjologiczną w życiu,
7. Wspomaganie wychowanków w wartościowaniu siebie w aspekcie urzeczywistniania wartości pracy,
8. Inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowisku społecznym celem urzeczywistniania wartości pracy,
9. Wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych i ich wartościowaniu.

Po stronie ucznia:

1. Uświadomienie sobie dotychczasowego stanu urzeczywistniania w swoim życiu wartości pracy,
2. Umiejętność wartościowania dotychczasowego życia w wymiarze indywidualnym i społecznym w aspekcie urzeczywistniania wartości pracy,
3. Poznanie istoty wartości pracy i znaczenia w życiu człowieka i społeczeństwa,
4. Akceptacja i poszanowanie wartości pracy,

---

[45] K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007, s. 73.

[46] Por. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom…,* t. 1, dz. cyt., s. 51-52.

5. Potrzeba wyboru i urzeczywistniania wartości pracy,
6. Urzeczywistnianie wartości pracy i włączenie jej w strukturę hierarchiczną będącą podstawą aksjologiczną własnego życia,
7. Wartościowanie siebie w aspekcie urzeczywistnianej wartości pracy,
8. Przekonanie o potrzebie działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania wartości pracy, przekonanie o słuszności tych działań, gotowość do ich podjęcia,
9. Zaangażowanie w podejmowanie działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów.

Poznanie przez wychowanków wartości pracy stanowi podstawowy warunek jej akceptacji, interioryzacji i wolnego wyboru, do którego wychowawca powinien właściwie umotywować ucznia.

M. Nowak wyróżnia cztery etapy w procesie urzeczywistniania wartości, które w kontekście wartości pracy nabierają szczegółowej egzemplifikacji:

1. Motywacja do pracy,
2. Wybór (decyzja) dotycząca urzeczywistniania wartości pracy w wymiarze indywidualnym,
3. Podjęcie pracy – konkretne działania mające na celu urzeczywistnianie wartości pracy,
4. Rezultat pracy- w wymiarze indywidualnym i społecznym[47].

S. Tytus wyróżnił cztery kompleksy motywów prawidłowego uczestnictwa młodzieży w procesie pracy:

1. Motywy poznawczo – kształcące:
   - Rozwijanie własnych zainteresowań,
   - Pogłębianie wiadomości,
   - Uczenie się prawidłowej organizacji pracy
   - Doskonalenie posiadanych umiejętności,
   - Uzyskanie warunków do przejawiania własnej inicjatywy,

2. Motywy moralno - społeczne:
   - Praca, jako obywatelski obowiązek,
   - Praca, jako działalność odpowiedzialna,
   - Ważny wkład osobisty poprzez pracę w życie danego środowiska,

3. Motywy ambicjonalne:
   - Chęć zaimponowania innym,
   - Zdobycie dobrej opinii w szkole,
   - Nie wyróżnianie się ze społeczności klasowej,

[47] Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2001, s. 290.

4. Motywy praktyczno – osobiste:
   - Praca, jako obowiązek nałożony przez szkołę,
   - Obawa przed karą za niewykonanie pracy,
   - Uzyskanie osobistych korzyści z pracy,
   - Chęć uzyskania nagrody[48].

Biorąc pod uwagę aksjologiczny wymiar wychowania powyższe motywy warto rozszerzyć o motywy pracy wynikające z potrzeby realizowania siebie przez urzeczywistnianie wartości pracy.

Podstawowym warunkiem urzeczywistniania wartości pracy wydaje się nabycie umiejętności wartościowania, które stanowi podstawę własnych wyborów, ocen moralnych, odkrywania prawdziwych wartości, budowania właściwego systemu będącego podstawą aksjologiczną własnego życia[49].

Wychowawca powinien tak pokierować wychowaniem ku wartości pracy, aby wybory dokonywane przez wychowanków były samodzielne, racjonalne i odpowiedzialne, zaś wartość pracy znalazła właściwe miejsce w preferowanej i urzeczywistnianej hierarchii wartości.

Przygotowanie do pracy nabiera szczególnie wychowawczego znaczenia, gdy staje się czynnością samorzutną, uwarunkowaną poziomem uspołecznienia i uświadomienia wynikających potrzeb[50].

W procesie edukacyjnym nie można pominąć więc uczenia się przez działanie. A. Solak pisze: „Można wychowanków poinformować o pojęciu szlachetności pracy, lecz odkryć jej istotę można tylko poprzez czyny, czy wytwory, które są nosicielami tego dobra. Ukazując wartości duchowe należy wychowankowi wskazać, iż posiadają one tę szczególną moc obligującą do uznania pracy, jako wartości[51].

Podobne interpretuje wychowanie do wartości pracy R. Gerlach: „Czytanie podręczników i mówienie o pracy nie wystarczy, aby nauczyć się pracy (…), nie wpłynie też na ukształtowanie niezbędnych w życiu zawodowym, ale i pozazawodowym cech, jak np. pracowitość, odpowiedzialność, uczciwość, szacunek dla pracy własnej i innych ludzi(…)”[52].

Do podstawowych zadań wychowania przez pracę Z. Wiatrowski zalicza:

1. Doprowadzenie do:
   - zdobycia wiedzy o pracy , jej istocie i złożoności
   - rozumienia roli pracy w życiu każdego człowieka

---

[48] Por. S. Tytus, *Pozaszkolne formy pracy uczniów,* „Oświata i Wychowanie” 1982 nr 7, s.41-42; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 156-157.
[49] Por. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom religijnym,* dz. cyt., s. 318.
[50] Por. A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie…,* dz. cyt., s. 53.
[51] Por. tamże, s. 109.
[52] R. Gerlach, *Praca człowieka jako problem pedagogiczny*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, s. 122.

- przekonania, iż praca stanowi nieodłączną właściwość, potrzebę i konieczność każdego człowieka (...)

2. Włączenie dzieci i młodzieży w nurt codziennej pracy i kształtowanie w ten sposób:
   - podstawowych umiejętności pracy (...)
   - właściwej motywacji do uczestniczenia w każdej pracy społecznie użytecznej
   - odpowiedniego stosunku do pracy własnej, pracy innych i do wytworów pracy
3. Kształtowanie cech charakterologicznych jednostki tj. pracowitość, systematyczność, dokładność, uczciwość, rzetelność, odpowiedzialność, pomysłowość, zaradność (...)
4. Kształtowanie kultury pracy, będącej składnikiem ogólnej kultury współczesnego człowieka (...)[53].

Z. Wiatrowski rozpatruje wychowanie przez pracę w trzech aspektach:

- Aktywizującym – efekty pracy mogą być osiągane tylko przez określoną działalność
- Uspołeczniającym – za pośrednictwem pracy uczeń zostaje wprowadzony w układ stosunków społecznych i zależności występujących w życiu społecznym
- Wytwórczym – poprzez pracę i w jej toku kształtuje się w wychowanku postawa szacunku do pracy i jej owoców oraz przekonanie, że jest ona moralną powinnością każdego człowieka i stanowi źródło jego społecznej wartości[54].

W wieku dojrzewania szczególnie ważne wydaje się wprowadzenie do zajęć elementów pracy na rzecz drugiej osoby. Właściwe umotywowanie przez nauczyciela celu takiej pracy w połączeniu z rozwojową zmianą charakteru reakcji emocjonalnych młodzieży powinno przynieść zamierzone efekty. Licząc się z opinią osób znaczących, zaczynają postrzegać uczucia innych osób i stają się wrażliwi na potrzeby innych[55]. Nieobojętność na potrzeby innych i wola pracy na rzecz drugiego człowieka jest podłożem do kształtowania się przekonania, że celem pracy jest człowiek, a nie praca sama w sobie.

Poprzez różne formy współdziałania i współpracy w grupie, młody człowiek stwarza swój „miniwarsztat" rzetelnego obywatela. Uczy się właściwych relacji z kolegami, odpowiedzialności za powierzoną funkcję, życzliwości i tolerancji wobec innych.

Należy zauważyć, że współczesna młodzież coraz częściej wychodzi poza rolę ucznia przypisaną okresowi dorastania. Inspirując się wzorcami kreowanymi przez media – młodych pracujących, robiących kariery na skalę

---

[53] Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, dz. cyt., s. 155.
[54] Tamże, s. 157.
[55] Por. J. S. Tuner, D. B. Helms, *Rozwój człowieka,* Warszawa 1999, s. 308.

światową potencjalni uczniowie szukają dróg rozwoju dla siebie. „Osiągnięcie spektakularnego sukcesu stanowi pole nie tylko ich aktywności twórczej, ale zmienia też ich życiowe biografie”[56]. Możliwości otwierające się w XXI wieku przed młodzieżą dotyczące zaistnienia na forum społecznym, czy zawodowym są niewspółmiernie większe niż w czasach wcześniejszych pokoleń. Media, nowoczesne technologie pozwalają na szybki dostęp do informacji o akcjach podejmowanych przez młodzież, ale też popularyzują wśród nich współczesne trendy. Młodzież z wachlarza ofert, jakim być?, jak żyć?, co cenić? musi wybrać subiektywnie atrakcyjne, kanalizujące młodzieńcze poszukiwania tożsamości i miejsca w życiu. „ Wyrazem społecznego uczestnictwa młodzieży jest zatem jej zaangażowanie w działania na rzecz danego ruchu, czy subkultury, (…) inicjatywy społeczne, których celem jest pomoc innym osobom, różnego rodzaju akcje charytatywne i zbiórki”[57].

Środowiskiem, które powinno posiadać wartościową ofertę uczestnictwa społecznego poprzez stwarzanie możliwości udziału w ciekawych projektach, zachęcanie do pracy i postrzegania jej przez pryzmat wewnętrznej mobilizacji powinna być szkoła. Aktywność nastolatka na polu demokracji szkolnej, w organizacjach młodzieżowych, pracach na rzecz domu rodzinnego daje okazję do zdobycia ważnych kompetencji i umiejętności. Okres dojrzewania jest więc niepowtarzalną szansą wdrażania do przyszłych ról zawodowych i prospołecznych. Młody człowiek powinien mieć możliwość zmierzenia się z pracą i poczucia jej wartości, w taki sposób, by zdobyte doświadczenie stanowiło podstawę budowania własnej strategii bycia i pracowania w społeczeństwie. Warto zwrócić uwagę, że aktywność młodzieży w tym względzie wpływa na przyszłość społeczeństwa, jako całości. Ranga wprowadzania młodzieży w nurt aktywizacji społecznej ma wymiar nie tylko indywidualny, ale również globalny. Nabycie umiejętności pracowania przez konkretnego nastolatka rzutuje perspektywicznie na obraz naszego społeczeństwa, które za kilka lat może składać się przede wszystkim z ludzi osiągających sukces, stabilizację zawodową i poczucie odpowiedzialności za kraj, w którym żyje lub jednostek aspołecznych nauczonych czerpać i wykorzystywać innych, dla których praca i inne formy uczestnictwa społecznego są nieopłacalną stratą czasu.

Czy szkoła w obecnej dobie nie zaprzestała wychowywania do wartości pracy, czy rodzice nie starają się wnieść również na grunt szkoły wszechobowiązującego wyręczania dzieci z wszelkich prac z uwagi na źle pojęte ich dobro? Odpowiedź na tak postawione pytanie wymaga przeprowadzenia badań empirycznych w aspekcie analizy dokumentacji szkolnej oraz opinii podmiotów szkoły.

Bez względu na miejsce i czas, wychowanie do wartości pracy powinno być jednym z priorytetów współczesnej szkoły, a nade wszystko rozwoju

[56] E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży,* Kraków 2008, s. 17.
[57] Tamże.

człowieka i społeczeństwa[58]. Nie można zgadzać się na to, by praca dziecka w szkole przyjmowała postać zderzeń incydentalnych o charakterze tzw. akcji, zaś prace społeczne na rzecz szkoły, czy innych ludzi wynikające z aktualnych potrzeb, czy inicjatywy samych uczniów były uznawane za mało atrakcyjne i nie pasujące do realiów życia szkolnego. Zarysowany problem wychowania aksjologicznego ku wartości pracy powinien pobudzać więc nauczycieli do wdrażania optymalnych metod i form pracy oraz stwarzania sytuacji dydaktycznych, które ułatwią młodym ludziom odnalezienie w przyszłości swojego miejsca w społeczności ludzi pracujących.

Specyfika rozwoju społecznego młodzieży

Przedstawienie modelu szkoły wspierającej aktywność społeczną ucznia wymaga określenia specyfiki rozwoju społecznego w tym okresie. Należy podkreślić, że wiek dojrzewania jest szczególnie ważny w rozwoju społecznym. Jest to okres rozpoczęcia się procesu społecznego przełomu życiowego, inicjującego nową jakość w kontaktach socjalizowanej jednostki z jej społecznym otoczeniem[59]. Młody człowiek staje się coraz bardziej świadomym i aktywnym uczestnikiem życia społecznego Nawiązując kontakty poza domem z nowymi, znaczącymi dla siebie osobami modelującymi jego zachowania, wypracowuje własne standardy, zastępując nimi dotychczasowe (dostarczane do tej pory przez członków rodziny). Powiększają się kręgi społecznego funkcjonowania ucznia, który w toku interakcji rozwija kompetencje społeczne osiągając tym samym społeczną dojrzałość.

Grupa rówieśnicza stanowi dla młodego człowieka najbardziej znaczącą grupę identyfikacyjną. Wymiernikiem sukcesu jest odnalezienie swojego miejsca wśród równolatków, nawiązywanie z nimi poprawnych stosunków interpersonalnych i poczucie akceptacji z ich strony. Relacje w grupie rzutują na postawy społeczne młodych ludzi również wobec dorosłych i szeroko pojętego społeczeństwa. Układ stosunków społecznych między nastolatkami najwyraźniej odzwierciedla specyfika klasy szkolnej, gdzie możemy odnaleźć kreatorów różnych postaw społecznych.

Na gruncie psychologii wyróżnia się wiele sposobów ujmowania rozwoju społecznego człowieka. Istnieje wiele koncepcji wyjaśniających sposoby interakcji jednostki ze środowiskiem społecznym: psychoanalityczne (Z. Freud, E. H. Ericson), osadzone w społecznej teorii uczenia się (A. Bandura), teorii rozwoju poznawczego (J. Piaget) i teorii ekologicznej (U. Bronnfenbrenner). Wszystkie wymienione koncepcje mają wiążące ogniwo-

---

[58] Por. Z. Wiatrowski. *Praca w zbiorach wartości pracujących bezrobotnych młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004, s. 178.

[59] Por. I. Obuchowska, *Adolescencja,* [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka*, t. 2, red. B. Harwas - Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002, s. 163.

wyjaśniają rozwój osobowości człowieka biorąc pod uwagę jego związki z otoczeniem[60].

Rozwój społeczny jest rozumiany najczęściej, jako :

- ciąg zmian osobowościowych, wywołanych specyficznym typem zdarzeń lub sytuacji, kreowanych przez innych ludzi;
- proces zaopatrywania ludzi w określoną wiedzę i doświadczenia, na które zgłasza zapotrzebowanie system społeczny;
- uzyskiwanie przez jednostkę nowych powiązań z innymi ludźmi dzięki nabytym kompetencjom społecznym[61].

Na rozwój społeczny poza rodzicami i opiekunami znaczący wpływ zaczynają mieć przede wszystkim rówieśnicy: „osoby mniej więcej w tym samym wieku co dziecko, zdają się ważniejsze od rodziców, co może być uważane za początek „procesu" uwalniania się od rodziców"[62].

Rodzice nadal stanowią źródło zaspakajania większości potrzeby dziecka, jednak wzrost krytycyzmu powoduje, iż w rodzinie dochodzi do wielu sytuacji konfliktowych, obniżających autorytet rodzica[63]. Kryzys zaufania do rodziców przechodzi ewaluację – pojawia się około 12 roku życia, apogeum osiąga w wieku 15 lat, po czym stopniowo słabnie[64]. Powstaje wówczas rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami dorosłych i dorastającej młodzieży. Dziecko odczuwa rozczarowanie otaczającym światem i dysonans poznawczy pomiędzy tym, co samo czuje i rozumie, a tym, co oferują, bądź nakazują mu dorośli. Dystans i brak spójności w interpretacji sytuacji życiowych tworzy się na wielu poziomach wzajemnych relacji rodzic – dziecko. Dziecko odczuwa coraz większą potrzebę bycia jednostką samodzielną, stara się w jak największym zakresie uniezależniać od wpływu dorosłych, zaś reakcją na ograniczenia z ich strony jest bunt i niechęć. Dezintegracja kontaktów w rodzinie jest symptomem przechodzenia od więzi dziecięcej zależności od rodzica do więzi opartej na partnerstwie[65].

Osłabienie kontaktów emocjonalnych z dorosłymi łączy się z tendencją do przejmowania ich roli. Młodzi czują się na tyle dorośli, że wszelkie formy traktowania ich w sposób dziecinny spotykają się z oburzeniem. Wchodzenie w rolę dorosłych dotyczy przede wszystkim zewnętrznych przejawów ich funkcjonowania: modne stroje, używki. Brak pewności w nowej roli łączy się z przejaskrawieniami i nienaturalnością oraz nonszalancją w sposobie bycia. Wtedy bardzo ważna wydaje się rozumna ingerencja rodzica odczuwana przez

---

[60] Zob. E. Aronson, T. D. Wilson., R. M. Akert, *Psychologia społeczna,* Warszawa 2006.

[61] Por. S. Kowalik, *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka*, t. 3, red. B. Harwas - Napierała, J. Trempała, dz. cyt., s. 73.

[62] A. Bałandynowicz, *Rodzina, sąsiedztwo i dewiacja młodzieży,* [w:] *Dewiacje wśród młodzieży*, red. B. Urban, Kraków 2001, s. 244.

[63] Por. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania,* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, s. 727.

[64] Por. tamże, s. 728.

[65] Por. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka,* t. 2, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2001, s. 179.

dziecko, jako przyjacielski gest, a nie nakaz. Młodzież bowiem nie traci w tym okresie potrzeby miłości rodzicielskiej, ale przeciwnie potrzebuje oparcia i dowodów miłości oraz akceptacji i poczucia bezpieczeństwa ze strony rodziców. Przyczyną zaburzonych kontaktów z rodzicami jest najczęściej niewłaściwa atmosfera wychowawcza i styl wychowania panujący w rodzinie. Rodzice powinni pogodzić się, z faktem, że ich dziecko dorasta i staje się coraz bardziej samodzielne i pragnie niezależności. Tylko poprzez postawę akceptującą, demokratyczny styl wychowania i dawanie rozumnej swobody można w tym okresie życia zbudować z dzieckiem więzi partnerskie i przyjacielskie[66].

Potrzeba większej autonomii u dorastającego pobudza intensywny rozwój stosunków społecznych poza domem, chęć uczestnictwa w życiu społecznym znajduje odzwierciedlenie w tworzeniu związków rówieśniczych. Najbardziej charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego są trzy typy związków: paczki, grupy i związki przyjaźni[67].

Uczestnictwo dziecka w związkach z rówieśnikami wywiera pozytywny wpływie na rozwijanie poczucia tożsamości, bezpieczeństwa i uznania społecznego. Zrozumienie, akceptacja i zaufanie ze strony rówieśników ułatwia uwalnianie się od napięć emocjonalnych. Podejmując się realizacji celów grupowych młody człowiek uczy się wchodzenia w role społeczne i przystosowuje tym samym do interioryzacji wzorów i norm zachowań, których wymaga uczestnictwo w grupie. Grupa mobilizuje młodzież do zachowania się w sposób coraz bardziej dojrzały społecznie. Dzięki temu wzrasta poczucie własnej wartości i niezależności oraz podnosi się prestiż młodzieży w oczach rówieśników [68].

E. Hurlock dostrzega również negatywny wpływ grupy rówieśniczej na dorastającą młodzież. Dotyczy to przede wszystkim wzrostu napięć pomiędzy młodzieżą a rodzicami, głównie w wyniku rozbieżności pomiędzy wymaganiami rodziców a wymaganiami paczki. Jednocześnie grupa może tłumić indywidualność swoich członków, przyczyniając się do rozwoju snobizmu[69].

Do ujemnych skutków grup rówieśniczych należy zaliczyć fakt, iż nie wszyscy dorastający do nich należą, co pociąga za sobą szereg negatywnych dla nich konsekwencji. Młodzież izolowana lub izolująca się czuje się zraniona, nieszczęśliwa, upokorzona, nie posiada właściwej pozycji w społeczności młodzieżowej, często nawet żywi niechęć i wrogość do rówieśników powiązanych w grupy[70].

---

[66] Por. . R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania,* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 731-734.
[67] Por. M. Przetacznik – Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwojowa*…, dz. cyt., t. 2, s.173.
[68] Por. E. Hurlock, *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965, s. 163-165.
[69] Por. tamże, s. 165-166.
[70] Por. tamże, s. 166-168; R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania,* w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, dz. cyt. s. 744.

W okresie dojrzewania następuje zmiana we wzajemnych stosunkach dziewcząt i chłopców. Według klasyfikacji stadiów rozwoju wzajemnych stosunków pomiędzy osobami różnych płci A. Scheinfelda na okres dojrzewania przypada V i VI faza. W V fazie przypadającej na wiek 12 – 14 lat dziewczęta zaczynają interesować się chłopcami, starają się zwrócić na siebie ich uwagę. Chłopcy zaś nadal preferują towarzystwo swoich kolegów. Stronią od dziewcząt, pokazując im swoją niezależność i pogardę poprzez dokuczanie, wyśmiewanie. Dziewczynki pokazując swoją „dojrzałość" do związków często upokarzają chłopców przed kolegami. Dopiero w VI fazie, czyli w okresie między 14 a 16 rokiem życia chłopcy zaczynają wykazywać zainteresowania płcią odmienną i wówczas tworzą się pary[71].

W okresie dojrzewania tworzą się więc pierwsze związki sympatii między chłopcami i dziewczętami. Jest to okres wzmożonej wrażliwości na bodźce natury seksualnej. Na czas dorastania przypadają, bowiem początkowe fazy uczucia miłości. E. Hurlock zaliczyła do nich: miłość szczenięcą, gdzie ważniejsze jest samo kochanie niż jego obiekt; miłość cielęcą, gdzie obiekt uczuć otoczony jest bezgranicznym uwielbieniem; miłość romantyczną, tzn. miłość dojrzałą godzącą pierwiastki duchowy i zmysłowy [72]. Dążąc do wzajemnego poznania partnerzy próbują zaprezentować siebie z jak najlepszej strony, starając się wyeksponować własne zalety. Czasem we wzajemnych relacjach są gotowi na kompromis, a nawet ustępstwa, co świadczy o rozwijaniu umiejętności empatii, rozumienia i akceptacji innych osób. Rozwój seksualny wiąże się nie tylko z fizycznym pożądaniem płci przeciwnej, ale też z doświadczeniami społecznymi – chłopiec stara się wchodzić w rolę mężczyzny, a dziewczynka – kobiety[73].

O możliwości właściwego urzeczywistniania wartości społecznych dowodzą tendencje i prawidłowości dotyczące kształtowania się osobowości, światopoglądu i duchowości nastolatka.

Jednym z charakterystycznych objawów kształtowania się osobowości w okresie dojrzewania jest rozwój samodzielności. Około 12 – 13 roku życia w rozwoju następuje znamienny zwrot polegający na odkryciu świata psychicznego. Zainteresowanie przeżyciami psychicznymi światem doznań wewnętrznych powoduje silne wyodrębnienie własnej indywidualności na tle środowiska. Młodzi zaczynają postrzegać cechy własnej osobowości, zestawiając je z cechami innych ludzi. Wzmożony rozwój samoświadomości stanowi prototyp budowania obrazu samego siebie, czyli „wyobrażenia i pojęcia, jakie jednostka ma o sobie, tj. o swym wyglądzie zewnętrznym, zdolnościach, możliwościach podejmowania i wykonywania zadań, stosunku do innych ludzi, a także sposób, w jaki przeżywa i odbiera swe środowisko"[74].

---

[71] Por. tamże, s.757-759.
[72] Por. M. Przetacznik – Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju ...*, dz. cyt., t.2, s. 178.
[73] Por. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania,* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, dz. cyt., s. 752-753.
[74] M. Przetacznikowa, *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym,* Warszawa 1971, s. 257.

Rozwój osobowości dziecka dąży w kierunku wglądu w siebie i zdobycia poczucia osobistej świadomości. Centralnym ogniwem wyznaczającym rozwój samoświadomości jest jego „wewnętrzna pozycja”[75], na którą składa się :własny stosunek do sytuacji i miejsca, jakie zajmuje w życiu; jakie chce zająć. Został on ukształtowany na podstawie dotychczasowego doświadczenia, możliwości; wcześniej powstałych potrzeb i dążeń oraz oddziaływań otoczenia zewnętrznego. Czynnikiem stymulującym stają się w okresie adolescencji własne aspiracje, czyli wymagania wobec samego siebie. Poszukując wzorów, wyznaczając cele gimnazjalista stara się ukształtować poziom własnych aspiracji. Realizując zamierzenia wyznacza sobie w perspektywie drogi przyszłego rozwoju. Sam tworzy „wzorzec dorosłości” i patrzy na siebie przez jego pryzmat[76].

Wiek dojrzewania to czas intensywnego poszukiwania własnej tożsamości i prób jej określenia, którym towarzyszy zazwyczaj poczucie zagubienia, ale też radość i doświadczanie autonomii [77]. Warunkiem powstawania tożsamości jest proces interakcji społecznej, połączony z własną aktywnością jednostki: „Tożsamość powstaje w relacjach do świata i w relacjach do świata się ugruntowuje, rozwija, klaruje i umacnia ale też gubi, zmazuje lub rozpływa”[78].

Opracowanie tożsamości wymaga odpowiedzi na kluczowe pytania: „kim jestem”? i „dokąd zmierzam, co jest dla mnie ważne ”? młody człowiek musi więc dokonać próby spójnej autoidentyfikacji i wyboru orientacji wartościującej[79].

Okres adolescencji to jeden z ważniejszych momentów na drodze rozwoju tożsamości zarówno indywidualnej, jak i społecznej. Według teorii E. H. Eriksona kształtowanie tożsamości w okresie dorastania składa się z czterech etapów:

1. Kształtowanie wstępne- akceptacja pojęć i wzorców postępowania wpajanych przez autorytety. Ważna dla prawidłowego przebiegu rozwoju tożsamości jest interakcja młodzieży z pozytywnymi wzorcami.
2. Dyfuzja poczucia tożsamości – oddawanie się pełni życia bez prób patrzenia w przyszłość. Na tym etapie liczy się tylko to, co atrakcyjne i powierzchowne.
3. Moratorium – czas „próbowania” różnych ról, szukanie dla siebie miejsca wśród wielu alternatyw, odnajdowanie własnej przestrzeni i sposobu na

[75] Por. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania,* dz. cyt., s. 635; J. S. Tuner , D. B. Helms, *Rozwój człowieka,* Warszawa 1999, s. 308.
[76] Por. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania,* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży,* red. M. Żebrowska, dz. cyt. s.770.
[77] Por. I. Obuchowska, *Adolescencja,* [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka,* t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, s. 183-184.
[78] P. K. Oleś, O *różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie,* [w:] *Tożsamość i jej przemiany a kultura,* red. P. K. Oleś, A. Batory, Lublin 2008, s. 53.
[79] Por. tamże, s. 45.

dalsze życie. Najważniejsze jest wchodzenie w role o wymiarze pozytywnym.

4. Osiągnięcie poczucia tożsamości – czas ukształtowania silnego i spójnego systemu wartości[80].

Młodzież gimnazjalna doświadcza przede wszystkim fazy moratorium, a wiec wchodzenia w nowe role i eksperymentowania, wypróbowywania różnych form aktywności. E. H. Erikson dowodzi, iż „składnikiem tożsamości na tym etapie jest odrzucenie inności, silna potrzeba demarkacji, wyraźnego zakreślania własnych granic i dążenie do rozwiązywania kryzysu tożsamości poprzez silne wykluczenie i identyfikację”[81].

Biorąc pod uwagę wielość i dynamizm zmian zachodzących w różnych sferach rozwoju na okres adolescencji przypada kryzys tożsamości. Może on stanowić źródło pozytywnych zmian rozwojowych, dodawać siły do aktywnego poszukiwania życiowego posłannictwa. Należy liczyć się z faktem, że na drodze gimnazjalisty znajdzie się wiele nieakceptowanych społecznie sytuacji, czy autorytetów. Paradoksalnie obecność ich w tym okresie może przynieść perspektywiczne korzyści. Młody człowiek musi poznać, odczuć i przekonać się, że to czym zachłystywał się przez chwilę nie jest intratne w globalnym postrzeganiu przyszłości. Zrozumienie i odrzucenie tożsamości negatywnej korzystnie rokuje na przyszłość [82]. Problem pojawia się w sytuacji, gdy moratorium niebezpiecznie wydłuża się, a młody człowiek ciągle poszukuje swojego miejsca w życiu. „Różnorodność społecznych wzorców zdecydowanie utrudnia młodym ludziom poznanie siebie i określenie w kategoriach przyszłości. Przedłużające się okres moratorium wydaje się więc formą reagowania na ofert ról i identyfikacji, jaka młodzi ludzie zastają w społeczeństwie”[83]. Atrakcyjność społeczna mierzona skutecznością działania, ale też kategoriami konsumpcyjnymi, często jest niesatysfakcjonująca dla młodego człowieka, co sprzyja powstawaniu problemów tożsamościowych. Wiąże się to z utratą równowagi emocjonalnej, a nawet podejmowaniem zachowań ryzykownych. Tylko akceptacja siebie i własnego miejsca w rzeczywistości społeczno – kulturowej jest gwarantem budowania pozytywnej tożsamości, a w konsekwencji światopoglądu.

Wewnętrzny stosunek do siebie i świata, zinterioryzowany na podstawie wcześniejszych doznań i przeżyć jest bazą , na której w wieku adolescencji, kształtuje się światopogląd człowieka. Światopogląd rozumiany jest jako

---

[80] Por. M. Herbert, *Rozwój społeczny ucznia*, Gdańsk 2994, s. 17. Zob. B. Komorowska, *Problemy tożsamościowe ucznia w wieku gimnazjalnym,* [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły. Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne,* t. 2, red. K. Chałas, B. Komorowska, Lublin 2009, s. 312.

[81] L. Witkowski, *Rozwój tożsamości w cyklu życia jednostki. Studium koncepcji E. H. Eriksona,* Toruń 1989, s. 54.

[82] Por. A. Mróz, *Tożsamość negatywna w okresie dorastania,* „Edukacja i Dialog” 2007,nr 4, s. 15.

[83] B. Komorowska, *Problemy tożsamościowe…,* dz. cyt., s. 316.

„system przekonań określających poznawczy i uczuciowy stosunek człowieka do świata jako pewnej całości i wywierających wpływ na jego postępowanie”[84].

Według K. Obuchowskiego[85] światopogląd rozwija się także w wyniku przemian wewnątrzpsychicznych, przebiegających w trzech fazach:

- faza identyfikacji – dorastający utożsamiają się z wzorami zewnętrznymi
- faza kosmiczna – charakteryzująca się oderwaniem od realności i poszukiwaniem celu i sensu
- faza dojrzałego sensu życia – młody człowiek znajduje sens i cel swojego istnienia (faza ta wykracza poza okres dorastania).

Fazy rozwoju światopoglądu zbliżone są do faz rozwoju moralnego. Gimnazjalista w początkowym okresie przyjmuje wzory z zewnątrz, najczęściej kierując się oddziaływaniem osób znaczących. Tworzenie podstaw światopoglądowych odbywa się, więc na bazie wzorców zinterioryzowanych w świadomości [86]. Należy więc zapewnić młodym ludziom warunki umożliwiające poznanie wartości, jak i ich urzeczywistnianie w życiu. Następnie ma miejsce bunt oderwania od wcześniejszych poniekąd narzuconych priorytetów i poszukiwanie na nowo celu życia. Na okres właściwego dorastania przypada faza kosmiczna, czyli faza weryfikacji bodźców, dokonywania indywidualnych wyborów, a w konsekwencji kształtowania własnej hierarchii wartości uwzględniającej autopotrzeby i dążenia.

Dla właściwego postępowania wychowawczego z młodzieżą istotne wydaje się poznanie typowych postaw światopoglądowych, wśród których I Obuchowska wyróżnia: idealizm młodzieńczy, nihilizm i cynizm[87].

Idealizm młodzieńczy utożsamiany z potrzebą czynienia dobra jest najbardziej pożądaną postawą w wieku dorastania. Wystąpienie jej wymaga jednak określonych warunków do urzeczywistnienia się. Wśród nich najważniejsze jest respektowanie prawa młodzieży do samodzielności i szacunku[88].

S. Szuman wyróżnił trzy fazy idealizmu młodzieńczego:

1. idealizm antycypacyjny – oczekiwanie dobra, wytworzenie idealnego modelu rzeczywistości,
2. idealizm kompensacyjny – występuje jako protest przeciwko złu tego świata, zazwyczaj po złych doświadczeniach,
3. idealizm normatywny – idealizm staje się przyjętą normą i świadomym wyborem, przyjmując cechy praktyczne[89].

Idealizm młodzieżowy generuje różne dziedziny życia, w tym między innymi wybór przyszłego zawodu, stosunek do osób potrzebujących pomocy i szeroko rozumianej wartości pracy.

---

[84] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 297.
[85] Por. K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983, s. 85.
[86] Por. K. Ostrowska, W *poszukiwaniu wartości…*, dz. cyt., s. 13.
[87] Por. I. Obuchowska, *Drogi dorastania…,* dz. cyt., s. 85.; R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania,* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, dz. cyt. s. 777.
[88] Por. I. Obuchowska, *Adolescencja*, dz. cyt., s. 182.
[89] Por. tamże, s. 183.

Postawa nihilizmu i cynizmu może powodować zachowania sprzeczne z przyjętymi normami. Utrudnia kształtowanie indywidualnej hierarchii wartości, która może zostać oparta na błędnie, relatywnie rozumianych wartościach uniwersalnych. W konsekwencji prowadzić do głębokiego nieprzystosowania społecznego. W kontekście przygotowania do przyszłej pracy zawodowej oznaczać to może adaptację do roli pasożyta społecznego, prezentującego roszczeniową postawę wobec świata, osoby nieszanującej pracy swojej, czy innych ludzi, nie potrafiącej współpracować i czerpać satysfakcji z aktywności poprzez pracę. Dostrzeżenie problemów młodzieży i próba profesjonalnej pomocy przez nauczycieli gimnazjum wydaje się mieć duże znaczenie dla przyszłego funkcjonowania młodego człowieka w kontaktach społecznych. Należy mieć świadomość, że dorastanie to okres, w którym budowany jest fundament przyszłego życia. Już w tym okresie należy podejmować działania profilaktyczne, rzadziej prewencyjne zapobiegające wykluczeniu społecznemu i ułatwiające młodemu człowiekowi adaptację do zastanej rzeczywistości, ale też zarysowywać perspektywy na jej ewentualną zmianę.

Rozwój i aktywizację społeczną w okresie dorastania w dużej mierze warunkuje stopień rozwoju moralnego. Moralność jest świadomym przyswojeniem sobie standardów związanych z tym, co jest dobre, a co złe[90]. W okresie dorastania obserwuje się dużą wrażliwość moralną, wyraźne kategoryzowanie dobra i zła oraz krytyczna ocena postępowania swojego i innych

Charakterystyka rozwoju moralnego w życiu człowieka opiera się najczęściej na odniesieniu do koncepcji J. Piageta lub L. Kohlberga, którzy wyróżniają w nim pewne następujące po sobie fazy. Obydwaj twórcy koncepcji rozwoju moralnego podzielają pogląd o równoległym występowaniu powiązań między określonym poziomem rozumowania moralnego a zachowaniem moralnym, jako możliwym jego rezultatem[91].

Według teorii Piageta gimnazjalista znajduje się w stadium autonomii moralnej. Młody człowiek uniezależnia się od opinii otoczenia, kierując się intencjami wynikającymi z subiektywnej odpowiedzialności. Jednocześnie autor zauważa, że siłą kształtującą rozwój moralny jest współdziałanie z rówieśnikami, które ułatwia młodzieży postrzeganie innych przez pryzmat własnego człowieczeństwa[92]. „W wyniku tego nabierają przekonania, że dany czyn jest moralnie dobry nie dlatego, że nie pociąga za sobą żadnej sankcji lub nie naraża jego sprawcy na przykre następstwa pod względem materialnym, lecz głównie dlatego, iż sprzeniewierza się słusznej ze wszech miar normie, regule, czy zasadzie postępowania moralnego, na przykład dotyczącej nie wyrządzania innym jakiejś szkody”[93].

---

[90] Por. J. S. Tuner, D. B. Helms,… dz. cyt.s. 311.
[91] Por. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 62.
[92] Por. I. Obuchowska, *Adolescencja,* dz. cyt., s. 182.
[93] M. Łobocki, *Wychowanie moralne…,* dz. cyt., s. 58.

Drugą znaczącą teorią rozwoju moralnego jest koncepcja zaproponowana przez L. Kohlberga, powstała w wyniku próby sprawdzenia teorii J. Piageta za pomocą nowszych technik badawczych. L. Kohlberg rozwój rozumowania moralnego podzielił na trzy poziomy, zaś na każdym poziomie wyróżnił po dwa stadia[94].

Dziecko w okresie nauki w gimnazjum osiąga w typologii Kohlberga poziom pokonwencjonalnego rozwoju moralnego, „na którym moralność jest zinternalizowana, nie oparta na cudzych standardach. Zasady moralne są ujmowane autonomicznie, niezależnie od osób czy grup”[95]. Na omawiany poziom rozwoju moralnego przypada stadium społecznego kontaktu, które odznacza się większą troską o wartości społeczne i porządek moralny, przy jednoczesnym zapewnieniu sobie szacunku i godności w otaczającym świecie. Stadium uniwersalnych zasad etycznych występujące, jako kolejne według M. Łobockiego to okres, „w którym podstawowym czynnikiem regulującym postępowanie jednostki jest sumienie, którego istotnym punktem odniesienia są uniwersalne normy, reguły, zasady, czy wartości moralne. Są nimi takie wartości, jak sprawiedliwość, uczciwość, poszanowanie godności osobistej, itp.”[96].

Stadia rozwoju moralnego Piageta i Kolhberga wyznaczają kierunek działań w zakresie aktywizacji społecznej. Pobudzany do uczestnictwa w społeczeństwie nastolatek pracując i rozumiejąc, po co pracuje, doświadcza własnego człowieczeństwa. Otaczająca przyroda jest jedynie narzędziem jego ręku . W toku wykonywania różnorodnych prac indywidualnie lub w zespole, dostrzega wartość pracy swojej i innych, docenia i szanuje współpracowników, potrafi odnosić się do nich z należytą godnością

Okres dorastania to czas intensywnego rozwoju społecznego. Najważniejsze zmiany w zachowaniu się społecznym w okresie adolescencji to: rozszerzanie zasięgu i większe różnicowanie grup społecznych, do których należy jednostka i rozwój zainteresowań społecznych na bardziej dojrzałym poziomie[97]. Zwiększa się liczba osób znaczących w życiu nastolatka. Już nie tylko rodzice, ale przede wszystkim przyjaciele i inni członkowie grup rówieśniczych stanowią źródło nabywania norm, wzorów zachowania. Stopień, w jakim młodzież zechce identyfikować się z grupą zależy głównie od środowiska rodzinnego, sytuacji wychowawczej w szkole i odczuwanej bliskości uczuciowej z dorosłymi[98]. Pierwsze doświadczenia związków przyjaźni, uczuć sympatii i miłości, jak również odpowiednia pomoc dorosłych w ich zrozumieniu i spostrzeganiu przez dorastających stanowią istotny wkład w kształtowanie się systemu wartości młodzieży.

---

[94] Por. R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka* ..., dz. cyt., s. 485-486; M. Łobocki, *Wychowanie moralne* ..., dz. cyt., s. 59-61.
[95] M. Przetacznik, M. Tyszkowa , *Psychologia rozwoju dziecka,* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka,* red. M. Przetacznik, M. Tyszkowa, Warszawa 1996, t.2, s.188.
[96] M. Łobocki, *Wychowanie moralne…,* dz. cyt., s. 61.
[97] Por. E. Hurlock, *Rozwój młodzieży…*, dz. cyt., s. 137.
[98] Por. tamże, s. 176.

Zakończenie

Okres młodości jest niepowtarzalną szansą wdrażania do przyszłych ról społecznych oraz preorientacji w funkcjonowaniu instytucji społecznych. Zdobyte w tym okresie doświadczenia stanowią podstawę budowania własnej strategii funkcjonowania w społeczeństwie. Wszelkie znaczenia przypisywane roli społecznej mogą w tym okresie być osłabione lub wzmocnione przez inicjatywy środowisk wychowawczych. Szkoła pełni niezastąpioną role w procesie rozwoju społecznego wymiaru osoby poprzez wykorzystanie naturalnej sytuacji wychowawczej, czyli funkcjonowania we wspólnocie. Ma możliwość stać się dla uczniów skarbnicą doświadczeń społecznych, z których będą czerpać inspiracje do dalszej aktywności. Kompetencje i umiejętności społeczne kształtują się przede wszystkim w działaniu i poprzez praktykę, dlatego szczególna rola przypada w tym aspekcie aktywności poprzez pracę. Ucząc się urzeczywistniać tę wartość młody człowiek przygotowuje się do podjęcia określonych ról społecznych, stabilizujących w przyszłości jego miejsce w strukturach społecznych. Młodzież znajduje się w fazie zdobywania statusu społecznego, przygotowania do przyszłej pracy zawodowej i uzyskiwania wiedzy na temat swojej przyszłości a więc zajmowane przez nią miejsce ma charakter przejściowy. Wychowawcy dorastającej młodzieży powinni mieć świadomość, że młodość przestała być okresem, w którym można beztrosko korzystać z życia. Obecne warunki społeczno – ekonomiczne wymuszają na młodych ludziach podjęcie inicjatyw przygotowujących do lepszego startu w dorosłe życie. Poszukiwanie przez osoby dorastające różnych możliwości rozwojowych staje się wyzwaniem dla szkół, które, jako instytucje wspierające inicjatywy młodych , powinny jednocześnie kierować je na właściwe tory, tak by w przyszłości każdy młody człowiek odnalazł swoje miejsce w społeczeństwie ludzi sukcesu, a jednocześnie był wrażliwy na krzywdę i niesprawiedliwość społeczną oraz gotowy do pomocy i wsparcia.

Bibliografia:

Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna,* Warszawa 2006.

Bałandynowicz A., *Rodzina, sąsiedztwo i dewiacja młodzieży,* [w:] *Dewiacje wśród młodzieży*, red. B. Urban, Kraków 2001.

Bratkowski J., *Więź społeczna i aktywność stowarzyszeniowa,* [w:] *Teorie wspólnotowe a praktyka społeczna. Obywatelskość. Polityka. Lokalność*, red. A. Gawkowska, P. Gliński, A. Kościński, Warszawa 2005.

Chałas K., *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007, s.72-80.

Chałas K., *Wychowanie ku wartościom religijnym,* Lublin-Kielce 2009.

Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin-Kielce 2006.

Czerepaniak-Walczak M., *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa empiryczna,* Szczecin 2002.

Dróżdż M., *Uczestnictwo*, [w:] *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania społecznego*, red. A. Zwoliński, Radom 2005, s. 552-555.

Dylus A., *Zmienność i ciągłość. Polskie transformacje ustrojowe w horyzoncie etycznym*, Warszawa 1997, s. 119-123.
Famuła-Jurczak A., *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju . Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”,* Kraków 2010.
Furmanek W., *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie. Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej*, Rzeszów 1995.
Gerlach R., *Praca człowieka jako problem pedagogiczny*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008.
Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
Herbert M., *Rozwój społeczny ucznia*, Gdańsk 2994.
Hurlock E., *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965.
Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości,* Poznań 1998.
Komorowska B., *Problemy tożsamościowe ucznia w wieku gimnazjalnym,* [w:] *Kreowanie tożsamości szkoły. Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne,* t. 2, red. K. Chałas, B. Komorowska, Lublin 2009, s. 309-317.
Konarzewski K., *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty,* Warszawa 2001.
Kowalczyk S., *Zarys filozofii człowieka*, Sandomierz 1990.
Kowalik S., *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka*, t. 3, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, dz. cyt., s. 148-154.
Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996.
Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania,* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1982, s.665-796.
Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006.
Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002.
Majka J., *Filozofia społeczna,* Warszawa 1991.
Mazur P., *Szkice z pedagogiki pastoralnej*, t. 1, Lublin 2009.
Mazur P., *Wychowanie ku wartościom wyzwaniem współczesnej szkoły*, [w:]*Wybrane zagadnienia wychowania szkolnego – wokół wartości*, red. P. Mazur, Lublin 2007, s. 7-19
Mianowska E., *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży,* Kraków 2008.
Mróz A., *Tożsamość negatywna w okresie dorastania,* „Edukacja i Dialog” 2007, nr 4.
Nowacki T. W., *Praca ludzka. Analiza pojęcia,* Radom 2008.
Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2001.
Obuchowska I., *Adolescencja,* [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka*, tom 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001, s. 163-199.
Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
Oleś P. K., O *różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie,* [w:] *Tożsamość i jej przemiany a kultura,* red. P. K. Oleś, A. Batory, Lublin 2008, s. 26-31 .
Ostrowska K., W *poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994.
Przetacznik M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju dziecka,* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka,* red. M. Przetacznik, M. Tyszkowa, Warszawa 1996, t. 2.
Piwowarski R., *Infrastruktura oświaty ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb inwestycyjnych szkolnictwa obowiązkowego,* Warszawa 2001.
Przetacznik-Gierowska M., M. Tyszkowa, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, t. 2, Warszawa 2001.
Przetacznikowa M., *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym,* Warszawa 1971.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 II 1999 r. w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum (Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz.131).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.).

Rozporządzenie z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów (Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r. Nr 14, poz. 124).
Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.
Solak A., *Człowiek i jego wychowanie*, Tarnów 2001.
Solak A., *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka*, Warszawa 2004.
Stefańska – Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny,* [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001.
Surdej A., *Partycypacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. H. Domański, W. Morawski, J. Mucha, M. Ofierska, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2000.
Szymczak W., *Edukacja a problemy ubóstwa w nauczaniu Jana Pawła II,* Kraków 2003.
Szymczak W., *Uczestnictwo jako podstawowa kategoria w procesie wychowania do życia społecznego,* „Edukacja" 2011 nr 4, s. 107-120.
Świda-Ziemba H., *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej,* Warszawa 2000.
Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie,* Warszawa 1996.
Tuner J. S.,D. B. Helms, *Rozwój człowieka,* Warszawa 1999.
Tytus S., *Pozaszkolne formy pracy uczniów,* „Oświata i Wychowanie" 1982 nr 7, s. 41-42.
Wal J., *Wychowanie chrześcijan do czynnego udziału w życiu społecznym,* [w:] *Zaangażowanie chrześcijan w życiu społecznym,* red. A. Marcol, Opole 1994.
Węgrzynowicz J., *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa 1971.
Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
Wiatrowski Z., *Praca w zbiorach wartości pracujących bezrobotnych młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004.
Wilsz J., *Praca jako wartość ze względu na zaspakajanie ludzkich potrzeb*, [w:] *Wartości w pedagogice pracy*, red. B. Baraniak, Warszawa-Radom 2008.
Witkowski L., *Rozwój tożsamości w cyklu życia jednostki. Studium koncepcji E. H. Eriksona,* Toruń 1989.
Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.
Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Lublin 2004.
Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny,* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1982.
Załuska M., Boczoń J., *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, Katowice 1998.
Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych, red. E. Wosik, Warszawa 2002.

Streszczenie: Celem artykułu jest określenie form aktywności społecznej młodzieży poprzez pracę w środowisku szkolnym. Dokonano charakterystyki pedagogii szkoły ponadpodstawowej w kontekście aktywizacji społecznej uczniów. Analizie została poddana rola pracy w przygotowaniu do uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym. Przedstawiono również specyfikę rozwoju społecznego w okresie dojrzewania. Teza artykułu zawiera się w stwierdzeniu, że szkoła jest jednym z podmiotów, który w sposób świadomy winien wspierać rozwój społecznego wymiaru osoby i związaną z nim aktywność społeczną poprzez pracę.

Słowa kluczowe: aktywność społeczna, wychowanie przez pracę, wiek dojrzewania

Abstract: This article aims at defining the forms of social activities owing to teenagers' work in the school environment. The characteristics of secondary school pedagogy in the context of students' social activation has been performed. The work role in the teenagers' preparation for attending the social life has been analyzed. The specification of social development in adolescence has also been presented. The article thesis is included in the

statement that school is the only subject which should consciously support due to work the social development of a person and social activity connected with it.

Keywords: Social activity, education due to work, adolescence

Halina Bejger

Partnerstwo w edukacji społecznej – konieczność czy wyzwanie czasów postmodernistycznych?

Partnership in public education – the need or challenge of post-modern era?

Postmodernizm jako kierunek w filozofii, kulturze i nauce współczesnej przeciwstawiając się wszelkiej rutynie i unifikacji tworzy także nowe paradygmaty dla pedagogiki. Jak podaje „Słownik filozofii": „Ostrze postmodernizmu jest skierowane przeciwko technizacji, (…) racjonalizacji, totalizacji cywilizacyjnej ostatnich dwu stuleci, wielkomiejskości, użytkowo-konsumpcyjnemu stylowi życia. Skutkiem postmodernizmu w filozofii i nauce jest odrzucenie uniwersalnie pojmowanej prawdy i uniwersalnych metod poznawczych, schematów w myśleniu i działaniu"[1]. W pedagogice „sytuacja postmodernizmu stanowi nie tyle problem, z którym coś trzeba zrobić, co punkt wyjścia dla konstrukcji nowego dyskursu, nowego paradygmatu teoretycznego i nowej wizji praktyki"[2]. Takie rozumienie rzeczywistości przekłada się na nowy sposób postrzegania potrzeb człowieka oraz innego sposobu organizacji procesów nauczania i wychowania. Współczesna edukacja coraz częściej poszukuje nowych metod rozwiązywania indywidualnych problemów uczniów. W praktyce odchodzi się od koncepcji egalitarnych nadając rangę podmiotowości autonomicznej jednostki ludzkiej, a wokół niej tworzy się świat wartości łączący: aktualizm, relatywizm i kryptonormatywizm[3]. Powstają alternatywne pomysły na stymulowanie rozwoju osobowości człowieka i wielość związanych z tym metod oddziaływania, bowiem w praktyce pedagogiki ponowoczesnej wiążą się one z „odkrywaniem wątków wspólnych z tym, co nowe i z tym, co kwestionowane: zerwanie tradycji okazuje się zwykle być jej kontynuacją, z tym, że stawiającą w centrum uwagi elementy dotychczas nie zauważane, marginalizowane, uznawane za istotne"[4].

---

[1] *Słownik filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Warszawa 2009, s. 407.
[2] T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 86.
[3] Tamże, s. 409.
[4] Tamże, s. 8.

Wobec wielości potrzeb ludzkich i metod ich realizacji jedną z alternatywnych koncepcji funkcjonowania współczesnej szkoły jest budowanie jej partnerstwa z rodzicami uczniów, władzami gminy i środowiskiem lokalnym, czyniąc edukację procesem społecznym. Pojęcie partnerstwo wywodzi się od łacińskiego pars, co znaczy część i odnosi się do osób współpracujących ze sobą na równych prawach. Osoby będące partnerami stanowią części jednej całości, komunikują się ze sobą uczestnicząc we wspólnym działaniu, realizują razem wspólne cele, stosują się do wspólnie ustalonych reguł. Według J. Radziewicza, aby można było mówić o partnerstwie, musi zaistnieć kontakt między nimi, tj. interakcja i komunikacja o charakterze dynamicznym. Aby mówić o relacji partnerskiej, powinny być spełnione następujące warunki:

- potrzebne są co najmniej dwie osoby,
- akceptacja drugiej osoby,
- wzajemne zaufanie partnerów,
- sfera wspólnych celów i wartości,
- wymiana dóbr (życzliwość, pomoc, rada, wzajemne dzielenie sukcesów i porażek)[5].

Proces współdziałania partnerów jest w pełni realizowany wówczas, gdy, jak twierdzi T. Kotarbiński, „cel jest wspólny, a to jest wtedy, kiedy po to, by to było celem dla jednego, musi ono być celem dla drugiego”[6]. W przypadku partnerstwa szkoły i rodziców uczniów powinien łączyć ich we wzajemnym współdziałaniu cel, jakim jest, czy powinno być dobro dziecka rozumiane jako jego harmonijny rozwój. W partnerstwie ważne jest także, aby akceptować partnera takim, jaki on jest bez próby dokonywania w nim zmian oraz samoakceptacja drugiego partnera, gdyż „Obraz samego siebie stanowi rodzaj psychologicznej bazy dziania, która nieuchronnie wpływa na relacje z rodziną, przyjaciółmi, towarzyszami pracy i obcymi”[7]. Relacja pomiędzy partnerami oparta dodatkowo na wzajemnej sympatii, która w wyniku interakcji może się pojawić, oraz wspólny system wartości , z którego wywodzą się wspólnie ustalane cele działania, powinny być dla partnerów źródłem cennych doświadczeń. Owe doświadczenia decydują o podmiotowym charakterze ich partnerskich relacji i potencjalnie stają się czynnikiem budującym ich osobową tożsamość. Można więc powiedzieć, że mają charakter osobotwórczy. Istotą partnerstwa w edukacji jest szczególna odpowiedzialność za wyniki działania w ramach tego partnerstwa. Edukację, w tym kontekście, należy postrzegać jako „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności,

[5] Por. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 483.
[6] T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1965, s. 105.
[7] H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*,Warszawa1992, s. 17.

były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełniania zadań dalekich. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata"[8]. Odpowiedzialność za działania partnerskie w systemie edukacji ściśle wiąże się z obecnością w tym działaniu określonych wartości towarzyszących zarówno celowi współdziałania, jego organizacji i przebiegowi, jak też jego skuteczności. Jak pisze R. Ingarden człowiek odpowiedzialny „dąży nie tylko do zrealizowania wartości, lecz zarazem ręczy za nią, podkreśla wartościowość tej wartości. (…) Jego działanie polega na tym, że wywalcza realizację wartości"[9].

Podstawy rozumienia znaczenia partnerstwa pomiędzy szkołą a rodzicami, gminą i środowiskiem lokalnym można także rozpatrywać w kontekście filozoficznym. Wszyscy partnerzy powinni przede wszystkim ukierunkowywać swoje działania na realizację wartości, jaką jest dobro. Sama istota dobra choć wydaje się nieuchwytna odnosi się do czegoś „(…) co jest pożyteczne, zbawienne, cenne czy korzystne. Nic więc dziwnego, że znaczenie słowa „dobro" u źródeł jego narodzin zostało związane z walorami ekonomicznymi i użytecznymi rzeczy"[10]. Partnerstwu we wszelkich przejawach powinna towarzyszyć teleologiczna zasada Arystotelesa zakładająca, że celem i przyczyną wszelkiego działania jest dobro. Protagorasowska idea podkreślająca, że „człowiek jest miarą dobra"[11] czyni go sprawcą czynienia tego, co dla innych jest dobrem, ale też daje mu możliwość wartościowania i oceny według swoich kryteriów tego, co nim jest. Jednocześnie dobro jako cel ludzkiego działania tworzy warunki , czy wręcz stałą dyspozycję i dążenie do czynienia dobra. Dążenie do dobra wymaga według Krąpca działań całościowych, uporządkowanych i często etapowych uwzględniających pewną kolejność działań. Aby działanie nastąpiło, jak twierdzi Krąpiec, powinien pojawić się cel tego działania i forma poznawcza, która je determinuje, ale także czynnik motywujący, którym „jest jakaś inklinacja do dobra, które przez działanie chcemy zrealizować. (…) Tym czynnikiem, będącym racją bytu samego faktu działania, jest „naturalna skłonność" (miłość) danego bytu działającego"[12]. W odniesieniu do przedmiotu działania partnerów skupionych wokół edukacji dobro jako wartość dotyczy dziecka jako jednostki ludzkiej i wartości samej w sobie oraz jego rozwoju. W rozumieniu filozoficznym szkoła realizuje również dobro wspólne (łac. bonum commune) jako „podstawowy czynnik życia społecznego, motywujący działania społeczne osób tworzących

[8] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 13-14.
[9] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1998, s. 96.
[10] A. Maryniarczyk, *Dobro*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2001, s. 614.
[11] Tamże, s. 615.
[12] Tamże, s. 622.

daną społeczność; dobro, które jest rzeczywistym celem każdego człowieka i zarazem całej społeczności”[13]. Przekazując określoną wiedzę i umiejętności uczniom szkoła przygotowuje ich do udziału w życiu społecznym i potencjalnie ma korzystny wpływ na jakość życia społecznego w przyszłości. Realizacja idei dobra na gruncie szkoły w układzie partnerskim powinna być oparta na przyjaźni rozumianej jako „międzyosobowa relacja oparta na wzajemnej miłości i życzliwość, zakładająca jakąś formę współdzielenia życia oraz współuczestnictwo w dobru” [14]. Jak pisze Arystoteles w swojej „Etyce nikomachejskiej” najlepszą, wręcz doskonałą ,formą przyjaźni jest przyjaźń pomiędzy ludźmi etycznie dzielnymi, którzy w podobny sposób dobrze życzą przyjaciołom ze względu na nich samych, a ich dzielność etyczna jest ich stałą dyspozycją. Partnerzy kierując się przyjaźnią w swoich działaniach powinni być nastawieni na realizację dobra i być dla siebie wzajemnie mili i pożyteczni (odnosić wzajemne korzyści) [15]. Z całą pewnością w partnerstwo na rzecz edukacji społecznej powinni, działając w imię wspólnego dobra, być zaangażowani ludzie etycznie dzielni i rozumiejący społeczny cel ich współdziałania. Każda forma aktywności partnerów powinna być aktem dobrej woli, która staje się jednocześnie czynnikiem motywującym do działania na rzecz dobra innych. Współpraca różnych podmiotów zaangażowanych w życie szkoły może być oparta na miłości do dziecka lub na rozumieniu potrzeb rozwojowych uczniów i wyższej konieczności w zakresie pomocy.

Idea dobra stanowiąca podstawę partnerstwa znajduje odzwierciedlenie również prawodawstwie dotyczącym praw dziecka, sprawowania nad nim władzy rodzicielskiej jak i organizacji sytemu oświaty w Polsce. Pierwszym, naturalnym środowiskiem rozwoju dziecka i realizacji jego dobra jest rodzina. Preambuła „Konwencji o Prawach Dziecka” podkreśla rolę rodziny w zakresie dbałości o tworzenie warunków jego rozwoju i szeroko pojęte jego dobro. Polska jako Państwo-Strona Konwencji przyjęła na siebie obowiązek czuwania nad tym, aby wszelkie działania ustawodawcze służyły jak najlepszemu zabezpieczeniu interesów dziecka (art.3)[16]. Artykuł 18 Konwencji podkreśla, „że oboje rodzice ponoszą wspólną odpowiedzialność za wychowanie i rozwój dziecka” [17], natomiast państwo tworząc sieć szkół i instytucji kulturalno-oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych wspiera rodziny w realizacji ich ustawowych obowiązków wobec dzieci. Podobnie kwestię odpowiedzialności rodziców za wychowanie dziecka porusza „Kodeks rodzinny i opiekuńczy”, który w art. 96 podkreśla, iż „Rodzice wychowują dziecko pozostające pod ich władzą rodzicielską i kierują nim. Obowiązani są troszczyć się o fizyczny

[13] M. A. Krąpiec, *Dobro wspólne*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2001, s. 628.
[14] A. Gudaniec, *Przyjaźń*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 8, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2001, s. 548.
[15] Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 2011, s. 238-241.
[16] Konwencja o Prawach Dziecka, [w:] *Dziecko i jego prawa*, red. E. Czyż, Warszawa 1992, s. 21.
[17] Tamże, s. 25.

i duchowy rozwój dziecka i przygotować je należycie do pracy dla dobra społeczeństwa odpowiednio do jego uzdolnień”[18]. Jest to prawo podmiotowe przysługujące dziecku z tytułu jego niedojrzałości i narażenia na krzywdę, które nakłada na rodziców obowiązek sprawowania nad nim pieczy i realizacji ich uprawnień do wychowywania dziecka. Nauka dziecka w szkołach różnych szczebli zgodnie z zapisem art.29 powinna być ukierunkowana na:

a) „a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
b) rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;
c) rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur;
d) Przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;
e) rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego”[19].

Państwo polskie wzięło na siebie także obowiązek tworzenia warunków „do wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku dziecka, oraz do nieskrępowanego uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym,” którego realizacja spoczywa na szkołach i wszelkiego typu placówkach dla dzieci i młodzieży[20]. Ustawa o systemie oświaty wśród funkcji , jakie pełni polski system oświaty, obok realizacji prawa dzieci i młodzieży do kształcenia, wychowania i opieki wymienia w art. 1 „wspomaganie przez szkołę wychowawczej funkcji rodziny.” Natomiast nauczycielowi odpowiedzialnemu za organizowanie działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ustawa powierza „obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, a także szanowania godności osobistej ucznia”[21].

Wiele z tych zadań realizuje w naszym kraju szkoła, która pełni uzupełniającą funkcję dydaktyczną, wychowawcza i opiekuńczą względem rodziców – prawnych opiekunów dziecka. Stąd też współpraca obu środowisk wychowania dziecka wydaje się absolutną koniecznością, gdyż zgodnie z tym jak pisał J. Dewey wychowanie dzieci w rodzinie i edukacja w szkole są ze sobą ściśle powiązane i stanowią procesy kreowania kultury z pokolenia na pokolenie [22] . Problematyką współpracy szkoły z rodzicami i szeroko

---

[18] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Prawo na co dzień. Stan prawny na dzień 1 czerwca 2011 roku*, Toruń 2011, s. 55.
[19] Konwencja o Prawach Dziecka, dz. cyt., s. 30.
[20] Tamże, s. 31.
[21] *Ustawy o systemie oświaty. Ustawodawstwo szkolne*, cz. 3, oprac. I. Król, Warszawa-Poznań 1992, s. 11-13.
[22] Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972.

rozumianym środowiskiem zajmowało się wielu pedagogów. R. Więckowski w swoich publikacjach podkreślał szczególne znaczenie dla efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej współpracy szkoły i rodziców uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Za priorytetowy uznał fakt, iż „W rozwoju dziecka w klasach początkowych szczególną rolę odgrywają dwa środowiska – środowisko domu rodzinnego i środowisko szkolne. Efekty rozwojowe dziecka są w istotnym stopniu uzależnione od harmonijnego współdziałania tych dwóch środowisk." W tym okresie rozwoju dziecka oddziaływania tych dwóch środowisk wychowawczych wzajemnie się przenikają i uzupełniają tworząc zrąb systemu wartości istotnych dla dalszego rozwoju dziecka, wspólnie dokonują diagnozy potrzeb i możliwości dziecka oraz tworzą warunki rozwoju jego twórczej aktywności. M. Mendel w swoich badaniach na temat roli rodziców we współpracy ze szkołą podkreślała ich udział w demokratycznym (zbiorowym) zarządzaniu szkołą i działaniach przyczyniających się do poprawy efektywności procesu edukacji poprzez:

1) „świadczenia finansowe i materialne,
2) pomoc przy remoncie, konserwacji, naprawie sprzętu,
3) udział rodziców w spotkaniach klasowych,
4) pomoc przy organizacji imprez, uroczystości szkolnych, pozaszkolnych, wycieczek,
5) udział rodziców w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych"[23].

Propozycję podziału odpowiedzialności za edukację dziecka pomiędzy szkołę i rodziców ucznia przedstawił R. Meighan w swojej koncepcji edukacji elastycznej, która uwzględniała różne formy partnerstwa rodziców i szkoły. Partnerstwo rozumiane tu było jako działania wspólne, uzgodnione obejmujące także aktywne włączanie się rodziców w realizację programu nauczania i wychowania. Istotą koncepcji edukacji elastycznej jest według R. Meighana „poszukiwanie urozmaicenia obecnych praktyk edukacyjnych bez rezygnowania z tego, co w nich już jest i jest dobre" oraz sytuacja, „w której rodzice i szkoła – na zasadzie partnerstwa – dzielą czas i odpowiedzialność za edukację dziecka"[24]. Walorem tej koncepcji, jak wynika z badań R. Meighana, jest wysoka efektywność procesu edukacji dzieci, ale także widoczny wzrost aktywności w zakresie własnego rozwoju zarówno nauczycieli jak i rodziców. Jako jeden z pomysłów na ożywienie systemu kształcenia i wychowania edukacja elastyczna dowodzi, że partnerstwo szkoły i rodziców jest możliwe i przynosi konkretne efekty.

Dostrzegając zalety partnerstwa szkoły z rodzicami uczniów oraz szerszym środowiskiem społecznym M. Jakowicka zwróciła uwagę m. in. na:

- wzbogacanie procesu wychowania,
- tworzenie warunków stymulujących rozwój uczniów,
- kreowanie sytuacji sprzyjających ich uspołecznieniu,

[23] M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń 2001, s. 26.
[24] Tamże, s. 21-22.

- wnoszenie do edukacji nowych treści wzbogacających standardowy program nauczania[25].

Idea partnerstwa szkoły z szeroko rozumianym środowiskiem społecznym bliska jest poglądom C. Rogersa na edukację, w której odpowiedzialnymi za jej efekty w rozwoju dziecka powinni być zarówno nauczyciele jak i rodzice. Przyjmując za C. Rogersem, że każda interakcja może służyć rozwojowi osobowości ucznia, nauczyciele, rodzice i inne osoby z najbliższego środowiska, choć nie tylko, mogą wspólnie tworzyć warunki, w których wychowanek będzie „rozwijał dojrzałość swojej osoby, by stał się osobą w pełni funkcjonującą"[26]. Pełnia człowieczeństwa i rozwoju ucznia może zaowocować:

- wzrostem poziomu samoakceptacji ucznia oraz akceptacją innych,
- wrażliwością percepcji,
- spontanicznością i ekspresywnością,
- szczerością zachowań i umiejętnością wyrażania swoich uczuć i myśli,
- otwartością na nowe doświadczenia,
- bogactwem reakcji emocjonalnych,
- zdolnością do podejmowania samodzielnych decyzji i odpowiedzialnością za nie,
- umiejętnością koncentracji na problemach, a nie na własnym JA,
- otwartością i elastycznością w postępowaniu,
- zainteresowaniem sprawami społecznymi,
- zdolnością do współprzeżywania, współodczuwania oraz utożsamiania się z innymi,
- rozumieniem istoty rozwoju jako procesu ciągłych zmian, przekształceń i samodoskonalenia[27].

Współpraca rodziców i szkoły w ramach partnerstwa wiąże się zatem z dużą odpowiedzialnością za dobro, jakie w wyniku tej współpracy powinno powstać. Odpowiedzialne działanie obu partnerów opiera się przede wszystkim na wartościach. Zdaniem Ingardena „Działanie musi utrzymywać spojrzenie na (…) wartościach, albowiem od zasięgu tego spojrzenia zależy nie tylko przebieg działania, lecz także odpowiedzialność za nie (…). Idzie przede wszystkim o to, żeby wyraźnie wystąpił związek między możliwymi wartościami a naturą rozwijającego się, bądź też mającego rozwinąć się działania, oraz okolicznościami, w których ono ma się rozwinąć"[28]. Natomiast człowiek, który utożsamia swoje działanie z odpowiedzialnością „dąży nie tylko do

---

[25] Zob. M. Jakowicka, *Kierunki działania środowiskowej zbiorczej szkoły gminnej*, [w:] *Środowiskowe uwarunkowania realizacji funkcji szkoły gminnej*, red. Cz. Nowaczyk, Zielona Góra, 1976.

[26] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010, s. 123.

[27] Por. C. R. Rogers, *Der neue Mensch, Klett-Cotta Verlag*, Stuttgart 1981;M. Łobocki, *Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej*, [w:] *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Lublin 1994, s. 16-17; Cz. Dziekanowski, *Maslow i Rogers o samorealizacji*, „Studia Filozoficzne" 1983 nr 7, s. 120-124.

[28] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1998, s. 95.

zrealizowania wartości, lecz zarazem ręczy za nią, podkreśla wartościowość tej wartości(…). Jego działanie polega na tym, że wywalcza realizację wartości.”. Wartością o znaczeniu priorytetowym w partnerstwie szkoły, rodziny i gminy jest dziecko i jego szeroko pojęte dobro, które wyznacza cele wspólnych działań i kierunki zmian w systemie oświaty. Edukacja powinna być przedmiotem troski całego społeczeństwa, co dodatkowo uzasadnia potrzebę partnerstwa realizującego wspólne cele, a wśród nich m.in.: „odtworzenie naturalnej odpowiedzialności za los dziecka, którą ponosić powinny osoby mu najbliższe: rodzice, bliższa i dalsza rodzina, ciała społeczne i instytucje lokalne, a w razie konieczności - przedstawiciel administracji publicznej możliwie najniższego szczebla, a nie ponadlokalne organy i instytucje rządowe”[29].

Obok rodziców, którym przyznaje się pierwszeństwo w decydowaniu „o całym procesie wychowania dziecka, również o tym jego nurcie, który dokonuje się w szkole”[30], drugim ważnym dla szkoły partnerem są gminne władze samorządowe, instytucja najbliższa dziecku i jego rodzinie w naturalnym środowisku jego rozwoju oraz gmina rozumiana jako lokalna wspólnota mieszkańców. Partnerstwo w edukacji powoduje, że nosi ona znamiona edukacji społecznej, a „ każdy współuczestnik kooperacji edukacyjnej występuje zarówno w roli dawcy, jak i biorcy pomocy edukacyjnej, w zależności od potrzeb i możliwości poszczególnych kooperantów” [31]. Współdziałanie wymienionych podmiotów tworzy w codziennej praktyce system wzajemnych powiązań, porozumień i form komunikacji pomiędzy poszczególnymi środowiskami służących nie tylko rozwojowi osobowości uczących się, ale także integracji wszystkich oddziaływań wychowawczych, dążeniu do wspólnych celów, gotowości do dyskusji, negocjacji i tworzeniu nowych dóbr. W literaturze amerykańskiej funkcjonuje klasyfikacja typów partnerstwa pomiędzy rodziną, szkołą i środowiskiem lokalnym opracowana przez Joyce Epstein, a wśród nich: „rodzicielstwo, komunikacja, wolontariat, nauka domowa, współdecydowanie, współpraca ze społecznością lokalną”[32], która wydaje się realna i skuteczna dzięki wspólnocie celów i jedności w przejawianych formach realizacji. Badania porównawcze funkcjonowania partnerstwa w systemie edukacji społecznej w Szwecji, Wielkiej Brytanii i Polsce przeprowadziła M. Mendel. Na podstawie swoich badań autorka stwierdziła, że podstawę partnerstwa stanowi zgodność podmiotów w nim uczestniczących oraz łączące je formy aktywności i wzajemne zobowiązania. W oparciu m.in. o metodę sondażu i badania dokumentów ustaliła, że podstawą ich współdziałania jest poczucie odpowiedzialności za uczniów i ich edukację w toku realizacji wspólnych zadań na rzecz szkoły. Wśród podejmowanych form aktywności rodziców w trzech wybranych krajach badani wymienili:

---

[29] *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 21.
[30] Tamże, s. 37.
[31] J. Kujawiński, *Współdziałanie partnerskie w szkole*, Poznań 1998, s. 105.
[32] M. Mendel, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000, s. 85-86.

- uczestnictwo w życiu szkoły,
- wzajemne kontakty, rozmowy,
- podejmowanie wspólnych ustaleń (np. dotyczących planowania prac na rzecz szkoły, programów nauczania),
- współudział w organizacji imprez szkolnych,
- wspólne utrzymywanie szkoły,
- pozyskiwanie sponsorów,
- utrzymywanie ścisłego kontaktu z dzieckiem w szkole (bycie z dzieckiem w szkole, słuchanie go, obserwowanie – forma dominująca wśród rodziców w szkołach w Szwecji),
- organizowanie konferencji i warsztatów rozwijających umiejętności wychowawcze rodziców i współuczestnictwo w nich – forma aktywności rodziców w Wielkiej Brytanii i Szwecji),
- prace na rzecz szkoły (np. remonty, porządki i zagospodarowanie terenu szkoły, sadzenie drzew itp.)

Szkoły oprócz włączania się w formy wyżej wymienione inicjowały ponadto:

- informowanie rodziców o sprawach szkoły czy osiedla; systematyczne informowanie o ocenach uzyskiwanych przez uczniów,
- spotkania mieszkańców osiedla z posłami i radnymi na terenie szkoły,
- pomoc dzieciom w nauce ze strony rodziców,
- współuczestnictwo rodziców w edukacji dzieci (lekcje otwarte dla rodziców, wycieczki itp.),
- wizyty nauczycieli w domach uczniów,
- współpracę z klubami osiedlowymi, organizacjami pozarządowymi,
- pedagogizację rodziców (pogadanki, spotkania na tematy wychowania),
- współpracę z zagranicą (realizacja wspólnych projektów[33].
- Wyniki badań M. Mendel przeprowadzone w Polsce nie potwierdziły zgodności form aktywności samorządu z wymienionymi formami realizowanymi przez szkoły i rodziców.

Aktywność samorządu przejawiała się w:

- sprawowaniu nadzoru pedagogicznego i administracyjnego nad szkołami (kontrola planów pracy),
- zapewnieniu wsparcia prawnego,
- inspirowaniu szkół do stosowania nowatorskich form pracy,
- organizowanie konferencji na temat sytuacji prawnej rodziców,
- promowanie aktywności rodziców w radzie szkoły i radzie rodziców (konferencje, publikacje, informowanie w mediach),
- upowszechnianie programów edukacji regionalnej,
- mediacje w sprawach konfliktowych w szkołach[34].

[33] Tamże, s.106-116.
[34] Tamże, s.107.

Podobny brak zgodności form realizowanych przez samorząd wystąpił w Szwecji, natomiast zaproponowano pozostałym partnerom (rodzicom uczniów i szkole):

- informowanie rodziców o ich prawach i obowiązkach wobec dzieci,
- tworzenie programu dla wydziału kształcenia w urzędzie miasta,
- ustalanie celów w planach pracy szkół,
- ewaluację pracy szkół,
- ustalanie budżetu dla szkół[35].

Największa zgodność form aktywności partnerów wystąpiła w Wielkiej Brytanii, gdzie poza wymienionymi formami współpracy zaproponowanymi przez rodziców i szkoły, samorządy organizowały także:

- pomoc dla rodziców – obcokrajowców, dla których język angielski był drugim językiem,
- pracę z rodzicami małych dzieci i samopomoc dla rodziców (umożliwianie spotkań ze specjalistami).

Inny wizerunek brytyjskiej szkoły przedstawia M. Donnellan w artykule, który w zupełnie innym świetle ukazuje relacje pomiędzy szkołą, domem i społeczeństwem. Ze względu na ogromne zmiany społeczne, jakie zachodzą w strukturze rodzin w Anglii, wiele dzieci po rozwodzie swoich rodziców jest wychowywanych przez jednego z nich. Rodzic zajęty zarabianiem na utrzymanie rodziny nie może w pełni uczestniczyć w procesie edukacji swojego dziecka, wręcz obarcza odpowiedzialnością za wychowanie dziecka szkołę. Ponadto społeczeństwo, jako trzeci partner szkoły domaga się, aby szkoła przejęła obowiązki rodzicielskie. Stąd szkoły nie tylko przekazują wiedzę, ale także „muszą być raczej nastawione na to, że mają uczyć umiejętności życiowych, być przewodnikami moralności, kształtować tolerancję religijną, dostarczać wskazówek etycznych, stwarzać warunki zdrowej konkurencji, aktywności pozaszkolnej, poradnictwa, nabywania kwalifikacji zawodowych i kształtować świadomość społeczną”[36]. Szkoła przejmując funkcje rodziny powierza wychowawcy klasy rolę rodzica. Pomiędzy wychowawcą a uczniem, zwłaszcza w nauczaniu wczesnoszkolnym (od 7 do 11 roku życia dziecka), powstaje silna więź emocjonalna, która w konsekwencji rodzi u nauczyciela poczucie większej odpowiedzialności za wychowanie dziecka, niejako za siebie i rodziców łącznie. Szkoła, zamiast domu rodzinnego w dawnej tradycji, aktualnie odpowiada również za wychowanie religijne, które stało się w szkołach państwowych przedmiotem egzaminacyjnym. Taka sytuacja powoduje, że szkoła angielska w niewielkim stopniu może liczyć na partnerskie relacje z rodzicami swoich uczniów, natomiast społeczeństwo odpowiedzialnymi za proces rozwoju osobowości dziecka czyni niemal całkowicie nauczycieli, a wychowawców klas szczególnie. Lokalne

---

[35] Tamże, s.115.

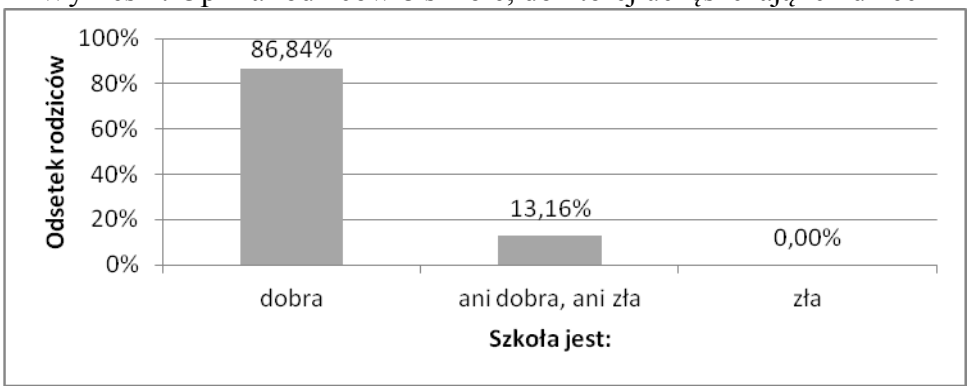
[36] M. Donnellan, *Szkoła, dom i społeczeństwo: W jaki sposób środowisko socjokulturowe przekształca systemy edukacyjne?*, [w:] *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, red. W. Korzeniowska, Kraków 2001, s. 110.

przedsiębiorstwa, które sponsorują nagrody rzeczowe dla uczniów jako partnerzy szkoły z reguły nie kierują się dobrem dzieci i młodzieży i poczuciem współodpowiedzialności za ich wychowanie, ale traktują podobne sytuacje jako okazje do reklamowania swoich towarów.

Tak różnorodne opinie stały się przyczynkiem do przeprowadzenia badań, których przedmiotem jest szkoła i które pokazałyby, jak idea partnerstwa pomiędzy szkołą, rodzicami i społecznością lokalną jest realizowana w przeciętnej polskiej szkole? W jakich formach przejawiają aktywność na rzecz edukacji rodzice uczniów? Jak rodzice oceniają swoją współpracę z nauczycielami i dyrekcją szkoły oraz współpracę szkoły z gminnymi władzami samorządowymi? Jakie formy przybiera współpraca nauczycieli z rodzicami i ze społecznością lokalną? Czy partnerskie relacje szkoły z pozostałymi podmiotami wynikają z konieczności czy też stały się odpowiedzią na postmodernistyczne przemiany w życiu społecznym? W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety, jaką objęto 32 nauczycieli uczących w wybranej szkole i losowo wybranych 38 rodziców uczniów oraz badanie dokumentów. Zostały one przeprowadzone w Zespole Szkół w Przybysławicach w gminie Garbów w województwie lubelskim w kwietniu 2012r. i objęły lata 2008-2012.

W pierwszej kolejności badani rodzice zostali zapytani o ogólną opinię na temat szkoły, w której uczą się ich dzieci.

Wykres 1: Opinia rodziców o szkole, do której uczęszczają ich dzieci



Dane zamieszczone na powyższym wykresie potwierdzają, że zdecydowana większość, bo aż 86,8% badanych rodziców, to osoby, które dobrze oceniają szkołę, do której posłali swoje dzieci. Działania szkoły oceniło na średnim poziomie 13,2 % badanych rodziców, natomiast w ogóle nie pojawiła się ani jedna opinia negatywna. Zważywszy fakt, iż szkoła znajduje się w małej osadzie , należy sądzić, że w badanym środowisku cieszy się ona dobrą opinią. W uzasadnieniu pozytywnych opinii rodzice wymienili: wysoki poziom nauczania i kompetencji zawodowych nauczycieli (10 osób – 26,3%), żywe zainteresowanie nauczycieli sprawami rozwoju dzieci (5 osób - 13,2%), co

powoduje, że rodzice odczuwają wyraźną pomoc szkoły w wychowywaniu ich dzieci. Siedmiu rodziców (18,4% badanych) wyraziło zadowolenie z dobrych kontaktów z nauczycielami przejawiających się w łatwej komunikacji, częstych spotkaniach, gotowości do pomocy i wspólnej dbałości o dobro dziecka, pięciu (13,1%) zwróciło uwagę na kwestie dotyczące bezpieczeństwa w szkole realizowane poprzez dyscyplinę, odpowiedzialność nauczycieli czy monitoring, dwoje rodziców podkreślało dobrą atmosferę panującą w szkole, która zwykle sprzyja podmiotowemu traktowaniu uczniów i dobrym relacjom międzyludzkim. Dziewięciu badanych rodziców (23,7%) podkreśliło dużą aktywność nauczycieli w zakresie organizacji zajęć pozalekcyjnych, występów, konkursów itp. rozwijających zainteresowania i uzdolnienia ich dzieci, w które potrafią zaangażować także rodziców.

Tabela 1: Motywy wyboru danej szkoły dla dziecka.

Dlaczego wybrali Państwo tę szkołę dla swojego dziecka?	n	% z respondentów
a) gdyż jest najbliżej domu	22	57,89
b) jest jedyna w miejscowości	6	15,79
c) ma dobrych nauczycieli	9	23,68
d) jest dobra atmosfera	10	26,32
e) jest dobra współpraca szkoły z rodzicami	6	15,79
f) inne	0	0,00

Źródło: badania własne

Motywy wyboru przez rodziców właśnie tej, badanej szkoły zamieszczone w Tabeli I wydają się potwierdzać przedstawione powyżej pozytywne opinie rodziców na jej temat. Świadczy o tym fakt, że tylko 15,8% rodziców użyło argumentu, iż szkoła jest jedyną w miejscowości. Pozostali (57,9%) wyrazili zadowolenie, że szkoła znajduje się blisko domu, co gwarantuje dobry i częsty kontakt z nauczycielami, 23,7% przekonali dobrzy nauczyciele, 26,3% dobra atmosfera w szkole, zaś dla 15,8% ważna była dobra współpraca szkoły z rodzicami.

W związku z przedstawionymi przez rodziców motywami, jakimi kierowali się wybierając dla swoich dzieci tę szkołę, większość z nich to osoby, których oczekiwania szkoła spełnia w stopniu bardzo dużym (13,2%) i dużym (52,6%), co daje 65,8 % badanych zdecydowanie zadowolonych z przebiegu procesu edukacji dzieci w tej szkole. Rodzice zadowoleni w średnim stopniu to grupa stanowiąca 28,9% populacji, natomiast 2 osoby, których oczekiwania szkoła spełnia w małym stopniu stanowią jedynie 5,3% badanych. Osób zupełnie niezadowolonych badania nie wykazały.

Wykres 2: W jakim stopniu szkoła spełnia oczekiwania rodziców.

Tabela 2: Wpływ rodziców uczniów na funkcjonowanie szkoły

Wpływ rodziców uczniów na funkcjonowanie szkoły	Zdaniem rodziców		Zdaniem nauczycieli	
	n	%	n	%
a) bardzo duży	1	2,63	0	0,00
b) duży	16	42,11	13	40,63
c) średni	18	47,37	17	53,13
d) mały	1	2,63	2	6,25
e) bardzo mały	1	2,63	0	0,00
f) nie mają żadnego wpływu	1	2,63	0	0,00
Razem	8	100,00	32	100,00

Źródło: badania własne

Badani rodzice i nauczyciele zostali zapytani w ankiecie o opinię na temat wpływu rodziców na funkcjonowanie szkoły. W ogólnym zarysie można stwierdzić, iż odpowiedzi nauczycieli i rodziców dotyczące dużego i średniego wpływu rodziców na funkcjonowanie szkoły wystąpiły na podobnym poziomie. Przekonanie o dużym wpływie rodziców na to, co dzieje się w szkole wyraziło 42,1% rodziców i 40,6% nauczycieli, natomiast o średnim 47,4% rodziców oraz 53,1% nauczycieli. Jeden z rodziców (2,6%) wpływ rodziców na funkcjonowanie szkoły określił jako bardzo duży. Łączna liczba odpowiedzi, które ogólnie można nazwać pozytywnymi, wskazuje na partnerskie nastawienie zarówno nauczycieli jak i rodziców do wzajemnej współpracy z korzyścią dla dzieci uczących się w szkole i ich rozwoju.

Wykres przedstawia średnie wskaźniki gotowości rodziców uczniów badanej szkoły do współpracy z pozostałymi podmiotami partnerstwa. Najwyższy wskaźnik gotowości według opinii nauczycieli rodzice wykazują wobec samych nauczycieli – na poziomie średnio 53,4%, nieco niższy wobec dyrekcji szkoły – średnio 36,7% , natomiast w władzami gminy i lokalną społecznością na poziomie 22,1%, co prawdopodobnie podyktowane było potrzebami w zakresie rozwiązywania bieżących problemów dotyczących dzieci, a dopiero w dalszej kolejności władz szkoły czy gminy.

Wykres 3: Gotowość rodziców do współpracy ze szkołą i gminą

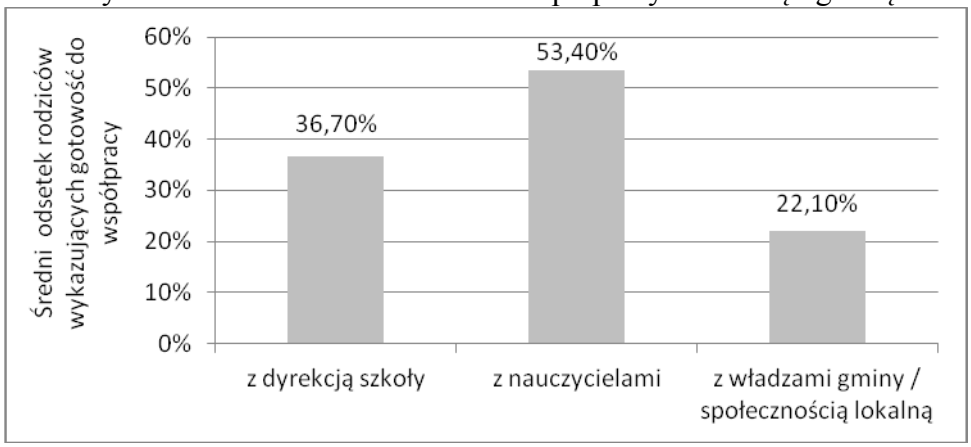


Tabela 3: Charakter współpracy rodziców ze szkołą

Jaki charakter ma współpraca rodziców ze szkołą?	n	% z resp.
a) przekazywanie dyrekcji szkoły uwag na temat programu i metod nauczania	2	5,26
b) prace na rzecz urządzania i upiększania izb lekcyjnych	5	13,16
c) częste spotkania z nauczycielami i wspólne rozwiązywanie problemów wychowawczych	26	68,42
d) opieka nad dziećmi podczas wycieczek	23	60,53
e) pomoc w realizacji zadań edukacyjnych szkoły	10	26,32
f) pomoc w organizacji imprez i uroczystości szkolnych/klasowych	21	55,26
g) pomoc finansowa, rzeczowa	2	5,26
h) udział w zarządzaniu szkołą	1	2,63
i) uzgadnianie wspólnego planu postępowania z dzieckiem	6	15,79
j) nie wiem, w czym mógłbym (abym) pomóc szkole	0	0,00
k) nie chcę wtrącać się do zadań szkoły	0	0,00

Źródło: badania własne

Odpowiedzi zamieszczone w Tabeli III wskazują, że badani rodzice chcą być partnerami nauczycieli, są zainteresowani problemami i współuczestniczą w życiu szkoły. Większość z nich (68,4% populacji) wymieniła częste spotkania z nauczycielami i wspólne rozwiązywanie problemów wychowawczych, 60,5% rodziców chętnie angażuje się w sprawowanie dodatkowej opieki podczas wycieczek szkolnych wspierając tym samym realizację programu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, 55,3% rodziców pomaga w organizacji imprez i uroczystości klasowych i szkolnych, 15,8% rodziców stara się uzgadniać z nauczycielami plan postępowania z dzieckiem głównie wtedy, gdy pojawiają się trudności wychowawcze lub związane z przyswajaniem wiedzy. Trzech respondentów (13,2% badanych) wykonuje prace na rzecz urządzania i upiększania izb lekcyjnych. Pojedyncze osoby

potwierdziły swoją pomoc finansową i rzeczową (5,3%), niektórzy (5,3%) dzielą się z dyrekcją szkoły uwagami na temat programu i metod nauczania, część zaś (2,6%) dostrzega swój udział w zarządzaniu szkołą prawdopodobnie ze względu na swoją przynależność do Rady Rodziców.

Tabela 4: Czynniki wpływające na współpracę między rodzicami a szkołą

Co wpływa na współpracę między rodzicami a szkołą?	Zdaniem rodziców (N=38)		Zdaniem nauczycieli (N=32)	
	n	%	n	%
a) otwartość dyrekcji szkoły i kadry pedagogicznej na współpracę z rodzicami	24	3,16	31	6,88
b) zainteresowanie rodziców rozwojem i edukacją dzieci	15	9,47	28	7,50
c) wykształcenie rodziców	2	5,26	7	1,88
d) rodziców w proces edukacji	7	8,42	19	9,38
e) gotowość rodziców/nauczycieli do współdziałania	23	0,53	12	7,50
f) chęć uczestniczenia rodziców w decydowaniu razem z nauczycielami i dyrekcją w sprawach uczniów	4	0,53	10	1,25
g) kultura pedagogiczna rodziców	BD	D	10	1,25

Źródło: badania własne

Na budowanie partnerskich relacji pomiędzy szkołą a rodzicami w opiniach większości zarówno nauczycieli jak i rodziców wpływa otwartość dyrekcji szkoły i kadry pedagogicznej na współpracę rodzicami, jest o tym przekonanych 96,9% nauczycieli i 63,2% rodziców. Nauczyciele podkreślają również ogromne znaczenie (opinia 87,5% badanych) zainteresowania ze strony rodziców problemami rozwoju i przebiegiem procesu edukacji swoich dzieci, na co rodzice zwrócili uwagę w mniejszym stopniu (39,5%). Z punktu widzenia rodziców czynnikiem istotnym w relacjach partnerskich z nauczycielami jest gotowość obu partnerów do współdziałania (opinia 60,5% rodziców), zaś podobny odsetek populacji badanych nauczycieli (59,4% badanych) podkreślił znaczenie zaangażowania rodziców w proces edukacji swoich dzieci. Chęć brania udziału rodziców w decydowaniu wraz z dyrekcją i nauczycielami w sprawach uczniów wydaje się być istotnym czynnikiem dla wzajemnej współpracy dla 31,3% nauczycieli i 10,5% rodziców. Ważnym elementem w partnerstwie z rodzicami jest dla nauczycieli wykształcenie (21,9% wypowiedzi) i kultura pedagogiczna rodziców uczniów (31,3%).

Tabela 5: Formy współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami preferowane przez nauczycieli

Jakie formy współpracy między Waszą szkołą a rodzicami preferuje Pani/Pan?	n	%
a) inicjuję zainteresowanie rodziców sprawami szkoły	12	37,50
b) dbam o dobre relacje z rodzicami, aby osiągać wspólne cele (razem dbać o edukację dzieci)	28	87,50
c) razem koncentrujemy się na dzieciach	19	59,38
d) informuję rodziców o problemach dotyczących dzieci	30	93,75
e) dzielę się z rodzicami wiedzą pedagogiczną	15	46,88
f) respektuję prawo rodziców do decydowania o edukacji swoich dzieci	16	50,00
g) angażuję rodziców do planowania wspólnych przedsięwzięć na rzecz uczniów	20	62,50
h) podejmuję wraz z rodzicami specjalistyczne – indywidualne oddziaływania na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych	6	18,75
i) wspieram rodziców w zakresie pomocy dzieciom	19	59,38
j) inne	0	

Źródło: badania własne

Z doświadczeń zawodowych ankietowanych nauczycieli wynika, że preferują oni wiele form współpracy z rodzicami, wśród których dominują: bieżące informowanie rodziców w codziennych kontaktach z rodzicami o problemach dotyczących dzieci (93,8% odpowiedzi), dbałość o dobry kontakt i przyjazne relacje, aby w dobrej atmosferze razem troszczyć się o edukację dzieci (87,5%), angażowanie rodziców do planowania wspólnych przedsięwzięć na rzecz uczniów (62,5%). Dobro dzieci powierzonych nauczycielowi, na podstawie przeprowadzonej ankiety, wydaje się być przedmiotem wspólnej troski zarówno nauczycieli jak i rodziców (59,4% odpowiedzi), których nauczyciele ze swojej strony wspierają pomagając dzieciom (59,4% wypowiedzi). Jednocześnie nauczyciele (50%) są w pełni świadomi, że to rodzicom jako opiekunom prawnym przysługuje pierwszeństwo w decydowaniu o wszystkich sprawach dotyczących ich dzieci, w tym także w sprawach ich edukacji, co nie przeszkadza dzielić się z rodzicami wiedzą pedagogiczną (46,9% odpowiedzi). Nauczyciele (37,5%) starają się również motywować rodziców do aktywności na terenie szkoły poprzez omawianie bieżących wydarzeń z życia szkoły. W stosunku do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych nauczyciele (18,8% badanych) inicjują wspólne z rodzicami oddziaływania specjalistyczne z dziećmi niwelujące ich deficyty i pozwalające im na realizację obowiązku szkolnego w szkole ogólnodostępnej.

Tabela 6: Formy współpracy ze szkołą podejmowane przez rodziców uczniów

Które z wymienionych form współpracy ze szkołą podejmują rodzice uczniów?	n	%
a) świadczenia finansowe i materialne	25	78,13
b) pomoc w remoncie, konserwacji, naprawie sprzętu	19	59,38
c) udział rodziców w spotkaniach klasowych	30	93,75
d) pomoc przy organizacji imprez, uroczystości szkolnych, pozaszkolnych, wycieczek itp.	30	93,75
e) udział w prowadzeniu zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych	1	3,13
f) inne	2	6,25

Źródło: badania własne

Rodzice ze swojej strony inicjowali nieco mniej form współpracy ze szkołą niż nauczyciele. Największe zainteresowanie przejawiali udziałem w spotkaniach klasowych (93,8% odpowiedzi) oraz pomocą przy organizacji imprez, uroczystości szkolnych, pozaszkolnych czy wycieczek (również 93,8%). Znaczna część ankietowanych nauczycieli potwierdziła pomoc finansową i materialną (78,2%) ze strony rodziców uczniów oraz pomoc w formie udziału w pracach remontowych, konserwacyjnych czy naprawie sprzętu szkolnego (59,4%). Na poziomie marginalnym (3,1%) pojawił się w odpowiedziach respondentów udział w prowadzeniu zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Zebrane informacje potwierdzają zainteresowanie rodziców bieżącymi wydarzeniami w szkole i współpracę ze szkołą w zakresie ich organizacji.

Tabela 7: Działania na rzecz szkoły podejmowane przez Radę Rodziców

Jakie działania na rzecz szkoły i dobra uczniów podejmuje w szkole Rada Rodziców?	n	%
a) opiniuje plany pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły	21	65,63
b) opiniuje projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych	6	18,75
c) ocenia stan szkoły i sytuacje mające w niej miejsce	9	28,13
d) zgłasza własne potrzeby i propozycje zmian w szkole	24	75,00
e) inne	2	6,25

Źródło: badania własne

Rada Rodziców jako organ przedstawicielski rodziców uczniów w szkole powołany jest do współpracy z dyrekcją i kadrą pedagogiczną, a także do egzekwowania praw i realizacji obowiązków rodzicielskich zawartych w „Karcie Praw i Obowiązków Rodziców”- dokumencie Europejskiego Stowarzyszenia Rodziców (EPA-European Parents Association). W ramach swoich uprawnień według opinii nauczycieli Rada Rodziców przede wszystkim zgłasza własne potrzeby i propozycje zmian w szkole (w opinii 75% nauczycieli), opiniuje plany pracy dydaktyczno-wychowawczej (65,6% odpowiedzi), ocenia stan szkoły i sytuacje, które mają w niej miejsce (28,1%), opiniuje projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych (18,7%).

Tabela 8: Ocena współpracy między nauczycielami a rodzicami

Jaka jest opinia na temat współpracy między rodzicami z nauczycielami?	Opinie rodziców (N=38)		Opinie nauczycieli (N=32)	
	n	%	n	%
a) kontakty z rodzicami to kłopot dla nauczycieli	0	0,00	0	0,00
b) przede wszystkim rodzice wychowują swoje dzieci	8	21,05	18	56,25
c) rodzice są partnerami nauczycieli	20	52,63	26	81,25
d) brak zgody rodziców z decyzjami nauczycieli	1	2,63	1	3,13
e) współpraca jest ważna, gdyż wspólnie odpowiadamy za kształcenie i wychowanie dzieci	26	68,42	27	84,38

Źródło: badania własne

Zestawienie opinii rodziców i nauczycieli oceniających poziom współpracy pomiędzy tymi dwoma podmiotami na terenie szkoły potwierdza ich dużą zgodność. Zarówno nauczyciele (84,4% ankietowanych) jak i rodzice (68,4%) mają świadomość wspólnej odpowiedzialności za kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży oraz potwierdzają zgodnie, że w trosce o dobro dzieci czują się partnerami, co potwierdziło 81,3% nauczycieli i 52,6% rodziców przy jednoczesnym uznaniu priorytetu rodziców w wychowaniu dzieci (21,1% odpowiedzi rodziców i 56,3% nauczycieli).Wypowiedzi ankietowanych o braku zgody rodziców z decyzjami nauczycieli pojawiły się jako opinie pojedynczych osób. Opinie obu podmiotów potwierdzają funkcjonowanie w codziennych kontaktach partnerskich relacji w szkole.

Tabela 9: Obszary współpracy szkoły z gminą

Proszę określić obszary współpracy szkoły gminą:	n	%
a) utrzymanie szkoły i kontrola celowości wydatków	28	87,50
b) kontrola pracy pedagogicznej	1	3,13
c) współdecydowanie o wdrażaniu nowych projektów edukacyjnych	15	46,88
d) udostępnianie budynku szkoły dla potrzeb społeczności lokalnej	27	84,38
e) wspólna dbałość o poprawę warunków bezpieczeństwa i pracy szkoły z uwzględnieniem potrzeb rozwojowych uczniów	10	31,25
f) obrona interesów szkoły	3	9,38
g) pomoc w rozwiązywaniu problemów socjalnych uczniów z ubogich rodzin	24	75,00
h) organizacja wspólnych działań (np. imprez, akcji informacyjnych, profilaktycznych itp.) na rzecz wspólnoty lokalnej	20	62,50
i) wykorzystywanie do celów edukacyjnych zasobów środowiska lokalnego (park, biblioteka, obiekty sportowe itp.)	19	59,38
j) inne	2	6,25

Źródło: badania własne

Nauczyciele odnosząc się do współpracy z gminą mieli na uwadze przede wszystkim władze urzędu gminy, które jako organ prowadzący przeznaczają środki na funkcjonowanie szkoły i kontrolują celowość wydatków (87,5% odpowiedzi), razem dbają o zapewnienie bezpieczeństwa dzieci oraz warunków pracy szkoły z uwzględnieniem potrzeb rozwojowych uczniów i współdecydują o wdrażaniu nowych projektów edukacyjnych (46,9%) oraz w minimalnym, zdaniem ankietowanych, zakresie kontrolują pracę pedagogiczną szkoły (3,1%) i bronią interesów szkoły (9,4%). Wspólnie decydują o wykorzystywaniu zasobów środowiska lokalnego i zaspokajaniu niektórych jego potrzeb np. o udostępnianiu budynku szkoły dla potrzeb społeczności lokalnej (84,4%), współpracują w zakresie organizacji imprez, akcji informacyjnych czy profilaktycznych na rzecz wspólnoty lokalnej (62,5%), a także wykorzystują dla celów edukacyjnych zasoby środowiska lokalnego takie jak park, biblioteka, obiekty sportowe (59,4%)

Tabela 10: Zakres współpracy rodziców uczniów z gminą

Jaki jest zakres współpracy rodziców uczniów z gminą?	Zdaniem rodziców (N=38)		Zdaniem nauczycieli (N=32)	
	n	%	n	%
a) wspieranie przez gminę rodzin w trudnej sytuacji	10	26,32	29	90,63
b) wspólne działania na rzecz wspólnoty lokalnej	20	52,63	14	43,75
c) ingerowanie gminy w życie rodzinne uczniów z rodzin dysfunkcyjnych	BD	BD	8	25,00

Źródło: badania własne

Jak wynika z odpowiedzi nauczycieli i rodziców współpraca rodziców uczniów z gminą dotyczy trzech podstawowych zakresów działań. W opinii nauczycieli gros działań (90,6% odpowiedzi) dotyczy wspierania przez gminny ośrodek pomocy społecznej rodzin w trudnej sytuacji życiowej , głównie w formie materialnej, natomiast rodzice potwierdzają ten rodzaj współpracy w 26,3% odpowiedzi. W odczuciach rodziców ich współpraca z gminą (52,6%) dotyczy przede wszystkim działań na rzecz wspólnoty lokalnej. Dodatkowo 25% nauczycieli potwierdziło konieczność ingerowania gminy w życie uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, lecz tego zakresu współpracy nie potwierdzili w ankietach rodzice.

Jak wynika z sondażu przeprowadzonego wśród nauczycieli i rodziców uczniów, większość badanych tj. od 71,9 % nauczycieli do 86,8% rodziców nie dostrzega czynników, które powodowałyby trudności w nawiązaniu relacji partnerskich pomiędzy szkołą a rodzicami czy gminą. Nieliczne opinie nauczycieli pokazują, że ich współpracę z rodzicami utrudnia brak kontaktu z tymi osobami, których dzieci sprawiają trudności wychowawcze (15,6%) oraz małe zainteresowanie części rodziców współpracą z nauczycielami i niechęć do angażowania się w życie szkoły (18,8% odpowiedzi). Partnerstwo szkoły z gminą 5–ciu nauczycielom (15,6%) utrudnia fakt, iż gmina przekazuje na potrzeby szkoły zbyt małe dotacje finansowe, co może być postrzegane jako

brak rozumienia rzeczywistych potrzeb dzieci uczących się w tej szkole i stanowić pewną barierę w budowaniu relacji sprzyjających dobrej współpracy.

Tabela 11: Czynniki utrudniające szkole partnerstwo z rodzicami i gminą

Lp.	Czynniki	Opinie nauczycieli N=32		Opinie rodziców N=38	
		n	%	n	%
1	Współpraca z rodzicami: brak zainteresowania rodziców włączaniem się w proces dydaktyczno-wychowawczy	1	3,1	-	-
2	brak kontaktu z rodzicami, których dzieci sprawiają trudności wychowawcze	5	15,6	-	-
3	małe zaangażowanie rodziców w życie szkoły i brak zainteresowania współpracą	6	18,8	-	-
4	nie dostrzega trudności	23	71,9	-	-
1	Współpraca ze szkołą: bierność rodziców	-	-	1	2,6
2	uczestnictwo tylko w zebraniach	-	-	1	2,6
3	brak gotowości do współpracy	-	-	1	2,6
4	mała świadomość wpływu na edukację	-	-	1	2,6
5	brak stałych godzin konsultacji z nauczycielem	-	-	1	2,6
6	nie dostrzega trudności	-	-	32	84,2
7	brak danych	-	-	1	2,6
1	Współpraca z gminą: zbyt niskie dotacje finansowe na potrzeby szkoły	5	15,6	1	2,6
2	brak zainteresowania współpracą ze strony gminy	-	-	1	2,6
3	postulaty rodziców nie są brane pod uwagę przez gminę	-	-	1	2,6
4	nie dostrzega trudności	25	78,1	33	86,8
5	brak danych	2	6,3	2	5,3

Źródło: badania własne

W grupie badanych rodziców czynniki utrudniające ich partnerstwo ze szkołą i gminą wskazywały pojedyncze osoby (2,6% w każdym przypadku), zwracając uwagę na bierną postawę rodziców, którzy ograniczali swoje kontakty ze szkołą do udziału w zebraniach i nie wykazywali gotowości do współpracy z nauczycielami cz dyrekcją szkoły, a ponadto jeden z rodziców uznał , że jego wpływ na edukację jest znikomy. Wśród czynników utrudniających, w opinii 3 –ga rodziców, współpracę z gminą znalazły się: zbyt

niskie dotacje finansowe na potrzeby szkoły (1 rodzic), brak zainteresowania współpracą ze strony rodziców i poczucie ze strony rodzica, że postulaty rodziców nie zostaną wzięte pod uwagę przez władze gminy.

Badanie dokumentacji szkoły pozwoliło na ocenę skuteczności partnerstwa pomiędzy szkołą, rodzicami i gminą. Rada Rodziców w badanej szkole stanowi ważny organ opiniodawczy i doradczy szkoły. W ramach swoich uprawnień Rada Rodziców (angażując także pozostałych)podjęła wiele różnorodnych działań:

- opiniowała wprowadzenie dodatkowych zajęć edukacyjnych, Program Wychowawczy i Program Profilaktyki szkoły, projekt planu finansowego szkoły, dodatkowych dni wolnych od zajęć, wnioski w sprawie oceny pracy nauczyciela ubiegającego się o wyższy stopień awansu zawodowego;
- sprawowała opiekę nad dziećmi podczas wycieczek szkolnych,
- organizowała akcje charytatywne na rzecz Hospicjum im. Małego Księcia w Lublinie gromadząc fundusze na świątecznych kiermaszach w szkole;
- organizowała zabawy taneczne dla uczniów,
- współpracowała przy organizacji Święta Szkoły,
- wykazała ogromne zaangażowanie przy organizacji uroczystości nadania imienia gimnazjum (czerwiec 2011),ufundowała dwa nowe sztandary dla szkoły i gipsową figurę patrona szkoły Bolesława Prusa, odnowiła stary sztandar, pomagała w przygotowaniu uroczystości i przy jej obsłudze, wykonaniu dekoracji i scenografii do przedstawienia oraz w organizacji balu dla absolwentów;
- zabiegała o poprawę sytuacji finansowej szkoły (pozyskiwanie dobrowolnych wpłat od rodziców i sponsorów na fundusz Rady Rodziców);
- wykonała wraz z pozostałymi rodzicami szereg prac na rzecz szkoły (remont i malowanie sal lekcyjnych, dzięki czemu powstały 3 klasopracownie o nowoczesnym wystroju; dekoracje i rekwizyty do przedstawień szkolnych, pomoce dydaktyczne, drewniana altana; pomoc w zagospodarowaniu terenów zielonych wokół szkoły, ławki przed budynkiem szkolnym w celu umieszczenia na niej figury patrona szkoły, zakup firanek i rolet do izb lekcyjnych).

Szkoła na rzecz rodziców organizowała:

- spotkania informujące rodziców i postępach w nauce ich dzieci,
- pogadanki i prelekcje oraz spektakle profilaktyczne prowadzone przez pedagogów, psychologów i socjologów,
- konsultacje z psychologiem w przypadku problemów wychowawczych czy konfliktów,
- częste kontakty telefoniczne w sytuacjach trudnych dotyczących dzieci,
- eksponowanie informacji o wynikach i osiągnięciach uczniów oraz o ofercie dydaktycznej zajęć pozalekcyjnych,
- zajęcia w okresie ferii zimowych i wakacji,
- uroczystości klasowe z okazji Dnia Matki, Ojca, Babci i Dziadka.

W ramach partnerstwa z gminą:

- szkoła włączała się do organizacji obchodów ważnych świąt państwowych (Święta Niepodległości, Konstytucji 3 Maja) Festynu Rodzinnego I Dożynek Gminnych;
- realizowano w szkole programy profilaktyczne, zorganizowano dożywianie dzieci , wycieczki szkolne i zajęcia pozalekcyjne finansowane przez GOPS,
- funkcjonuje świetlica środowiskowa w szkole (w latach 2008- 2011 finansowana przez PCK, od 2012 przez gminę,
- funkcjonuje w szkole Zespół Wychowania Przedszkolnego (dla dzieci 3 i 4-letnich) oraz Grupa Zabawowa (dla dzieci 2-letnich),
- szkoła otrzymuje wsparcie finansowe przy organizacji większych uroczystości szkolnych i realizacji projektów unijnych (pomoc finansowa na pokrycie tzw. wkładu własnego, pomoc w przygotowaniu wniosków o fundusze unijne) np.: „Szkoła dla Ciebie", „English is Fun", „Radosna szkoła";
- organizowano spotkania z wójtem gminy Garbów, v-ce wójtem i radnymi w celu kształtowania u uczniów zasad samorządności i zapoznania z zasadami funkcjonowania samorządu lokalnego;
- prowadzono z uczniami rozmowy na temat powołania Młodzieżowej Rady Gminy;

W ramach partnerstwa ze społecznością lokalną szkoła:

- udostępniała mieszkańcom plac zabaw i obiekt sportowy , zimą lodowisko i bezpłatne wypożyczanie łyżew, salę gimnastyczną dla potrzeb młodzieży, Klubu Sportowego „Zawisza- Garbów", Związku Emerytów i Rencistów, Przedszkola Sióstr Salezjanek czy Parafii;
- organizowała dla społeczności coroczne imprezy cykliczne: gminne „Spotkania Taneczne", „Spotkania Teatralne", gry zespołowe i turnieje, Święto Szkoły z imprezami towarzyszącymi dla całej społeczności oraz cyklicznych rajdów rowerowych „Śladami Bolesława Prusa".

Przeprowadzone w szkole badania dowodzą, że w małej, gminnej miejscowości szkoła może w obecnych czasach być nie tylko instytucją edukacyjną, ale także centrum kultury. Kadra pedagogiczna szkoły jako inicjator wielu wydarzeń w miejscowości wpływa korzystnie na relacje międzyludzkie w środowisku nadając im wymiar partnerski. Partnerstwo pomiędzy szkołą, rodzicami uczniów i gminą służy edukacji dzieci i młodzieży i czyni ją sprawą społeczną, o którą zdecydowana większość się troszczy. W czasach postmodernistycznych partnerstwo tych trzech podmiotów wydaje się być wymogiem, bez którego nie udałoby się zrealizować wielu ciekawych projektów. Dzięki współpracy szkoły z pozostałymi partnerami udaje się w edukacji tworzyć nową jakość, przełamywać stereotypy w myśleniu i tworzyć lepsze perspektywy dla rozwoju i kształcenia dzieci z małych miejscowości. Kontynuowanie partnerskich relacji, w świetle przedstawionych efektów ich współpracy, wydaje się więc koniecznością i skłaniają do ich kontynuowania

dotychczasowe dobre doświadczenia. Współdziałanie partnerów przynosi wiele korzyści szkole i daje poczucie przynależności do społeczności lokalnej. Uzyskiwane efekty nie tylko dają radość dzieciom, ale pokazują wszystkim, jak wiele można osiągnąć przy zbiorowym wysiłku.

Bibliografia:

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 2011.

Konwencja o Prawach Dziecka, [w:] *Dziecko i jego prawa*, red. E. Czyż, Warszawa 1992, s.17-40.

Łobocki M., *Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej*, [w:] *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Lublin 1994, s.12-24.

Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972.

Donnellan M., *Szkoła, dom i społeczeństwo: W jaki sposób środowisko socjokulturowe przekształca systemy edukacyjne?*, [w:] *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, red. W. Korzeniowska, Kraków 2001, s. 107-120.

Dziekanowski Cz., *Maslow i Rogers o samorealizacji*, „Studia Filozoficzne" 1983 nr 7, s.115-132.

Gudaniec A., *Przyjaźń*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 8, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2001, s.546.

Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1998.

Jakowicka M., *Kierunki działania środowiskowej zbiorczej szkoły gminnej*, [w:] *Środowiskowe uwarunkowania realizacji funkcji szkoły gminnej*, red. Cz. Nowaczyk, Zielona Góra 1976.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Prawo na co dzień. Stan prawny na dzień 1 czerwca 2011 roku, Toruń 2011.

Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1965.

Krąpiec M. A., *Dobro wspólne*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2001, s.628.

Kujawiński J., *Współdziałanie partnerskie w szkole*, Poznań 1998.

Maryniarczyk A., *Dobro*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2001, s.614-615.

Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000.

Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń 2001.

Reforma systemu edukacji. Projekt, Warszawa 1998.

Rogers C. R., *Der neue Mensch, Klett-Cotta Verlag*, Stuttgart 1981.

Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1992.

Słownik filozofii, red. A. Aduszkiewicz, Warszawa 2009.

Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010.

Ustawy o systemie oświaty. Ustawodawstwo szkolne, cz. 3, oprac. I. Król, Warszawa-Poznań 1992.

Streszczenie: Współczesna szkoła chcąc sprostać nowym wyzwaniom czasów postmodernistycznych poszukuje nowych metod rozwiązywania problemów uczniów. Aby podnieść poziom skuteczności pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoła buduje relacje partnerskie z gmina i rodzicami uczniów. Jak wynika z badań, szkoła, gmina i rodzice stają się , poprzez partnerstwo, współodpowiedzialnymi za efekty nauczania i kształtowania osobowości uczniów. Autorka przedstawia czynniki, które mają bezpośredni wpływ na kształtowanie relacji partnerskich istotnych dla edukacji.

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja, sondaż, uczeń ,rodzice , samorząd

Abstract: Contemporary school wanting to meet new challenges postmodern times, looking for new ways to solve the problems of students. To improve the effectiveness of teaching and educational work and care, the school is building partnerships with the community and parents. According to research conducted by the author, school, community and parents are jointly responsible for the partnership with the effects of learning and personality development of students. The author presents the factors that influence directly on the formation of partnerships relevant to education.

Keywords: school, education, survey, the student, parents, local government

Monika Ondrišová

Dramatoterapia ako forma edukácie mentálne postihnutých

Dramatotherapy as a form of education of mentally handicapped

Cieľom sociálnej práce je integrácia ľudí s mentálnym postihnutím do spoločnosti. Prvým predpokladom je edukácia, ktorá smeruje k integrácii a tiež samotná prítomnosť týchto ľudí v bežnom prostredí. Využívanie služieb – či už s podporou ďalšej osoby, alebo bez nej – zvyšuje ich samostatnosť a predstavuje prvý krok k integrácii.

Mluvíme-li o integraci v souvislosti s osobností jedince, máme na mysli jednotu biologických, psychických a sociálních (případně spirituálních) struktur, která je základem duševního i tělesného zdraví[1].

Je jasné, že iba prítomnosť ľudí s mentálnym postihnutím medzi ľuďmi bez postihnutia nestačí. Ďalším cieľom je, aby čo najviac rozvíjali svoje schopnosti a spoznali na čo majú talent, čím by sa mohli v budúcnosti zaoberať a tým sa zapojiť do života spoločnosti. Veľký význam v edukácii okrem iného zohrávajú aj podporné terapie, ktoré svojou špecifikáciou a zameraním umožňujú dosiahnuť čo najvyššiu úroveň kvality života[2].

Podporné terapie

Podstúpiť terapiu v súčasnosti znamená, stať sa účastníkom široko koncipovaného programu, ktorý obsahuje medicínsku, psychologickú a sociálnu intervenciu, ide teda o prax, ktorá celostným pôsobením presahuje jednotlivé disciplíny[3].

---

[1] Por. P. Hartl, H. Hartlová, *Psychologický slovník*, Praha 2000, s. 232. Zob. P. Mazur, *Promocja zdrowego stylu życia i sportu – na przykładzie ośrodka „Oratorium św. Jana Bosco" w Soli*, [w:] *Сприяння здоров'ю дітей та молоді: теоретико-методичні аспекти*, Łuck 2009, s. 409-416.

[2] Por. L. Lachytová, *Školská integrácia zdravotne postihnutých jedincov*, [w:] *Wybrane problemy wychowania*, red. M. Murat, M. Dudek, M. Slodičková, Krasnystaw 2010, s. 197-205.

[3] Por. A. Gúth i in., *Liečebné metodiky v rehabilitácii pre fyzioterapeutov*, Bratislava 2004, s. 433.

Dôležité je pochopiť, že človek s mentálnym postihnutím môže byť ľudskou bytosťou s veľmi vyvinutou schopnosťou pre kreativitu, napr. postihnutý jedinec, ktorý nečíta a nepíše, môže mať mimoriadne výtvarné, alebo hudobné nadanie[4]. Ak predtým kritéria sociálnej schopnosti človeka vyčleňovali jedinca s mentálnym postihnutím zo spoločnosti a zaraďovali ho na najspodnejšiu priečku rebríčka, pochopenie komplexnosti „pojmu inteligencie" mu dáva dnes úplne iné postavenie v spoločnosti. Poznáme z mnohých odborných kníh, ale aj filmov a v neposlednom rade z vlastných skúsenosti, že pomocou hudby, výtvarného umenia, tanca a iných kreatívnych aktivít sa môžu jedinci s mentálnym postihnutím stimulovať a „rozhýbať" v mnohých oblastiach. Sú známe rôzne druhy terapií. Tie, ktoré využívajú liečebné pôsobenie umenia sú – arteterapia, dramatoterapia a muzikoterapia. Všetky tieto metódy môžu jedincov s mentálnym postihnutím stimulovať a „rozhýbať" v mnohých oblastiach.

Dramatoterapia

Dramatoterapia umožňuje budovať sebadôveru a rozvíjať komunikáciu a schopnosť spoločenského kontaktu s ostatnými. Okrem toho divadlo stimuluje ľudskú predstavivosť a pomáha ľuďom prevziať aktívnu úlohu v plánovaní vlastného života. To je veľmi dôležité hlavne pre mentálne postihnutých jedincov na to, aby získali vnútornú istotu.

V živote sme nútení k určitým vzorom správania sa a obvyklým odpovediam, sme pod vplyvom toho, čo od nás očakávajú iní[5]. Vo svete divadla máme možnosť robiť to, čo sa zdá byť tak ťažké v živote – jednať iným spôsobom. V divadle je to podobné ako v sne. V niekoľko minútovom sne môžeme zažiť veľa takých situácií, ktoré v bežnom živote zažiť nemôžeme. Podobne je to tak aj pri hraní. Naše zmysly sú tak nabité emóciami, ako keby sme hrali sami seba tak, ako by sme chceli žiť a reagovať v bežnom živote. Správanie sa v dramatickej hre sa stáva súčasťou nás, čo sa dá využiť v bežných životných situáciách. Skúsenosť nových reakcií naučených na scéne uľahčia využitie týchto reakcií v skutočnom živote. Je ťažké reagovať starým spôsobom na rôzne situácie, keď sme v hre objavili lepší spôsob, ktorý sa môže stať životnou voľbou.

Pozorovat se a být v tu samou chvíli, žít novou realitu v rámci existence té staré, v tu samou chvíli ze sebe jakoby vystoupit a naopak plně se v sebe vnořit – to jsou ony paradoxní momenty, které činí tento druh umění a terapie silnými.

---

[4] Por. L. Lachytová, *Úloha sociálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Chelm 2011, s. 209-225.

[5] Por. L. Lachytová, *Súčasný systém výchovy a vzdelávania detí s mentálnym postihnutím*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Chelm 2010, s. 123-131.

Ľudia s mentálnym postihom si drámou nacvičujú sociálne zručnosti a schopnosti, učia sa riešiť konflikty, spoznávať samého seba a objaviť ešte neobjavené. Je pre nich charakteristické, že nevedia posúdiť, čo sú schopní urobiť a čo nie. Aj najvážnejšie postihnutý človek má isté schopnosti alebo vlohy, ktoré možno podchytiť a rozvíjať. Je preto veľmi dôležité zistiť, čo vie urobiť, alebo čo by mohol urobiť za pomoci iných, odkryť jeho danosti, ktorým sa môže naplno venovať a žiť tak plnohodnotný život.

Prostredníctvom divadelných umeleckých aktivít, ktoré sa uskutočňujú v atmosfére dôvery, porozumenia, akceptácie a na základe spontánnosti a dobrovoľnosti dochádza u hráčov k naplneniu potrieb (akceptácia, komunikácia, pozitívne poňatie), ktoré sú u každého človeka rovnaké a rovnako dôležité[6].

V priebehu mnohých rokov platilo, že do divadla chodili ľudia preto, aby sa dozvedeli niečo o sebe, ale aj o druhých. Divadlo svojim spôsobom fungovalo ešte skôr, než existoval vôbec samotný termín „divadlo“. V starovekom Grécku slúžilo nielen na zábavu, ale aj na liečenie. No zmienky o divadle ako liečebnej terapii sú ešte staršie, ako antické Grécko. Zo štúdií dávnych rituálov a rituálov prvotnopospolných spoločností vyplýva, že dramatické predstavenie vždy predstavovalo aj prvok uzdravovania a prevencie.

Priekopníčkou a zakladateľkou dramatoterapie je Sue Jenningsová. Jenningsová pôsobila ako tanečnica a herečka a techniky dramatoterapie začala využívať pri práci s deťmi s psychickými a fyzickými problémami. Jenningsová ako iní terapeuti zistila, že divadlo dokáže veľmi dobre osloviť jedinca so „zvláštnymi potrebami“.

„Keď robíme niečo, čo nás baví, ľahšie sa pri tom niečomu novému naučíme. Keď sami seba prežívame radostne, prichádza k nám učenie a poznanie prirodzene“[7].

Dramaterapeutické techniky

Slovo dramatoterapia sa skladá zo slov dráma a terapia. Pojem dráma (z gr. slova dram) má viacero významov, ale všetky nesú v sebe vysokú aktivitu. Slovo terapia je gréckeho pôvodu a znamená liečiť. Dramatoterapia je liečenie pomocou drámy.

Je známych viacero definícii dramatoterapie, no spomeniem len jednu, ktorá zdôrazňuje vplyv dramatoterapie na mentálny postih, a to definíciu Britskej asociácie dramatoterapeutov, ktorá v r. 1979 charakterizovala dramatoterapiu nasledovne: „Dramatoterapia pomáha pochopiť a zmierniť sociálne a psychické problémy, mentálny postih a handicap, uľahčiť symbolické vyjadrovanie sa pomocou dramatických štruktúr zahŕňajúcich slovnú i neverbálnu komunikáciu“.

---

[6] Por. J. Herchl, *Ergoterapia*, Banská Bystrica 2004, s. 16.
[7] A. Hickson, Dramatické a akční hry, Praha 2000, s. 14.

V súčasnosti sa u nás využívaniu dramatoterapeutických aktivít v rôznych výchovných zariadeniach a inštitúciách venuje čoraz väčšia pozornosť. Známe je uplatňovanie drámy v psychoterapii, v špeciálnej pedagogike, v liečebnej pedagogike.

K. Majzlanová [8] uvádza, že k najdôležitejším dramatoterapeutickým technikám, okrem psychodrámy a sociodrámy, ktoré majú v dramatoterapii osobitné postavenie patria neverbálne techniky, rolová hra, bábková a maňušková hra, dramatizácia, improvizácia, dramatické hry a techniky využívania masky. Veľký význam pre mentálne postihnutých má hlavne technika terapie s bábkou a maňuškou. Pôsobí na redukovanie ich agresivity, na rozvoj tvorivosti, spolupatričnosť.

V dramatoterapii využívame relaxačné metódy (zamerané na uvoľnenie), zážitkové metódy (dramatické hry, hranie rolí), scénické metódy (dramatická metafora), motivačné metódy (uspokojovanie potrieb, záujmu, pocit dôvery), sebareflexné metódy (uvedomovanie si správania v rôznych situáciách), nácvikové metódy (zvládanie nových zručností), behaviorálne prístupy (posilňovanie žiaduceho správania)[9].

Podľa Majzlanovej [10] je dôležitým predpokladom dramatoterapie postihnutých jedincov rešpektovanie ich individuálnych zvláštností, aktuálnych schopností, možností a potrieb. Využívať by sa mali bežné prístupy, avšak viacej času venovať fáze uvoľnenia, nadviazania kontaktu a komunikácie na ich stimuláciu, celkový rozvoj a rozvíjanie sociálnych skúseností. Všetky aktivity majú stimulačný, rozvíjajúci charakter, v zameraní na tie oblasti, ktoré vykazujú nedostatok, ale aj na potencionálne schopnosti a možnosti, ktoré často zostávajú skryté, nerozvinuté. Mentálne postihnutí jednotlivci si počas dramatoterapie vyžadujú systematickejšie vedenie, názorný výklad požiadaviek, častejšie opakovanie a vracanie sa k tým dramatoterapeutickým aktivitám, ktoré ich zaujali.

Divadlá mentálne postihnutých

Divadlo môže tiež pôsobiť ako katalyzátor a odstrániť bariéry medzi rôznymi spoločenskými skupinami.

„Hraní sbližuje lidí bez ohledu na rozdíly v jejich původu nebo výchově. Hry jsou vlastně dialogem mezi lidmi, i když ne nutně verbálním“[11].

Dôkazom toho je aj Divadlo z Pasáže z Banskej Bystrice, ktoré vedie herečka Viera Dubáčová. Vzniklo na jar 1995, keď pripravila s deťmi z Ústavu sociálnej starostlivosti na Lazovnej ulici inscenáciu „O Popolvárovi ako ho nepoznáte“. Pri jej príprave sa stretli známi herci naklonení spolupráci s mentálne postihnutými hercami. Podarilo sa im vytvoriť pútavú a zábavnú

[8] Por. K. Majzlanová, *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*, Bratislava 2004, s. 49.
[9] Por. tamže, s. 39.
[10] Por. J. Pipeková, M. Vítková, *Terapie ve speciálně pedagogické péči*, Brno 2001, s.135.
[11] A. Hickson, *Dramatické a akční hry*, dz. cyt., s. 14.

inscenáciu, ktorá všetkých presvedčila o zmysluplnosti tejto práce, napriek tomu, že je náročná a vyžaduje veľa skúseností, trpezlivosti a citlivosti. Skúšky sú vlastne improvizáciou na určitú tému, z ktorej vzniká potom predstavenie. Vychádza z daností jednotlivých hercov a každá hra je hľadaním talentu v príbehu. Slovná komunikácia s mentálne postihnutými hercami je ťažká, preto je inscenácia postavená na vizuálnom vyznení podporovanom hudbou. Režisér vychádza z dobrého poznania psychiky svojich hercov a na nej buduje jednotlivé výstupy. V súčasnosti tvoria „Divadlo z Pasáže" pätnásť mentálne postihnutých ľudí, traja nepočujúci herci a dvanásť ľudí postihnutých vierou v ideály s myšlienkou pomôcť týmto ľuďom. Herci už nežijú v ústave, ako v začiatkoch, ale stali sa členmi divadla. Pri Divadle z Pasáže založili vďaka grantom z Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR a nadáciám dve organizácie: Denný stacionár pri DzP a Chránené bývanie Dom. Tá prvá poskytuje vzdelanie a služby dennej potreby hercom a druhá dôstojné bývanie zatiaľ pre troch hercov[12].

Divadlá mentálne postihnutých ľudí sa prezentujú na ohromnej úrovni. Dokazujú, že divadlu sa nielen môžu, ale majú plné právo venovať.

Cieľ a prínos dramatoterapie

Cieľom dramatoterapie je u postihnutých jednotlivcoch rozvíjať všetky stránky osobnosti, poskytnúť im vhodné prostredie a podmienky k uplatneniu ich záujmov a schopností. Mentálne postihnutý človek tu získava zážitky a skúsenosti z rôznych oblastí života, pocit úspešnosti, motiváciu pre získavanie nových skúseností, čo je základným predpokladom pre ďalšie terapeuticko-výchovné pôsobenie a veľký vplyv na sociálny rozvoj jednotlivca.

Veľkým prínosom dramatoterapie postihnutých je nenásilné priblíženie sa k svetu ľudí bez postihnutia, ktoré prebieha nenásilnou formou, za súčasného rešpektovania skrytých možností mentálne postihnutých jednotlivcov.

Dramatoterapia poskytuje človeku možnosť prekročiť scenár všedných dní, ktorý po návrate z dramatickej reality sa zdá neraz skutočnejší, zrozumiteľnejší a plnší i napriek prekážkam a ťažkostiam, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou života.

Podstatu dramatoterapie v plnej miere vyjadruje dramatoterapeutka R. Emunachová: „Nestrhávame múry hráčov, iba jednoducho skúšame kľučky na mnohých dverách a hľadáme, kde a pre koho sa otvoria"[13].

Ak niekto nie je schopný prijať prírodou spôsobenú odlišnosť, ako sa môže vyrovnať s ťažkosťami, ktoré spôsobujú ľudia [14]. Osud mentálne postihnutých ľudí by mohol byť i našim osudom a náklonnosť k týmto ľuďom by mala byť úmerná tomuto poznaniu.

---

[12] Por. V. Dubáčová, *Sme stále na ceste...*, „Informácie ZPMP v SR" 2004 nr 4-5, s. 8-9.
[13] K. Majzlanová, *Dramatoterapia...*, dz. cyt., s. 13.
[14] Por. I. Ružbarská, L. Lachytová, *Segregácia, integrácia a inklúzia mentálne postihnutých*, [w:] *Spoločnosť, kultúra a ekonomika*, Prešov 2008, s. 76-90.

Literatúra:

Dubáčová V., *Sme stále na ceste...*, „Informácie ZPMP v SR“ 2004 nr 4-5, s. 8-9.
Gúth A. i in., Liečebné metodiky v rehabilitácii pre fyzioterapeutov, Bratislava 2004.
Hartl P., Hartlová H., *Psychologický slovník*, Praha 2000.
Herchl J., *Ergoterapia*, Banská Bystrica 2004.
Hickson A., *Dramatické a akční hry*, Praha 2000.
Lachytová L., *Súčasný systém výchovy a vzdelávania detí s mentálnym postihnutím*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Chelm 2010, s. 123-131.
Lachytová L., *Školská integrácia zdravotne postihnutých jedincov*, [w:] *Wybrane problemy wychowania*, red. M. Murat, M. Dudek, M. Slodičková, Krasnystaw 2010, s. 197-205.
Lachytová L., *Úloha sociálneho pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Chelm 2011, s. 209-225.
Majzlanová K., *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*, Bratislava 2004.
Mazur P., *Promocja zdrowego stylu życia i sportu – na przykładzie ośrodka „Oratorium św. Jana Bosco” w Soli*, [w:] *Сприяння здоров'ю дітей та молоді: теоретико-методичні аспекти*, Łuck 2009, s. 409-416.
Pipeková J., Vítková M., *Terapie ve speciálně pedagogické péči*, Brno 2001.
Ružbarská I., Lachytová L., *Segregácia, integrácia a inklúzia mentálne postihnutých*, [w:] *Spoločnosť, kultúra a ekonomika*, Prešov 2008, s. 76-90.

Abstrakt: Príspevok je obsahovo orientovaný na využitie dramatoterapie ako formy edukácie mentálne postihnutých. Edukáciou mentálne postihnutých prispievame a smerujeme k ich integrácii do spoločnosti. Príspevok popisuje postavenie mentálne postihnutých v spoločnosti, význam edukácie prostredníctvom podporných terapií, význam dramatoterapie, ktorá umožňuje mentálne postihnutým budovať sebadôveru a rozvíjať komunikáciu a schopnosť spoločenského kontaktu s ostatnými.

Kľúčové slová: divadlo, dramatoterapia, edukácia, integrácia, mentálne postihnutý jedinec, muzikoterapia, podporné terapie

Abstract: Post content is oriented to use as a form of education dramatotherapy mentally disabled. Education of mentally handicapped and are going to contribute to their integration into society. This paper describes the status of the mentally handicapped in the society, the importance of education through supportive therapy, meaning dramatotherapy that allows mentally handicapped build confidence and ability to develop communication and social contact with others.

Keywords: theatre, dramatotherapy, education of. Integration, mentally handicapped, music therapy, supporting therapy

Galina Gumeniuk, Oksana Kilichenko

Екологічне виховання молодших школярів засобами туризму

Environmental education of primary school children by means of tourism

В умовах сьогодення гостро постали перед людством екологічні проблеми: забруднення ґрунтів, повітря, водойм токсичними відходами, вимирання десятків видів рослин та тварин, озонові діри, збереження генофонду та ін. Головною причиною усіх негараздів природи була і є людина. Не усвідомлюючи свого місця у навколишньому природному середовищі, вона шкодить насамперед собі, своїм нащадкам. Ось чому зараз перед учителями стоїть завдання екологічної освіти і виховання молоді. Починати даний процес слід з найменших школярів, враховуючи їхні морально-психологічні особливості. Діти цього віку сприймають на віру все сказане вчителем, його думка є для них більш вагомою, ніж думки друзів-однолітків, інших дорослих. Вони більш емоційні, ближче до серця сприймають негаразди інших, сильніше співпереживають. Тому саме початкова школа дає можливість сформувати пізнавальний потенціал, виховувати особистість, яка усвідомлює місце людини у довкіллі через ознайомлення із рослинним і тваринним світом, розкриття взаємозв´язків у природі, вивчення та дослідження рідного краю.

Екологічне виховання покликане забезпечити підростаюче покоління науковими знаннями про взаємозв´язок природи і суспільства, допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема, сформувати розуміння, що природа - це першооснова існування людини, а людина - частина природи, виховати свідоме добре ставлення до неї, почуття відповідальності за навколишнє середовище як національну і загальнолюдську цінність, розвивати творчу активність щодо охорони та перетворення оточуючого середовища, виховувати любов до рідної природи.

Проблеми екологічного виховання та формування екологічної культури школярів були предметом досліджень як класиків педагогічної думки (В. Сухомлинський, К.Ушинський та ін.), так і сучасних учених (О. Бараш, Я. Габев, Г. Герасименко, С. Глазачов, І. Гордієнко, В. Горощенко, С. Дерябо, Н. Жестова, К.Корсак, П. Костенкова,

А. Кузьмінський, Н. Мойсеюк, Е. Писарчук, О. Плахитник, Г. Сав´юк, Г. Ткачук, М. Фіцула, В. Ягупов, В. Ясвін та ін.), методистів (Н. Байбара, О. Біда, О. Варакута, О. Іванова, С. Іващенко, Н. Коваль, І. Коренева, О. Плахотип, Г. Пустовіт, О. Химинець та ін.).

Зауважимо, що у працях багатьох учених природі надано визначальну роль природи у формуванні особистості дитини. Так, ще Ж. Руссо висунув гасло "Назад до природи" й вперше ввів термін "відчуття природи", що передбачає любов до природи, створення її краси. З ним були згодні Й. Песталоцці, Ф. Дисервег, В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбов, які вважали природу найсильнішим засобом становлення особистості.

Мета дослідження: визначення особливостей організації екологічного виховання у початковій школі засобами туризму.

Термін „екологія” був вперше запропонований Е. Геккелем ще в 1866 році. Сьогодні екологію розглядають у широкому та вузькому значенні. У широкому значенні екологія розглядається як полідисциплінарна галузь знань про довкілля та сутність процесів її функціонування. У вузькому значенні – це багатогранна комплексна наука, коло завдань якої охоплює практично всі питання, пов’язані зі взаєминами людського суспільства та біосферою планети, а також із гармонізацією цих відносин.

Згідно з Концепцією екологічної освіти України, екологічна освіта – це сукупність наступних компонентів: екологічні знання – екологічне мислення – екологічний світогляд – екологічна етика – екологічна культура[1].

Екологічне виховання покликане забезпечити підростаюче покоління знаннями про взаємозв’язок природи і суспільства, допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема, сформувати розуміння, що природа – це першооснова існування людини, а людина – частина природи, виховати свідоме добре ставлення до неї, почуття відповідальності за довкілля як національну і загальнолюдську цінність, розвивати творчу активність щодо охорони та перетворення довкілля, виховувати любов до рідної природи.

Як свідчать результати опитування вчителів початкової школи, ними, на жаль, приділяється недостатня увага роботі з дітьми молодшого шкільного віку з виховання почуття любові до природи, гармонії їхніх відносин з природою, формування екологічної культури, не зважаючи на те, що в законодавчих документах України про освіту екологічне виховання, формування екологічної культури особистості, усвідомлення дітьми себе частиною природи, відчуття відповідальності за неї як за національне багатство, основу життя на землі, залучення вихованців до

---

[1] Por. *Концепція екологічної освіти в Україні* [Електронний ресурс] www.osvita.irpin.com/viddil/v5/d33.htm [12.03.2012].

активної екологічної діяльності, нетерпиме ставлення до тих, хто завдає шкоди природі, є одним із пріоритетних напрямів виховання.

Відомо, що екологічне виховання є процес – результатом якого є сформована екологічна культура.

Тому одним із пріоритетних завдань початкової школи є формування екологічної культури учнів, як складової загальної культури особистості. Екологічна культура учня, на думку О.Іванової, – це „сформована система наукових знань, спрямованих на пізнання процесів і результатів взаємодії людини, суспільства і природи; відповідальність за природу як національну і загальнолюдську цінність, основу життя; готовність до природоохоронної діяльності”[2].

О. Химинець визначає екологічну культуру як "засвоєння особистістю екологічних (природоохоронних) моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних форм особистої поведінки" [8, 38].

До основних джерел формування екологічної культури молодших школярів належать:

а) *пізнавальна діяльність* учнів, що пов'язана із спостереженням навколишнього середовища. Характерною особливістю цього виду роботи є те, що в процесі її учні здобувають екологічні знання з безпосереднього оточення. Така діяльність розвиває інтерес дітей до природоохоронної роботи, формує позитивне ставлення до екологічної діяльності;

б) *дослідницька діяльність* передбачає не пасивне спостереження, а різноманітну активну природоохоронну роботу. Це практичний пошук, відкриття раніше невідомих фактів екологічної діяльності. У дослідницькій діяльності особливо яскраво виявляється активність учнів, вміння їх самостійно розв’язувати екологічні проблеми. Творчий пошук ведеться на високому рівні пізнавальної, практичної ініціативи, активності та емоційного настрою, що створює сприятливі передумови для розвитку високих моральних якостей особистості, у даному випадку екологічної культури. Кожний учасник подорожі, експедиції або екскурсії під керівництвом учителя може проводити спостереження та елементарні наукові дослідження впливу порушення рівноваги на життєдіяльність навколишнього середовища загалом чи конкретного природного об’єкта. Це підвищує увагу учнів до об'єктів дослідження, сприяє активізації процесу екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку.

в) *практична (прикладна) діяльність* виникає і розвивається під впливом цілеспрямованого дослідницького пошуку. Вона формує активне ставлення до навколишньої дійсності, перетворює здобуті в процесі пошуку екологічні знання у переконання та практичні навички природоохоронної роботи[3].

---

[2] О. Іванова, *Формування екологічної культури*, „Початкова школа” 1998 nr 8, s. 41.

[3] Por. О. Плахотип, *Як ми хочемо прогресу: екологічна освіта школярів*, „Світло” 2000 nr 3, s. 38-39.

Одним із шляхів формування екологічної культури молодших школярів є туризм і, зокрема, екологічний туризм.

Як відомо, «Екологічний туризм, екотуризм (англ. ecotour, ecotourism) - подорожі, що організовуються і здійснюються у такий спосіб, щоб не порушувати природний баланс екосистем, ландшафтів, не виснажувати туристсько-рекреаційні ресурси територій відвідування. Це всі види туризму, що орієнтовані на збереження природного та історико-культурного середовища (зокрема, природних заповідних та культурних ландшафтів), формування інтелектуально-гуманістичного світобачення та патріотизму, налагодження толерантних стосунків з місцевим населенням та органами самоврядування, поліпшення фінансово-економічного благополуччя регіонів»[4].

Існує два основні напрямки екологічного туризму. Відповідно до першого з них, головним об'єктом екотуризму є малозмінені природні території. Цей напрям виник у США у середині 80-х років XX ст. у рамках організації туристських мандрівок у найвіддаленіші, неосвоєні регіони світу. Паралельно об'єктами екотуризму у США стали місцеві національні природні парки. Другий напрям розвитку екотуризму, який набув поширення насамперед в Європі і в Україні, спрямований на відвідування, поряд із малозміненими людською діяльністю природними територіями, і об'єктів традиційної місцевої культури. У зв'язку із зосередженням уваги на організації відпочинку насамперед у сільській місцевості, цей напрямок екологічного туризму у нас часто називають сільським або агротуризмом. Саме другий напрямок розвитку екотуризму є, на нашу думку, найперспективнішим, з огляду на стрімке скорочення кількості малозмінених природних ландшафтів, у тому числі і в Україні [5].

«Екологічний туризм (Ecological tourism) — це форма подорожі, сприятлива для навколишнього середовища. Вона відбувається на територіях, що мають природничу цінність (національні та ландшафтні парки). Екотуризм спрямований на охорону природного й культурного середовища регіонів, які відвідуються туристами. Він передбачає, що учасниками цих подорожей є люди з високою екологічною свідомістю. Виділяються такі форми екологічного туризму — активний екотуризм (піший, велосипедний, водний, кінний, рибальство), фауністичні та флористичні поїздки (орнітологічні поїздки, полювання, тематичні поїздки), культурологічні й етнографічні поїздки»[6] .

У початковій школі екологічний туризм відіграє велику роль у формуванні екологічної культури молодших школярів. Вміло організований з педагогічної точки зору туристський похід є ефективним засобом формування у дітей екологічної культури.

---

[4] О. Ю. Дмитрук, *Екологічний туризм: сучасні концепції менеджменту і маркетингу*, Київ 2004, s. 209.
[5] Zob. В. Ф. Кифяк, *Організація туризму*, Чернівці 2008.
[6] О. Ю. Дмитрук, *Екологічний туризм…*, dz. cyt., s. 15-16.

Туристський похід як джерело пізнання і радості для учнів є потенційним стимулом їх самоорганізації і екологічного самовиховання при педагогічно правильно поставлених природоохоронних завданнях і меті походу, наповнює захід відповідним пізнавальним і емоційним змістом. Спілкування з навколишнім середовищем зближує учнів із довкіллям, залишає у їх свідомості неповторність єднання з природою, бажання зберігати і примножувати її багатства. Одним із завдань екологічного виховання школярів можна вважати перетворення природоохоронної переконаності в неухильну звичку, традицію, у стереотип безпечного для навколишньої природи поводження населення, а також перетворити суспільні моральні вимоги у галузі охорони навколишнього середовища в особистості моральні принципи кожної людини. Домагатися того, щоб кожен хто ступає на туристську стежку і "зливається" з природою розцінював причинену шкоду природі як особистий біль, щоб у всіх туристів сформувалась громадянська відповідальність за всі прийняті ним рішення у відношенні до природи.

Варто відзначити, що туристичні походи у початковій школі варто організовувати на один день. Важливими принципами їх проведення є систематичність і визначеність бажаних результатів.

До умов, які також сприяють результативному проведенні туристичних походів є визначення цільових завдань. Основними є:

1. Навчати учнів бачити і розуміти красу навколишнього світу;
2. формувати в молодших школярів потребу не лише споглядати, а й бережливо ставитися до природи, охороняти і збагачувати її;
3. Формувати усвідомлення, що природа не є чимось відстороненим від людини, що людина — це своєрідний вихованець її: через спілкування з природою людина виховує в собі найкращі моральні якості.
4. Формувати становлення екологічної відповідальності

Значне місце в екологічному вихованні учнів молодшого шкільного віку відіграє організація екологічних стежок, які сприяють пропаганді охорони рідкісних видів рослин і тварин.

Історія організації пізнавальних маршрутів у природу налічує більш як півстоліття. У різних країнах вони називаються по-різному: стежина природи, наукова траса, екологічна стежина. Як правило, їх маршрути прокладаються в найцікавіших або унікальних куточках природи, їх найдоцільніше прокладати поблизу заповідників, курортно-рекреаційних зон. Метою навчально-виховної екологічної стежки є виховання на основі екологічної освіти, екологічно правильної поведінки людини в природі, поширення знань про конкретну ділянку, на якій збереглися рослини і тварини та про її дієву охорону, як з боку громадськості, так і держави. Основне завдання – взаємодія трьох компонентів: рекреації (відпочинку), навчання і виховання. Розробка маршруту екологічної стежини та її облаштування:

- заздалегідь готують викопіровки з топографічних карт (топоооснову);

- наноситься маршрут екологічної стежини здійснюють методом маршрутної окомірної зйомки. Відстань вимірюють кроками і на око, а напрямки (азимути) – за допомогою компаса, прокладаючи азимутальний хід. Під час маршрутної зйомки на екостежині наносять природні предмети по обидві сторони, використовуючи умовні знаки топографічних карт;
- визначають місця зупинок, складають їх комплексний опис, призначений для екскурсоводів і провідників. На основі цих описів складають буклети або путівники;
- маркують екологічну стежину. Прикріпляють до дерев кольорові смужки або встановлюють декоративно оформлені стовпчики;
- визначають місця і встановлюють різноманітні аншлаги і стенди, які можуть поділятися на інформаційні, пізнавальні та емоційні;
- складають паспорт стежини, у якому зазначають: місце знаходження, шляхи під'їзду, призначення, повний опис зупинок (екскурсійних об'єктів);
- складають картосхему екологічної стежини (відзначають початок і кінець маршруту, протяжність, зупинки).

Режим користування передбачає:

1. Види і характер користування. Наприклад, навчальні дослідження, екскурсії, обмежений відпочинок, а також заборонені дії – розведення багать, виривання квітів, проїзд транспорту, господарська діяльність тощо.
2. Види територій і об'єктів, що підлягають особливій охороні. Наприклад, природні і біосферні заповідники, заказники, національні природні парки, заповідні урочища, а також штучно створені об'єкти (ботанічні сади, дендропарки, зоологічні парки, об'єкти садово-паркового мистецтва).

Особливе значення в екологічному вихованню засобами туризму надається в Івано-Франківській області, адже «Область вирізняється диференційованою пропозицією туристичних продуктів на екологічно чистих гірських та сільських територіях, серед яких переважають гірський (гірськолижний, піший), лікувально-оздоровчий, сільський зелений, екологічний та культурно-пізнавальний туризм», - інформують джерела [7].

Таким чином, екологічна культура, екологічна свідомість формується тільки шляхом тривалого й поступового пізнання довкілля. Це складний багатогранний психолого-педагогічний процес, що починається з раннього дитинства. Відомо: чим швидше розпочинається навчання, тим кращими бувають результати.

Ті фрагментарні знання з екології, які передбачені програмами з біології та природознавства в школі, вважаємо недостатніми. Тому більш

[7] *Ділова Івано-Франківщина: рейтингове видання*, red. Г. О. Соляник, Івано-Франківськ 2009, s. 84.

широке і регулярне ознайомлення школярів із законами й принципами взаємодії в природі, на нашу думку, має стати складником усіх без винятку сторін навчально-виховної діяльності школи.

Важливим засобом екологічного виховання є організація екологічного туризму.

Список використаних джерел:

Ділова Івано-Франківщина: рейтингове видання, red. Г. О. Соляник, Івано-Франківськ 2009.

Дмитрук О. Ю., *Екологічний туризм: сучасні концепції менеджменту і маркетингу*, Київ 2004.

Іванова О., *Формування екологічної культури*, „Початкова школа” 1998 nr 8, s. 40-42.

Кифяк В. Ф., *Організація туризму*, Чернівці 2008.

Концепція екологічної освіти в Україні [Електронний ресурс] www.osvita.irpin.com/viddil/v5/d33.htm [12.03.2012].

Плахотип О., *Як ми хочемо прогресу: екологічна освіта школярів*, „Світло” 2000 nr 3, s. 37-40.

Анотація: У статті визначено основні особливості організації екологічного виховання учнів молодшого шкільного віку засобами туризму.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна культура, туризм, екологічний туризм, екологічні стежинки

Abstract: The article outlines the main features of environmental education of students of primary school age by means of tourism.

Keywords: environmental education, ecological culture, tourism, ecological tourism, ecological footpath

Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna

Funkcje środków dydaktycznych w procesie kształcenia studentów pedagogiki na przykładzie Pracowni Praktyk Pedagogicznych PWSZ w Chełmie

The functions of teaching aids in the teaching-learning process of students of pedagogy as an example of Pedagogical Practices Laboratory PWSZ in Chelm

Różnorodność środków dydaktycznych, kompetencje pedagogiczne nauczycieli oraz zaplecze dydaktyczne wykorzystywane podczas realizacji procesu kształcenia powinny wyzwalać kreatywność jego uczestników, zarówno pod względem możliwości ich użycia jak również samodzielnego przygotowania. Nowatorskie sposoby realizacji celów założonych przez osoby prowadzące zajęcia, preferowanie metod aktywizujących, jako najefektywniejszych, z punktu widzenia rezultatów procesu uczenia się, spowodowało swoisty rozkwit w zakresie tworzenia i możliwości wykorzystania środków dydaktycznych.

Celem artykułu jest zaprezentowanie Pracowni Praktyk Pedagogicznych PWSZ w Chełmie w aspekcie funkcji środków dydaktycznych stanowiących jej wyposażenie, która stanowi zaplecze dydaktyczne Katedry Pedagogiki, gdzie realizowane są studia I stopnia na kierunku Pedagogika, przygotowujące do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Pracownia Praktyk Pedagogicznych powstała w styczniu 2011r., w ramach Projektu pt.: PRAKTYKA I WIEDZA DROGĄ DO SUKCESU, realizowanego przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Chełmie, w odpowiedzi na konkurs dotyczący efektywnego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytetu III - Wysoka jakość systemu oświaty, działania 3.3 - Poprawa jakości kształcenia, który jest finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego i Budżetu Państwa.

Celem przedsięwzięciabyło upowszechnienie nowoczesnych metod pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, wykorzystujących osobiste doświadczenie, poprzez rozbudzanie wielostronnej aktywności jako czynnika sprzyjającego rozwojowi oraz edukacji człowieka. Zajęcia odbywające się w pracowni mają formę warsztatów dla nauczycieli lub studentów oraz dzieci.

Ich celem głównym jest aktywne poznawanie oraz wielozmysłowe doświadczanie. W czasie wspólnej realizacji zaplanowanych zadań ich uczestnicy mogą znacznie szybciej zdobywać wiedzę i budować głębsze relacje niż w formalnym procesie edukacji, co dodatkowo sprawia, że mają szansę wzmocnić poczucie własnej wartości oraz rozbudzić kreatywne i twórcze działania własne.Założeniem programowym organizatorów pracowni było spełnienie trzech podstawowych postulatów:

- stymulowanie rozwoju osobowości twórczej studenta i poszerzanie jego zainteresowań;
- przygotowanie studenta do wykonywania zawodu nauczyciela;
- przekazanie studentom wiedzy niezbędnej w późniejszej samodzielnej pracy.

Wyposażenie pracowni stanowią pomoce dydaktyczne wykorzystywane w pracy nauczyciela, których zadaniem jest wizualizacja postrzegania otaczającej rzeczywistości przez dziecko oraz ukształtowanie wśród studentów umiejętności wspierania rozwoju dziecka przez ich wykorzystanie w przyszłej pracy nauczyciela. Jak słusznie zauważa Wincenty Okoń „Nasycenie procesu dydaktycznego (…) środkami dydaktycznymi jeszcze nie gwarantuje wzrostu efektywności pracy szkoły. (…) Udział środków w tym procesie polega na tym, że mogą one zastępować i wzbogacać pewne czynności nauczycieli i uczniów, intensyfikując w ten sposób oddziaływanie procesu na osobowość uczniów”[1]. Zatem celowe staje się wzbogacenie kompetencji studentów w umiejętność krytycznej analizy wykorzystania środków dydaktycznych w procesie kształcenia dziecka oraz umiejętność optymalizacji ich zastosowania. Jak pisze Franciszek Bereźnicki „Jeżeli środki dydaktyczne mają zapewnić poprawny przebieg procesu nauczania – uczenia się, to powinny odpowiadać pewnym warunkom dydaktycznym (poprawność rzeczowa, naukowa, przystępność wartość estetyczna, abstrakcyjność celowość itp.) i technicznym (doskonałość techniczna, prostota, trwałość bezpieczeństwo)”[2], a przede wszystkim „Aby środki dydaktyczne były w pełni wartościowym elementem procesu kształcenia, nie mogą stanowić samowystarczalnego składnika, ale powinny być ściśle powiązane z pozostałymi składnikami tego procesu. O doborze i sposobach wykorzystania środków dydaktycznych decyduje nauczyciel, biorąc pod uwagę nie tylko materialne wyposażenie szkoły w środki, ale przede wszystkim zadania dydaktyczne (cele i zadania lekcji), metody nauczania – uczenia się, wiek uczniów, a także właściwości nauczanego przedmiotu”[3].

W burzliwie zmieniającej się rzeczywistości, pod wpływem intensywnego rozwoju nowoczesnych technologii, rozszerzeniu ulega zakres definicyjny pojęcia środków dydaktycznych, szczególnie w kierunku środków i narzędzi ICT oraz mediów. W literaturze z zakresu pedagogiki odnajdujemy autorskie definicje, które z jednej strony utożsamiają środki dydaktyczne

[1] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 286.
[2] F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2007, s. 371.
[3] Tamże, s. 370.

z pomocami naukowymi, przedmiotami służącymi „usprawnieniu pracy dydaktyczno – wychowawczej, dzięki respektowaniu zasady poglądowości oraz umożliwianiu uczniom przeprowadzenia przewidzianych przez program czynności praktycznych” [4], a z drugiej dokonują rozdziału środków dydaktycznych, „przedmiotów materialnych umożliwiających usprawnienie procesu nauczania – uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć szkolnych”[5], od środków masowej komunikacji, urządzeń takich jak: radio, film, telewizja, Internet i prasa, przekazujących określone treści, komunikaty, poprzez kontakty pośrednie, posługując się obrazem, słowem i dźwiękiem[6]. Syntezę obu interpretacji odnajdujemy u Bolesława Niemiecko, który pisze „środki dydaktyczne (media dydaktyczne, pomoce naukowe) to pojedyncze przedmioty i urządzenia umożliwiające wielostronne poznawanie rzeczywistości i sprawną komunikację w procesie uczenia się” [7] oraz Franciszka Bereźnickiego, który środkami dydaktycznymi nazywa „zarówno przedmioty dostarczające bodźców zmysłowych, jak i urządzenia techniczne, ułatwiające przekazywanie tych bodźców” [8]. Dokonując analizy przytoczonych definicji warto zauważyć że w zakresie pojęcia środka dydaktycznego odnajdujemy treść, komunikat przekazywany jako zespół bodźców jak np. obraz filmowy, dźwięk, pismo punktowe brajlowskie, podłoże materialne czyli nośnik komunikatu jak np. taśma filmowa, nośnik z nagraniem dźwiękowym, tekst napisany w systemie Brajla, oraz środek przekazu, czyli urządzenie techniczne, które przetwarza zapisany komunikat jak np. projektor filmowy, odtwarzacz dźwiękowy czy czytnik tekstów brajlowskich, przy czym nośnik wraz z zapisanym na nim komunikatem są zintegrowane tworząc łącznie materiał dydaktyczny[9].

Funkcjonujący we współczesnej, polskiej dydaktyce podział środków dydaktycznych zaproponował Wincenty Okoń, który dzieli środki dydaktyczne na dwie grupy, środki dydaktyczne proste, wśród których znajdują się: słowne (teksty drukowane, karty pracy) i wzrokowe (modele, obrazy wykresy), oraz złożone takie jak: techniczne środki wzrokowe (mikroskop), techniczne środki słuchowe (magnetofon), słuchowo – wzrokowe (film, telewizja) i automatyzujące proces dydaktyczny (komputery, tablice interaktywne) [10]. Biorąc pod uwagę poziom aktywność ucznia Bolesław Niemierko dokonuje podziału środków dydaktycznych na dwie kategorie: środki pasywne dzięki, którym uczeń odbiera informację (takie jak okazy, filmy, modele, obrazy itp.) oraz środki interaktywne dzięki, którym uczeń odbiera i przekazuje informacje (takie jak instrumenty muzyczne, uprawy, hodowle, programy komputerowe itp.), wskazując jednocześnie na możliwość przekazywania dużej ilości

[4] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 138.
[5] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 408.
[6] Por. tamże.
[7] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 128.
[8] F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, dz. cyt., s. 352.
[9] Por. W. Strykowski, *Audiowizualne materiały dydaktyczne*, Warszawa 1984, s. 14-15; F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, dz. cyt., s. 352.
[10] Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 408.

gotowych informacji za pomocą środków pasywnych oraz głębsze zaangażowanie ucznia, wspomagające jego praktyczne działanie za pomocą środków interaktywnych[11].

Biorąc pod uwagę proces kształcenia praktycznego studentów pedagogiki, przygotowujących się do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela, celowe jest analizowanie doboru poszczególnych środków dydaktycznych zarówno pod kątem ich przydatności, funkcjonalności oraz dostosowania do potrzeb dziecka znajdującego się na danym etapie edukacyjnym. Wyłania się zatem potrzeba zapoznania studentów z funkcjami jakie pełnią środki dydaktyczne w realizacji procesu edukacyjnego w placówce, poprzez umiejętne aranżowanie odpowiedniej sytuacji dydaktycznej. Środki dydaktyczne stanowią rodzaj wyposażenia dydaktycznego, będącego elementem sytuacji dydaktycznej, co w następstwie sprawia iż są stosowane podczas każdych zajęć i to od kompetencji nauczyciela zależy poziom ich wykorzystania. Uwzględniając powyższe argumenty przemawiające zdecydowanie za rozważnym i odpowiedzialnym używaniem środków dydaktycznych w procesie edukacji warto wzbogacić program studiów pedagogicznych przygotowujących do zawodu nauczyciela o zajęcia warsztatowe i laboratoria z zakresu tworzenia oraz efektywnego wykorzystania środków dydaktycznych w pracy z dzieckiem. Specyfika zadań związanych z dynamicznym rozwojem dziecka w każdym z aspektów stawia przed nauczycielem wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej dodatkowe wymagania w zakresie wykorzystania różnorodnych środków dydaktycznych nie tylko wspierających prace nauczyciela lecz przede wszystkim wspomagających proces uczenia się dziecka. Odpowiednio zorganizowane poznanie pośrednie, czynności umysłowe i praktyczne aktywizujące wrażenia, spostrzeżenia, wyobraźnię oraz myślenie wpływają na zwiększenie poziomu przyswajania i opanowywania wiedzy i umiejętności u dzieci.

Środki dydaktyczne pełnią zatem szczególną rolę w procesie kształcenia, którą można scharakteryzować poprzez pełnione przez nie funkcje. Franciszek Bereźnicki dzieli te funkcje na motywującą, poznawczą, kształcącą, dydaktyczną i wychowawczą[12]. Edward Fleming wyróżnia funkcje poznawczą, emocjonalno-motywacyjną, praktyczną, utrwalającą, przyspieszającą i kontrolną[13], natomiast Wincenty Okoń opisuje cztery funkcje środków które ułatwiają i pogłębiają poznawanie rzeczywistości, poznawanie wiedzy o rzeczywistości, kształtowanie postaw i emocjonalnego stosunku do rzeczywistości oraz rozwijanie działalności przekształcającej rzeczywistość[14], które korespondują z najważniejszymi funkcjami procesu kształcenia oraz trzema rodzajami aktywności człowieka:

---

[11] Por. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne…*, dz. cyt., s. 129.
[12] Por. F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, dz. cyt., s. 355-356.
[13] Por. E. Fleming, *Środki audiowizualne w nauczaniu*, Warszawa 1965, s. 44.
[14] Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 408.

- aktywność intelektualna → poznawanie świata, wiedzy o świecie i siebie;
- aktywność emocjonalna → przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości;
- aktywność praktyczna → wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce, zmienianie świata.

Koncepcja kształcenia wielostronnego na której opiera się powyższe rozróżnienie ma na celu ukazanie wychowankom scalonego obrazu świata i wszechstronnego rozwoju ich osobowości poprzez integrację czterech dróg uczenia się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie.

Zarówno podczas organizacji pracowni jak i w projektowaniu oraz realizacji zajęć warsztatowych w Pracowni Praktyk Pedagogicznych PWSZ w Chełmie, prowadzonych z wykorzystaniem zakupionych i wykonanych samodzielnie przez studentów środków dydaktycznych uwzględnia się funkcje pełnione przez środki dydaktyczne, co obrazuje poniższe zestawienie:

Funkcja środka dydaktycznego	**Droga uczenia się**	**Aktywność studenta**	**Przykłady środków stanowiących wyposażenie Pracowni**
poznawanie rzeczywistości	poznawanie rzeczywistości przez jej odkrywanie	aktywność intelektualna	zestawy do prowadzenia doświadczeń: lupy, magnesy, pojemniki z objętością płynów, wagi, liczby w kolorach, mapa, klocki, woreczki sensoryczne, kostki obrazkowe, suszone liście, kasztany, orzechy, kamera
poznawanie wiedzy o rzeczywistości	poznawanie rzeczywistości przez przyswajanie gotowej wiedzy	aktywność intelektualna	podręczna biblioteczka dla studentów, multimedialna encyklopedia przyrody, pakiety multimedialne do pracy z uczniem zdolnym, magnetyczny kalendarz i zegar, ruchomy alfabet,

kształtowanie postaw i emocjonalnego stosunku do rzeczywistości	przeżywaniu wartości i ich wytwarzaniu	aktywność emocjonalna	piłki emocjonalne, pacynki prezentujące emocje, instrumenty, farby do malowania rękami, wykonane przez studentów laki teatralne, mandale, chusty animacyjne
rozwijanie działalności przekształcającej rzeczywistość	przekształcanie rzeczywistości, wykonywanie zadań praktycznych przy wykorzystaniu zdobytej wiedzy	aktywność praktyczna	wykonana przez studentów makieta akwarium, sadu, uprawa rzeżuchy, fasoli, plansze pór roku, multimedialne pakiety logopedyczne,

Biorąc pod uwagę poszczególne ogniwa procesu kształcenia środki dydaktyczne pełnią następujące funkcje:

- wprowadzającą i motywującą poprzez przygotowanie uczniów do aktywności intelektualnej, organizowanie sytuacji problemowej;
- źródłową i weryfikacyjną wykorzystanie różnych źródeł wiedzy, weryfikacja hipotez;
- syntezującą i utrwalającą, konstruowanie uogólnień, synteza i utrwalanie zdobytej wiedzy;
- zastosowawczą i wdrożeniową, zastosowanie teorii w praktyce, aktywność praktyczna;
- kontrolno – oceniającą, sprawdzanie osiągnięć, wyniki, ocena[15].

Kolejnym elementem Pracowni Praktyk Pedagogicznych jest mobilna pracownia komputerowa, która pozwala studentom zarówno na zaprojektowanie zajęć w placówkach z wykorzystaniem nowoczesnych technologii ICT, jak również na zapoznanie się z aktualną ofertą programów edukacyjnych. Umiejętności obsługi oprogramowania do zarządzania komputerami w sieci oraz wykorzystanie interaktywnej tablicy i specjalistycznego oprogramowania do projektowania zajęć edukacyjnych są nieodzowne w dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej i stanowią dodatkowe kwalifikacje podwyższające atrakcyjność naszych absolwentów na rynku pracy.

Warto zwrócić uwagę, że pomimo dużej atrakcyjności technicznych środków dydaktycznych ich atutem jest również wspieranie procesów umysłowych „(…)nie tylko instrumentalnie, ale w bardziej zasadniczy,

[15] Por. F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, dz. cyt., s. 357-358.

konceptualny sposób, wpływając na to jak ludzie myślą, nawet wtedy, gdy nie mają fizycznego kontaktu z komputerem (…)”[16].

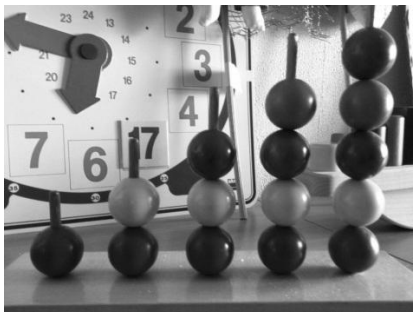
Specyficznym i dość kontrowersyjnym środkiem, zarówno pod względem jakości jak i bezpieczeństwa jest Internet. Jego atutem jest umożliwienie jednostce uczenia się samodzielnego tworzenia własnych kontekstów wiedzy, traktując ją jako proces, a nie wyłącznie jako produkt. „W tym kontekście Internet może być określany jako pole doświadczeń, umożliwiające autokreatywne i odpowiedzialne konstruowanie wiedzy, jeśli założymy odpowiednie obchodzenie się z tym medium”[17].

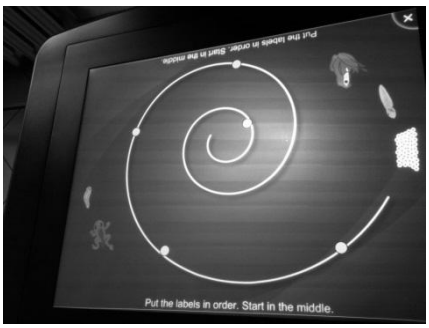
Podsumowując, korzystne wydaje się wprowadzenie do procesu kształcenia studentów na kierunku pedagogika wyposażenia dydaktycznego w postaci różnorodnych środków dydaktycznych oraz przygotowania studentów w zakresie właściwego ich doboru i wykorzystania, co umożliwia i aktywnie wspiera funkcjonowanie Pracowni Praktyk Pedagogicznych PWSZ w Chełmie. Wstępne wyniki analiz prowadzonych w ramach realizowanego Projektu pod kątem nowoczesnych technologii i ich wpływu na jakość przygotowania studentów wyraźnie wskazują na potrzebę włączania środków i narzędzi ICT do procesu praktycznego przygotowania nauczycieli do wykonywania swojego zawodu w dobie XXI wieku.

[16] S. Papert, *Burze mózgów. Dzieci i komputery*, Warszawa 1996, s. 24.
[17] F.W. Kron, A. Sofos, *Dydaktyka mediów*, Gdańsk 2008, s. 99.

Zdjęcia wybranych środków dydaktycznych
będących wyposażeniem Pracowni Praktyk Pedagogicznych PWSZ
w Chełmie

Środki dydaktyczne wykonane przez studentów.





Elementy wyposażenia pracowni: tablica interaktywna, stolik interaktywny, mobilna pracownia dla dzieci i nauczyciela.

Bibliografia:

Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2007.
Fleming E., *Środki audiowizualne w nauczaniu*, Warszawa 1965.
Kron F.W., Sofos A., *Dydaktyka mediów*, Gdańsk 2008.
Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
Papert S., *Burze mózgów. Dzieci i komputery*, Warszawa 1996.
Strykowski W., *Audiowizualne materiały dydaktyczne*, Warszawa 1984.

Streszczenie: Konstruktywistyczne podejście w procesie uczenia się wskazuje na konstruowanie swojej wiedzy przez człowieka w zetknięciu z rzeczywistością, która go otacza. Poprzez interakcje zachodzące między nami, a otoczeniem kształtujemy swoje kompetencje, niejednokrotnie korzystając z różnorodnych środków dydaktycznych. W procesie kształcenia właściwie dobrane narzędzia wspomagają nasz rozwój intelektualny i inicjują dalsze działania w zakresie odkrywania i budowania wiedzy o świecie. Tu zatem pojawia się zadanie dla pedagoga, który właściwie przygotowany do pełnienia swojej roli w środowisku powinien kierować procesem kształcenia, umiejętnie wykorzystując dostępne mu środki i narzędzia.

Słowa kluczowe: środki dydaktyczne, funkcje środków dydaktycznych, rodzaje aktywności, wielostronne kształcenie

Abstract: The constructivism in the process of the teaching-learning is pointing for constructing his knowledge by the man in connecting to reality which is surrounding him. Through interactions and occurring action between us and surroundings we are shaping our competence, many times reaching for diverse teaching aids. In the process of education, actually selected tools are arousing our intellectual process and are initiating further action in discovering and building the knowledge about world. Here a task for the teacher, which actually prepared for performing its role in the environment should manage the process of educating, competently using aids and tools accessible to him.

Keywords: teaching aids, functions of teaching aids, type of activities, multilateral education

Część czwarta

Strategie rozwiązywania problemów społecznych. Wielość spojrzeń

Marian Zdzisław Stepulak

Psychologiczno – pedagogiczny wymiar pomocy społecznej wobec dziecka w wieku wczesnoszkolnym

In accordance with child in century psychologically – pedagogical dimension equipment social early school

Najważniejszym szczęściem dla dziecka jest świadomość, że jest kochane.
Św. Jan Bosko

Współcześnie zauważa się ogromną dynamikę zmian o charakterze ekonomicznym, politycznym, ale również społecznym. Zmiany te dotyczą wychowania i edukacji. W połowie ubiegłego stulecia przedstawiciele psychologii i pedagogiki humanistycznej na czele z C. Rogersem zwracali uwagę na potrzebę tworzenia alternatywnych szkół. Chodziło o samoaktualizację dziecka poprzez realizowanie wolności. Wolność w tym przypadku rozumiana była jako obustronny proces rozwojowy zarówno nauczających, jak i uczących się. Bardzo ważne w tym przypadku postawy to: wspieranie kreatywności osoby ludzkiej, wspieranie samodzielności, wspieranie w samorealizacji, praca w grupach i uczenie się przez doświadczenie. Szkoła w takim kontekście miała stać się miejscem życia i nabywania doświadczeń, „a testowanie zdobytej wiedzy nie powinno być obowiązkowe”[1]. Wydaje się, iż problem nauczania domowego, bądź też „częściowego” nauczanie domowego zasługuje na uwagę w aspekcie pomocy socjalnej wobec dzieci w wieku szkolnym. Można zatem mówić o pewnych pozytywnych stronach domowej edukacji:

- troska o postawę dziecka oraz wyznawany przez nie system wartości – rodzice chcą przekazać swoim dzieciom religijne, filozoficzne i kulturowe wartości, zwyczaje i przekonania, a także światopogląd;
- troska o rozwój umysłowy dziecka – rodzice pragną, aby ich dziecko szybciej i lepiej zdobywało odpowiednia wiedzę;
- możliwość dostosowania programu i metod nauczania do indywidualnych możliwości i potrzeb dziecka;

[1] Por. D. Sikora, E. B. Kruger, *Pozytywne i negatywne aspekty nauczania domowego*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. D. Sikora, P. Mazur, Chełm 2011, s. 85.

- wzmocnienie więzi rodzinnej poprzez większą ilość wspólnie spędzonego czasu;
- obawa przed negatywnymi skutkami presji środowiska oraz nadzór nad kontaktami dzieci z rówieśnikami;
- niepokój o bezpieczeństwo dzieci w szkole w aspekcie agresji, przemocy, narkotyków, alkoholu czy różnych form molestowania[2].

Jednakże należy podkreślić, iż bardzo ważny jest aspekt rozwoju społecznego w ten sposób edukowanego dziecka, co wiąże się z odrealnieniem codziennego życia. W takich sytuacjach konieczna staje się interwencja pracowników socjalnych, którzy są w stanie pomoc takim dzieciom i ich rodzinom. Interwencja społeczna pozwala dzieciom w wieku wczesnoszkolnym na dalszy adekwatny, osobowy rozwój. Nie chodzi w tym przypadku o dzieci z rodziny dysfunkcyjnych czy patologicznych, ale dzieci z tzw. „dobrych rodzin".

Niniejsza publikacja zatem uwzględnia przede wszystkim kontekst społeczny, a w szczególności psychologiczno – pedagogiczny wymiar pomocy społecznej wobec dziecka w wieku szkolnym. Na początku zostanie poddane naukowej refleksji samo pojęcie pomocy socjalnej. Z punktu widzenia poznawczego jest to kwestia bardzo ważna ponieważ powyższe pojęcie jest rozumiane bardzo wieloznacznie i szeroko. Ważny elementem prezentacji jest też dokonanie psychologicznej .charakterystyki dziecka w wieku wczesnoszkolny. W tym przypadku chodzi nie tylko o rozwój społeczny, emocjonalny czy uczuciowy, ale także rozwój moralny i religijny, który w literaturze psychologicznej i pedagogicznej jest często pomijany. Kolejna część publikacji poświęcona jest problematyce pomocy socjalnej wobec dziecka w rodzinie dysfunkcjonalnej, a część ostatnia odnosi się do tej samej sytuacji ale w kontekście rodziny patologicznej.

Pojęcie pomocy społecznej

Zakres pojęcia „pomoc socjalna" bywa w literaturze przedmiotu bardzo szeroki, a przez to dosyć trudny do jednoznacznego zdefiniowania. Ponadto należy dokonać rozróżnienia bliskoznacznych pojęć takich, jak: praca socjalna, polityka społeczna i pomoc społeczna. Polityka społeczna odnosi się do warunków życia człowieka oraz stosunków międzyludzkich, podziałów zasobów, możliwości i szans życiowych oraz ryzyka zagrażającego egzystencji człowieka[3].

Można też odwołać się do innej definicji polityki społecznej: Przez politykę społeczną jako dyscyplinę naukową należy rozumieć naukową teorię oraz określenie metodologii i metod badawczych zajmujących się zagadnieniem

---

[2] Por. tamże, s. 87.

[3] Por. *Leksykon polityki społecznej*, red. B. Rysz-Kowalczyk, Warszawa 2001, s. 118; E. Jarmoch, *Postawy społeczno-religijne rodziny w warunkach pomocy socjalnej*, Siedlce 2007, s. 90.

potrzeb materialnych i duchowych człowieka, a także grup społecznych na określonym etapie rozwojowym państwa z uwzględnieniem także geofizycznych i kulturowych uwarunkowań[4].

R. Szarfenberg uważa, iż:

Polityka społeczna jest rodzajem polityki publicznej i wiąże się z instrumentalnym wykorzystywaniem władzy w państwie do osiągania wszechstronnego dobrobytu wszystkich obywateli, z uwzględnieniem nierówności socjalno-ekonomicznych oraz nierówności władzy między różnymi grupami obywateli. Zakres przedmiotowy polityki społecznej obejmuje głównie sprawy pracy i zatrudnienia, zabezpieczenia społecznego, zdrowia, oświaty i wychowania, mieszkalnictwa oraz kultury [5].

Polityka społeczna jest jedną z dyscyplin nauk społecznych. Ma bardzo ścisły związek z teorią ekonomii, z socjologią, psychologią, prawem, szczególnie prawem pracy, a także związek z nauką o polityce, i innymi dyscyplinami naukowymi. Polityka społeczna ma także powiązania nie tylko z naukami społecznymi, ale z takimi, jak np. medycyna pracy, higiena, ergonomia, czy urbanistyka[6].

Ciekawą definicję polityki społecznej proponuje J. Auleytner, który uważa, że polityka społeczna jako działalność państwa, samorządów i organizacji pozarządowych , której celem jest nade wszystko poprawa statusu materialnego, a także zabezpieczenie przed ryzykiem życiowym i wyrównanie szans życiowych grup społeczeństwa, pod względem ekonomicznym i socjalnym najsłabszego[7].

Drugim znaczącym pojęciem dla pomocy społecznej jest praca socjalna. Można mówić o podwójnym wymiarze pracy socjalnej. Pierwszy z nich odnosi się do obszaru koncepcyjno – teoretycznego, drugi zaś do wymiaru pragmatycznego. Pracę socjalna można zdefiniować jako aktywność zawodową w dziedzinie opieki społecznej[8]. Praca socjalna dotyczy urządzeń i inicjatyw, które służą pomocy ludziom w ich procesie integracji ze społeczeństwem, aby doszli do poziomu życia odpowiadającego poczuciu zadowolenia z własnej aktywności i ludzkiej godności[9].

Praca socjalna jest rozpatrywana w kontekście zawodu, bądź też metody działania, specyficznej dla tzw. osobistych usług społecznych. W ramach takich usług pojawiają się takie wymiary, jak: 1) utrzymanie dochodów (w tym ubezpieczenie społeczne); 2) programy ochrony zdrowia, programy edukacji

---

[4] Por. K. Podolski, W. Turowiecki, *Polityka społeczna*, Gdańsk, 1998, s. 6; E. Jarmoch, *Postawy społeczno-religijne...*, dz. cyt., s. 90.

[5] R. Szarfenberg, *Definicje, zakres i kontekst polityki społecznej*, [w:] *Polityka społeczna*, red. G. Firlit-Fesnak, M. Szylko-Skoczny, Warszawa, 2008, s. 34.

[6] Por. E. Jarmoch, *Postawy społeczno-religijne...*, dz. cyt., s. 90.

[7] Por. J. Auleytner, K. Głąbicka, *Polityka społeczna pomiędzy opiekuńczością a pomocniczością*, Warszawa 2000, s. 16.

[8] Por. M. Z. Stepulak, *Specyfika aktywności zawodowej pracownika socjalnego*, Lublin 2011, s. 22.

[9] Por. J. M. Młyński, *Człowiek wobec pomocy. Zarys pracy socjalnej*, Tarnów 2009, s. 24.

narodowej; 3) budownictwo socjalne oraz programy zatrudnienia (walka z bezrobociem, element ochrony pracy)[10].

Należy podkreślić, iż aktualnie praca socjalna ulega znacznej instytucjonalizacji. Ten fakt powoduje, ze większość ludzi czuje się coraz bardziej zwolniona od niesienia osobistej pomocy potrzebującym. Ten stan rzeczy wpływa na to, że praca socjalna będąc zinstytucjonalizowaną działalnością, podlega wpływom rozmaitych ideologii, które w zamierzony sposób są niekiedy nagłaśniane przez politykę państwową. Tak rozumiana ideologia redukuje prawdziwą wizję osoby. Okalecza równocześnie całą instytucję, zajmująca się rozwiązywaniem problemów socjalnych[11].

W niektórych opracowaniach specjalistycznych można spotkać określenie, iż praca socjalna jest specyficzną aktywnością zawodową, skierowaną na udzielanie pomocy osobom, systemom rodzinnym, różnym grupom społecznym, aby zrealizować ich potrzeby w odpowiednim dostosowaniu się do norm i zasad życia społecznego, wyraźnej poprawy ich pozycji społecznej oraz zapobieganiu marginalizacji społecznej. Należy przy tym podkreślić ten aspekt działania, który odnosi się do minimalizacji cierpienia[12].

Warto zwrócić uwagę na ustawową definicję pracy socjalnej, który brzmi następująco:

Jest [praca socjalna – M.Z.S.] działalnością zawodową, mającą na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi[13].

Uwzględniając powyższe aspekty analizy pojęcia pracy socjalnej można wyłonić następującą definicję pracy socjalnej:

Praca socjalna jest to teoria i zawód, który promuje społeczne zmiany, rozwiązywanie problemów we wzajemnych ludzkich relacjach interpersonalnych oraz wzmocnienie i przygotowanie ludzi dla osiągnięcia przez nich dobrostanu. Korzystając z teorii ludzkich zachowań i systemów społecznych, praca socjalna ingeruje tam, gdzie dochodzi do wzajemnego oddziaływania ludzi i środowiska[14].

Istotą pracy socjalnej jest uaktywniane złożonej wymiany między ludźmi a ich szeroko rozumianym środowiskiem. Chodzi tutaj o profesjonalną pomoc w zakresie rozwoju potencjałów ludzkich, ubogacanie ich życia i zapobieganie nawet najmniejszym dysfunkcjom. Praca socjalna koncentruje się zatem na rozwiązywaniu problemów i zmianie. Pracownik socjalny ma obowiązek

---

[10] Por. B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepaczyk, Warszawa 1993, s. 107; M. Z. Stepulak, *Specyfika aktywności zawodowej…*, dz. cyt., s. 23.

[11] Por. B. Drożdż, *Kulturowy wymiar pracy socjalnej. Refleksja w świetle teologiczno-filozoficznej teorii kultury*, [w:] *Przestrzenie pracy socjalnej*, red. J. Stola, Tarnów 2010, s. 31.

[12] Por. tamże, s. 25.

[13] Ustawa o pomocy społecznej, Dz. U. 1993, nr 13, poz.69, art.8, p.5.

[14] M. Z. Stepulak, *Specyfika aktywności zawodowej…*, dz. cyt., s. 25.

skupiania się na rozwiązywaniu problemów i zmianie. Ma też obowiązek działania na rzec zmiany w społeczności oraz w życiu indywidualnych osób, rodzin i wspólnot, którym służy.

Wszelkie interwencje w pracy socjalnej dotyczą przede wszystkim osób, ale także zaangażowania w politykę społeczną, planowanie i rozwój. Formy tej interwencji dostosowują się do różnych obszarów, takich jak: poradnictwo, kliniczna praca socjalna, praca grupowa, społeczno – pedagogiczna, opieka nad rodziną i jej terapia, jak również wysiłki zmierzającego do tego, by pomóc ludziom w uzyskaniu zabezpieczenia i dostępu do zasobów w społeczności lokalnej[15].

Polityka społeczna oraz praca socjalna wiążą się ściśle z problematyką pomocy społecznej. Pomoc społeczna kieruje się następującymi zasadami:

- Zasada pomocniczości. Chodzi tutaj o takie świadczenie, które z jednej strony nie odbiera inicjatywy i odpowiedzialności, a z drugiej nie stwarza poczucia żebractwa.
- Zasada indywidualizacji. Oznacza to, że nie jest świadczona według jednego schematu, lecz uwzględnia bieżące potrzeby w poszczególnych przypadkach.
- Zasada terminowości. Świadczy się ja w odpowiedni czasie, jednakże bez wywierania przymusu na osobie korzystającej z niej.
- Zasada pomocy dla samopomocy. Jest to rodzaj wsparcia, który umożliwia potrzebującym uwolnienie się od niego w przypadku, gdy poprawi się ich sytuacja życiowa[16].

Warto zwrócić uwagę na główne cele pomocy społecznej:

- Zapewnienie podstawowych warunków życia tym, którzy są ich pozbawieni – cel ratowniczy.
- Zaspokojenie potrzeb, które nie mogą być realizowane samodzielnie w ramach innych instytucji – cel kompensacyjny.
- Zminimalizowanie negatywnego wpływu tych czynników, które nie mogą być zmniejszone lub usunięte – cel protekcyjny.
- Osiągnięcie bardziej satysfakcjonującego poziomu i jakości życia poprzez wspomaganie w rozwiązywaniu problemów, w pokonywaniu trudności – cel promocyjny.
- Wzmocnienie zdolności grup i społeczności lokalnych do samodzielnego rozwoju i rozwiązywania własnych problemów.
- Efektywne organizowanie zróżnicowanych form pomocy oraz zarządzania nimi[17].

Najważniejsze formy pomocy społecznej, które są współcześnie realizowane w Polsce to:

---

[15] Por. tamże, s. 26.

[16] Por. M. Halicka, B. Szatur-Jaworska, W. Pędach, *Prawa obywatelskie ludzi starych w Polsce a europejskie deklaracje prac człowieka. Ekspertyza Towarzystwa Gerontologicznego*, „Praca Socjalna" 1996 nr 3, s. 29.

[17] Por. E. Wódz, *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice, 1998; M. Z. Stepulak, *Specyfika aktywności zawodowej…*, dz. cyt., s. 28.

- Formy świadczeń pieniężnych udzielanych klientom ośrodków pomocy społecznej.
- Zasiłki stałe dla osób nie posiadających uprawnień do świadczeń z Zakładu Ubezpieczeń Społecznych.
- Usługi opiekuńcze w miejscu zamieszkania dla pracowników niewydolnych fizycznie.
- Praca socjalna prowadzona przez pracowników socjalnych wobec klientów ośrodków pomocy społecznej[18].

Warto dodać, iż przedmiotem opieki społecznej w szczególny sposób są ludzi wykluczeni społecznie i zmarginalizowani. Można powiedzieć, że ci ludzi pozostają na uboczu życia społecznego lub są z niego usunięci[19]. W niniejsze prezentacji przedmiotem naukowej refleksji będzie jednak dziecko w wieku wczesnoszkolnym, które wraz ze swoja rodziną doświadcza zjawiska marginalizacji czy też wykluczenia społecznego.

Psychologiczna charakterystyka dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Wiek wczesnoszkolny bywa czasami nazywany późnym dzieciństwem lub dzieciństwem dojrzałym. Wejście w wiek szkolny ściśle łączy się z opuszczeniem przez dziecko rodzinnego domu, z większym stopniem uniezależnienia się od rodziców, znacznie większą samodzielnością i dominacją aktywności własnej, jaką jest nauka szkolna[20]. Dziecko wchodzi w nową życiową rolę – w rolę ucznia. W zależności od tego jak sobie z wejściem w tę rolę poradzi, przebiegać będzie rozwój jego poczucia kompetencji. Kompetencje należy w tym przypadku rozumieć jako umiejętność korzystania z ważnych narzędzi kulturowych, jakimi są pisanie, czytanie czy liczenie a także adekwatne funkcjonowanie w świecie społecznym[21].

W okresie wczesnoszkolnym dziecko wchodzi w stadium operacji konkretnych (7-11 r.ż.). Można w tym czasie wyróżnić konkretne, jakościowe cechy myślenia:

- Pojawia się wnioskowanie zamiast działaniami, ale tylko w odniesieniu do powierzchownych właściwości przedmiotów.
- Rozwijają się operacje zdecentrowane i odwracalne, opanowana zostaje zdolność śledzenia przekształceń.
- W sytuacji konfliktu między percepcją a rozumowaniem dziecko opiera swoje sądy na rozumowaniu, potrafi prawidłowo rozwiązywać zadania dotyczące zachowania stałości.
- Postęp w zakresie operacji na liczbach.

---

[18] Por. E. Jarmoch, *Postawy społeczno-religijne...*, dz. cyt., s. 111-123.
[19] Por. M. Z. Stepulak, *Wybrane problemy etyczno-zawodowe w pracy socjalnej*, Lublin 2012, s. 6.
[20] Por. A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańsk 2008, s. 184.
[21] Por. tamże, s. 185.

- Kształtują się pojęcia: dwie lub więcej klas przedmiotów jest łączonych w klasę nadrzędną jest rozbijana na dwie lub więcej klas podrzędnych.
- Zachowania społeczne wypierają egocentryzm[22].

W wieku szkolnych rodzi się – zdaniem J. Piageta – moralność współdziałania i moralność autonomiczna. Dziecko potrafi wniknąć w sytuację innych osób, widzi problem wieloaspektowo. Potrafi osądzać czyny poprzez intencje sprawcy, a nie przez konsekwencje danego czynu. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym odkrywa, ze reguły są tworzone przez ludzi i mogą być przez nich zmieniane. Potrafi również zrozumieć, że jest zdolne do zmiany reguł, podobnie jak inni ludzie. Nabywa szacunku do autorytetu innych. Stąd też może wartościować własne opinie i zdolności, a także może bardziej realistycznie osądzać innych ludzi. Dziecko dopuszcza i preferuje kary łagodne, dające szansę poprawy, które pomagają winnemu zrozumieć, dlaczego jego zachowanie było złe. Należy dodać, że dziecko w tym wieku nie myli naturalnego nieszczęścia z karą[23].

Rozwój moralny człowieka był przedmiotem badań L. Kohlberga. Uczony ten wyróżnił poziomy rozumowania moralnego w kontekście umiejętności rozwiązywania dylematów moralnych. Według niego w przypadku dziecka w wieku wczesnoszkolnym można mówić o moralności przedkonwencjonalnej oraz moralności konwencjonalnej. W przypadku tej pierwszej dziecko koncentruje się na zewnętrznej kontroli. Standardy postępowania pochodzą od innych ludzi. Standardów przestrzega się dlatego, aby uniknąć kary lub otrzymać nagrodę. Moralność konwencjonalna natomiast ciągłe obserwowanie standardów innych ludzi. W pewnym zakresie standardy zostały już zinternalizowane, dzieci potrafią decydować, czy pewne czyny są według ich standardów dobre czy złe. Dzieci pragną przy tym, aby ci, z których opinią się liczą, spostrzegali je jako dobre[24].

Wiek szkolny może charakteryzować się dwiema ścieżkami rozwojowymi. Jedna z nich nastawiona jest na pracowitość a druga na poczucie niższości. W przypadku pierwszej ścieżki można mówić o następujących prawidłowościach:

- Przekonanie o własnej przydatności do wykonywania obowiązków i powierzonych zadań.
- Przekonanie o własnej kompetencji, fachowości w jakiejś dziedzinie.
- Poczucie wartości własnej pracy i wartości osobistej.
- Poczucie akceptacji przez rówieśników, poczucie, że jest się lubianym, ma się wielu kolegów.
- Doświadczanie uznania nauczycieli i rówieśników[25].

---

[22] Por. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 2006, s. 21-66; A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia…*, dz. cyt., s. 188.
[23] Por. D. E. Papalia, S. W. Olds, *Human development*, New York 1981, s. 265; A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia…*, dz. cyt., s. 195.
[24] Por. D. E. Papalia, S. W. Olds, *Child`s world*, New York 1986, s. 386; A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia…*, dz. cyt., s. 196.
[25] Por. tamże, s. 210.

Druga ścieżka opiera się na poczuciu niższości i charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- Przekonanie o swojej mniejszej wartości – dziecko ma poczucie, ze nie liczy się w oczach rówieśników i ważnych dla niego dorosłych.
- Poczucie odrzucenia przez grupę.
- Doświadczanie przewagi porażek nad sukcesami – więcej negatywnych niż pozytywnych informacji zwrotnych.
- Brak szans wykazania się, brak świadomości swoich mocnych stron – dziecko nie wierzy, że jest w czymś dobre.
- Poczucie niedopasowania – zadania, które dziecko otrzymuje, są dla niego za trudne, inni wymagają do niego czegoś, czemu nie jest w stanie sprostać, nawet jeśli wkłada w to bardzo dużo wysiłku[26].

Wymienione powyżej właściwości, charakterystyczne dla obu ścieżek rozwojowych winny być wartościowa informacją dla rodziców i nauczycieli w procesie wychowania i edukacji dziecka w okresie wczesnoszkolnym.

Biorąc pod uwagę zagadnienie pomocy społecznej wobec dziecka w rodzinie dysfunkcjonalnej i patologicznej należy zwrócić uwagę na specyfikę jego rozwoju społecznego w kontekście relacji z dorosłymi i rówieśnikami. Biorąc pod uwagę relacje z dorosłymi można mówić o następujących charakterze relacji: 1) relacje asymetryczne – łączą ludzi różniących się statusem społecznym; 2) znaczne różnice w poziomie kompetencji partnerów relacji, nierówność wiedzy i władzy (kontroli). Inna kategoria w relacjach z dorosłymi dotyczy rozkładu odpowiedzialności: 1) odpowiedzialność za jakość kontaktu oraz dbałość o wzajemne rozumienie spoczywają na dorosłym; 2) dorosły potrafi w większym stopniu dostosować się do dziecka niż ono do niego. Ciekawie wygląda też wzajemne dopasowanie: często ma charakter komplementarny: dziecko pyta – dorosły odpowiada, dziecko szuja pomocy – dorosły jej udziela, rodzic kontroluje – dziecko mu się podporządkowuje. W trakcie relacji realizowane są pewne funkcje: zapewnienie dziecku opieki i bezpieczeństwa, umożliwienie zdobywania wiedzy i umiejętności – często dominuje funkcja opiekuńcza. Bardzo interesujący wydaje się być typ uczenia się: 1) nauczanie poprzez demonstrowanie wzoru oraz wyjaśnianie i instruowanie; 2) duży udział komunikacji werbalnej, dominacji celowego oddziaływania, świadomego doboru metod, zadań, dokonywanie ewaluacji[27].

Zupełnie inaczej wyglądają relacje z rówieśnikami. Relacje bowiem mają charakter symetryczny. Łącza ludzi o tym samym statusie społecznym. Brak znaczących różnic w poziomie posiadanych kompetencji, równowaga zdolności poznawczych i posiadanej kontroli. Występuje równy rozkład odpowiedzialności na partnerów relacji. Spotkanie „w połowie drogi" wymaga wzajemnego dostosowania się do siebie. Dominuje wzajemność relacji. Następuje rozwój umiejętności , które można rozwinąć tylko w towarzystwie

[26] Por. tamże.
[27] Por. H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 136; A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia…*, dz. cyt., s. 220.

równych sobie: rywalizacja *versus* współpraca, rozwiązywanie konfliktów; dominuje funkcja kształcąca. Uczenie się ma charakter wzajemny, głównie poprzez demonstrowanie. Mniejszy udział komunikacji werbalnej, występuje spontaniczność zachowań[28].

W wieku wczesnoszkolnym bardzo ważna dla dziecka staje się pozycja zajmowana w klasie. Badania psychologiczne pokazują ujemne skutki bycia odrzuconym przez grupę rówieśniczą lub posiadane przekonania, że się nie jest akceptowanym. Badania M. Deptuły odkrywają fakt, iż akceptacja ze strony klasy związana jest w dużej mierze z eksponowanymi społecznie osiągnięciami dziecka[29].

Na dużą akceptację grupy w formie przyjaznego zachowania, wyraźnego poparcia czy spontanicznej chęci pomocy, która odzwierciedla wysoka pozycja socjometryczna. największą szansę mają dzieci, które odnoszą sukcesy w zadaniach i sprawnościach cenionych przez nauczycieli, rówieśników i inne osoby będące autorytetami[30].

Zdaniem Eriksona[31] wiek szkolny ma ogromne znaczenie dla rozwoju społecznego. Natura relacji społecznych, podejmowanych przez dziecko w okresie wczesnoszkolnym w zasadniczy sposób kształtuje jego dalsze życie. Uczniowie pragną identyfikować się z osobami, które wydają się być kompetentne. Ich uwagę zatem przyciągają niektórzy nauczyciele i rodzice ich rówieśników.

Jeżeli informacje przekazywane przez uwielbianego nauczyciela są inne niż te, które dziecko otrzymuje od rodziców, to matce czy ojcu bardzo trudno jest przekonać swego potomka do własnego zdania. Nieocenioną szansą rozwojową – w każdym wieku, a w okresie szkolnym szczególnie – jest kontakt z pozytywnymi wzorcami dorosłych i obecność rzeczywistych autorytetów najbliższym otoczeniu[32].

Warto dodać, iż istnieją różne rodzaje aktywności dziecka, konstytuujące zintegrowane zadanie edukacyjne w nauczaniu wczesnoszkolnym. Można bowiem mówić o następujących dziedzinach aktywności: 1) aktywność językowa i komunikacyjna; 2) aktywność matematyczna; 3) aktywność ruchowa; 4) aktywność artystyczna; 5) aktywność w środowisku przyrodniczym[33].

Istotną rolę w pełnym, osobowym rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym odgrywa rozwój religijny. Okres ten można nazwać religijnością autorytatywno – prawną. Religijność ta posiada dwie fazy: fazę

---

[28] Por. tamże.
[29] Por. M. Deptuła, *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Bydgoszcz 1997; R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001, s. 150.
[30] Por. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo…*, dz. cyt., s. 150.
[31] Zob. E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
[32] A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia…*, dz. cyt., s. 220-221.
[33] Zob. *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004.

realizmu poznawczego (7-9 r.ż.) oraz fazę realizmu praktycznego (10-12 r.ż.). W wieku 7 – 9 lat dziecko kształtuje w sobie pierwszą wizje świata zbliżoną do obiektywnego. Cechy takiej religijności, to: rytualizm czyli mechaniczne ujmowane relacji między znakami materialnymi sakramentu a ich duchowymi skutkami[34].

W dziewiątym roku życia zanika naiwny obraz Boga, a pojawia się rozumienie Go jako ducha. Bóg – zdaniem dziecka – posiada szereg cech, takich jak: wszechobecność, dobroć, sprawiedliwość. Dziecko przeżywa ambiwalencję uczuć względem Boga, który jest dobry i równocześnie napawa lękiem. W zachowaniu religijnym dziecka dominuje aktywność uzewnętrzniona (gesty, czynne uczestnictwo). Prawdy wiary nie są jeszcze zinterioryzowane. W ty czasie mogą występować regresje, często uwarunkowane sytuacyjnie. Jednocześnie mogą zdarzać się nadzwyczajne przemiany religijne, niezwykłe doznania i doświadczenia. Pod wpływem intensywnej katechizacji powstaje wizja Boga jako Ojca i wszechmogącego Opiekuna. Konkretny charakter myślenia powoduje przenoszenie cech własnego ojca na obraz Boga. Włączają się tutaj pewne mechanizmy obronne, takie jak: naśladownictwo, identyfikacja i projekcja[35].

W tym wieku dziecko buduje własną koncepcję Boga Ojca. Porównując obraz Boga u dzieci i młodzieży posiadających „dobrych" ojców, z tymi, którzy mieli „złych" ojców, J. Król[36] stwierdza istnienie zasadniczych różnic w obrazie Boga ze względu na jakość ojców: dzieci ojców „złych" miały bardziej negatywny obraz Boga aniżeli dzieci ojców „dobrych". Badania pokazały, iż chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta przenoszą cechy figury ojca na obraz Boga.

Należy podkreślić, iż w toku dalszego rozwoju religijnego człowiek może dystansować się od mechanicznego przypisywania Bogu tego, co widział u swoich rodziców. To wszystko jest tym bardziej konieczne, gdy miał nieszczęście żyć w złej rodzinie, gdzie dominował lęk i represyjne wychowanie, objawiające się karykaturalnymi wyobrażeniami Boga jako Kogoś dalekiego i chłodnego[37].

Pomoc socjalna wobec dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej

Rodzina dysfunkcjonalna charakteryzuje się zaburzonym funkcjonowaniem przynajmniej jednego z ich członków. Sam dysfunkcja oznacza zaburzenie komunikacyjne w rodzinie, np.: porozumiewanie się wiorst, brak akceptacji na wyrażanie emocji i uczuć. Można przy tym mówić także o zaburzeniach strukturalnych rodziny. Dzieje się to w przypadku kiedy

[34] Por. M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii religii*, Siedlce 1996, s. 32.
[35] Por. tamże, s. 33.
[36] Por. J. Król, *Obraz ojca w kształtowaniu się pojęcia Boga u dzieci*, „Homo Dei" 1980 nr 2, s. 116-121.
[37] Por. M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii religii*, dz. cyt., s. 35.

następuje zamiana ról – dzieci są rodzicami, rodzice dziećmi, centralną postacią jest rodzic będący źródłem dysfunkcji (alkoholik, sprawca przemocy, agresor). W innym przypadku może nastąpić zaburzenie własnych granic, np.: niesprzeciwianie się przemocy, brak zaufania do ludzi, życie w ukryciu, w tajemnicy przed światem. Może również chodzić o zaburzenie granic między poszczególnymi osobami w rodzinie, np.: nieuszanowanie czyjejś intymności, uczuć i poglądów. W rodzinie dysfunkcyjnej stosowane są liczne mechanizmy obronne, przede wszystkim przemieszczanie, racjonalizacja czy też projekcja[38].

Dysfunkcje występujące w systemie rodzinnym można podzielić na cztery kategorie, które różnicują zachowanie rodziców: 1) zachowanie kompulsywne (uzależnienia, natręctwa); 2) przemoc fizyczna (bicie, wykorzystywanie seksualne); 3) przemoc emocjonalna (szantaż emocjonalny, odrzucenie emocjonalne); 4) wyuczona bezradność (niesprawność fizyczna lub/ipsychiczna). Rodzina dysfunkcjonalna to taka, w której relacje pomiędzy członkami systemu działają jako współuzależnienie. Oznacza to, że opierają się one na takich regułach jak: kontrola, perfekcjonizm, oskarżenie, zaprzeczenie, milczenie, iluzja, niedokończenie oraz brak zaufania[39].

Kontrola jest reguła, która zakłada realizację siebie w związku, a później w całym systemie rodzinnym. Kontrola służy przed wszystkim obronie przed przeżywaniem uczucia wstydu. Kontrola w tym przypadku oznacza pierwotny sygnał odbierany w dzieciństwie jako informacja, że się jest odrzucanym i zaniedbywanym przez rodziców. Kontrolowanie nie przeżywania wstydu uruchamia opcje nie przeżywania własnych uczuć. Warto podkreślić, iż kontrola daje poczucie władzy i bezpieczeństwa przez iluzyjne przekonanie o przewidywalności zdarzeń i posiadaniu wpływu na emocje i zachowania pozostałych członków systemu rodzinnego. Kontrola sprawia, że członkowie systemu rodzinnego mają poczucie posiadania mocy odsuwania braku poczucia bezpieczeństwa i obawy przed nieprzewidywalnością życia[40]. W takiej sytuacji pracownik socjalny ma bardzo utrudnione zadanie. Z jednej strony zauważa bowiem wyraźne potrzeby dziecka, a z drugiej strony spotyka się z poważną granicą kontroli. Specjalista socjalny zatem musi za wszelka cenę zdobyć zaufanie dziecka. Należy to robić powoli, bez zbytniego pośpiechu. Dziecko bowiem uczy się na nowo, bardzo powoli wiary w siebie, w swój potencjał i swoja wartość i nabiera przekonania, że jego odrzucenie było wielki błędem wychowawczym jego rodziców. Pracownik socjalny nie tyle pomaga dziecku w sposób materialny, co raczej pragnie przywrócić należne miejsce dziecku w jego naturalnym systemie rodzinnym i znieść zasadę tak rozumianej kontroli.

Perfekcjonizm to reguła wyrażająca sposób maskowania własnego poczucia bycia gorszym i winnym. Służy ona unikaniu konfrontowania się z realnym obrazem siebie i przeżywaniem rzeczywistych uczuć. Pozwala przy tym na życie oparte na zewnętrznych informacjach o idealnym obrazie siebie.

---

[38] Por. http://www.stowbial. Nazwa.pl/pk/rodzina_dysfunkcyjna.pof [23.03.2012].
[39] Por. tamże.
[40] Por. tamże.

Powoduje stałe porównywanie siebie z innymi i wzmacnia dążenie do osiągnięcia ideału. Nie pozbywa jednak kompleksów związanych z poczuciem własnej niedoskonałości, wstydu, złości czy żalu[41]. Ta reguła odzwierciedla istotę rzeczywistego funkcjonowania członków systemu rodzinnego o charakterze dysfunkcyjnym. Dziecko w wieku szkolnym głęboko przeżywa swoje kompleksy, ale nie do końca potrafi jej jeszcze zrozumieć. W tym kontekście olbrzymie zadanie staje przed pracownikiem socjalnym, który pozwala i zachęca dziecko do konfrontacji realnego obrazu siebie z obrazem idealnym. Pracownik socjalny wyjaśnia dziecku, iż w praktyce jest bardzo trudno, aby obraz realny zgadzał się z obrazem idealnym i że ten stan rzeczy nie może być powodem jakikolwiek kompleksów czy wewnętrznych konfliktów.

Reguła oskarżania jest gwarancją równowagi systemu, gdy zawodzi kontrola. Służy ukrywaniu wstydu, lęku i pozwala przerzucić przykre emocje na inne osoby. Daje poczucie ulgi poprzez przeniesienie na innych odpowiedzialności za nieuporządkowane życie. Chroni przed konfrontacją ze swoimi najgłębszymi potrzebami i odczuciami. Pozwala jednak odzyskać pozory kontroli przez zawstydzanie innych[42]. Taki sposób zachowania bazuje na mechanizmach obronnych. Pracownik socjalny, który podejmuje zadanie pomocy rodzinie dysfunkcyjnej uczy dziecko, że stosowane przez niego nieświadome mechanizmy obronne, zwłaszcza projekcji nie wpływają na jego adekwatny rozwój. Są one próbą przerzucania odpowiedzialności na kogoś innego, a nade wszystko nie pozwalają na dokonywanie analizy własnych błędów. Doświadczenie przez dziecko pewnej ulgi ma charakter jedynie pozorny. W dalszej perspektywie bowiem może pojawić się zjawisko odroczonego poczucia winy i samooskarżania się. Praca socjalna również w tym przypadku ma charakter wybitnie terapeutyczny, a nie tylko i wyłącznie charakter materialnych, pomocowych działań.

Zaprzeczenie, które stanowi podstawowy mechanizm nie rejestrowania rzeczywistości takiej, jaka jest. Służy negowaniu własnych uczuć, spostrzeżeń, myśli, dążeń i wyobrażeń, zwłaszcza tych przykrych, takich jak lęk, samotność, smutek, zranienie, odrzucenie czy potrzeba zależności. Wzmacnia działanie zasady perfekcjonizmu[43]. Zaprzeczanie jest bardzo częstym mechanizmem obronnym stosowanym przez dzieci w patologicznych i dysfunkcyjnych systemach rodzinnych. Jest to nieświadoma, a czasami nawet świadoma próba ucieczki przed trudną, codzienną rzeczywistością. Powoduje to jednak ogromne trudności kiedy to nawet po latach wyjścia z trudnej sytuacji „dorosłe" wówczas dziecko nie radzi się z sytuacjami, które dla większości ludzi nie stanowią poważnych problemów. W takie sytuacji nieodzowna jest pomoc pracownika socjalnego, który wcieli się w role psychoterapeuty i stara się pomóc przepracować głębokie trudności znajdujące się w podświadomości i przenieść je na poziom pełnej świadomości.

---

[41] Por. tamże.
[42] Por. tamże.
[43] Por. tamże.

Milczenie to fundamentalna zasada dotycząca tematów tabu (alkoholizm, kazirodztwo, przemoc fizyczna, choroba psychiczna, homoseksualizm itp.). Milczenie służy tworzeniu portretu „szczęśliwej rodziny". Wspiera i umacnia zasadę zaprzeczenia. Pogłębia izolację rodziny i jej członków w grupie społecznej, równocześnie wzmacnia „więzy rodzinne"[44]. Bardzo trudny problem na pracownika socjalnego stwarza tak zwana sytuacja „zmowy milczenia". Dzieje się to wtedy, kiedy dziecko nie jest w stanie mówić o sytuacjach trudnych, a zwłaszcza bardzo intymnych i wstydliwych. Jako dorosły człowiek nie potrafi sobie radzić w codziennych, egzystencjalnych sytuacjach, i co gorsze nie może poznać właściwych przyczyn tego stanu rzeczy. Pojawiają się bowiem i w tym przypadku silne mechanizmy obronne. Pracownik socjalny podejmuje w tym przypadku bardzo trudną misję. Staje się bowiem nie tylko osobą odpowiedzialną za powodzenie prowadzonej przez siebie terapii, ale również musi liczyć się z tym, ze wchodzi w sytuacje prawne, kiedy odpowiednie organa sądowe podejmują kroki związane z obarczeniem winnych odpowiedzialnością karną. Dziecko szkolne jest osobą najczęściej najbardziej pokrzywdzoną, a pracownik socjalny musi być dla niego osoba przyjazną i wykazującą szczególną troskę wobec niego.

Iluzja to podstawa trwania dysfunkcyjnego systemu. Służy ona tworzeniu mitów w miejsce realnych przeżyć, odczuć oraz doznań. Sprzyja trwaniu rodziny jako systemu zamkniętego. Wiąże się to z kontrolą, zaprzeczeniem oraz oskarżeniem[45]. Pracownik socjalny podejmując pracę z dzieckiem w wielu wczesnoszkolnym naraża się na problemy związane z pozbawieniem członków systemu rodzinnego jakichkolwiek iluzji. Człowiek dla pełni swojego osobowego rozwoju musi odnosić się do świata rzeczywistego „tu" i „teraz". Praca socjalna nie polega zatem na tworzeniu złudnych nadziei i pozbawionych wszelkiego sensu iluzji, to ciężka próba pomocy udzielanej dziecku, które ma sobie radzić z trudnościami codziennego życia. Iluzja zaś jest swoistą formą ucieczki od życia nie tylko poprzez izolację, ale również w ucieczkę w uzależnienia od substancji psychoaktywnych.

Niedokończenie (niepodejmowanie decyzji „co dalej" w różnych kwestiach) – jako sposób na trwały związek, scementowanie systemu rodzinnego. Służy podtrzymywaniu stanu niepokoju i dezorientacji pomiędzy członkami rodziny. Wiąże chroniczną walkę z konfliktem bez podejmowania próby realnego rozwiązania, bądź łączy i splątuje z innymi we wspólnym unikaniu jakiegokolwiek konfliktu. Uczy bycia z innymi poprzez agresję lub uległość, a nie poprzez kontakt[46]. Rodzina dysfunkcyjna realizująca tę zasadę jest pozbawiona umiejętności wchodzenia w adekwatne relacje interpersonalne nie tylko pomiędzy poszczególnymi członkami systemu rodzinnego, ale również relacji interpersonalnych z osobami spoza systemu rodzinnego. Jest to szczególne zadanie stojące przed pracownikiem socjalnym. Specjalista socjalny

[44] Por. tamże.
[45] Por. tamże.
[46] Por. tamże.

musi bowiem sam posiąść odpowiednią umiejętność wchodzenia w relacje interpersonalne z dzieckiem z rodziny dysfunkcyjnej. Nie jest to zadanie łatwe, bowiem dziecko tkwi już głęboko w niewłaściwych skrajnych formach relacji, albo przesyconych agresją, albo zbyt konformistycznych. Dziecko zatem musi na nowo nauczyć się oceny ryzyka polegającego na wchodzenie w zupełnie nowe relacje interpersonalne.

Brak zaufania to podstawa kontaktu z drugim człowiekiem. Służy ona nie przeżywaniu zranienia, odrzucenia w myśl zasady „nie ufaj nikomu, to nigdy nie poczujesz rozczarowania". Wzmacnia poczucie samowystarczalności. Pogłębia emocjonalne odcięcie i uniemożliwia dążenie do zaspokojenia własnych potrzeb [47]. Zaufanie jest fundamentalną zasadą nawiązywania adekwatnych relacji interpersonalnych. Pracownik socjalny musi w swojej codziennej pracy umiejętnie stosować zasadę zaufania, aczkolwiek nie naiwnego i absolutnego. Z drugiej strony musi jednak podejmować pewne ryzyko, aby dać dziecku szansę na poczucie bezpieczeństwa, poszanowanie jego sekretu i tajemnicy.

Pomoc socjalna wobec dziecka w rodzinie patologicznej

Fundamentalnym symptomem rodziny patologicznej jest to, iż nie spełnia ona swoich naturalnych funkcji. Pojęcie „patologia" pochodzi od greckiego słowa patos, które oznacza chorobę lub stan chorobowy. Maria Łopatkowa określa rodzinę patologiczną jako taką, w której oboje lub jedno z rodziców jest alkoholikiem, niepoprawnym przestępcą lub trudni się nierządem. W takim podejściu patologia to już nie zagrożenie chorobą, lecz sama choroba[48].

Stanisław Kawula stworzył typologię rodzina wśród których znalazła miejsce również rodzina patologiczna. Można zatem wyróżnić:

- rodziny wzorowo wychowawcze;
- rodziny normalne;
- rodziny jeszcze wydolne;
- rodziny niewydolne;
- rodziny patologiczne[49].

Patologia rodzinna w Polsce w bardzo wyraźny sposób łączy się z pijaństwem i chorobą alkoholową. Bardzo poważnym zagadnieniem jest w tym przypadku kwestia współuzależnienia. Można wyróżnić trzy grupy czynników wpływających na powstawanie współuzależnienia:

- sytuacja w małżeństwie i rodzinie (struktura rodziny, sposób pełnienia ról, stabilność finansowa, więzi emocjonalne), temu zjawisku sprzyja silna zależność emocjonalna i materialna;

[47] Por. tamże.
[48] Zob. M. Łopatkowa, *Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną*, Warszawa 1976.
[49] Zob. S. Kawula, *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny*, Białystok 1988.

- postawy i doświadczenia, które osoba wnosi do związku, istotną rolę odgrywają doświadczenia z dzieciństwa, urazy, obraz świata przez nią ukształtowany, przekonania na temat ról w rodzinie, stosunków między partnerami, obowiązków rodzinnych. Niedojrzałość emocjonalna, obniżone poczucie własnej wartości, silna potrzeba przynależności kształtują postawy uzależnienia alkoholowego u dzieci. W takiej sytuacji pracownik socjalny musi patrzeć na problem uzależnienia całościowe, skuteczne bowiem mogą być tylko rozwiązania o charakterze systemowym;
- zmiany w funkcjonowaniu psychologicznym osoby, sprzyjającym współuzależnieniu, w związek, który przekształca się w patologiczny, może wejść zarówno osoba zdrowa, jak i osoba z problemami osobistymi, zaburzeniami emocjonalnymi, nie mówiąc już o zaburzeniach osobowościowych.

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym w rodzinie alkoholowej czuje się nie chciane, nie kochane, niejednokrotnie wmawia sobie, że to przez nie ojciec pije, bo było niegrzeczne, dostało zły stopień. Równocześnie wraz z alkoholizmem bardzo często idzie w parze przemoc domowa i agresja. Można nawet wyróżnić pewne zespołu maltretowania dzieci w rodzinie. Jednym z nich jest zespół dziecka bitego. Zespół ten został zaprezentowany po raz pierwszy przez C.H. Kempe w 1961 roku na zjeździe pediatrów w Los Angeles. Jest on rozumiany jako stan kliniczny dziecka, które doznało poważnego fizycznego obrażenia zadanego przez rodziców bądź opiekunów, prowadzącego bardzo często do trwałych uszkodzeń ciała a nawet śmierci[50]. Pracownik socjalny w takich przypadkach ma bardzo utrudnione zadanie ponieważ rodzice lub opiekunowie dziecka skrzętnie ukrywają fakt bicia.

Drugi zespół nosi nazwę zespołu dziecka potrząsanego. Jest szczególną odmianą poprzedniego zespołu. Wprawdzie dotyczy on niemowląt poniżej 6.m. życia ale jego skutki pozostają u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Potrząsanie dziecka prowadzi do przerwania małych żył powierzchni mózgu, a następnie do obustronnego krwawienia do przestrzeni podogonowej, powstawania krwiaków podtwardówkowych, obrzęku mózgu. Pracowni socjalny, który przeprowadza wywiad w patologicznym systemie rodzinnym powinien zwrócić uwagę na następujące elementy:

- czy relacje rodziców są spójne i klarowne, jak zachowują się rodzice, gdy nie mają świadomości, że są obserwowani przez personel medyczny;
- czy odniesione obrażenia są proporcjonalne do podawanego mechanizmu urazu;
- czy podobne urazy zdarzały się wcześniej;
- czy wersja jest zgodna z poziomem rozwoju psychoruchowego dziecka;
- czy rodzice świadomie opóźniają zgłoszenie się po pomoc lekarską[51].

---

[50] Por. M. Chuchra, J. Gorbaniuk, *Zespoły maltretowania dzieci w rodzinie*, [w:] *Przemoc w małżeństwie i w rodzinie*, red. M. Chuchra, J. Jęczeń, Lublin 2012, s. 47.
[51] Por. tamże, s. 51.

Trzeci zespół nosi nazwę Zastępczy Zespół Münchausena. D. Rosenberg wyróżnia cztery fundamentalne cechy tego zespołu:
- choroba dziecka zmyślona lub wywołana przez rodzica (opiekuna);
- często uporczywe domaganie się przeprowadzenia kolejnych badań medycznych i leczenia;
- deklarowana przez sprawcę nieznajomość etiologii choroby;
- ustępowanie ostrych objawów chorobowych pod nieobecność sprawcy[52].

Wykrycie tego syndromu nie jest łatwe ani dla pediatry, ani dla pracownika socjalnego. Specjaliści ci bowiem mają znikoma wiedzę dotyczącą tego zaburzenia. Nawet jeśli stan ich wiedzy jest wystarczający, to konfrontacja z tym zaburzeniem budzi wiele ambiwalentnych emocji i uczuć. Są to zwykle emocje i uczucia o charakterze ambiwalentnym. Dominuje bowiem w tym przypadku strach, lęk, niedowierzanie i agresja w stosunku do sprawcy. Z drugiej strony pracownik socjały może odczuwać współczucie i litość, a także obawy przed fałszywymi oskarżeniami rodzica oraz poczucie winy z tego właśnie powodu[53].

Warto zwrócić uwagę, iż rodzina jest tym środowiskiem wychowawczym, które wpływa na dziecko najdłużej, a jego najsilniejsze oddziaływanie uwidacznia się przede wszystkim w dzieciństwie, gdy wpływ innych instytucji jest ograniczony. Troska i zaangażowanie rodziców w sprawy wychowania odgrywa wielkie znaczenie dla przyszłych losów dziecka, jego kształtowania się jako osoby, która przejawia określony poziom zdolności i specyficzne cechy charakteru [54]. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w rodzinach patologicznych, gdzie mechanizmy wychowawcze przestają działać, a dziecko właściwie wychowuje się samo. Dzieci z takich rodzin już w okresie wczesnoszkolnym wchodzą na drogę przestępczości. Pracownik socjalny podejmuje szereg trudnych działań związanych z profilaktyką przestępczości. Można w tym przypadku mówić o trzech formach profilaktyki:
- w profilaktycznym systemie samoobrony, który dokonuje się w bezpośrednich i doraźnych zadaniach podejmowanych przez instytucje i organizacje społeczne, zakłady pracy w celu uniemożliwienia lub utrudnienia przestępstwa;
- w działalności instytucji i organizacji społecznych, które przejmują niektóre funkcje organów państwa;
- w wychowawczym oddziaływaniu licznych instytucji i struktur społecznych (rodzina, szkoła, organizacje społeczno – polityczne, zawodowe, kulturalne,

[52] Por. D. Rosenberg, *Web of deceit: A literature of Münchausen Syndrome by Proxy*, "Child Abuse and Neglect" 1987 nr 11, s. 547-563; M. Chuchra, J. Gorbaniuk, *Zespoły maltretowania…*, dz. cyt., s. 53.
[53] Por. tamże, s. 55.
[54] Por. J. Skowrońska, M. Z. Babiarz, *Rodzina obszarem wspierania lub ograniczania specjalnych potrzeb edukacyjnych na przykładzie dzieci z zaburzonym rozwojem mowy,* [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Chełm 2011, s. 299.

sportowe), które przyczyniają się do rozwoju oświaty, kultury, moralności, ochrony zdrowia, ograniczając zasięg źródeł przestępczości[55].

W przypadku pracy z dziećmi w okresie wczesnoszkolnym z rodzin patologicznych, pracownik socjalny musi wykazywać pełny profesjonalizm. Wyraża się on w tym, iż opinie, informacje czy też charakterystyki dzieci były przekazywane słowami wyważonymi i fachowymi, nie mogą być wyrazem emocjonalnego wzburzenia czy też subiektywnej krytyki podopiecznego. Ważnym aspektem zdobywania zaufania dziecka z rodziny patologicznej jest dzielenie się z nim pewnymi informacjami, które dotyczą jego osoby. Pracownik socjalny powinien unikać zaangażowania się w charakterze świadka. Chociaż od zasady tej istnieją nieliczne wyjątki. Jeżeli obecność pracownika socjalnego w sądzie pomoże w rozwiązaniu problemu socjalnego[56].

Pracownik socjalny podejmując aktywność wobec dziecka w wieku szkolnym, żyjącego w zdrowym systemie rodzinnym ma ułatwione zadanie. Najwięcej zaś problemów występuje w rodzinach dysfunkcyjnych i patologicznych.

Pomoc społeczna jest działaniem szczególnie ważnym wobec osób zmarginalizowanych, ale także wobec dzieci, które niekiedy wychowywane są w tzw. „dobrych rodzinach". Istotna w tym przypadku jest kwestia edukacji szkolnej tych dzieci i problemów, które się z tym wiążą. Zauważa się, iż szkoła staje się coraz bardziej nieudolna i niewydolna wychowawczo i socjalnie. W. Brezinka zauważa cztery ważne tendencje: 1) rozdrobnienie wychowania, 2) niepewność w kwestii wychowania oraz skłonność rodziców do rezygnacji z wychowywania, 3) przeciążenie szkoły poprzez obce im zadania wychowawcze, 4) deficyt gotowości do współpracy i różnice interesów pomiędzy rodzicami a nauczycielami[57]. Brezinka podkreśla przy tym fakt istnienia dobrego i złego wychowania. Jego zdaniem złe wychowanie występuje zarówno w rodzinie jak i w szkole, pomimo, że każde z tych podmiotów wychowawczych postrzega swoje działania w kategoriach „dobra dziecka"[58].

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym winno być przygotowywane do uczenia się i podjęcia kilku postaw prospołecznych. Wprawdzie w tym przypadku dokonuje się jedynie ich inicjacja to jednak dają one trwały fundament do późniejszych dojrzałych i odpowiedzialnych działań.

Postawa życzliwości nastawiona jest na pozytywne odniesienie się do drugiego człowieka. Znosi wszelkie uprzedzenia rasowe, kulturowe czy religijne. Od wychowawcy wymaga się udzielania wychowankowi pomocy, rad, wytycznych. W rezultacie następuje wzrost poczucia wartości u wychowanka oraz jego samooceny i aspiracji.

---

[55] Por. M. Z. Stepulak, *Wybrane problemy etyczno-zawodowe…*, dz. cyt., s. 61. Zob. B. Hołyst, *Psychologia kryminalistyczna*, Warszawa 2006, s. 1345.
[56] Por. M. Z. Stepulak, *Specyfika aktywności zawodowej…*, dz. cyt., s. 165.
[57] Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, Kraków 2007, s. 212-213; B. Parysiewicz, *Wpływ mediów a autorytet wychowawczy rodziców*, [w:] *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, red. J. Gorbaniuk, B. Parysiewicz, Lublin 2009, s. 81.
[58] Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, dz. cyt., s. 213.

Postawa miłości. Uczeń w wieku wczesnoszkolnym otrzymujący miłość i akceptację najbliższego otoczenia rokuje adekwatny rozwój emocjonalno – uczuciowy. Mając zaspokojone poczucie bezpieczeństwa oraz afiliacji uczeń nie będzie musiał poszukiwać zaspokojenia powyższych potrzeb na przykład w środowiskach patologicznych.

Postawa przyjaźni. Każdy człowiek niezależnie od wieku potrzebuje bliskości innej osoby, które może zaufać. Przyjaźń zapewnia człowiekowi bezinteresowną sympatię, chroni przed osamotnieniem i opuszczeniem.

Postawa empatii. Zakłada umiejętność wczuwania się w czyjeś stany emocjonalno – uczuciowe, a nade wszystko „wchodzenie" w czyjeś położenie. Jest to postawa zupełnie bezinteresowna charakteryzująca się całkowitym otwarciem się na drugą osobę. Wychowanie dziecka w wieku wczesnoszkolnym zmierza do wyuczenia takie postawy.

Postawa altruistyczna. Wyraża ona poświęcenie się dla innych ludzi, odrzucenie osobistych potrzeb na rzecz potrzeb innej osoby. Jest przeciwieństwem postawy egocentrycznej, która polega na całkowitym skupieniu się na własnej osobie i na własnych przeżyciach.

Postawa sprawiedliwości. Jest oznaką obiektywnej oceny postępowania innych ludzi, ale również i własnego zachowania. Wyrasta ona z zasady równości, czyli respektowania praw drugiej osoby[59].

Wśród wymienionych powyżej postaw wielkie znaczenie ma zaufanie na linii: nauczyciel – uczeń i odwrotnie. Ta sama zasada dotyczy również pracownika socjalnego. Te osoby bowiem wywierają ogromny wpływ na kształtowanie cnót swoich wychowanków, podopiecznych, ważny jest przy tym osobisty przykład. Pracownik socjalny ma obowiązek uodparniania ucznia na sytuacje trudne. Dodatkowym elementem w pracy pracownika socjalnego jest umiejętność nawiązywania adekwatnego kontaktu z rodzinami uczniów. Kiedy brakuje współdziałania i kiedy nie ma miejsca na współodpowiedzialność rola pracownika socjalnego staje się bardzo trudna. Pracownik socjalny bowiem podejmując pracę z uczniem w takiej sytuacji, przejmuje na siebie ogromną odpowiedzialność, która polega głównie na budowania od podstaw świata wartości i kształtowania osobowości[60]. Należy zatem jeszcze raz podkreślić, iż pracownik socjalny pracujący w placówkach oświatowych lub współpracujący z rodzinami uczniów w wieku wczesnoszkolnym musi uczestniczyć w procesie wychowawczym dziecka. W swojej codziennej aktywności zawodowej powinien być w szczególny sposób uwrażliwiony na zaistnienie atmosfery zaufania, życzliwości oraz otwartości.

Mimo, iż pracownik socjalny skoncentrowany jest na pracy z uczniami w wieku wczesnoszkolnym, to do jego zawodowych zadań należy edukowanie

---

[59] Por. C. Cekiera, *Etiologia i psychoprofilaktyka narkomanii*, „Problemy zagrożenia młodzieży uzależnieniem" 1989 nr 1, s. 104-106; A. Paszkiewicz, *Podmiotowe traktowanie wychowanka wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Chełm 2011, s. 70-71.

[60] Por. P. Poręba, *Psychologiczne uwarunkowania życia rodzinnego*, Warszawa 1981, s. 21-22; M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii szkolnej*, Lublin 2009, s. 23-24.

społeczeństwa w kontekście wsparcia społecznego. Można uwzględnić następujące warunki:

- wysoka wrażliwość ludzi na problemy innych,
- społeczne zbliżenie ludzi do siebie (komunikowanie się, otwarcie się ku sobie, szukanie i podzielanie wspólnych wartości),
- wysokie poczucie odpowiedzialności,
- aktywne uczestnictwo i wielostronna współpraca w rozwiązywaniu problemów, dotyczących różnych sfer życia,
- rozbudowa lokalna infrastruktury organizacyjnej i instytucjonalnej (edukacyjnej, opiekuńczej, socjalnej, rekreacyjno – sportowej, usługowej),
- odpowiednia regulacja prawna i jej sprawne konsekwentne egzekwowanie przez organa administracji lokalnej i ponadlokalnej oraz służby porządkowe[61].

Pracownik socjalny w pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolny wie, że zadaniem współczesnej szkoły jako instytucji edukacyjnej powinno być kultywowanie wartości ponadczasowych. Już od starożytności bowiem znana jest triada Platona: prawda, dobro i piękno. Prawda doskonali intelekt, dobro kształtuje wolę, piękno daje radość [62].

Reasumując należy powiedzieć, iż w procesie edukacyjnych i wychowawczym rola pracownika socjalnego jest niesłychanie znacząca. Nosi ona wyraźny charakter psychologiczny i pedagogiczny.

Bibliografia:

Auleytner J., Głąbicka K., *Polityka społeczna pomiędzy opiekuńczością a pomocniczością*, Warszawa 2000.

Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj*, Kraków 2007.

Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańsk 2008.

Cekiera C., *Etiologia i psychoprofilaktyka narkomanii*, „Problemy zagrożenia młodzieży uzależnieniem", 1989, 1, s. 104-106.

Chuchra M., Gorbaniuk J., *Zespoły maltretowania dzieci w rodzinie*, [w:] *Przemoc w małżeństwie i w rodzinie*, red. M. Chuchra, J. Jęczeń, Lublin 2012, s.45-59.

Deptuła M., *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Bydgoszcz 1997.

Drożdż B., *Kulturowy wymiar pracy socjalnej. Refleksja w świetle teologiczno-filozoficznej teorii kultury*, [w:] *Przestrzenie pracy socjalnej*, red. J. Stola, Tarnów 2010, s. 27-35.

Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004.

Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

Halicka M., Szatur-Jaworska B., Pędach W., *Prawa obywatelskie ludzi starych w Polsce a europejskie deklaracje prac człowieka. Ekspertyza Towarzystwa Gerontologicznego*, „Praca Socjalna" 1996 nr 3, s. 26-30.

[61] Por. B. Sitarska, *Wartości wspomagające edukację przez całe życie*, [w:] *Bezpieczeństwo człowieka a proces wsparcia społecznego*, red. J. Dębowski, E. Jarmoch, A. W. Świderski, Siedlce, 2007, s. 201.

[62] Por. tamże.

Hołyst B., *Psychologia kryminalistyczna*, Warszawa 2006.
http://www.stowbial. Nazwa.pl/pk/rodzina_dysfunkcyjna.pof [23.03.2012].
Jarmoch E., *Postawy społeczno-religijne rodziny w warunkach pomocy socjalnej*, Siedlce 2007.
Kawula S., *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny*, Białystok 1988.
Król J., *Obraz ojca w kształtowaniu się pojęcia Boga u dzieci*, „Homo Dei" 1980 nr 2, s. 116-121.
Leksykon polityki społecznej, red. B. Rysz- Kowalczyk, Warszawa 2001.
Łopatkowa M., *Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną*, Warszawa 1976.
Młyński J. M., *Człowiek wobec pomocy. Zarys pracy socjalnej*, Tarnów 2009.
Papalia D. E., Olds S. W., *Child`s world*, New York 1986.
Papalia D. E., Olds S. W., *Human development*, New York 1981.
Parysiewicz B., *Wpływ mediów a autorytet wychowawczy rodziców*, [w:] *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, red. J. Gorbaniuk, B. Parysiewicz, Lublin 2009, s. 77-90.
Paszkiewicz A., *Podmiotowe traktowanie wychowanka wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Chełm 2010, s. 63- 71.
Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 2006.
Podolski K., Turowiecki W., *Polityka społeczna*, Gdańsk 1998.
Poręba P., *Psychologiczne uwarunkowania życia rodzinnego*, Warszawa 1981.
Rosenberg D., *Web of deceit: A literature of Münchausen Syndrome by Proxy*, "Child Abuse and Neglect" 1987 nr 11, s. 547-563.
Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.
Sikora D., Kruger E. B., *Pozytywne i negatywne aspekty nauczania domowego*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. D. Sikora, P. Mazur, Chełm 2011, s. 85-91.
Sitarska B., *Wartości wspomagające edukację przez całe życie*, [w:] *Bezpieczeństwo człowieka a proces wsparcia społecznego*, red. J. Dębowski, E. Jarmoch, A. W. Świderski, Siedlce 2007, s. 197-214.
Skowrońska J., Babiarz M. Z., *Rodzina obszarem wspierania lub ograniczania specjalnych potrzeb edukacyjnych na przykładzie dzieci z zaburzonym rozwojem mowy*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Sikora, Chełm 2011, s. 297-306.
Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001, s. 130-162.
Stepulak M. Z., *Specyfika aktywności zawodowej pracownika socjalnego*, Lublin 2011.
Stepulak M. Z., *Wybrane problemy etyczno-zawodowe w pracy socjalnej*, Lublin 2012.
Stepulak M. Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii religii*, Siedlce 1996.
Stepulak M. Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii szkolnej*, Lublin 2009.
Szarfenberg R., *Definicje, zakres i kontekst polityki społecznej*, [w:] *Polityka społeczna*, red. G. Firlit-Fesnak, M. Szylko-Skoczny, Warszawa 2008, s. 21-36.
Szatur-Jaworska B., *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepaczyk, Warszawa 1993, s. 89-115.
Ustawa o pomocy społecznej, Dz. U. 1993, nr 13, poz.69, art.8, p.5.
Wódz E., *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice 1998.

Streszczenie: W obecnych czasach zauważa się wielką dynamikę zmian rozwojowych u dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Zmiany wiążą się z przekształceniami otaczającej nas rzeczywistości. Można zatem mówić o zmianach o charakterze ekonomicznym, politycznym a także socjalnym. Warto podkreślić, iż ogromne znaczenie ma pomoc socjalna wobec dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Pojęcie pomocy społecznej wymaga wyjaśnienia, ponieważ jest ono rozumiane wieloznacznie i szeroko. W niniejszej prezentacji ważne jest również zwrócenie uwagi na rozwój emocjonalny, uczuciowy i moralny dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Istotny jest też rozwój religijny, który jest pomijany w badaniach

psychologicznych i pedagogicznych. Ostatnia część publikacji jest poświęcona kwestii pomocy społecznej w rodzinach dysfunkcyjnych i patologicznych.

Słowa kluczowe: pomoc społeczna, dziecko szkolne, rodzina , rodzina patologiczna, rozwój

Abstract: Are noticed in accordance with child in century at the nature psychologically huge dynamics of change economic – pedagogical dimension equipment social modern early school, political, but also social. First of all, the present publication takes into consideration social context, but particularly, in accordance with child in school century psychologically – pedagogical dimension equipment social. Notion of social equipment will be subjected scientific reflection on start just. There is problem from the point of view of cognitive important very as above-mentioned notion is understood pointedly very and widely. Psychological effecting is element of presentation in century important too child .characteristic early school. It walks in this case about social development not only, emotive if emotional, and also moral development and religious, which in psychological literature and it is omitted pedagogical often. Next part of publication is devoted problems of equipment in accordance with child in family social non functional, but last part concerns for same situation but in context of pathological family.

Keywords: Social assistance, school child, family, pathological family, development

Anton Lisnik

The contribution of the Church as the preventive component of solutions to drug abuse in an environment of religious schools in Slovakia

Prínos Cirkvi ako preventívnej zložky riešenia drogovej závislosti v prostredí cirkevných škôl na Slovensku

Introduction

After the fall of the iron curtain, in the company of tension, which was triggered by the violent ateizáciou all directions of life. During totality, were systematically potierané multiparty elements in society from the expression for the public to the private lives of people. This situation also raised tension in education, which either control it the freedom of education, or forcing people to dvojtvárnemu life, but even so they were people, who in this situation is felt to be happy. In such an environment was vychovávaná today's generation of people who shape the youth Today are created by groups of people who are "in" and without any impediments to offer their children everything is allowed, then there's a group of people, who look critically at new facts and trying to select and educate according to conscience but responsibly, and finally there is a third group of people, who are claimed to be against everything new. Such polarization of society creates in educational practices, both private or public schools, which are the following generation sometimes insurmountable. The school has become very much "a remedial device" on prevýchovu nezvládnuteľného the child. Some parents are netaja by the fact that: "the school is here to brought up the child and I as a parent you can give time off from education". If your child is aware of this attitude of parents is very difficult to vychovávateľné. However, the deficit will not replace nor Catholic, the school never raised in the family.

Mission to educate

The Church is aware of the obligation to be účastnou for the education of children and thus to fulfil its mission, received from Christ in the misijnom command. The Church clearly establishes the right to upbringing and education,

and defines as the first educators of the parents. Sets out the conditions of education and also the conditions for education in the ecclesiastical and State educational institutions. Expresses the right of freedom of religion and education. Actively discusses the situation in society calls for the connection of the Christian education in the current social situation. It also draws attention to the obligation of education and specifically instructs bishops and pastors also farské communities the responsibility of upbringing.

In education, we must build on the basic law, which has every man, and that he must not be taken, or uprené — and that of the right to education, which is guaranteed in the Constitution of the SR[1]. The Constitution guarantees the right to education in other (private) schools than the state schools[2]. The right to education is the natural law which may not be possible, only if the parents do not fulfil their obligations or to waive them. In such a case, responsibility for the upbringing of the State or organization which was responsible for the State. At this point it is necessary to mention also the Constitution of the Slovak Republic in the field of freedom, which specifies freedom of thought, conscience, religion and belief. These certainties are enshrined in art. 24 in articuls. 1 – 4[3]. The State guarantees the freedom of religious expression, education of the basic laws and freedom of education and on the basis of the facts established educational institutions which offer training and education in the religious spirit – the parish schools and universities[4]. Parents can freely elect, where to place their children and, later, adults can also free to choose which school to complete their education. State legislation allows and supports this freedom that has included the parish schools and universities in the Slovak Republic, between the schools, which are egalitarian with public schools even after funding site cirkevného education. This is a sign of democracy in society.

Education in Catholic schools is in Congregation for seminars and study institutes, which was also established in the Apostolic Constitution Pastor bonus articles 112-116 of the Roman kúrii. This mission defines them in the Congregation, the basic principles of Catholic education, sets standards, provides the governing Catholic school, established or approved by the religious University and institutes[5]. A serious document which says about the importance of education and its forms in today's world in the Catholic spirit of the Second

---

[1] Každý má právo na vzdelanie.

[2] Zriaďovať iné školy ako štátne a vyučovať v nich možno len za podmienok ustanovených zákonom; v takýchto školách sa môže vzdelávanie poskytovať za úhradu. Zákony o zriadení cirkevných škôl: č.171/1990 Zb., novelizácia zákona č. 29/1984 Zb. a č. 524/1990Zb.

[3] Por. Čl. 1. Sloboda myslenia, svedomia, náboženského vyznania a viery sa zaručujú. Každý má právo byť bez náboženského vyznania. Každý má právo verejne prejavovať svoje zmýšľanie. Čl. 2. Každý má právo slobodne prejavovať svoje náboženstvo, alebo vieru buď sám, buď spoločne s inými, súkromne alebo verejne, bohoslužbou, náboženskými úkonmi, zachovávaním obradov alebo zúčastňovaním sa na jeho vyučovaní.

[4] Zob. 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. 247.

[5] Por. Ján Pavol II, *Apoštolská konštitúcia Pastor bonus čl.114,115,116.*

Vatican Council, Gaudium et spes Constitution (GS) of the Church in contemporary world expresses the need for education as follows: "a change of mentality and structures often gives rise to disputes about traditional values, especially among the young, who are often nedočkaví, ba dissatisfaction does of them rebelantov. Aware of their importance in the life of the desire to have on it the sooner its share. Therefore, parents and educators often face greater obstacles in the performance of their duties "(GS-7). Declaration Gravissimum educationis (GE) discusses Christian education as follows: "the Very great importance of education in the life of man and its growing impact on social progress of the present time is the subject of the Holy cirkevného of general interest to the observant Bundestag. After all, the present circumstances make it easy and at the same time stepping in the urgency of education of youth, and even a certain measure of adult education (GE 1)".

Also the Declaration on religious freedom Dignitatis humane (DH) highlights the Mission of the Church: "Learn all Nations", deals with the manifestations of religious freedom in the field of Christian education (DH'S 14). The attitude of the Catholic Church is expressed in the code of Canon law (CIC), while fully respects and complies with the requirement of Christ: "let maličkých come to me". CIC says: "from the right and duty to bring up the special reason, is the Church, which God has entrusted the Mission of helping people, that could happen to the fullness of Christian life". The right to upbringing and education, and defines it as follows: "the baptism of the Believers, as they are called upon to lead a life corresponding to evanjeliovej opinion differs, they have the right to a Christian upbringing, which should be properly trained to achieve the maturity of the human person and, at the same time to know and experience the mystery of salvation"[6]. From pastoral and evanjelization wiew of the plan of the Catholic Church, it follows that the Catholic Church covers all the current needs of the education of the children. Trying to real reporting of the Gospel nowadays and use all possible means of upbringing to his credit, social and social value. "Just Evangelism is that activity can demonstrate their intellectual power, where Christianity fully"[7].Dedicated to his mission, received from the creator in his creation. It provides the professional formation of the people who work with youth, also the formation of leading communities. Training is provided on the ecclesiastical schools of quality educators who survive their first mission actively Christian groups and talents, which they received. Religious education in state schools is also provided by educators with education aimed at reporting the Gospel[8]. While the prime responsibility for the upbringing and development of the moral values is on families, which have a significant impact on shaping the attitudes of young people, an important factor in building a positive relationship to life, but also to

[6] Por. *Kódex kanonického práva*, Bratislava 1996, kán. 794. § 1.

[7] M. Ambrozy, *Konzekvencie pre pozíciu kresťanského fundamentalizmu vyplývajúce z komparácie fyzikálneho a biblického pohľadu na kozmogóniu*, [w:] *Kresťanstvo, náboženstvá a spoločenská kohézia*, red. D. Hanesová, Banská Bystrica 2008, s. 56.

[8] Por. *Pastoračný a evanjelizačný plán katolíckej cirkvi na Slovensku 2001-2006*, s. 65–66.

take responsibility for him, remains the school that through education in the field of morality and ethics helps young people to navigate in the various social problems[9].

Drug use in the lives of young people

We have a very long and drug use from historical sources it is likely that our ancestors were considered a gift from the gods. E.g.. Indian hemp, opium has stemmed from the hair God Vishnu Grékom goddess Démétér, Archangel Gabriel, coffee beans give Mohamed Teonanacatl were Indians for "god's flesh" shut up, the Romans drank wine, which comes as a gift from the gods. Narcotic drugs were always are disguised by certain secret. Known cases of the use of narcotic substances, in magic, in religion, in become witches but also in politics[10]. The first meeting of the man with opojnou cloth-wine we can find also in the old testament, in the book, when the first action after Noah Genezis met with wine[11]. This period we can draw about approximately between the year 4000 b. Ch., when they found the oldest worked pieces of wood and in the year 3200 b. Ch. these information and their own existence we must take in the history of mankind still open for flooding. A little bit of light and the certainty of the Gilgamesh Epic gives us, in which the action of the world, which the author says about also lived in Babylon around 2000 b. Ch.[12]

It is often associated with the consumption of substances opojných religions. Most often came into contact with shamans. Shamans were people who came into contact with God, confessing his tribe or nation. His task was to use this contact for treatment, management of the running of the community and the sacrifice sacrifices[13],while the connection with gods are in a state of ecstasy. This is Ecstasy, but also through the use of songs, navodzovaná tancami. narcotic Same shaman Vištáspá (served between RS. 1000-600 b. Ch.) is received into ecstasy with hemp (Bangy or Banji). It is quite possible that other shamans used the intoxicating substances. I also used to use intoxicating substances in particular, suggest that suggest that priests[14]. Extracts from the Incas in the Andes of America coca used only for religious ceremonys[15].

Opium juice began to acquire from the poppys heads[16]. Poppy originated from the Mediterranean, from where it spread to the front Asia and up at 8. p. to India, where he began to use the narcotic objectives, but also in medicine. In the golden triangle of opium in the country today are the producers:

---

[9] Por. K. Greňová, *Dôležitosť rozvoja hodnôt mladých ľudí*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Siokra, Chełm 2011, s. 107.
[10] Por. K. Janík, A. Dušek, *Drogy a spoločnosť*, Bratislava 1997, s. 4.
[11] A keď sa napil vína, opil sa a obnažený ležal vo svojom stane (Gn 9,21).
[12] Por. W. Trutwin, J. Maga, *Otváral nám písma*, Spišské Podhradie 1993, s. 154-155.
[13] Por. M. Eliade, *Dejiny náboženských predstáv ideí*, t. 3, Bratislava 1997, s. 26.
[14] Por. M. Eliade, *Dejiny náboženských predstáv ideí*, t. 1, Bratislava 1997, s. 262.
[15] Por. Š. Oľha, *Drsný diktát drogy*, Bratislava 1984, s. 67.
[16] Makovice z druhu Papaver somniferum - nerezané nezrelé makovice.

Burma, Laos, Thailand. During the second world war in Germany managed to separate the synthetic narcotic opium juice by way of the methadon. The first records of the use of the toxic properties of the **hashish** originates from the period 3000 b. Ch. in 1. century. After the mention of the drug occur in Kr. classical literature. The inhabitants of the Caspian Sea, Arals, Scythians and hemp grown industrially and obtained from it was caused by alcohol intoxication, concoction. They also called it hemp cannabis. For the period March Pola served in countries such as the mysterious means of hashish Izmaelitom mohamedánskych omamovanie uncomfortable politicians, which then killed. In the Orient, chewing, smokes hashish or added to food. In Europe, Asia and America is either in hashish smoking pipes (e.g. Indian peace pipe) or cigarettes. Today, in Canada and the UNITED STATES cultivated hemp hydromorfným way, what increases the usability of the canabinoidov from 3% to 20%[17]. Growing **shrubs coccoid** tradition has already pre-Columbian age in South America. Original drug, fresh or dried leaves have been chewed South American Indians. Before 2. nd World War has been used cocaine as a local anesthetic, most operations on the eye[18]. Metemfetamim - **pervitin** began production in 1919 in Japan, while the 30th years used as a legal drug around the world. During World War II German pilots took Speed[19]. In the 60. th. between the drug was banned. „**Magic mushrooms**“[20] or fungi, which in its fungal fibers contain psilocybin. The hallucinogenic character is used in Mexico for ordinations ceremonies. Later he began to abuse their effect on political moves, to influence policy recusant people. Hallucinogenic substances are made of hashish has always been used in Central and South America with magic, wizarding and shamanic rituals. **LSD** as polysynthetic preparation began producing in the 40- th. years of this century, as well as other hallucinogens[21].

Drugs can be defined as natural or synthetic substance that is chemically definable, purposely used to influence the human psyche[22]. Among practitioners is the concept of drugs replaced with the term narcotic, which can be defined as any substance which, if it gets into a living organism may modify one or more functions may cause psychological or physical dependence and becomes a habit[23].Nowadays, the most commonly used classification in terms of their origin and effect.

---

[17] Zob. *Analýza konopi a barbiturátov*, Praha 1987.
[18] J. Černík, M. Lisoň, *Drogová kriminalita*, Bratislava 1997, s. 17.
[19] Pomenovanie Speed je z angličtiny a znamená rýchlosť. Speed je pevná forma Extázy, ktorá sa dá fajčiť.
[20] Huby z čeľade Teonanacatl.
[21] LSD - skratka dietylamid kyseliny d-lysergovej. Por. E. Fenwicková, T. Smith, *Adolescencia*, Bratislava 1994, s. 220.
[22] Por. M. Gwozda, *Rynek popytu i podaży środków psychoaktywnych oraz propozycje działań profilaktycznych w opinii młodych lublinian*, [w:] *Bezpieczeństwo lokalne wyrazem wielostronnej współpracy*, red. A. Stachyra, Lublin 2005, s. 52.
[23] J. Černík, M. Lisoň, *Drogová kriminalita,* dz. cyt., s. 10.

Using this criterion, the drugs can be divided into four basic groups:

I. Narcotics:
   a) Opium and its alkaloids (natural narcotics)
   b) polysynthetic narcotics (made from natural alkaloids simple transformation)
II. Cannabinoids (hashish, marijuana)
III. Psychostimulans:
   a) Natural
   b) Polysynthetic
   c) Synthetic
IV. Hallucinogens:
   a) Natural
   b) Polysynthetic
   c) synthetic

In our society the most important division of the legal distribution of drugs [24] legal and iletgal[25], because of this distribution implies criminal liability.

Addiction is characterized by an urgent desire for the effects of drugs used by man, although it can cause many problems. According to a person usually gets through experimentation, and over time, and regular drug use. We must realize that drug addiction is a disease. Initially concerned may use drugs to control, but usually do not do enough to stop with that. Especially when, if there are grounds for further use, such as personal problems, boredom, stress, peer pressure, illness and so on. After some time, but loses dependent ability to control drug use and lifestyle changes so that it is difficult for him to leave the drug[26].

The world average for the first time people get the drugs at the age of 16 years, and there is a lower limit of drug addiction. In Slovakia, the average age of drug use 16, 5 year and the first dependency on average 19 years. The length of drug use for example. of heroin (which is the most used drug in Slovakia) 3, 4 year[27]. Like in many other countries of Central and Eastern European national ESPAD school surveys carried out in Slovakia since 1995 repeatedly showed an increase in drug use among secondary school students aged 15 to 16 years. Experience the life of any illicit drug other than marijuana increased from 2% in 1995 to 5% in 1999 and 6% in 2003. The rate of lifetime prevalence of cannabis

[24] Legálne drogy bežne dostať v lekárňach, v obchodoch, ako lieky na lekársky predpis, ďalej tu patrí alkohol, analgetiká, heroín - prášky na spanie, na upokojenie, efedrín - je súčasťou veľkého množstva liekov (napr.: Nurofen), kofeín, nikotín. Por. D. Mišicák, *Legálne a nelegálne drogy*, www.infovek.sk/predmety/chemia/.../legalne_a_nelegalne_drogy.ppt. [16.04.2012].

[25] Výroba, predaj alebo získavanie týchto drog je v rozpore so zákonom o omamných prostriedkoch: marihuana, opiáty (ópium, heroín, morfium), kokaín, heroín, amfetamin, LSD, meskalin . D. Mišicák, *Legálne a nelegálne drogy*, dz. cyt.

[26] Por. M. Hajný, O *rodičích, dětech a drogách*, Praha 2001, s. 14.

[27] Por. S. Kunda i in, *Štruktúra pacientov v prvých dvoch rokoch existencie centra pre liečbu drogových závislostí v Banskej Bystrici*, „Alkoholizmus a drogové závislosti“ 1998 nr 33, s. 40.

more than tripled from 9% in 1995 to 19% in 1999 to 27% in 2003 and 32% in 2007. In 2007, the reported prevalence of cannabis in the previous year 24% of selected respondents and the prevalence reported for the previous month 11% of respondents. The proportion of those who reported having used ecstasy at least once in their lives, was 0% in 1995, 2% in 1999, 3% in 2003 and 6% in 2007. The rate of lifetime prevalence of amphetamine use remained unchanged in 1995 and 1999 (1%) in 2007 increased to 2%. Lifetime use of inhalants increased from 9% in 2003 to 13% in 2007, lifetime prevalence of LSD in 2003 at 2% in 2007 at 4%[28].

The poll, which in 2009 involved 1,010 students 7-9 years of primary education in Bratislava that the experience of the use of illegal drugs malo16, 2% of respondents answered negatively and 82.6% of respondents. Drugs tried by 18.9% boys and 13.5% girls. Drugs more often experimenting oldest respondents (16 years: 30.3% 15 years: 18.6% 14 years: 15.7% 13 years: 13.1%) and respondents coming from the largest cities in Slovakia[29].

The moral aspect of drug use and possibilities of the Church in the prevention of drug

The drug is solving problems and escape from the world. Problems are addressed so that the escaping them. A solution to problems is not escaped the reality of this world. The subjective view is drogujúceho escape from the world of good order, but is connected to the evil deed. Thus, this work becomes all bad. If the reason for consumption of drugs for creative inspiration, the very purpose of the act is not a good deed in order to become worse together. In this context, we also have to look at drug dealers. They have a target rich way purchase - sale. Outwardly, it seems like an innocent act, but a means that is the subject of the agreement may be indifferent or bad. Indifferent object of such. medicine in a pharmacy and only depends on the buyer, as applied to this device. In this case the seller is not morally responsible for an act the buyer. But if the object of sale is ready to direct a drug, the object is bad. This means that the seller assumes the moral responsibility of the proceedings on the first business entity, but also any other contacts.

People who use drugs, and especially young people, so long for freedom. The freedom of man (unless he agrees with a moral structure, but not the physical ability to advance the implementation of unspecified options) is not and can not be a principle of forming the standards of his behavior. It is based on a person's right to work in an objective moral order and in his current

[28] Por. Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť, *Užívanie drog medzi bežným obyvateľstvom a medzi mladými ľuďmi,* http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index144441SK.html#gps. [16.04.2012].

[29] Por. M. Pétiová, *Deti, mládež a drogy*, http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/OddMladezASport/Vyskum/vystupy/deti_mladez_a_drogy.pdf. [16.04.2012].

standards[30]. The freedom of man is helping structure and their moral sense of place, depending on whether and to what extent man is used to achieve its moral predestination. The fate of freedom of moral action man show different roles, but also attitudes. Opens up before man the perspective of the creative dynamics and provide a feeling sense of their own activities, but sometimes become unbearable burden. This is precisely the situation of suffering [31]. This suffering is not seen only physical but also psychological. Most young people are burdened with psychological strain, and hence suffering. If a person exceeds his moral code of the Interior, which is expressed by law, becomes in relation to God and sinful man. To become a sinner, needs to know and understand what to do and what actually makes[32]. In order to become a human act of man, requires thve practice of the mind and free will. The reason we know the subject, circumstances, purpose and moral nature of the act, the will to act or decide not to act. Only when all requirements are met the presence of intellect and will to act, then we can deal with the morality of the act[33].

If you take the situation of the addict, in which he is, we come to the conclusion that his act at the stage of chronic addiction is not entirely free. He needs a dose of the drug in order to exist. But the roots of addiction arise in the free choice of the drug. If you are free to decide for him and he knew the full consequences of its use, and committed sin. For young people the opportunity to question the awareness of the consequences of drug use in full. The motives of the procedure are not entirely free. It is under the weight of the surrounding community. A group of people in which one moves, pushing his actions, either directly, and thus they have a moral interest in sin - misleading, or indirectly through their own actions - offense. Directly on the decision may affect fear and violence. Violence is physical or moral attack on free choice acting entity in vain expressed his opposition and dissent[34].

Young people can express their opposition to the outside, but many times it is internally fully identified with what is expressed. This external pressure has a significant impact on the deed of a young man. This external violence is not complete apologetically cause of his actions. Then it would be cause to excuse, if the object is completely prevented and also internally by completely disagreed. Internally, a young person wondering what happens with him, when the drug is taken, that is, internally and to some extent desires. Furthermore, the decision affects fear. This fear is coupled with a young man with concern that will be allocated from the Community. This fear can not be regarded as a purely internal or external only. The act affects both. When evil is small or large, and the possibility of light leakage, then it's a little fear [35]. This fear is also notresponding cause. It can be easily avoided him, because just not take the

[30] Por. M. Gwozda, *Rynek popytu i podaży środków psychoaktywnych…*, dz. cyt., s. 54.
[31] Por. T. Ślipko, *Hranice života*, Bratislava 1998, s. 242-243.
[32] A. Günthör, *Morálna teológia*, t. 1, Rím 1989, s. 9.
[33] Por. F. Tondra, *Morálna teológia*, t. 1, Spišské Podhradie 1994, s. 41-47.
[34] Por. tamże, s. 53.
[35] Por. tamże, s. 54-55.

drug. This issue also has a critical role law. "The law, conscience, who understands and lives the law calls good, and even personal call of God and finally freedom, allowing a person to freely accept the challenge, are closely linked and dependent"[36].

The law is a norm or rule our acts that lead us to the ultimate end. Laws divide: eternal and natural law, divine positive law and positive law of human and religious identity. Eternal law is the will of God, who wants to once created beings preserve order established by God's wisdom. Natural law is the rational and free beings. Is a reflection of God's eternal law. In this case we can not doubt that humans would lack the divine or natural law. Does this fact the basis for his conscience. The positive law of God is all God's command and prohibition of God revealed in the Old and New Testaments. This Act was published revelation and can know only by revelation. Positive human law is twofold ecclesial and civil. The essence of these laws is the efforts of the Church and society to bring the individual into a specific goal. Ecclesiastical legislators have a role to bring people to salvation[37].

If you violate any of these acts voluntarily and freely, there is a sin. Sin can be legal or moral category. Legal violation in this case, when only violates human positive law. It does not breach this Act if it is threatened by other good people go to a moral sin. Once there is a breach of legal balance, there is a sin. Nowadays many people are prejudiced against any law. Feeling, thinking, behavior and even many people tend to move away from the law and rely solely on conscience. A man who is governed by their own conscience, he feels free. The law makes a person non-free. The prejudice against the young man takes the law as essential and trying to be free. Not realizing that just law is a "railing" against the abyss of sin and eternal death. If you understand the law, it becomes free. If young people understand the law begins to drugs where he started, so stop trying. Misunderstanding the law is not the cause apologetically, because the law applies objective. Conscience is the last and decisive criterion standard. But in the right formation of conscience has a large share of the law. If the objective is to conduct a fact driven conscience hoc is wrong, can not be attributed to moral sin. One must be convinced that it is right. Then conscience becomes final and decisive standard procedure[38].

Pastoral care to church schools, which may help in the prevention of drug addiction includes the regular administration of the sacraments, the presence of a priest at the school, resulting in greater openness and communication skills with children at the level of faith and sacraments, the opportunity for adoration of the Blessed Sacrament, retreats for students and teachers retreats. It is necessary to strengthen self-confidence of young people that grew out of them to personality and sense of life. All this must be placed on the construction of the Gospel and living relationship with God. Only then will

---

[36] A. Günthör, *Morálna teológia*, t. 1, dz. cyt., s. 192.
[37] Por. F. Tondra, *Morálna teológia*, t. 1, dz. cyt., s. 109.
[38] Por. A. Günthör, *Morálna teológia*, t. 1, dz. cyt., s. 435-436.

our society from the rubble to get up in the personalities of young human society, but also in the kingdom of God. Pastoral young before the emergence of addiction is not nearly as well with no regret to see that the pastoral care of drug addicts is very weak. In doing so, they live among us.

The end

Drugs and drug-addicted individuals become negative realities of post-communist society. With this reality will have to deal with such individuals, society as a whole. This does not mean they have to take drugs as a necessary part of life, but that they have to do everything in their power to make at least people succumbed to drug addiction. All members of society depends what environment will shape the family and in society, and how it will affect young people. Because if someone is a drug, it often wants us to suggest something - his protest, calling for help, his helplessness. Suitable and adequate prevention is more effective than subsequent treatment and social rehabilitation of drug addicts. The state as the most important entity in the provision of social services has the form appropriate to adopt legislation to facilitate the successful reintegration and social reintegration of drug addicts. The biggest responsibility, however, each individual, to the freedom given by God that enables us all to develop democracy, used in concert with the responsibility for their actions.

Bibliography:

Ambrozy M., *Konzekvencie pre pozíciu kresťanského fundamentalizmu vyplývajúce z komparácie fyzikálneho a biblického pohľadu na kozmogóniu*, [w:] *Kresťanstvo, náboženstvá a spoločenská kohézia*, red. D. Hanesová, Banská Bystrica 2008, s. 50-61.

Analýza konopi a barbiturátov, Praha 1987.

Černík J., Lisoň M., *Drogová kriminalita*, Bratislava 1997.

Eliade M., *Dejiny náboženských predstáv ideí*, t. 1, Bratislava 1997.

Eliade M., *Dejiny náboženských predstáv ideí*, t. 3, Bratislava 1997.

Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť, *Užívanie drog medzi bežným obyvateľstvom a medzi mladými ľuďmi,* http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index144441SK.html#gps. [16.04.2012].

Fenwicková E., Smith T., *Adolescencia*, Bratislava 1994.

Greňová K., *Dôležitosť rozvoja hodnôt mladých ľudí*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur, D. Siokra, Chełm 2011, s. 101-108.

Günthör A., *Morálna teológia*, t. 1, Rím 1989.

Gwozda M., *Rynek popytu i podaży środków psychoaktywnych oraz propozycje działań profilaktycznych w opinii młodych lublinian*, [w:] *Bezpieczeństwo lokalne wyrazem wielostronnej współpracy*, red. A. Stachyra, Lublin 2005, s. 47-56.

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, s. 247-253.

Hajný M., O *rodičích, dětech a drogách*, Praha 2001.

Ján Pavol II, *Apoštolská konštitúcia Pastor bonus.*

Janík K., Dušek A., *Drogy a spoločnosť*, Bratislava 1997.

Kódex kanonického práva, Bratislava 1996.
Kunda S. i in, *Štruktúra pacientov v prvých dvoch rokoch existencie centra pre liečbu drogových závislostí v Banskej Bystrici*, „Alkoholizmus a drogové závislosti“ 1998 nr 33, s. 39-43.
Mišicák D., *Legálne a nelegálne drogy*, www.infovek.sk/predmety/chemia/.../legalne_a_nelegalne_drogy.ppt. [16.04.2012].
Oľha Š., *Drsný diktát drogy*, Bratislava 1984.
Pastoračný a evanjelizačný plán katolíckej cirkvi na Slovensku 2001-2006.
Pétiová M., *Deti, mládež a drogy*, http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/OddMladezASport/Vyskum/vystupy/deti_mladez_a_drogy.pdf. [16.04.2012].
Ślipko T., *Hranice života*, Bratislava 1998.
Tondra F., *Morálna teológia*, t. 1, Spišské Podhradie 1994.
Trutwin W., Maga J., *Otváral nám písma*, Spišské Podhradie 1993.

Abstract: The man, who was for many years the religious expression of the utláčaný or ateizovaný after the fall of the iron curtain, heavily managed everything coming from the West as good, not that many things are not good, even harmful. One of the negative are the drugs which are opening the borders become available even in our society. The group, which is the most threatened by drugs, are the children and the youth, because you are unaware of the danger dospievajúca sufficiently arising from experimentation with drugs. In addition to the family, which is considered the most important factor in the prevention of the formation of the important place of education, drug treatment and the Church, which that responsibility is undertaken by cirkevného of education. for hours of religion on other types of schools. Post highlights the benefits of the activity of the Church as a preventive component in the prevention of drug dependence treatment with a specific focus on the environment of the ecclesiastical schools. In the first part, described the Mission of Christian education and training, the next part describes the distribution of drugs, drug addiction and, in the end of the current Slovak Youth is a moral evaluation of drug addiction.

Keywords: drug addiction, education, responsibility, youth peoples

Helena Bielkina-Kowalczuk

Професійна підготовка працівників соціальної сфери в зарубіжних країнах

Professional training of social workers in foreign countries

Проблемами вивчення досвіду підготовки соціальних педагогів і спеціалістів з соціальної роботи за кордоном займаються такі вітчизняні вчені, як: О.Бартош-Пічкар, Л.Віннікова, М.Євтух, І.Зверєва, С.Когут, Л.Міщік, О.Пришляк, Н.Собчак, В.Тименко. та ін. Системний аналіз цих матеріалів дає підстави виділити ряд тенденцій, властивих як для світових моделей підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників, так і специфічних для кожної окремої країни, які сформувались більш як столітній історії розвитку соціальної роботи і соціальної педагогіки зарубіжжя.

Нині у багатьох країнах Європи не існує чіткого розмежування у назвах професій «соціальний працівник» і «соціальний педагог», незалежно від того, який навчальний заклад цей фахівець закінчив. Справа в тому, що історичні корені соціальної роботи і соціальної педагогіки настільки переплелися, що на сьогодні зарубіжні фахівці вже не замислюються над визначенням, пропонуючи випускнику Шкіл соціальної роботи, університетів та вищих навчальних закладів посаду, в якій реалізуються, головним чином принципи соціальної політики тієї чи іншої держави і яка вимагає він нього чіткого виконання посадових обов'язків[1].

У кожній з країн сформована досить цікава структура підготовки фахівців соціальної сфери. Л.Пуховська зазначає: «Практично всі системи освіти країн Західної Європи створювались виходячи з національно-регіональних завдань. Ці завдання полягають у задоволенні національних потреб у відповідних спеціалістах (потреб ринку праці) та в передачі національних культурних традицій і ціннісних орієнтацій» [2]. Досвід зарубіжних країн, безумовно, є корисним для України де практика підготовки соціальних працівників є відносно новою галуззю професійної освіти та потребує вдосконалення.

---

[1] Por. *Соціальна педагогіка: Підручник*, red. А.Й.Капської, Київ 2003, s. 77.

[2] Por. Л. П. Пуховська, *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності*, Київ 1997, s.129.

Як зазначає Б.Євтух[3], в усіх західноєвропейських країнах соціальні працівники навчаються у межах третинної системи освіти, і здебільшого на рівні старших курсів. Базовим етапом у професійній діяльності та системі підготовки соціальних працівників є ступінь бакалавра. Це фахівці загального профілю, які не обмежують себе певними сферами практики чи певними категоріями населення.

Серед сучасних типів навчальних закладів, що здійснюють підготовку соціальних працівників і соціальних педагогів за кордоном можна назвати: школи соціальної роботи, асоціації, регіональні інститути, ліцеї, коледжі, вищі фахові школи, університети, фахові академії.

Характерною рисою багатьох таких закладів професійної підготовки соціальних працівників зарубіжних країн є високі вимоги до майбутніх студентів. Серед них: закінчений курс 12-річного навчання в школі; володіння хоча б однією іноземною мовою; знання комп'ютера; вікові межі (наприклад, не молодше 20 років у Швейцарії); стаж роботи.

Необхідний практичний досвід майбутні студенти можуть отримати в статусі волонтера, забезпечуючи обслуговування клієнтів в різних соціальних закладах (Велика Британія), через залучення до діяльності доброчинних організацій: Червоного Хреста, католицької церкви Карітас та ін. (Німеччина).

Допрофесійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери здійснюється на підготовчих курсах, які діють при більшості навчальних закладах, у процесі волонтерської діяльності, учнівства. У Великобританії недипломовані соціальні працівники також проходять певну професійну підготовку. В країні існують національні стандарти, на основі яких присуджується 1-й, 2-й, 3-й, 4-й ступінь кваліфікації недипломованих соціальних працівників. Цей рівень підготовки соціальних працівників вважається у Великій Британії довузівською підготовкою[4].

Корисним для України є досвід Великобританії та Швейцарії щодо методики відбору на курси соціальної роботи. Її мета полягає не лише в оцінці знань кандидата, але і його/її особистої придатності для практичної діяльності в цій сфері. Для цього вступникам пропонують написати есе на тему, чому він хоче стати соціальним працівником. Після проходження цього етапу, з кандидатами проводиться інтенсивна співбесіда. Окрім індивідуальних інтерв'ю, на деяких курсах від вступників вимагається взяти участь у групових дискусіях, і їх вклад оцінюється тими, хто здійснює набір[5].

Відзначимо, що такі системи відбору досить складні. Не всі абітурієнти вступають на навчання. Однак, на нашу думку, цей досвід є корисним для нашої країни і націлений на проведення відбору «до», а не

---

[3] Por. М. Б.Євтух, О. П. Сердюк, *Соціальна педагогіка: Підручник для студентів вузів*, Київ 2003, s, 181.

[4] Por. *Соціальна робота: Підручник*, red. Н. Г.Ничкало, Тернопіль 2010, s. 143.

[5] Por. Ф. А. Мустаева, *Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений*, Москва, Екатеринбург 2002, s. 375.

«в процесі» і, тим більше, не після завершення професійної підготовки, як це часто буває.

Лише кілька країн не мають централізованого нагляду за навчанням соціальної роботи. До них належать Німеччина, Ісландія, Ізраїль, Італія, Швейцарія. Найбільш централізованою була форма нагляду в Сполученому Королівстві Великобританії. Сьогодні там існують національні ради з питань надання соціальних послуг у відповідних регіонах. Ці ради перейняли на себе обов'язки Центральної ради з освіти і навчання соціальної роботи (після реформи на початку 2000 р.), яка здійснювала керівництво щодо вироблення вимог і змісту курсів, а також видачі сертифікатів і присвоєння ступенів. Деякі інші країни регулюють навчання соціальної роботи різними засобами: за допомогою законодавства, як-от Данія, Фінляндія, Франція, Іспанія, тимчасом як Австрія, Бельгія, Греція, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Швеція і та ж Франція делегують повноваження для здійснення нагляду Міністерству освіти, охорони здоров'я або іншим спеціальним організаціям, як це має місце у Норвегії, Туреччині[6].

У порівнянні з українськими, європейські заклади володіють більшими повноваженнями та можливостями. Вони автономно вирішують всі академічні проблеми: навчальні плани, програми, екзамени, набір студентів (Німеччина, Франція). Наприклад, з 1984 р. навчальні заклади у Франції мають можливість упроваджувати власні дипломи, які відповідають новим потребам часу та враховують ті аспекти, що часто упускаються при підготовці, яка завершується отриманням традиційних дипломів. Уведені на засадах експерименту дипломи згодом виносяться на розгляд відповідного міністерства для їх визнання та прирівнювання до державних дипломів[7].

Загалом зміст системи підготовки кадрів соціальної роботи в країнах Заходу, як зазначалося вище, залежить від політичних, національних, юридичних, культурних та соціальних умов. Проте в європейських країнах простежуються схожі структури освіти. Всюди закладаються основоположні знання із суспільних наук, юридичної та адміністративної системи. Аналогічною є організація, професійне поле діяльності та методи соціальної роботи, наявні у навчальній програмі кожної країни.

У більшості країн при підготовці спеціалістів вивчаються науки, які дають можливість гносеологічно і теоретично обгрунтувати професію:

- філософія та етика (для формування ціннісних орієнтацій та світогляду);
- класичні та сучасні провідні соціальні теорії, орієнтовані на соціологію та психологію;

---

[6] Por. tamże.

[7] Por. *La formation continue universitaire. Les activites de formation continue*, http://www. education. gouv.fr/cid4193/la-formation-continue-universitaire.html [23.05.2006].

- юридичне обгрунтування соціальної роботи;
- виробничо-економічні основи;
- кібернетичні системи вирішення проблем в соціальній сфері.

Центральною ланкою підготовки є соціальна педагогіка. Її структурними компонентами є: соціальне виховання, соціальне навчання, соціалізація, соціально-педагогічна робота. Деякі з цих понять в різних країнах трактуються по-різному.

Ці та інші дисципліни належать до обов'язкових дисциплін. Крім того є ще предмети за вибором (різні дисципліни із загальнонаукових і спеціальних дисциплін, наприклад, статистика, емпіричне соціальне дослідження, іноземні мови, які посідають чільне місце в навчальному плані кожної країни)[8].

Порівняльний аналіз дисциплін, що входять до навчальних планів підготовки соціальних працівників в Україні й програм професійної підготовки соціальних працівників в зарубіжних країнах дозволяє зробити висновок, що істотною відмінністю вітчизняної моделі підготовки фахівців соціальної сфери є включення в зміст освітнього стандарту не тільки фахових і спеціальних дисциплін, але й значної кількості дисциплін загальноосвітньої, гуманітарної, соціально-економічної та фундаментальної підготовки [9]. Погоджуючись із думкою Г.Лещук, відмітимо, що аналіз вітчизняних стандартів соціальної освіти свідчить про те, що до обов'язкового мінімуму базової освітньої програми входять наступні блоки навчальних дисциплін: гуманітарні та соціально-економічні (філософія, логіка, історія, естетика, іноземна мова та ін.), на які припадає близько 15-25% навчального навантаження; фундаментальні дисципліни (психологія, соціологія, педагогіка та ін.) охоплюють біля 15% навчального часу; професійно-орієнтовані (вступ до спеціальності, технології соціальної роботи, менеджмент соціальної роботи, система соціальних служб тощо) – близько 15%; вибіркові навчальні дисципліни (професійно-орієнтовані дисципліни за переліком програми, дисципліни за вибором навчального закладу та дисципліни за вільним вибором студента), становлять від 30 до 40%; на практичну підготовку відводиться в середньому 10-15% навчального навантаження. Подібний підхід до структурування змісту підготовки соціальних працівників свідчить про превалювання в ньому дисциплін теоретичного спрямування і недостатню увагу до спеціальної та практичної підготовки, які й забезпечують формування спеціальних знань і практичних умінь фахівця. Відповідно, вітчизняна система соціальної освіти спрямована на підготовку фахівця широкого профілю з акцентом на теоретичні знання[10],.

---

[8] Por. М. Б.Євтух, О. П. Сердюк, *Соціальна педагогіка: Підручник для студентів вузів*, Київ 2003, s, 183.

[9] Por. Н. М. Собчак *Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США*, Тернопіль 2004, s. 171.

[10] Por. И. А. Зимняя, *Функционально-ролевой репертуар и методы социальной работы*, „Русский журнал социальной работы" 1996 nr 1, s. 8-16.

За кордоном значна увага приділяється практичній підготовці майбутніх соціальних працівників. Інтеграція теорії та практики – запорука ефективності навчального процесу.

Під час навчання студенти проходять кілька видів практики, назви яких можуть видозмінюватися у різних навчальних закладах. Загалом існують такі види практик:

- Супроводжуюча теоретичне навчання – практика за визначеним часом у «полі».
- З відривом від навчання – а) практичний семестр, б) інтегрована (сендвіч); в) професійна практика-стажування (після закінчення теоретичного навчання).

Практичне навчання є необхідною умовою одержання професійних знань, вмінь і навичок, вміння їх використовувати у роботі з клієнтами. Про те, що практичній підготовці приділяється особлива увага свідчить той факт, що у Франції вона в середньому становить 40% від загальної тривалості навчання, що є одним із найвищих показників у Європі[11].

Як правило, основний етап навчання соціальних працівників триває три або чотири роки.

Наступною сходинкою професійної освіти після бакалавра є ступінь магістра. В середньому навчання у магістратурі триває 2 роки. За цей час студенти мають змогу опанувати курси, що пов’язують теорію з практикою соціальної роботи та поглиблено вивчити обрану спеціалізацію. Спеціалізація та продовження навчання фахівців у соціальній сфері є нагальною потребою практиків та активним пошуком науковців. Спеціалізації торкаються роботи соціального працівника з певними категоріями клієнтів чи їх роботи у відповідній сфері. Наприклад, «Соціальна робота з дітьми та сім’ями», «Соціальна робота з дорослими», «Практика в сфері освіти соціальної роботи» (Великобританія); «Амбулаторні установи», «Догляд за людьми похилого віку», «Соціально-педагогічна робота з емігрантами та біженцями» (Німеччина); «Дитяча психіатрія», «Проблеми сім’ї», «Діяльність соціальних служб» (Швеція)і ін.

Оскільки в Україні існують дві основні соціальні професії – соціальний педагог і соціальний працівник, – це призводить до того, що їх функції та зміст роботи часто дублюються. На нашу думку, розширення спектру спеціалізацій цих фахівців дозволить звузити коло виконуваних ними функцій та підвищить рівень ефективності їх роботи. Саме вивчення зарубіжного досвіду дозволить прискорити запровадження актуальних соціальних спеціалізацій в Україні.

З метою осмислення цілісності процесу професійної підготовки соціальних працівників в зарубіжних країнах важливо сказати про систему післядипломної освіти. Система післядипломної освіти направлена на підвищення кваліфікації, перекваліфікацію та оволодіння додатковими

[11] Por. *Соціальна робота: Підручник*, red. Н. Г.Ничкало, Тернопіль 2010, s. 216.

спеціалізаціями випускниками різних типів навчальних закладів. Можливості післядипломного навчання надають як державні, так і недержавні навчальні заклади: підрозділи університетів, підприємства, центри професійної підготовки, ресурсні центри, консультативні пункти тощо. У Німеччині поширеною є практика, коли приватні особи, як правило, дипломовані педагоги або соціальні працівники, відкривають власні курси підвищення кваліфікації [12]. Пропонуються різні форми організації післядипломного навчання: модульне навчання; дистанційне навчання, навчання без відриву від виробництва та при неповній зайнятості тощо. Загалом, згадані позиції спричиняють труднощі обліку та координації існуючих форм навчання, у рамках післядипломної освіти, провокують високу конкуренцію у сфері освітніх послуг.

Оскільки високий рівень конкурентності на сучасному ринку праці вимагає від фахівців постійного підвищення свого професійного рівня, самовдосконалення, цьому сприяє навчання у докторантурі. Програми докторантури з соціальної роботи і соціальної педагогіки у різних навчальних закладах є різними. Вони відрізняються умовами прийому, тривалістю навчання, логікою організації навчального процесу, переліком і програмами навчальних дисциплін, вимогами і умовами складання іспитів, вимогами до написання дисертації, процедури її захисту, дипломами тощо. Термін навчання у докторантурі коливається від двох до шести років [13]. Закінчення докторантури в результаті сприяє кращому професійному включенню фахівців соціальної сфери, розвитку їх професійних компетенцій, відкриває доступ до різних рівнів професійної кваліфікації, активізує участь фахівців соціальної сфери у економічному, культурному, соціальному розвитку суспільства[14].

Питання післядипломної освіти, підвищення кваліфікації є актуальним для працівників соціальних служб України: адже функціонуючі соціальні служби на 60-70% укомплектовані фахівцями, які не мають відповідної професійної підготовки.

Отже, аналізуючи вище сказане, можна зробити висновок, що за кордоном підготовка працівників соціальної сфери здійснюється на таких рівнях: допрофесійний, професійний (4-6 років), післядипломна освіта. Враховуючи вимоги сучасності в кожній країні триває пошук нових форм організації навчання, які б відповідали інтересам як працівників, так і соціальних установ, підприємств.

В Україні також відбувається пошук шляхів оптимізації освітянських процесів в галузі соціальної роботи та соціальної педагогіки. Тому дуже важливо зрозуміти, проаналізувати досвід зарубіжних країн, в яких підготовка фахівців соціальної сфери триває вже десятки років. Запозичений досвід іноземних країн, безумовно, слід адаптувати до

[12] Por. tamże, s. 274.
[13] Por. tamże, s. 270.
[14] Por. tamże, s. 226.

соціальних реалій нашої країни, її національних та культурних особливостей. Це дозволить підвищити ефективність вітчизняної системи підготовки соціальних педагогів і працівників та уникнути багатьох помилок, ризиків, які характерні для періоду її становлення.

Список використаних джерел:

La formation continue universitaire. Les activites de formation continue, http://www. education. gouv.fr/cid4193/la-formation-continue-universitaire.html [23.05.2006].

Євтух М. Б., Сердюк О. П., *Соціальна педагогіка: Підручник для студентів вузів*, Київ 2003.

Зимняя И. А., *Функционально-ролевой репертуар и методы социальной работы*, „Русский журнал социальной работы" 1996 nr 1, s. 8-16.

Мустаева Ф. А., *Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений*, Москва, Екатеринбург 2002.

Пуховська Л. П., *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності*, Київ 1997.

Собчак Н. М., *Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США*, Тернопіль 2004.

Соціальна педагогіка: Підручник, red. А.Й.Капської, Київ 2003.

Соціальна робота: Підручник, red. Н. Г.Ничкало, Тернопіль 2010.

Анотація: В статті автор розкриває систему професійної підготовки працівників соціальної сфери в зарубіжних країнах. Виділяються рівні такої підготовки, типи навчальних закладів, які готують фахівців соціальної сфери, аналізується зміст підготовки, представляються результат порівняльного аналізу підготовки соціальних працівників в зарубіжних країнах та Україні. Звертається увага на значимість зарубіжного досвіду для вдосконалення системи професійної підготовки в цій сфері на терені України.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальний педагог, професійна підготовка

Abstract: The author of the article the author presents the system of professional training of social workers in foreign countries, reveals the levels of the training and types of educational establishments, analyses the peculiarities of training social workers in foreign countries and Ukraine. A special attention is paid to the problems of improvement the system of training social specialists in our country.

Keywords: social worker, social pedagogue, professional training

Irina Sydoruk

Освітнє середовище вузу як чинник підготовки соціального педагога до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин

Educational environs **of university as factor of preparation of future social teachers to the prophylaxis of the use of psycho-active substances by children**

Здійснюючи вивчення стану підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення профілактичної діяльності в Україні, нами було встановлено, що на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» було опублікувало лист Міністерства освіти і науки України від 06.12.07 №1/9-736 «Про перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра». Саме в цьому листі вказується на можливість підготовки фахівців за напрямом 6.010106 «Соціальна педагогіка» за низкою спеціалізацій, у тому числі за спеціалізацією «Соціально-профілактична діяльність»[1]. Однак поки що не розроблено навчальних програм за цією спеціалізацією.

За такої ситуації, одним із шляхів підготовки соціальних педагогів до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин можливо шляхом створення такого середовища, яке б розвивало особистість студента, створювало б умови для його самореалізації та самовираження в профілактичній діяльності, набуття власного профілактичного досвіду, для пошуку кращого себе в процесі визначення власної траєкторії освоєння знань.

В середовищі вищого навчального закладу, зокрема в освітньому, студенти перебувають протягом усього періоду навчання, і чим більше

---

[1] Por. *Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 06.12.2007 р. nr 1/9-736*. Zob. 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.

і повніше особа використовує можливості такого середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Середовище, в тому числі й освітнє у своїх працях розглядали О. О. Ільченко, О. О. Ракитіна, О. І. Соколова, С. Д. Деряба, Г. Ю. Беляєв, В. А. Ясвін, С. Ю. Максимова, О. М. Пєхота, В. В. Рибалка, В. В. Сєріков, С. О. Сисоєва, та ін. дослідники. Освітнє середовище як засіб розвитку творчої особистості студента досліджується В.О. Мастеровою та ін.

Освітнє середовище вищого навчального закладу розглядається як фактор: професійного самовизначення – у працях О.Ю. Мондонен; професійної самосвідомості – у працях Л.В. Андрєєва; як фактор формування професійної та громадянської компетентностей – у працях С.Л. Мякішев та Л.В. Ориніна. Але його роль в підготовці соціальних педагогів до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин залишається вивченою недостатньо.

Враховуючи той факт, що вживання психоактивних речовин дітьми та молоддю в Україні стоїть гостро, а підготовка таких фахівців, як показує практика, не відповідає сучасним вимогам, ми приходимо до висновку, що існує потреба в створенні такого освітнього середовища, яке б сприяло підготовці висококваліфікованого, соціально-активного, професійно зорієнтованого спеціаліста в сфері профілактики вживання дітьми психоактивних речовин.

Освітнє середовище будь-якого рівня є складно-складеним об'єктом системної природи, цілісність освітнього середовища є синонімом досягнення системного ефекту, під яким розуміється реалізація комплексної мети навчання і виховання на рівні безперервної освіти.

В науково-педагогічній літературі існують різні підходи до трактування поняття «освітнє середовище». Перший підхід – інформаційно-технічний. Його представники – О. О. Ільченко, О. О. Ракитіна, О. І. Соколова під освітнім середовищем вищого навчального закладу розуміють сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, в якому безпосередньо протікає діяльність індивіда. Другий підхід – структурний (Г. Ковальов). В якості структурних одиниць освітнього середовища він виділяє: фізичне оточення, людські чинники і програму навчання. Третій підхід – особистісний. Ми у своїй роботі спираємось на цей підхід, підтримуємо думку його представників (В. А. Ясвін, С. Д. Деряба) і під освітнім середовищем (чи середовищем освіти) розуміємо систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні[2].

---

[2] Por. С. Д. Деряба, *Формирование ценностной ориентации воспитанников образовательных учреждений*, «Высшее образование в России» 2007 nr 3, s. 39-43; В. А. Ясвин, *Образовательная середа: от моделирования к проектированию,* Москва 2001, s. 14. Zob. P. Mazur, *Pedagogika wobec problemów socjalnych i patologii społecznych –*

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що підготовка соціальних педагогів до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин за нинішніх обставин буде успішною за умови створення в освітній установі особистісно-орієнтованого культурно-оздоровчого середовища.

Варто також зазначити, що освітнє середовище являє собою сукупність матеріальних чинників освітнього процесу і міжлюдських стосунків, які встановлюють суб'єкти освіти в процесі своєї взаємодії. Люди організовують, створюють освітнє середовище, постійно впливають на нього в процесі функціонування, але і освітнє середовище як ціле і окремими своїми моментами впливає на кожного суб'єкта освітнього процесу.

Коли ми говоримо про освітнє середовище вузу, то доцільніше було б вживати термін локальне освітнє середовище, яке ми, погоджуючись з думкою В.А Ясвіна, розуміємо як функціональне і просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки. Освітнє середовище складає діалектичну єдність своїх просторово-предметних і соціальних компонентів, тісно пов'язаних між собою і взаємообумовлених. У освітньому середовищі кожен суб'єкт освітнього процесу здійснює свою діяльність, використовуючи просторово-предметні елементи цього середовища в контексті соціальних стосунків, що склалися. Таким чином, якість локального освітнього середовища визначається як якістю просторово-предметного змісту цього середовища і якістю соціальних стосунків в цьому середовищі, так і якістю зв'язків між просторово-предметним і соціальним компонентами цього середовища[3].

Виходячи з такого методологічного підходу, змоделюємо особистісно-орієнтоване культурно-оздоровче середовище освітньої установи, яке б сприяло підготовці майбутніх соціальних педагогів до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин: сприяло б формуванню позитивного світовідчуття студентів, розвитку формальних і неформальних систем комунікації, активному засвоєнню антинаркотичної дії та врахувало б специфіку процесу наркотизації в умовах найближчого соціального оточення. Варто наголосити, що студенти, засвоївши досвід моделювання такого середовища, змогли б застосувати його в майбутній своїй професійній діяльності (наприклад, в умовах загальноосвітньої школи).

Основна мета організації такого середовища полягає в прагненні так побудувати, змоделювати процес навчання, щоб кожен студент опинився

---

z doświadczeń ośrodka „Oratorium św. Jana Bosco" w Soli, [w:] *Rodziny problemowe i możliwości ich wspomagania*, red. R. Stojecka-Zuber, A. Róg, Tarnobrzeg 2007, s. 168-170.

[3] Por. В. А. Ясвин, *Образовательная середа...*, dz. cyt., s. 175-176.

в сприятливих для його розвитку умовах, відчував комфортний вплив усього освітнього середовища. А освітнє середовище у свою чергу, виступало б основним гарантом особистої успішності в реалізації поставлених студентом завдань, успішності його розвитку в різних аспектах (фізичному, інтелектуальному, моральному і т.д.).

На наш погляд, модель особистісно-орієнтованого культурно-оздоровчого середовище можна представити наступним чином (рис.1):

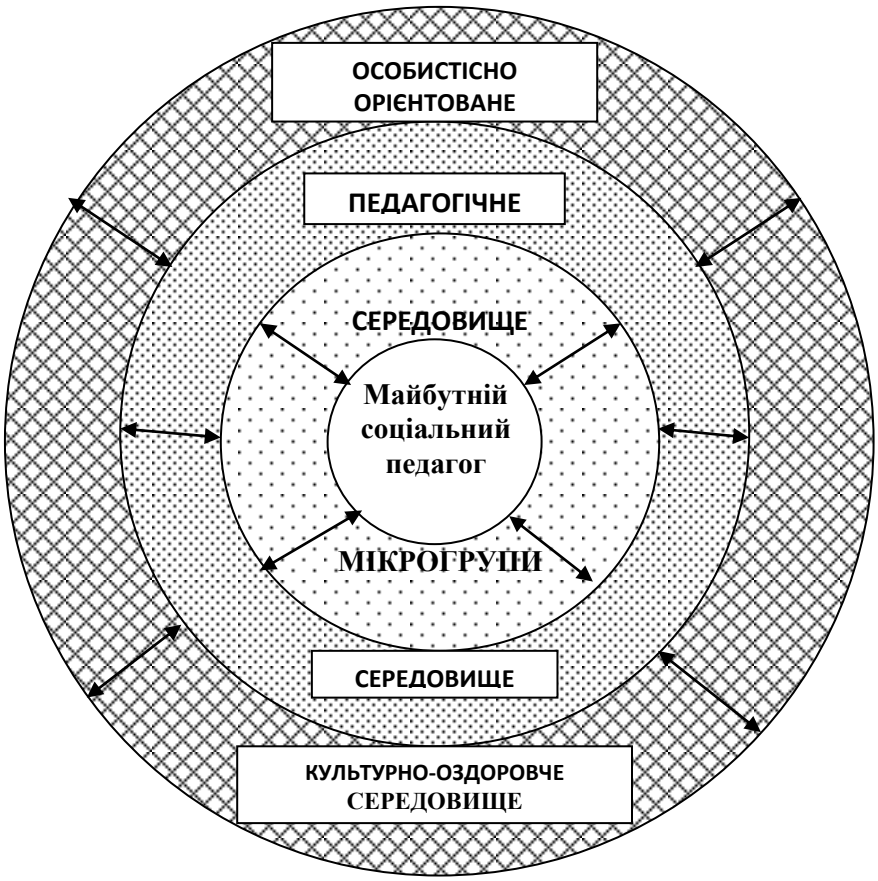


Рис.1. Модель особистісно-орієнтованого культурно-оздоровчого середовища вузу

Для початку, дамо загальну характеристику особистісно-орієнтованого культурно-оздоровчого середовища вузу. Варто наголосити, що освітнє середовище виступає як єдине функціональне ціле, в тому сенсі, що по відношенню до студента воно виконує єдину освітню функцію – функцію його особистого розвитку. Окремі складові освітнього середовища, що суб'єктивно виділяються нашою свідомістю, насправді органічно і системно пов'язані один з одним, проникають один в одного, утворюючи єдине цілісне освітнє середовище конкретного студента. Таким чином, освітнє середовище вищого навчального закладу виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими

встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості[4].

Невід'ємним компонентом освітнього середовища вишу є просторово-предметний компонент: просторі і світлі кабінети з сучасними і зручними меблями; наявність в достатній кількості технічних засобів навчання; привабливий дизайн інтер'єрів (наявність кімнатних рослин, естетичне оформлення аудиторій, коридорів, інших навчальних приміщень); наявність актового і спортивного залів, їдальні, бібліотеки і молодіжного кафе (на базі наявних в навчальних закладах ресурсних центрів, які б виконували не лише функції доступу до Інтернету та спеціально підібраної бібліотеки, а й стали місцем, де студенти почали зустрічатися і спілкуватися, планувати та організовувати свої проекти й акції, займатися оформленням різних культурних програми, вечірок, музичних концертів, виставок та інших заходів, пов'язаних із тематикою здорового способу життя).

Важливе місце в створенні особистісно-орієнтованого культурно-оздоровчого середовища вузу посідає соціальне ставлення в ньому, що полягає в: доброзичливому ставленні до студентів педагогів; їх неформальний, творчий підхід до навчально-виховного процесу, організації здорового способу життя, залученні студентів до антинаркотичної пропагандистської діяльності тощо; здоровий конструктивний стиль взаємостосунків в педагогічному колективі, тощо.

Відмітимо, що якість системних зв'язків між просторово-предметним і соціальним компонентами особистісно-орієнтованого культурно-оздоровчого середовища вузу власне і забезпечує той або інший результат освітнього процесу: рівень методичного забезпечення освітнього процесу з питань здорового способу життя, профілактики вживання психоактивних речовин; ефективність використання усіх освітніх ресурсів цього освітнього середовища; спрямованість освітнього процесу на розкриття і розвиток особового потенціалу кожного студента в сфері профілактики; здатність цього середовища задовольнити увесь комплекс потреб студента з питань профілактики вживання психоактивних речовин, здорового способу життя і сформувати у студента систему соціальних цінностей, що забезпечать йому активну успішну адаптацію до нових умов (оскільки студенти-першокурсники теж можуть опинитися в групі ризику вживання психоактивних речовин).

Крім того, для того, щоб підготувати майбутніх соціальних педагогів до ефективного здійснення профілактики вживання дітьми психоактивних речовин, потрібно включати студентів в максимально різноманітні види діяльності (технологічний аспект).

---

[4] Por. А. І. Каташов, *Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею,* Луганськ 2001, s. 8.

Таким чином, освітнє середовище вузу повинно створити умови для всіх суб'єктів освітнього процесу, систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку, професійного становлення студента в сфері профілактики вживання дітьми психоактивних речовин.

Розглянемо взаємозв'язок складових моделі особистісно-орієнтованого культурно-оздоровчого середовища вузу (рис.1):

Майбутній соціальний педагог - середовище мікрогрупи. Їх взаємодія в сфері підготовки до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин може відбуватися шляхом: наставництва; проведення бесід (на теми: «Роль наркоманії у моєму житті»; «Місце здорового способу життя у моєму житті» тощо); проведення дискусій; обговорення життєвих ситуацій з проблеми; аналізу шкідливих звичок, перегляду відеофільмів, здійснення самофотурування (теми: «Я та мої друзі», «Мої друзі – тютюн та алкоголь» тощо) і т.і.

Майбутній соціальний педагог + середовище мікрогрупи - педагогічне середовище. Їх взаємодія в сфері підготовки до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин може відбуватися шляхом:

1) реалізації циклу кураторських годин щодо проблем здоров'язбереження («Чи в добрій ви формі?», «Чи можна ваш спосіб життя вважати здоровим?», «Стреси у вашому повсякденному житті?», «Шляхи забезпечення свого життя і здоров'я?», «Ритмопластика як оздоровча технологія», «Гімнастика для очей і пальців» та ін.);

2) упровадження елементів профілактики вживання психоактивних речовин через викладання загально професійних і спеціальних дисциплін («Охорона здоров'я», «Безпека життєдіяльності», «Психологія», в рамках програмних тем з курсів спеціальності та спеціалізації тощо), впровадження спецкурсів («Профілактика вживання дітьми психоактивних речовин», «Підготовка соціального педагога до профілактики вживання психоактивних речовин»);

3) використання інтерактивних форм, методів, прийомів у процесі навчальної діяльності: конкурси інформаційних і науково-пізнавальних газет щодо виховання культури здорового способу життя та профілактики вживання ПАР у сучасному суспільстві; студентські конференцій та круглі столи («Наркотики в житті моїх друзів» та ін.) щодо проблем здорового способу життя в молодіжному середовищі; конкурси практичних робіт з їх обговоренням («Наркотики – від племені до інформаційного суспільства» та ін.); евристичні бесіди («Стрес – наркотик – дистрес» та ін.); групові дискусії («Що таке здоровий спосіб життя? Жити весело чи правильно?» та ін.); мозковий штурм («Чинники ризику наркотизації» та ін.); лекції-бесіди («Наркотики і почуття» та ін.), лекції-дискусії, лекції з розбором конкретної ситуації («Навчання і захоплення» та ін.), лекції-консультації («Стрес: причини, ознаки і способи подолання» та ін.); групові наради («Формування навичок ЗСЖ у нашій групі» та ін.); моделювання життєвих ситуацій, педагогічних ситуацій спілкування, ситуацій взаємного

навчання, ситуації для застосування здобутих знань у життєдіяльності суб'єкта навчання та ін.;
4) організації і проведення тренінгів професійної готовності тощо;
5) створення та діяльність Школи волонтерів тощо.

Майбутній соціальний педагог + середовище мікрогрупи + педагогічне середовище - особистісно орієнтоване культурно-оздоровче середовище. Їх взаємодія в сфері підготовки до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин може відбуватися шляхом: 1) проведення спортивних заходів серед студентів, їх батьків і викладачів (спільні конкурси, змагання, забіги тощо); 2) пропаганди і підтримки сімей студентів і співробітників, які ведуть здоровий спосіб життя (висвітлення досвіду їх життєдіяльності, створення з них груп допомоги для «групи ризику», проведення спільних зустрічей для ознайомлення з їхніми здобутками у сфері формування ЗСЖ та ін.); 3) розробки навчально-методичних брошур щодо формування здорового способу життя, профілактики соціальне небезпечних захворювань («Тютюнові міфи», «Обережно! Наркоманія», «Не дури себе», «СШД стосується кожного» та ін.); 4) проведення конкурсів профілактичних проектів серед студентів в університеті; 5) організації діяльності соціально-педагогічного театру; 6) проведення на факультетах щорічних акцій до Міжнародного дня боротьби з курінням (1.03), Дня відмови від куріння (20.11), Всесвітнього дня здоров'я (7.04) тощо.

Важливим елементом створення особистісно орієнтованого культурно-оздоровчого середовища є структуризація виховного середовищ вищого навчального закладу, шляхом: 1) утвердження відносин співробітництва між студентами і викладачами в управлінні установами професійної освіти; 2) розвиток студентського самоуправління, інститутів колективної студентської самоорганізації; 3) розвиток дозвілля як особливої сфери життєдіяльності студентської молоді; 4) вдосконалення системи управління позаучбовою діяльністю, інформування студентів; забезпечення професіоналізму кураторів, удосконалення їх роботи, контроль за їх діяльністю, регулярне проведення конференцій кураторів; створення системи морального і матеріального стимулювання найбільш активних викладачів і студентів-організаторів виховної поза аудиторної діяльності.

В освітньому середовищі вузу слід створити також умови для оздоровлення студентського мікросередовища (усунення умов та факторів адиктивної поведінки, формування у студентів навичок відмови від пропозицій уживання психоактивних речовин) шляхом: використовування системи засобів навчання, що забезпечує усвідомлене сприйняття студентами практичної значущості курсів із безпеки життєдіяльності, екології, основ медичних знань і т.д.; оптимальної побудови занять фізичного виховання та спортивних заходів, які сприятимуть реалізації активного способу життя; проведення відбору

педагогічне ефективних методів і прийомів для ілюстрації переваг здорового способу життя, активної життєвої позиції.

Таким чином, підготовка висококваліфікованого фахівця в області профілактики вживання дітьми психоактивних речовин передбачає: оптимізацію середовища вищого навчального закладу; формування мотивації в студентів займатися профілактичною діяльністю; отримання студентами знань, формування умінь та навичок з питань профілактики і можливість застосувати їх на практиці. Лише за умови взаємодії усіх складових моделі особистісно-орієнтованого культурно-оздоровчого середовища вузу можна досягти позитивного результату.

Список використаних джерел:

Mazur P., *Pedagogika wobec problemów socjalnych i patologii społecznych – z doświadczeń ośrodka „Oratorium św. Jana Bosco" w Soli,* [w:] *Rodziny problemowe i możliwości ich wspomagania,* red. R. Stojecka-Zuber, A. Róg, Tarnobrzeg 2007, s. 168-170.

Деряба С. Д., *Формирование ценностной ориентации воспитанников образовательных учреждений*, «Высшее образование в России» 2007 nr 3, s. 39-43.

Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 06.12.2007 р. nr 1/9-736.

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, s. 247-253.

Каташов А. І., *Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею,* Луганськ 2001.

Ясвин В. А., *Образовательная середа: от моделирования к проектированию,* Москва 2001.

Анотація: У статті розкривається роль освітнього середовища вищого навчального закладу в підготовці соціальних педагогів до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин. Автор виділяє основні складові освітнього середовища і розглядає шляхи їх взаємодії у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин.

Ключові слова: середовище, освітнє середовище, підготовка, майбутні соціальні педагоги, профілактика вживання дітьми психоактивних речовин

Abstract: The role of educational environs of higher educational establishment in preparation of social teachers to the prophylaxis of the use of psycho-active substances by children opens up in the article. An author distinguishes the basic constituents of educational environment and examines the ways of their co-operation in the process of preparation of future social teachers to the prophylaxis of the use of psycho-active substances by children.

Keywords: environment, educational environment, preparation, future social teachers, prophylaxis of the use of psycho-active substances by children

Alla Ryzhanova

Минуле і майбутнє соціального виховання

Past and future of social education

У середині XIX ст. у період розквіту соціальних наук індустріального суспільства виникла соціальна педагогіка як педагогічна галузь, що була покликана гармонізувати індивідуалізацію людини в умовах інтенсивного розвитку індивідуальної педагогіки через вдосконалення соціальності особистості. ЇЇ засновники – К. Магер та П.Наторп – бачили в соціальній педагогіці засіб цілеспрямованої динаміки національної держави, що сприяє зміцненню доцентрових процесів у неї, соціальній консолідації за допомогою об'єднання соціально-виховних сил, розробки та реалізації соціально-педагогічних технологій розвитку соціальності в кожному елементі структури «людина – група – суспільство». Чи актуальна соціальна педагогіка в XXI столітті, чи має вона перспективи в інформаційній культурі людства? Відповіді на ці питання може дати лише з'ясування її соціокультурної сутності.

Взаємозв'язок соціальної педагогіки з соціокультурним розвитком суспільства на сучасному етапі досліджують культурологи та педагоги: А. Арнольдов, Б. Вульфов, М. Євтух, А. Збруєва (макропедагогика), Г. Філонов, А. Чистяков (інтернетсоціалізація), О. Кудашкіна (кіберсоціалізація) та інші. Проте місце і роль соціальної педагогіки в інформаційному суспільстві вивчені недостатньо. Мета нашої публікації – з'ясування перспектив трансформації соціальної педагогіки в культурі третього тисячоліття на підставі дослідження причин її виникнення у філогенезі та соціокультурної сутності.

Різноманітність поглядів учених щодо наукового апарату соціальної галузі педагогіки, її провідних термінів приводить до необхідності уточнення їх у нашому розумінні. Аналіз специфіки предмета соціальної педагогіки стосовно інших педагогічних галузей та суміжних соціальних наук зумовив наступну точку зору: *об'єкт* – процес соціалізації (засвоєння, відтворення та розвиток соціальним суб'єктом культури соціуму в процесі стихійного та цілеспрямованого залучення до системи нових соціальних зв'язків і залежностей), *предмет* – соціальне виховання (цілеспрямоване створення умов для розвитку соціальності соціальних

суб'єктів у всіх сферах соціуму). «*Соціальність*» – *як мета* соціального виховання – ієрархія соціальних цінностей, соціальних якостей, просоціальної поведінки соціального суб'єкта – та соціально-виховний *результат* – прояв індивідуального позитивно-творчого ставлення до себе як соціального суб'єкта, до соціального буття, зокрема, до сімейного, етнічного, громадянського, регіонального (регіон світу), глобального тощо. «*Соціально-педагогічну діяльність*» розуміємо як науково обґрунтовану культуровідповідну гармонізацію соціального виховання в усіх сферах суспільства з метою не примусового становлення та добровільного розвитку соціальності суб'єктів соціуму з метою його інтеграції, консолідації. *Об'єктом* соціально-педагогічної діяльності ми вважаємо всі соціальні суб'єкти: людина (протягом життя; здорова та з особливими потребами тощо), група, суспільство в цілому. «*Соціальні цінності*» – ціннісне ставлення до людини як соціального суб'єкту, до соціального буття, до сім'ї, нації, інших соціальних груп, країни, регіону світу, людства.

Для дослідження теоретико-методологічних основ соціальної педагогіки у філогенезі нами була розроблена модель культурологічного підходу, яка представляє собою ієрархічну систему принципів, методів, аспектів. Де принципи є системою певних вимог до вивчення предмета дослідження, аспекти – системою точок зору, з позиції яких вивчається предмет, підходи – системою способів, прийомів пізнання предмета вглиб. Провідними є принцип культуровідповідності (залежність соціального виховання та соціальної педагогіки від рівня та потреб розвитку культури), аксіологічний підхід (дослідження розвитку соціального виховання, мети наукового, тобто соціально-педагогічного, його трансформування відповідно до динаміки потреб, цінностей певного соціуму та людства), антропологічний аспект (вивчення соціального виховання, соціальної педагогіки з точки зору створення сприятливих умов для розвитку людини, місця останньої у ціннісних орієнтаціях культури певного суспільства).

Історико-культурне вивчення розвитку соціальної педагогіки у філогенезі дозволило виявити та обґрунтувати її соціокультурну сутність[1].

Соціальна педагогіка – галузь педагогіки, покликана досліджувати таку частину соціальної реальності як соціальне виховання та розробляти науково обґрунтовані технології регулювання ним у соціокультурних умовах, що змінюються, з метою взаємокорисного соціального розвитку всіх соціальних суб'єктів.

---

[1] Por. А. О. Малько (Рижанова), *Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки*, Харків 2004, s. 284. 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.

Модель культурологічного підходу для дослідження теоретико-методологічних основ розвитку соціальної педагогіки в соціокультурному контексті

Рівні і	Принцип	Підхід	Аспект
Провідний	Культуровідповідності Залежність соціального виховання і соціальної педагогіки від рівня і потреб розвитку культури	Аксіологічний Дослідження розвитку соціального виховання, соціальної педагогіки відпо-відно до динаміки потреб, цінностей людства і зворотний вплив соціального виховання на розвиток соціальності	Антропологічний Вивчення соціального виховання, соціальної педагогіки з точки зору взаємозв'язків культури і людини, місця останньої у ціннісних орієнтаціях того чи іншого суспільства
1	Інтегративноцілісності Аналіз зовнішньо–внутрішніх зв'язків між природою і соціумом, соціумом і культурою, культурою і соціальним вихованням, соціальною педагогікою, які дозволяють розглядати соціальну педагогіку як цілісне історичне і культурне явище	Історичний Вивчення генезису со-ціального виховання, соціальної педагогіки на фоні всесвітнього історичного процесу та роль соціального виховання, соціальної педагогіки в історії різних соціумів	Соціологічний Дослідження соціального виховання, соціальної педагогіки з точки зору розвитку соціуму людства, відповідно до різнома-нітних соціальних угруповань
2	Динамічності Дослідження соціального виховання та соціальної педагогіки у стані розвитку їх цілей, структури, змісту тощо під впливом культурних змін	Діалектичний Вивчення соціального виховання, соціальної педагогіки відповідно до протиріч в існуванні людини, які віддзеркалюються в соціальному вихованні, та роль соціальної педагогіки в їх подоланні	Філософський Врахування при дослідженні соціального виховання, соціальної педагогіки провідного світоглядного аспекту, домінуючої системи поглядів на природу, суспільство, свідомість людини у різних соціумах, аналіз соціальної педагогіки з точки зору філософських законів
3	Гуманізації Спрямованість культурного розвитку, а значить, і соціального виховання, соціальної педагогіки на поступове утвердження людини як найвищої цінності соціуму, її права на	Особистісний Виявлення соціальних рис особистості, формуванню яких сприяло соціальне виховання на різних етапах розвитку людства, та ролі людини в науково	Психологічний Дослідження соціального виховання, соціальної педагогіки з точки зору розвитку людської свідомості (колективної, суспільної, індивідуальної) та

	вільний розвиток своїх творчих сил, людяності у міжособових стосунках	обґрунтованому регу-люванні соціального виховання	акцентування уваги на різних психічних утвореннях (емоції, воля тощо)
4	Наступності Відповідна до культурної динаміки поступовість розвитку соціальної педа-гогіки, збереження нею культурних надбань минулого (зокрема видів соці-ального виховання) у сьогоденні та майбутньому	Системний Виявлення структурних елементів та зв'язків системи соціального виховання, соціальної педагогіки на різних етапах їх генезису	Економічний Дослідження впливу на соціальне виховання, соціальну педагогіку економічного життя людства, змін в організації трудової діяльності
5	Інноваційності Аналіз новоутворень у соціальному вихованні, соціальній педагогіці, які забезпечують їх розвиток	Діяльнісний Вивчення цілей, мотивів, дій і засобів регулювання та корегування, контролю та аналізу результатів соціального виховання відповідно до потреб розвитку культури людини, окремих соціальних груп, країни, людства	Педагогічний Погляд на соціальне виховання як на процес цілеспрямованого створення умов для розвитку соціальності соціальних суб'єктів у всіх сферах соціуму, а на соціальну педагогіку як на науку, що досліджує та обґрунтовує регулювання соціального виховання відповідно до потреб розвитку культури людини, окремих соціальних груп, країни, людства

Соціальне виховання – об'єктивна реальність, як цілеспрямований процес зміцнення доцентрових сил людини, групи, суспільства є потребою будь-якого соціуму (від племінного, сімейного до глобального) і тому виникає водночас з ним. Як продукт культури соціальне виховання розвивається відповідно до ускладнення соціальної організації і динаміки соціальних цінностей суспільства. Воно відіграє роль культурного механізму із спрямування соціуму від неусвідомленої природної соціальності племені (викликаної несприятливими умовами виживання в первісному середовищі) до культурної, коли соціальне виховання слугує засобом соціального тиску для збереження сталості соціуму, об'єднаного силою зброї (авторитарна система соціального виховання Архаїки). Таке соціальне виховання досягало успіху завдяки «примушенню» відповідати соціальним зразкам (*фізичний характер* соціальності), завдяки знищенню індивідуальності групи, племені воно стабілізувало соціум, зберігаючи його, проте не сприяючи розвитку («культура минулого»).

Соціально-педагогічна ідея виникає лише в умовах демократизації античного соціуму. Традиційна архаїчна система виховання не спрацьовувала, коли в культурі Давньої Греції виникла проблема гармонізації суспільних та індивідуальних потреб у соціальному розвитку. Певна свобода громадянина, індивідуальне виховання (софістів), що виникло за цих часів, унеможливлювали подальше використання зовнішнього «примушення» архаїчного виховання. Оскільки практики «підкорення» індивідуальності «несиловими» методами в попередніх соціумах не було, тому в культурі Давньої Греції розпочалося накопичення досвіду «зацікавлення» через соціальне виховання самої людини у власному соціальному розвитку, набутті соціальних ціннісних орієнтацій. Це стало підставою для обґрунтування в межах філософії ідеї соціальної педагогіки (Платон, Аристотель), як відповіді на потребу узагальнення та наукового вдосконалення існуючої практики соціального виховання з метою гармонізації індивідуального і соціального на рівні особистості та в системі відносин «особа – держава».

Соціально-педагогічна ідея не могла бути реалізованою в культурі європейського Середньовіччя, оскільки поступовість розвитку практики соціального виховання Античності була зруйнована первісними племенами, що вторглися до Європи. Європейським народам довелося починати практично спочатку в створенні власної системи соціального виховання. Крім того, заважали авторитарний, консервативність характеру культури християнського соціуму і відповідного соціального виховання, яке зміцнило соціальний тиск на людину ще й трансцендентною залежністю (від Бога, церкви, священика). Відновлення ідеї соціальної педагогіки розпочинається за індустріальної доби («культура сучасності») разом зі ствердженням демократичних національних суспільств, які сприяли вдосконаленню індивідуальності людини, нових соціальних груп, а, отже, потребували в гармонії індивідуального та соціального розвитку. Соціальне виховання, як і за античних часів, поступово змінює характер від державного до суспільного. Воно сприяє розвитку *душевної* соціальності (чуттєва сила патріотизму, солідарності тощо) «багатьох» і *духовної* соціальності (усвідомлення соціальності як суб'єктивної та об'єктивної цінності) більш ширшого кола населення країни. Розвиток теорії соціального виховання паралельно з теорією та практикою індивідуального розвитку людини, створення соціально-педагогічних моделей мікро- та національного соціумів (Й.Песталоцці, П.Наторп), апробування їх на практиці, визначення предмета соціальної педагогіки тощо стали фундаментом наукового обґрунтування соціальної педагогіки, виокремлення її серед інших педагогічних галузей. Таким чином, історико-культурний аналіз дав можливість з'ясування причин виникнення соціальної педагогіки:

- соціальна педагогіка виникає на високому рівні концентрації культури, коли соціум досягає усвідомлення роль індивіда в забезпеченні соціокультурної динаміки і свобода індивідуальності викликає

необхідність урівноважити, гармонізувати її новим рівнем соціальності соціального суб'єкта соціуму, коли криза системи соціального виховання потребує систематизації об'єктивних даних суспільних умов соціального розвитку всіх соціальних суб'єктів і наукового обґрунтування технологій перетворення соціально-виховної діяльності з метою її демократизації та гуманізації;

- розвиток соціальної педагогіки можливий лише в демократичному суспільстві, коли є реальними умови вибору соціальних ціннісних орієнтацій соціальними суб'єктами; тому вона визнається як галузь педагогічної науки лише в тих соціумах, де цінуючи індивідуальність, соціальності суб'єктів досягають на добровільних засадах, зацікавлюючи їх «корисністю» соціального розвитку, демонструючи в суспільстві прийняття власної гідності людини, повагу, стимулювання її соціальної активності та відповідальності, підтримку в складних соціальних обставинах, цінність для суспільства кожної людини, соціальної групи;
- за своєю соціокультурною суттю соціальна педагогіка є непримусовим засобом зміцнення інтеграції, консолідації демократичного соціуму; гармонізації соціальної культури, перш за все, людини і суспільства, їх соціальним самовихованням; подолання розбалансованості соціально-виховних впливів усіх сфер культури, міжвідомчих бар'єрів у створенні умов для розвитку соціодуховності та соціотворчих здібностей протягом життя соціальних суб'єктів, їх сходження на вищі рівні соціальної культури через поступове оволодіння сімейними, етнічними, громадянськими та іншими соціальними цінностями.

На питання: чи перспективна соціальна педагогіка в глобальній культурі інформаційного суспільства, ми можемо відповісти позитивно за умови, якщо людство обере модель, за вдалим висловом К.Сивкова[2], «цивілізаційної гармонії» – домінування загальних інтересів спільного виживання та розвитку, взаємопідтримки народів світу. І, безумовно, соціальна галузь педагогіки стане «поза законом» за ствердженні моделі «цивілізаційної ієрархії» – обрані, купка еліти, жорстко експлуатує населення планети Земля. Проте саме соціальна педагогіка і є важливішим засобом реалізації «цивілізаційної гармонії», «громадянської гармонії» в інформаційній «культурі майбутнього».

Проте, щоб ефективно відповідати на «виклики» інформаційного суспільства трансформуватися має і сама соціальна педагогіка:

- гармонізація соціального виховання в глобальній культурі людства потребує від соціальної педагогіки перетворення з національно-виховної, за суттю та межами застосування, у глобально-виховну, коли акцент переноситься з системи «людини-група-суспільство» на систему «суспільство-регіон-людство»;

---

[2] Por. *Третья мировая война уже началась*, http://news.mail.ru/inworld/ukraina/politics/3552445/ [12.03.2012].

- теоретико-методологічні основи її динаміки визначатимуться цінностями виживання та інтеграції людства. Соціальна педагогіка має створити умови тепер вже *регіональні, глобальні* для збереження соціального середовища від тотального знищення самою людиною. Вона здатна розробити відсутні у філогенезі соціально-педагогічні (тобто непримусові, добровільні) засоби консолідації людства, гармонізації його культури, шляхом розвитку *духовного рівня соціальності* більшості соціальних суб'єктів, зважаючи на те, що багато з них мають протилежні системи цінностей, оскільки без цього майбутнього в інформаційної культури може і не бути;
- технологічним базисом мають стати, по-перше, реалізація *випереджальної парадигми* соціального виховання. Наприклад, толерантність як підґрунтя соціальності має попереджальне значення щодо самознищення людства на основі міжрелігійних, міжрасових та інших конфліктів. По-друге, спрямованість на гармонізацію соціально-педагогічних технологій різних рівнів. Так, поява регіонального соціального виховання (європейське), глобального ускладнює ті, що існують – сімейне, етнічне, громадянське тощо;
- провідним засобом соціального формування людства стають ЗМІ, розвиток Інтернету викликає нагальну потребу розробки інноваційних соціально-педагогічних технологій гармонізації розвитку соціальності людини у віртуальному середовищі, управління процесом кіберсоціалізації;
- на методичному рівні виникає необхідність акцентувати спрямованість соціального виховання не на адаптаційні процеси (хоча і вони важливі, як і раніше), а на індивідуалізаційні, тобто на розвиток і реалізацію здібностей до творення та перетворення соціальним суб'єктом, передусім, власної соціальності і соціального середовища відповідно до зон їх найближчого культурного та соціального розвитку. Особливо слід підкреслити актуальність забезпечення соціально-педагогічними засобами адаптації та інтеграції в інформаційному суспільстві людей похилого віку, які соціалізувалися за попередніх культурних умов. Це сприяє попередженню їх маргіналізації. Забезпечить можливість консолідації суспільства на між поколінному рівні;
- провідним принципом соціальної педагогіки поступово становиться – *принцип гармонізації*. На *глобальному рівні* соціальна педагогіка спрямовує свої зусилля через регулювання соціального виховання на гармонізацію соціальних цінностей Заходу та Сходу, Півночі та Півдня, сприяючи їх взаємозасвоєнню, подоланню обмеженості кожної системи цінностей і регулюючи на цій основі сходження до глобальних цінностей людства, глобальної соціальності. На *регіональному рівні* – гармонізація соціальних цінностей окремих країн через концентрування уваги на тому, що єднає, сприяє формуванню регіонального виду соціальності. На *рівні певної країни* – це гармонізація соціального розвитку: 1) людини, групи, суспільства;

2) різних груп (політичних, етнічних, релігійних тощо); 3) різних поколінь (діти, дорослі, люди похилого віку); 4) суспільства і регіону країни; 5) суспільства і регіону світу; 6) суспільства і глобальних цінностей людства. На *індивідуальному рівні* – це гармонізація індивідуального, групового і соціального; соціальне сходження від сімейних цінностей через етнічні, релігійні, громадянські, регіональні (регіон світу) до глобальних.

Таким чином, соціальна галузь педагогіки здатна трансформуватися відповідно до специфіки інформаційного суспільства і науково обґрунтовано гармонізувати соціальне виховання не лише на внутрішньодержавному рівні певної країни, але і на регіональному, глобальному, сприяючи інтеграції, соціальної консолідації глобального людства. Це актуалізує значення соціальної педагогіки в нових соціокультурних умовах і свідчить про її подальшу внутрішню структуризацію. Саме такий культурологічний підхід до соціальної педагогіки є основою підготовки майбутніх соціальних педагогів на кафедрі соціальної педагогіки Харківської державної академії культури, що розпочала фахову підготовку зазначених спеціалістів ще у вересні 1991 року.

Список використаних джерел:

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.

Малько (Рижанова) А. О., *Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки*, Харків 2004.

Третья мировая война уже началась, http://news.mail.ru/inworld/ukraina/politics/3552445/ [12.03.2012].

Анотація: Стаття присвячена розкриттю перспективи трансформації соціальної педагогіки в інформаційну культуру третього тисячоліття. Розкривається взаємозв'язок соціальної педагогіки з соціокультурним розвитком суспільства на сучасному етапі. Культурологічний підхід до соціальної педагогіки покладено в основу підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: трансформація, філогенез, структура, соціальна педагогіка, соціально-культурні умови

Abstract: The article is devoted to the problems of transformation the social pedagogy into informational culture of the third century. The relation of social pedagogy and socio-cultural development of modern society is shown in the article. Cultural approach to social pedagogy is considered to be the basis of training the future social pedagogues.

Keywords: transformation, structure, evolutional development, social pedagogy, social cultural conditions

Noty o autorach:

Dr Halina Bejger
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Доц. Helena Bielkina-Kowalczuk
Волинський національний університет імені Л. Українки, Луцьк, Ukraina

Доц. Inna Chervinska
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Івано-Франківськ, Ukraina

Доц. Galina Gumeniuk
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Івано-Франківськ, Ukraina

Ing. Eva Hvizdová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave, Słowacja

Доц. Liliana Khimchuk
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Івано-Франківськ, Ukraina

Доц. Oksana Kilichenko
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Івано-Франківськ, Ukraina

RNDr. Jana Kopáčová, CSc.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Słowacja

Проф. Tetiana Kotyk
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Івано-Франківськ, Ukraina

Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.
Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja

Doc. PaedDr. ThDr. Anton Lisnik, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Słowacja

Mgr Elżbieta Miterka
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Ст. вкл. Jaroslav Nykorak
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника,
Івано-Франківськ, Ukraina

Mgr Iwona Oleksa
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Доц. Mariya Oliyar
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника,
Івано-Франківськ, Ukraina

PhDr. Monika Ondrišová
Domov sociálnych služieb sv. Jána z Boha v Spišské Podhradie, Słowacja

Dr Agnieszka Piwnicka-Jagielska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Доц. Alla Ryzhanova
Харківська Державна Академія Культури, Ukraina

Mgr Ewa Staropiętka-Kuna
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Dr Dominika Staszczyk
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Prof. nadzw. dr hab. Marian Stepulak
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Докт. Ст. вкл. Irina Sydoruk
Волинський національний університет імені Л. Українки,
Луцьк, Ukraina

Mgr Magdalena Tchórz-Wójtowicz
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie