

SCIENTIFIC BULLETIN OF CHEŁM

SECTION OF PEDAGOGY

Chelm 2015

RADA PROGRAMOWA

- Prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD.** – *Catholic University in Ruzomberok, Slovakia*
- Doc. PeadDr. Beáta Akimjaková, PhD.** – *Juraj Pales Institute in Levoca, Slovakia*
- Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiaryz** – *The Jan Kochanowski University, Poland*
- Prof. dr hab. Petro Husak** – *Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine*
- Doc. PeadDr. Tomáš Jablonský, PhD, m. prof. KU** – *Catholic University in Ruzomberok, Slovakia*
- Prof. dr. hab. Vasyl D. Khrushch** – *Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine*
- Dr. Illésné dr. Mária Kovács** – *University of Miskolc, Hungary*
- Doc. PhDr. Ľudmila Krajčiriková, PhD.** – *Juraj Pales Institute in Levoca, Slovakia*
- Prof. dr hab. Ekaterina Kudrina** – *Kemerovo State Institute of Culture, Russia*
- Doc. dr Nadežda Leonyuk** – *Brest State University named after A.S. Pushkin, Belarus*
- Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek** – *University Ignatianum in Krakow, Poland*
- Doc. Dr. Dalia Martišauskienė** – *Klaipeda State University, Lithuania*
- Doc. PhDr. Jelena Petrucijová, CSc.** – *University of Ostrava, Czech Republic*
- Prof. dr hab. Wiktor Puszkin** – *National Mining University, Ukraine*
- Prof. nadzw. dr hab. Marek Rembierz** – *The University of Silesia, Poland*
- Doc. PeadDr. Ivana Rochovská, PhD.** – *Juraj Pales Institute in Levoca, Slovakia*
- Doc. Dr Galina Rusyn** – *Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine*
- Doc. dr Alexander Shunkov** – *Kemerovo State Institute of Culture, Russia*
- Doc. Dr. Giedrė Slušnienė** – *Klaipeda State University, Lithuania*
- Prof. nadzw. dr hab. Marian Stepulak** – *University of Economics and Innovation in Lublin, Poland*
- Prof. nadzw. dr hab. Andrzej Stępnik** – *Maria Curie-Skłodowska University, Poland*
- Prof. nadzw. dr hab. Renata Stojcka-Zuber** – *Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland*
- Dr. Kinga Szabó-Tóth** – *University of Miskolc, Hungary*
- Prof. PhDr. Anna Žilová, PhD.** – *Catholic University in Ruzomberok, Slovakia*

SCIENTIFIC BULLETIN OF CHEŁM

SECTION OF PEDAGOGY

Chelm 2015

KOMITET REDAKCYJNY:

Halina Bejger (sekretarz), Katarzyna Białowias, Beata Komorowska, Beata Kucharska,
Mariusz Maciuk, Piotr Mazur (przewodniczący), Maciej Niedzielski, Iwona Lasek-Surowiec

RECENZENCI:

dr Renata Bednarz-Grzybek
prof. dr hab. Ludmyła Gusak
prof. dr hab. Oksana Kogut
PhDr. Lenka Lachytová, PhD.
Doc. PeadDr. Anton Lisnik, ThDr.
dr Marzena Okrasa
prof. dr hab. Tatiana Panina
Doc. PeadDr. Marek Storoška, PhD.
prof. dr hab. Oksana Shulga
prof. dr hab. Wołodymyr Szachow

SKŁAD I ŁAMANIE:

Katarzyna Białowias, Piotr Mazur

OKŁADKA:

Mariusz Maciuk

FOTOGRAFIE Z OKŁADKI:

Donaldrmctim - Flickr user (CC BY 2.0 license)
THOR - Flickr user (CC BY 2.0 license)
Juhan Sonin - Flickr user (CC BY 2.0 license)

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

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

ISSN 2084-6770
ISBN 978-83-61149-63-7

SPIS TREŚCI

Piotr Mazur <i>Wprowadzenie</i>	9
---	---

CZEŚĆ PIERWSZA EDUKACJA I WYCHOWANIE

Włodzimierz Lukiewicz <i>Antyhumanistyka jako kierunek zmian. Czy potrzebny jest wykładowca nauk społecznych w szkole wyższej?</i> .15	
Петро Гусак, Леся Маргіросян <i>Соціокультурний зміст феномену виховання</i>	27
Інна Червінська <i>Освітній простір як сфера взаємодії школи, сім'ї та громадськості</i>	37
Iwona Oleksa <i>Praca człowieka jako kategoria aksjologiczna</i>	47
Eudmila Krajčiriková <i>Špecifika edukácie rómskych žiakov</i>	57
Beáta Akimjaková <i>Tvorivosť ako motivačný prvok aktivity žiaka</i>	71
Людмила Гусак, Тетяна Воробйова, Людмила Смалько <i>Креативні методи навчання у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студента</i>	85
Викторія Ільяшева <i>Опережающее управление качеством дидактического процесса вуза</i>	93
Miroslav Gejdoš <i>Riaditelia prvého učiteľského ústavu v Uhorsku (1900 – 1919)</i>	103

CZEŚĆ DRUGA WIELOWYMIAROWOŚĆ PRACY SOCJALNEJ

Viktor Porada, Katarína Greňová, Květoň Holcr <i>Vztah teorie, praxe a vzdělávání v oblasti konstituování bezpečnostních věd</i>	123
Halina Bejger <i>Institutionalne formy opieki nad dziećmi do lat 3 w polskim systemie pomocy społecznej</i>	139
Анна Юдина <i>Социальное взаимодействие вуза и учреждений социальной сферы по профилактике социального сиротства</i>	153
Олена Хрущ <i>Психологічні основи розвитку особистості та пізнання нею об'єктивного світу у процесі праці</i>	163

**CZEŚĆ TRZECIA
SYLWETKI CHEŁMSKICH PEDAGOGÓW**

Andrzej Rybak <i>Leon Kosior (1927-2011)</i>	171
Paweł Kiernikowski <i>Jan Andrzej Klekot (1936-2014)</i>	175

**CZEŚĆ CZWARTA
DOBRE PAKTYKI EDUKACYJNE**

Тодорка Стефанова, Румяна Радкова, Никола Събев <i>Организация ресурсного центра в помощь людям третьего возраста в Русе</i>	181
Alina Ceglarska <i>„Dbam o zdrowie” - program edukacji zdrowotnej w Przedszkolu Miejskim nr 6 w Chełmie</i>	187
Danuta Zagórska, Barbara Krzyszoń <i>Współpraca z rodzicami dzieci w Przedszkolu Miejskim nr 13 z Oddziałami Integracyjnymi w Chełmie</i>	195
Mariola Podgórska, Wiesław Podgórski <i>Działania motywujące do nauki języka niemieckiego w Gimnazjum nr 7 im. gen. Władysława Sikorskiego w Chełmie</i>	207

**CZEŚĆ PIĄTA
RECENZJE I SPRAWOZDANIA**

Małgorzata Łobacz <i>Recenzja książki: Niedostosowanie społeczne. Teorie i doświadczenia, red. H. Bejger, R. Kartaszyńska, Wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Chełm 2014.</i>	221
Paweł Skrzydlewski <i>Recenzja książki: Problemy osób niepełnosprawnych we współczesnym świecie, red. H. Bejger, M. Łobacz, Wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełm 2014</i>	225
Paweł Skrzydlewski <i>Recenzja książki: ks. Jerzy Król, Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji, Wyd. KUL, Lublin 2014</i>	229
Božena Švábová <i>Recenzja książki: Ivana Rochovská, Dagmar Krupová, Vědci v mateřské škole (Scientists in kindergarten), Wyd. Portál, Praha 2015</i>	233
Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna <i>Sprawozdanie z seminarium dydaktycznego „Nowoczesne technologie w pracy nauczyciela edukacji elementarnej”, Chełm 15.04.2015 r.</i>	237
Halina Bejger <i>Sprawozdanie z konferencji „Socjalno-pedagogiczne i medyczo - psychologiczne wspieranie rozwoju osobowości w ontogenezie”, Brześć 15 - 16.04.2015 r.</i>	239

Halina Bejger

Sprawozdanie z V międzynarodowego seminarium naukowego dla studentów „Rodzina jako środowisko opiekuńczo - wychowawcze”, Chełm 7.05.2015 r. 243

Beata Komorowska

Sprawozdanie z VI międzynarodowej konferencji naukowej „Współczesne Strategie i Wyzwania Edukacyjne”, Chełm 8 - 9.05.2015 r. 245

Katarzyna Białowąs

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej „Szkoła Rycerska jako szczególne osiągnięcie polskiego Oświecenia w 250 rocznicę powstania”, Chełm 22.05.2015 r. 247

Elżbieta Miterka, Ewa Staropiętka-Kuna

Sprawozdanie z konferencji podsumowującej projekt „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu”, Chełm 28.05.2015 r. 249

Iwona Lasek-Surowiec, Zygmunt Gardziński, Marcin Oskierko

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej „25. lecie odrodzenia samorządu. Wybory samorządowe 1990 roku w Polsce na tle przemian okresu przełomu (1989-1991)”, Chełm 14-15.09.2015 r. 251

WPROWADZENIE

Człowiek to *homo educandus*. Rozwój jednostki ludzkiej realizuje się przede wszystkim poprzez edukację. Całe życie polega na zdobywaniu wiedzy niezbędnej do funkcjonowania w świecie. Człowiek jest istotą, która podlega nieustannym zmianom. Ten aspekt zmienności związany jest z osobowym rozwojem, który koreluje z rozwojem moralnym¹.

Rodzina i szkoła to szczególne miejsca w życiu każdego człowieka. To środowiska, w których wzdramy i przygotowujemy się do dorosłości, dojrzałości, a przede wszystkim uczymy się „życia”.

Fundamentalnym celem edukacji jest integralny rozwój ucznia. Szkoła w swoich działaniach dąży do pełnego rozwoju wychowanka, wzrostu całej jego osoby. Ten zaś obejmuje jego sferę intelektualną, emocjonalną, fizyczną, społeczną, jak i duchową.

Najważniejszym wyzwaniem dla współczesnej edukacji jest wychowanie ku wartościom. Człowiek realizuje się poprzez wartości, które kształtują, inspirują jego myśli, uczucia i działanie. O dojrzałości osoby, o jej doskonałości, w znacznej mierze świadczy to, że pozwala się ona otwierać na prawdziwe wartości.

W edukacji aksjologicznej, zarówno rodzice jak i nauczyciele, powinni upatrywać szansę na uwrażliwienie dzieci i młodzieży na wymiar duchowy ludzkiego życia. Kształtowanie dojrzałej świadomości moralnej pozwoli, bowiem rozpoznawać dobro i zgodnie z nim postępować.

W kolejnym numerze czasopisma *Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy*, wydawanego przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Chełmie, przedstawiamy artykuły, które w przeważającej części dotyczą aktualnych problemów edukacji i wychowania. Mamy nadzieję, że prezentowane publikacje Autorów z różnych krajów europejskich ukażą szerszą perspektywę spojrzenia na współczesną nam pedagogiczną rzeczywistość.

Część pierwsza, zatytułowana *Edukacja i wychowanie*, zawiera dziewięć artykułów. Włodzimierz Lukiewicz omawia zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym na Białorusi,

¹ Zob. P. Mazur, *Personalistyczne podstawy edukacji według Jana Pawła II*, [w:] *Personalizm a súčasnosť*, red. P. Dancák, D. Hruška, M. Rembierz, R. Šoltés, Prešov 2010, s. 284-289.

zaś Petro Husak i Łesia Martirosian analizują społeczno-kulturowe treści zjawiska wychowania. Inna Chervinska, na podstawie literatury psychologiczno-pedagogicznej i praktyki szkolnej, ukazuje specyfikę przestrzeni edukacyjnej. Autorka opisuje organizacyjne i pedagogiczne warunki interakcji szkoły, rodziny i społeczności lokalnej i ich wpływ na kształtowanie osobowości ucznia. Z kolei Iwona Oleksa przedstawia pracę człowieka, jako podstawową wartość, której właściwe urzeczywistnianie przyczynia się do budowania pozytywnego życia. Ludmila Krajčiriková podejmuje problem specyficznych uwarunkowań w edukacji dzieci romskich. Tekst Beáty Akimjakovej obrazuje kreatywność jako istotny element aktywności uczniów. Ludmyła Gusak, Tetiana Worobjowa i Ludmyła Smalko wnikliwie omawiają wykorzystanie kreatywnych metod nauczania języka obcego. Victoria Iliyasheva przedstawia zaś zarządzanie jakością w procesie dydaktycznym w liceum. Część pierwszą kończy publikacja Mirosława Gejdoša, który opisuje wkład pierwszych dyrektorów placówek oświatowych w rozwój edukacji na Węgrzech w latach 1900-1919.

W drugiej części *Wielowymiarowość pracy socjalnej* zamieszczono cztery artykuły. Viktor Porada, Katarína Greňová, Květoň Holc wskazują na relację między teorią, praktyką i edukacją w obszarze nauk o bezpieczeństwie. Halina Bejger prezentuje instytucjonalne formy opieki nad dziećmi do lat 3, w polskim systemie pomocy społecznej. Zaś Anna Yudina omawia współpracę szkoły (liceum) i instytucji społecznych w sferze zapobiegania sieroctwu społecznemu. Obszar ten kończy tekst, w którym Olena Khrushch analizuje wpływ pracy na zmiany psychologiczne w rozwoju osobowości człowieka i poznawanie przez niego świata.

W części zatytułowanej *Sylwetki chełmskich pedagogów*, Andrzej Rybak przedstawia postać Leona Kosiora, natomiast Paweł Kiernikowski biogram Jana Andrzeja Klekota.

W inspirującej czwartej części - *Dobre praktyki edukacyjne* - Todorka Stefanova, Rumana Radkova, Nikola Sbev przedstawiają formy pomocy osobom starszym na przykładzie działań realizowanych w Ryse (Bułgaria). Program edukacji zdrowotnej „Dbam o zdrowie” wyróżnia Alina Ceglarska na przykładzie działań w Przedszkolu Miejskim nr 6 w Chełmie. Danuta Zagórska i Barbara Krzysztoń omawiają współpracę z rodzicami dzieci, w Przedszkolu Miejskim nr 13 z Oddziałami Integracyjnymi w Chełmie. Zaś w ostatnim artykule Mariola Podgórska i Wiesław Podgórski przedstawiają analizę działań motywujących do nauki języka niemieckiego w Gimnazjum nr 7 im. gen. Władysława Sikorskiego w Chełmie.

Kończowa, piąta część zawiera recenzje publikacji naukowych pracowników Katedry Pedagogiki i sprawozdania z konferencji naukowych.

W imieniu zespołu redakcyjnego składam serdeczne podziękowanie wszystkim autorom za możliwość upublicznienia ich artykułów w niniejszej czasopiśmie.

Piotr Mazur

CZEŚĆ PIERWSZA

EDUKACJA I WYCHOWANIE

**ANTYHUMANISTYKA JAKO KIERUNEK ZMIAN.
CZY POTRZEBNY JEST WYKŁADOWCA NAUK SPOŁECZNYCH
W SZKOLE WYŻSZEJ?**

WŁODZIMIERZ LUKIEWICZ

Brzeski Uniwersytet Państwowy im. Aleksandra Puszkina, (Belarus)

ABSTRACT: *For many years the teacher of the higher school on Belarus had the high social status. However, recently the situation significantly changed. Belarus is only formally included in system of Bologna Process. Reforms at the higher school don't bring the expected effect. Reduction of a number of hours by social and humanitarian disciplines negatively influence the average level of graduates of the Belarusian universities.*

KEY WORDS: *humanity, higher school, teacher, humanities, social sciences*

Wstęp

Zmiany w ramach systemu szkolnictwa wyższego na Białorusi, przybrały w ostatnich latach w wiele nowych i czasami zaskakujących form. Wśród nich wymienić można choćby ograniczenie liczby godzin z przedmiotów humanistycznych, czy zmianę ilości lat studiów (z pięciu na cztery). Praktyki takie w żaden sposób nie przystają do standardów przewidzianych w ramach Procesu Bolońskiego. Nie są to jedyne kontrowersje. Oto bowiem trudnym do zaakceptowania kierunkiem zmian, jest systematyczne ograniczanie liczby godzin na kierunkach społeczno-humanistycznych. Na domiar złego, gwarantowane konstytucyjnie prawo do bezpłatnej edukacji nie jest w pełni respektowane. Systematycznie rosną bowiem opłaty za studia wyższe, stanowiąc tym samym realną barierę dla przeciętnego młodego człowieka chcącego podjąć studia bądź już studiującego.

Białoruś jest jednym z ostatnich państw europejskich pozostających poza obowiązywaniem systemu kontynentalnego porozumienia edukacyjnego. Większość działań związanych z dostosowaniem modelu krajowego do standardów Procesu Bolońskiego niestety zostało zablokowanych. Kryteria i wymagania ogólnoeuropejskiego standardu wciąż na Białorusi poddawane są krytyce.

Nowe rozwiązania, wprowadzane są bardzo powoli i z oporem. Dotyczą one między innymi nauk z obszaru kulturoznawstwa: teorii i historii kultury, religioznawstwa, estetyki

i etyki. W efekcie, nie do końca wiadomo jaki będzie końcowy efekt tych zmian. W każdym razie środowisko naukowe na Białorusi bardzo zdecydowanie wyraża swoje głębokie zaniepokojenie. Szczególnie doniośle swoje zdanie wyrażają niezadowoleni przedstawiciele dyscyplin humanistycznych¹.

W białoruskich szkołach wyższych w ramach oferty dydaktycznej z obszaru nauk humanistycznych i społecznych wykłada się: historię Białorusi, podstawy ideologii państwa białoruskiego, filozofię, teorię gospodarczą, socjologię, politologię, podstawy psychologii i pedagogiki, języki obce oraz wychowanie fizyczne². Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruskiej w ramach reformy szkolnictwa wyższego zmierza do maksymalnego „upraktycznienia” zarówno treści dydaktycznych, jak i kompetencji oraz umiejętności, z jakimi student opuszcza uniwersytet. W takim modelu nauki społeczne i humanistyczne sprowadza się do zwykłego uzupełniania oferty dydaktycznej. Priorytetem jest praktyka, a jedynie jej tłem humanistyka. Zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i godzinowym.

Taki stan rzeczy rodzi wiele pytań, inspiruje również do wielu przemyśleń, zwłaszcza w kontekście statusu i modelu edukacji wyższej oraz samego rozumienia misji uniwersytetu. Taka formuła, antyhumanistycznego klucza zmian prowadzi do przemodelowania filozofii kształcenia w kierunku karykatury nauczania, nastawionego wyłącznie na praktykę (zwłaszcza bolesne i niezrozumiałe jest to w obszarze studiów humanistycznych). Maksymalnie utrudnia bowiem kształtowanie harmonijnej rozwijającej się osobowości, skoncentrowanej na duchowym bogactwie, czystości moralnej i fizycznej, sprawności intelektualnej, co bezsprzecznie jest naczelnym zadaniem kształcenia uniwersyteckiego, inaczej mówiąc - misją uniwersytetu.

Część główna

Szkolnictwo wyższe w Europie oparte jest obecnie na modelu zwanym Procesem Bolońskim. Jest to umowa tworząca wspólną przestrzeń edukacyjną w zjednoczonej Europie. Początek *Bologna process* (ang.) datuje się na rok 1999, kiedy to we włoskim mieście Bologna podpisano tzw. Deklarację Bolońską. W ramach tego porozumienia określone zostały najważniejsze cele, pozwalające porównywać i łączyć narodowe systemy szkolnictwa wyższego w poszczególnych państwach europejskich. Wśród podstawowych założeń umowy wymienić można: autonomię akademicką, mobilność naukowców i studentów, wzajemną

¹ *Вышэйшая адукацыя. Першая ступень. Цыкл сацыяльна-гуманітарных дысцыплін. Адукацыйны стандарт*, Мінск 2006.

² *Ibidem*, s. 6.

uznawalność dyplomów, nowoczesny model samorządu studenckiego. Poza tym Proces Boloński miał być swoistym projektem społeczno-politycznym kształcącym i kształtującym nową generację młodych Europejczyków.

Owszem, dostrzegane są mankamenty tego modelu, jednak są one na bieżąco dyskutowane i ulepszone. Wśród nich wymieniść można nieco egzotyczne zestawy proponowanych programów studiów i dotkliwie w wielu krajach rozmijanie się modelu kształcenia z potrzebami rynku pracy³.

Najważniejsze jednak jest meritum tego porozumienia. Proponuje ono model spójny i perspektywiczny począwszy od dwutorowego typu studiów (licencjat – magisterium) po wprowadzanie jednolitych kryteriów oceny jakości kształcenia. Lista dziesięciu najważniejszych założeń modelu edukacyjnego, zwanego Procesem Bolońskim (10 Bologna Action Lines) zakłada:

- przyjęcie systemu zrozumiałych dla wszystkich kryteriów uzyskiwanych stopni;
- wprowadzenie dwustopniowego systemu edukacji wyższej (licencjat - magisterium);
- stosowanie wspólnego systemu zaliczeń (gdzie liczba punktów ECTS za przedmiot, zależy od sumy godzin dla dyscypliny i wagi przedmiotu) oraz wpis sumy punktów do suplementu dyplomu (wzorzec zaakceptowany przez UNESCO);
- promowanie akademickiej mobilności studentów, wykładowców i pracowników administracji;
- wzajemna nostryfikacja dokumentów w zakresie edukacji wyższej;
- autonomię wyższych uczelni;
- rozwój współpracy europejskiej w dziedzinie utrzymania jakości edukacji;
- edukację w ciągu całego życia;
- aktywizację naukową i społeczną środowiska akademickiego;
- promocję wartości europejskich;
- wprowadzenie studiów doktoranckich (jako edukacji trzeciego stopnia),
- połączenie europejskiej przestrzeni edukacji wyższej i europejskiej przestrzeni badań naukowych.

System ma jeszcze jedną zaletę. Mianowicie uwzględnia model trzystopniowej edukacji wyższej:

- pierwszy poziom, to studia licencjackie (stopień „licencjata”);
- drugi poziom, to studia magisterskie (stopień „magistera”);

³ В. Можейко, *Беларусь и Болонский процесс: реальные плюсы и минусы Европейского пространства высшего образования*, <http://liberalclub.biz/?p=15929> [дата доступа: 9.05.2015].

- trzeci poziom, to studia doktoranckie (stopień „doktora”).

Na terenie Europy dominują dwa modele edukacji wyższej. Oba są połączeniem studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich (odpowiednio trzy, trzy i trzy lata nauki; bądź 4 lata, rok i 3 lata). Pierwszy z modeli oferuje studia 9-letnie, drugi zaś 8-letnie⁴.

Dołączenie Białorusi do Procesu Bolońskiego ma sens jeżeli weźmie się pod uwagę niektóre podstawowe rozwiązania, na przykład:

- więzi historyczne z europejskimi tradycjami edukacyjnymi;
- mocną gospodarczą orientację zewnętrzną na europejski rynek;
- łatwość adaptacji białoruskiego systemu edukacji wyższej do ogólnoeuropejskich standardów i wymagań;
- członkostwo Rosji i Kazachstanu w Procesie Bolońskim⁵.

Dołączenie Białorusi do europejskiej przestrzeni edukacji wyższej musi oznaczać, że kraj przyjmuje na siebie obowiązki przestrzegania zasad istniejącej formuły organizacyjno-prawnej oraz obowiązek zreformowania narodowego systemu tak, by był zrozumiały i przejrzysty dla innych krajów partnerskich. Jak twierdzi pierwszy wiceminister edukacji Białorusi Aleksander Żuk, dołączenie kraju do europejskiej przestrzeni edukacji wyższej pozytywnie wpłynie na prestiż systemu edukacji narodowej, tak w opinii zagranicznych partnerów, jak też wśród młodzieży białoruskiej. Jest to więc atrakcyjna perspektywa przede wszystkim dla potencjalnych studentów z Europy, którzy zdecydowaliby się studiować na Białorusi. Przystąpienie do porozumienia byłoby znakomitą promocją dorobku białoruskiej nauki. Przyczyniłoby się również do maksymalnej przejrzystości zasad kształcenia. Dołączenie do Procesu Bolońskiego być może zahamowałoby również emigrację młodych ludzi, którzy bardzo często wybierają uczelnie zagraniczne, jako instytucje w których chcą się kształcić na poziomie akademickim⁶.

Nie mniej należy mieć świadomość negatywnych konsekwencji włączenia Białorusi do Procesu Bolońskiego. Po pierwsze, przystąpienie do porozumienia w pewien sposób podporządkuje interesy narodowe rozwiązaniom globalnym. Po drugie, istnieje ryzyko obniżenia jakości kształcenia na pierwszym poziomie, w związku ze skróceniem ilości lat studiów. Po trzecie, istnieje ryzyko wyjazdu specjalistów i wysokokwalifikowanej kadry do innych państw.

⁴ *Болонский процесс*, http://www.interstudy.by/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid, [дата доступа: 4.05.2012].

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Высшее образование Республики Беларусь: от болонского процесса к европейскому пространству высшего образования*, <http://search.tut.by>, [дата доступа: 4.05.2012].

Z drugiej zaś strony, pozostawanie Białorusi poza wspólnotą bolońską spowoduje przekształcenie systemu szkolnictwa wyższego w model mało atrakcyjny dla zagranicznych studentów. Nawet jeśli na Białorusi zostanie stworzony unikalny system edukacyjny, może nie znaleźć on uznania na arenie międzynarodowej. Studenci zagraniczni mogą nie widzieć dla siebie szansy. Proces Boloński tworzy bowiem atrakcyjny model ogólnoeuropejskiej komunikacji, uwzględnia nowe perspektywy dla dialogu i współpracy w szerokim wymiarze. Stąd, bez ogólnego społecznego porozumienia w tej kwestii i unifikacji programowej, Białoruś nie ma szansy na jakościowo intelektualnie i kulturowo wyższy poziom kształcenia i zarządzania, który w konsekwencji umożliwiłby osiągnięcie rozwoju ekonomicznego i społecznego. Dlatego społeczność naukowa, Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruś, przedstawiciele Republikańskiej Rady Rektorów Szkół Wyższych wyrażają swoją wolę dołączenia do Procesu Bolońskiego⁷.

Przyłączenie Białorusi do ogólnoeuropejskiej przestrzeni edukacyjnej mogłoby być możliwe już w 2015 r. Zostało to zasygnalizowane jeszcze podczas posiedzenia tzw. grupy roboczej Procesu Bolońskiego, która obradowała w styczniu 2012 r. w Kopenhadze. Jednak państwo białoruskie nie wypełniło jak dotychczas postanowień europejskiej przestrzeni edukacji wyższej⁸. Dzieje się tak pomimo tego, że eksperci na kolejnych ze spotkań (26-27 kwietnia 2012 r. w Bukareszcie) sformułowali bardziej szczegółowe rekomendacje⁹. Nie przyniosło to jednak rezultatów. Niestety na następnym posiedzeniu ministrów edukacji państw europejskich „kwestia białoruska” nie była już nawet dyskutowana. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy był fakt, iż Białoruś nie wprowadziła podstawowych zasad Procesu Bolońskiego, którymi są choćby: swoboda akademicka, autonomia instytucjonalna, współuczestnictwo studentów w procesie zarządzania edukacją wyższą, etc. Kolejne posiedzenie grupy roboczej odbędzie się jeszcze w 2015 r. w Erewaniu. Przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Białorusi, choć wcześniej nie wyrazili swojego jednoznacznego stanowiska w tej sprawie¹⁰, dziś prowadzą wewnętrzne konsultacje, które oddają słowa: „kraj jest w wielu obszarach dobrze przygotowany do uczestnictwa, ale zachowuje sobie prawo do swoich wewnętrznych ustaleń i rozwiązań”. Ministerstwo Edukacji po raz drugi oficjalnie skierowało pismo do Sekretariatu Procesu Bolońskiego z wnioskiem

⁷ Ibidem.

⁸ *Беларуси отказали во вхождении в Болонский процесс*, <http://gorad.by/by/page/world/2889>, [дата доступа: 4.05.2012].

⁹ *Беларусь уже участвует в Болонском процессе?*, <http://news.tut.by/society/272729.html>, [дата доступа: 4.05.2012].

¹⁰ *Вопрос присоединения Беларуси к Болонскому процессу может быть рассмотрен только через три года*, <http://news.tut.by/society/285287.html>, [дата доступа: 4.05.2012].

o dołączenie do europejskiej przestrzeni edukacji wyższej. Stało się to 14 maja 2015 r. na Konferencji Ministrów Edukacji krajów europejskich. W związku z tym faktem gremium to wyraziło swoje uwagi (głównie krytyczne), a ministrowie Norwegii, Szwecji, Holandii i Islandii zaapelowali o większą determinację Białorusi w wypełnianiu postanowień Procesu Bolońskiego¹¹.

Jak już zostało wspomniane, pierwsza aplikacja Białorusi została odrzucona w związku z zasadniczymi różnicami krajowego i „bolońskiego” modelu edukacji wyższej. Z tego powodu białoruska organizacja pozarządowa pod nazwą Społeczny Komitet Boloński podjęła się starań, aby niezbędne (wstępne) wymagania zostały jednak wprowadzone. Przedsięwzięto także działania mające na celu mobilizowanie władz krajowych do działań w tym zakresie. Można uznać, że próby dołączenia Białorusi do Procesu Bolońskiego są działaniami niestandardowymi. Nie chodzi tu bynajmniej o kwestie polityczne czy relacje ekonomiczne z Zachodem, ale filozofię podejścia do edukacji i nauki. Białoruś w 2002 r. formalnie ratyfikowała konwencje Lizbońską i do 2008 r. kilkakrotnie podejmowała jedynie symboliczne działania w tym zakresie. Jednak wciąż daleko do ostatecznego pozytywnego rozwiązania. Pewna część środowiska naukowego na Białorusi wykazuje swoją determinację we wprowadzaniu swobód akademickich, organizowaniu samorządów uniwersyteckich, zwiększeniu mobilności naukowców i studentów. Przy czym kluczowe zasady wciąż nie znalazły zastosowania w systemie białoruskim. Bowiem najbardziej oczekiwanym rozwiązaniem jest wzajemna uznawalność dyplomów (z suplementem europejskiego wzorca), dlatego że posiadanie takiego dyplomu otwiera absolwentowi nieograniczone możliwości dalszego rozwoju, a przez to znacznie ułatwia znalezienie pracy niemal we wszystkich państwach Unii. Dla Białorusi oznaczałoby to zwiększenie własnej oferty akademickiej oraz jej konkurencyjności. Najważniejsza wydaje się tu być kwestia przyjmowania na studia obcokrajowców, a więc i korzyści ekonomicznych dla Białorusi¹².

Szkolnictwo wyższe na Białorusi jest obecnie w specyficznej sytuacji. Jak informuje Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruś w roku akademickim 2010/2011 zwiększyła się liczba studentów aż o 15 tys. (dotyczy to szczególnie pierwszych lat studiów)¹³. Wynika to z wielu przyczyn, z których najważniejszą jest obniżenie wymagań kwalifikacyjnych na studia wyższe. W konsekwencji praktycznie każda osoba po ukończeniu

¹¹ *Беларусь прынята ў Бало́нскі працэс*, <http://nn.by/?c=ar&i=149548>, [дата доступа: 15.05.2015].

¹² В. Можейко, *Беларусь и Болонский процесс: истории взаимоотношений*, <http://liberalclub.biz/?p=15881>, [дата доступа: 15.04.2015].

¹³ *Почему в белорусских вузах не ценятся знания?*, <http://news.tut.by/society/286534.html>, [дата доступа: 4.05.2012].

szkoły średniej, która posiada umiejętność czytania i pisania dostaje możliwość zaliczenia egzaminów centralnych i osiągnięcia minimalnej punktacji kwalifikacyjnej. Niestety ma to swoje bardzo negatywne konsekwencje. Dla przykładu, podczas testu centralnego z języka obcego na Państwowym Uniwersytecie im. A. Puszkina w Brześciu jeden ze kandydatów po dziesięciu minutach egzaminu pisemnego zakończył swoją pracę. Zapytany przez autora artykułu : *skąd tak dobrze zna język angielski?* Odpowiedział *języka nie znam w ogóle, po prostu automatycznie skreślałem każdy trzeci możliwy wariant.* Warto wspomnieć, że po wprowadzeniu testów centralnych zmniejszyło się zapotrzebowanie na korepetycje. Można dziś, bowiem bez trudu otrzymać certyfikat z egzaminu centralnego, wcześniej wpłacając wymaganą kwotę czesnego za studia. Studia wyższe są dla chłopców wciąż sposobem na ucieczkę od zasadniczej służby wojskowej. Bycie żakiem jest atrakcyjne także dla tych, którzy chcą przez następnych pięć lat prowadzić w miarę bezpieczne życie studenckie. Studia są również azylem dla młodych, którzy chcą uniezależnić się od rodziców, wyprowadzić z domu, ale także dla tych, którym po prostu rodzice wymyślili taki scenariusz na życie, itp.

Powszechnie uważa się, że studia wyższe stanowią moment wejścia w dorosłość i oczekiwany sposób adaptacji do życia zawodowego i społecznego¹⁴. Dyskusyjnym rozwiązaniem w związku z tym jest „spychanie na margines” nauk humanistycznych i społecznych w programach studiów na Białorusi. I tak, w 2010 r. zlikwidowana została Katedra Kulturoznawstwa na Państwowym Uniwersytecie im. A. Puszkina w Brześciu. Warto zaznaczyć, że jednostka ta była w tamtym czasie sklasyfikowana na drugim miejscu w rankingu kilkudziesięciu podobnych placówek. Ponadto pracownicy katedry w ciągu ostatnich 10 lat obronili dwie habilitacje i pięć doktoratów. Mimo to liczba godzin przeznaczonych na zajęcia z kulturoznawstwa, religii, etyki, estetyki i szeregu kursów specjalistycznych zmniejszyła się w sposób znaczący.

¹⁴ Ibidem.

Tabela 1. Godziny dydaktyczne Katedry Kulturoznawstwa w porównaniu z innymi wydziałami Państwowego Uniwersytetu w Brześciu, rok akademicki 2005/06

Nr	Wydział	Liczba godzin	%
1	Biologii	466	6,1
2	Geografii	802	10,5
3	Historii	816	10,7
4	Języków obcych	615	8,1
5	Matematyki	473	6,2
6	Psychologii i pedagogiki	965	12,7
7	Pedagogiki społecznej	601	7,9
8	Wychowania fizycznego	587	7,7
9	Fizyki	201	2,6
10	Filologii	1341	17,6
11	Prawa	759	10,0
	Razem	7623	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Równie mało optymistycznie przedstawia się sytuacja w kontekście ilości godzin oferowanych przez Katedrę, w ramach zajęć realizowanych na poszczególnych Wydziałach (które, jak się wydaje, zaliczać się powinno się do przedmiotów humanistycznych, w tym historycznych, języków obcych czy filologicznych). Jak to interpretować? Procesy globalizacji rozwiązań, jak i ogólnej standaryzacji, pomijają sferę refleksji na temat człowieka i otaczającego go świata. Towarzyszy temu formalizacja relacji między ludźmi w ramach relacji „wykładowca – student”, która niweluje idee klasycznej edukacji uniwersyteckiej do postępującej ad absurdum misji przekazywania wiedzy ściśle praktycznej.

Tabela 2. Godziny dydaktyczne Katedry Kulturoznawstwa w porównaniu z innymi wydziałami Państwowego Uniwersytetu w Brześciu, rok akademicki 2009/10

Nr	Wydział	Liczba godzin	%
1	Biologii	526	9,9
2	Geografii	452	8,5
3	Historii	307	5,8
4	Języków obcych	253	4,8
5	Matematyki	551	10,4
6	Psychologii i pedagogiki	715	13,5
7	Pedagogiki społecznej	391	7,4
8	Wychowania fizycznego	900	17,0
9	Fizyki	279	5,3
10	Filologii	299	5,6
11	Prawa	636	12,0
	Razem	5309	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Równie szybko maleje liczba doktorantów z obszaru nauk humanistycznych w obwodzie brzeskim (historia, filologia, pedagogika i psychologia -w sumie zaledwie 22 doktorantów). Korzystniej prezentują się natomiast statystyki doktorantów nauk technicznych czy ekonomicznych.

Tabela 3. Liczba doktorantów w różnych dziedzinach nauki w obwodzie brzeskim

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Liczba doktorantów, razem	95	77	65	58	83	89
W tym na kierunku:						
Fizyka i matematyka	4	2	3	4	3	2
Biologia	1	2	5	5	4	3
Technika	46	29	24	22	31	35
Historia	--	--	--	3	6	7
Gospodarka	14	12	8	6	18	23
Filologia	10	11	6	5	6	5
Pedagogika	6	5	3	3	2	5
Psychologia	10	10	10	7	9	5
Geologia i mineralogia	4	6	6	3	4	--
Geografia	--	--	--	--	--	4

Źródło: opracowano na podstawie: *Статистический ежегодник. Брестская область*, Брест 2011, s. 156.

W efekcie od 2005-2010 obserwuje się mniejszą popularność studiów historycznych, filologicznych, pedagogicznych i psychologicznych.

Tabela 4. Liczba osób przyjętych na studia doktoranckie w ramach różnych dziedzin naukowych w obwodzie brzeskim

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Fizyka i matematyka	3	-	1	2	--	--
Biologia	1	1	3	--	1	1
Technika	15	2	8	10	11	12
Historia	--	--	--	3	3	1
Gospodarka	4	1	3	1	14	7
Filologia	2	2	1	2	1	--
Pedagogika	1	1	1	-	--	4
Psychologia	4	4	2	2	2	--
Geologia i mineralogia	2	3	1	--	--	--
Geografia	--	--	--	--	--	2

Źródło: opracowano na podstawie: *Статистический ежегодник. Брестская область*, Брест 2011, s. 157.

Jeżeli zaś chodzi o studia doktoranckie w obwodzie brzeskim w latach 2005-2010, zaledwie jedna osoba obroniła swoją pracę doktorską.

Tabela 5. Studia doktoranckie w obwodzie brzeskim

Lata	Liczba studiów doktoranckich	Liczba doktorantów, razem	Liczba osób przyjętych na studia	Liczba osób po zakończeniu studiów doktoranckich	W tym po obronie pracy naukowej
2005	2	95	32	22	--
2006	2	77	14	13	--
2007	2	65	20	16	--
2008	2	58	20	27	--
2009	3	83	32	10	1
2010	4	89	27	19	--

Źródło: opracowano na podstawie: *Статистический ежегодник. Брестская область*, Брест 2011, s. 156.

Podobna prawidłowość zachodzi w relacji między pracownikami nauki reprezentującymi dyscypliny przyrodnicze, techniczne i rolnicze, a naukowcami z obszaru dyscyplin społecznych czy humanistycznych.

Tabela 6. Liczba naukowców w obwodzie brzeskim

	Liczba naukowców razem	W tym w różnych dziedzinach naukowych					
		Przyrodnicze	Techniczne	Medycyna	Rolnictwo	Społeczne	Humanistyczne
Naukowcy							
2005	305	34	171	--	98	1	1
2006	352	53	227	--	69	2	1
2007	354	54	243	--	57	--	--
2008	364	59	247	1	57	--	--
2009	397	53	273	8	63	--	--
2010	405	64	271	--	58	12	--
Doktorzy hab.							
2005	1	1	--	--	--	--	--
2006	1	1	--	--	--	--	--
2007	3	2	1	--	--	--	--
2008	4	3	1	--	--	--	--
2009	3	2	1	--	--	--	--
2010	4	2	1	--	--	1	--
Doktorzy							
2005	32	7	10	--	14	--	1
2006	26	13	4	--	6	2	1
2007	29	13	8	--	8	--	--
2008	29	13	6	1	9	--	--
2009	26	13	5	1	7	--	--
2010	30	13	6	--	8	3	--

Źródło: opracowane na podstawie: *Статистический ежегодник. Брестская область*, Брест 2011, s. 163.

Wnioski

Odchodzenie od humanistyki, w ramach szkolnictwa wyższego, na Białorusi prowadzi do zmiany paradygmatu kształcenia na państwowych uniwersytetach. Studenci nie otrzymują obecnie pełnej oferty uwzględniającej dorobek wiedzy o człowieku. Pomijane są te aspekty współczesnej kultury, które gromadzą wszechstronną refleksję, zaliczaną do dziedziny nauk humanistycznych i społecznych. Współczesny białoruski uniwersytet staje się coraz bardziej instytucją praktyczno – techniczną. Wykładowca nauk społecznych i humanistycznych traci z roku na rok swój prestiż i radykalnie obniża się jego miejsce w hierarchii rankingu zawodowego.

BIBLIOGRAFIA:

1. *Беларуси отказали во вхождении в Болонский процесс*, <http://gorad.by>.
2. *Беларусь прынята ў Балонскі працэс*, <http://nn.by>.
3. *Беларусь ужо ўчасткуе ў Болонскім працэсе?*, <http://news.tut.by>.
4. *Болонский процесс*, <http://www.interstudy.by>.
5. *Вопрос присоединения Беларуси к Болонскому процессу может быть рассмотрен только через три года*, <http://news.tut.by>.
6. *Высшее образование Республики Беларусь: от болонского процесса к европейскому пространству высшего образования*, <http://search.tut.by>.
7. *Вышэйшая адукацыя. Першая ступень. Цыкл сацыяльна-гуманітарных дысцыплін. Адукацыйны стандарт*, Мінск 2006.
8. *Можейко В., Беларусь и Болонский процесс: истории взаимоотношений*, <http://liberalclub.biz>.
9. *Можейко В., Беларусь и Болонский процесс: реальные плюсы и минусы Европейского пространства высшего образования*, <http://liberalclub.biz>.
10. *Почему в белорусских вузах не ценятся знания?*, <http://news.tut.by>.
11. *Статистический ежегодник. Брестская область*, Брест 2011.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ЗМІСТ ФЕНОМЕНУ ВИХОВАННЯ

ПЕТРО ГУСАК, ЛЕСЯ МАРТИРОСЯН

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, (Ukraine)

ABSTRACT: *The article investigates the phenomenon of social and cultural content of education. The basic functions of culture are described in the article. It is proved that culture is part of the content of education. By the delimitation of notions „civilization” and „culture” the main contents sociological and cultural characteristics of education are presented in the given article.*

KEY WORDS: *culture, civilization, the phenomenon, phenomenon of cultural values, sociological approach, cultural approach, spiritual values, wealth, social institution*

Використання категорії культури у процесі дослідження сутності виховання є традиційно актуальним. Це пояснюється тим, що по-перше, «соціальний і персональний простір, історичний і особистий час буття як дорослої людини, так і дитини, заповнений матеріальними об'єктами, ставленнями, цінностями, інформацією і технологіями, що мають пряме відношення як до матеріальної, так і духовної культури»¹. По-друге – «мета виховання, зміст, закономірності процесу виховання, методи і засоби – усі ці педагогічні поняття взаємопов'язані з філософсько-культурологічними категоріями, такими як культура, культурно-історичний тип, культурно-історичне середовище, духовний субстрат певної культури, аксіо - і гносеологічна традиція тієї чи іншої культури»².

Таким чином, культура входить до змістової складової виховання, а культурне середовище - до основного поля діяльності вихователя. Соціологи вважають, що створення та збереження культури не є самоціллю, а способом виживання та існування людини як суспільної істоти в соціальному середовищі. З цього випливають основні завдання, які вирішує культура: по-перше – це соціалізація людини, тобто збереження і примноження у ній всього істинно людського, а значить і суспільного,

¹ В. И. Максакова, *Лекции 1-5*, [в:] *Педагогическая антропология*, ред. В. И. Максакова, Москва 2001, с. 208.

² П. А. Гагаев, *Культурно-исторический аспект развития отечественных философско-педагогических учений XVIII - XX веков*, Волгоград 2000, с. 518.

подруге, це така організація життя суспільства, яка служила б подальшому суспільному процвітанню в ім'я людини³.

Культура є одним із найцінніших здобутків соціуму, який впливає на всі фундаментальні процеси в ньому. Як соціальний феномен вона є складним і поліструктурним явищем. Культура інтегрована в різноманітні сфери життєдіяльності людини. Звідси - неоднозначність самої дефініції культури, її логічної структури, сутності та форм. Кожне з визначень культури фіксує реальні й значущі риси та особливості культури, але жодне з них не є вичерпним⁴.

Полісемантичність поняття «культура» та глибина змісту обумовили появу його багатьох наукових визначень. Першопочатково термін «культура» (лат. *cultura agri*) означав обробіток землі. Поступово ним стали позначати все, що створила людина.

На сучасному етапі поняття «культуру» розуміють як у широкому (характеристика історичних епох, конкретних суспільств, народностей і націй, специфічних сфер суспільного життя або людської діяльності), так і у вузькому значенні - сфера духовного життя людей. «Культура включає в себе предметні результати діяльності людей (машини, побудови, результати пізнання, твори мистецтва, результати, норми моралі і права та ін.), а також людські сили і здібності, що реалізуються в діяльності (знання, вміння, навички, рівень інтелекту, моральний та естетичний розвиток, світогляд, способи і форми спілкування людей). Широта охоплюваних культурою явищ впливає на закріплення за цим поняттям багатьох смислових відтінків, що, у свою чергу, сприяє варіативному його тлумаченню, розумінню й використанню різними науками»⁵.

Культура, як невід'ємний компонент людської діяльності, поділяється на духовну і матеріальну. Філософія розглядає духовне життя суспільства як процес функціонування духовного в суспільстві. Можливість виділення духовного життя, як наукової абстракції, зумовлена тим, що за певних історичних умов вона виокремлюється в особливий вид діяльності, який має досить складний механізм свого здійснення. Абсорбовані у формах духовності: творах мистецтва, наукових працях, філософських системах, релігійних догматах, політичних доктринах тощо, – цінності,

³ Г. А. Голубева, *Соціологія*, Москва 2004, с. 57.

⁴ *Соціологія*, ред. В. Г. Городяненко, Київ 2003.

⁵ Л. Т. Левчук, *Історія світової культури*, Київ 2010, с. 6-7.

ідеї, імперативи, норми утворюють зовнішній наперед заданий індивідному існуванню світ соціальної буттєвості⁶.

Духовні цінності і норми продукуються різними формами суспільної свідомості – ідеології, політики, моралі, права, науки, мистецтва і релігії. Вони визначають ціннісні орієнтири виховання. У контексті соціології духовні цінності постають у вигляді специфічних соціальних інститутів культури у духовній сфері і забезпечують духовне виробництво, яке розглядається як створення духовних цінностей і ідей. Науковці вважають, що у цьому полягає суть діяльності вказаних інститутів. Їх роль у житті суспільства, у тому числі і у вихованні, надзвичайно важлива. Специфічні соціальні інститути культури виконують функцію включення людей у систему існуючих соціальних і духовних зв'язків і відношень (соціально-інтегративну). Саме цю мету переслідують інститут науки, мистецтва, релігії тощо. Вони організують складну систему духовної діяльності у сфері наукової, художньої, релігійної та іншої духовної творчості, а також забезпечують освоєння і розподіл продуктів цієї творчості⁷.

Матеріальна культура має свою внутрішню структуру: предмети матеріального виробництва (одяг, речі, засоби виробництва, технології, творчий потенціал працівників); культура відтворення людства, способи поведінки людини в інтимній сфері; фізична культура (формування і зміна фізичних можливостей людини – сюди відноситься спорт, гімнастика, гігієна тіла, профілактика захворювань, лікування, активний відпочинок); соціально-політична культура (практика встановлення, збереження і зміни соціальних інститутів)⁸. Матеріальна культура, як і духовна, представлена різноманітними соціальними інститутами, функції яких також мають педагогічний характер. Наприклад, інститут сім'ї і шлюбу, інститут фізичної культури і спорту тощо.

Соціальні інститути культури постають як суб'єкти виховних впливів у суспільстві, які спрямовані на забезпечення засвоєння підростаючими поколіннями існуючих культурних цінностей, створених як духовною, так і матеріальною культурою. «Культурні цінності – це вихована у свідомості людей значущість тих чи тих дій, предметів, властивостей людини, явищ, процесів тощо, і сприйняття їх як мети життя. Це абстрактне поняття про те, що таке «добре» й «погано»,

⁶ І. В. Бичко, *Філософія*, Київ 1994, с. 528-542.

⁷ Д. Белл, *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования*, Москва 2004; П. Друкер, *Управление в обществе будущего*, Москва 2007; А. В. Клименко, *Обществознание*, Москва 2004.

⁸ П.Ф. Дик, *Культурология: учебное пособие для вузов*, Ростов н/Д. 2006.

«правильно» й «неправильно», «потрібне» й «непотрібне», «позитивне» й «негативне» тощо. Цінності є еталоном, ідеалом. Жодне суспільство не може обійтися без цінностей і кожний суспільний устрій установлює, що саме для нього є цінністю⁹.

Для дослідження соціокультурної сутності виховання важливе значення має розмежування понять «культура і цивілізація». У філософському значенні поняття „культура” часто виступає синонімом поняття „цивілізація” і відображає людський прогрес у цілому. Однак, в трактуванні Л.Васильєва культура розуміється як духовна сторона суспільного життя, а цивілізація – як матеріальна культура; цивілізація визначає межі виховних систем, а культура дає їм основу змісту¹⁰.

В наукових дослідженнях використання категорії „цивілізація” створює можливість здійснення аналізу виховання у соціологічному контексті, що дозволяє виявити закономірності розвитку виховання відповідно до історичних етапів розвитку суспільства; розкрити сутність багатьох важливих рис виховних традицій, виявити їх історичне коріння та соціокультурні детермінанти, що обумовили їх появу; зробити зрозумілим історичне походження передумов і наслідків появи виховних традицій; відкрити соціально-історичну перспективу при аналізі процесу виховання, його функцій, цілей і норм, інституціональних зав'язків і можливостей¹¹.

Виховна обумовленість культури та культурна обумовленість виховання передбачає розв'язання ряд функцій. Одна з основних функцій – це *приспособлення природного середовища до потреб людини*, його перетворення, що спричиняє необхідність технічного, технологічного, наукового розвитку. З перетворюючою функцією пов'язана *адаптивно-захисна функція*, яка полягає у тому, що культура створює і удосконалює різноманітні засоби захисту людини, причому, не лише матеріальні у вигляді вогню, одягу, житлових будівель тощо, а й у вигляді накопичених знань. Без цього існування людського суспільства практично є неможливим.

Вказані функції культури пов'язані з проблемою дефініції понять «природа – культура». Поняття «природа» – одне з найширших. Природа – об'єктивна, незалежна реальність, яка передує людському соціально-культурному існуванню, навіть і самій людині, як її організм чи антропологічні характеристики. «Об'єктивно-історичне існування природи, культури і суспільства представляє собою нерозривну єдність,

⁹ Г. В. Дворецька, *Соціологія*, Київ 2013.

¹⁰ Л. С. Васильєв, *Цивілізації Сходу: специфіка, тенденції, перспективи*, Москва 1995, с. 141-151.

¹¹ С. І. Лобанова, *Соціокультурні детермінанти формування моделей виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі*, Луцьк 2011; Г. Б. Корнетов, *Цивілізаційний підхід к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, Москва 1994; А. О. Рижанова, *Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті*, Луганськ 2005.

цілісність, розвиваючись як природно-історичний та культуротворчий процес життєдіяльності суспільства. Можливості буття культури задаються природою. Природа в тій чи іншій інтерпретації відтворюється у культурі. Свідчення такої залежності можна виявити на всіх рівнях існування різних культур: від виготовлення знарядь праці й розвитку технології трудової діяльності до особливостей побуту та явищ духовного життя»¹².

Закони природи є зовнішньою силою, діють паралельно з законами суспільного розвитку та по-різному впливають на різні сторони суспільного життя. На думку В.Ляміна можна виділити такі особливості цього впливу:

1. Природа створює можливості розвитку суспільства, але лише з розвитком матеріального виробництва ця можливість стає дійсністю.

2. Закони природи, впливаючи на виробництво, можуть надавати специфічні риси розвитку багатьом соціальним явищам.

3. Дія природних законів може прискорювати або сповільнювати суспільний розвиток через природні ресурси.

4. Специфічні закони розвитку природи зумовлюють особливості розвитку сільського господарства, а своєрідність органічного світу також впливає на розвиток виробничих сил.

5. Закономірності функціонування і прояву (розвитку) природних явищ можуть знищувати плоди цивілізації.

6. Вплив природного середовища багато в чому визначає характер виробництва, розміщення виробничих сил суспільства, побутове життя.

7. Природні умови впливають на формування і розвиток фізіологічних, психічних і духовних особливостей народів.

8. Неконтрольована могутня індустріальна діяльність людства набула такого масштабу, що склалась загроза самим природним основам існування людей і всього живого¹³.

Вказані особливості впливу природи на людину і суспільство свідчать, що процес людського буття не може існувати без взаємозв'язку із природою. Цей взаємозв'язок є необхідною передумовою існування людини. Однак, змістом людського буття є культурне вивільнення із стану безпосередньої залежності від природи,

¹² Л. Т. Левчук, *Історія світової культури*, оп. cit., с. 6-7.

¹³ В. С. Лямін, *Философские проблемы географии*, [в:] *Современные проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук*, ред. В.В. Миронов, Москва 2006.

її підпорядкування людському розуму. «Перебуваючи в об'єктивному, незалежному від неї зв'язку з природою, людина виробляє суб'єктивні засоби та створює умови оволодіння цим зв'язком. Таким чином, створюється «друга природа», яка створена людиною в процесі праці та предметно введена у сферу соціальних зв'язків, олюднена, соціалізована природа. Фізіологічна непристосованість, порівняно з представниками рослинного і тваринного світів, людини до навколишнього середовища компенсується її здатністю досягнути світ в особливий духовний спосіб і пристосуватися до нього (світу) шляхом окультурення стосунків природи і людства¹⁴.

Отже, культура і природа знаходяться в діалектичній єдності. В результаті взаємозв'язку культури і природи та людини формується олюднене (окультурене) природне середовище. На думку П. Сорокіна, це середовище виступає у формі людей (мертвих і живих), результатів їх діяльності у вигляді «матеріальної культури» (будинки, дороги, заводи, книги, тощо), духовної культури (знань, вірувань, почуттів, мови, звичаїв, тощо)¹⁵. В соціології воно дістало назву «соціально-психологічне середовище». П. Сорокін звертає увагу на швидке зростання ролі культури як соціально-психологічного середовища в життєдіяльності людей. «Покоління людей, у процесі історичного розвитку як результат свого життя і діяльності, залишали після себе шар соціально-психологічного середовища, який, накопичуючись, утворював межу, що віддалила людей від природи. У результаті цього, сьогодні людина живе не стільки на лоні природи, скільки у лоні культури. Вона оточує нас всюди, і людина тепер пристосовується не стільки до умов природного, скільки до умов культурного середовища. Пристосовуючись до культури, ми пристосовуємось і видозмінюємо природу»¹⁶.

У педагогічному розумінні близьким є поняття «соціальне середовище», яке на думку Г. Дементьєва полягає у тому, що воно має здатність спрявляти на людину той чи інший освітній вплив. У цьому розумінні будь-яке соціальне середовище є соціально-педагогічним середовищем¹⁷.

Таким чином, перетворююча і адаптивно-захисна функції культури забезпечують педагогічний характер соціального середовища. Саме у цьому олюдненому, соціально

¹⁴ Л. Т. Левчук, *Історія світової культури*, оп. cit., с. 7-8.

¹⁵ П. А. Сорокін, *Общедоступный учебник социологии: статьи разных лет*, Москва 1994, с. 16-21.

¹⁶ Ibidem, с. 182-183.

¹⁷ Г. Г. Дементьев, *Процесс формирования личности под влиянием социальной среды в современных условиях*, Москва 2000, с. 42.

-психологічному середовищі і розгортається процес виховання, тобто виникає соціокультурний простір, у якому відбувається формування і виховання особистості.

Крім цих культура виконує і *аксіологічну, або ціннісно-орієнтаційну функцію*, яка за своєю суттю також є педагогічною. Вона відображає якісний стан культури – систему норм і цінностей. Культура формує в людини цінності, які є соціально значущими для даного історичного часу. Сформованість в людини тих чи інших цінностей є критерієм її вихованості для конкретного суспільства або соціальної групи.

Культура формує цілу сукупність норм у різних сферах життєдіяльності, виконуючи *нормативно-регулюючу функцію*. Наприклад, норми моральної поведінки; норми технологічного поведінки у праці; фундаментальні норми (табу на канібалізм, батьковбивство, кровозмішення); норми харчування, норми стосунків чоловіка й жінки, дітей і дорослих тощо¹⁸. Нормативно-регулююча функція культури підтримується такими системами, як мораль і право і має соціалізаційно-виховний характер.

Наступною функцією культури є власне *виховна функція*. Культура робить людину людиною. Оволодіння культурою – це завдання і в той же час засіб виховання. Індивідуальний культурний досвід дитини визначає критерії самооцінки і характеристики дитини, а також формує завдання виховання і способи їх досягнення. Зміст виховання, його традиції, аксіологічні акценти, технології, форми прояву вихованості людей та їх поведінка – важливі складові будь-якої культури.

По мірі засвоєння знань, вірувань, ідеалів, символів, цінностей, норм, звичаїв, традицій соціальної групи, свого народу і всього людства, індивід стає повноцінною особистістю і членом суспільства. При цьому кожне нове покоління, кожна окрема особистість незмінно проходить свій, і тільки свій шлях освоєння культури суспільства. Це засвоєння може здійснюватися, як організовано під контролем суспільства і його структур в установах виховання і освіти, так і самостійно шляхом самовиховання і самоосвіти. У результаті людина не тільки стає носієм і продовжувачем культури, а й долучається до соціального життя, отримує або змінює свій соціальний статус і соціальну роль¹⁹. Таким чином, відбувається соціалізація людини, у процесі якої продовжує здійснюватись виховання. Ці процеси відбувається протягом всього життя. Вони стабілізують суспільство, забезпечують необхідні умови його функціонування, наступність розвитку. Характер соціалізації, її механізми зумовлюють тип культури. Механізмом передачі культури виступає “традиція“, яка стереотипізує існуючий досвід,

¹⁸ В. А. Соколова, *Основи соціології*, Ростов н/Д. 2004.

¹⁹ *Ibidem*, с. 112.

що надає стійкості певним культурним формам і у такому вигляді забезпечує його передачу новим поколінням. «Педагогічні традиції - це культурно обумовлені стереотипи виховання, які надають соціального характеру педагогічній дії і обумовлюють культурновідповідне формування людської суб'єктивності»²⁰. Таким чином, процес освоєння культури за своїм *змістом* і суттю є педагогічним процесом.

З іншого боку, виховання багато в чому визначає долю конкретних культур. Воно сприяє їх збереженню, розвитку, модернізації або ж навпаки – руйнує чи консервує. Виховання може надати культурі таких характеристик, як цілісність, елітарність або масовість тощо. І в відношення виховання та культури вказує на те, що виховання є *засобом* розвитку культури.

Виховною за своєю суттю є також *інформаційна функція* культури. Вона пов'язана з такими важливими потребами людини, як спілкування, накопичення, збереження інформації і передача її у вигляді соціального досвіду в просторі і в часі. Ця функція пов'язана з самою важливою соціальною потребою людини – спілкуватися.

Культура виконує в суспільстві антистресову функцію, яка за своєю суттю є психолого-педагогічною. Діяльність соціальних інститутів мистецтва і спорту (музеї, виставки, кінематограф, театр, телебачення, розважальні і спортивні заклади тощо) а також розвиток специфічних інститутів духовної культури (живопису, музики, танців, літератури, поезії тощо) спрямовані на забезпечення психологічного комфорту людини, уникнення стресових, конфліктних ситуацій, які ведуть до соціально-дезадаптованої поведінки.

Складність і поліструктурність соціального феномену культури, його функціональні характеристики, їх педагогічний зміст вказують на те, що виховання є не лише соціальним, але і культурним феноменом. Різниця полягає у тому, що в контексті соціології акцентується функціональність виховання як соціального інституту; в контексті культури, акцент робиться на його нормативно-ціннісному змісті, регулятивній ролі і консолідуєчому потенціалі. Адже першопочатково культура і виховання розглядались як синоніми. Виховання завжди включало знання, цінності, норми, соціальні зразки поведінки тощо, що позиціонувало його як культурний феномен. Соціологічний контекст виховання репрезентує його на загальноцивілізаційному та регіональному рівнях, враховує взаємодію з об'єктивними конкретно

²⁰ Г. Б. Корнетов, *Цивилизационный подход...*, op. cit., с. 48.

-історичними умовами і соціальними інститутами, що здійснюють як цілеспрямований, так і опосередкований вплив на особистість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белл Д., *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования*, Москва 2004.
2. Бичко І. В., *Філософія*, Київ 1994.
3. Васильев Л. С., *Цивілізації Сходу: специфіка, тенденції, перспективи*, Москва 1995.
4. Гагаев П. А., *Культурно-исторический аспект развития отечественных философско-педагогических учений XVIII - XX веков*, Волгоград 2000.
5. Голубева Г. А., *Социология*, Москва 2004.
6. Дворецька Г. В., *Соціологія*, Київ 2013.
7. Дементьев Г. Г., *Процесс формирования личности под влиянием социальной среды в современных условиях*, Москва 2000.
8. Дик П.Ф., *Культурология: учебное пособие для вузов*, Ростов н/Д. 2006.
9. Друкер П., *Управление в обществе будущего*, Москва 2007.
10. Клименко А. В., *Обществознание*, Москва 2004.
11. Корнетов Г. Б., *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*, Москва 1994.
12. Левчук Л. Т., *Історія світової культури*, Київ 2010.
13. Лобанова С. І., *Соціокультурні детермінанти формування моделей виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі*, Луцьк 2011.
14. Лямін В. С., *Философские проблемы географии*, [в:] *Современные проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук*, ред. В.В. Миронов, Москва 2006.
15. Максакова В. И., *Лекции 1-5*, [в:] *Педагогическая антропология*, ред. В. И. Максакова, Москва 2001.
16. Рижанова А. О., *Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті*, Луганськ 2005.
17. Соколова В. А., *Основы социологии*, Ростов н/Д. 2004.
18. Сорокин П. А., *Общедоступный учебник социологии: статьи разных лет*, Москва 1994.
19. *Соціологія*, ред. В. Г. Городяненко, Київ 2003.

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК СФЕРА ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДСЬКОСТІ

ІННА ЧЕРВІНСЬКА

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, (Ukraine)

ABSTRACT: *On the basis of psychological and educational literature and school practice, the article reveals peculiarities of educational space, described the specificity of interaction of school, family and community in shaping personality. The author describes the organizational and pedagogical conditions of interaction between school, family and community identifies key factors that influence the development of personality. After forming the right relationships and personal development depends primarily on what people facing child parents learned how human relationships and social environment. The content of the article shows that identity formation always occurs in the interaction of the individual with various social institutions.*

KEY WORDS: *socio-cultural environment, society, personal development, interaction, family, community organization*

Постановка проблеми

Педагогічна наука і практика довели, що становлення особистості завжди відбувається у взаємодії окремої людини з *мікро - та макросоціумом*, тобто матеріальним і культурним середовищем, а також у взаємодії з різними соціальними інститутами, зокрема з сім'єю, навчальними закладами, громадою, релігійними спільнотами, формальними чи неформальними об'єднаннями. Тому серед актуальних проблем формування особистості особливе місце займають питання узгодження зусиль державних і недержавних соціальних інститутів, в яких здійснюється цілеспрямований соціально-виховний вплив на підростаюче покоління.

Формування доброзичливих взаємин і розвиток особистості залежить насамперед від того, якими людьми постають перед дитиною батьки, як пізнаються людські стосунки та суспільне оточення. Адже кардинальні соціально-економічні та політичні перетворення в нашій країні, що відбуваються з кінця минулого століття, докорінно змінили соціокультурну ситуацію, в якій здійснюється формування особистості людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

За останні роки в педагогічній теорії та шкільній практиці набув поширення термін „середовище” (Є. Бондаревська, А. Лукіна, В. Веснін, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська), робляться спроби класифікувати різні середовища. Категорію „освітньо-виховне середовище” вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська, В. Ясвін та інші, сутність понять „навчально-терапевтичне середовище” (Г. Любимова), „освітній простір”, „виховна система” (В. Докучаєва, А. Цимбалару). Дослідники Н. Єлізарова, М. Фрумін, Г. Цукерман та інші вивчають особливості взаємодії усіх учасників навчального процесу; Є. Беленкіна, Л. Жарова, В. Котов, М. Рибаківа аналізують емоційно комунікативний бік навчальної взаємодії; О. Марченко, М. Корольчук, Н. Бутенко, Н. Федорченко розглядають особливості організації психолого-педагогічної взаємодії адміністрації навчального закладу та її працівників.

Мета статті

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та шкільної практики розкрити особливості освітнього простору, описати специфіку взаємодії школи, сім'ї та громадськості у формуванні особистості.

Виклад основного матеріалу

Формування зростаючої особистості неможливе без сприятливого впливу навчально-виховного середовища навчального закладу, без соціального довілля та без врахування багатьох інших чинників. Йдеться не лише про вплив географічного середовища, а й про етнокультурні засади, на яких функціонує школа, живе учень і вчитель, діє громада населеного пункту.

У педагогічній літературі близьким, але не синонімічним до поняття „освітнє середовище” виступає дефініція „освітній простір”. Дослідники цього питання (О. Леонова, О. Мариновська, А. Цимбалару, І. Шендрік) вказують на те, що середовище характеризується статичністю, формується у межах конкретного навчального закладу, а простір – динамічністю та відображає систему соціальних зв'язків і стосунків у галузі освіти, характер взаємовідносин суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб населення.

Простір характеризується суб'єктивним сприйняттям, і є результатом конструктивної діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу. На вказану особливість освітнього простору звертає увагу дослідник М. Кісіль, який виділяє два його виміри:

об'єктивний і суб'єктивний. Вимір об'єктивний – це реально існуючі елементи сформованого освітнього простору, місцевого, загальнодержавного чи глобального, що представлені соціальними умовами, інформаційним та законодавчим забезпеченням, окремими освітніми системами з їх програмами та подіями. Вимір суб'єктивний – це ті елементи освітнього простору, що існують віртуально у свідомості людини, це простір ще нереалізованої норми, ідеалу, який виявляє зв'язок з реальним станом речей¹.

Більшість дослідників зазначеної проблеми (Є. Бачинська, С. Гершунський, Б. Єльконін, Б. Серіков, І. Фрумін та ін.) під поняттям „освітній простір” розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами у галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі – від світового або європейського освітнього простору до освітнього простору регіону, школи, класу. Так, Є. Бачинська, досліджуючи механізми формування інноваційного освітнього простору регіону, вважає доцільним розглядати його у двох площинах: як середовище, територію, в межах якої діють єдині узгоджені правила інноваційної діяльності, і як цілісну систему, результатом функціонування якої є новітні ідеї та оригінальні освітньо-виховні технології².

Порівняльний аналіз категорій „освітній простір” і „освітнє середовище” доводить, що співвідношення вказаних дефініцій можна охарактеризувати як співвідношення форми („освітній простір”) і змісту („освітнє середовище”). Освітнє середовище виступає одним із наповнень освітнього простору. Освітній простір, у свою чергу, інтерпретується як інваріант соціокультурного простору суспільства³.

За таких умов підростаюча особистість стає одночасно і продуктом і творцем освітньо-виховного середовища. „Школа – це простір життя дитини. Тут вона не готується до життя, а повноцінно живе...”. Яскравим підтвердженням сказаного будуть результати дослідження В. Ясвіна, який трактує освітнє середовище як „систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для

¹ М. Kisil', *Prostir osvity z tochky zoru yiyi osnovnoho sub"yekta*, „Visnyk Cherkas'koho universytetu” 2006, № 88, с. 138-141.

² У. Vachyns'ka, *Mekhanizm formuvannya innovatsiynoho osvith'oho prostoru v rehioni*, „Pedagogika i psykholohiya” 2007, № 1 (54), с. 79.

³ У. Manuylov, *Sredovoy podkhod v vospytanyu*, „Pedagogika” 2000, № 7, с. 36.

її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному оточенні”⁴. Як зазначає науковець, тип освітнього середовища визначається умовами і можливостями середовища, що сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини, її особистісної свободи (або залежності). Дослідник стверджує, що освітнє середовище не має чітко фіксованих меж. Вони визначаються безпосередньо самими суб’єктами освітнього процесу (керівниками школи, педагогами, батьками, дітьми, громадськими організаціями)⁵.

Отже, у науковій літературі поняття „освітнє середовище” розглядається, по-перше, у вимірах соціальної педагогіки як єдність дій навчальних закладів, сім’ї, позашкільних державних та громадських установ, інформаційно-культурного середовища; по-друге, як сукупність матеріальних вимог у відповідності з педагогічними, ергономічними, санітарно-гігієнічними вимогами до навчально-виховного процесу; по-третє, як різноманітний, різнорівневий світ, який оточує дитину, формує її ціннісні орієнтації, складає уявлення про навколишній світ, визначає ставлення до людей та довкілля.

Загальновизнано, що школа – це модель суспільства. Саме від якості шкільного навчання й виховання залежить збагачення культурних національних цінностей як держави цілому, так і певних її регіонів. Розвиток науки та техніки, стрімкий ріст усіх сфер суспільного виробництва вимагає від сучасної освіти постійного оновлення змісту, структури стилю управління, методів і форм навчання. Сучасне замовлення суспільства полягає в тому, щоб створити такі умови навчання, за яких би кожний учень успішно навчався, розвивав свій інтелект, був готовий до творчої самореалізації⁶.

Шкільне життя передбачає взаємодію учнів і педагогів. Учителю й учню, їх особисті взаємини на уроках і поза ними безпосередньо впливають не тільки на навчально-виховний процес, але й визначають успіх адаптації учнів до школи й певним чином визначають стосунки учня з його однокласниками та подальший життєвий успіх.

Проблема педагогічної взаємодії як основного способу організації педагогічного процесу до 80-х років ХХ століття майже не досліджувалася, хоча спроби її тлумачення у науковій літературі зустрічаються неодноразово. Так у працях Я.-А.Коменського, М. Пирогова, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського мова йде про необхідність взаємної

⁴ V. Yasvyn, *Obrazovatel'naya sereda: ot modelirovaniya k proektyrovaniyu*, Москва 2001, с. 36.

⁵ Ibidem, с.193.

⁶ O. Savchenko, *Modelyuvannya rozvytku sil's'koyi shkoly*, Kyiv 2007, с.15-25.

активності педагога і вихованців у педагогічному процесі. Дослідження питань педагогічної та міжособистісної взаємодії здійснюють сучасні українські вчені О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, С. Микитюк, В. Майбородова, О. Ракул та ін.

Термін „педагогічна взаємодія” як поняття в науковій літературі трактується неоднозначно. У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об’єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану (О. Бодальов, Л. Буєва, Б. Ломов, Б. Паригін). Поняття „міжособистісна взаємодія” розуміється як сукупність зв’язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. В. Кан-Калик і Н. Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування й ототожнюють її з процесом співтворчості. Його основою є педагогічне співпереживання, емоційна спільність переживання педагога й дитини.

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Поняття „взаємодія” включає в себе єдність педагогічних впливів і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованим впливом на педагога й на себе самого (самовиховання).

Взаємодія – це взаємний зв’язок між предметами в дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь. Взаємодіяти – означає перебувати у зв’язку, взаємно проявляти дію, або ж узгоджено взаємно діяти, бути у взаємодії⁷.

Взаємодія – це спосіб організації спільної діяльності, що здійснюється на підставі соціальної перцепції і за допомогою спілкування.

Взаємна активність вихователів і вихованців у педагогіці позначається термінами „педагогічна взаємодія”, „педагогічне співробітництво”, „педагогічне партнерство”. Взаємодія – це своєрідне втілення зв’язків, взаємин між людьми, які, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного й досягають успіху в розв’язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб’єкти, і ті об’єкти, на які спрямована взаємодія. Разом – означає не сумарно, а взаємодоповнюючи.

Під час педагогічної взаємодії школи, сім’ї та громадськості виникає особливе спілкування між педагогами, учнями, батьками, представниками громадськості, під час якого учасники формують особистісну життєву позиції, визначають власний погляд на світ. Завдання педагогічної діяльності в контексті діалогу культур педагога й дитини

⁷ І. Chervins'ka, *Metodyka vykhovnoyi roboty v pochatkoviy shkoli: teoriya i praktyka*, Ivano-Frankivs'k 2013, с.170.

двоє: з одного боку, необхідно зміцнити, розвинути властиві дитині способи мислення, позицію, картину світу, з другого, – організувати взаємодію з іншою культурою (культурою дорослої людини та всесвіту). Таким чином, завдання педагогічної діяльності у виховному процесі сучасної школи полягає у створенні умов для гармонійного розвитку особистості школяра, у підготовці підростаючого покоління до праці та інших форм участі в житті суспільства. Воно вирішується через організацію особистісного розвиваючого середовища, управління різноманітними видами діяльності вихованців і побудовою правильної взаємодії з дитиною.

Особистісно орієнтована взаємодія максимально сприяє розвитку здатності школяра усвідомлювати своє „Я” у зв'язках з іншими людьми та світом у його цілісному розмаїтті, осмислювати свої дії, передбачати їх наслідки як для інших, так і для себе. Педагогічна діяльність під час такої взаємодії має діалогічний характер. М. Бахтін вважає, що дитина лише в діалозі, вступаючи у взаємодію з іншим суб'єктом, пізнає себе, через порівняння з іншим, через співставлення свого вибору з вибором інших.

Отже, взаємодія батьків і дітей, вчителя і учнів – цілісна соціально-психологічна система, яка складається з єдності перцептивного (співсвідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співробітництво, співтворчість) компонентів, які взаємозумовлюють один одного. Власне через інтеракцію, як шлях формування творчої особистості, через розуміння емоційного стану дитини, передбачення і створення конкретних емоційних реакцій створюються сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозкриття, самоствердження.

У Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (Україна) кафедрою теорії та методики початкової освіти впродовж останніх років досліджується проблема розвитку особистості молодшого школяра в умовах гірського середовища. в цьому контексті вивчаються особливості організації навчально-виховного процесу, організація позакласної і позашкільної роботи в початкових класах гірських шкіл (Поляницька ЗОШ I-II ст., Микуличенська ЗОШ I-III ст., Верховинська ЗОШ I-III ст. №1 Івано-Франківської області, Україна). Зокрема йдеться про процес оптимізації анатомо-фізіологічного, психічного та соціального розвитку особистості молодшого школяра в умовах освітнього простору Карпатського регіону. Адже освітній

простір – це „сукупність об’єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об’єктів, необхідних для успішного функціонування освіти”⁸.

Середовище гірської школи – це сукупність умов і впливів, у тому числі й людських, які оточують учня, це простір для повноцінного життя всього шкільного колективу. За таких умов колективи шкіл намагаються налагодити співпрацю з сім’ями школярів, забезпечити підтримку навчально-виховного процесу громадськими та релігійними організаціями з метою підвищення його ефективності. Реалізувати окреслені завдання можна, виходячи із позицій середовищного підходу, який нині дуже активно і різноманітно застосовується в практиці роботи інноваційних освітніх закладів.

Сьогодні кожний навчальний заклад створює власну систему навчально-виховної роботи, яка ґрунтується на традиціях українського народу і тісно пов’язана з особливостями соціокультурного середовища. А під середовищем ми розуміємо „реальну дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини”⁹. У цьому контексті актуальною є теза Концепції загальної середньої освіти, що „школа – це простір життя дитини; тут вона не готується до життя, а повноцінно живе, і тому вся діяльність навчального закладу вибудовується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя”¹⁰. Ми вважаємо, що освітній простір гірських шкіл Карпатського регіону як широке коло інноваційного варіативного соціокультурного гірського середовища насамперед сприяє розвитку і становленню творчої обдарованої особистості. Інакше кажучи, гірська школа – освітній простір особливого типу, до якого окрім педагогічного колективу залучаються сім’ї школярів, та у діяльності якого беруть активну участь різноманітні громадські та волонтерські організації. Навчання і виховання учнів у такому просторі повинно зосереджуватися на безпосередньому всебічному гармонійному розвитку особистості, на формуванні творчих здібностей, інтелекту, психологічному, емоційному і духовному зростанні, у її усвідомленому погляді на світ, на сосунки з оточуючими людьми та соціумом.

Знання та вміння, набуті в такому особливому освітньому просторі, де культивується розвиток дитини, який концентрується в особливих компетенціях, що не зводяться до строго кодифікованих, надбаних якостей дитини (танцює, співає, вирішує складні математичні завдання, грає в теніс, футбол), а проявляється

⁸ *Mystetstvo zhyttyetvorhosti osobystosti*, Kyiv 1997.

⁹ *Filosofiya pryrody*, lectum A. Tolstoukhova et al., Kyiv 2006.

¹⁰ *Kontseptsiyi zahal'noyi seredn'oyi osvity*, http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/ [date: 12.05.2006].

в готовності реалізувати свій потенціал у найрізноманітніших сферах творчості та практичної діяльності. При цьому саме особистість, її спрямованість, система цінностей ведуть за собою розвиток здібностей і визначають, як буде реалізований її потенціал. „Школа – це той соціальний інститут, де кожна дитина повинна розкритися як унікальна, неповторна особистість” – стверджує І. Якиманська¹¹.

Педагогічні дослідження, вивчення практики сімейних взаємовідносин засвідчують, що інтенсивні процеси урбанізації й міграції населення, масовий виїзд батьків за кордон, втрата зв'язків між поколіннями у родині не завжди сприяють засвоєнню духовних цінностей народу, а відокремлення від батьківської родини веде до знищення кращих традицій та досвіду народної педагогіки виховання дітей батьками.

Традиційна сім'я мешканця Карпатських гір є яскравим представником української родини, переконливим свідченням розмаїтого родинотворчого феномена українського народу, багатою окрасою не тільки українського національного, але й загальноєвропейського і загальнолюдського родинобудівництва. Особливості поведінки горян зумовлені також специфікою освітнього простору Карпатського регіону. Мешканці гірських районів з раннього дитинства майстерно володіють різноманітними промислами та ремеслами, ведуть натуральний спосіб життя, користуються специфічними для гірської місцевості прийомами життєзабезпечення, добре знають лікарські рослини та цілющі властивості їх застосування у народній медицині. Тобто намагаються жити за неписаними законами природи та у невід'ємній близькості з нею. У цьому аспекті педагогам потрібно якомога ефективніше використовувати закладені родинною основою знань про природу, життя людей, суспільство з метою подальшого розвитку особистості. Адже для того, щоб молодій людині досягти визначених завдань, добитися певного успіху необхідно жити за законами природи, родини й суспільства.

Формування зростаючої особистості неможливе без сприятливого впливу навчально-виховного середовища навчального закладу, без соціального довілля та без врахування багатьох інших чинників. Йдеться не лише про вплив географічного середовища, а й про етнокультурні засади, на яких функціонує школа, живе учень і вчитель, діє громада гірського населеного пункту.

¹¹ У. Якиманська, *Razrabotka tekhnolohyy lychnostno-oryentirovannoho obuchenyya*, „Voprosi psykholohyy” 2005, № 2, с. 24-30.

Організація взаємодії із суспільним і природним середовищем ґрунтується на тому, що педагогічний процес не може обмежуватися навчально-виховним закладом. Оскільки заклад освіти готує молоду людину до самостійного життя, вона вже під час навчання повинна жити за критеріями життя, до якого готується і брати в ньому безпосередню участь. З цією метою педагогічний колектив має налагодити контакти з батьками, трудовими колективами, де вони працюють, громадськими організаціями, дитячими та молодіжними об'єднаннями, церквою.

Сучасна молодь перебуває у постійному пошуку нового, досі невідомого. Їй притаманний дух романтизму та творчості. Ці прагнення вона реалізує в молодіжних об'єднаннях та громадських організаціях. „Пласт”, „СУМ”, скаути й „Січ” – це лише деякі з них. Діяльність молоді у таких організаціях сприяє розвитку організаторських здібностей, ініціативи, творчості та дисциплінованості, виховує дух товариствськості, солідарності. Проте відсутність належного фінансування, брак добре підготовлених фахівців, погана поінформованість зумовлюють певні труднощі в їх роботі. Активна участь школярів у нових молодіжних структурах ще раз підтверджує їх необхідність. Адже вони не тільки доповнюють родинно-шкільне виховання, а й певним чином розширюють межі виховного середовища навчального закладу.

Таким чином, середовище – це сукупність природних і соціальних умов, що оточують людину. Молода людина має прямі чи опосередковані зв'язки з природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним і психопедагогічним середовищем. Вихованість, навченість сучасної людини – результат не лише діяльності вчителя, а й впливу всіх перелічених середовищ.

Виховний вплив соціокультурного середовища на учнів варто інтерпретувати через вплив навколишньої дійсності, розглядаючи її з позиції ціннісних орієнтацій (людина, праця, істина, прекрасне, суспільство), чому сприяє взаємодія школи та соціокультурного середовища, що включає в себе адміністративний, освітній (шкільний і позашкільний), сімейно-побутовий, профорієнтаційний і особистісний компоненти.

До організаційно-педагогічних умов налагодження взаємодії школи, сім'ї та громадськості з метою формування особистості відноситься:

- Гуманізація відносин в освітньому просторі шляхом входження в нього педагогів та батьків;

- Педагогізація соціокультурного середовища шляхом розширення співробітництва школи з батьками, випускниками та громадськістю;

- Реалізація ідеї безперервності у вихованні дитини на основі взаємодії школи з усіма компонентами соціокультурного середовища.

Висновки та пропозиції

На людину одночасно впливають відразу кілька підсистем освітнього простору, в тому числі: сімейна, екологічна, виробнича, культурна та громадська. Зазвичай вони можуть виступати як гарантії й умови розвитку людини. При цьому для отримання інтегративного результату – виховання особистості – недостатньо функціонування кожного із вказаних елементів. Необхідна їх узгоджена діяльність в ім'я єдиного результату як системоутворюючого елемента. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язуємо із проблемою формування духовної культури школярів в умовах гірського соціокультурного середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bachyns'ka Y., *Mekhanizm formuvannya innovatsiynoho osvith'oho prostoru v rehioni*, „Pedagogika i psykholohiya” 2007, № 1 (54).
2. Chervins'ka I., *Metodyka vykhovnoyi roboty v pochatkoviy shkoli: teoriya i praktyka*, Ivano-Frankivs'k 2013.
3. *Filosofiya pryrody*, lectum A. Tolstoukhova et al., Kyiv 2006.
4. Kisil' M., *Prostir osvity z tochky zoru yiyi osnovnoho sub"yekta*, „Visnyk Cherkas'koho universytetu” 2006, № 88.
5. *Kontseptsii zahal'noyi seredn'oyi osvity*, <http://osvita.ua>.
6. Manuylov Y., *Sredovoy podkhod v vospytanyy*, „Pedagogika” 2000, № 7.
7. *Mystetstvo zhyttyetvorchosti osobystosti*, Kyiv 1997.
8. Savchenko O., *Modelyuvannya rozvytku sil's'koyi shkoly*, Kyiv 2007.
9. Yakymanskaya Y., *Razrabotka tekhnolohyy lychnostno-oryentyrovannoho obuchenyya*, „Voprosi psykholohyy” 2005, № 2.
10. Yasvyn V., *Obrazovatel'naya sereda: ot modelyrovannya k proektyrovanyyu*, Москва 2001.

PRACA CZŁOWIEKA JAKO KATEGORIA AKSJOLOGICZNA

IWONA OLEKSA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

ABSTRACT: *Human work is a key value, which the competent actualization contributes to building a positive life. It was assumed that the value of work can not be understood without explore human values. The man can be understood only through the prism of his work. Making attempts to classify the value of work in the axiological accepted that this value is created on the foundation of autotelic: Goodness, Truth and Beauty. The work itself is the heterolitic value constituting the ground for the formation of other values. Were classified values identified in the work process, dividing them into personal values, religious, cognitive, social.*

KEY WORDS: *work, value, value of work*

Wartość pracy ludzkiej

W dobie kryzysu tożsamości szczególnie ważne wydaje się preferowanie i urzeczywistnianie tych wartości, które mogą stanowić podbudowę do realizacji właściwej ich hierarchii w życiu każdego człowieka. Człowiek ma możliwość wyboru, przyjęcia i interioryzacji tych wartości, które akceptuje i posiada wolę urzeczywistniania oraz odrzucenia tych, które nie znajdują miejsca w jego katalogu aksjologicznym. Stanowią więc one o kierunku postępowania, są czynnikiem aktywności. Określone przez K. Denka mianem busoli¹, dynamizują, ukierunkowują i wyjaśniają motywy działania człowieka.

W niniejszym opracowaniu została przyjęta definicja wartości autorstwa K. Chałas. Autorka określa je jako coś, „*co jest cenne, godne pożądania i co stanowi (powinno stanowić) przedmiot szczególnej troski oraz cel ludzkich dążeń, a także kryterium postępowania człowieka*”². W kontekście przyjętej definicji wartość pracy zostanie przedstawiona w oparciu o koncepcję obiektywizmu aksjologicznego³. Założono, że wartości pracy nie da się zrozumieć bez zgłębienia wartości człowieka. Zatem człowieka można zrozumieć jedynie przez pryzmat jego pracy⁴.

¹ Por. Z. Frączek, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002, s. 23, P. Mazur, *Podstawy pedagogiki pastoralnej*, Kraków 2011, s. 221.

² K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin-Kielce 2006, s. 18.

³ Ibidem, s. 15-33.

⁴ W. Furmanek, *Praca jako wartość w pedagogice współczesnej*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007, s. 27.

Cz. Strzeszewski definiuje: „Praca to wolna choć naturalnie konieczna działalność człowieka wypływająca z poczucia obowiązku, połączona z trudem i radością, a mająca na celu tworzenie użytecznych społecznie wartości duchowych i materialnych”⁵. Dokonując próby klasyfikacji wartości pracy w przestrzeni aksjologicznej należy stwierdzić, iż wartość ta powstaje na podbudowie wartości autotelicznych: Dobra, Prawdy i Piękna. Praca sama w sobie zaś jest wartością heteroteliczną stanowiącą grunt do powstawania innych wartości. W tym miejscu warto przytoczyć słowa T. Nowackiego: „Praca sama nie jest wartością autoteliczną, tak jak Dobro, Prawda, czy Piękno, jest wartością heteroteliczną, ale jej wysoki walor w świecie wartości polega na tym, że stanowi drogę do uzyskiwania innych wartości (...), praca jest działaniem skierowanym na tworzenie konkretnych wartości użytkowych i duchowych”⁶.

W. Furmanek dowodzi, iż praca nie służy jedynie pomnażaniu dóbr materialnych i rozwojowi gospodarczemu, ale przede wszystkim jest podstawą budowania przez człowieka własnej przestrzeni aksjologicznej⁷. Badacze problemu podkreślają, że praca jest wartością autoteliczną, której właściwa realizacja stanowi źródło różnorodnych wartości społecznych, kulturowych a także antropologicznych, moralnych, osobowych i społecznych. Praca stanowi szczególną wartość, dzięki której powstają i funkcjonują społecznie wszystkie inne wartości⁸. Aksjologiczny wymiar pracy ludzkiej można opisywać w odniesieniu do sfer funkcjonowania człowieka. Analizy wartości pracy w kontekście wartości osobowej, religijnej, poznawczej, społecznej, kulturowej i ekonomicznej dokonała K. Chałas⁹.

Uniwersalny charakter wartości pracy podkreśla również Z. Wiatrowski: „Człowiek jest najwyższą wartością, zaś praca podstawowym miernikiem wartości człowieka”¹⁰. Wynika stąd, iż celem pracy powinna być możliwość zaspokojenia potrzeb człowieka, która przyczynia się z kolei do doskonalenia się osoby ludzkiej. Na ten aspekt problemu zwraca uwagę również K. Chałas: „Miarą wartości pracy jest rozwój osobowy, w który wpisana jest jej godność, rozumność, wolność, odpowiedzialność, 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

⁵ Cz. Strzeszewski, *Praca ludzka*, Lublin 1978, s. 14.

⁶ T. W. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom 2008, s. 92-93.

⁷ W. Furmanek, *Praca jako wartość...*, op. cit. s. 27-49.

⁸ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 81.

⁹ K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej – zarys zagadnienia*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007, s. 72-80.

¹⁰ Z. Wiatrowski, *Praca jako wartość uniwersalna i problem XXI wieku*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007, s. 55.

wartości pracy w aspekcie zewnętrznym i wewnętrznym”¹¹. Poprzez pracę człowiek realizuje nie tylko cele materialne. Efektem finalnym jej wykonywania powinny być pozytywne zmiany dokonujące się w osobie. Zaangażowanie w pracę ma przyczyniać się do samodoskonalenia i rozwoju wewnętrznego, a tym samym do coraz efektywniejszego wypełniania swojego życiowego powołania.

Wartości urzeczywistniane w procesie pracy

Praca jest wartością autoteliczną, źródłem innych wartości i siłą etyczną, dzięki której wartości przechodzą z potencjalności do aktu. Istotą wymiarów aksjologicznych pracy są wartości osobowe, religijne, poznawcze, społeczne.

Osobowe wartości pracy ludzkiej

Człowiek jest twórcą pracy i nadaje jej określone właściwości. Poprzez pracę człowiek odkrywa sens swojego istnienia. Jan Paweł II w słowach „*praca to znaczy człowiek, człowiek pracujący*”¹² wyraził sens jej osobowej wartości. Praca jest aktem działalności człowieka. Jej wartość przedmiotową mierzy się miarą godności podmiotu pracy oraz znaczeniem w kształtowaniu i rozwoju osobowości ludzkiej: „*Praca ludzka ma swoją wartość etyczną, która wprost i bezpośrednio pozostaje związana z faktem, iż ten kto ją spełnia jest osobą, jest świadomym i wolnym, czyli stanowiącym o sobie podmiotem*”¹³. Poprzez pracę człowiek czerpie ze swoich duchowych i fizycznych zdolności, ukierunkowując je na urzeczywistnianie pewnych wartości, co prowadzi do doskonalenia jego osobowego wymiaru¹⁴. Wartość pracy polega na jej ścisłym powiązaniu z podstawowymi wartościami humanistycznymi, stąd jest ona swoistym źródłem syndromu wartości moralnych ważnych dla człowieka. Miarą wartości pracy jest rozwój człowieka, w który wpisana jest godność, rozumność, wolność, odpowiedzialność, miłość i zdolność do transcendencji. Praca staje się płaszczyzną rozwoju powyższych wartości i poprzez to przybliża do pełni człowieczeństwa.

Wartości religijne a praca ludzka

Praca jest wartością religijną i wyjątkowym atrybutem człowieka. Bóg stwarzając człowieka, powołał go do pracy, aby poprzez nią mógł doskonalić otaczający świat i siebie. Człowiek poprzez pracę uczestniczy w stwórczym akcie Boga. Wartościami z nią związanymi jest też „*dar ziemi, znaczenie chleba – owocu pracy ludzkiej i słowo Bożego Objawienia*”¹⁵.

¹¹ K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej...*, op. cit., s. 73.

¹² M. Duda, *Praca*, [w:] *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania społecznego*, red. A. Zwoliński, Radom 2005, s. 387.

¹³ Jan Paweł II, *Laborem exercens*, 6.

¹⁴ J. Gocko, *Praca ludzka*, [w:] *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania moralnego*, red. J. Nagórny, K. Jeżyna, Radom 2005, s. 413-414.

¹⁵ K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej...*, op. cit., s. 74.

Przez powołanie do pracy człowiek został wyróżniony spośród innych stworzeń. Została ona wpisana w naturę ludzką, a pracując człowiek wypełnia zamysły Boga Stwórcy. M. Filipiak stwierdza: „Praca jest prawem ludzkiego życia; obowiązek pracy pochodzi od Boga dzięki faktowi, że cały nasz byt pochodzi od Niego.(...). Bóg chce naszej pracy, ponieważ należy ona do samego życia i egzystencji ludzkiej”¹⁶. Człowiek dostał od Boga misję udziału w jego stwórczym dziele. Zadaniem jego jest doskonalenie świata stworzonego przez Stwórcę. W słowach: „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną”¹⁷ zawarte jest credo ludzkiej pracy. Urzeczywistnianie wartości pracy staje się drogą dochodzenia do wspólnoty z Bogiem.

Obowiązek pracy wynika też z Dekalogu. W trzecim przykazaniu: „Pamiętaj o dniu szabatu, aby go uświęcić. Sześć dni będziesz pracować i wykonywać twe zajęcia. Dzień zaś siódmy jest szabatem ku czci Pana, Boga twego. Nie możesz przeto w dniu tym wykonywać żadnej pracy (...)” (WJ. 20, 8–11)¹⁸ - zawarty jest aspekt odpoczynku po wykonanej pracy, niezbędnego dla właściwego funkcjonowania człowieka w procesie aktywności własnej. Problem ten wydaje się być aktualny w czasach współczesnych, kiedy poprzez pojmowanie pracy niezgodne z dekalogiem człowiek zmuszany jest do jej wykonywania w niedziele i święta. Zniewolenie zewnętrzne człowieka pracą niejednokrotnie zaburza prawdziwą jej wartość, czyniąc z człowieka narzędzie, a nie jej podmiot.

Należy pamiętać, że człowiek poprzez swoją pracę kontynuuje dzieło stwórcze Boga. Sobór Watykański II w swoim nauczaniu podkreśla: „Mężczyźni i kobiety, którzy zdobywając środki na utrzymanie własne i rodziny, tak wykonują swoje przedsięwzięcia, by należycie służyć społeczeństwu, mogą słusznie uważać, że swoją pracą rozwijają dzieło Stwórcy, zaradzają potrzebom swoich braci i osobistym wkładem przyczyniają się do tego, by w historii spełnił się zamysł Boży” (KDK 34)¹⁹. Praca jest więc wpisana w Boże Objawienie poprzez ewangelię pracy. Jest ona pierwszym powołaniem człowieka. Trud wpisany w jej treść stanowi ogniwo łączące człowieka z Chrystusem, który podczas ziemskiego życia pracował, zaś krzyż Chrystusowy stanowi dla chrześcijan symbol cierpienia i pracy²⁰. Jan Paweł II

¹⁶ M. Filipiak, *Praca w Biblii - „podstawowy wymiar bytowania człowieka na ziemi”*, [w:] Jan Paweł II, *Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Gałkowski, Lublin 1986, s. 113; P. Mazur, *Chrześcijański etos pracy ludzkiej*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007, s. 133.

¹⁷ Rdz 1, 26-28.

¹⁸ P. Mazur, *Podstawy pedagogiki pastoralnej*, op. cit., s. 277.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej...*, op. cit., s. 74.

podkreśla: „nie można oddzielić krzyża od pracy ludzkiej. Nie można oddzielić Chrystusa od ludzkiej pracy”²¹.

Chrześcijaństwo podnosi znaczenie i godność pracy ludzkiej. Godność dana i zadana człowiekowi nadaje godność jego pracy. „Człowiek jest pierwszą przyczyną pracy i na bazie rozwijającej się osobowości jej twórcą”²². W ewangelii zawarta jest hierarchia celów pracy. Ma być ona dla człowieka wierzącego środkiem do osiągnięcia życia wiecznego. Chrystus wskazuje na wyższość moralną pracy duchowej Marii nad zabiegami gospodarczymi Marty (Łk 10, 41 – 42) oraz przedstawia różnicę pomiędzy chlebem eucharystycznym i doczesnym (J 4, 27)²³.

W religijny aspekt wartości pracy wpisuje się też praca na rzecz innych. Święty Paweł zachęcając uczniów do pracy przedstawia jej trzy jej cele: 1) zaspokojenie ich potrzeb, 2) unikanie pokusy grzechu, 3) zdobycie środków do udzielania jałmużny²⁴. Wartość pracy powinna wiązać się z troską o ład społeczny i dobro innych ludzi. Tylko człowiek pracowity, sumienny, wytrwały, umiejący przewycięzać trud, poprzez pracę „urzeczywistnia siebie, jako człowiek, a poniekąd bardziej staje się człowiekiem”²⁵. Człowiek pracy w myśl wartości religijnych naśladuje Chrystusa, korzystając w pełni z sił przyrody, to człowiek wyzwolony z niewoli dóbr materialnych, instynktów zmysłowych i presji opinii, nieurzeczywistniający kultu ograniczonej wartości bytowej, człowiek wystrzegający się egoizmu oraz życia tylko dla siebie i na swój rachunek²⁶. Aktywność na rzecz bliźnich staje się więc powinnością chrześcijanina, troska o drugiego człowieka jest powinnością człowieka pracy, a wartość dzielenia się z innymi dobrem materialnym i duchowym, stanowi cel naszego bytowania na ziemi.

Wartości poznawcze urzeczywistniane w procesie pracy

Wartość pracy dynamizuje zdolności poznawcze człowieka, stając się celem i efektem urzeczywistniania wartości poznawczych. Naczelną wartością poznawczą uznawaną przez filozofów jest prawda doskonaląca intelekt człowieka.

Do wartości poznawczych R. Jedliński zaliczył także: wiedzę, mądrość, refleksyjność²⁷. Inni autorzy do tej grupy przyporządkowali wartości takie jak: odkrywcość,

²¹ Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej dla świata pracy 12VI 1987*, [w:] *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, red. J. Poniewierski, Kraków 1999, s. 189.

²² K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej...*, op. cit., s. 73.

²³ P. Mazur, *Chrześcijański etos pracy ludzkiej*, op. cit., s. 135.

²⁴ Cz. Strzeszewski, *Praca ludzka*, op. cit., s. 148.

²⁵ Jan Paweł II, *Laborem exercens*, 9.

²⁶ A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka*, Warszawa 2004, s. 96.

²⁷ R. Jedliński. *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

prawdziwość, twórczość, ale także podmiotowość, wolność, odpowiedzialność, autentyzm, spotkanie, dialog, zaangażowanie, altruizm, wola, odwaga, nadzieja, szacunek²⁸. Znaczącą wartość stanowi także wiedza – jasna, klarowna i uporządkowana²⁹.

S. Palka przyjmuje zaś, że wartości poznawcze są to:

- pewne cechy związane z czynnościami poznawania rzeczywistości (np. obiektywność, prawdziwość, twórczość);
- wytwory, rezultaty poznania;
- właściwości wytworów poznania.

Jednocześnie według autora wytworami, rezultatami poznania są określone konstrukty - głównie prawa i teorie, których głównymi wartościami są prawda i będąca jej wyrazem obiektywność. Wartości te mogą być nie tylko cechami konstruktów poznawczych już stworzonych, lecz ideami stawianymi przed przystąpieniem do czynności poznawczych³⁰.

U podłoża wszystkich wymienionych wartości znajduje się jednak prawda. M. Hempoliński przypisuje prawdzie miano naczelnej wartości poznawczej, która stanowi podłoże wartości podstawowych w sensie poznawczym, takich jak: obiektywność, racjonalność, pewność (rozumiana jako wymóg osiągnięcia wiedzy pewnej)³¹. Wg N. Hartmanna prawda jest jedyną wartością poznawczą³².

Dążenie do odkrycia, poznania istoty i urzeczywistniania wartości poznawczych wpisane jest w istotę pracy ludzkiej. Dynamizowanie sfery psychicznej w procesie pracy odbywa się dwukierunkowo: od zewnątrz i do wewnątrz³³. Realizowaniu wartości poznawczych do wewnątrz sprzyja poczucie podmiotowości. Człowiek uczestniczy w różnych formach pracy w celu coraz pełniejszego zaspokajania swoich potrzeb i własnego rozwoju zawodowego, możliwości wdrażania twórczych i innowacyjnych działań w tym zakresie. Jako byt substancjalny, rozumny, świadomy, wolny, odpowiedzialny, zdolny do budowania projektu życia oraz do transcendencji może w pełni wykorzystywać swoją potencję do realizacji swojej osoby w procesie pracy. Substancjalność wskazuje na wewnętrzną jedność i samoistność. Rozumność pozwala na poznawanie prawdy, twórcze myślenie, wartościowanie, samodzielne podejmowanie decyzji. Wolność i odpowiedzialność

²⁸ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 37-38.

²⁹ Ibidem, s. 38.

³⁰ S. Palka, *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukulowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 66.

³¹ M. Hempoliński, *Prawda naczelną wartością poznawczą*, „*Studia Filozoficzne*” 1983, nr 1-2, s. 13-14.

³² W. Galewicz, *N. Hartman*, Warszawa 1987, s. 152-153.

³³ K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej...*, op. cit., s. 75.

warunkują etycznie – moralny wymiar człowieka i jego orientację ku dobru.³⁴ Spektrum urzeczywistnianych wartości pracy w relacji z wartościami poznawczymi staje się zaś podstawą budowania projektu życia godnego osoby ludzkiej. Warunkiem świadomego urzeczywistniania wartości poznawczych wydaje się z drugiej strony poczucie współodpowiedzialności, wyboru, współdecydowania i współdziałania w procesie pracy oraz możliwość wpływu na jej przebieg i efekt finalny. Jak podkreśla L. Dyczewski: „człowiek wierzy w możliwość trwałego poprawienia rzeczywistości, jest przekonany że może wychodzić poza to, co zastaje. Postawa ciągłego przekraczania stanu faktycznego pobudza jego wyobraźnię, mobilizuje umysł i wolę do lepszego poznania otaczającego go świata i siebie, do szukania doskonalszych metod organizacji życia i przetwarzania świata”³⁵. Wartości poznawcze dynamizują sfery psychiczne człowieka także na zewnątrz. Rozwój nauki i techniki sprzyja powstawaniu ciekawych wytworów pracy ludzkiej, które potęgują aktywność poznawczą człowieka poprzez bezpośrednie odkrywanie. Swoją oryginalnością, nowoczesnością wzbudzają zaciekawienia i zainteresowania, prowokują do poszukiwań badawczych. Poprzez kontakt z czymś ciekawym, fascynującym człowiek zdobywa nową wiedzę i dąży do permanentnego jej uzupełniania. Aktywne i sprawcze uczestnictwo człowieka w rozwoju nauk, produkcji dóbr materialnych jest zależne od kompetencji człowieka, które zdobywane są w procesie pracy³⁶.

B. Komorowska pisze: „*Urzeczywistnianie wartości poznawczych wzbogaca intelekt człowieka, dynamizuje jego rozwój poznawczy, nadaje właściwy kierunek budowania własnej i właściwej hierarchii wartości, w której prawda, wiedza i mądrość znajdują właściwe miejsce. Realizowanie w życiu wartości poznawczych stanowi wyraz podmiotowości człowieka. Jednocześnie poszukiwanie orientacji w świecie, urzeczywistnianie wartości wiedzy, dążenie do jej obiektywności, pewności wyzwala wciąż nową aktywność człowieka, kreuje jego tożsamość i autonomizację stając się tym samym szansą dla kolejnych podmiotowych doświadczeń*”³⁷. Nie ma wartościowej pracy bez współdziałania wartości poznawczych. Tylko praca zbudowana na prawdzie, rozsądku i wiedzy może stać się wartością urzeczywistnioną, zaś tylko człowiek prawy może tę wartość w pełni urzeczywistnić.

³⁴ B. Komorowska, *Podmiotowość nauczyciela i ucznia jako wyraz i szansa urzeczywistniania wartości poznawczych*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Białystok 2009, s. 187-194.

³⁵ L. Dyczewski, *Kultura polska w okresie przemian*, Lublin 1995, s. 16.

³⁶ K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej – zarys zagadnienia*, op. cit., s. 75.

³⁷ B. Komorowska, *Podmiotowość...*, op. cit., s. 187-194.

Spoleczna wartość pracy

Wartość pracy jest nierozdzielnie związana z wartościami społecznymi. Jest ona zależna od potrzeb ludzi, nie ma bowiem pracy odizolowanej od potrzeb ludzi żyjących w danym społeczeństwie. Wartość społeczna według I. Styka to „*dowolny przedmiot materialny i niematerialny, aktualny, bądź potencjalny, zewnętrzny bądź wewnętrzny w stosunku do podmiotu, do którego posiadania lub pomnażania aspiruje uczestnik życia zbiorowego*”³⁸. Społeczną wartość pracy ludzkiej poddał wnikliwej analizie Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens*. Papież zwraca szczególną uwagę na społeczne problemy pracy ludzkiej. W stwierdzeniu „*Praca ludzka stanowi klucz i to chyba najistotniejszy klucz do całej kwestii społecznej*”³⁹ autor dał wyraz rangi wartości pracy w odniesieniu do jej społecznego aspektu.

O społecznej wartości pracy dowodzi również K. Chałas wyodrębniając następujące jej aspekty:

- „*praca jest wykonywana dla drugiego człowieka, grup i wspólnot społecznych,*
- *praca jest wartością pożądaną przez różne kręgi społeczne,*
- *praca jest wykonywana wespół z drugim człowiekiem,*
- *praca ogniskuje życie społeczne*”⁴⁰.

Urzeczywistniając wartość pracy człowiek realizuje się jako byt jednostkowy i społeczny. Z uwagi na dwoistość natury ludzkiej w procesie pracy człowiek przekracza siebie ku wartościom, jakie sam tworzy i ku innym, z którymi wchodzi w interakcje⁴¹.

Praca z innymi i dla innych powoduje, że człowiek powinien uwzględniać w swoim postępowaniu stosunki społeczne i ekonomiczne, podporządkowywać się zasadom w niej panującym, ale też jako osoba wolna i niezależna ma prawo przeciwstawiać się im i być jednocześnie ich kreatorem⁴². Będąc istotą społeczną pracujący wykonuje powinności wobec rodziny, społeczeństwa, narodu i Boga, a poprzez to odnajduje własne powołanie. Chcąc dobrze pracować rozwija własną tożsamość zawodową. Stawia sobie cele, uzupełnia wiedzę i umiejętności, poszerzając przez to zakres swoich kompetencji. Przestrzegając zasad kultury pracy stara się pracować z innymi i dla innych: „*Dzisiaj pracować znaczy pracować z innymi i pracować dla innych, znaczy robić coś dla kogoś*”⁴³.

³⁸ I. Styk, *Ewolucja chłopskiego systemu wartości. Analiza historyczno – socjologiczna*, Lublin 1988, s. 77.

³⁹ Jan Paweł II, *Laborem exercens*, 3.

⁴⁰ K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej...*, op. cit., s. 77.

⁴¹ M. Duda, *Praca*, op. cit., s. 388.

⁴² Ibidem, s. 387.

⁴³ Jan Paweł II, *Centesimus annus*, 31.

Wymiar społeczny pracy związany jest zawsze z jej odbiorcą. K. Chałas stwierdza, iż praca wykonywana jest zawsze dla drugiego człowieka oraz ze względu na niego⁴⁴. Bez względu na rodzaj aktywności pracujący człowiek pozostaje zazwyczaj w relacji pośredniej lub bezpośredniej z bliźnimi. Obcowanie z innymi w procesie pracy pozwala na budowanie wzajemnych powiązań oraz odnajdywanie dobra w drugim człowieku. Jan Paweł II pisze: „Doświadczenie wspólnej pracy pozwala na własne oczyszczenie oraz odkrywanie wartości drugich. Tak właśnie może się z wolna rodzić klimat zaufania, który każdemu pozwala wzrastać, rozwijać się i bardziej „być””.⁴⁵ Drugi człowiek jest więc wpisany w sens aktywności poprzez pracę.

Praca w sensie społecznym stanowi wartość nie ze względu na dobra materialne, które powstały z jej udziałem, ale ze względu na poziom moralny, intelektualny i aksjologiczny ludzi, którzy byli jej wytwórcami. Wymiernikiem wartości pracy w aspekcie społecznym jest więc wartość społeczeństwa biorącego w niej udział. Praca integruje społeczeństwo, jednoczy ludzi, generuje wartości o charakterze wspólnotowym. Karol Wojtyła naucza: „Praca stoi pośrodku całego życia społecznego. Poprzez nią kształtuje się sprawiedliwość i miłość społeczna, jeżeli całą dziedziną pracy rządzi właściwy ład moralny”.⁴⁶ Afirmacja innych ludzi i budowanie więzi międzyludzkich w procesie pracy sprawia, iż człowiek doskonali się moralnie. Otwarcie na drugiego człowieka jest konsekwencją urzeczywistniania wartości społecznych, wśród których najważniejsza wydaje się wartość miłości społecznej, sprawiedliwości, solidarności, miłosierdzia. Nie ma bowiem uczciwej pracy tam, gdzie ludzie nie stanowią wspólnoty w imię dobra społecznego. Tylko dążenie wspólnymi siłami do realizacji wyznaczonych zadań może wprowadzić harmonię w stosunkach międzyludzkich w pracy. W czasach współczesnych ludzie zapominają niestety o współpracownikach. Starając się o lepszą pozycję i uposażenie dostrzegają w drugim tylko potencjalnego konkurenta, czy rywala, którego należy bezpiecznie wyeliminować. Potrzeby innych w takich sytuacjach są niedostrzegane, a praca, traktowana jedynie jako źródło realizacji marzeń materialnych, przestaje mieć wymiar społeczny. Drugi człowiek żyjący, pracujący obok jest anonimowy, a jego potrzeby zazwyczaj przysłaniają własne plany i marzenia. Na szczęście istnieją jeszcze rzesze skromnych ludzi, którzy potrafią dostrzec problemy drugiego człowieka, starając się im zaradzić. Duch altruizmu i chęć pracy na rzecz innych powoduje

⁴⁴ K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej...*, op. cit., s. 77.

⁴⁵ Jan Paweł II, *Przemówienie do robotników, Terni 19.03. 1981*, [w:] *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II*, op. cit., s. 254.

⁴⁶ Jan Paweł II, *Homilia w czasie mszy św. odprawionej dla świata pracy 12 VI 1987*, [w:] *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II*, op. cit., s. 311.

ich gotowość do urzeczywistniania miłości poprzez pracę oraz kreowania świata, w którym nikt nie prosi o pomoc, ale sam potrafi pomagać.

BIBLIOGRAFIA:

1. Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin - Kielce 2006.
2. Chałas K., *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej – zarys zagadnienia*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007.
3. Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
4. Duda M., *Praca*, [w:] *Jan Paweł II . Encyklopedia nauczania społecznego*, red. A. Zwoliński, Radom 2005.
5. Dyczewski L., *Kultura polska w okresie przemian*, Lublin 1995.
6. Filipiak M., *Praca w Biblii - „podstawowy wymiar bytowania człowieka na ziemi”*, [w:] *Jan Paweł II, Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Gałkowski, Lublin 1986.
7. Frączek Z., *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002.
8. Furmanek W., *Praca jako wartość w pedagogice współczesnej*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007.
9. Galewicz W., *N. Hartman*, Warszawa 1987.
10. Gocko J., *Praca ludzka*, [w:] *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania moralnego*, red. J. Nagórny, K. Jeżyna, Radom 2005.
11. Hempoliński M., *Prawda naczelną wartością poznawczą*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 1-2.
12. Jan Paweł II, *Centesimus annus*.
13. *Jan Paweł II: pielgrzymki do ojczyzny 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997, 1999, 2002. Przemówienia i homilie*, red. J. Poniewierski, Kraków 2005.
14. Jan Paweł II, *Laborem exercens*.
15. Jedliński R., *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
16. Komorowska B., *Podmiotowość nauczyciela i ucznia jako wyraz i szansa urzeczywistniania wartości poznawczych*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje- realia*, red. J. Niemiec A. Popławska, Białystok 2009.
17. Mazur P., *Chrześcijański etos pracy ludzkiej*, [w:] *Praca człowieka, jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007.
18. Mazur P., *Podstawy pedagogiki pastoralnej*, Kraków 2011.
19. Nowacki T., *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom 2008.
20. Palka S., *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukułowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
21. Solak A., *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka*, Warszawa 2004.
22. Strzeszewski Cz., *Praca ludzka*, Lublin 1978.
23. Styk J., *Ewolucja chłopskiego systemu wartości. Analiza historyczno – socjologiczna*, Lublin 1988.
24. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
25. Wiatrowski Z., *Praca jako wartość uniwersalna i problem XXI wieku*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007.

ŠPECIFIKÁ EDUKÁCIE RÓMSKYCH ŽIAKOV

LUDMILA KRAJČÍRIKOVÁ

Katolícka univerzita v Ružomberku, (Slovakia)

ABSTRACT: *Learning difficulties among Roma children persist in many cases, end of compulsory education in the lower grades with increasing age. In practice it has been found that with proper pedagogical approach to some Romani pupils are able to achieve very good results dependent on the stimulating external environment, parental attitudes to education and the like. The solution to the failure of Roma pupils in primary schools and the training of the prospective establishment of preparatory classes for children from linguistically and socially disadvantaged, thus Roma. The need for such forms of education not only in the prevention of failure, but also the necessity of developing communicative and pro-social behavior.*

KEY WORDS: *pupil, preparatory year, education, motivation*

Úvod

Problematika Rómov je jednou z mnohých tém v našej spoločnosti. Jednou z najdôležitejších oblastí, ktorá si zasluhuje pozornosť je výchova a vzdelávanie Rómov, teda ich edukácia. Edukácia je dôležitou podmienkou rozvoja ľudského spoločenstva a nevyhnutnou potrebou osobnostného rastu človeka pripravujúceho sa na vlastný život a zaradenie do spoločnosti.

Práve v týchto súvislostiach sa najaktuálnejším problémom súčasnosti stáva včasná a potrebná výchova v priaznivých podmienkach zameraná na rešpektovanie zvláštnosti rómskeho etnika, organizácie vyučovania, jeho obsahu a rozsahu, primerané využitie metód a foriem, tempa práce v prípravných ročníkoch.

Edukácia je zlatým kľúčom na riešenie problémov Rómov. Zahŕňa aj výchovu, aj vzdelávanie a používaním tohto pojmu je vhodné podčiarknuť nemožnosť oddeľovať výchovu od vzdelávania a vzdelávanie od výchovy. V konečnom dôsledku výchova a vzdelávanie predstavuje začiatok, základný element, na ktorom sa dá postaviť cesta budúcnosti. Všetky návrhy na zlepšenie postavenia a života Rómov by mali začínať, ale aj končiť vzdelaním. Samozrejme to neplatí len pre Rómov, je to aj problém zlepšenia

vzdelania detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia. Kvalitu života určuje vzdelanie¹.

„Vzdelanie je základný vklad do života. Analphabetizmus nikoho neuchráni, ani mu neposkytne nezávislosť. Životné podmienky sa zmenili najmä v sociálnej a ekonomickej oblasti, nútia Róma, aby využil vzdelania, ktoré poskytuje škola a ak chce prežiť, aby sa rýchlo a aktívne prispôobil“².

Riešenie neúspešnosti žiakov ZŠ

Edukačné potreby závisia od predpokladov a daností žiakov a od prostredia, kde žijú. Prostredie, z ktorého prichádzajú do škôl, rómskych žiakov znevýhodňuje vo výchovno-vzdelávacom procese v porovnaní s ostatnými žiakmi. Jedná sa o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vrátane žiakov zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia, teda ide najmä o rómske deti.

Analýza na školách potvrdila, že nepripravenosť detí vstúpiť do 1. ročníka bola podmienená hlavne jazykovou bariérou, spoločenských prostredím chatrným na podnety pre komplexný vývin dieťaťa.

Nepripravenosť v praxi sa rieši odkladom školskej dochádzky, zaškolením vo vyrovnávacej triede, zaškolením v špeciálnej triede pre žiakov so špecifickými vývinovými chybami učenia a správania, zaškolením v bežnej triede s diferencovaným prístupom k žiakovi, zaškolením v špeciálnej škole a zaškolením v prípravnom ročníku. Práve edukácia v prípravnom ročníku je z predchádzajúcich možností najviac reálna, nakoľko ide celodenné výchovné pôsobenie, podnetné prostredie, individuálny prístup, pri znížených nárokoch v oblasti vyučovania možnosť zážitku úspešnosti, pestovanie návykov a zručností potrebných v 1. ročníku a celkový lepší štart do 1. ročníka³.

Východiská pre systémový prístup vzdelávania Rómov

Prvým a zároveň základným východiskom je, že vzdelanie môže podstatne prispieť k riešeniu problémov Rómov.

To, že v problematike Rómov musia spolupracovať rómski a nerómski odborníci, vláda, parlament, rómske združenia a celá spoločnosť, je druhým východiskom.

Tretie východisko predstavuje téza o koexistencii Rómov a Nerómov v jednom štáte, minorít a majorít.

¹ D. Valachová et al., *Vzdelávanie Rómov*, Bratislava 2002, s. 15.

² J. Liégeois, *Rómovia, cigáni, kočovníci*, Bratislava 1995, s. 180.

³ M. Maczejkova et al., *Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy*, Prešov 2000, s. 13-14.

Presvedčenie o existencii mentálnych, kultúrnych a historických špecifikách rómskej populácie je štvrtým východiskom.

Piate východisko je presvedčenie, že možné zmeny u Rómskeho etnika sa dajú realizovať v dlhšom časovom rozmedzí⁴.

Edukácia Rómov v prípravných ročníkoch

Učitelia základných škôl sa stretávajú s problémom ranného školského zlyhania a neadekvátneho začlenenie sa početnej skupiny detí do prostredia a požiadaviek školy. Viaceré školské zlyhávania pramenia z jednoduchého faktu, že tieto deti nemajú osvojené tie základné sociálne a pracovné návyky, ktoré sú nevyhnutným predpokladom pre úspešné zaškolenie (napr. základné všeobecné vedomosti, jazykové spôsobilosti a slovná zásoba, skúsenosti s grafickým prejavom, ale i základné hygienické návyky a pod).

Ide hlavne o skupinu detí z málo stimulujúceho rodinného prostredia, v našom geosociálnom priestore hlavne o deti rómske, ktorých štart v podmienkach štandardnej školskej prípravy je neefektívny. Základné potreby z hľadiska požiadaviek majoritnej spoločnosti nie sú primerane uspokojované, dôsledkom čoho je psychická, resp. kultúrna deprivácia prejavujúca sa v zaostávaní mentálneho, emocionálneho, sociálneho a profesionálneho vývinu rómskych detí.

V priaznivých podmienkach má väčšina detí šancu priblížiť sa v úrovni rozumového vývinu k norme. Zaostávanie v ranom detstve spôsobené dlhodobou absenciou rozvíjajúcich podnetov nie je možné úplne vykompenzovať. Často sa to prejaví v ťažšom zvládnutí školských, pracovných i ostatných životných podmienok. Dôsledkom častých konfliktov v rodine, nezáujmu, nedostatočnej starostlivosti a lásky zo strany rodičov sú deprivované rómske deti v emocionálnej oblasti skôr labilné, neurotické, bojzlivé alebo naopak agresívne, výbušné. Problémový je u týchto detí sociálny vývin, ktorý podmieňujú faktory ako zvyky, obyčaje, tabu a výchova. Ak je výchovné pôsobenie málo podnetné, nekvalitné zo strany rodiny a ostatného okolia, výchovná a sociálna zanedbanosť môže ľahko prerásť do ťažkovychovateľnosti, až delikvencie.

V práci s rómskymi deťmi s prihliadnutím na osobitosti ich etnika je perspektívne zaškolenie v podmienkach ŠZŠ zaraďovanie do prípravných ročníkov. Škola môže tieto možnosti v práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami úspešne realizovať len v spolupráci učiteľ - rodič - odborníci poskytujúci služby škole⁵.

⁴ D. Valachová et al., *Vzdelávanie Rómov*, op. cit., s. 111.

⁵ M. Maczejkova et al., *Prípravný – nultý ročník v základnej škole...*, op. cit., s. 17-18.

„Akákoľvek forma prípravy detí so sociálne znevýhodneného prostredia pre vstup do základnej školy musí zohľadňovať špecifiká, týkajúce sa ich mentálneho, sociálneho a emocionálneho vývinu. Rešpektovanie ich zvláštností si vyžadujú zmeny v organizácii vyučovania, filozofii výchovy, obsahu a rozsahu vzdelávacích programov, v metódach, formách, prostriedkoch výchovno-vzdelávacích postupov, v tempe osvojovania si poznatkov, ale i v príprave učiteľov, zameranej na znalosť životného štýlu a životných podmienok rómskych detí.

Ignorovanie zvláštností rómskeho etnika nesie so sebou riziko nízkej efektivity práce nielen vo vzťahu k ich pripravenosti na školu, ale hlavne vo vzťahu k ich motivácii k vzdelávaniu vôbec“⁶.

Opodstatnenosť zriaďovania prípravného ročníka

Na základe vysokej koncentrácie rómskeho obyvateľstva na východnom Slovensku a vysokého počtu rómskych žiakov na ZŠ, bolo potrebné riešiť problém ich školskej neúspešnosti hneď pri vstupe. Preto v roku 1988 vznikol v Košiciach Klub učiteľov rómskych detí, kde porovnaním absolvovania 1. ročníka ZŠ rómskymi s ostatnými deťmi bolo zistené, že vzťah Rómov k škole, k spolužiakom a k učiteľke je narušený. Žiak je úspešný mimo školy, v záškoláctve, v kriminalite a pod. Náprava v tejto oblasti je náročná a zdĺhavá, niekedy neúspešná.

Overovaním a zovšeobecňovaním poznatkov učiteľov z praxe uplatňujúcich rôzne diferencované prístupy pri výchove a vzdelávaní rómskych detí, vznikol projekt prípravných ročníkov s cieľom prevencie neúspešnosti a tvorby pozitívneho vzťahu k škole.

Cieľom projektu bolo intenzívnym a cieľavedomým edukačným pôsobením kvalifikovaných pedagógov na žiakov z málo podnetného, jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia zvládnuť učivo 1. ročníka ZŠ počas dvojročného cyklu⁷.

V roku 1992 Ministerstvo školstva SR schválilo návrh na experimentálne zavedenie nultých ročníkov ako alternatívu na riešenie nepripravenosti rómskych detí na školu odkladom školskej dochádzky, zaradovaním detí do vyrovnávacích tried a osobitných škôl. Návrh vznikol na podnet učiteľov z praxe, vychádzal z požiadaviek celodenného výchovného pôsobenia, vytvorenia podnetného prostredia, individuálneho prístupu, zníženia nárokov vo výchovno-vzdelávacom procese s možnosťou zážitku úspešnosti a smeroval k celkovej

⁶ I. Trochtova, *Rozvojový jazykový program pre rómske deti*, Prešov 2002, s. 18.

⁷ M. Maczejkova et al., *Prípravný – nultý ročník v základnej škole...*, op. cit., s. 8.

socializácii žiaka a jeho bezproblémového vstupu do výchovno-vzdelávacieho procesu v 1. ročníku⁸.

Na základe výsledkov experimentu bolo zistené výraznejšie zlepšenie u detí z prípravných ročníkov než detí navštevujúce bežné prvé ročníky, najmä po prvom roku. Týmto sa preukázala prednosť modelu prípravných ročníkov a špeciálna príprava v nich sa odrazila v akcelerácii vývinu detí v oblastiach grafomotoriky, vyjadrovacích schopností, plynulosti a bohatosti verbálneho prejavu a slovnej zásoby, ale aj v náraste intelektových výkonov a sociálnych kompetencií žiakov.

Pri práci v prípravných ročníkoch boli zistené tieto pozitíva:

- celková atmosféra v prípravných ročníkoch bola uvoľnenejšia a priateľskejšia oproti bežným triedam ZŠ. Deti boli brané, také aké sú. Nevyžadujú sa maximálne výkony, na chyby a nedostatky sa poukazuje málo. V interakcii učiteľ – žiak prevláda otvorenosť a empatia, čoho dôsledkom sú vyrovnanejšie a spokojnejšie deti.
- plánovaný obsah a rozsah učiva prípravného bol zvládnutý s malými nedostatkami,
 - lepšie zvládnuté bolo aj sociálne správanie detí v prípravných ročníkoch, než v bežných triedach. Už v prvom roku ich úroveň sociálneho správania bola dobrá. V prípravných ročníkoch boli stanovené pravidlá správania sa a disciplíny. Pozornosť bola venovaná zvládaniu nálad detí a sebakontrolle.
 - deti z prípravných ročníkov mali pozitívnejší vzťah ku škole a školskému prostrediu. Motivácia u žiakov bola na vyššom stupni. U žiakov bola sýtená potreba pozitívneho hodnotenia, pozitívnych medziľudských vzťahov a priateľstva. Dôraz sa kládol na pocit bezpečia a istoty, aby deti boli sýte a čisto oblečené.

Výsledky experimentu demonštrujú efektívnosť prípravy detí v prípravných ročníkoch. Dokonca je možné považovať túto formu edukačného pôsobenia za jednu z najúčinnjších v práci s deťmi s málopodnetného a jazykovo znevýhodneného prostredia, ak bude obsahová a organizačná náplň prípravných ročníkov dostatočne zabezpečená. Je potrebné zdôrazniť výchovno-socializačnú zložku týchto tried, ktorá by mala byť na rovnakej úrovni ako zložka výučbová.

Deti, ktoré zlyhávajú v škole od začiatku, sa neskôr v živote stávajú neprispôsobivými obyvateľmi. Účinnosť prípravných ročníkov je jednou z foriem najefektívnejšieho školského vývinu tejto populácie⁹.

⁸ D. Valachová et al., *Vzdelávanie Rómov*, op. cit., s. 32.

Meranie efektívnosti edukácie v prípravných ročníkoch

Prípravné ročníky v špeciálnych základných školách možno označiť za formálne pokusy zlepšiť edukáciu znevýhodnených detí, pokiaľ sa súčasne nemení obsah a metódy práce, kvalita učiteľa.

Pred meraniami a zisteniami úrovne intelektových výkonov, či v prípravných ročníkoch dochádza k ich zlepšeniu a akcelerácii, boli stanovené tieto hypotézy:

Prvá hypotéza: predpoklad, že u rómskych detí absolvujúcich špeciálne edukatívne pôsobenie v prípravných triedach, zaznamenáme významné prírastky v mentálnych výkonoch v časovom rozpätí jedného školského roka,

Druhá hypotéza: zistiť, aké zmeny sa zaznamenajú v určitých oblastiach. Predpoklad je, že najväčšie pozitívne zmeny budú v jazykovom rozvoji skúmaných detí, v grafomotorike, sociálnych zručnostiach a vo vedomostiach; v autoregulácii a v pamäťových funkciách predpokladáme menšie alebo žiadne zmeny.

Meranie sa uskutočnilo v časovom rozpätí jedného školského roka pomocou testu obsahujúceho dvanásť samostatne vyhodnotiteľných výkonových úloh, ktoré odporúčali traja psychológovia – experti, dlhé roky zisťujúci pripravenosť detí na školu. Vybrané úlohy sú z testov Z. Matějčka, M. Vágnerovej – Strnádovej, z nemeckého testu školskej zrelosti v preklade J. Rosinu, amerického testu pre prvákov, Jiráskovho testu. Výsledky boli hodnotené klasickými štatistickými postupmi.

Do výskumu boli zahrnuté deti z okresov Rožňava, Poprad, Revúca, Spišská Nová Ves a Košice. Vzorku tvorilo 243 detí prípravných ročníkov.

Prvá hypotéza bola potvrdená. Vplyvom ročného edukačného špecifického pôsobenia v prípravných ročníkoch sa mentálne výkony skúmaných rómskych detí signifikantne zlepšili vo všetkých sledovaných oblastiach. Výskumom bolo zistené, že s rómskymi deťmi nepripravenými na školu, je potrebné realizovať špecifické edukačné programy učiteľmi v základných školách. Pravdepodobnosť, že keby tieto deti ostali doma v znevýhodnených podmienkach, ich rozvoj by neakceleroval takým významným spôsobom, je vysoká.

Druhá hypotéza sa potvrdila v oblasti pamäti - výsledky ukázali najnižšie prírastky i v autoregulácii a pamäti, kde výsledky boli tiež veľmi nízke. Potvrdila sa hypotéza, že vplyvom edukačného programu prípravných ročníkov najviac akceleruje oblasť grafomotoriky. Najväčšie prírastky boli zaznamenané vo vedomostiach a v poznaní.

⁹ M. Maczejkova et al., *Prípravný – nultý ročník v základnej škole...*, op. cit., s. 10-12.

Z uvedeného vyplýva, že u rómskych detí je potrebné najviac rozvíjať a sústrediť sa na oblasť autoregulácie a rozvíjania pamäti.

Experimentálne bolo zistené, že hlbšie mentálne vrstvy ako pamäť, pozornosť, autoregulácia, vytrvalosť, mení edukačný program k lepšiemu pomalšie. Zvláštne programy, cvičenia, úlohy na rozvíjanie psychických funkcií možno uplatniť v programoch vzdelávania neštandardných detí, ktoré mali nižšie výkonové prírastky.

Základným záverom je, že cielenou a špecifickou, profesionálnou prácou sa dá urýchliť rozvoj rómskych detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia, a tak ich postupne začleniť, integrovať do štandardných tried. Akceleráciu detí v prípravných ročníkoch značne ovplyvní osobnosť učiteľky, organizácia a štýl práce¹⁰.

Výskumy dokazujú, že práve v rannom veku sa kladú základy vedomosti, disciplíny, režimu dňa dieťaťa, základy komplexnej a integrovanej osobnosti.

Zavedenie prípravných ročníkov

Prípravný ročník je alternatívnou formou edukácie. Do prípravného ročníka sa v príslušnom školskom roku zaraďujú deti, ktoré dovŕšia 6. rok do konca kalendárneho roka. Deti sú zaraďované do prípravného ročníka na žiadosť rodičov. Psychológ odporúča prípravný ročník, ak je dieťa nezrelé, jeho vývin je oneskorený, sociálne zanedbané, nezaškolené v MŠ, nedosiahlo školskú spôsobilosť a potrebuje odklad školskej dochádzky a nie je u neho predpoklad zvládnutia prvého ročníka.

Špeciálna základná škola rozhodnutie o zaradení dieťaťa do prípravného ročníka nevydáva. Psychológ po ukončení prípravného ročníka urobí kontrolné psychologické vyšetrenie s odporúčaním o zaradení dieťaťa do špeciálnej základnej školy, špeciálnej školy podľa druhu postihnutia alebo základnej školy.

Absolvovanie prípravného ročníka sa považuje za prvý rok plnenia povinnej školskej dochádzky. Prípravný ročník môže absolvovať len jeden školský rok¹¹.

Na základe zisteného počtu detí a predbežnej diagnostiky sa určí počet prípravných tried prípravného ročníka. Triedy prípravného ročníka sa zaradia do štruktúry základnej školy v príslušnej lokalite a sú organickou súčasťou školy. Vedením sú akceptované ako rovnocenné triedy so špecifickým programom¹².

Efekt prípravných ročníkov sa meral prostredníctvom výskumu ROCEPO a Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.

¹⁰ D. Valachová et al., *Vzdelávanie Rómov*, op. cit., s. 61-71.

¹¹ A. Hricová, *Práca učiteľa v nultom ročníku*, [in:] *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*, Banská Bystrica 2004, s. 81-85.

¹² V. Šotolová, *Vzdelávaní Rómů*, Praha 2000, s. 52-54.

Prípravné triedy existujú v špeciálnych základných školách alebo v základných školách bežného typu so špeciálnymi triedami. Triedy sú určené na prípravu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na vstup do základnej školy.

Do prípravných tried sú deti umiestňované na základe odporúčania psychológa, ale rozhodnutie medzi nultým ročníkom a prípravou triedou je často podmienené ich dostupnosťou.

Špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím so vzdelávacím variantom A môžu mať prípravný ročník. Základná škola má možnosť zriadiť nultý ročník. Rozdiel medzi nultým a prípravným ročníkom je v učebných osnovách. V prípravnom ročníku je počet žiakov nízky.

Úlohy a ciele prípravného ročníka

Hlavnou úlohou prípravného ročníka je vytvoriť príjemné a kľudné prostredie pre deti. Negatívne vplyvy prostredia je potrebné vyvážiť vhodnými a primeranými podnetmi v triede, ktoré pôsobia maximálne na vnímanie zmyslami a na kladný vzťah k prostrediu.

Prvým miestom styku s učením je práve prípravný ročník. V prípravnom ročníku má dôležitú úlohu učiteľka, jej osobnosť, vlastnosti, citlivý a trpezlivý prístup ku všetkým deťom. Učiteľka vytvára príjemnú atmosféru a snaží sa vzbudiť záujem o školskú prácu. Deti vedie k vytváraniu dobrých sociálnych vzťahov a pozitívnemu slušnému správaniu.

Pomocou rôznych činností učiteľka vytvára dobrý vzťah k učeniu a v deťoch pestuje potrebu učiť sa. Strieda metódy, alternatívne a netradičné formy práce, činnosti a tak rozvíja schopnosti detí potrebné pre 1. ročník. Využíva rôzne tvorivé edukačné postupy, ktoré svojím obsahom a formou zodpovedajú vývinovému stupňu detí.

Učiteľkin hlasový fond a rečový prejav musí byť veľmi dobrý. Učiteľka deťom veľa rozpráva a číta, učí ich riekanky a básničky. Deti si cvičia pamäť, vnímajú hlas učiteľky, jej výslovnosť a tým získavajú vzťah k slovenčine. Individuálna logopedická starostlivosť podporuje správnu výslovnosť, ktorá je nevyhnutná pre učenie a komunikáciu¹³.

V prípravnom ročníku je potrebné poskytnúť deťom z jazykovo znevýhodneného a málo podnetného prostredia priestor a podmienky na intenzívnu prípravu.

Rozvíjať kultúrne, sociálne, hygienické a spoločenské návyky je jednou z úloh prípravného ročníka. Deti si zvykajú na systematickú prácu a plnenie povinností, režim a organizáciu vlastnej práce.

¹³ Ministerstvo Školstva SR: *Učebné plány a učebné osnovy pre špeciálnu základnú školu pre žiakov s mentálnym postihnutím*. Bratislava 2006, s. 5-6.

U rómskych detí je potrebné rozvíjať muzikálno-pohybové danosti a chápať ich ako stimulačné a motivačné faktory pri výchovno-vyučovacích aktivitách.

Do mimotriednych a mimoškolských aktivít v prípravnom ročníku je vhodné zapojiť aj rodičov. Tým sa u nich vzbudí záujem o prácu v škole, o výsledky, úspechy a problémy detí. Vzbudíť cez úspešnosť a následne pozitívne zážitky záujem o dosahovanie dobrých výsledkov, nachádzať zmysel v práci a učení.

Prípravný ročník poskytuje dostatočný čas na kvalitnú psychologickú a pedagogickú diferenciaciu diagnostiku žiakov vzhľadom k primeranej forme ich ďalšieho vzdelávania v bežnej triede, alebo vyrovnávacej triede, či špeciálnej triede.

Takáto forma výchovy a vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia predstavuje jednu z ciest, ako obmedziť zaškoľovanie rómskych detí do špeciálnej školy, ak nie sú mentálne retardované¹⁴.

V prípravnom ročníku si deti vytvárajú vzťahy k iným ľuďom. Vnímajú spolužiakov v triede, z iných tried, učiteľov a svoju učiteľku.

Cieľom prípravného ročníka je vývin dieťaťa akcelerovať tak, aby bolo schopné nastúpiť do prvého ročníka základnej školy a začleniť sa do výchovno-vzdelávacieho procesu. Pripraviť dieťa a predchádzať neúspešným začiatkom v školskej dochádzke, tak aby nebolo ohrozené jeho ďalšie vzdelávanie¹⁵.

Úlohou prípravných ročníkov nie je len samotná výuka, ale ide tu o vytvorenie prítťažlivej výchovno-vzdelávacej náplne. Dôraz sa kladie na osvojenie si základných mravných noriem, hodnotových systémov, sociálnej komunikácie a na celkový rozvoj osobnosti žiaka¹⁶.

Výber žiakov do prípravného ročníka v ŠZŠ

Zriaďovanie prípravných ročníkov, ich opodstatnenosť a potreba je určená práve pre vysoký počet rómskych žiakov opakujúcich 1. ročník. V zásade sa deti zo sociálne znevýhodneného prostredia vyznačujú nízkou koncentráciou a motiváciou, nedostatočnou pripravenosťou na učenie a školskú prácu. Na druhej strane sú samostatné a majú viac rozvinuté niektoré praktické zručnosti potrebné pre ich životné prostredie¹⁷.

Uvedený problém sa riešil odkladom povinnej školskej dochádzky z dôvodu absencie schopnosti, návykov a zručností, potrebných pre zvládnutie náročných učebných osnov 1. ročníka ZŠ. Tento stav je dôsledkom málopodnetného prostredia s nízkou kultúrnou

¹⁴ M. Maczejková et al., *Prípravný – nultý ročník v základnej škole...*, op. cit., s. 14-17.

¹⁵ D. Valachová et al., *Vzdelávanie Rómov*, op. cit., s. 186.

¹⁶ A. Hricová, *Práca učiteľa v nultom ročníku*, op. cit., s. 81-82.

¹⁷ D. Čechová, *Integrácia žiakov v podmienkach základných a špeciálnych základných škôl*, Prešov 2002, s. 10.

a hygienickou úrovňou a pokiaľ dieťa ostáva v danom prostredí, odklad problém nerieši. Príčiny neúspechu ovplyvnili hlavne neznalosť vyučovacieho jazyka, absencia grafomotorických schopností, absencia základných hygienických, spoločenských a kultúrnych návykov, nezáujem rodičov a nízke ocenenie vzdelania v hodnotovom systéme rómskej rodiny.

V čase zápisu detí do 1. ročníka alebo aj na začiatku školského roka je potrebné, aby školská zrelosť týchto detí bola zachytená pedagogicko-psychologickou poradňou a aby v škole prešli úvodnou depistážou realizovanou počas zápisu dieťaťa do školy. Psychológovia pedagogicko-psychologických poradní môžu pomôcť pri vypracovaní schémy, podľa ktorej učiteľ pri zápise pracuje¹⁸.

Pri výbere žiakov je dôležité sledovať tieto prejavy dieťaťa:

- nadväzovanie sociálneho kontaktu - reaguje na nadviazanie rečového kontaktu aspoň krátkymi vetami, odpoveďami na jednoduché otázky, príp. správne neverbálne vyjadrí odpoveď,
- základné rečové predpoklady - rozumie spisovnému jazyku, v spisovnom jazyku dokáže obsahovo správne formulovať aspoň jednoduché odpovede,
- voľná kresba ľudskej postavy - postava má mať hlavu, trup, končatiny,
- odkresľovanie rôznych tvarov podľa predlohy - napr. štvorec, trojuholník, srdce, zoskupenie bodov ako na hracích kockách, jednoduchšie tvary písaných písmen alebo ich časti,
- orientačné schopnosti v oblastiach:
 - osobná orientácia (vie povedať svoje meno, priezvisko, vek, bydlisko),
 - orientácia na ľudskom tele (vie ukázať na vlastnom tele alebo väčšom obrázku ľudskej postavy základné časti tele - hlava, oko, ucho, krk, trup, noha, ruka...),
 - orientácia v číselnom rade do päť (vie narátať spamäti od 1 do 5, vie koľko prstov má na jednej ruke, koľko má bratov, sestier, zráta za pomoci konkrétnych predmetov úlohy do 5),
- základné rozlišovacie schopnosti:
 - rozlíši a pomenuje základné farby (červená, zelená, modrá a žltá),
 - sluchom diferencuje zvukovo podobné krátke slová alebo slabiky (napr. les - pes, noc - nos, má - mú,...).

¹⁸ M. Maczejkova et al., *Prípravný – nultý ročník v základnej škole...*, op. cit., s. 20-22.

- mieru reprodukčných schopností: zopakuje vetu o 3-5 slovách, zopakuje 3-4 náhodne za sebou idúce čísla, povie krátku básničku podľa vlastného výberu,
- pri uvedených úlohách mieru koncentrácie pozornosti.

Po vyhodnotení schémy učiteľa prvých ročníkov v spolupráci s vedením školy a psychológom posúdia formu zaškolenia dieťaťa. Ak rozhodnutie nie je nejednoznačné, psychológ, resp. špeciálny pedagóg realizuje komplexné vyšetrenie a v spolupráci so školou a rodičom dieťaťa navrhne primerané odporúčanie. V častiach, kde so zriaďovaním ročníkov začínajú, odporúčame, aby dieťa pred vstupom do takejto triedy bolo komplexne psychologicky vyšetrené. Odporúča sa prvé dva mesiace pozorovať výkony a hlavne ich akceleráciu s možnosťou preradenia žiaka do štandardného 1. ročníka ZŠ, ale aj opačne. Tu je potrebná komunikácia s rodičmi a ich zainteresovanie do riešenia. Zaradenie dieťaťa do prípravného ročníka je podmienené súhlasom rodičov¹⁹.

Pedagóg prípravného ročníka

Ako sme neraz spomínali, pri výchove a vzdelávaní mladého človeka, najvýznamnejšiu úlohu zohráva pedagóg (špeciálny pedagóg). Usiluje sa pomáhať dieťaťu v tom, aby rástlo, rozvíjalo sa, učilo a realizovalo sa. Čím je väčšia osobnosť, tým je u neho predpoklad vychovať aj zo svojich žiakov osobnosti.

V. Kačáni definuje osobnosť z psychologického hľadiska „ako súhrn pomerne stálych všeobecných vlastností človeka, ktoré tvoria organický celok, a ktoré sa prejavujú v jeho správaní“²⁰.

Podľa S. Mandzákovej sú na osobnosť pedagóga kladené tieto požiadavky:

- *odborná pripravenosť učiteľa - psychopéda,*
- *didaktické schopnosti a zručnosti, pri plánovaní zaťaženia žiakov na vyučovaní,*
- *dôkladné poznanie žiaka s mentálnym postihnutím,*
- *organizačné schopnosti,*
- *komunikačné zručnosti,*
- *výchovný vplyv,*
- *osobnostné vlastnosti*²¹.

Pri výchove rómskych žiakov vznikajú záťažové situácie, pri ktorých sa prejaví ozajstná podstata osobnosti pedagóga, jeho schopnosť empatie, akceptácie žiakov, čo prispieva k rozvoju osobnosti žiakov. Pedagóg prípravného ročníka v špeciálnej základnej

¹⁹ Ibidem.

²⁰ V. Kačáni et.al., *Základy učiteľskej psychológie*, Bratislava 1999, s.76.

²¹ S. Mandzáková, *Profil učiteľa – psychopéda*, „Vychovávateľ“ 2005, č.2, s. 15-17.

škole by mal byť trpezlivý, empatický, vnímavý, ale aj tvorivý, pretože jeho základnou úlohou je vytvoriť motivujúce a stimulujúce prostredie pre žiaka. Pri uplatňovaní týchto podmienok v pedagogickej praxi vedie k tomu, že žiaci sú otvorenejší, úprimnejší, učia sa sami riešiť vzniknuté problémy, zlepšuje sa ich vzťah k sebe aj iným ľuďom.

Rómsky asistent

Spôsob ako zlepšiť prístup rómskych detí k učeniu, je včleniť do vyučovacieho procesu aj člena z ich vlastného etnika. Riešením sú rómski asistenti učiteľa. Ministerstvo školstva vydalo 26.8.2002 metodický pokyn na zavedenie profesie asistent učiteľa v špeciálnej základnej škole č. 1631/2002-sekr. Rómsky asistent je pomocný pedagogický pracovník, ktorý pod vedením triedneho učiteľa individuálne pracuje s deťmi, pomáha im pri prekonávaní jazykových a iných vzdelávacích ťažkostí, pri adaptácii na školské prostredie. Neskôr, keď tieto ťažkosti prekonajú, sa im stáva nápomocným ako radca, organizátor. Sprostredkúva spoluprácu medzi rómskou rodinou a školou, pomáha v mimo triednych a mimoškolských aktivitách. Predstavuje pozitívny vzor pre rómske deti z jazykovo a sociálne málo podnetného prostredia. Jeho hlavnou úlohou je zmeniť prístup týchto detí k vzdelaniu.

Spolupráca s rodinou

Rodinné prostredie, kde dieťa vyrastá, je ďalšou z podmienok úspešnosti žiaka vo výchovno - vzdelávacom procese. Tieto deti vo väčšine prípadov vyrastajú v rodinnom prostredí, ktoré je málo podnetné, hygienicky, sociálne a kultúrne na nízkej úrovni. Toto nevyhovujúce prostredie sa negatívne podpísalo na rozvoji osobnosti dieťaťa. Škola ani učiteľia tento stav nemôžu zmeniť, ale je tu možnosť priaznivo vplývať na rodinu prostredníctvom dieťaťa. Dôležitý je prvý kontakt s rodičmi.

Rodičov je potrebné upozorniť na možnosť zaškolenia v prípravnom ročníku, oboznámiť ich s prácou v takýchto triedach, zapájať ich do školských aj mimoškolských činností.

Zriaďovanie prípravných ročníkov radíme medzi úspešné pokusy, ktoré by mohli v budúcnosti priniesť pozitívne výsledky a nový pokrok vo vyučovacom procese a pre žiakov so špeciálnymi výchovno - vzdelávacími potrebami.

Záver

„Nie je možné žiť zdravo a progresívne vo svete pocitov odmietania, neuznania, podceňovania a neistoty. Pochopenie človeka znamená pochopenie kultúr a zvláštnosti; znamená to toleranciu, ktorá ale je určená hranicami ľudských práv. Na druhej strane, zmysel politiky k človeku, etniku, národu je v tom, že kultúra by sa mala snažiť ovplyvniť ľudí, aby dokázali byť ľuďmi. Anarchia v tomto smere, ktorú môžeme nazvať aj liberálnou slobodou,

*môže viesť k nielen spoločenským problémom, ale je aj proti slobode samotného jednotlivca, lebo bez disciplíny a pravidiel a limitov života nenaplní zmysel ani svojho individuálneho bytia. O tom je filozofia predloženého systému vzdelávania všeobecne a špecificky Rómov*²².

Rómske deti zlyhávajú v škole od začiatku, a neskôr v živote sa z nich stávajú neprispôsobiví občania. Účinnosť prípravných ročníkov je jednou z najefektívnejších foriem vývinu týchto detí. Cielenu a špecifickou, profesionálnou prácou sa dá urýchliť rozvoj rómskych detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia, a tak ich postupne začleniť, integrovať do štandardných tried.

LITERATÚRA:

1. Čechová D., *Integrácia žiakov v podmienkach základných a špeciálnych základných škôl*, Prešov 2002.
2. Hricová A., *Práca učiteľa v nultom ročníku*, [in:] *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*, Banská Bystrica 2004.
3. Kačáni V. et al., *Základy učiteľskej psychológie*, Bratislava 1999.
4. Liégeois J., *Rómovia, cigáni, kočovníci*, Bratislava 1995.
5. Maczejkova M. et al., *Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy*, Prešov 2000.
6. Mandzáková S., *Profil učiteľa – psychopéda*, „Vychovávateľ“ 2005, č. 2.
7. Ministerstvo Školstva SR: *Učebné plány a učebné osnovy pre špeciálnu základnú školu pre žiakov s mentálnym postihnutím*. Bratislava 2006.
8. Šotolová V., *Vzdelávání Rómů*, Praha 2000.
9. Trochtova I., *Rozvojový jazykový program pre rómske deti*, Prešov 2002.
10. Valachová D. et al., *Vzdelávanie Rómov*, Bratislava 2002.

²² D. Valachová et al., *Vzdelávanie Rómov*, op. cit., s. 169.

TVORIVOSŤ AKO MOTIVAČNÝ PRVOK AKTIVITY ŽIAKA

BEÁTA AKIMJAKOVÁ

Katolícka univerzita v Ružomberku, (Slovakia)

ABSTRACT: *Creativity in the life of human society always plays an important role and without it you can not imagine the development of society. In many human activities leads to the production of new and useful ideas and solutions that are essential to human creativity spoločnosť. Bez you can not imagine any scientific research. Creativity is the meaning of human life . The creative work is human self-fulfillment, happiness, meaning of life. It is a way of self-regulation, taking care of your health. It is a way of care, development and protection of the environment, the way of caring for their growth and the growth of others. Each of us is in itself an innate ability to be creative. Creativity is in one way or another form manifests itself in most people a lifetime. Particularly striking are usually a manifestation especially in children.*

KEY WORDS: *pupil motivation, creativity*

Úvod

Motivácia pedagóga je nevyhnutnou súčasťou vyučovacieho procesu, ktorá rozvíja osobnosť žiaka, najmä jeho motiváciu, aktivitu a tvorivosť.

Okrem didaktického prostredia je tiež dôležité aj sociálne prostredie. Tu treba upozorniť na sociálnu zaostalosť u rómskych žiakov. Príčinou je znížená schopnosť komunikácie v slovenskom jazyku, nedostatočná domáca príprava a rozptýlená pozornosť.

Motivácia je jedným z hlavných faktorov pri príprave na vyučovaciu hodinu. Vhodný výber motivácie má vplyv na to, či učiteľ vzbudí záujem u žiaka. Veľký dôraz sa kladie aj na to, ako vplýva osobnosť učiteľa na žiaka. Je dôležité, aby učiteľ využíval motiváciu počas celej hodiny. Keďže žiaci prvého ročníka sa nedokážu dlho sústrediť na jednu činnosť, treba činnosti obmieňať.

Z uvedeného vyplýva, že motivácia pedagóga má zásadný vplyv na aktivitu a tvorivosť žiaka.

Motivácia a tvorivosť

Motivácia

Pre pochopenie motivácie uvedieme niekoľko názorov samotného pojmu motivácie. Pojem motivácia (motio-pohyb, hýbať, pohybovať, no aj duševný vznet, vášeň) sa v súčasnej

psychológii vzťahuje na všetko to, čo prežívame, po čom túžime, k čomu máme odpor a čo môžeme podľa niektorých autorov označovať termínom: pud, potreba, záujem, hodnota, emócie, city. Vlastný pojem motivácia je široký (obsahuje snaženie, chcenie, túžbu, cieľ atď.), ale v psychológii veľmi málo objasnený pojem. Motiváciu nie je možné priamo pozorovať a merať¹.

Motivácia je stav napätia organizmu vyvolaný neuspokojením istej potreby, zameranej na jej odstránenie.

Motivácia – pohnútky, ktoré vyvolávajú aktivitu organizmu a určujú jej zameranie.

Motivácia je proces aktivity človeka vyvolanej motívom a končiacej realizáciou (uspokojením) motívu².

Charakteristika pojmu motív

Na základe predchádzajúcich charakteristík motiváciu môžeme zjednodušene charakterizovať ako proces, v ktorom motivačné činitele (vonkajšie a vnútorné) pozitívne alebo negatívne ovplyvňujú snahu človeka ku konaniu.

Motív chápeme ako silu, čo povzbudzuje činnosť a smeruje k cieľu. Motív je teda vnútornou príčinou vonkajšieho správania. L.I. Božovič charakterizuje dva druhy motívov:

- motívy, ktoré sú vzájomne prepojené-motívy *všeobecné* t. j. potreby spojené s celou osobnosťou a životom žiaka,
- motívy, *vychádzajúce z učenia sa*³.

Človek nikdy nie je motivovaný len jedným motívom, vždy ide o komplex, kde sú motívy vzájomne prepojené a ovplyvňujú sa. Tak sa dostávame k motívácií činnosti a správania človeka. Pojmový rozdiel medzi motívom a motiváciou sa vzťahuje k rozdielom medzi predmetným a dynamickým aspektom správania človeka. V tradičnej psychológii sa otázka motivácie riešila v rámci vôle (vôľového konania), najmä vo vzťahu k rozhodovaniu, ktorému predchádzal boj motívov. Okrajovo sa o tejto problematike zvyklo hovoriť aj pri analýze citov a pojmu potreba⁴.

Väčšinu motívov svojho konania si človek uvedomuje. Existuje však aj také správanie, keď jednotlivec sám nevie určiť, prečo konal tak alebo inak. Vtedy sa v jeho konaní uplatňujú nevedomené motívy. Ľudské motívy sú usporiadané hierarchicky od najnižšieho k najvyšším. Vyššie motívy (ašpirácia) sa objavujú vtedy, keď sa realizujú nižšie potreby⁵.

¹ J. Boroš, *Motivácia a emocionalita človeka*, Bratislava 1995, s.18.

² L. Ďurič, J. Štefanovič, *Psychológia pre učiteľov*, Bratislava 1977, s.86.

³ K. László, *Motivácia v edukačnom prostredí*, Banská Bystrica 2004, s.13.

⁴ J. Boroš, *Motivácia a emocionalita človeka*, op. cit., s.17.

⁵ J. Štefanovič, *Psychológia*, Martin 1981, s.108.

Z psychológie vieme, že pozitívna motivácia je vyvolaná pozitívnymi dôsledkami učenia. Je založená na zvedavosti, záujme žiaka o niečo, snaha po vyniknutí a je spojená s uspokojovaním potrieb.

Vnútoraná motivácia

O vnútornej motivácii hovoríme, keď žiak sa učí preto, že ho zaujíma daná téma alebo činnosť. Žiak aktívne pracuje, bez toho, aby potreboval sľub odmeny alebo hrozbu trestu. Mc Combsová zdôrazňuje, že vnútoraná motivácia k učeniu je závislá na tom, či žiak:

- vníma učebnú činnosť alebo skúsenosť ako zmysluplnú, má možnosť aktívne sa podieľať na výbere cieľov, metód a hodnotenia učenia.

Motiváciu preto zvyšuje to, keď učiteľ vyberá učivo tak, aby odpovedalo žiakovým potrebám a záujmom, alebo ukazuje spojenie učiva s reálnym svetom, hlavne so žiakovou kultúrou. Učiteľ môže vnútornú motiváciu žiakov vzbudiť aj tým, že nastolí zaujímavú problematiku, ktorá aktivuje u žiakov poznávaciu potrebu, a navodí pocit rozporu medzi doterajším poňatím a tým, čo sa žiak dozvedá. Pri snahe o vzbudenie motivácie je treba rešpektovať mnohé faktory (odlišnosť záujmov chlapcov a dievčat, kultúrne a etnické faktory atď.). Vnútoraná motivácia sa môže prejaviť len vtedy, ak žiak má priestor pre výber a riadenie toho, čo, kde a kedy bude robiť.

Vonkajšia motivácia

Žiaci s vonkajšou motiváciou sa učia predovšetkým preto, že sa usilujú o získanie nejakej vonkajšej odmeny alebo preto, aby sa vyhli trestu. Výskumy ukazujú, že v takomto prípade žiaci volia pragmatickú stratégiu, ktorá pri minimálnom úsilí vedie k maximálnemu školskému úspechu. O porozumenie usilujú len toľko, koľko je treba k zvládnutiu skúšky. Na základe výskumov u nás niektorí pedagógovia kritizujú, úplne odmietajú užívanie prostriedkov vonkajšej motivácie.

Crowl, Kaminská a Podell podávajú prehľad výskumov, podľa ktorých:

- používanie odmien v triede nemusí viesť k podlomeniu vnútornej motivácie;
- ústne podávaná chvála môže pomôcť k zvýšeniu vnútornej motivácie,
- deštruktívny účinok z hľadiska motivácie má chválenie žiaka len za to, že sa zapojí do činnosti bez ohľadu na jeho výsledok.

Lokša, Lokšová zastávajú názor, že stavať proti sebe vnútornú a vonkajšiu motiváciu nie je vhodné a poukazujú na to, že aj vonkajšia motivácia sa môže postupne meniť na potrebnú vnútornú motiváciu.

Tvorivosť

Tvorivosťou a jej definíciou sa zaoberali mnohí autori. Vychádzajú z rôznych teoretických koncepcií (operacionálnych, behaviorálnych, psychoanalytických, a iných) a sú rôzne orientované (napr. na osobnosť, schopnosti, intelektovú činnosť, proces, produkt).

Definícia tvorivosti podľa M. Zelinovej a M. Zelinu: „*Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt alebo referenčnú skupinu či populáciu, významné hodnoty*“⁶.

Podľa Ľ. Klindovej: „*V školskom vyučovaní sa pod rozvojom tvorivosti chápe predovšetkým formatívny vplyv na žiaka, jeho vnútorný rozvoj, rozvoj jeho dispozícií, predpokladov na tvorivú činnosť. Tvorivosť žiaka je najmä psychologická (subjektívna), v ktorej tvorivosť produktov sa vzťahuje na žiakov dovedajší systém poznatkov a skúseností*“⁷.

Bean definuje tvorivosť ako: „*...proces, ktorým jedinec vyjadruje svoju základnú podstatu prostredníctvom určitej formy alebo média takým spôsobom, ktorý v ňom vyvoláva pocit uspokojenia, proces neskôr vyústi v produkt, ktorý o tejto osobe, teda o svojom pôvodcovi, niečo zdieľuje ostatným*“⁸.

Tvorivosť môžeme chápať i ako proces, i ako produkt. Je totiž procesom i produktom. Ak je dieťa - žiak tvorivé, tak sa určite určitým spôsobom prejaví, či už skôr, alebo neskôr. Je veľmi dôležité, aby sa vychovávatelia zameriavali na proces prebiehajúci vo vnútri žiaka a nie na výsledok, ktorým sa tento proces prejaví navonok. Mali by venovať pozornosť vnútornému cíteniu žiakov a podporovať ich predstavivosť, tým, že im budú vytvárať vhodné podmienky, poskytovať materiál, aby sa mohli rôznym spôsobom vyjadriť. Inak môže dôjsť k zmareniu tvorivých schopností.

Tvorivosť je niečím hlboko osobným. Znamená byť sám sebou a mať schopnosť sa prejaviť. Predstavme si, že máme v triede niekoľko detí. Každé z nich je jedinečným individuum so zreteľnými charakteristickými odlišnosťami v temperamente, chovaní, emocionálnej konštitúcii a v celom rade ďalších kvalít. Základná podstata alebo bytostné „ja“ každého z nich ich robí osobitými a jedinečnými.

Tvorivosť je teda proces, ktorého prostredníctvom v sebe deti pomocou produktov svojej imaginácie objavujú svoju podstatu, demonštrujú tak navonok určitú časť toho, čím

⁶ M. Zelina, M. Zelinová, *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*, Bratislava 1990, s. 18.

⁷ Ľ. Klindová et al., *Aktivita a tvorivosť v škole*, Bratislava 1990, s. 26.

⁸ R. Bean, *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, Praha 1995, s. 15.

sú vlastne vo vnútri. Tieto prejavy vlastného ja môžu poskytovať ľubovoľné formy, sú však kategorickým imperatívom tvorivosti⁹.

Metódy tvorivého riešenia problémov sú využívané na hodinách slovenského jazyka. Bez ich využitia by nebolo tvorivosti. Učiteľ, ktorý má rozvíjať tvorivosť, tvorivé myslenie a samozrejme aj svoju vlastnú, pedagogickú, by si mal uvedomiť nasledovné:

- vlohy tvorivých schopností má ktorýkoľvek človek, ktorékoľvek duševne normálne dieťa. Každý človek je tvorivý na určitej svojej úrovni. Treba len vedieť tvorivosť odhaliť a rozvíjať.
- tvorivosť sa môže prejavovať v rozličných druhoch ľudskej činnosti. Deti sú tvorivé, ich tvorivosť sa však prejavuje v rôznych činnostiach. Treba ju len správne podchytiť a usmerniť, čo si vyžaduje cieľavedomú a zámernú prácu učiteľa.
- tvorivosť možno pomerne úspešne rozvíjať. Podstatou tohto rozvíjania je vhodná motivácia, prekonanie zábran a odstraňovanie všetkého, čo pôsobí ako bariéra tvorivosti.
- tvorivá práca je náročná práca. V rozvíjaní tvorivosti je potrebná systematická práca, stále vyššia náročnosť k deťom i k sebe a komplexnosť rozvoja osobnosti žiaka aj seba.
- len tvorivá práca môže učiteľovi priniesť uspokojenie, radosť, stimuluje chuť ďalej a lepšie učiť¹⁰.

Znaky tvorivosti

Mnohí autori, ktorí sa zaoberajú psychológiou tvorivosti, sa zhodujú v tom, že základom tvorivého myslenia je spôsob divergentného myslenia. Pri divergentnom myslení sa osobnosť zameriava na rozširovanie možností riešenia problémov.

Znaky (schopnosti) tvorivosti, ktoré sa javia aj z hľadiska použiteľnosti v slovenskom jazyku ako najdôležitejšie sú:

Fluencia - prejavuje sa v schopnosti pohotovo vytvoriť čo najviac nápadov, predstav a myšlienok.

Flexibilita - zabezpečuje rôznorodosť riešenia úloh, pružnosť pri prechádzaní z jedného smeru riešenia na druhý.

Originalita - je najvýznamnejšou zložkou tvorivého myslenia. Je to schopnosť produkovať nové myšlienky, riešenia, ktoré sú odlišné od iných, sú nezvyčajné, bystré, dôvtipné a často prekvapujúce.

⁹ Ibidem, s. 16.

¹⁰ V. Kačáni, L. Višňovský, *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*, Bratislava 2005, s. 33-37.

Elaborácia - je to schopnosť vypracovať riešenie do zaujímavých podrobností. V tvorivej činnosti sa uplatňuje pri dokončovaní jazykových nápadov do konečnej podoby.

Senzibilita - je schopnosť vidieť problémy, nedostatky, nedokonalosti, medzery v poznani, možnosti zlepšenia, schopnosť predvídať výsledky či vývoj v danej oblasti. Tieto schopnosti sa v tvorivom procese uplatňujú najmä pri formulácii problému, hľadaní chýb.

Vlastnosti tvorivej osobnosti sa jednoznačne charakterizovať nedajú. V psychologickej literatúre možno nájsť rozličné rozdelenie vlastností, ktoré však nikdy nemajú pevnú ani uzavretú podobu.

Nezávislosť - vlastnosť prejavujúca sa v tendencii vytvárať si vlastný názor, kriticky prehodnocovať názory druhých. Pri vonkajších vplyvoch si zachovávať samostatnosť myslenia. Svoje názory však nevnucovať iným.

Sebaregulovanie - cieľavedomé riadenie, kontrola a hodnotenie vlastnej činnosti vychádzajúce z jasných perspektívnych cieľov.

Priebojnosť - vlastnosť prameniaca z poznania vlastných schopností a možností. Prejavuje sa tendenciami presadiť svoje myšlienky aj napriek čiastkovým neúspechom, odporu.

Vnímavosť - tzv. otvorenosť mysle, ktorá sa prejavuje snahou pochopiť, porozumieť, poznať, vystihnúť podstatu problému.

Uvoľnenosť - bezstarostnosť - v zmysle prekonávania spoločenských zábran s dávkou humoru a nespútanosti.

Zanietenosť - vlastnosť udržiavajúci si dlhodobú motiváciu tvorenia. Prejavuje sa intenzívnou vnútornou zaujatosťou a emocionálnym prežívaním tvorivej činnosti.

Prostriedky rozvoja tvorivosti a aktivity

Malé deti, od svojho najútlejšieho veku, prichádzajú do kontaktu s mnohými novými podnetmi. Aby ich dokázali vstrebať, musia ich často poobracať z každej strany, riešiť rôzne neľahké úlohy a problémy. Vlastne takto nám dokazujú, že disponujú nesmiernou tvorivosťou. Avšak len dovtedy, kým neprídu do školy. Tu ako keby všetka ich tvorivosť kdesi zmizla. V našich školách sa žiakom odovzdávajú už hotové vedomosti, hotové názory, ktoré stačí už len pasívne prijímať. Do praxe sa tak pripravujú žiaci, ktorí nedokážu samostatne, kriticky myslieť, svojmu mysleniu neveria, nevedia uplatňovať svoje nápady. To všetko vedie k plytkému opakovaniu cudzích myšlienok, čo ochudobňuje celú spoločnosť.

Naše školy sa musia vysporiadať s týmto problémom. Je potrebné svoje kroky nasmerovať k tomu, aby sme cieľavedome zmenili verbálne a encyklopedické vyučovanie na vyučovanie tvorivé, rozvíjajúce tvorivý potenciál žiakov. K tomu je potrebné si vybrať

vhodné prostriedky na rozvoj tvorivosti. Pod pojmom prostriedky chápeme materiálne prostriedky, organizačné formy a metódy¹¹.

Organizačné formy rozvoja tvorivosti predstavujú organizačné usporiadanie podmienok na realizáciu rozvoja kreatívnych schopností.

Podľa miesta realizácie ich môžeme rozdeliť na:

- 1. Školské** - vyučovacie (trieda, dielňa, laboratórium),
- mimovyučovacie (triednická hodina, školský výlet).
- 2. Mimoškolské** - hra (voľná činnosť),
- samostatné tvorivé programy,
- samostatná tvorivá činnosť vo voľnom čase,
- kultúrne a sociálne činnosti (ľudová tvorivosť, rekreačné činnosti),
- sociálne a vecné prostredie (vplyv prírody, architektúry),
- tvorivá zložka psychoterapie,

Pod pojmom metóda rozumieme systematickú činnosť, ktorou smerujeme a dosahujeme vytýčený cieľ.

Podľa charakteru poznávacej činnosti žiakov a jej riadenia učiteľom rozoznávame štyri všeobecnopedagogické metódy:

A. Informačno - receptívna metóda

- oznamuje hotové informácie žiakom, ktorí ich prijímajú zrakom a sluchom napr. výklad, vysvetľovanie, prednáška,

B. Reprodukčná metóda

- obnovovanie a opakovanie činnosti podľa vzoru učebnice alebo učiteľa,

C. Problémový výklad

- vysvetlenie a ukázanie, ako tvorivé myslenie prebieha, ako prísť na vyriešenie problému, stimulácia myslenia,

D. Heuristická metóda

- žiaci sa aktívne zúčastňujú na objavovaní nových poznatkov i metód práce, t.j. na osvojovaní učiva.

Jednotlivé metódy majú rôzne funkcie podľa toho, z akých situačných prvkov vychádzajú a aká orientácia psychologického účinku v nich prevažuje¹².

Metóda brainstormingu

Základné zásady tejto metódy hovoria, že na daný problém sa má produkovať čo najviac najrozmanitejších a najoriginálnejších nápadov.

¹¹ L. Ďurič et al., *Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl*, Bratislava 1986, s. 63-70.

¹² J. Hlavsa, *Psychologické metódy výchovy k tvorivosti*, Praha 1986, s. 13-17.

Táto metóda obsahuje tieto princípy:

- kritika nápadov, riešení je v prvej etape nežiaduca,
- má sa uplatniť slobodná hra myšlienok,
- očakáva sa veľké množstvo nápadov, čím viac, tým je väčšia pravdepodobnosť, že sa objaví hodnotný nápad, riešenie,
- očakáva sa vzájomné zlepšovanie nápadov, nadväzovanie, rozvíjanie riešení, inšpirácia, spolupráca skupiny,
- predpokladá sa rovnosť účastníkov pri produkovani, riešení myšlienok.

Táto metóda si vyžaduje od pedagóga trpezlivosť, pretože zo začiatku nemusia žiaci pohotovo reagovať a môžu mať málo nápadov.

Metóda Philips 66

Autorom je Donald Philips. Základom metódy je to, že šesť účastníkov v skupine diskutuje šesť minút o probléme na zadanú tému. Potom vedúci skupín za okrúhlym stolom hovoria riešenia a diskutujú o riešeniach. Problém nesmie byť ani príliš široký ani príliš úzky. Metóda učí rýchlo produkovat' a rozhodovat' sa, cvičí tvorivosť.

Heuristická schéma DITOR

Využíva sa pri výcviku tvorivého riešenia problémov.

Prvý krok D: *Definuj problém!* Spomedzi tém vyber problém, sformuj ho, rozdeľ na problém, pokús sa zostaviť ideálne riešenie, cieľ k čomu chceš dospieť.

Druhý krok I: *Informuj sa o probléme!* Ako sa doteraz riešil? Zozbieraj poznatky, ktoré môžu prispieť k jeho riešeniu. Konzultuj o probléme s odborníkmi.

Tretí krok T: *Tvor riešenia, nápady, hypotézy.* Produkuje čo najviac, čo najoriginálnejších nápadov na riešenie problému.

Štvrtý krok O: *Ohodnot' nápady, riešenia.* Posúď ich novosť užitočnosť, realnosť a možnosť uskutočniť ich podľa rozličných kritérií.

Piaty krok R: *Realizuj vybrané riešenia v praxi.* Uvažuj ako by si v budúcnosti mohol využiť skúsenosti z riešenia tohto problému¹³.

Rozvoj tvorivosti a aktivity vo vyučovaní vyžaduje tvorbu takých úloh, ktoré umožnia žiakovi voľnejšie narábať s osvojenými poznatkami, využívať ich v nových kontextoch, pri riešení nových neznámych problémoch.

Rozvíjanie tvorivosti a aktivity v škole pomocou úloh je predovšetkým tvorenie divergentných úloh učiteľom (úloha má viaceré možné riešenia využíva sa divergentné myslenie). Divergentná úloha je tvorivá úloha, ale tvorivá úloha môže mať aj charakter

¹³ M. Zelina, *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*, Bratislava 1994, s. 58-60.

konvergentnej úlohy, keď žiak musí objaviť divergentným postupom správny výsledok.

Existujú rôzne metódy rozvíjania tvorivosti a aktivity. M. Zelina ich rozdeľuje na tieto skupiny¹⁴:

1. *Metódy tvorby tvorivých, divergentných úloh.*
2. *Vyučovacie stratégie – zaraďujeme sem problémové vyučovanie, objavujúce vyučovanie, projektové vyučovanie.*
3. *Metódy, ktoré obsahujú úlohy na dôvtip, antirigidné myslenie, ide zvyčajne o úlohy konvergentné, ale riešenie v sebe obsahuje niečo neobvyklé.*
4. *Metódy na rozvíjanie vnímania, senzitivity, otvorenosti k vonkajšiemu a vnútornému svetu, citlivosť postrehu, cvičenie asociačnej, percepčnej a percepčnej pohotovosti.*
5. *Metódy rozvíjania fantázie, imaginácie, predstavivosti.*
6. *Metódy zlepšovania fluencie, flexibility, originality a elaborácie pri myšlienkovvej produkcii.*
7. *Metódy zlepšovania tvorivého hodnotenia. Ide o nácvik rozhodovacích procesov, diskusie, polemiky.*
8. *Metódy tvorivého riešenia problémov, kde sú základom heuristické metódy.*

Rozvíjanie tvorivosti a aktivity v škole by malo predovšetkým vychádzať z vedomostí žiakov z danej učebnej látky, rešpektujúc úlohy a problémy, ktoré sa približujú ku konkrétnym životným situáciám. Rozvíjanie tvorivosti a aktivity v škole bude úspešné vtedy, keď dôjde k úzkej spolupráci psychológov a učiteľov. Výchova k tvorivosti a aktivite je pedagogickým tvorivým procesom.

Úrovne tvorivosti

Tvorivej osobnosti najlepšie porozumieme vtedy, keď poznáme jej vývin tvorivej činnosti. Z vývinového hľadiska kreatívna tvorba tvorivej osobnosti má päť vývinových úrovní:

Expresívna tvorivosť, ktorá sa vyznačuje hlavne spontánnosťou. Je typická pre deti v predškolskom veku. Pre rozvoj tvorivého dieťaťa nie je nič obmedzujúcejšie, ako keď jeho prejavy dospelí nerešpektujú, keď ho zamietajú, zahriakávajú.

Produktívna kreativita sa utvára na základe predchádzajúcej úrovne. Vyznačuje sa tým, že na základe expresívnej kreativity si jednotlivec osvojuje (naučí sa) isté spôsoby, techniky a výrazy pre svoje produkty. Spontánnosť a voľnosť ustupujú a tvorivý jednotlivec konfrontuje svoje produkty s realitou už na komunikatívnej úrovni. V škole je to už produkt

¹⁴ Ibidem, s. 162.

žiaka, ktorý či už učiteľ alebo aj sám žiak porovnáva s požiadavkami, prípadne s produktmi iných spolužiakov.

Objavovacia úroveň kreativity, kde tvorivá osobnosť už operuje s vlastnými komponentmi tvorby. Podstatou tejto tvorivosti je už objav. Vo svojich starších vedomostiach jednotlivec už objaví niečo nové. Vidí v nich nové problémy, utvárajú sa nové problémové situácie, ktoré menej tvorivý jednotlivec nezbadá. Na pozadí tejto úrovne tvorivosti jednotlivca sú jeho predchádzajúce skúsenosti, ktoré si osvojil v procese učenia.

Inovačná úroveň tvorivosti sa vyznačuje tým, že jednotlivec už postrehne a pochopí základné princípy príčinné - následných vzťahov problémových okruhov, či už v oblasti umenia, vedy alebo praktickej činnosti. Len na základe pochopenia týchto princípov môže človek realizovať už zmeny, ktorými inovuje, zdokonaľuje už jestvujúce na vysokej úrovni.

Emergenčná (najvyššia) úroveň tvorivosti. Túto úroveň dosiahne len veľmi málo ľudí. Na tejto úrovni procesy získavania nových poznatkov, ich spracovanie, abstrakcia sú na vyššom stupni ako vo všetkých predchádzajúcich úrovniach tvorivosti. Je to úroveň tvorivosti geniálnych ľudí.

Aktivity zamerané na rozvoj tvorivosti v školskom prostredí

Pri analýze rozvíjania tvorivosti a aktivity v škole budeme vychádzať z toho, že je len jednou oblasťou rozvoja osobnosti žiaka. Výchova tvorivej osobnosti je jednou zo základných úloh školy. Je otázkou do akej miery dokáže výchovno-vzdelávací proces splniť túto požiadavku. Jednou z ciest ako možno prispieť k jej naplneniu je zámerné rozvíjanie tvorivosti a aktivity žiakov vo vyučovacom procese. Podľa L. Ďuriča rozvíjanie tvorivosti a aktivity v škole závisí od štyroch základných podmienok. Sú to: podmienky súvisiace s tvorivou osobnosťou žiaka, podmienky súvisiace s tvorivou osobnosťou učiteľa, podmienky súvisiace s tvorivosťou rozvíjajúcou učebnú látku a podmienky súvisiace s tvorivým prostredím¹⁵.

Osobnosť žiaka

V školských podmienkach môže byť diskutovaná otázka, v akej miere tvorivosť a aktivita spĺňajú požiadavky objektívnej tvorivosti a aktivity. Všetko nasvedčuje, že subjektívna tvorivosť a aktivita žiakov je potenciálnou hodnotou pre objavenie sa objektívnej tvorivosti a aktivity v neskoršom veku.

Tvoriví a aktívni žiaci sú živší, kladú viac otázok na vyučovaní, experimentujú s učivom v škole, pracujú intenzívne, samostatne a vytrvalo, ale len vtedy, keď ich úlohy

¹⁵ L. Ďurič et al., *Pedagogická psychológia*, Bratislava 1997, s. 331.

zaujímajú. Majú bohaté záujmy a fantáziu, zmysel pre humor, pružné myslenie. Možno ich ťažšie socializovať.

Ukázalo sa, že osobnostné vlastnosti tvorivých a aktívnych žiakov korešpondujú s vlastnosťami dospelých tvorcov. Osobnostné vlastnosti tvorivých a aktívnych žiakov naznačujú, že tvoriví a aktívni žiaci vyžadujú z pohľadu učiteľa osobitný prístup. Môžeme teda predpokladať, že rozvíjaním alebo aspoň nepotláčaním týchto vlastností môže škola prispieť k výchove budúcich tvorcov.

Osobnosť učiteľa

Učiteľovu osobnosť treba chápať ako organický súhrn učiteľových vedomostí a spôsobilostí, osobných vlastností a spôsobov správania. Učiteľova osobnosť je najdôležitejším determinujúcim činiteľom úspechu vo výchovno-vzdelávacej činnosti, a preto je nevyhnutné, aby učiteľ disponoval zodpovedajúcim odborným vzdelaním, pedagogicko-psychologickou prípravou, vysokými morálnymi a inými vlastnosťami. Jeho odborná úroveň musí podstatne presiahnuť okruh učebnej látky, ktorú prednáša, vyžaduje sa všeobecné vzdelanie, širší kultúrny, filozofický a spoločenský rozhľad, ako i poznanie hlbších súvislostí poznatkov. Učiteľ musí vedieť podať informácie, voliť účinné výchovné metódy a formy, t.j. musí disponovať určitou dávkou pedagogického taktu.

Ďalšie požiadavky, ktoré sa kladú na učiteľovu osobnosť sú: láska k deťom a učiteľskému povolaniu, úsilie o poznanie žiakov, úsilie byť spravodlivým, zodpovedným, prístupným, dôsledným, zásadovým, trpezlivým, primerane prísny a náročným voči žiakom, úsilie ovládať svoje citové stavy, priznať a korigovať svoje omyly. Učiteľ by mal disponovať prirodzenou autoritou, motivačnými činiteľmi a zmyslom pre humor¹⁶.

V súčasnosti v celej našej spoločnosti rezonuje myšlienka, že jedným z hlavných cieľov nášho školstva je rozvoj tvorivosti žiakov. Avšak len ten, kto je sám tvorivý, môže objavovať a rozvíjať tvorivosť. Preto podmienkou rozvoja tvorivosti žiakov sú tvoriví učitelia.

Tvorivosť učiteľa sa môže prejaviť v rôznych formách: v originálnom prístupe k riešeniu pedagogických situácií v tvorbe nových metód a postupov vo vyučovaní, v tvorbe netradičných učebníc a učebných pomôcok, v úspešnej improvizácii pri neštandardných situáciách.

Tvorivý učiteľ sa neuspokojuje s tým, čo dosiahol, hľadá stále nové možnosti a prístupy, a hlavne, robí to pre vlastný dobrý pocit.

Prácu tvorivého učiteľa výstižne charakterizovali M. Zelina a M. Zelinová.

¹⁶ O. Baláž, *Učiteľ a spoločnosť*, Bratislava 1973, s. 52-56.

Učiteľ podporujúci tvorivosť:

- *sústredzuje sa na učenie a učí sa, ako učiť,*
- *pomáha deťom byť aktívnymi pri učení, učí ich hľadať a využívať informácie,*
- *podporuje aktivity dieťaťa, zodpovednosť, skúma jeho motiváciu,*
- *učí deti experimentovať, vyšetrovať, objavovať, klásť otázky, riešiť problémy,*
- *sústredzuje sa na množstvo riešení životných problémov,*
- *vystupuje ako poradca a organizátor,*
- *myslí na potreby a záujmy dieťaťa,*
- *vyžaduje od detí hodnotenie progresu v učení, činnosti,*
- *pomáha žiakom pri riešení a hľadaní,*
- *upriamuje sa na skupinové diskusie, hľadanie, sebahodnotenie detí,*
- *otvorene komunikuje,*
- *pomáha skúmať možnosti dieťaťa,*
- *podporuje myslenie, nápady, kritiku, samorozhodovanie detí,*
- *podporuje neformálne vzťahy, spontánnosť,*
- *utvára klímu otvorenosti, dôvery, sústredenia na prácu.*

Myšlienku poslania a postavenia učiteľa v tvorivom procese krásne vyjadrili M. Zelina a M. Zelinová: „*Učiteľ, ktorý ráno prichádza do školy, vchádza do sveta otvorených možností tvorby, vchádza do významného sveta obsadeného budúcimi veľikánmi možností. Záleží na ňom, na jeho spôsobe akým pristupuje k svetu, ako sa naň pozerá, čo urobí, aby sa poľudštilo to, čo sa poľudštiť má a môže. Tvorivý učiteľ chápe túto výzvu, rozumie povinnosti a chce sebauskutočňovať vo svojom poslaní - výchove. Niet preňho iných zákonov, niet výhovoriek, postavenie v spoločnosti - má pred sebou víziu svojich možností, víziu lepšieho sveta, budúcnosti - a v mene tejto vízie realizovanej prostredníctvom výchovy detí - ide znova a znova každé ráno, či slnečné alebo zachmúrené do školy...*“¹⁷.

Záver

Dôležitou úlohou pedagóga je, aby u žiakov prvého ročníka vzbudil záujem o učenie a vytváral u nich kladný vzťah ku škole. Didaktické prostredie môže na žiakov vplývať kladne, alebo negatívne. Veľa záleží od toho, ako učiteľ zariadi priebeh vyučovacieho procesu. Pri príprave na vyučovaciu hodinu musí učiteľ brať do úvahy viaceré faktory, ako je záujem žiaka o dané učivo, vhodná motivácia, dodržanie didaktických zásad, vhodná voľba učiva, organizačných foriem, vyučovacích metód, materiálnych didaktických prostriedkov. Učiteľ počas vyučovacieho procesu musí byť citlivým senzorom na reakcie

¹⁷ M. Zelina, M. Zelinová, *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*, op. cit., s. 7.

žiacov. Ak chce dosiahnuť úspešný priebeh vyučovacieho procesu musí žiakov oboznamovať s konkrétnymi predmetmi a javmi. Snažiť sa usmerňovať pozornosť žiakov na podstatné, najdôležitejšie informácie o pozorovaných predmetoch a javoch tak, aby boli primerané ich vekovým a intelektuálnym schopnostiam. Učiteľ sa má snažiť rozvíjať osobnosť žiaka.

LITERATÚRA:

1. Baláž O., *Učiteľ a spoločnosť*, Bratislava 1973.
2. Bean R., *Jak rozvíjať tvorivosť dieťaťa*, Praha 1995.
3. Boroš J., *Motivácia a emocionalita človeka*, Bratislava 1995.
4. Ďurič L. et al., *Psychológia tvorivosti so zameraním na žiakov základných škôl*, Bratislava 1986.
5. Ďurič L. et al., *Pedagogická psychológia*, Bratislava 1997.
6. Ďurič L., Štefanovič J., *Psychológia pre učiteľov*, Bratislava 1977.
7. Hlavsa, J. *Psychologické metódy výchovy k tvorivosti*, Praha 1986.
8. Kačáni V., Višňovský L., *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*, Bratislava 2005.
9. Klindová E. et al., *Aktivita a tvorivosť v škole*, Bratislava 1990.
10. László K., *Motivácia v edukačnom prostredí*, Banská Bystrica 2004.
11. Štefanovič J., *Psychológia*, Martin 1981.
12. Zelina M., *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*, Bratislava 1994.
13. Zelina M., Zelinová M., *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*, Bratislava 1990.

КРЕАТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТА

ЛЮДМИЛА ГУСАК, ТЕТЯНА ВОРОБІЙОВА, ЛЮДМИЛА СМАЛЬКО
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, (Ukraine)

ABSTRACT: *The article considers the ways of developing foreign language communicative competence of students by using creative methods of teaching and learning. In the focus of attention are such methods as mindmapping, questioning, patchwork thinking, VAK-friendly techniques. The author lays emphasis on the possibilities of each method for developing student's creativity and mastering foreign language competence in the learning process while working with foreign language material.*

KEY WORDS: *creative methods, foreign language communicative competence, mindmapping, questioning, patchwork thinking, VAK-friendly techniques*

Актуальним завданням системи сучасної вищої освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, який здатний креативно мислити, працювати в команді заради спільного інтересу, а також володіє мовою міжнародного спілкування. У цьому контексті очевидною є необхідність удосконалення методологічної бази підготовки фахівців, здатних працювати на міжнародному рівні.

Перехід від застарілих форм навчання до креативних – є нагальним методичним питанням. Сучасні освітні технології – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота, застосування креативних методів роботи з навчальним матеріалом, які сприяють формуванню комунікативної іншомовної компетенції студента.

Метою даної статті є огляд сучасних креативних методів викладання та вивчення іноземних мов, висвітлення їх особливостей та основних характеристик.

Аналіз інноваційних педагогічних технологій дає змогу стверджувати, що сучасні підходи до навчання іноземної мови є доволі оригінальними, цікавими та інформативно-значущими як у теоретичному, так і в практичному аспектах, оскільки дозволяють розглянути такі складні явища як володіння мовою, спілкування з позиції їх осмислення як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками, а також науково обґрунтувати власне бачення досліджуваної проблеми. Однак вивчення практичного

досвіду підготовки студентів вищої школи в нашій країні і за кордоном показує, що креативні методи навчання застосовуються для вирішення доволі вузького кола педагогічних завдань або без певних цілей для загального розвитку.

При відборі сучасних креативних методів навчання іноземної мови необхідно враховувати наступні критерії, відповідно до яких використані методи повинні:

- створювати атмосферу, у якій студент почуватиме себе вільно та комфортно, стимулювати його інтереси, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови;
- стимулювати його мовні, когнітивні та творчі здібності;
- активізувати студента, робити його суб'єктом навчального процесу, який вступає в активну взаємодію з іншими учасниками цього процесу;
- створювати ситуації, у яких студент повинен усвідомити, що вивчення іноземної мови пов'язано з його особистістю і інтересами, а не з прийомами і засобами навчання, які використані викладачем;
- навчити студента самостійно працювати над оволодінням іноземною мовою на тому рівні, який відповідає його фізичним, інтелектуальним і емоційним можливостям, що, в свою чергу, забезпечується диференціацією та індивідуалізацією навчального процесу;
- передбачати різні форми організації навчальної діяльності в аудиторії: індивідуальну, парну, групову, колективну;
- стимулювати творчу активність студентів, їх креативність¹.

Виходячи з соціально-психологічних особливостей студента як суб'єкта вищої освіти, ми сконцентрувалися на таких методах: майндмеппінг, метод постановки запитань, мислення в техніці «печворк», «ВАК». Ці методи, на нашу думку, є універсальними, носять поліфункціональний характер, оскільки кожен метод сприяє паралельному формуванню іншомовної комунікативної компетенції і креативних здібностей студентів.

Метод побудови асоціативних мап був запропонований англійським вченим, письменником і бізнесменом Тоні Б'юзеном². Асоціативні мапи можуть бути

¹ Б.О. Житник, *Методичний poradnik: форми і методи навчання*, Харків 2005, с. 23; *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, Київ-Вінниця 2006.

² С.Ю. Николаева, О.М. Шерстюк, *Современные подходы к преподаванию иностранных языков*, „Иностранные языки” 2002, № 1, с.39-46; Т. Buzan, В. Buzan, *The Mind Map Book: how to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*, London 1993.

застосовані у процесі вивчення різних аспектів іноземної мови, активно спонукають студента до творчого мислення, організації продуктивної діяльності. Метод побудови асоціативних мап дає змогу поліпшити пам'ять, генерувати ідеї, надихає на пошук рішення, є засобом організації взаємодії між студентами у колективній роботі. У результаті застосування цього методу людина починає мислити системно: визначає функції (ознаки) об'єкта, його місце і взаємозв'язок з іншими об'єктами. За допомогою майндмепінгу розвиваються ресурсні модальності, підвищується швидкість розумових процесів, покращується здатність засвоювати та відтворювати інформацію.

Суть методу побудови асоціативних мап полягає у пов'язуванні окремих елементів інформації (повідомлення) за допомогою асоціативних зв'язків, які є найбільш характерними і звичними для людських пам'яті та мислення. Тоні Б'юзен, автор методу, звертає особливу увагу на те, що в процесі створення асоціативних мап стимулюється робота правої півкулі, яка відповідає за цілісний підхід до вирішення завдань. Асоціації легко закріплюються символічними малюнками, тобто, розробляючи, проектуючи асоціативну мапу проблеми чи навчального завдання, ми обдумуємо її іншою частиною мозку³.

Асоціативні мапи полегшують процес повторення матеріалу, оскільки є компактними і легкими для запам'ятовування. Загалом, як показує дослідження, достатньо 2-5 хвилин щоб відтворити засвоєні відомості за ключовими словами. Якщо з'являється нова інформація, її легко додати до схеми, домалювавши ще одну гілку.

Завдяки тому, що асоціативні мапи можуть систематизувати величезний об'єм інформації, процес їх побудови стимулює здатність аналізувати, усвідомлювати і легко запам'ятовувати, активізуючи при цьому увагу, логіку, здатність аргументувати, уяву, техніку читання, аудіальні, візуальні та кінестетичні відчуття.

Метод постановки запитань складається з двох напрямів: запитання, які викладач ставить студентам, та запитання, які студенти ставлять викладачеві, одногрупникам і собі.

У результаті використання методу постановки запитань в студентів значною мірою зростає внутрішня мотивація до вивчення іноземної мови, до самостійного творчого та критичного мислення, до більшої самостійності у навчальній діяльності; формується вміння аналізувати та систематизувати мовленнєву інформацію, розглядати декілька варіантів рішення з метою вибору найбільш вдалого, робити та висловлювати

³ Ibidem.

обдумані, виважені висновки. Студенти вдосконалюють уміння працювати в команді, спільними зусиллями знаходити найкращі рішення, цінувати роботу та висловлювання інших.

Багато вітчизняних та зарубіжних учених досліджували та класифікували види і типи запитань, а також методики опитування студентів, які активізують навчальний процес, спрямований на формування іншомовної комунікативної компетенції. У науковій літературі представлені різноманітні таксономії запитань, концептуальні підходи до методики *запитання-відповіді*. Доведено, що лише той викладач, який використовує технологію запитань професійно, зможе створити позитивний, комфортний клімат в аудиторії і, таким чином, підбадьорювати і спонукати студентів ставити запитання, створюючи проблемні ситуації, завдяки чому вони отримують необхідний комунікативний та пізнавально-творчий досвід.

У процесі навчальної діяльності, спрямованої на формування комунікативної компетенції студентів, запитання, які спонукають до роздумів та їх висловлення, повинні ставити не лише педагоги, а й студенти. Формулювання цікавого запитання, роздуми над ним, а також висловлення власної позиції є важливими складовими навчальної діяльності. Проте, дуже часто студенти не є при звичаєними до подібної діяльності. Їм бракує необхідних для її здійснення вмінь.

Систематичне використання методу *мислення в техніці «печворк»* у процесі навчальної діяльності, спрямованої на формування комунікативної компетенції, не лише підтримує на високому рівні інтерес студентів до вивчення іноземної мови, а й стимулює розвиток їх творчої уяви, креативного мислення.

Цей метод можна застосовувати під час вивчення більшості розмовних тем. Розробником методу є Майк Флізем – консультант із навчання (Велика Британія), автор проекту «Thinking Classroom» (Мислячий клас). Науковець пропонує звернути увагу на килимки виконані у техніці печворк – зшиті разом квадратні клаптики тканини, які, на перший погляд, не мають нічого спільного – вони різняться за кольором, візерунком, фактурою. Кожен квадрат є несхожим на інші. Однак певні зв'язки (відтінки, елементи візерунків тощо) між ними все-таки існують⁴.

Метод «Мислення у техніці «печворк»» можна застосовувати за двома основними напрямками:

⁴ *Thinking classroom. Mike Fleetham's Thinking Classroom website*, <http://www.thinkingclassroom.co.uk>. [date: 12.05.2015].

1. Встановлення зв'язків між об'єктами, які вже розміщені в таблиці (thinking quilt – «килимко з думок», «килимко ідей»).

2. Створення власного «килимка ідей», де кожен об'єкт, який додається, повинен бути прив'язаним до тих, які вже розташовані в таблиці.

Майк Флізем пропонує таку послідовність здійснення навчальної діяльності:

- визначається 16 слів / ідей, пов'язаних із темою, яка вивчається;
- слова записуються на квадратних аркушах паперу, з яких викладається «килимко» розміром 4x4;
- студентам необхідно встановити та розповісти, які зв'язки існують між суміжними картками (усно, у процесі обговорення, або письмово).

Альтернативним є такий підхід: педагог пропонує студентам самим розташувати картки на «навчальному полі». «Килимок» може мати будь-які розмір і форму (4x4, 2x8): картки викладаються довільно, за принципом доміно. Можливими є варіації з кількістю карток та шляхами представлення матеріалу.

Метою застосування методу «*ВАК*» є розвиток в студентів полімодальності сприймання інформації, що передбачає активізацію сенсорно-перцептивних каналів усіх модальностей шляхом дотримання психологічно обґрунтованих педагогічних вимог до способів подачі навчального матеріалу, формулювання умови та інструкції навчального завдання, введення в навчальний процес специфічних слів-предикатів і завдань, які передбачають активність і рівноцінне включення до навчально-пізнавальної діяльності аудіалів, візуалів і кінестетиків.

Орієнтація на особистісно-діяльнісний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування комунікативної компетентності студентів, вимагає знань про особливості сприймання інформації, тобто про сенсорні модальності. Чим повніше людина сприймає навколишній світ, інформацію, образи тощо, тим ширшим стає діапазон можливостей для їх продуктивного мовленнєвого відтворення.

Із сенсорними каналами сприймання пов'язані сенсорні репрезентативні системи (модальності). Розробники теорії НЛП (нейролінгвістичного програмування) Р. Бендлер і Д. Гріндер вважають, що існує три основних канали, за якими люди отримують та сприймають інформацію про навколишній світ, – зір, слух та кінестетика. Ці канали утворюють три ключових модальності – візуальну (зорову), аудіальну (слухову) та кінестетичну (моторну). Сенсорні репрезентативні системи розвиваються в дітей нерівномірно. Це багато в чому визначає способи сприймання інформації,

особливості запам'ятовування, відтворення навичок та знань, а згодом мислення та комунікації. Найбільш характерним є домінування однієї (або двох) модальності та ресурсність інших⁵.

Основна ідея методу «ВАК» полягає у тому, що викладач презентує навчальний матеріал та інструкції до виконання завдань, поєднуючи всі три канали сприймання. Так формується полімодальність сприймання, яка є запорукою успішного формування іншомовної комунікативної компетенції. Саме варіативність завдань допоможе збалансувати всі представлені модальності і розвинути у кожного студента додаткові (ресурсні) канали сприймання.

Можна стверджувати, що креативні методи навчання є засобом формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця завдяки тому, що можуть бути використані для навчання розумінню іноземної мови на слух, розвитку навичок говоріння, спонтанної усного та письмового, монологічного та діалогічного мовлення, для лексичного збагачення мовлення, розширення професійного іншомовного тезаурусу, розвитку комунікативних здібностей студентів.

Висновки

На основі проведеного аналізу основної спрямованості та змісту використання креативних методів навчання на заняттях з іноземної мови можна сформулювати такі висновки:

1. Креативні методи сприяють створенню творчої атмосфери на заняттях, розвитку навичок професійного спілкування з метою розв'язання певних завдань.
2. Використання креативних методів навчання на заняттях з іноземної мови впливає на розвиток ключових компетенцій студентів, збагачує процес навчання та підвищує його продуктивність.
3. Креативні методи надають студентам можливість швидко засвоювати фахову інформацію іноземною мовою. Це, у свою чергу, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови.

⁵ J. Grinder, J. Turtles, *All the Way Down: Prerequisites to Personal Genius*, Scotts Valley 1987.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Buzan T., Buzan B., *The Mind Map Book: how to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*, London 1993.
2. Grinder J., Turtles J., *All the Way Down: Prerequisites to Personal Genius*, Scotts Valley 1987.
3. *Thinking classroom. Mike Fleetham's Thinking Classroom website*, <http://www.thinkingclassroom.co.uk>.
4. Житник Б.О., *Методичний порадник: форми і методи навчання*, Харків 2005.
5. Николаева С.Ю., Шерстюк О.М., *Современные подходы к преподаванию иностранных языков*, „Иностранные языки” 2002, № 1.
6. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, Київ-Вінниця 2006.

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

ВИКТОРИЯ ИЛЬЯШЕВА

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Belarus)

ABSTRACT: *The article explains the importance of the problem of education quality management in the context of humanization and technologization of education. Education quality is seen as a dominant object of quality management. The essence of education quality management is revealed, the dependence of the quality of learning outcomes on the quality of the didactic (learning) process is justified. The specificity of the implementation of didactic process quality management in the "mode of functioning" and in the "mode of development" is described; the necessity of outrunning management of the learning process quality, and using science intensive technologies of didactic process quality management (project design, quality assessment, prediction) is explained.*

KEY WORDS: *education quality, education quality management, outrunning management, project design, quality assessment, prediction*

Для современного образования характерны две основные тенденции: *гуманитаризация и технологизация* (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, В.А. Слостенин). Аксиологическим ядром гуманитаризации образования является признание человека как самоценной реальности с акцентом на «индивидуальное», «особенное», «персонифицированное». Цель гуманитарного образования – создание условий для развития «человеческого качества», педагогическая поддержка, консультирование, сопровождение процессов познания «собственной идентичности и собственного предназначения», «самостроительства», самовыражения, самоопределения, самоактуализации, саморазвития через диалог, понимание жизненного контекста, сопереживание, сотворчество, перманентную рефлексивность и др.¹ «Опережающее развитие качества человека, качества образовательных систем в обществе и качества общественного интеллекта» становится, по мнению А.И. Субетто, императивом выживаемости цивилизации в 21 веке².

¹ С. Н. Северин, *Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса*, Брест 2011, с. 5.

² А. И. Субетто, *Системологические основы образовательных систем*, Москва 1994, с. 124.

Однако, как ни парадоксально, наряду с «гуманитаризацией» органично «сосуществует» и другая тенденция – «технологизация» образования. Более того, степень технологичности образовательной сферы усиливается. Как отмечает В.В. Сериков: «Гуманитаризация образования должна будет органически ужиться с повышением его технологичности, а проектный подход войдет в практику не только обучения, но и станет ведущим методом управления образовательными учреждениями со всеми присущими ему аспектами – критериальностью, экспертностью, альтернативностью, наукоемкостью, что обеспечит непрерывность инновационных процессов в образовании»³. В частности, «гуманитаризация» без «технологизации», без наукоемкого и системного проектирования («ценности – цели – содержание – инструментарий»), экспертизы, прогнозирования качества образовательных процессов – это декларация. Считаем, что в современном социокультурном контексте данные процессы объективны, закономерны; они сосуществуют, взаимодополняя друг друга.

На современном этапе «технологичность» становится доминирующей характеристикой деятельности человека и рассматривается как современный стиль научно-практического мышления. Критериями «технологичности» любой профессиональной деятельности являются:

- наукоемкость (законосообразность);
- информационоемкость, создание оптимальных информационных сред;
- «сильная» корреляция цели, средств и результатов деятельности;
- качество как степень соответствия результата деятельности заявленной цели;
- эффективность как оптимальная ресурсозатратность деятельности;
- управление не только функционированием, но и развитием технических и социальных систем посредством мониторинга контекста, системного анализа и прогнозирования, системного наукоемкого проектирования, обеспечивающих новационность результатов;
- управление качеством, нормирование, экспертиза программ и проектов, стандартизация, сертификация; создание международных (например, ISO 9001) и локальных систем управления качеством продукции (например, система менеджмента качества университета)⁴.

³ В. В. Сериков, *Обучение как вид педагогической деятельности*, Москва 2008, с. 97.

⁴ С. Н. Северин, *Педагогическое проектирование...*, *op. cit.*, с. 4.

Технологический подход представляет собой «коррелят» кибернетического, информационного, квалитологического, программно-проектного и др. подходов. Его реализация в образовании предполагает:

- явный акцент управления образованием на управление качеством, включая управление качеством практико-образовательной, управленческой, научно-исследовательской подсистем образования; создание, сертификацию, обеспечение функционирования и развития, эвалюацию (комплексный анализ, оценку, рефлексию) локальных вузовских систем менеджмента качества; соответствие качества образования современным международным стандартам качества (например, ISO 9001);
- обеспечение и постоянное повышение качества и эффективности образования посредством обеспечения оптимального стабильного функционирования и перманентного развития образовательной системы в целом и подсистем в частности;
- обеспечение наукоемкости, системности и инновационности управления качеством образования посредством проектирования и экспертизы (оценки качества) образовательных систем, прогнозирования качества образовательных процессов, консалтинга;
- нормирование и технологизацию образовательных процессов на основе современного научного знания;
- оптимизацию образовательных процессов (включая педагогический и управленческий) посредством информатизации: внедрения новейших информационных технологий, создания оптимальных информационно-образовательных сред.

В контексте гуманитаризации и технологизации образования вопросы обеспечения развития «человеческого качества» и управления качеством образования на всех уровнях становятся все более актуальными (В.А. Болотов, В.И. Воскресенский, Б.А. Гедранович, М.В. Горшенина, Н.Ф. Ефремова, А.И. Жук, Э.В. Злобин, М.Н. Певзнер, М.М. Поташник, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, А.И. Субетто, А.В. Федоров, Ю.К. Чернова и др.).

Традиционно качество образования рассматривается как единство двух его составляющих: качества обучения и качества воспитания. Однако, стохастичность, открытость, многофакторность, нелинейность, непредсказуемость и ситуационность воспитания, специфика содержания воспитательного взаимодействия (формирование ценностно-смыслового, аффективного, личностного опыта), отсроченность результатов воспитания, сложность, а зачастую и принципиальная

невозможность, их измерения и оценки, делает «утопичной» саму идею оценки качества образования и управления им в единстве двух его составляющих. Акцент в управлении качеством образования смещается на качество обучения, которое характеризуется большей регламентированностью, технологичностью, управляемостью, возможностью качественно-количественного измерения и оценки его результатов (в частности, приобретенного обучающимися когнитивного, инструментально-технологического и методологического опыта), основанных на интеграции формально-логического и социально-гуманитарного подходов, при доминанте качественной оценки. Таким образом, доминантным объектом управления становится качество обучения. При этом понятия «качество образования» и «качество обучения» соотносятся как «род» и «вид», поэтому считаем возможным экстраполировать сущностные характеристики качества образования и особенности управления им на качество обучения.

Качество обучения выступает объектом управления: специалисты образования осуществляют мониторинг образовательной практики, определяют условия и факторы «эффективности» и «неэффективности» дидактического процесса, конструируют авторские концептуальные модели обучения, осуществляют целеполагание, конструируют содержание обучения и методические системы его освоения, в целом проектируют и экспертируют учебные программы, прогнозируют качество дидактического процесса.

Наиболее емко суть управления качеством образования раскрывает В.В. Сериков, определяя его как «процесс целенаправленного воздействия на все факторы, от которых зависит качество продукта...»⁵ и благодаря которому обеспечивается «непрерывное совершенствование процесса и результатов образовательной деятельности»⁶, тем самым акцентируя внимание на многомерности и динамичности качества образования. Разделяя позицию ученого, рассматриваем управление качеством обучения как деятельность по минимизации негативных факторов, снижающих качество обучения, и созданию условий, способствующих обеспечению качества обучения в конкретном контексте и его постоянному улучшению, обусловленному динамикой контекста. При этом основным объектом управления качеством обучения выступает дидактический процесс, так как именно от его качества зависит в последующем качество результатов обучения (Н.А. Кулемин, В.П. Панасюк,

⁵ В. В. Сериков, *Обучение...*, *op. cit.*, с. 231.

⁶ *Ibidem*, с. 234.

М.М. Поташник, В.В. Сериков, В.А. Слостенин и др.). Как отмечает М.М. Поташник, «образовательным процессом (как и всяким другим) не только можно, но и нужно управлять с целью достижения образования высокого качества»⁷. Таким образом, управление качеством обучения целесообразно рассматривать прежде всего как управление качеством дидактического процесса.

Согласно концепции дуального управления качеством образования (Н.А. Селезнева), последнее предполагает управление качеством функционирования образовательной системой (консервативный момент) и управление качеством развития (инновационный момент) образовательной системы. Первое направлено на текущее обеспечение образовательных процессов и на формирование потенциалов, под вторым подразумевается управление ростом потенциального качества системы⁸. Исходя из этого, рассмотрим особенности управления качеством дидактического процесса в «режиме функционирования» и в «режиме развития».

Управление качеством функционирования – это деятельность, направленная на достижение в определенном контексте наилучших (оптимальных) результатов при рациональных расходах времени, сил и средств; на обеспечение качества и эффективности дидактического процесса. Управление качеством дидактического процесса в режиме функционирования имеет свою «оптимальную» продолжительность, обусловленную существующим контекстом. Динамика контекста приводит к тому, что действующие механизмы управления становятся неадекватными контексту, утрачивают способность обеспечивать качество и эффективность процесса и результатов обучения. С позиций системного подхода, необходимым условием устойчивости дидактической системы является постоянное обновление ее элементов. По мнению Г.Н. Серикова, в процессе управления дидактической системой следует пользоваться идеей регулируемого эволюционирования, т.е. постепенно наращивать целесообразные изменения в дидактической системе с целью непрерывного сохранения соответствия между различными ее компонентами с учетом меняющихся условий⁹. Следовательно, в условиях постоянной динамики контекста возникает необходимость не столько в обеспечении качества функционирования дидактической системы, качественной реализации дидактического процесса, сколько в «опережающем» управлении качеством развития дидактической системы, в перманентном

⁷ М. М. Поташник, *Качество образования: проблемы и технология управления*, Москва 2002, с. 19.

⁸ А. И. Субетто, Ю. К. Чернова, М. В. Горшенина, *Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов*, Санкт-Петербург 2004, с. 214.

⁹ Г. Н. Сериков, *Элементы теории системного управления образованием*, Челябинск 1994, с. 117.

прогнозировании и проектировании моделей будущего дидактического процесса с учетом динамики контекста.

Развитие дидактической системы является прямым следствием ее существования в изменяющихся условиях. Это необратимое, направленное, закономерное изменение, перевод дидактической системы из существующего в качественно новое состояние, причем не случайное, а объективно необходимое (обусловленное конкретным контекстом и его динамикой). Развитие дидактической системы можно определить как процесс качественных изменений в составляющих ее компонентах и ее структуре, вследствие которых дидактическая система приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов. Развитие дидактической системы – нелинейный процесс, оно предполагает поливариантность путей эволюции дидактической системы, обусловленную рядом факторов и условий, динамикой контекста (рисунок 1).

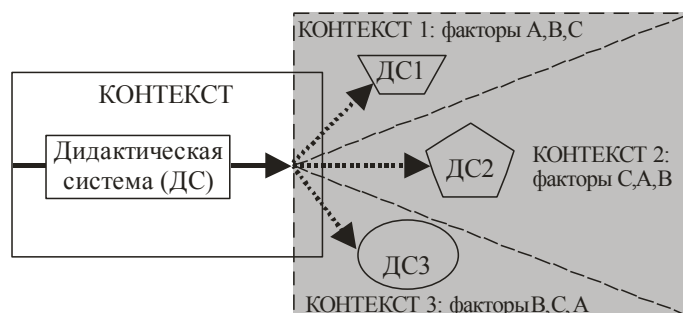


Рисунок 1 –Сценарии развития дидактической системы с учетом динамики контекста

Управление качеством развития – это управление, при котором посредством создания новых условий, ресурсов, средств, способов работы обеспечивается изменение существенных свойств дидактической системы и ее компонентов, структуры, в том числе возможное появление новых системных, интегративных качеств, т.е. осуществляется целенаправленный переход к качественно новому состоянию дидактической системы. По нашему мнению, управление качеством развития дидактической системы – это деятельность, направленная на повышение качества и эффективности будущего дидактического процесса с учетом возможной динамики контекста.

Управление качеством функционирования и развития – это не изолированные и не исключающие друг друга, а параллельно осуществляемые процессы. Управление

качеством развития предполагает такие изменения дидактической системы, такие выходы за рамки существующего режима функционирования, которые непременно устремлены к новой устойчивости, обеспечивают большую оптимальность, эффективность, повышение качества. При этом управление качеством развития дидактической системы не предполагает полного отказа от достоинств уже функционирующей дидактической системы, оно берет за основу из прежней системы все, что сохраняет ее значимость и ценность. Результаты функционирования, согласно идее сферной организации мыследеятельности (О.И. Генисаретский), являются ресурсом развития системы. При этом очень важно осуществлять развитие своевременно, и не продлевать искусственно (совершенствовать, оптимизировать) уже не отвечающее требованиям современного контекста функционирование системы.

Для обеспечения оптимального функционирования и перманентного развития дидактической системы, для обеспечения и повышения качества и эффективности дидактического процесса и результатов обучения необходимо *наукоемкое (опережающее) управление*. Наукоемкость, с позиций технологического подхода, выступает инвариантным признаком управления качеством дидактического процесса, и рассматривается учеными (И.С.Исламбекова, В.А. Лекторский, В.С. Швырев и др.) как необходимое условие достижения целей управления. Наука должна быть всегда устремлена в будущее, предполагать не столько выявление сущности объекта, сколько конструирование моделей его развития, описание норм (предписаний, ориентиров), которыми необходимо руководствоваться в настоящем для обеспечения качества объекта в будущем. Профессор В.С. Степин видит цель науки в том, чтобы *предвидеть* возможные будущие изменения объектов, в том числе и те, которые соответствовали бы будущим типам и формам практического изменения мира¹⁰. Академик В.В. Краевский видит одну из основных задач науки в том, чтобы *предсказать* с наименьшими издержками на «пробы и ошибки», как будет вести себя наличная педагогическая система в новых условиях и как ее нужно изменить, чтобы достичь максимального совпадения целей и результатов педагогической деятельности¹¹. Как отмечает В.В. Сериков, наука не должна обосновывать сложившийся педагогический опыт, она должна играть *прогностическую* роль по отношению к практике образования, выступать ориентиром ее развития¹². По мнению

¹⁰ В. С. Степин, *Наука и философия*, «Вопросы философии» 2010, № 8, с. 60.

¹¹ В. В. Краевский, *Общие основы педагогики*, Москва 2003, с. 93.

¹² В. В. Сериков, *Станет ли педагогика наукой?*, «Известия ВГПУ» 2010, № 7 (51), с. 4.

А.П. Валицкой, отсутствие координации между теоретическими исследованиями и управленческими установками затрудняет необходимые процессы современной модернизации образования, поскольку в этих условиях образовательная практика лишается отчетливых ориентиров собственного действия¹³. Таким образом, наука должна выполнять *опережающую* функцию по отношению к образовательной практике, *научные исследования должны выступать основанием управления* качеством образовательного процесса, а *управленческие решения* в сфере образования *должны быть научно обоснованы* еще до их реализации. Поэтому инвариантными технологиями наукоемкого опережающего управления качеством дидактического процесса становятся системное дидактическое проектирование, экспертиза проектов дидактического процесса и прогнозирование качества дидактического процесса. Они выступают «регуляторами поведения» дидактической системы, необходимым условием ее непрерывного развития, важным инструментом обеспечения качества дидактического процесса, управления им.

Опережающее управление качеством дидактического процесса (особенно в контексте внедрения систем менеджмента качества в учреждениях высшего образования) характеризуется ориентацией на постоянное улучшение дидактического процесса и достижение запланированных результатов обучения. Постоянное улучшение становится возможным благодаря проектированию, в основе которого лежит регулярный мониторинг контекста, анализ пригодности, адекватности, результативности и эффективности дидактического процесса, оценка качества, возможностей улучшения и потребности в изменениях дидактической системы, перманентное прогнозирование и построение оптимальных сценариев функционирования и развития дидактической системы. В современных условиях постоянной динамики контекста признается приоритетная ценность будущего, проектируемого состояния системы в сравнении с ее актуальным состоянием (О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, Г.П. Щедровицкий и др.), а в управлении качеством наметился перенос акцента с этапа функционирования на этап проектирования (А.И. Субетто, Ю.К. Чернова, М.В. Горшенина и др.). Согласно принятой европейским обществом концепции Всеобщего управления качеством (Total Quality Management), приоритетным в управлении качеством является обеспечение качества на этапе

¹³ А. П. Валицкая, *Гуманитарное образование в контексте модернизации: теория и практика*, «Вестник Герценовского университета» 2011, № 3, с. 3.

проектирования. Как отмечает Э.В. Злобин, 70% успеха управления качеством связано с проектированием¹⁴.

Вышесказанное позволяет рассматривать проектирование качественной и эффективной дидактической системы (модели дидактического процесса) как необходимое условие обеспечения качества и эффективности процесса и результатов обучения. Качество результатов проектирования (в частности, программных продуктов – типовых программ, учебных программ по дисциплинам) рассматривается многими исследователями (Е.В. Иванов, Э.М. Коротков, М.Н. Певзнер, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, В.В. Сериков и др.) как один из основных факторов, определяющих качество дидактического процесса в высшей школе, качество высшего образования. Безусловно, качество программных само по себе не гарантирует качественного обучения. Тем не менее, без качественного проекта становится невозможным обеспечить качество дидактического процесса, так как даже при соответствующей компетентности преподавателя, качество может быть улучшено, но не будет оптимальным. С позиции В.В. Краевского и А.В. Хуторского, «образовательный результат учащихся напрямую зависит от выбранной или составленной учителем программы»¹⁵.

Обеспечение качества результатов проектирования, с нашей точки зрения, становится возможным благодаря экспертизе разработанных программных продуктов, прогнозированию на этой основе качества будущего дидактического процесса и консалтингу. Оценка качества программных продуктов (проектов дидактического процесса) позволяет установить, насколько прогнозируемые результаты соответствуют заявленным целям обучения, определить, насколько целесообразными являются средства достижения целей (содержание и дидактический инструментарий), насколько оптимальными являются потенциальные ресурсозатраты. Прогнозирование позволяет выявить возможные проблемы, просчитать возможные «риски» и определить альтернативные сценарии реализации будущего дидактического процесса, оценить их возможную эффективность, сопоставить полученные значения, «взвесить» последствия возможных управленческих решений, найти среди них оптимальное и на этой основе выработать конкретные рекомендации для повышения качества проектов дидактического процесса и обеспечения качества дидактического процесса

¹⁴ Э. В. Злобин, С. В. Мищенко, Б. И. Герасимов, *Управление качеством в образовательной организации*, Тамбов 2004, с. 18.

¹⁵ В. В. Краевский, А. В. Хуторской, *Основы обучения. Дидактика и методика*, Москва 2007, с. 200.

будущем. Смысл экспертизы и прогнозирования как компонентов проектирования состоит, прежде всего, в последующем консалтинге авторов программных продуктов, предполагающем совместную идентификацию возможных проблем, препятствующих достижению качества будущего дидактического процесса, анализ возможных механизмов предупреждения/вариантов решения выявленных проблем, и сопроектировании, предусматривающем «сопровождение» проектировщиков на этапе внесения корректировок в программный продукт. Процедуры экспертизы и прогнозирования становятся инструментами, не только обеспечивающими качество результатов проектирования, но и способствующими повышению уровня компетентности педагогов в области дидактического проектирования, экспертизы и прогнозирования качества дидактического процесса, развитию их субъектности и мотивированности на перманентное саморазвитие, а значит повышению качества дидактического процесса и результатов обучения в будущем.

Таким образом, постоянная динамика контекста обуславливает необходимость опережающего управления качеством дидактического процесса, смещения акцента в управлении с этапа функционирования на этап проектирования. В контексте усиления технологичности образовательной сферы императивом опережающего управления качеством обучения становится использование наукоемких технологий обеспечения качества результатов через качество процессов, в частности, системного дидактического проектирования, экспертизы (оценки качества) проектов дидактического процесса, прогнозирования качества дидактического процесса.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Валицкая А. П., *Гуманитарное образование в контексте модернизации: теория и практика*, «Вестник Герценовского университета» 2011, № 3.
2. Злобин Э. В., Мищенко С. В., Герасимов Б. И., *Управление качеством в образовательной организации*, Тамбов 2004.
3. Краевский В. В., *Общие основы педагогики*, Москва 2003.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В., *Основы обучения. Дидактика и методика*, Москва 2007.
5. Поташник М. М., *Качество образования: проблемы и технология управления*, Москва 2002.
6. Северин С. Н., *Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса*, Брест 2011.
7. Сериков В. В., *Обучение как вид педагогической деятельности*, Москва 2008.
8. Сериков В. В., *Станет ли педагогика наукой?*, «Известия ВГПУ» 2010, № 7 (51).
9. Сериков Г. Н., *Элементы теории системного управления образованием*, Челябинск 1994.
10. Степин В. С., *Наука и философия*, «Вопросы философии» 2010, № 8.
11. Субетто А. И., *Системологические основы образовательных систем*, Москва 1994.
12. Субетто А. И., Чернова Ю. К., Горшенина М. В., *Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов*, Санкт-Петербург 2004.

RIADITELIA PRVÉHO UČITEĽSKÉHO ÚSTAVU V UHORSKU (1900 – 1919)

MIROSLAV GEJDOŠ

Katolícka univerzita v Ružomberku, (Slovakia)

ABSTRACT: *Author of this contribution expresses on the base of the archive documents headmasters of very first Teachers 'Institute in Ugría (1819 – 1900). The article is a continue in research from the history of the mentioned institute that is fully connected with Slovakia.*

KEY WORDS: *teachers institute, Spisska Kapitula, Juraj Pales, teacher*

Nová epocha v dejinách učiteľského ústavu

Dr. Ján Seman

Novú epochu v dejinách učiteľského ústavu otvoril riaditeľ dr. Ján Seman. Riaditeľom sa stal roku 1904 a ním bol až do roku 1932, čiže 32 rokov. Na ústave však pôsobil dlhšie – od roku 1899 ako profesor. Po celý čas pôsobenia na ústave vyučoval pedagogiku, psychológiu, dejiny pedagogiky a prax. Ako profesor vyučoval aj spev. Ako riaditeľ pôsobil v najťažších časoch: pred prvou svetovou vojnou, cez prvú svetovú vojnu a aj v prvých desaťročiach Československej republiky. Za jeho pôsobenia ústav dostal dve nové budovy: prvá z roku 1912 / tú dal postaviť biskup dr. Alexander Párvy/ a druhá sa budovala v rokoch 1931 – 33. Za direktorovania dr. Semana ústav sa stal plno vybaveným štvrtročným učiteľsko – organistickým ústavom, na ten čas ozaj moderným ústavom. V novej poschodovej budove sa učiteľský ústav stal nezávislým na kňazskom seminári. Od tých čias zo seminára pôsobili na ústave už iba profesori náboženstva.

Ján Seman sa narodil 4. januára 1871 v Bijacovciach, v slovenskej roľníckej rodine. Otec mu zomrel pomerne v mladom veku. Zanechal po sebe sedem nezaopatrených detí. Pri búraní starého domu padli naň ťažké drevá, ktoré mu polámali nohy. Dolámaný ležal 13 týždňov v stodole bez potrebného ošetrovania a liečenia, kým ho smrť nevyslobodila z tohto ťažkého utrpenia. A toto otcovo utrpenie zanechalo v chlapcovi stopy na celý život. A ešte väčšie bijacovská vzburá proti panstvu grófov Csakyovcov a ich úradníkov a drábov z 10. augusta 1831. V žiadnej druhej obci východného Slovenska nemala táto vzburá také vzrušenie i tragiku, ktoré verne opísal účastník i obeť vzbury, vtedajší bijacovský farár Jozef Machay

a neskoršie slovenský historik Ján Vencko. Následky pre vzbúrencov boli otrasné. Do Bijacoviec prišlo už 14. augusta vojsko. Pochytali vzbúrencov a odviekli ich na súd do Levoče. Piaty z nich zomreli ešte pre súdom. Siedmeho septembra priviedlo vojsko 7 odsúdených do Bijacoviec. Na panskom dvore prečítali rozsudok smrti. Dvoch z nich, richtára 39 ročného P. Pavlíka a 59 ročného Juraja Šmihul'u obesili o tri hodiny po rozsudku nad dedinou. Ich kostry viseli na šibenici celých šesť rokov. Manželky ich trikrát ovinuli do plátna, takže „zd'aleka bolo vidieť ich belieť sa“¹.

O tejto vzbure veľa počul mladý Ján Seman od svojej matky. A ako mu to ostalo v pamäti, to aj svojim žiakom rozprával.

Zo siedmich detí zostali nažive len tri: Pavol, Ján a Alžbeta, matka univerzitného profesora dr. Michala Siváka, prednostu nosnej, ušnej a krčnej kliniky v Bratislave. Jánovým učiteľom na Bijacovskej škole bol vynikajúci pomológ Eduard Kubašek, ktorý skončil učiteľský ústav v Spišskej Kapitule roku 1862. Jeho pričinením dostal sa Ján Seman na štúdiá do Levoče. Tu si osvojil aj nemecký jazyk, ktorý mu pomohol dostať sa na vychýrené Pázmáneum. Spolu s ním študoval v tomto ústave aj Ferdiš Juriga, poslanec v uhorskom sneme.

Po kňazskej vysviacke v júli roku 1893, krátky čas pobudol ako kaplán vo Veličnej a dlhšie v Dolnom Kubíne, kde po boku farára historika Jozefa Kohúta aj on sa zahĺbil do histórie slovenského národa, najmä do dejín slovenského školstva. Denne sa stýkal s básnikom Pavlom O. Hviezdoslavom. V rozvrhoch neraz prišla reč na duchovnú zaostalosť slovenského ľudu. Hoci bol proti revolučnému spôsobu boja, tým húževnatejšie zastával názor, že treba zavčas a s plnou energiou odstraňovať hmotnú a duchovnú zaostalosť ľudu, viesť ho neustále k tomu, aby si sám hľadal lepšie možnosti a nové spôsoby života, ktoré zodpovedajú novým časom.

V roku 1897 prešiel za katechétu do dievčenského sirotinca v Spišských Vlachoch. Dostal sa opäť na svoj Spiš, medzi siroty, ktoré učil a ktorým pomáhal postaviť sa na vlastné nohy. Roku 1899 získal doktorát teológie a v tom istom roku spišský biskup Pavol Smrečány ho vymenoval za profesora učiteľského ústavu a o päť rokov za jeho riaditeľa. Plných sto rokov riaditeľmi preparandie sa stali rektori spišského seminára. Výnimka bola len u prvého riaditeľa Juraja Paleša a dr. Jána Semana. Seman dostal s menovaním za riaditeľa tieto úlohy:

1/ osamostatniť ústav, oddeliť ho hospodársky a administratívne od seminára;

¹ J. Vencko, *Z dejín okolia Spišského hradu*, Spišské Podhradie 1941, s. 164.

2/ preniesť váhu výchovy učiteľov zo zamerania kantorsko – učiteľského /cirkevného/ na pedagogicko – školské podľa zákona z roku 1868;

3/ postaviť pre ústav samostatnú budovu, so štyrmi triedami, aby sa odstránilo prijímanie do prvého ročníka len každý druhý rok;

4/ zriadiť a osamostatniť cvičnú školu, aj keď zostane časťou ľudovej školy v Spišskom Podhradí².

Seman ako riaditeľ najstaršieho učiteľského ústavu na Slovensku nedovolil, aby aj jeho ústav „fabrikoval“ učiteľov, ktorí by boli postrachom slovenských dedín, šíriteľmi maďarizačných snáh v čisto slovenských dedinách. V ústavnej knižnici našiel Palešove krátke dejiny ústavu, ktoré mu dali podnet napísať históriu spišskokapitulského učiteľského ústavu. Písal ju uprostred najväčšieho zaťaženia, počas stavby nového ústavu. Knihu pod názvom (A Szepeshelyi Róm. Kath. Tanítóóképző. Intézet Története, Budapest, stephaneum nyomda R. T., 1912) treba nám zaradiť medzi základné spisy z odboru pedagogickej histórie. V úvode medzi iným píše: „Poslaním učiteľského ústavu nie je ani tak prehľbovať vedu ako ju popularizovať. Treba kultúrne vynálezy zjednodušiť a vedu sprístupniť ľudu. Preto treba preklenúť a spojiť medzeru medzi vyšším školstvom a ľudovými školami. Prerod takého života žiada na ľudových školách vysokokvalifikovaných a humánnych ľudí – učiteľov, ktorí svojou ľudskosťou otvoria cestu novej dobe“³.

Úvod Semanovej knihy je dôkazom, ako osvietenský smer sa začal vytvárať na prahu demokratickej doby, v ktorej mali prevziať moc uvedomelé vrstvy národa. Bol to smelý a na tú dobu až pokrokový úvod. Dr. Seman napísal dobré historické dielo o ústave, ku ktorému sám mal celoživotný vzťah a naň sústredil všetky poznatky svojho štúdia.

Riaditeľa dr. Jána Semana, ako aj troch profesorov prevzal do školských služieb udržiavateľ školy aj po roku 1919. Bol to jediný riaditeľ na Slovensku, ktorý bol preverený aj československou vládou a roku 1929 pri 110. výročí založenia ústavu aj vyznamenaný. Vyznamenanie za vlasteneckú a vedecko – pedagogickú činnosť mu osobne odovzdal hlavný radca referátu Ministerstvo školstva a národnej osvety (MŠaNO) Ferdinand Písecký. Ako riaditeľ ústavu po roku 1919 vyučoval v treťom a v štvrtom ročníku pedagogické disciplíny. V treťom ročníku jeho koníčkom bola aristotelovská logika. Jeho metódu, ktorou sa usiloval priblížiť a náležite vysvetliť logické zásady: pojem, súd, úsudok, premisy, závery, sylogizmy, zložité úsudky a definície by sme mohli nazvať „polopatizmom“, lebo priam chcel

² Štátny archív v Levoči, archívny fond Učiteľská akadémia v Spišskej Kapitule, Spisy č. 5, s.130.

³ Ibidem.

akoby lievikom nalievať do hláv kandidátov učiteľstva abstraktné pojmy a zákony správneho logického myslenia.

V štvrtom ročníku vykladal dr. Ján Seman dejiny pedagogiky podľa českej Kádnerovej učebnice. Tu sa prejavoval ako herbartovec. Herbartovský postup pokladal za jedine logický a cieľavedomý. Keď podaktorí kandidáti odrecitovali naučenú stať spamäti od slova do slova, používajúc pritom i jazykové bohemizmy tu ich opätovne „v recitovaní“ zastavoval, dokázal im, že hovoreným vetám nerozumejú a že také biffovanie nemá zmysel. Niektoré bohemizmy, žiakmi používané, mali v slovenčine celkom iný zmysel a riaditeľ Seman sa pustil do smiechu a celá trieda s ním, lebo u takého vážneho profesora bolo vítané extempore, keď sa smel ozvať hlavný smiech⁴.

Na jeho pôsobenie si zaspomínali po rokoch viacerí bývalí jeho žiaci. Napríklad:

„Príjemný didaktický postup vo vyučovaní pána profesora dr. Jána Semana vždy mi na pamäť prichádza a často mi slúži k dobru v mojom povolaní“⁵.

„Seman bol logik, realista, ale pritom jedna z najvášnivejších duší. Askéta vychudnutej postavy s mohutnou lebkou rímskeho filozofa, ale v inteligených rysoch tváre s vráskami skepsy, až s príchutou pesimizmu. Pri svojej logičnosti výkladu, pri stvárňovaní myšlienkového vývinu svetových pedagogických autorít, až mu nervy poskakovali po tvári. Bol to vynikajúci objekt pre kresliara. Keď sa napríklad začal rozčuľovať nad Groceho zamietnutím akejkoľvek filozofie u Slovanov a podvracal tú nepravdu citátni z vedeckých diel, literárnych kritik a novinárskych článkov, tu gestikulovala, nielen tvár a ruky, ale tancovala i katedra a notes. Vždy sme si ho predstavovali ako nejaký náučný slovník, múdre plniace pero a čierny atrament, ktorým jeho holá zamračená tvár nenasiakla počas desaťročia spravovania ústavu a počas energických autoritatívnych zásahov. Pevná myšlienka, vrytá vždy senzačnosťou do jeho rysov, vyvolala vždy pokorný pocit ovládania, strachu a zvrchovanosti, ale len zriedkavo slzu alebo cit srdca. Jediný raz som videl riaditeľa Semana v zborovni smiať sa, keď ma chytil pri náčrte jeho „karikatúry a s naším triednym učiteľom ma potom vyšetroval. Na dopyt triedneho, či si podarenú karikatúru nechá, riaditeľ so smiechom odvetil: „Nestojím o vlastnú karikatúru, dost som mrzký v zrkadle: Moji žiaci by sa mali zaujímať o krajšie veci“. Avšak neskrivil mi ani vlások na hlave, hoci karikatúra za všeobecného pedagóga do posledného gesta“⁶.

Podobne ho charakterizoval odborný učiteľ Pavol Čarnogurský.

⁴ Ibidem, s. 131.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

„Výraznosť jeho zjavu mala príťažlivú silu. V rozhovoroch pri prechádzkach a skúškach priťahoval, upútaval. V styku s druhými žiakmi, pri rozhovoroch sa zahľad do vnútra žiakov prv, než ich začal učiť. Vo chvíli, keď poznal, že jeho slovo nenašlo potrebný odraz, reakciu, dopĺňal ho a hľadal pôsobivejší, zrozumiteľnejší výraz. Mal účinnú a úspornú metódu vyučovania. Ona ho robila pedagogickou kapacitou v očiach žiakov. A to bol úspech jeho učiteľskej práce. Jeho prednášky boli myšlienково bohaté, vo výrazoch hustené a logicky presné. Nemali slovný balast a rečové zaťaženie. Prednášky o zložitých psychických javoch boli typické svojou krátkosťou a vecnosťou. Ich vety sa dali spočítať takmer na prstoch“⁷. V posledných rokoch riaditeľovania čakala ho najťažšia robota: dobudovať ústav a pre žiakov postaviť nový internát. Tá práca ho natoľko vyčerpala, že musel školu na niekoľko mesiacov opustiť. Bolo to práve pred našou maturitou. Do školy prichádzať nemohol, a nás nepripravených doviest' k maturite nechcel. Preto sme chodili /celá trieda/do jeho bytu. Riaditeľ v posteli, žiaci okolo neho. Nejednu hodinu prestáli sme pri jeho posteli. A aj tu – ako v triede – učil, skúšal, učebnú látku opakoval, utvrdzoval. Príklad, aký nemá v dejinách školstva páru. Aký to bol len slabý človek! Len kosť a koža. Vysoké čelo, bezvlasá hlava, prenikavé oči. Z nich žiarila dobrota, láska. Mal rád svojich žiakov a oni jeho.

Riaditeľ Ján Seman bol skromný v jedení a ešte skromnejší v obliekaní /ako kanonik nosil len čiernu reverendu/. No štedrý ku každému, kto potreboval nejakú finančnú pomoc. Nejednen študent si odnášal od neho peniaze potrebné na zaplatenie menzy alebo internátnych poplatkov. Podporoval najmä kultúrne podujatia, vlastným nákladom vydával knihy spišských historikov. Bol členom Spolku profesorov Slovákov, členom Literárno – vedného odboru Spolku sv. Vojtecha, štedrým mecénom literárneho nakladateľstva Obroda.

Kanonikom sa stal 20. marca 1923. Pri jeho vymenovaní za kanonika Slováč napísal: „Hlbokovzdelaný muž, tichý od sveta odtrhnutý a vážny, že sotva má jedného intímneho priateľa, ale viac ctiteľov“⁸. Spomínané noviny zaznamenali aj jeho šesťdesiatku, ktorá ho našla v škole, medzi žiakmi, o ktorých vzdelanie sa už toľko rokov staral.

Po 34 – ročnej službe /nepretržite na jednom ústave/ s podlomeným zdravím odišiel do dôchodku. Škola sa s ním rozlúčila na slávnosti 28. júna 1933 a tlač 1. júla 1993. „Odchádzajúci riaditeľ“ – píše Spišské noviny – „je jeden z vynikajúcich a vzácnych spišských ľudí, ktorý v živote vykonal kus nehučnej, no základnej a všeobecne prospešnej práce. Okrem svojich všestranných hodnôt má tu veľkú prednosť, že vždy porozumel

⁷ F. R. Vlastimil, *Učiteľ v osvietenom 19. storočí v poľahu na zvonárstvo*, [in:] *Priateľ školy a literatúry*, r. 2, 1860, s. 280.

⁸ Štátny archív v Levoči, archívny fond Učiteľská akadémia v Spišskej Kapitule, Spisy č. 5, s. 281.

požiadavkám času. On, ktorý pred prevratom zorganizoval novodobý učiteľský ústav, prevratom chápujúci ducha doby a povinnosti svojho slovenského rodu, celým storočím vybudovanú prácu nenechal napospas, ale húževnatou energiou a čo najprísnejšou činnosťou zachoval v pôvodnej výške pre budúce pokolenie“. Za storočné trvanie ústavu vystriedali sa dvanásť riaditelia. Všetko vysokovzdelaní pedagógovia, odchovanci bratislavského generálneho seminára, viedenského Pázmána, budapeštianskej univerzity. Podstatná časť z nich pochádzala z najnižších spoločenských vrstiev. Synovia slovenských roľníkov a učiteľov. Ako roduverní Slováci snažili sa udržať na ústave semienka slovenského národného ducha. A ak v posledných dvoch desaťročiach kráčali duchom času, v šľapajách silného maďarizačného útlaku, nebolo to tak škodlivé ako na iných učiteľských ústavoch.

Profesori učiteľského ústavu v rokoch 1819 – 1919

Za sto rokov jestvovania ústavu vystriedalo sa tu vyše štyridsať profesorov. V prvých rokoch vyučovali len dvaja profesori“ profesor /ten vyučoval všetky náukové predmety/ a profesor hudby / ním bol katedrálny organista/. Až do roku 1866 popri hlavnom profesorovi hudby na ústave pôsobil aj katechéta /Štefan Košťalik/ a pridelený učiteľ spišskopopradskej školy /Jozef Véber/ a učiteľ dozorca /Roman Košík/. Všetci profesori až do konca minulého storočia boli kňazi. Prvým svetským profesorom bol Ignác Róbert Höhr.

V Pamätníku 110 – ročnice založenia ústavu je zoznam profesorov od roku 1819. V zozname nie je uvedený Štefan Hýroš, ktorý v seminári a na ústave pôsobil v rokoch 1846 – 1850, ako aj Karol Pisch (narodený 1802, vysvätený 1842), Alexander Gruss absolvoval Pázmáneum a Martin Alt, ktorých vymenoval za profesorov dr. Ladislav Zábojský⁹.

⁹ A. Miškovič, *Život Ladislav Zábojského*, Kultúra VII, č. 5. Autor na s. 206 píše: „Nový duch zavládol i na katolíckom učiteľskom ústave, kde boli vymenovaní traja profesori: Karol Pisch, Alexander Gruss a Martin Alth, ktorý bol aj literárne činný. Učil tu aj Štefan Hýroš, neskorší memorandový vyslanec“.

Tabuľka I. Všetci títo profesori boli kňazi:

Profesor:	v rokoch:
František Heninger	1819 - 1822
Karol Weisz	1822 - 1823
Ján Kresťanko	1823 - 1824
František Scholtz	1824 – 1829
Jakub Kaiser	1829 – 1835
Jakub Jančík	1835 – 1844
Andrej Pitoniak	1844 – 1851
Alojz Kavacz	1851 – 1877
Ján Ander	1860 – 1861
Karol Slopkovský	1860 – 1861
Štefan Košťalik	1861 – 1868
Jozef Klimčák	1858 – 1861
Karol Szedley	1864 – 1865
Ján Hlebík	1868 – 1875

Profesor:	v rokoch:
Jozef Weber	1866 – 1883
Jozef Ivanko	1869 – 1883
Jozef Gallas	1874 – 1881
Dr. Ján Csája	1870 – 1871
Juraj Gogolák	1875 – 1879
Dr. Martin Pirhalla	1877 – 1880
Aurel Klinovský	1879 – 1891
Michal Mindsznnsti	1880 - 1881
Ľudvik Čurjak	1891 – 1899
Dr. Ján Seman	1899 – 1933
Dr. Ján Rusiňák	1910 – 1914
Pavol Drbjak	1912 – 1915
Dr. Jozef Ištók	1914 – 1919

Profesori civili:

Profesor:	v rokoch:
Ignác Róbert Höhr	1882 – 1912
Anton Juhay	1895 – 1901
Ján Cselényi	1901 – 1933
Belo Kysel'	1905 – 1923
Kornel Schimpl	1906 – 1916
Ján Wida	1909 – 1915
Eugen Dévényi	1912 – 1913
Julius Laszka	1912 – 1919
Eduard Lang	1913 – 1919

Ako vidieť z tohto zoznamu, máloktorý profesor sa na ústave udržal dlhšie. Bolo to preto, že profesori boli prácou veľmi preťažení a aj slabo honorovaní. Na ústave najdlhšie pracoval Alojz Kavacz, ktorý bol dlhé roky správcom – profesorom. Študoval v Jágri a vo Viedni. Aj ostatní profesori študovali na zahraničných univerzitách. Napríklad: Ján Hlebík /aj Chlebík/ vo Viedni, dr. Ján Csája /aj Čaja/ v Insbrucku, Alojz Kavacz a Ján Hlevík vyučovali náboženstvo, slovenčinu, matematiku a merbu. Na ústave vyučovali

aj dvaja učiteľia zo Spišského Podhradia: Jozef Weber, ktorý skončil pedagogickú školu v Miškovci /vyučoval: nemčinu, geometriu, krasopis, kreslenie a telocvik/ a Jozef Ivanko, ktorý skončil učiteľský ústav v Košiciach /vyučoval: prírodopis, chémiu, hospodárstvo a spev/. Hudobné predmety vyučoval Karol Huska.

O pôsobení týchto profesorov sa nezachovali nejaké podstatnejšie pramene. Len o tých, ktorí hýbali perom. V menoslove dopisovateľov a spolupracovníkov Cyrila a Methoda a Katolíckych novín sú uvedení títo bývalí profesori ústavu: Martin Alth, Juraj Gogolák, Štefan Hýroš a Štefan Košťalik. Títo štyria profesori ako roduverní Slováci v tých najťažších časoch na ústave vyučovali v slovenskom duchu. Spisovateľom bol ThDr. Martin Pirhala, autor historických spisov. Zomrel v Spišskej Kapitule 30. novembra 1922 ako kanonik /narodil sa 12.októbra 1852 v Kežmarku. Michal Mindszenti podľa mena by mal byť Maďar. No bol Slovák, rodák z Bijacoviec. Zomrel ako farár vo Veľbachoch 14. decembra 1923 v 44. roku kňazstva a 67. roku života¹⁰. Od roku 1881 cirkevný škôldozorca.

V štátnom archíve v Levoči sa zachovali viaceré úradné štatistiky. Z nich sa dozvedáme, akej národnosti boli profesori, čo vyučovali a aké mali platy. Mnohí profesori vyučovali aj na filozofickom kurze v rokoch 1856 – 1906. Boli to títo profesori: Alojz Kaváčz, Jozef Klimčák, Ľudovít Hönz, Štefan Košťalik, Ján Hlebík, Ferdinand Fertšek, Jozef Gallas, Aurel Klinovský, Rudolf Greššík, dr. Ján Seman, dr. Martin Pirhalla, Michal Mindszenti. Profesor Ignác r. Höhr ako civil prednášal v seminári zdravotníctva.

V prvých povojnových rokoch ústav nemal riadneho profesora hudby. Po vypísaní súbehu prihlásil sa na uprázdnené miesto František Dostálík, hudobný skladateľ a plodný publicista.

Pričinením učiteľov vysokoškolených Spišskej Kapitule rozhýbal sa po slovenskom vidieku hudobný život. Učiteľia zakladali a viedli spevokoly, dedinské dychové súbory. Spišskokapitulský učiteľský ústav po dlhé desaťročia suploval hudobné školy – vychovával učiteľov – hudobníkov. Dnes učiteľov – hudobníkov vychovávajú vysoké školy.

¹⁰ „Slovák“ 1923, č. 282.

2.1. Platy profesorov

V roku 1874 profesori mali tieto platy¹¹:

Tabuľka II.

Profesor:	Funkcia:	Hod. za týždeň:	Plat:
Alojz Kovács	správca, profesor	18 hod.	340 zl.
Ján Hlebík	profesor	9 hod.	130 zl.
Jozef Gallas	profesor	15 hod.	310 zl.
Jozef Weber	profesor	8 hod.	40 zl.
Jozef Ivanko	profesor	10 hod.	40 zl.
Karol Huska	prof. hudby	9 hod.	105 zl.

Spolu to bolo 965 zlatých. Na túto sumu 765 zlatých šlo zo základiny ústavu, 100 zlatých z diecéznej pokladnice a 100 zlatých z biskupskej pokladnice. Stravu a byt mali profesori zadarmo v seminári. Na štátnom učiteľskom ústave v Kláštore pod Znievom mali profesori takéto platy:

Profesor matematiky a prírodných vied 1000 zlatých a 100 zlatých príplatok na byt, profesor hudby a spevu 500 zlatých a 100 zlatých na byt, profesor kreslenia 500 zlatých a cvičný učiteľ 700 zlatých¹². Na štátnych učiteľských ústavoch profesori mali vyššie platy ako na cirkevných ústavoch. Kapitulskí profesori štátnu podporu dostali až v roku 1906. Riaditelia svoju funkciu vykonávali bezplatne. V roku 1883 správca – profesor dostal 400 zlatých na zaopatrenie, starší profesor 600 zlatých a profesor hudby 150 zlatých. Roku 1888 svetskí profesori boli prijatí do krajinského učiteľského penzijného fondu s plným započítaním rokov¹³.

Profesorský zbor

Jakub Jančík(1808-1869)

Národnokultúrny pracovník: pochádzal z roľníckej rodiny. Rozvíjal ľudovú výchovu na Spiši. Pestoval najmä exegetické disciplíny, zaoberal sa aj slavistikou a slovanskými dejinami. Zakladajúci člen MS a podporovateľ slov,nár.podujatí¹⁴.

Bol profesorom pedagogiky a metodiky a v seminári špirituálom.

¹¹ Štátny archív v Levoči, archívny fond Učiteľská akadémia v Spišskej Kapitule, Spisy č. 5, s.142.

¹² Ibidem, s. 143.

¹³ Ibidem.

¹⁴ *Slovenský Bibliografický Slovník II*, Martin 1987, s. 521.

Narodil sa roku 1808 v roľníckej rodine na Spiši. Ordinovaný bol v roku 1832. Ako doktor teológie učil pred rokom 1848 nielen na preparandii, ale aj v seminári, kde vyvinul značnú národno – buditeľskú činnosť. Podľa autora jeho nekrológu dopisoval si s Ľudovítom Štúrom a s inými vodcami slovenského národa. A za túto národnú činnosť dostala sa mu „odmena“, poslali ho za farára do Matejoviec. Niekoľko rokov pôsobil vo Veľkej pri Poprade a neskôr v Ľubici. Ako milovník slovenskej literatúry odoberal a čítal každé slovenské literárne dielo a všetky noviny a časopisy. Vynikal najmä v slavistike a slovenskej histórii.

Nemal pokoja ani ako farár. Sklamal sa v mnohých, ktorých všemožne podporoval, národne oduševňoval. Dlhو chorľavel. Na radu lekárov krakovskej univerzity šiel sa liečiť do Karlových Varov. Keď sa horšie cítil, pobral sa domov. V Plzni, „rodomilom to meste českom“, musel cestu prerušiť. Po krátkom pobyte v hostinci zomrel na rakovinu žalúdka. Pochovali ho v Plzni za „húfnej účasti príbuzného ľudu Českého a za asistencie mnohých kňazov s veľkou slávnosťou“¹⁵.

Štefan Nikolaj Hýroš

Narodil sa 18. augusta 1813 v Ružomberku v rodine farbiara.

Študoval najprv doma na piaristickom gymnáziu a pod vedením starých profesorov rojčil o slávnej tradícii mesta ruží, o romantike blízkej Likavky a temperatmentných verbovačkách. Rodičia v snahe dať chlapcovi znalosť viacerých jazykov, poslali ho najprv pokračovať v gymnaziálnych štúdiách do Gyöndösu a neskôr do staroslávneho Ostrihoma. Tam sa rozhodol pre duchovnú dráhu a šiel na filozofiu do Jágra, kam slovenských žiakov lákala slávna pyrkerovská pedagogická tradícia a čulý ruch bernolákovskej literárnej skupiny študentov. Tam sa temperamentný mládenec národne prebudil a neskôr na teologických štúdiách v Budíne sa už horlivo zúčastňoval na krúžkových činnostiach všetkých štyroch národností vtedajšieho Uhorska. Budínsky Spolok, centrum bernolákovskej slovenčiny a všeslovanskej družby, vedený Jánom Kollárom, stal sa vnímavému Hýrošovi priam osudom. Tu opájal sa ľubozvučnosťou Kollárových poetických zneliek, tam sa s chorvatskými študentmi oduševňoval legendami o solúnskych bratoch – Cyrilovi a Metodovi. Práve v najšovinistickejšom maďarskom meste rozvíjala sa najsrdečnejšia družba slovanských národov a rôznych konfesíí. Odtiaľ si mladý Hýroš odniesol do života vynikajúcu konverzačnú bystrosť, rečnícku rutinu, hlbokú sympatiu k rodnému ľudu, srdečný vzťah

¹⁵ Štátny archív v Levoči, archívny fond Učiteľská akadémia v Spišskej Kapitule, Spisy č. 5, s.144.

k histórii a poézii ľudových zvykov, najmä však úprimnú humanitu a náboženskú znášanlivosť.

Po skončení teologických štúdií biskup Jozef Belik ho vysvätil na kňaza 23. augusta 1836. Kaplánom bol v Spišskom Hrhove a v Hniezdnom /predtým Čňazdy/ pod Staroľubovnianskym hradom, administrátorom v Liptovskom Trnovci /.

Štefan Košťalik

Narodil sa 21. augusta 1834 v Bobrove na Orave. Teologické a pedagogické štúdiá skončil v Spišskej Kapitule. Po vysviacke /1852/ kaplánčil v Jablonke, Kežmarku a v Levoči, kde bol aj katechétom na tamomšom gymnáziu. Po roku 1860 bol prefektom spišského seminára a v rokoch 1861 – 1868 profesorom na učiteľskom ústave, profesorom latinčiny na diecéznom bohosloveckom učilišti /tu od roku 1864 vyučoval aj cirkevné právo/. Viedol aj filozofický kurz, ktorý zriadil biskup Ladislav Záborský pre tých chovancov, ktorí prišli do seminára zo 6. resp. 7. gymnaziálnej triedy¹⁶.

Na Štefana Košťalika, ako zakladateľa Matice slovenskej, sa listovne obrátil Ján Francisci. Žiadal ho, aby zbieral milodary na Maticu slovenskú. Pre veľkú zaneprázdnenosť /svedčí o tom jeho list/, odpoveď matičnému funkcionárovi J. Franciscimu/ túto prácu prijať nemohol. List v plnom znení citujem:

„Zaneprázdnený súc mnohonásobnou prácou jednatel'stvo pre Služby na Dom Matice Slovenskej pri najlepšej vôli mojej na seba prevziať nemôžem, a preto nemeškám tým cieľom Osvietenosti Vašej Vel. Pána Pavla Koperdána, farára Vidernického čo horlivého národovca v každom ohľade odporúčať, ktorému som aj dopisné Hárky v otázačnej záležitosti už doposlal.

S tým do vysokej priazne odporúčaný s hlbokou úctou trvám v Štiavnickom kaštieli. Osvietenosti Vašej srdečný ctiteľ Štefan Košťalik“¹⁷

Košťalik na túto prácu vybral horlivého národovca Pavla Koperdána, iniciátora známej Spišskej petície z rokov 1863 a 1865.

Známy slovenský bibliograf Ľudovít V. Rizner v svojom životopise píše, že Štefan Košťalik mu posielal prostredníctvom profesora Eduarda Krajniaka knihy a časopisy, ktoré potreboval na zostavenie svojej Bibliografie.

Košťalik bol činný aj publicisticky /v Cyrilovi a Methodovi uverejňoval Dopisy zo Spiša/. Ako farár v Lomnici ujal sa Rómov a vyučoval ich. Má veľké zásluhy aj o rozvoj elementárneho školstva v Kežmarku. Od ministra osvetly dostal úradné poďakovanie za 2000

¹⁶ *Slovenský Bibliografický Slovník III*, Martin 1987, s. 200-201.

¹⁷ *List v Literárnom archíve Matice slovenskej pod č. M 22 DC z 15.09.1860.*

zlatých, podporu pre kežmarské elementárne školy. V svojej rodnej obci /Bobrov/ dal postaviť v sume 20 000 zlatých kalváriu, o čom svedčí tento text na podstavci kríža: „Tieto posvätné štácie krížovej cesty zo zbožnej veľkodušnosti postavil a kanonicky požehnal najdôst. pán Štefan Košťalik, opát a kanonik spišskej katedrály, arcidiakon oravský“¹⁸. Bol veľmi horlivý kňaz rodolub a muž veľkej vedy a pre svoju dobrotu obľúbený.

Juraj Gogolák – Irievič

Slovenský spisovateľ a národný buditeľ Juraj Gogolák sa narodil 3. apríla 1849 v Slanici na Orave, v plátenníckej rodine. Gogolákov rodný dom stál v susedstve s domom Bernolákovým. Študoval v Trstenej, Levoči a teológiu v Spišskej Kapitule, kde bol vysvätený 27. júla 1873 na kňaza. Kaplánoval v Poprade a v Lokci na Orave¹⁹. Od roku 1875 do roku 1882 bol profesorom na učiteľskom ústave, kde vyučoval slovenčinu. Hrde sa vždy hlásil k svojmu slovenskému rodu. Vo všetkých úradných listinách má zaznamenanú národnosť „tót“. Ako profesor objednával na svoje meno slovenské časopisy.

V Literárnom archíve Matice slovenskej sa nachádzajú štyri listy, ktoré písal Ondrejovi Trúchlemu – Sitnianskemu, redaktorovi Orla. V prvom /je datovaný 20.januára 1875 z Popradu/ sa prihlasuje za predplatiteľa Orla. Druhý už poslal zo Spiš. Kapituly /22. Marca 1877/: v ňom urguje šieste číslo Orla a v treťom z 29. decembra 1877 zasa siedme. Posledný citujem celý:

V Podhradí 1. 2. 78

Veľactený Pán Redaktor

Na poštovej poukážke, kde som Vám dlžobu /4 zl./ za minuloročného /1877/ Orla bol odoslal, bol som naznačil, aby ste ráčili poslať minuloročný /1877/ Orol Štefanovi Gallasovi. Ale igazgato tanár /adresa po maďarský/. Ale len pod tou podmienkou, jestli mu ho doručíte za pol ceny. Spolu i za predplatné i na tento rok.

Som Váš sluha

J. Gogolák

Z tohto listu visieť, že Gogolák sa nebál korešpondovať v reči slovenskej. Jemu Orol a iné časopisy prichádzali s adresou v slovenskom jazyku. No profesor Gallas bol už obozretnejší: rodom Slovák, duchom tiež, no vo verejnosti chcel byť Maďar. Tak sa museli v ten čas duchovní pracovníci pretvarovať, keď nechceli upadnúť do nemilosti mocipánom. Juraj Gogolák bol neohrozený zástanca slovenských politických myšlienok. Svojich žiakov viedol k láske k národu, na hodinách slovenského jazyka ich oboznamoval so slovenskou

¹⁸ „Katólicke noviny“ 1882, s. 167.

¹⁹ *Slovenský Bibliografický Slovník II*, Martin 1987, s. 494.

literatúrou, čo sa nepáčilo vtedajším maďarizátorom. Vyhlásili ho za pansláva a z ústavu vyštvali.

Jeho túžbou bolo vedieť čo najviac jazykov. Preto ako mnohí roduverní Slováci opustil macošskú vlasť a vysťahoval sa do Dalmácie. V mestečku Trebinje sa stal vojenským kurátorom. V slovanskom prostredí sa mohol nerušene venovať literárnej a publikačnej činnosti.

S domovom však neprerušil vzájomné styky. Pozorne sledoval život Slovákov v rokoch zvýšeného národného tlaku. Zo štvorstranového listu z 10. marca 1887 sa dozvedáme, ako dobre poznal osudy Slovákov v Uhorsku a ako mu len chýbala slovenská tlač. Od neznámeho adresáta v Martine žiadal, aby mu posielali Slovenské pohľady a Národné noviny. Žiadal aj Vajanského Dumy.

Takto pracoval Gogolák až do roku 1900, keď začal chorľavieť. Trápil sa vyše roka so žalúdkom. Radili mu, že z tejto zákernej choroby ho vylieči žinčica. V Liptovskej Revúcej bol farárom slanický rodák – národovec Jozef Tomík, nuž k nemu sa vybral. Ale liečenie nepomohlo.

Dr. J. Šimalčík v svojom príspevku uvádza, že zomrel 31. mája 1901 /miesto neuvádza²⁰.

Ludovít Čurjak

Profesor Ludovít Čurjak mal brata učiteľa /Anton/, ktorý pôsobil v Zubrohlave na Orave. V Okresnom archíve v Dolnom Kubíne je spis z 27. marca 1898 písaný po maďarsky. V tomto spise učiteľ Anton Čurjak na výzvu Župného inšpektora v Dolnom Kubíne č. 132/1899, aby si pomadžarčil meno, píše, že sa radil o tom s bratom profesorom. Obaja boli proti pomadžarčeniu svojich mien. Z toho sa dá usudzovať, že aj profesor Ludovít Čurjak bol uvedomelý Slovák a aj on v slovenskom duchu vychovával mládež z uvedomelej slovenskej oravskej rodiny. Jeho príbuzný Ludvik Čurjak, farár z Liptovskej Lužnej a rodák z Tvrdošína, bol horlivý rodomil a priateľ slovenskej literatúry²¹.

Narodil sa 16. júna 1865 v Liptovskom Sv. Mikuláši. Po vysviacke 30. októbra 1887 bol katechétom v Levoči a od roku 1891 profesorom preparandie v Spišskej Kapitule²².

²⁰ Tento dátum jeho smrti prevzala aj *Encyklopédia Slovenska* /II. zv., s. 171/, ako aj G. Podhorec. V *Katolíckych novinách* /30. 5. 1976/ píše, že zomrel 31. mája 1901 v Liptovskej Revúcej. Smerodajné sú *Katolícke noviny* z roku 1901, s. 105. Tie píšú, že zomrel 26. mája 1901 v Budapešti. *Ludové noviny* v nekrológu píšú o ňom: „...horlivý slovenský rodolub dopisovateľ do slovenských časopisov“.

²¹ *Priateľ školy a literatúry*, r. 3, 1861, s. 214-215.

²² Štátny archív v Levoči, archívny fond Učiteľská akadémia v Spišskej Kapitule, Spisy č. 5, s. 162.

Ján Cselényi

Najdlhšie na ústave ako profesor pôsobil Ján Cselényi /od roku 1901 už do roku 1934/.

Narodil sa 25. marca 1877 Križovianoch, okres Prešov. Študoval v Prešove, Spišskej Novej Vsi a na univerzitách v Budapešti. Na ústave vyučoval: dejepis, prírodopis, pedagogiku, hospodárstvo, zdravotvedu, telocvik, maďarčinu, nemčinu a po roku 1919 už len dejepis a slovenčinu. Roku 1903 zriadil žiacky orchester, s ktorým vystupoval na verejných podujatiach v Spišskom Podhradí a na okolí. V ten čas viedol aj samovzdelávajúci krúžok²³.

Jeho meno je maďarské. No pôsobenie na ústave v predvojnových, vojnových rokoch bolo uvedomelé národné / v matrike pravdivo udáva v roku 1913/14 materinský jazyk žiakov / a sociálne pomery.

Udržiavateľ školy a štátna školská správa prevzali ho po roku 1919 do školských služieb. Hneď v prvých povojnových rokoch vyučoval na ústave aj slovenský jazyk. Všetci jeho žiaci videli v ňom vzor dokonalosti, precíznosti, usilovnosti a svedomitosti. Prísny bol k žiakom a aj k svojim vlastným deťom. Svojho syna Janka nikdy nevyvolal krstným menom, ale len priezviskom /ako aj nás ostatných/. Neraz sme počuli v triede: „A teraz príde odpovedať Cselényi“²⁴.

Profesor Ján Cselényi bol aj literárne činný. Napísal knihu *Spišský hrad a jeho okolie* (/Spiš. Podhradie 1931)²⁵.

Po 33 ročnej službe v jednom ústave ťažko ochorel, takže musel nastúpiť na zdravotnú dovolenku. Staručkému profesorovi 13. októbra 1934 jeho priatelia, ctitelia a žiaci pripravili nečakanú, no tým srdečnejšiu oslavu. Nič netušiaceho zavolali na akadémiu, na ktorej mu dr. Jozef Tomanóczy, hlavný školský inšpektor, odovzdal pápežské vyznamenanie *Ecclesia et Pontifica* (diplom a štátna medaila). So slzami v očiach len ťažko vedel odpovedať. Riaditeľ Jozef Brandobur v mene profesorského zboru, dr. Ján Ferenčík v mene bohosloveckého ústavu a žiaci vedení profesorom Országom spevmi a hudbou ďakovali vzácnemu svojmu profesorovi za všetko, čo vykonal pre ústav. Podľa Národných novín: „Bol znamenitým vychovávateľom, ktorý nielen rozum, ale i srdce vedel zachytiť a zo svojich

²³ *Slovenský Bibliografický Slovník I*, Martin 1990, s. 382.

²⁴ Štátny archív v Levoči, archívny fond Učiteľská akadémia v Spišskej Kapitule, Spisy č. 5, s. 165.

²⁵ V *Pamätníku ústavu z r. 1931 je jeho štúdia Spišská Kapitula, sídlo ústavu. Podľa Spišských novín /r. III./ zozbieral vynikajúce vety z dramatických diel Shakespeareových. Pripravil do tlače aj ľudovú činohru v troch dejstvách Domnelá vdova a napísal aj historický román.*

žiacov vychovať nielen dobrých učiteľov, ale aj dobrých ľudí. Učiteľský ústav sám mu bol – ako povedal – chrámom, kde stále pracoval a kde jeho práca bola neustálou modlitbou²⁶.

Zomrel 21. júna 1935, pochovaný je v Spiš. Podhradí. V Deň dušičiek chodievali študenti korporatívne k jeho hrobu. Podobne učitelia pri svojich jubilejných stretnutiach.

3. Žiaci – študenti učiteľského ústavu

Žiactvo ústavu od založenia sa regrutovalo z tých najchudobnejších vrstiev nášho národa: z roľníckych, remeselníckych, robotníckych a učiteľských rodín. Ak chcel mať ústav žiakov, musel im poskytnúť zadarmo byt a stravu, učebnice i učebné pomôcky. A na to slúžila základina ústavu, do ktorej slušné sumy peňazí prichádzali nielen od kňazov spišskej diecézy, ale aj zo zbierok pospolitého ľudu.

Ústav mal slúžiť školám spišskej diecézy. Preto na tento ústav v prvé desaťročia prichádzali žiaci len zo Spiša, Liptova, a z Oravy, čiže z tých najchudobnejších stolíc Slovenska. V prvých desaťročiach, kým ústav bol dvojročným, z ústavnej základiny mohli dostať zadarmo byt, a stravu šiesti až ôsmi kandidáti. No neskôr, keď počet žiakov sa zväčšil, bolo treba hľadať aj iné „podpory“ pre študentov. Kláštor milosrdných bratov v Spišskom Podhradí poskytol niekoľkým preparandistom úplné zaopatrenie. No nebolo to úplne zadarmo: študenti za túto výpomoc vykonávali organistické funkcie v kláštornej kostole. Iní zase miništrovali kanonikom a profesorom, za čo dostali dosť slušné sumy peňazí.

Až do päťdesiatych rokov minulého storočia zo školskej základiny mohli dostať štipendiá len šiesti chovanci ústavu. Ako nastúpil na biskupský stolec dr. Ladislav Zábojský, na ústave mohli zadarmo študovať až dvadsiati študenti.

Mnohí synkovia remeselníkov, roľníkov, k tomu stavu boli schopní, lebo medzi ľuďmi vyrástli, ľud milujú, potreby jeho poznajú, navykli tiež k práci a s malým spokojní bývajú: ale takým mladíkom často prostriedky k vyššiemu učeniu chýbajú. Aby teda takí, ktorí vtipom, nábožnosťou a mravnosťou nad inými vynikajú, a vôľu k vyučovaniu druhých majú, potrebné ale prostriedky k študovaniu nemajú, na úrad učiteľský sa pripraviť mohli, pán biskup J. Seman dáva na svoje útraty viac takých študentov v spišskej preparandii vychovať, a keď by sa viac slušnými vlastnosťami obdarených mladíkov hlásilo, hotový je počet tých, ktorí na jeho útraty do katolíckej spišskej preparandie chodia, rozmnožiť²⁷. Niektoré periodiká o Semanovi píšu: „Bol veľký učenec – teológ, vynikajúci rečník, duchaplný

²⁶ „Národné noviny“ 7. 08.1875.

²⁷ „Katolícke noviny“ 1894, článok *Z pod Tatier*.

spisovateľ. Iste najväznejší, najučenejší člen uhorského katolíckeho kléru²⁸. Alebo v článku „Muž veľkého umu a prísnej pravdy“²⁹ zhodnotili jeho život.

Z Althovho príspevku jasne vidieť, ako spišskí biskupi pomáhali pri skúškach slovenským chudobným chlapcom. Ich pričinením na kapitulskú preparandiu sa dostali schopní študenti z chudobných slovenských rodín.

4. Sociálna štruktúra žiakov ústavu

Triedni profesori v Hlavnom katalógu pre učiteľské ústavy uvádzali aj zamestnanie rodičov. Tak napríklad v školskom roku 1830/31 bolo v prvom ročníku desať žiakov. Štyria pochádzali z roľníckych rodín, traja železničiarskych /výhybkári/, dvaja z obuvníckych rodín, jeden žiak mal otca krajčír, jeden robotníka a jeden učiteľa. Deväť žiakov pochádzalo z roľníckych, remeselníckych a robotníckych rodín a len jeden z učiteľskej rodiny.

Podobne to bolo aj v druhom ročníku /23 žiakov/, kde boli tieto zamestnania: kamenár, čižmár, murár, roľník, zámočník, robotník, remenár, zámočník, mlynár, krajčír, krčmár, mestský úradník. V treťom ročníku /6 žiakov/ boli zamestnania rodičov: krajčír, roľník, výhybkár, obuvník, strojník, mlynár. Vo štvrtom ročníku /12 žiakov/ zamestnania rodičov sa uvádzajú: roľník, výhybkár, krčmárka, tokár, učiteľ, hospodársky úradník.

Ako vidieť z týchto triednych výkazov, žiaci pochádzali z tých najchudobnejších slovenských rodín. V tomto školskom roku skoro všetci žiaci pochádzali zo Spišského Podhradia, kde celé ulice obývali drobní remeselníci: kamenári, obuvníci, murári. No o rok neskôr bolo desať žiakov z roľníckych rodín /to už z dedín blízkeho okolia Spišského Podhradia/. Takto to bolo aj v školskom roku 1833/34.

Z týchto prehľadov vyplýva, že najväčšie percento žiakov pochádzalo z chudobnejších roľníckych rodín – 29, 2%. Ak k tomu pripočítame druhú najväčšiu sociálnu triedu – robotnícku za tie roky – 19, 9 %, tak absolútnu väčšinu tvorili žiaci z remeselníckych rodín – 17, 6 % z rodín učiteľských – poväčšine synov bývalých žiakov ústavu – 13, 8 % a úradníckych a „vdov a sirôt“ : je však isté, že tieto rodiny neboli zámožné.

Veľmi nápadné je malé percento žiakov z vrstvy obchodníckej a tzv. slobodných povolání.

Hoci podľa pôvodného určenia učiteľský ústav v Spišskej Kapitule mal vychovávať kandidátov učiteľstva iba pre Spišskú diecézu /Orava, Liptov a Spiš/, táto zásada sa dôsledne nedodržiavala, pretože na ústave študovali žiaci aj z iných slovenských krajov – najmä po roku 1918. Ústav pre svoju dobrú povest' stal sa napokon celoslovenským ústavom a nikdy

²⁸ „Národné noviny“ 1912, č. 98.

²⁹ „Katolícke noviny“ 24. 09.1978.

netrpel nedostatok žiactva, najmä po druhej svetovej vojne, keď ani po výstavbe moderného areálu školy a internátu nemohol prijať všetkých uchádzačov, hoci zložili prijímacie skúšky.

Veľkú výhodu z existencie ústavu malo mestečko Spišské Podhradie a jeho najbližšie okolie. Na ústave študovalo priemerne 25 – 27 % študentov zo Spišského Podhradia a jeho najbližšieho okolia /Studenc, Granč – Petrovce, Spišské Vlchy, Bijacovce, Baldovce, Jabložov, teda priemerne v každom ročníku 10 študentov.

Záver

Spiškokapitulský učiteľský ústav bol založený v súlade s osvietenskými snahami o skvalitnenie vzdelania širokých vrstiev ľudu. Oproti iným školám i neskorším štátnym učiteľským ústavom sa však snažil vychovať nielen vzdelaného, ale aj vysoko mravného učiteľa a dať mu serióznú duchovnú formáciu. To spôsobilo, že absolventi tohto ústavu sa zaradili medzi dedinskú inteligenciu a elitu a život obyvateľov obcí Spišskej diecézy formovali nielen po mentálnej, ale aj po morálnej, hospodárskej a kultúrnej stránke. A to nielen v rámci vyučovacieho procesu, ale v značnej miere aj mimo neho. Tým prispeli k premene nášho obyvateľstva v dobrom slova zmysle.

LITERATÚRA:

1. *List v Literárnom archíve Matice slovenskej pod č. M 22 DC z 15.09.1860.*
2. Miškovič A., *Život Ladislav Zábojského*, Kultúra VII, č. 5.
3. *Priateľ školy a literatúry*, r. 3, 1861.
4. *Slovenský Bibliografický Slovník I*, Martin 1990.
5. *Slovenský Bibliografický Slovník II*, Martin 1987.
6. *Slovenský Bibliografický Slovník III*, Martin 1987.
7. Štátny archív v Levoči, archívny fond Učiteľská akadémia v Spišskej Kapitule, Spisy č. 5.
8. Vencko J., *Z dejín okolia Spišského hradu*, Spišské Podhradie 1941.
9. Vlastimil F. R., *Učiteľ v osvietenom 19. storočí v pohľade na zvonárstvo*, [in:] *Priateľ školy a literatúry*, r. 2, 1860.

CZEŚĆ DRUGA

**WIELOWYMIAROWOŚĆ
PRACY SOCJALNEJ**

**VZTAH TEORIE, PRAXE A VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI KONSTITUOVÁNÍ
BEZPEČNOSTNÍCH VĚD**

VIKTOR PORADA

Paneurópska vysoká škola v Bratislave, (Slovakia)

KATARÍNA GREŇOVÁ

Klinika DTaRCH JLF UK a ŠÚDTaRCH, n.o., Dolný Smokovec, (Slovakia)

KVĚTOŇ HOLCR

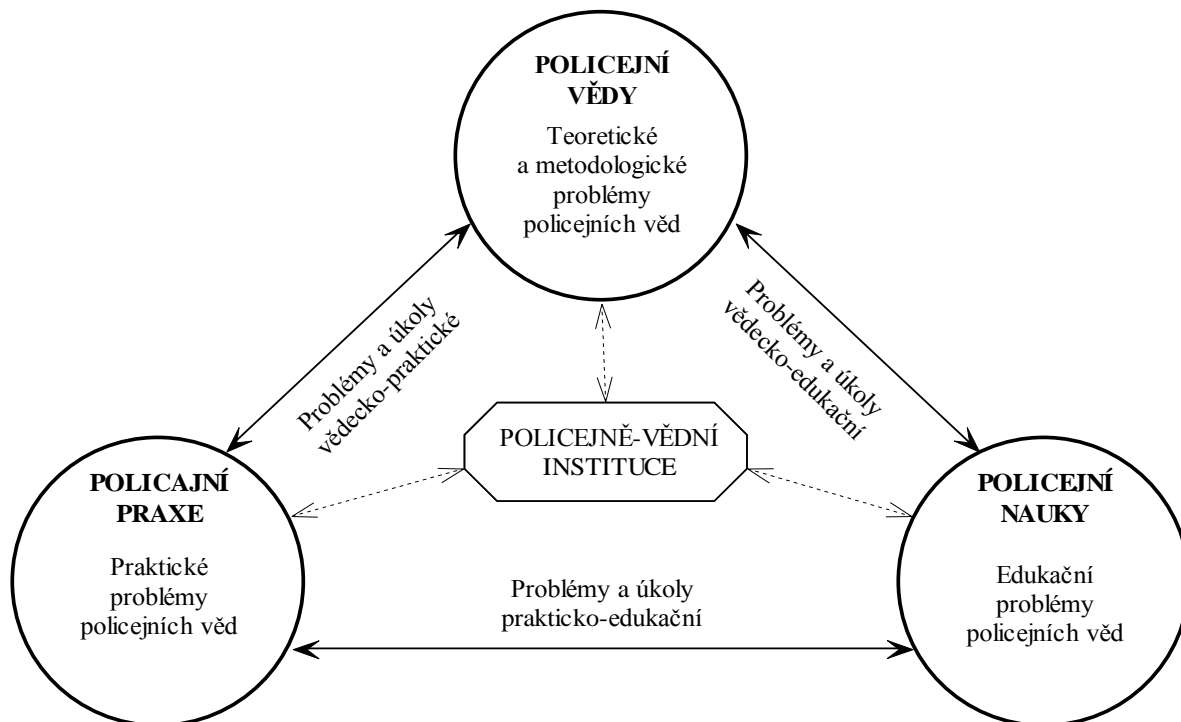
Paneurópska vysoká škola v Bratislave, (Slovakia)

ABSTRACT: *The need for scientific understanding of safety practices based on the actual understanding of the relationship between theory and practice. Its definition is dependent not only on the philosophical school or philosophical current that it interprets, but also on what major departments and connections dominate their definition. If we use in our concept of the primacy of practice and knowledge, then the need for scientific knowledge of current security practice determines dictating limiting safety practice itself. The source of development knowledge in security practice and development of security theory is a philosophical conflict between security theory and practice, and safety practices is crucial aspect of this contradictory unity. The need for a scientific understanding of the field of security operations, and ultimately determines safety practice, this relationship is then inevitably reflected in the areas of education, the creation of different models of cognition.*

KEY WORDS: *safety: (needs, theory, practice problems, education, science, methodology, transfer)*

Potřeba vědeckých poznatků v současné bezpečnostní praxi

Výčet naléhavých úkolů, které stojí před vědeckým společenstvím bezpečnostních věd, by byl nevyhnutelně neúplný. Uvedme tedy spíše typy problémů a z nich vyplývající úkoly, které je, nebo bude žádoucí řešit na příkladu konstituování a rozvoji policejních věd, jež tvoří jednu ze základních podmnožin bezpečnostních věd (*viz schéma*).



Metodologie policejně-vědního poznání

Ucelenost, konzistentnost, koherentnost, ale především objektivní pravdivost teoretických východisek bezpečnostně-vědního poznání je sice nevyhnutelnou, ne však postačující podmínkou dosažení i jeho plnohodnotných výsledků. Jinak řečeno, k dosažení zvolených cílů jsou nevyhnutelně nejenom objektivní pravdivá východiska, ale adekvátní musí být i postupy a volby zodpovídajících nástrojů. Tyto a mnohé další problémy tvoří rozhodující oblast bezpečnostně-vědního poznání, její **metodologii**¹.

Potřeba vědeckého poznávání bezpečnostní praxe vychází ze samotného filozofického chápání vztahu teorie a praxe. Jeho vymezení je závislé nejen na filozofické škole či filozofickém proudu, který ho interpretuje, ale i na tom, jaké významné útvary a spojení dominují při jejich vymezení. Pokud v našem pojetí vycházíme z prvotnosti praxe a druhotnosti poznání, potom potřebu vědeckých poznatků v současné bezpečnostní praxi určuje, diktuje, limituje bezpečnostní praxe samotná. Zdrojem vývoje poznání v bezpečnostní praxi a vývoje bezpečnostní teorie je permanentní řešení filozofického rozporu mezi bezpečnostní teorií a praxí, přičemž bezpečnostní praxe je určující stránkou této rozporné

¹ J. Viceník, *Úvod do problematiky metodologie věd (I)*, „Organon F“ 2000, no. 2, s. 210-217.

jednoty. Potřebu a oblasti vědeckého poznávání bezpečnostních činností, tak v konečném důsledku determinuje bezpečnostní praxe².

Slovo praxe je odvozené z řeckého slova „praxis“, což znamená jednání, přeneseně i fungování, navyklou, resp. zavedenou a ověřenou činnost. V tomto smyslu se z filozofického hlediska praxe chápe nejenom jako základní způsob, kterým se realizuje přechod od subjektivního k objektivnímu, přechod ze sféry vědomí do sféry objektivního světa, ale i jako jedna z forem interakce člověka a objektivního světa, jako specificky lidská, společenská, uvědomělá, cílevědomá, účelná, smyslově-předmětná činnost, kterou se svět a okolní objektivní realita mění. Přívlastek „bezpečnostní“ znamená, že jde o praxi souvisící s činnostmi orgánů bezpečností bezpečnostních sborů, které realizují přesně stanovené úkoly ve věcech vnitřního pořádku a bezpečnosti státu. Bezpečnostní praxe je souhrnem bezpečnostních a jiných specifických činností těchto sborů. Je to komplex cílevědomé činnosti všech jejích složek, směřující k zabezpečení zákonem stanovených úkolů, které bezpečnostní orgány ve společnosti plní.

Pojem, klasifikace a základní znaky potřeb bezpečnostní praxe

Při vymezování, jaký má být obsah vědeckých poznatků o policejní praxi se nemůžeme uzavírat pouze do rámce policejního prostředí. Policejní praxi není možné chápat jako od okolí a vnějších podmínek izolované způsoby realizace úkolů policejní organizace, ale je třeba brát do úvahy všechny okolnosti, faktory a podmínky, které tuto činnost ovlivňují, nebo které jsou s ní v kauzální souvislosti. Policejní praxe není izolovaná od okolního světa, naopak je velmi výrazně determinovaná nejen vnitřními (objektivními nebo subjektivními) podmínkami samotného policejního prostředí (policie jako instituce a organizace), ale i podmínkami celospolečenskými (politickými, ekonomickými, sociálními, právními). Policejní praxe je závislá na celkové úrovni společenské praxe a musí nevyhnutelně vycházet z jejího vývojového stupně a to nejen vnitrosociálního, protože především v současnosti ji velmi výrazně ovlivňují i souvislosti mezinárodní³. „Policie jako státní a sociální instituce nežije ve vzduchoprázdnu, nýbrž je integrální součástí širšího kontextu společenských podmínek, které její fungování silně ovlivňují. Toto vnější prostředí se právě v posledních desetiletích změnilo, a to nejen ve vnitrostátním, ale i celoevropském

² J. Škrovánek, *K niektorým problémom vzťahu policajnej teórie a praxe*, „Policajná teória a prax“ 2004, č. 1, s. 81-82.

³ J. Holomek, *Niektoré východiska teórie a metodologie policajných vied*, „Policajná teória a prax“ 2002, č. 1, s. 11.

a dokonce i globálním měřítku. Na prahu 21. století tyto změny nejen pokračují, ale dokonce akcelerují⁴.

Pokud by policejní praxe byla zužována pouze na sféru vlastního policejního prostředí) by se mohly ztratit ze zřetele tak významné oblasti vědeckého poznání, které policejní praxi mohou zásadně limitovat, např. poznání toho, jak veřejnost svoji policii respektuje, nebo poznání potřeb související s integrací rozdílných poměrů policejních činností při vstupu do sjednocené Evropy.

Pokud chceme získávat vědecké poznatky o současné policejní praxi musíme vědět za prvé **co** a za druhé **jak** chceme zkoumat a poznávat. Všeobecně obsah vědeckého poznávání policejní praxe můžeme vymezit jako poznávání vzniku, průběhu, zániku událostí relevantních pro činnost policie, vzniku, přetrvávání a zániku informací o relevantních událostech a získávání a využívání informací o policejně relevantních událostech v procesu realizace policejních činností⁵. Na tomto místě však chceme konkrétněji naznačit, které oblasti policejní praxe jsou v současnosti prioritou vědeckého poznávání. Záměrně používáme slovo „naznačit“, protože není možné všechny detailně prezentovat. Pokoušíme se je však sdružit v základních oblastech, které v souvislosti s aktuálními úkoly policie ve standardních demokraciích a v souvislosti s rozvojem policejních věd považujeme za nejdůležitější a které nejvíce rezonují i v odborných kruzích především na Slovensku, v Česku, v Německu i v jiných zemích Evropské unie. Jde o oblasti, které nastoluje rozsáhlá vědecká diskuse o konstituování a rozvoji policejní vědy, o směřování výzkumných aktivit a řešení aktuálních problémů policejní praxe (např. na Slovensku Erneker, Holcr, Holomek, Bilský, Šimovček, v Česku Porada, Filák, Musil, Protivínský, v Německu Jaeger, Schneider, Kury a jiní).

Mezi **základní oblasti vědeckého poznávání**, které jsou pro směřování policie v současnosti a nejbližší budoucnosti nejdůležitější, je možno zařadit především:

- **vlivy globalizace na změnu forem a projevů antisociálních jevů** (s důrazem na nové formy organizovaného zločinu a mezinárodního terorismu),
- **úkoly policie související s integrací do sjednocené Evropy** – především z hlediska potřeb zabezpečování svobody, bezpečnosti a práva v evropském prostoru,
- **základní funkce, úkoly a náplň činnosti policie** – policie prošla, resp. prochází vnitřním přerodem od totalitního k demokratickému systému, od nadřazenosti a převážně represivního působení na demokraticky orientovanou službu občanovi.

⁴ J. Musil, *Policejní praxe na prahu nového tisíciletí*, „Kriminalistika“ 2003, č. 2, s. 81.

⁵ K. Holcr, R. Chalka, V. Porada, *Policejní vědy a teorie policejně-bezpečnostní činnosti*, „Bezpečnostní teorie a praxe“ 2001, č.1, s. 155.

(absentuje však detailnější rozpracování preventivních činností policie ve vztahu mezi policií a občany – vnímání policie a společnosti jako partnerů – např. možnosti implementace Community Policing apod. Chápání policejní práce jako služby občanovi se totiž nemůže zužovat jenom na uplatňování některých přístupů, jednotlivých izolovaných forem činnosti, postupů či metod, ale musí být prosazováno jako filozofie policejní činnosti, které zodpovídají i příslušné změny v strategii, strukture, obsahu policejní práce...),

- **policie jako instituce** – její organizace, restrukturalizace, hierarchická a funkční diferenciacie, specializace a dělba práce, technizace (ukazuje se nevyhnutelným skoncovat s reformami a reorganizacemi policie, které jsou uskutečňovány bez seriózní analýzy a vědeckých poznatků, cestou chyb a omylů, na základě politických nebo subjektivních rozhodnutí),
- **řízení policejní práce** (pozornost policejnímu managementu a jeho kvalitám na jednotlivých úrovních realizace policejní strategie a řídicí činnosti),
- **kritéria hodnocení (evalvace) policejní práce** – objektivnímu a správnému hodnocení výsledků policejní práce musí zodpovídat vědecky spolehlivé evalvační metody (co by se mělo měřit, jak by se to mělo měřit, váha jednotlivých kritérií, jak využívat výsledky apod.),
 - **osobnost policisty a její formování** profesionální policejní etika, příprava a vzdělávání policistů, široká využitelnost nebo specializace policistů, koncepce kariérního růstu apod⁶.

Jiný, stručnější pohled na rozhodující oblasti vědeckého poznávání policejní praxe možno prezentovat podle základních hledisek určujících postavení, místo a úkoly policie v demokratické společnosti. Podle tohoto přístupu by obsah vědeckého poznávání policejní praxe měl vycházet z hlediska **politického** (poznávání a rozpracování politických aspektů fungování policie, především problematiky rovnováhy mezi identifikací policie jako nástroje státu, představovaného politickou reprezentací a policie jako služby občanovi), **občanského** (poznávání a rozpracování občanských možností kontroly policie), **organizačního** (poznávání a rozpracování organizačních principů policejní instituce jako instituce zvláštního

⁶ J. Holomek, *Niektoré východiska teorie...*, op. cit., s. 11; J. Musil, *Policie na prahu nového tisíciletí*, op. cit., s. 81; J. Erneker, *Úlohy a charakteristické znaky profesijnej činnosti policajtov*, [in:] *Profesia policajta*, Bratislava 2000, s. 2-26; K. Holcr, R. Chalka, V. Porada, *Policejní vědy...*, op. cit., s. 155; Z. Kovařík, *Problémy vztahu policistů ke službě*, Praha 2003, s. 208-209; M. Protivinský, *Policejní výzkum*, „Kriminalistika“ 2001, č. 3, s. 217-223; V. Porada, K. Holcr et al., *Policajné vedy. Úvod do teorie a metodologie*, Plzeň 2011.

byrokratického typu, veličin policejní „moci“) a hlediska **bezpečnostního** (participace policie a občanů na zabezpečování vnitřní bezpečnosti).

Jak již bylo uvedeno, sama policejní praxe určuje předměty, směry a obsahy jejího vědeckého poznávání. Jsou to ty stránky policejní praxe, které jsou nevyhnutelně potřebné k dosažení cílů a splnění úkolů policejní organizace ve společnosti. Policejní praxe nastoluje, které její potřeby (teorie i praxe) mají být předmětem jejího vědeckého poznávání. Obecněji můžeme tuto skutečnost označit jako **potřebu vědeckého poznávání potřeb policejní praxe**. Důležitým předpokladem vědeckého poznávání potřeb policejní praxe je především ujasnění si samotného pojmu „potřeby policejní praxe“.

Slovo „potřeba“ má více významů. Z pohledu našeho zájmu budeme „potřebu“ podle konkrétního kontextu chápat jako:

- stav pociťování, v kterém je něco žádané, v kterém se dá těžko bez něčeho obejít – jako naléhavý, konkrétní požadavek něčeho (materiální věci nebo duchovní hodnoty) nevyhnutelně potřebného na určitou činnost,
- materiální věc nebo samotnou duchovní hodnotu.

Pojem „potřeba“ je především analyzovaný v odborné psychologické literatuře. Častá nejednotnost v definování základních pojmů (charakteristická nejen pro psychologii, ale i pro jiné vědní obory) se projevuje i v nejednotné terminologii vztahující se k potřebám. Existuje množství definic, v nichž i přes rozdílnosti, nacházíme společné charakteristiky. Většina autorů se shoduje v tom, že potřeba je nejvýznamnější motiv lidského chování, vyjadřující nevyhnutelnost organizmu (systému) získat něco, co mu chybí, nebo se zbavit něčeho nadbytečného, co narušuje jeho vnitřní rovnováhu nebo vnější vztahy k prostředí.

Každý systém má však jistou, individuální, sobě vlastní schopnost až po jistou hranici odolávat působení (velikosti, síle, frekvenci, době působení) deficitu, nebo přebytku něčeho. Ne každý nedostatek nebo nadbytek systém automaticky pociťuje jako potřebu, kterou je nevyhnutelně okamžitě uspokojovat, jako problém, který je třeba okamžitě řešit. Za potřebu proto považujeme jen takovou míru nedostatku nebo nadbytku, která již neumožňuje udržet fungování systému v optimálním, rovnovážném a efektivním stavu. Jde o takovou míru aktuálně se projevujícího, resp. předpokládaného nedostatku nebo nadbytku, takovou míru nerovnováhy v systému, která již naléhavě vyžaduje její odstranění (řešení). Jinak může vyvolávat vážné problémy ve fungování systému, narušovat jeho chod, způsobovat takové reakce, které mohou vést až ke zřícení a nefunkčnosti systému.

Frustrační tolerance systému (tolerance na velikost, sílu, ale i čas působení nedostatku, resp. nadbytku, tolerance na neuspokojování potřeby), vyjadřuje odolnost konkrétního systému vůči neuspokojování potřeb, neřešení problémů, vyjadřuje schopnost systému být v jistém nedostatku nebo přebytku bez vážnějších následků ve fungování systému. Pokud tyto a další znaky aplikujeme na jakýkoliv systém obecně, můžeme konstatovat, že potřeba je pojem odvozený a vztahující se k činnosti systému, který vyjadřuje:

- nedostatek, deficit nebo nadbytek, přebytek něčeho (něčeho obecně, materiálního nebo duchovního), věc, jev, předmět, podmínka, způsob, metoda, postup), nevyhnutelného, důležitého, významného, potřebného pro chod jakéhokoliv systému (člověka, organismu, objektu, přístroje, mechanismu, společenské instituce nebo organizace, celé společnosti),
- reálné pociťování nebo anticipaci deficitu nebo přebytku,
- překročení frustrační tolerance systému na působení deficitu nebo přebytku,
- narušení rovnováhy systému, aktivní odraz působení deficitu nebo přebytku na vznik napětí, nerovnováhy v určitých konkrétních vztazích (biologických, sociálních, organizačních a jiných) mezi prvky systému,
- subjektivní (endogenní) popud nebo objektivní (exogenní) podnět na mimovolnou snahu nebo úmyslnou, uvědomělou činnost směřující k odstranění nedostatku nebo nadbytku něčeho pro fungování systému.

Potřeba reprezentuje určitou, subjektivně pociťovanou tenzi (napětí) v důsledku vnějšího nebo vnitřního (fyziologického) podnětu. Potřeby tak vystupují jako podnět k lidské (společenské, skupinové) aktivitě, prostřednictvím které se má dosáhnout konkrétní cíl (např. vyřešení určitého řídicího problému, doplnění personálního stavu obvodního oddělení, odstranění pocitu hladu apod.). Napětí dynamizuje a usměrňuje policejní činnost a současně signalizuje odchylku od plánovaného cíle, představy, vývojové etapy apod. (např. rostoucí kriminalita vyvolává napětí mezi požadovanou úrovní bezpečnosti občanů a signalizuje potřebu řešit jejich bezpečnost).

S využitím uvedených znaků potřeb na policejní činnost, jako na činnost specifického policejně-bezpečnostního systému, který plní úkoly policejní doktríny státu na vymezeném teritoriu a v rozsahu omezeném podle zákona, je možno za pracovní považovat tuto definici potřeb policejní praxe:

Potřebami policejní praxe rozumíme bezprostřední pociťování (nebo anticipaci) nerovnováhy a napětí v jednotlivých prvcích policejně-bezpečnostního systému, které jsou (resp. s velkou pravděpodobností se předpokládá, že mohou být) způsobené

nedostatkem nebo nadbytkem duchovních hodnot, materiálních věcí, podmínek, nebo jiných okolností nevyhnutelných pro jeho optimální fungování a rozvoj v takové míře, že narušují (resp. by mohly vyvolat) takový stav, který vyžaduje aktivity směřující k redukci nebo k odstranění nerovnováhy a napětí v tomto systému.

Avšak samotný pojem „potřeby policejní praxe“ je pojmem obecným a z hlediska jeho praktického poznávání je významově velmi široký. Uvedená definice vyjadřuje univerzální a celoplošné chápání potřeb policejní praxe, zahrnuje v sobě jak materiální, organizační a jiné věcné podmínky policejní práce, jakož i psychické a fyzické předpoklady pro úspěšnou policejní činnost těch, kteří ji organizují a řídí i těch, kteří ji bezprostředně vykonávají. Zahrnuje všechny oblasti, stránky a prvky reálného komplexního systému policejního prostředí a tím i všechny specifiky velmi různorodé a mnohodimenzionálně strukturované potřeby fungování celého systému policejního mechanismu.

Z tohoto pohledu již jenom inventarizace a klasifikace vědeckých problémů (někdejších, současně existujících, prognózovaných), souvisejících s problematikou vědeckého poznávání potřeb policejní praxe, si vyžaduje činnost nanejvýš kvalifikovanou a za účasti specialistů mnoha z různých vědních oborů i zkušených pracovníků policejní praxe. Vyžaduje samostatný a v pravém slova smyslu plnohodnotný interdisciplinární výzkum.

Je ovšem možno konstatovat, že ze široké škály všech potřeb policejní praxe by měla být prvořadá a rozhodující pozornost soustředěna na **poznávání potřeb policistů**. Nositelem potřeb policejní praxe je v konečné instanci policista – subjekt policejní praxe, který se vyznačuje schopností samostatně rozhodovat a jednat. Potřeba zde vystupuje jako identifikovaný vztah, jako reflexní napětí, jako problém, který vchází do rozhodovací sféry a stimuluje cílevědomou subjektivní aktivitu.

Potřeby policejní praxe jsou potřebami konkrétního subjektu v konkrétní časové dimenzi. Subjekty policejní praxe uvedené potřeby poznávají, identifikují a s využitím všech dostupných zdrojů informací hledají prostředky k jejich saturaci. V tomto smyslu vystupují potřeby i jako prostředek obohacování informací, kterými subjekt policejní praxe disponuje a které může využívat v rozhodovací a řídicí práci. Potřeby lidského faktoru představují tu významnou skupinu potřeb policejní praxe, která souvisí s činností, uplatňováním se a rozvojem samotných policistů – realizátorů policejně-bezpečnostních činností v konkrétních podmínkách policejního prostředí. Potřeby lidského faktoru, policistů jako subjektů, kteří policejní praxi realizují, jsou prvořadá a rozhodující přinejmenším z těchto aspektů:

- je důležité znát oba základní podsystémy potřeb policejní praxe – potřeby policisty i potřeby jeho práce, které jsou ve vzájemné interakci, dominantními z nich jsou potřeby policistů, protože základní kořeny kvalitních výsledků práce policie tkví především v poznání a uspokojování materiálních a duchovních potřeb těch, kteří policejní práci realizují,
- policejní profese je sociálním povoláním, vykonává práce a služby, jejichž předmětem jsou lidé. Zvyšující se nároky na policejní práci, na důslednější ochranu bezpečnosti občanů a jejich majetku, se současně se zvyšující citlivostí lidí na hodnocení práce policie, vyvolávají nové požadavky na realizátory policejní profese. Je nevyhnutelné nejen identifikovat, ale i saturovat potřeby, které z nich vyplývají,
- spokojenost policistů s profesí a v profesi, jejich pozitivní vztah k práci, postoje k plnění služebních povinností, optimální pracovní výkon policistů v kvalitě i kvantitě výsledků jejich služební činnosti, je velmi výrazně podmíněný účelnou harmonizací všech relevantních pracovních skutečností vedoucích k uspokojování jejich potřeb,
- objektivních, věcných potřebách, pracovních podmínkách policejní práce, o jejich harmonizaci a způsobech i možnostech jejich uspokojování v konečném důsledku rozhoduje lidský faktor.

Neexistuje jednotný a ani jediný pohled na **třídění potřeb policejní praxe**. Potřeby policejní praxe můžeme klasifikovat podle různých hledisek, úhlů pohledu, úrovní, kritérií apod. Tato hlediska mohou být uplatněna samostatně, izolovaně, nebo se mohou vzájemně překrývat. Vždy však jde o průřez (i když rozdílný) jedné a té samé věci – potřeb policejní praxe. Naznačíme hlavní druhy třídění potřeb policejní praxe, které nás z teoretického i praktického aspektu jejich vědeckého poznávání mohou nejvíce zajímat.

Potřeby policejní praxe můžeme klasifikovat podle:

- **všeobecného hlediska** na potřeby materiální (hmotné) a duchovní (nehmotné),
- **podstaty** na potřeby biologické, fyziologické, psychologické, sociální, pracovní, ekonomické (finanční), právní (legislativní), kulturní, estetické, personální, vzdělávací, vědecké (teoretické), praktické a jiné, ale i hybridní (kombinované alespoň z dvou předcházejících),
- **chování, projevení se** v systému na potřeby deterministické (za stejných podmínek a podnětů konkrétní potřeby stejně vznikají, mají stejné indikátory, formy projevů i způsoby uspokojování), stochastické (když stejným podmínkám a podnětům nezodpovídá vznik stejných potřeb, mají rozdílné indikátory i způsoby

uspokojování a uvažuje se o nich jen s jistou pravděpodobností) a náhodné (když se nedá u potřeby zjistit pravděpodobnost jejího vzniku, projevy i uspokojování jsou chaotické),

- **vývoje v čase** na potřeby statické (když se jejich projevy nemění v čase, případně se mění jenom málo) a dynamické (když vlivem různých podmínek mění potřeby svůj stav v čase, mění se jejich indikátory, projevy a tím i následky),
- **projevu v čase** na potřeby latentní (vznikají a projevují se bez zřetelných příznaků, indikátorů, skrytě až utajeně), manifestní (reálné, současné, otevřeně se projevující) nebo koncepční (budoucí),
- **vztahu k okolí** na vnější (potřeby celospolečenské, vznikající v makrospolečenské sféře a ovlivňující fungování policejně-bezpečnostního systému zvenčí) a vnitřní (vlastní potřeby policejní praxe vznikající v mikrospolečenské sféře, uvnitř samotného policejně-bezpečnostního systému a ovlivňující jeho fungování zevnitř),
- **vztahu člověka a práce**, na potřeby policejní práce, které v nejširším slova smyslu vyjadřují požadovaný obsah, náplň policejně-bezpečnostních činností (co, kde a jak třeba dělat) a pracovní podmínky (materiál, prostředky, prostory). Tato skupina potřeb policejní praxe je podsystemem věcných prvků, souhrnem objektivních, věcných potřeb policejní práce, které jsou nevyhnutelné pro optimální a efektivní realizaci policejní práce, potřeby policistů jako pracovníků, kteří vykonávají příslušné policejně-bezpečnostní činnosti. Tato skupina potřeb je podsystemem lidských prvků, vyjadřuje potřeby subjektivní, lidské, je souhrnem materiálních i duchovních potřeb, které jsou nevyhnutelné pro úspěšného realizátora policejní profese,
- **psychologického přístupu**, např. nejznámější Maslowova hierarchická teorie potřeb utříděná do systému na potřeby sebeaktualizace, potřeby úcty, uznání, prestiže, potřeby sounáležitosti a lásky, potřeby jistoty a fyziologické potřeby,
- obecných charakteristických **znaků policejní profesní činnosti** na potřeby vyplývající z vnitřní diferenciaci a heterogenní struktury policejní činnosti, z mocenského aspektu, ze společenské a individuální zodpovědnosti, z možností vzniku konfliktů a ohrožení zdraví, nebo života policistů,
- převažujícího **obsahu profesní policejní činnosti** na potřeby normativní, organizační, řídicí, komunikační, interakční, stimulační, sociálně-akceptační, administrativní, osobnostního rozvoje,

- struktury společensko-profesních **pozic a rolí policistů** je možné vyčlenit potřeby demografické struktury, organizační, kooperační, interakční a kooperační, kvalifikační, neformální sféry a potřeby cílového stavu společenského systému policejní organizace,
- **druhu služby** policejní organizace, ve kterém vznikají, projevují se a ve kterém jsou i uspokojovány na potřeby kriminální, pořádkové, dopravní, hraniční nebo jiných druhů služeb policejní organizace,
- **vertikální struktury** policejní organizace na potřeby základních útvarů, okresních, krajských ředitelství apod.

Samozřejmě, potřeby policejní praxe se dají třídít i z jiných hledisek (např. podle významu a důležitosti pro fungování policejní organizace jako instituce a organizace, podle intenzity nebo frekvence jejich projevu), je však potřebné respektovat, že jednotlivá hlediska třídění potřeb policejní praxe se mohou různě spojovat a vzájemně ovlivňovat.

I přes různorodost a rozdílnost potřeb policejní praxe, existují jejich společné, základní kvalitativní nebo kvantitativní stránky. Představují základní charakteristiky, znaky potřeb, které by měl systém jejich vědeckého poznávání odhalit, správně postihnout. Představují to, co by se mělo u každé potřeby poznat, aby ji bylo možné nejen identifikovat, ale i efektivně uspokojovat – aby bylo možné stanovit správné postupy a prostředky jejich uspokojování. Poznání základních znaků potřeb policejní praxe umožňuje nejen správně identifikovat koho uspokojovat, ale i vymezit koncepcí a určit ty, kteří mají být zodpovědní za proces uspokojování, jeho řízení a realizaci.

Mezi **základní znaky potřeb** policejní praxe patří:

Podstata potřeby – její poznání umožňuje odhalení obecných a neměnných daností, určení, které jsou vlastní konkrétní poznávané potřebě. Podstata potřeby proniká a určuje všechny její vlastnosti a znaky. Neprojevuje se nikdy v čisté formě, ale vždy ve specifické a modifikované podobě, jako projekce podstaty do roviny jevu. K poznání podstaty potřeby dospíváme proto poznáváním jevů, kterými se potřeba prezentuje. Přitom při odhalování podstaty potřeby je třeba mít na zřeteli, že se může projevit bohatou škálou různých jevů. Poznání podstaty potřeby je nevyhnutelné nejen ve vztahu k jejímu vzniku, uspokojování a zániku.

Příčinnost kauzalita potřeby – jejich poznání jako znaku potřeb policejní praxe, umožňuje poznat působení souvislostí a ovlivňování věcných a lidských prvků i procesů systému policejního mechanismu danou potřebou. Umožňuje tak poznat jednak příčinu existence potřeby ale i následky, které působení příslušné potřeby vyvolávají.

Vzájemná závislost – podmíněnost potřeb odráží objektivní fakt, že každá z potřeb policejní praxe je v relativně stálé nebo proměnlivé, nahodilé podmíněnosti s jinými potřebami policejní praxe. Vznik, existence, uspokojování a zánik jedné nebo skupiny potřeb je v souvislosti s jinými potřebami a může podmiňovat vznik, existenci, uspokojování jiné, nebo jiných potřeb. Poznání vzájemné podmíněnosti potřeb policejní praxe umožňuje předpokládat existenci nových potřeb a připravit se na jejich uspokojování.

Předmětnost potřeby – vyjadřuje vztah k cílovým objektům, označuje předmět, nebo předměty, jev nebo jevy (materiální nebo duchovní podstaty), které vedou k uspokojování dané potřeby. Poznání předmětnosti potřeb není přímočaré a tak jednoduché, jak by se na první pohled zdálo (např. potřeba zvýšení objasňenosti trestní činnosti vyžaduje uplatnění ne jednoho ale celé řady prostředků jejího uspokojení). Je to složitý proces, ve kterém se hledají prostředky, předměty, formy, metody a podmínky uspokojení potřeby.

Adresnost potřeby – zase vyjadřuje koho, resp. čeho se potřeba týká, přičemž se rozlišují dvě stránky adresnosti. Na základě poznání charakteru a druhu potřeby je potřebné určit kdo, resp. co je subjekt a objekt uspokojování potřeby. V procesu uspokojování potřeb policejní praxe musí být jasně vymezená kompetentnost subjektů zodpovědných za tento proces a přesně určené i objekty uspokojování, aby vynaložené úsilí i prostředky našly konkrétního adresáta a neminuly se předpokládaným účinkem.

Indikátor potřeby – je ukazovatelem, na základě kterého můžeme poznat, identifikovat určitou potřebu. Vyjadřuje jev, stav nebo jinou okolnost, která je zpravidla úzce spjata se vznikáním nebo s existencí příslušné potřeby. Je třeba však mít na zřeteli, že jedna potřeba může mít více indikátorů a jeden indikátor může být spjatý s více potřebami. Složitě a mnohotvárně potřeby policejní praxe mají i různé indikátory jejich existence.

Reálnost potřeby – je znakem, jehož poznání umožňuje odhalit dva aspekty reálnosti potřeby. Za první – reálnost jako skutečnou existenci projevu potřeby, zda se reálně ve skutečnosti projevuje, zda objektivně existuje a není jenom „pseudopotřebou“ (např. zda potřeba vyššího počtu policistů vyplývá z objektivně se projevujících nových úkolů, obsahu a nároků policejně-bezpečnostních činností, nebo je jen subjektivním požadavkem řídicích pracovníků). Za druhé – reálnost jako možnost uspokojení dané potřeby, zda vůbec existují objektivní a subjektivní možnosti potřeby, nebo potřeby uspokojit, nebo co je třeba udělat pro to, jaké předpoklady a podmínky vytvořit, aby uspokojení potřeby bylo možné.

Významnost potřeby – určuje její postavení mezi potřebami policejní praxe. Vyjadřuje jistou hierarchii v složitém systému potřeb policejní praxe, ze které vyplývá, jak významně daná

potřeba působí na fungování celého systému policejní práce a jaké následky může mít, pokud by nebyla včas uspokojována. Poznání významnosti potřeby je východiskem pro postupnost a naléhavost řešení nerovnovážného stavu v systému, který existence způsobuje.

Stálost potřeby – vyjadřuje dobu resp. častost projevení se potřeby v příslušné oblasti profesní policejní činnosti, zda vzniká cyklicky, pravidelně, nebo nepravidelně, pokud vznikla, zda trvá nepřetržitě nebo v určitých intervalech.

Intenzita potřeby – zase vyjadřuje sílu jejího působení na jednotlivé prvky systému policejního mechanismu. Tak jako každý systém policejních činností má hranice své stability, má jistou míru frustrační odolnosti na sílu i dobu působení jednotlivých potřeb, proto i tyto znaky je velmi důležité při poznávání potřeb odhalovat a kvantifikovat.

Potřeby jsou složitě strukturované a nesmírně nejednoznačný fenomén. Z teoretického hlediska se k procesu poznávání potřeb váží především tři následující základní přístupy. Za prvé **psychologický**, využívající známé teorie potřeb a motivace lidského jednání a chování, včetně teoreticko-metodologických východisek jejich zkoumání a standardizovaných psychologických technik zjišťování potřeb nebo jejich uspokojování. Ve vhodné excerpci, modifikaci a systemizaci umožňuje takovýto přístup komparační konfrontaci potřeb policejní praxe s potřebami policistů, tj. posuzování potřeb policejní praxe podle schématu subjektivních potřeb vykonavatelů policejní praxe. Za druhé **sociologický** (správněji sociálně-psychologický), využívající teorii pracovní spokojenosti, který pracovní spokojenost chápe jako souhrnný postoj, vyjadřující vztah jedince k práci, jeho spokojenost v práci i s prací a je tedy jednoznačně i ukazovatelem uspokojování potřeb souvisících s prací i jejím vykonavatelem. Vycházíme z toho, že míru pracovní spokojenosti policisty ovlivňuje více faktorů, k nimž patří i míra jeho uspokojení s potřebami profesní policejní činnosti i míra uspokojení s jeho individuálními, subjektivními potřebami. Za třetí **profesiografický**, ve kterém je využitelná jak objektivní profesiogram – forma systemizace získávání a analýzy záměrných pozorování, měření a klasifikace pracovních skutečností, apod. všech faktorů i podmínek determinujících vykonávání profesní policejní činnosti, kterou je možné expertními posuzovateli podle vypracovaných schémat pozorování odhalit objektivní charakteristiky potřeb policejní praxe, jakož i subjektivní profesiografie, která příslušnými technikami umožňuje získat výpovědi policistů působících v profesní policejní činnosti subjektivních charakteristikách potřeb policejní praxe.

Ať jde o jakékoliv potřeby policejní praxe, všechny jsou konec-konců indikované, pocíťované, redukováné a uspokojované lidským faktorem policejně-bezpečnostního systému. Vždy, větší či menší měrou ovlivňují osobnost policisty, jeho motivaci, hodnotovou orientaci,

vůli, zaměřenost, spokojenost v práci i spokojenost s prací, jeho jednání a chování apod. Pociťování i uspokojování potřeb policejní praxe energizuje takové výrazné znaky a změny psychiky realizátorů profesní policejní činnosti, které policisté projevují navenek ve svém jednání a jsou tedy objektivně sledovatelné a policisté je dokážou subjektivně vyjádřit i ohodnotit.

Z uvedeného vyplývá, že **indikátory** pro poznávání potřeb policejní praxe jsou především **věcný obsah** (např. potřeba personálního doplnění konkrétního organizačního prvku Policejního sboru, potřeba zvyšování kvalifikace policejních manažerů apod.) a **úroveň napětí**, které vzniká mezi objektivním stavem určité sféry policejní organizace a požadavky, které si vyžaduje jejich optimální fungování a vývoj.

Při poznávání potřeb policejní praxe má proto empirická rovina (ať již předvědeckého nebo vědeckého) poznání, neobyčejně významné místo. Na empirické rovině se sbírají a klasifikují vědecká fakta o jednotlivých potřebách policejní praxe, analyzuje a poukazuje se na stav a dynamiku zkoumaných potřeb policejní praxe. Empirickými nástroji a technikami (pozorováním, měřením, dotazníky, experimenty, empirickými porovnáváními, empirickými analýzami atd.) ověřují vědecké hypotézy o vzniku, působení a uspokojování potřeb policejní praxe, prověřuje se vědecká a společenská efektivnost vytvořených teorií o potřebách policejní praxe a uskutečňuje se řada jiných specifických úkolů.

Uvedená tvrzení o poznávání potřeb policejní praxe je možno stručně shrnout do následujících tezí:

1. Potřeby jsou momentem policejní praxe, jsou její organickou součástí. Potřebu vědeckého poznávání nastoluje samotná policejní praxe. Pokud je potřeba poznání nastolená policejní praxí, potom policejní praxe a její potřeby musí být též cílem poznání⁷. Potřeby policejní praxe obecně vyjadřují rozpor mezi požadavky vnitřní bezpečnosti (bezpečnosti občanů a jejich majetku) a mezi úrovní jejich uspokojování prostřednictvím činnosti subjektů policie jako instituce.
2. Objekty poznávání potřeb policejní praxe jsou v podstatě nevyčerpatelné, a proto je možno hovořit o jejich typech. K takovýmto typům v současnosti patří především:
 - proces transformace evropských a vnitrosociálních potřeb (potřeb bezpečnosti) do struktur Policejního sboru a jeho činností,
 - potřeby fungování Policejního sboru (jako sociální instituce a organizace) se zaměřením na jeho rozhodující strukturální prvky,

⁷ J. Škrovánek, *K niektorým problémom vzťahu...*, op. cit., s. 81-82.

- potřeby osobnosti subjektů policejní praxe, které je možné výzkumně identifikovat v chování a jednání nositelů policejně-profesních rolí, prostřednictvím jejich hodnocení a sebehodnocení,
 - potřeby občana, jako „zákazníka“ policie a vzájemné spolupráce občana a policie.
3. Metodiku poznávací činnosti bezprostředně ovlivňuje skutečnost, že nejsou zjišťovány samotné potřeby, ale jejich znaky a formy, kterými se tyto potřeby projevují v konkrétních nebo latentních činnostech Policejního sboru. Protože tyto potřeby jsou určitým výsledkem reagování policejní organizace na bezpečnostní situaci, jsou registrovatelné a identifikovatelné v reálných profesních činnostech, ve verbálních i neverbálních komunikačních projevech lidí a v procesech fungování všech policejních struktur. V reálném fungování policejní organizace však mohou řídicí subjekty formulovat takové potřeby anebo požadavky, které nejsou reálné a systémové. Je potřebné, aby metodika poznávací činnosti umožnila diferencovat potřeby, jejichž poznání optimalizuje celkový vývoj policejních činností.
4. Potřeby policejní praxe vždy představují hierarchicky strukturovaný systém, ve kterém fungují složité a rozporné vazby. Tyto skutečnosti objektivně vyžadují plně využívat metodický potenciál systémového přístupu. Každá potřeba policejní praxe má procesuální charakter, vzniká, vyvíjí se, je uspokojována, ale též může odumírat, i když nebyla uspokojena. Vznik a uspokojování těchto potřeb je systémovým procesem, který je ovlivňovaný jak subjekty policejní praxe, tak i prostředím, ve kterém se realizuje. Protože každá potřeba policejní praxe a její uspokojování vystupují jako systém, je nevyhnutelné v metodice aplikovat systémový přístup, vzájemné vazby potřeb a jejich subjekto-objektovou dimenzi. Každá potřeba funguje v množství různých vztahů a získává tak polyfunkční charakter. Obecně systémový přístup předpokládá strukturální analýzu celostních objektů, poznávání jejich geneze a funkcí, což umožňuje realizovat prognózy vlastností objektu a tendencí jeho pohybu.

Úlohou vědeckého poznávání je sloužit policejní praxi samotné. Pokud má vědecké poznání plnit tuto úlohu, musí se rezolutně eliminovat všechny prvky dogmatizmu nebo praktikizmu stále se ještě projevující u některých našich policejních „odborníků“. Praktikizmus i dogmatizmus deformují dynamický vztah mezi poznáním a praxí, teorií

a zkušeností a jsou objektivně škodlivé nejen pro policejní teorii, ale především pro policejní praxi samotnou⁸.

Od plnohodnotného vědeckého poznání se také očekává, že nebude uspokojovat pouze potřeby současné policejní praxe, ale rovněž i potřeby praxe, které mohou vyvstat v bližší anebo vzdálenější budoucnosti. Přijímání závažnějších rozhodnutí a opatření až ve chvíli, kdy byly problémy se vši naléhavostí nastoleny již samotnou policejní praxí, potom nutí konat v časové tísní a nejednou i v situacích, kdy volba optimálních řešení již byla promarněna a nezbývá než volit „menší zlo“. Vědecké poznání by tedy mělo možné (lépe pravděpodobné) policejně-praktické problémy a potřeby anticipovat a poskytovat jejich variantní řešení či uspokojování.

Závěr

Ze obdobně platného schématu uvedeného vztahu teorie, praxe a vzdělávání aplikovaného na oblasti konstituování bezpečnostních věd jsme na příkladu věd policejních vlastně naznačili (formou logického vyplývání) i výčet naléhavých úkolů, které stojí před vědeckým společenstvím bezpečnostních věd, které by byly bez uplatnění systémového přístupu nevyhnutelně neúplné. Uvedli jsme jen vybrané otázky vztahu mezi policejními vědami, tedy mezi teoretickými a metodologickými problémy policejních věd a policejní praxí, tedy praktickými problémy policejních věd, které můžeme souhrnně nazvat: Problémy a úkoly vědecko-praktickými. Po zvládnutí tohoto kroku můžeme postupovat dále při studiu problémů mezi bezpečnostní vědou a bezpečnostním vzděláváním nebo mezi bezpečnostní praxí a vzděláváním.

LITERATÚRA:

1. Erneker J., *Úlohy a charakteristické znky profesijnej činnosti policajtov*, [in:] *Profesia policajta*, Bratislava 2000.
2. Holcr K., Chalka R., Porada V., *Policejní vědy a teorie policejně-bezpečnostní činnosti*, „Bezpečnostní teorie a praxe“ 2001, č.1.
3. Holomek J., *Niektoré východiska teorie a metodologie policejnych vied*, „Policajná teória a prax“ 2002, č. 1.
4. Kovařík Z., *Problémy vztahu policistů ke službě*, Praha 2003.
5. Musil J., *Polície na prahu nového tisíciletí*, „Kriminalistika“ 2003, č. 2.
6. Porada V., Holcr K. et al., *Policajné vedy. Úvod do teorie a metodologie*, Plzeň 2011.
7. Protivinský M., *Policejní výzkum*, „Kriminalistika“ 2001, č. 3.
8. Škrovánek J., *K niektorým problémom vzťahu policajnej teorie a praxe*, „Policajná teória a prax“ 2004, č. 1.
9. Viceník J., *Úvod do problematiky metodologie vied (I)*, „Organon F“ 2000, no. 2.

⁸ Ibidem.

INSTYTUCJONALNE FORMY OPIEKI NAD DZIEĆMI DO LAT 3 W POLSKIM SYSTEMIE POMOCY SPOŁECZNEJ

HALINA BEJGER

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

ABSTRACT: *In the Polish system of child care they make changes that aim to increase the responsibility of parents for the care and upbringing of their children. The basic premise of state family policy is to improve forms of family support and reducing the number of outlets - clock for children. Of special concern are children under 3 years, which creates a new nurseries, children's clubs, day carers institution develops and nannies. For the youngest children from dysfunctional families is expected to houses of a small child or a place in a typical residential institutions. In the near future it is planned to place small children in family forms only in foster care and total elimination of care facilities for children up to the age of 10 giving them a chance for a better development in the family.*

KEY WORDS: *care, family politics, nursery, kids club, houses a small child*

W ostatnich latach wiele uwagi poświęca się polityce prorodzinnej, która stanowi konkretny sposób realizacji założeń polskiej polityki społecznej. Polityka społeczna to „sfera działania państwa oraz innych ciał publicznych, sił społecznych, która zajmuje się kształtowaniem warunków życia ludności oraz stosunków międzyludzkich (zwłaszcza w środowisku zamieszkania)”¹. Natomiast polityka rodzinna obejmuje:

- 1) „tworzenie prawa kształtującego zachowania dotyczące formowania się rodziny, jej zasobów materialnych, zdrowia reprodukcyjnego, ochrony dzieci oraz praw i obowiązków rodziców;
- 2) wspieranie dochodowe rodzin z dziećmi oraz rodzin w trudnych sytuacjach przez instrumenty finansowe: świadczenia pieniężne i zwolnienia podatkowe oraz świadczenia rzeczowe, jak np. wyprawka dla noworodka;
- 3) ułatwień w dostępie do dóbr i usług niezbędnych w funkcjonowaniu rodziny i pełnienia przez nią jej podstawowych funkcji: mieszkań, usług opiekuńczo-wychowawczych, usług edukacyjno-wychowawczych oraz rekreacyjnych dla dzieci i młodzieży”². Polityka rodzinna

¹ S. Czarnecka, *Strategia rozwiązywania problemów społecznych w powiecie częstochowskim*, Częstochowa 2001, s. 12.

² S. Golinowska, *Polityka rodzinna a przemiany rodziny, gospodarki i państwa*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 8, s.8.

jest niezwykle ważna, bo sprzyja poprawie poziomu życia rodzin w Polsce, niweluje różnice społeczne, co bezpośrednio przekłada się na sprawne funkcjonowanie państwa i życie społeczne. Jednym z założeń tej polityki jest uznanie rodziny jako podstawowego środowiska opiekuńczo-wychowawczego. W przypadku rodzin, które niedomagają w realizacji swoich funkcji, państwo wspiera w formie pomocy finansowej, materialnej, opiekuńczej i wychowawczej za pośrednictwem powołanych do tego instytucji funkcjonujących w resortach edukacji narodowej i polityki społecznej.

Szczególnie ważna, ze względu na rozwój dziecka w wieku noworodkowym, niemowlęcym i po niemowlęcym, wydaje się opieka nad dziećmi najmłodszymi tj. do lat 3. Pierwsze 20-lecie po zmianach ustrojowych w Polsce było w zakresie rozwoju form opieki nad dziećmi okresem stagnacji i wręcz likwidacji wielu przedszkoli i żłobków uzupełniających dotąd opiekę rodzicielską, potem uznanych za zbyt drogie w utrzymaniu i częściowo zbędne, co było związane także z niżem demograficznym w naszym kraju i mniejszym zapotrzebowaniem na tego typu placówki. Aktualnie ze względu na zróżnicowanie problemów rodzin polskich w codziennym życiu występuje zwiększone zapotrzebowanie na różne formy opieki nad dziećmi. Masowe zatrudnienie kobiet – matek spowodowało konieczność utrzymywania i reaktywowania instytucjonalnych form opieki nad dziećmi uzupełniających opiekuńczo-wychowawcze funkcje rodziny.

Dla właściwego rozumienia poruszanych zagadnień warto przytoczyć definicje opieki. W interpretacji A. Kelma „(...) opiekę w najogólniejszym znaczeniu rozumieć będziemy jako działania podejmowane wobec osób lub rzeczy ze względu na faktyczne czy potencjalne zagrożenie ich istnienia przy braku albo ograniczonych możliwościach przewycięzania zagrożenia własnymi siłami tych osób i rzeczy. Pozostałe składniki pojęcia opieki jako działania: przedmiot, podmiot i treść służą analizie i precyzowaniu zastosowania opieki, a wręcz modyfikacji i uściśleniu ogólnego znaczenia tego pojęcia”³. Według J. Maciaszkowej natomiast opieka to „(...) ogół działań podejmowanych przez osoby i instytucje w celu stworzenia warunków do zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży. Cechą tych działań jest ich instytucjonalny charakter: są one podejmowane świadomie (...)”⁴. Według K. Obuchowskiego potrzeby to właściwości organizmu, które powodują, że bez spełnienia konkretnych warunków człowiek „nie mógłby (...) utrzymywać

³ A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 12.

⁴ J. Maciaszkowa, *Z teorii i praktyki opiekuńczej. Opieka rodzinna nad dzieckiem i kompensacja jej niedostatków*, Warszawa 1991, s. 38.

się w równowadze wewnętrznej i musiałyby zginąć”⁵. Aby rozwój dziecka przebiegał prawidłowo, muszą być zaspokojone podstawowe potrzeby: kontaktu emocjonalnego, bezpieczeństwa, aktywności, samodzielności, poznania, kontaktu i uznania społecznego⁶. Opieka powinna być oparta przede wszystkim na rozumieniu potrzeb dziecka, zarówno tych typowo materialno-bytowych, jak i całej gamy potrzeb psychicznych, ich zaspokajaniu i odpowiedzialności za dziecko i jego rozwój. Potrzeby dziecka, zwłaszcza tak małego i niesamodzielnego, w wieku do lat 3, mają charakter ponadpodmiotowy, co wiąże się z tym, że bez pomocy osób dorosłych - opiekunów nie mogą być one zaspokojone. Ciągłe zapotrzebowanie dziecka małego na opiekę ze strony rodzica powoduje, że relacja między nimi ma charakter całkowitej zależności dziecka od jego opiekuna. W przypadku rodzin prawidłowo funkcjonujących, w których kobiety pracują zawodowo i jednocześnie wychowują dziecko do lat 3, koniecznością staje się zapewnienie instytucjonalnej opieki normalnej np. w żłobku. Opieka ta ma charakter powszechny i stanowi jedynie ważne uzupełnienie opieki rodzicielskiej w godzinach wykonywania, głównie przez matki, czynności służbowych oraz pozwala dzięki pracy obojga rodziców zapewnić wyższy standard życia rodziny. Ponadto pozwala godzić rodzicom obowiązki rodzinne z zawodowymi, a także stwarza szanse na poprawę funkcjonowania dzieci z rodzin o niskich dochodach (ubogich i dysfunkcyjnych).

W okresie do lat 3 następuje intensywny rozwój dziecka w wielu sferach: poznawczej, emocjonalnej oraz umiejętności społecznych i językowych. Potrzeby pierwszych 36 miesięcy życia dziecka to potrzeby: wzrostu i rozwoju, aktywności w zabawie i przywiązania, stałości otoczenia, stymulacji zmysłowej i społeczno-uczuciowej, oparcia i wzoru, poczucia ważności. Wskaźnikiem właściwej realizacji potrzeb dzieci do lat 3 jest poziom ich rozwoju fizycznego i psychicznego. Niezwykle ważny jest wpływ środowiska, w którym rozwija się dziecko i suma jego wczesnodziecięcych doświadczeń, które stanowią podstawę dalszego rozwoju dziecka i jego edukacji. Dlatego tak bardzo istotne jest, aby placówki opiekuńczo-edukacyjne dla dzieci małych uwzględniały ich potrzeby rozwojowe w założeniach programowych pracy opiekuńczo-wychowawczej.

Do kwietnia 2011r. dziećmi do lat 3 opiekowały się żłobki będące zakładami opieki zdrowotnej⁷. Aktualnie opiekę tzw. normalną nad dziećmi do lat 3 w prawidłowo

⁵ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983, s. 118.

⁶ Z. Skorny, *Psychologiczne mechanizmy zachowania się*, Warszawa 1972, s. 18.

⁷ Art. 2 ust 1 ustawy z dn. 30 sierpnia 1991r. o zakładach opieki zdrowotnej; Dz. U. z 2007r. nr 14, poz. 89 ze zm.; ustawa została uchylona z dn. 1 lipca 2011r.

funkcjonujących rodzinach , gdzie koniecznością jest godzenie pracy zawodowej rodziców z ich funkcją opiekuńczo-wychowawczą sprawują aktualnie:

- żłobki,
- kluby dziecięce,
- opiekunowie dzienni,
- nianie.

Są to formy opieki dopełniające właściwą opiekę rodzicielską i pozwalające rodzicom realizować się zawodowo, a dzieciom rozwijać się dalej prawidłowo. Funkcjonowanie tych instytucji reguluje ustawa z dn. 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi do lat trzech⁸, która określa przede wszystkim:

- 1) „ zasady organizowania i funkcjonowania opieki nad dziećmi w wieku do lat 3;
- 2) warunki świadczonych usług;
- 3) kwalifikacje osób sprawujących opiekę;
- 4) zasady finansowania opieki;
- 5) nadzór nad warunkami i jakością sprawowania opieki”⁹.

Zgodnie z ustawą żłobki i kluby dziecięce mogą być prowadzone przez gminy, osoby fizyczne i osoby prawne i jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej. Do głównych zadań żłobka i klubu dziecięcego należy:

- 1) „ zapewnienie dziecku opieki w warunkach bytowych zbliżonych do warunków domowych;
- 2) zagwarantowanie dziecku właściwej opieki pielęgnacyjnej oraz edukacyjnej przez prowadzenie zajęć z elementami edukacji, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb dziecka;
- 3) prowadzenie zajęć opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych uwzględniających rozwój psychomotoryczny dziecka, właściwych do wieku dziecka”¹⁰.

Warunki usług świadczonych w żłobkach i klubach dziecięcych powinny być określone w regulaminie organizacyjnym zatwierdzonym przez dyrektora placówki. Prowadzenie tych placówek wymaga zapewnienia odpowiednich warunków lokalowych:

- w żłobku – co najmniej dwóch pomieszczeń, z czego jedno przystosowane do odpoczynku dzieci,
- w klubie dziecięcym- przynajmniej jednego pomieszczenia oraz miejsca

⁸ Ustawa z dnia 4 lutego 2011r. o opiece nad dziećmi do lat 3; Dz. U. nr 45, poz.235.

⁹ Ibidem, art.1.

¹⁰ Ibidem, art. 70.

- na odpoczynek, oraz warunków higienicznego spożywania posiłków¹¹.

Szczegółowe wymagania dotyczące warunków lokalowych i higieniczno-sanitarnych w opiece nad dziećmi do lat 3 sprawowanej przez żłobki i kluby dziecięce zostały sformułowane w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 25 marca 2011 r.¹²

Do opieki nad dziećmi z żłobkach i klubach dziecięcych mogą być zatrudnione: pielęgniarki, położne, opiekunki dziecięce, nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagodzy ze specjalnością opiekuńczo-wychowawczą. Od opiekuna w żłobku i klubie dziecięcym wymaga się wykształcenia na poziomie przynajmniej średnim oraz co najmniej 2-letniego doświadczenia w pracy z dziećmi do lat 3 lub po odbyciu szkolenia w wymiarze 280 godzin, w tym nie mniej niż 80 godzin w formie zajęć praktycznych. Szkolenia opiekunów w żłobkach i klubach dziecięcych oraz wolontariuszy i dziennych opiekunów odbywają się zgodnie z ustaleniami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dn. 25 marca 2011 r. w sprawie zakresu programów szkoleń¹³. Wysokość opłat za pobyt dziecka w żłobku lub klubie dziecięcym określa w formie uchwały rada gminy, natomiast w placówkach niepublicznych podmiot, który ją prowadzi. Na prowadzenie działalności opiekuńczo-wychowawczej w żłobkach i klubach dziecięcych gminy mogą otrzymywać dofinansowanie z budżetu państwa w formie dotacji celowych, które nie mogą przekraczać 50% kosztów w placówkach dla dzieci zdrowych i 70% w żłobkach i klubach dla dzieci niepełnosprawnych.

Obok opieki w żłobkach i klubach dziecięcych ustawa przewiduje także instytucje dziennych opiekunów i nianie, zatrudnianych na podstawie umowy. Dzienni opiekunowie mogą opiekować się maksymalnie 5 dzieci w wieku powyżej 20 tygodnia życia i pracują po zawarciu umowy o świadczenie usług w tym zakresie. Nianie sprawują opiekę nad dziećmi do lat 3 na podstawie tzw. umowy uaktywniającej¹⁴, a zasady zawierania umowy reguluje art. 50 ustawy o opiece nad dziećmi do lat 3¹⁵. Umowa uaktywniająca z nianią określa:

- 1) „strony umowy;
- 2) cel i przedmiot umowy;
- 3) czas i miejsce sprawowania opieki;
- 4) liczbę dzieci powierzonych opiece;

¹¹ Ibidem, art. 21 i 32.

¹² *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dn. 25.03 2011r. w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych dotyczących żłobków i klubów dziecięcych*; Dz. U. nr 69, poz. 367.

¹³ *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dn. 25 marca 2011r.*; Dz. U. nr 69, poz. 368.

¹⁴ Umowa uaktywniająca zawierana jest między rodzicami, rodzicem samotnie wychowującym dziecko lub osobą pełniącą funkcję opiekuna prawnego. Nianią może być osoba obca lub spokrewniona z rodzicami dziecka np. ciocia, babcia. Z tytułu tej umowy ZUS finansuje składki emerytalno-rentowe, zdrowotne i wypadkowe.

¹⁵ Ibidem, art.50.

- 5) obowiązki niani;
- 6) wysokość wynagrodzenia oraz sposób i termin jego wypłaty;
- 7) czas, na jaki umowa została zawarta;
- 8) warunki i sposób zmiany, a także rozwiązania umowy¹⁶.

Mimo korzystnych warunków formalno-prawnych (w ocenie Najwyższej Izby Kontroli) instytucja niani w systemie opieki nad dzieckiem nie jest należycie wykorzystywana. Jednakże począwszy od 2011 r., a więc od ukazania się ustawy regulującej opiekę nad dziećmi najmłodszymi w Polsce, odnotowano wzrost liczby niań:

- od października do grudnia 2011 r. - z 2,8,tys. do 5,2 tys.,
- od stycznia do czerwca 2012 r. – z 6,2 tys. do 8,4 tys.¹⁷

Dwuletni okres funkcjonowania w praktyce zapisów ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 z 2011 r. spowodował konieczność jej nowelizacji¹⁸. Nowelizacja ustawy rozszerzyła zakres pomocy państwa na rzecz gmin-organizatorów instytucjonalnych form opieki nad dziećmi najmłodszymi. Stworzyła przez to dogodne warunki rozwoju tych form opieki nad dziećmi, a tym samym podniosła standard usług na rzecz rodziny w ramach realizacji polityki prorodzinnej. Ustawa z 2013r. spowodowała:

- zmniejszenie wkładu własnego gmin wymaganego przy tworzeniu placówek i funkcjonowaniu placówek dla dzieci do lat 3 z 50% do 20%;
- zwiększenie dotacji państwowych na tworzenie i funkcjonowanie placówek tworzonych przez osoby fizyczne, osoby prawne i jednostki nieposiadające osobowości prawnej;
- poszerzenie uprawnień do zatrudniania dziennych opiekunów poza gminą o osoby fizyczne, osoby prawne i jednostki nieposiadające osobowości prawnej;
- obniżenie kosztów obsługi administracyjnej instytucji sprawujących opiekę nad dziećmi do lat 3 poprzez łączenie tej obsługi z innymi instytucjami (placówkami, szkołami);
- możliwość zatrudniania niani przez osoby prowadzące działalność gospodarczą, a nie jak dotąd wyłącznie rodzice zatrudnieni na podstawie umowy o pracę, umowy zlecenia lub prowadzący pozarolniczą działalność gospodarczą;

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ *nik-p-12-106-opieka-nad-dziecmi-do-lat-trzech-1.pdf*. [data dostępu: 11.09.2015].

¹⁸ Ustawa z dn. 10 maja 2013r. o zmianie ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech oraz niektórych innych ustaw; Dz. U. nr 2, poz. 747.

- możliwość uzyskiwania dofinansowania z budżetu gminy przez podmioty zatrudniające dziennych opiekunów;
- możliwość przetwarzania danych osobowych dla potrzeb rekrutacji podmiotom prowadzącym żłobki, kluby dziecięce oraz osobom będącym opiekunami dziennymi¹⁹.

Ustawa z 2011 r. nazywana popularnie ustawą żłobkową oraz jej nowelizacja z 2013 r. stworzyły dogodne warunki prawne i finansowe do tworzenia nowych form opieki nad dziećmi. Zwiększenie liczby placówek i liczby miejsc dla dzieci w wieku do lat 3 wyraźnie nastąpiło w 2011r, co obrazują dane w tabeli poniżej. Radykalny wzrost liczby miejsc w instytucjonalnych formach opieki nastąpił po wdrożeniu w praktyce zapisów ustawy z 2011 r.: w 2012 r. o ponad 7 tys., w 2013 r. o kolejne 16 tys., a w 2014 r. znowu o 15 tys., co zwiększyło szansę umieszczania w tych instytucjach dzieci z rodzin, które najbardziej tego potrzebowały.

Tabela 1: Instytucje opieki nad dziećmi do lat 3 w latach 2001-2014

	2001	2003	2004	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Liczba instytucji	396	399	377	371	381	390	382	571	926	1511	ponad 2300
Liczba oddziałów w żłobkach	176	140	134	130	123	122	119	b. d.	b. d.	b. d.	b. d.
Liczba miejsc w instytucjach	28166	25749	24836	25219	29273	30614	32514	32053	39940	56000	71000

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS i sprawozdań Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

Działania na rzecz rozwoju form opieki nad dziećmi do lat 3 realizowane są także w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki -Działania 1.5-Wspieranie rozwiązań na rzecz godzenia życia zawodowego i rodzinnego. Ponadto wiele korzystnych zmian w zakresie rozwoju form opieki nad dziećmi najmłodszymi dokonało się za sprawą programu MALUCH²⁰ i aktywności Ministra Pracy i Polityki Społecznej poczynsży od 2011 r. I tak w 2012 r. zwiększono dotacje państwowe na utrzymanie istniejących i tworzenie nowych form opieki nad dziećmi do lat 3 z 51 mln zł do 101 mln zł z czego przeznaczono:

- 23,9 mln zł – na rozwój instytucji w ramach programu MALUCH;
- 27,1 mln zł – na utrzymanie istniejących i tworzenie nowych miejsc opieki (w tym głównie instytucji dziennego opiekuna);
- 50 mln zł na dofinansowanie kosztów utrzymania i tworzenia nowych miejsc opieki²¹.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ MALUCH – to program, którego celem jest pomoc jednostkom samorządu terytorialnego w tworzeniu instytucji opiekuńczo-edukacyjnych dla najmłodszych dzieci. Dotacje obejmowały zakup i budowę nowych budynków i lokali, koszty prac wykończeniowych w tych budynkach i lokalach oraz zakup wyposażenia.

²¹ nik-p-12-106-opieka-nad-dziecmi-do-lat-trzech-1.pdf [data dostępu: 11.09.2015].

Walory i skuteczność państwowej opieki nad najmłodszymi dziećmi podkreśla tekst Komunikatu Komisji Europejskiej, w którym czytamy: „Jeżeli w pierwszych latach położy się solidne fundamenty, to dalsze uczenie się jest skuteczniejsze i istnieje większe prawdopodobieństwo, że będzie kontynuowane przez całe życie. Przyczynia się to do zmniejszenia ryzyka przedwczesnego zakończenia nauki, wyrównywania efektów nauczania, zmniejszania społecznych kosztów niewykorzystania talentów oraz do obniżania publicznych nakładów na systemy zabezpieczenia społecznego, ochronę zdrowia, a nawet na wymiar sprawiedliwości”²². Zatem należy uznać, że realizacja polityki prorodzinnej pełni także funkcję profilaktyczną, gdyż pozwala na wykorzystanie potencjału, jaki posiadają dzieci, a objęcie ich profesjonalną opieką tworzy podwaliny ich dalszej edukacji uwzględniającej zarówno dobro dziecka jak i interes państwa.

Wyzwania nowych czasów dla wielu rodzin są zbyt trudne i powodują, że rodziny te nie potrafią odnaleźć się na nowym rynku pracy, znieść konkurencji ani też sprostać współczesnym standardom w zakresie opieki i wychowania. W życie takich rodzin zgodnie z prawem ingerują powołane do tego instytucje – ośrodki pomocy społecznej i sądy rodzinne. Zgodnie z założeniami aktualnej polityki społecznej chodzi o to, aby w sytuacji kryzysowej rodzina otrzymała adekwatne wsparcie bez konieczności odbierania jej prawa do opieki nad własnymi dziećmi. Natomiast podejmowanie przez sąd decyzji odnoszących się do sprawowania władzy rodzicielskiej i umieszczanie dziecka w instytucjonalnej formie opieki powinno stać się ostatecznością.

Jak umieszczenie małego dziecka w placówce wpływa na jego rozwój psychofizyczny?

Jak potwierdzają liczne badania, dzieci w wieku niemowlęcym i po niemowlęcym do prawidłowego rozwoju potrzebują kontaktu z matką. Zerwanie więzi emocjonalnej dziecka z matką powoduje zahamowanie rozwoju, postępujące wyniszczenie organizmu oraz obniżenie odporności na choroby. Deprywacja potrzeb dzieci zaniedbanych lub porzuconych powoduje „depresję anaklityczną” lub chorobę sierocą nazywaną inaczej hospitalizmem. Zaburzenia te powstają w wyniku nie tyle trudnych warunków bytowych dzieci i ich rodzin, ale oddzielenia od matek, braku miłości, czułości i kontaktu fizycznego w postaci miłego dotyku, przytulania. Za szczególnie istotny dla rozwoju dziecka Spitz i Wolf uważają kontakt z matką między trzecim a piątym miesiącem życia. Choroba sieroca pojawia

²² Komunikat Komisji Europejskiej, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem, zagwarantujemy wszystkim dzieciom w Unii Europejskiej dobry start w przyszłość*, Bruksela 2011, KOM(2011) 66 wersja ostateczna.

się u dziecka jako skutek długotrwałego rozdzielenia dziecka z matką i zwykle przebiega w trzech fazach:

- faza I - protestu - wyrażanego płaczem i krzykiem jako wyrazu niezadowolenia z faktu rozstania z matką;
- faza II - rozpacz - odczuwanej w formie lęku, zagrożenia, smutku, obojętności emocjonalnej;
- faza III - wyobcowania (zwana przez J. Bowlby'ego fazą „odłączenia”) - tj. pozornego pogodzenia się z losem i przystosowania do nowej sytuacji²³.

Na skutek choroby sieroczej pojawia się wyraźne zahamowanie rozwoju aktywności motorycznej dziecka oraz w zakresie prawidłowych kontaktów społecznych. Zaburzenia w rozwoju społecznym idą w parze z zaburzeniami emocjonalnymi. Zachowania typowe dla choroby sieroczej mogą przybierać formę izolowania się od osobistych kontaktów społecznych i chłodu emocjonalnego lub przeciwnie – tzw. „lepkości emocjonalnej” polegającej na tuleniu się dziecka nawet do osób obcych. Zdaniem J. Bowlby'ego dziecko reaguje wrodzonymi odruchami i zachowaniami zwanymi „społecznymi wyzwalaczami”, jak: śmiech, płacz, krzyk ssanie, przywieranie, nieodstępowanie sygnalizując swoje potrzeby. Przywieranie do matki w sytuacjach trudnych daje dziecku poczucie bezpieczeństwa i dowodzi, że matka jest dla niego osobą niezastąpioną²⁴. Po długim okresie przerwy w kontakcie dziecka z matką jej skutki mogą być nie do usunięcia, gdyż, jak twierdzi J. Bowlby w swojej teorii przywiązania, „nawet najlepsza opieka matczyzna jest bezużyteczna, jeżeli zaczyna oddziaływać z opóźnieniem, gdy dziecko ukończyło dwa i pół roku życia”²⁵. Zważywszy przykre skutki rozłąki dziecka z matką lepiej jest pomóc rodzinie w pełnieniu przez nią opiekuńczo-wychowawczej funkcji wobec dziecka, aniżeli poprzez decyzje sądowe przerywać więź dziecka z matką oraz najbliższymi członkami jego rodziny i umieszczać je w całodobowej placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Dlatego w ramach reformowania polskiego systemu opieki nad dzieckiem ukazała się ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, która zakłada priorytet wspierania rodziny „która jest podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym środowiskiem rozwoju i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci - w przekonaniu, że skuteczna pomoc dla rodziny przeżywającej trudności w opiekowaniu się i wychowywaniu dzieci oraz skuteczna ochrona dzieci i pomoc dla nich może być osiągnięta

²³ J. Bowlby, *Przywiązanie*, Warszawa 2007, s. 52.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 127.

przez współpracę wszystkich osób, instytucji i organizacji pracujących z dziećmi i rodzicami²⁶. Odpowiedzialnymi za organizację działań w ramach wspierania rodziny i prowadzenia placówek pieczy zastępczej są jednostki samorządu terytorialnego. Zgodnie z art. 8 ustawy²⁷ wspieranie rodziny obejmuje:

- analizę sytuacji rodziny,
- wzmacnianie jej roli i funkcji,
- rozwijanie umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziców,
- podnoszenie świadomości w zakresie planowania i funkcjonowania rodziny,
- pomoc w integracji rodziny,
- przeciwdziałanie marginalizacji i degradacji społecznej rodziny,
- dążenie do reintegracji rodziny.

Aktywnymi w procesie wspierania rodziny potencjalnie mogą być:

- instytucje i podmioty działające na rzecz dziecka i rodziny,
- placówki wsparcia dziennego,
- rodziny wspierające.

Bezpośrednią pracę z rodziną prowadzą asystenci rodziny. Asystent rodziny to nowa profesja, usługa, zawód w systemie wspierania rodzin²⁸. Rolą asystenta jest towarzyszenie członkom rodziny w pokonywaniu ich problemów i wspólne poszukiwanie najlepszych rozwiązań poprzez doradzanie i ukierunkowywanie w celu osiągnięcia przez tę rodzinę samodzielności w dalszym życiu i pełnej zdolności do opieki i wychowania swojego dziecka. Do zadań asystenta rodziny, w której wychowuje się dziecko do lat 3 należy:

- opracowanie i realizacja planu pracy z rodziną,
- koordynowanie planu pracy z rodziną z planem pomocy dziecku w przypadku, gdy trafiło już ono do pieczy zastępczej,
- działania na rzecz prawidłowego prowadzenia gospodarstwa domowego,
- pomoc w rozwiązywaniu problemów socjalnych,
- pomoc w rozwiązywaniu problemów psychologicznych,
- pomoc w rozwiązywaniu problemów opiekuńczych i wychowawczych z dziećmi,
- wspieranie aktywności społecznej rodziców,
- motywowanie rodziców do podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych,

²⁶ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej; Dz. U nr 149, poz.887.

²⁷ Ibidem.

²⁸ *Asystent rodziny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki do wsparcia*, red. A. Żukiewicz, Kraków 2011.

- pomoc w poszukiwaniu, podejmowaniu pracy zarobkowej,
- motywowanie do udziału w zajęciach grupowych dla rodziców mających na celu kształtowanie prawidłowych wzorców rodzicielskich i umiejętności psychospołecznych,
- podejmowanie działań interwencyjnych w przypadku zagrożenia bezpieczeństwa dzieci i rodzin,
- udzielanie rodzicom indywidualnych konsultacji związanych z opieką i wychowaniem dziecka,
- prowadzenie dokumentacji pracy z rodziną,
- dokonywanie okresowej oceny sytuacji rodziny,
- monitorowanie funkcjonowania rodziny po zakończeniu pracy z nią,
- sporządzanie opinii o rodzinie dla potrzeb sądu,
- współpraca z jednostkami administracji rządowej i samorządowej, organizacjami pozarządowymi zajmującymi się działaniami na rzecz dziecka i rodziny,
- współpraca z zespołem interdyscyplinarnym w przypadku występowania przemocy w rodzinie²⁹.

Dodatkową formą pomocy rodzinie wychowującej dziecko do lat trzech bez ingerencji sądu może być rodzina wspierająca. Pomoc rodziny wspierającej możliwa jest przy współdziałaniu asystenta rodziny i obejmuje ona: pokonywanie trudności rodziców w sprawowaniu opieki i wychowania dziecka, właściwe prowadzenie gospodarstwa domowego oraz kształtowanie i wypełnianie podstawowych ról społecznych³⁰. Rodziną wspierającą mogą być osoby mieszkające w najbliższym otoczeniu po uzyskaniu pozytywnej opinii kierownika ośrodka pomocy społecznej, na podstawie której zostaje ustanowiona przez wójta.

W sytuacjach najtrudniejszych, kiedy zastosowane formy wsparcia rodziny nie przynoszą oczekiwanych efektów, w życie rodziny wychowującej dziecko do lat 3 ingeruje sąd rodzinny, który rozpatruje kwestię sprawowania władzy rodzicielskiej i ustala formę pieczy zastępczej nad dzieckiem. Najlepszą formą ze względu na szeroko pojęte dobro dziecka są rodzinne formy pieczy zastępczej. Jednakże ze względu na temat opracowania należy wziąć pod uwagę instytucjonalne formy pieczy zastępczej jako alternatywną możliwość zapewnienia dziecku małemu właściwej opieki. Ustawa z 2011 r. o pieczy

²⁹ Ustawa z dn. 9 czerwca 2011r. o wspieraniu rodziny .

³⁰ Ibidem, art. 29.

zastępczej³¹ przewiduje sprawowanie pieczy instytucjonalnej w formie: placówki opiekuńczo-wychowawczej, regionalnej placówki opiekuńczo-terapeutycznej i interwencyjnego ośrodka preadopcyjnego. Typową dla dzieci małych instytucjonalną formą pieczy zastępczej od lat są domy małego dziecka, które w ciągu ostatniego stulecia przeszły pewne przeobrażenia.

Tuż po zakończeniu działań II wojny światowej, kiedy ze względu na ogromną liczbę sierot wojennych, było ogromne zapotrzebowanie na opiekę nad dziećmi, na mocy uchwały Rady Ministrów z 12 czerwca 1945 r. opiekę nad dziećmi do lat 3 wraz z ochroną macierzyństwa powierzono Ministrowi Zdrowia i odtąd opiekę nad najmłodszymi dziećmi w domach małego dziecka sprawowały pielęgniarki i opiekunki dziecięce posiadające status pracowników służby zdrowia. Ten system opieki nie zaspokajał wszystkich potrzeb rozwojowych dzieci w okresie ich pierwszych trzech lat życia i koncentrował się przede wszystkim na opiece i pielęgnacji. Dlatego koniecznością stały się zmiany jakie przyniosło Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 5 lutego 1993r. w sprawie zasad i trybu przekształcenia domów małego dziecka w placówki opiekuńczo-wychowawcze³². Na mocy tego rozporządzenia 50 domów małego dziecka w Polsce zgodnie z art. 107 ustawy o systemie oświaty przeszło pod opiekę kuratoriów oświaty³³, co skutkowało korzystniejszymi warunkami rozwoju psychofizycznego najmłodszych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. W tej formie placówki funkcjonowały do 2000 r. kiedy cały system opieki nad dzieckiem znalazł się pod nadzorem Ministra Pracy i Polityki Społecznej. Domy małego dziecka to placówki opiekuńczo-wychowawcze, w których przebywają dzieci od chwili urodzenia do ukończenia 3 lat pozbawione czasowo lub całkowicie opieki rodzicielskiej. Wśród wychowanków tych placówek są dzieci: samotnych matek, sieroty, półsieroty, dzieci mające oboje rodziców i dzieci porzucone. Dalsze zmiany w systemie opieki nad dziećmi najmłodszymi dokonują się po wejściu w życie ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej z 2011 r. art. 93 ustawy ustalił na nowo zadania placówki opiekuńczo-wychowawczej, w tym także domu małego dziecka, który powinien dzieciom do lat 3:

- zapewnić całodobową opiekę i wychowanie oraz zaspokajać ich niezbędne potrzeby, w szczególności emocjonalne, rozwojowe, zdrowotne, bytowe i społeczne,
- realizować przygotowany we współpracy z asystentem rodziny indywidualny plan pomocy dziecku,

³¹ Ibidem.

³² Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 5 lutego 1993r. w sprawie zasad i trybu przekształcenia domów małego dziecka w placówki opiekuńczo-wychowawcze; Dz. U 1993 nr 10, poz. 47.

³³ Ustawa z dn. 7 września 1991r. o systemie oświaty; Dz. U. nr 95, poz. 425.

- umożliwiać dzieciom kontakt z ich rodzicami i innymi osobami bliskimi (chyba, że sąd postanowi inaczej);
- podejmować działania na rzecz powrotu dziecka do rodziny naturalnej,
- prowadzić oddziaływania terapeutyczne,
- zapewniać korzystanie ze świadczeń zdrowotnych³⁴.

W ramach reformowania systemu opieki nad dzieckiem przyjmuje się, że w publicznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych nie powinno być w ogóle dzieci do lat trzech, a w ogólnym zamyśle do lat dziesięciu. Dzieci małe powinny być umieszczane w rodzinach zastępczych lub rodzinnych domach dziecka. Ustawodawca dał czas do 1 stycznia 2016 r. na praktyczną realizację tego zapisu, jednak zdaniem praktyków jest to teraz niemożliwe, gdyż jest znacznie mniej rodzin zainteresowanych opieką nad dziećmi niż dzieci, które należałoby umieścić w rodzinnych formach opieki. Dzieci małych wymagających opieki całodobowej wciąż przybywa, wiele z nich jest pozostawianych w szpitalach przez rodziców, którzy zrzekają się władzy rodzicielskiej, inne trafiają do domów małego dziecka jako dzieci zaniedbane. Ustawa mając w perspektywie likwidację instytucji opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci do lat 10 nie dopuszcza tworzenia nowych placówek dla dzieci najmłodszych. Te jakże prekursorskie projekty zmian, chociaż zapisane w ustawie, wymagają jeszcze dalszych zmian systemowych w organizacji rodzinnej pieczy zastępczej oraz stworzenia systemu motywującego wartościowe osoby do podejmowania się roli rodziców zastępczych. Ciągły brak kandydatów na rodziców zastępczych blokuje realizację tego planu. Celem reformy pieczy zastępczej jest ograniczenie liczby i roli instytucjonalnych form opieki w systemie opieki nad dzieckiem. Placówki całodobowe przewidziane są wyłącznie dla dzieci powyżej 10 roku życia i standardem w tych placówkach mają być autonomiczne 14-osobowe grupy wychowawcze przypominające większe rodziny. Natomiast dzieci najmłodsze powinny trafiać do adopcji, rodzin zastępczych lub rodzinnych domów dziecka. Zwiększy to prawdopodobnie zapotrzebowanie na interwencyjne ośrodki preadopcyjne, gdzie dzieci mogłyby oczekiwać na adopcję i miejsca w placówkach interwencyjnych, w których dzieci oczekiwałyby na umieszczenie w rodzinnych formach pieczy zastępczej. W celu propagowania rodzinnych form opieki nad dziećmi, w tym przede wszystkim nad dziećmi do lat 3, 5 marca 2004 r. została powołana Koalicja na rzecz Rodzinnej Opieki Zastępczej skupiająca praktyków z terenu całej Polski, którzy zdecydowanie optują za realizacją prawa dziecka do wychowania w rodzinie. Jedną z form

³⁴ Ibidem.

popularyzowania rodzinnych form pieczy zastępczej jest ustanowienie 30 maja Dniem Rodzicielstwa Zastępczego. Dla dzieci, które nie mogą wychowywać się w swoim naturalnym środowisku, Koalicja poprzez swoje działania chce zapewnić rodzinne formy opieki zastępczej gwarantujące szanse na prawidłowy rozwój dzieci i wzorce właściwie funkcjonującej rodziny.

BIBLIOGRAFIA:

1. *Asystent rodziny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki do wsparcia*, red. A. Żukiewicz, Kraków 2011.
2. Bowlby J., *Przywiązanie*, Warszawa 2007.
3. Czarnańska S., *Strategia rozwiązywania problemów społecznych w powiecie częstochowskim*, Częstochowa 2001.
4. Golinowska S., *Polityka rodzinna a przemiany rodziny, gospodarki i państwa*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 8.
5. Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000.
6. Komunikat Komisji Europejskiej, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem, zagwarantujemy wszystkim dzieciom w Unii Europejskiej dobry start w przyszłość*, Bruksela 2011.
7. Maciaszkowa J., *Z teorii i praktyki opiekuńczej. Opieka rodzinna nad dzieckiem i kompensacja jej niedostatków*, Warszawa 1991.
8. *nik-p-12-106-opieka-nad-dziecmi-do-lat-trzech-1.pdf*.
9. Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.
10. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dn. 25.03 2011r. w sprawie wymagań lokalowych i sanitarnych dotyczących żłobków i klubów dziecięcych*.
11. *Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 5 lutego 1993r. w sprawie zasad i trybu przekształcenia domów małego dziecka w placówki opiekuńczo-wychowawcze*.
12. Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.
13. Skorny Z., *Psychologiczne mechanizmy zachowania się*, Warszawa 1972.
14. *Ustawa z dn. 10 maja 2013r. o zmianie ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech oraz niektórych innych ustaw*.
15. *Ustawa z dn. 30 sierpnia 1991r. o zakładach opieki zdrowotnej*.
16. *Ustawa z dn. 7 września 1991r. o systemie oświaty*.
17. *Ustawa z dn. 9 czerwca 2011r. o wspieraniu rodziny*.
18. *Ustawa z dnia 4 lutego 2011r. o opiece nad dziećmi do lat 3*.
19. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*.

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

АННА ЮДИНА

Кемеровский государственный университет культуры и искусств, (Russia)

ABSTRACT: *In the scientific article the author considered a problem of prevention of a social orphanhood and family trouble. Scientific capacity of universities of the city of Kemerovo with establishments of the social sphere allow to find new approach to the solution of social problems of society in social partnership and to introduce it in practical activities of establishments. Relying on practice of long-term cooperation of leading universities of the city of Kemerovo and establishments of social protection of the population, the author allocated the main directions and a complex of organizational and pedagogical conditions for the effective development of social partnership of institutes of civil society, power and the state directed on the prevention of a social orphanhood and family trouble.*

KEY WORDS: *social partnership, prevention of child abandonment, scientific management, the student movement, the project activity*

Изменения социально-экономической ситуации в России, произошедшие в последние десятилетия, привели к негативным последствиям в различных сферах жизни, которые отразились на культурных процессах, происходящих в обществе. Негативной тенденцией является кризис института семьи и, как следствие, неуклонный рост количества социальных сирот, преступности в подростковой и молодежной среде.

Приоритетным направлением государственной политики Российской Федерации в области детства, является поддержка детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Среди особо актуальных задач решение проблемных вопросов современного общества: формирование и развитие ценностей здорового образа жизни у молодого поколения; профилактика жестокого обращения с несовершеннолетними; педагогическое сопровождение социализации выпускников учреждений интернатного типа. Социально-культурные процессы, происходящие сегодня в обществе, требуют активного взаимодействия всех субъектов микросоциума.

Социальное взаимодействие субъектов микросоциума по предупреждению социального сиротства мы рассматриваем, как взаимосвязанную систему упорядоченных социальных связей институтов гражданского общества, власти

и государства, благодаря которой поведение каждого отдельного члена общества становится достаточно предсказуемым по своим ориентациям и формам проявления.

Институционализация представляет собой процесс определения и закрепления социальных норм, правил, статусов и ролей, приведение их в систему, которая способна действовать в направлении профилактики семейного неблагополучия¹.

Многолетней практикой работы с детьми и семьями в трудной жизненной ситуации, нами было выявлено, что социальное взаимодействие органов государства, государственной власти и образований гражданского общества является неотъемлемым компонентом системы предупреждения социального сиротства.

При осуществлении институционального взаимодействия предусмотрено социально-педагогическое сопровождение с целью индивидуализации и интеграции в общество детей в процессе их социализации, а также социально-педагогическая реабилитация семей с целью сохранения семейного окружения для ребенка².

Институциональное взаимодействие в исследовании является особым типом социального партнерства учреждений социально-культурной сферы, органов власти, служб и ведомств, занимающихся проблемами предупреждения социального сиротства и общественных организаций, как институтов гражданского общества³.

Гражданское общество это ассоциация свободных граждан, которые взаимодействуют между собой исключительно на основе интересов, правовых норм и совместно согласованных или выработанных регуляторов⁴. Являясь системообразующим институтом, гражданское общество сочетает экономические, социальные, культурные, духовные, семейно-бытовые отношения, а также предусматривает определенные свободы, права и обязанности личности как необходимые условия ее утверждения и самореализации в общественной жизни.

Мы подчеркиваем мысль Прутской Е. о том, что «институциональной основой гражданского общества является совокупность независимых от государства объединений граждан как носителей определенной идеологии и культуры, склонных к проявлению инициативы, солидарности, сотрудничества и самоорганизации»⁵.

¹ Е. А. Прутская, *Гражданское общество в контексте трансформации экономики*, „Экономист” 2004, №1, с. 34-36.

² А. И. Юдина, *Педагогика социализации подростков в трудной жизненной ситуации: социально-культурный подход*, Кемерово 2013.

³ И. П. Смирнов, *Новые принципы организации начального профессионального образования*, Москва 2004, с. 31.

⁴ Е. М. Бабосов, *Социология. Энциклопедический словарь*, Москва 2009.

⁵ Е. А. Прутская, *Гражданское общество...*, *op. cit.*, с. 34-36.

Следует отметить, что для результативного предупреждения социального сиротства необходимо создание институционального взаимодействия субъектов микросоциума, которое позволит обеспечить своевременную и доступную квалифицированную социальную, правовую, психолого-педагогическую помощь ребенку и его семье по ликвидации трудной жизненной ситуации. Будет содействовать возвращению несовершеннолетних в семью; способствовать оказанию помощи в восстановлении социального статуса несовершеннолетних в коллективах сверстников по месту учебы, работы, жительства.

Специализированные учреждения системы социальной защиты являются компонентом государственной системы профилактики детской безнадзорности и правонарушений. Федеральный закон №120-ФЗ от 24 июня 1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений совершеннолетних» определяет, субъектов государственной системы защиты прав несовершеннолетних, профилактики безнадзорности и правонарушений. К данным субъектам относят институты государственной власти: комиссии по делам несовершеннолетних, органы опеки и попечительства, органы внутренних дел и институционализированные органы государства: специализированные учреждения органов социальной защиты населения, образования, здравоохранения, службы занятости населения, а также иные органы и учреждения, осуществляющие в пределах своей компетенции меры по профилактике детской безнадзорности, правонарушений несовершеннолетних и защите их прав⁶.

В этой связи, высшие учебные заведения обладают значимым потенциалом в профилактике социального сиротства и семейного неблагополучия. Ресурсы и научный потенциал ВУЗов города Кемерово в социальном партнерстве с учреждениями социальной сферы позволяет найти научный подход к решению социальных проблем общества и внедрить его в практическую деятельность учреждений.

Опираясь на практику многолетнего сотрудничества ведущих университетов города Кемерово и учреждений социальной защиты населения, нами выделены основные направления социального партнерства.

Первым направлением данного социального взаимодействия является научное руководство. Залог успеха эффективности любого управленческого процесса - это теория, знание, научный подход, основанный на практических навыках.

⁶ Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений совершеннолетних, „Вестник образования” 2000, № 6, с. 3-46.

Использование потенциала учреждений как опорно-экспериментальных площадок научных работ аспирантов и молодых ученых повышает качество исследований, делая их практически значимыми. Результатом взаимодействия на данном направлении является совместное проведение семинаров, организация педагогической практики студентов, научно-методические разработки.

Второе направление - социально-проектная деятельность. В практике деятельности органов местного самоуправления города Кемерово работа координационного совета по делам молодежи под председательством заместителя Главы города Кемерово по социальным вопросам, на котором рассматриваются вопросы поддержки молодежных инициатив в области научных исследований. По результатам координационного совета учреждениями города Кемерово выделяются темы и направления, в разработке которых необходим научный потенциал и участие университетов города. Обмен информацией между социальными партнерами призван повысить эффективность разработки и реализации социально значимых проектов на уровне города.

Немаловажным направлением социального взаимодействия учреждений социально-культурной сферы и университета является студенческое движение. Ресурсом ВУЗа в направлении сотрудничества с социозащитными учреждениями, несомненно, является студенческое движение. В рамках данного направления организована работа студенческого педагогического отряда в летнее время на дворовых площадках, загородных лагерях, участие в социально значимых акциях с концертами, игровыми программами и много другое. Находясь в тесном контакте с детьми на улице, в лагере студенты (имеющие знания педагогики и психологии) могут расположить ребенка на откровенный разговор.

Одним из примеров плодотворного социального партнерства является сотрудничество Социально-реабилитационного Центра для несовершеннолетних с Кемеровским государственным университетом культуры и искусств. На основании приказа № 495 Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 23 июня 2006г. муниципальному учреждению «Социально-реабилитационный Центр для несовершеннолетних» присвоен статус опорно-экспериментального учреждения социальной сферы, что дало новый толчок к продуктивному сотрудничеству молодых ученых и учреждения. Итогом сотрудничества можно считать разработку и внедрение в деятельность Центра социальных проектов и программ, в основу которых положена концепция

межведомственного взаимодействия и научный подход. Примерами взаимодействия являются социально-значимые проекты «Росток», «Социальная поликлиника», «Социальный профилакторий».

В ходе реализации социального партнерства Кемеровского университета культуры и искусств и Социально-реабилитационного центра на базе данного учреждения была создана научно-исследовательская лаборатория инновационных социально-культурных технологий, целью которой является научное исследование и опытно-практическая разработка актуальных проблем современного социокультурного пространства.

В ходе теоретического исследования проблемы организации социального взаимодействия и опыта практической деятельности нами выделен комплекс организационно-педагогических условий для эффективного развития социального партнерства институтов гражданского общества, власти и государства, направленного на предупреждение социального сиротства и семейного неблагополучия:

- своевременная социально-педагогическая диагностика и ранняя профилактика дезадаптации в семьях города, в том числе неблагополучных;
- организация социально-педагогической работы с каждым членом проблемной семьи совместно с семьями, имеющими позитивную динамику развития;
- формирование и активизация деятельности семейно-воспитательных групп в городе и трансформация их в приемную семью;
- обеспечение единства социокультурных, медицинских, психологических, педагогических и социально-правовых воздействий на семью;
- учет индивидуальных особенностей проблемной семьи и ее типичных специфических черт в целом;
- учет типологических психологических особенностей подросткового возраста и индивидуальных черт каждого конкретного ребенка;
- повышение профессиональной культуры и мастерства социальных работников и социальных педагогов, специалистов другого профиля, принимающих участие в работе с детьми – потенциальными сиротами;
- координация деятельности всех институтов социума на основе социально-культурного подхода с постановкой в центр ее внимания интересов, прежде всего семьи;

- поддержание обратной связи между участниками профилактической работы с подростками и их жизнеустройства в рамках городского социума и постоянная оценка эффективности этой деятельности;
- разработка и корректировка программ и проектов по отдельным направлениям деятельности;
- создание развивающей социально-образовательной среды;
- пропаганда различных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в средствах массовой информации;
- создание нормативно-правовой базы по вопросам работы с приемными семьями.
При организации институционального взаимодействия детские специализированные учреждения для детей, оставшихся без попечения родителей, решают следующие задачи:
 - укрепление связей между различными институтами социума;
 - разработка и внедрение новых программных и методических материалов;
 - использование новых методов обучения и воспитания детей;
 - использование новых подходов к руководству Центра;
 - разработка курсов переподготовки и повышения квалификации специалистов учреждений социально-культурной сферы.

Особая роль в институциональном взаимодействии по предупреждению социального сиротства отводится социальному институту – Семья.

Профилактика семейного неблагополучия - одно из приоритетных направлений социальной политики Администрации города Кемерово.

Анализ статистических данных Департамента социальной защиты населения Кемеровской области за 2014 год показал, что от общего числа семей областного центра (город Кемерово) 75% - это семьи, где воспитываются несовершеннолетние дети (110 тыс. человек), четвертая часть которых, относится к группе социального «риска»; 8% семей находятся в социально - опасном положении; 1515 подростков состоят на учете в подразделении по делам несовершеннолетних управления внутренних дел за различные правонарушения; 2498 - на учете в наркологическом диспансере, около 1400 детей ежедневно проходят социальную реабилитацию специализированных учреждениях (Социальном приюте для детей и Социально

- реабилитационном Центре для несовершеннолетних)⁷. Все вышеперечисленные категории несовершеннолетних, нуждаются в социально-педагогическом сопровождении и реабилитации.

Работа с различными категориями семей, нуждающимися в социальной помощи, строится в соответствии с разработанной нами технологической картой предупреждения социального сиротства. Реализация данной карты осуществляется на основе социальных проектов: «Дети-инвалиды», «Дети улиц», «Дошкольник в семье», «Каникулы», «Досуг семьи», «Одаренные дети», «Возвращение в семью», «За школьную парту» и планов совместных действий по работе с молодой семьей, семьями опекунов, семьями, проживающими в отдаленных поселках и в семейных общежитиях города с участием всех социальных служб города⁸.

Координатором деятельности всех ведомств и служб по профилактике семейного неблагополучия, оказания помощи семье, женщине и детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в городе является координационный Совет по делам семьи, женщин и детей под руководством заместителя Главы города по социальным вопросам.

В каждом микрорайоне города созданы общественные Советы «Семья», в состав которых входят специалисты и работники Центра социальной помощи семье и детям, пункта охраны общественного порядка, подразделения по делам несовершеннолетних, образовательных и лечебно-профилактических учреждений, участковые инспекторы районных отделов внутренних дел, представители общественных организаций. Общественные Советы «Семья» помогают комплексно решать на местах самые актуальные проблемы конкретных семей и регулируют социальную ситуацию на микроучастках⁹.

Многолетней практикой предупреждения социального сиротства и повышения качества жизни семей с детьми в городе Кемерово отобраны и внедрены в практическую деятельность разнообразные формы работы в рамках институционального взаимодействия. В качестве примера приведем проект «Досуг семьи», направленный на организацию работы творческих объединений, созданных на базе учреждений социальной сферы для посещения семей с детьми в вечернее

⁷ Департамент социальной защиты населения Кемеровской области, www.dsznko.ru [дата доступа: 9.05.2015].

⁸ А. И. Юдина, *Педагогика социализации подростков...*, *op. cit.*

⁹ *Модель межведомственной работы с семьями и детьми в г. Кемерово*, ред. И.Ф. Федоровой, Кемерово 2007.

и воскресное время; «открытые площадки» в разных концах города для организации свободного времени горожан; услуги Центра «БиблиоВита» на базе центральной библиотеки по предоставлению консультативной помощи, Центра правовой и психологической помощи на базе детских библиотек города.

Система институционального взаимодействия в работе с семьей в трудной жизненной ситуации, способствует снижению преступности среди несовершеннолетних; увеличению числа детей, возвращенных в семью, усыновленных и взятых под опеку; росту количества детей, занимающихся спортом, художественным и техническим творчеством, детей - участников олимпиад, смотров, конкурсов; организации семейного отдыха.

Анализ системы институционального взаимодействия по предупреждению социального сиротства на уровне муниципального образования город Кемерово позволил нам прийти к **выводу** о том, что особое значение имеет организация социального партнерства субъектов микросоциума в рамках институционального взаимодействия по решению задач профилактики семейного неблагополучия и предупреждения социального сиротства. На рисунке 1 представлена схема взаимодействия институционализированных органов государства, образований гражданского общества и социального института – Семья.

Таким образом, институциональное взаимодействие играет существенную роль в реализации предупреждения социального сиротства, выполняя функцию интеграции детей и семьи в социум. Организация социального партнерства в рамках институционального взаимодействия позволяет актуализировать внимание общества к проблеме социального сиротства, снизить динамику численности детей – социальных сирот, воспитывающихся вне семьи.

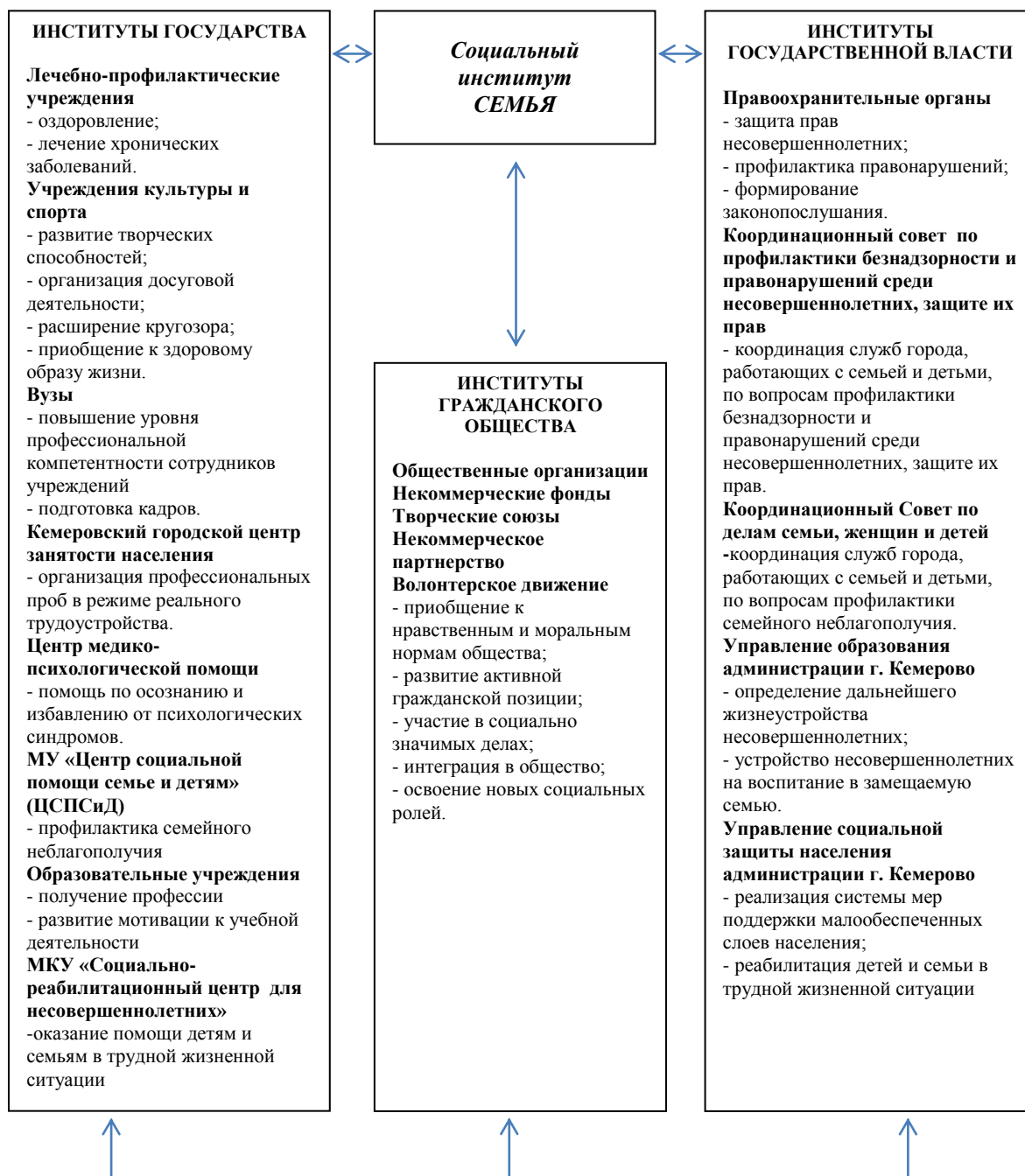


Рисунок 1. Взаимодействие институционализированных органов государства и образований гражданского общества

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабосов Е. М., *Социология. Энциклопедический словарь*, Москва 2009.
2. Департамент социальной защиты населения Кемеровской области, www.dsznko.ru,
3. *Модель межведомственной работы с семьями и детьми в г. Кемерово*, ред. И.Ф.Федоровой, Кемерово 2007.
4. *Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений совершеннолетних*, „Вестник образования” 2000, № 6.
5. Прутская Е. А., *Гражданское общество в контексте трансформации экономики*, „Экономист” 2004, №1.
6. Смирнов И. П., *Новые принципы организации начального профессионального образования*, Москва 2004.
7. Юдина А. И., *Педагогика социализации подростков в трудной жизненной ситуации: социально-культурный подход*, Кемерово 2013.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА ПІЗНАННЯ НЕЮ ОБ'ЄКТИВНОГО СВІТУ У ПРОЦЕСІ ПРАЦІ

ОЛЕНА ХРУЩ

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, (Ukraine)

ABSTRACT: *The article reviews the problems of influence of a person's work on its personal development and its cognition of objective reality. Activity of a person is the primary way of its development. Due to rapid changes of types and character of a work, human's mental changes as well. New informational technologies, intellectualization of person's activity causes inevitable influence on the way of human's cognition of the world. In order to understand these changes, it's necessary to know well the features of mental processes that take place in the personality itself, to understand the influence of mental states and changing of mental attributes of a person on the level of cognition of the objective world.*

KEY WORDS: *personality, mental processes, states and attributes, cognition, work*

Постулат матеріалістичної філософії про те, що “праця створила людину” привів до механістичного, позбавленого духовності вивчення особистості. В значній мірі це вплинуло і на дослідження проблеми — праця і психіка людини.

У невеликій статті ми не ставимо за мету повністю розкрити філософію цієї великої і складної проблеми. Метою даної публікації є бажання привернути увагу до психологічних аспектів впливу праці на формування особистості і навпаки, як протікання психічних процесів, різних психічних станів та властивостей особистості визначають її ставлення до праці.

У зв'язку з тим, що одним з найскладніших видів праці є пізнання особистістю об'єктивного світу, іншими словами — навчальна праця ми аналізуватимемо саме психологію даного виду діяльності.

Проблема взаємозв'язку і взаємозалежності праці і розвитку особистості та пізнання нею об'єктивної реальності є суперважливою і далеко не дослідженою у психологічній науці. Цю проблему розробляли науковці В.Москалець¹, Ю.Трофімов², І.Гоян³ та інші українські дослідники.

¹ В. Москалець, *Психологія особистості*, Київ 2013, с. 325-329.

² Ю.Трофімов, *Психологія*, Київ 2004, с.75-88.

³ І. Гоян, *Психологія праці*, Київ 2012, с.50.

Актуальність зазначеної проблеми полягає в тім, що в наш швидкоплинний час дуже швидко змінюються види, характер та умови праці. Все більше діяльність людини інтелектуалізується. Відповідно, в процесі підготовки її до пізнання об'єктивного світу особливу увагу необхідно приділяти інтелектуальному розвитку особистості. Інформаційні технології, що значно удосконалили характер праці, замінили, у багатьох випадках, фізичну працю на інтелектуальну не тільки змінили сучасне виробництво, але й саму людину, її психіку. Люди стали більш раціональними, вдумливими і спрямованими на інтелектуальні види діяльності. Як образно писала поетеса: "...нове життя нового прагне слова"⁴ так і нове життя вимагає інновацій у підготовці сучасної людини з новим баченням і розумінням нею світу, самої себе в ньому. Сьогодні молоді люди мають дещо іншу психіку, інший характер. В них інші взаємовідносини між собою та з оточуючими, які також стали іншими.

Будь-який вид праці: фізична, розумова, художня, спортивна, творча тощо сприяє глибшому і повнішому пізнанню світу.

Високо оцінюючи значення інтелектуальної праці, ми не повинні забувати, що найкраще засвоюються ті знання, які приходять у нашу свідомість через практичну діяльність, "коли руки вчать голову"⁵.

В українській ментальності є така поговорка — українець не повірить до тих пір, поки не помацає своїми власними руками. В цій поговорці лежить один з основних видів пізнання світу. Пізнання органами чуття: тактильними, статичними, кінестетичними, температурними тощо.

Ланцюг пізнання об'єктивної реальності від чуттєвих і до мислення, аналізу, порівняння та творчості є міцним і нерозривним тоді, коли опирається на осмислену та активну працю. Якщо відсутня практична діяльність, тоді настає пасивна мрійливість. Незадоволеність самим собою та іншими, пошук причин, які би оправдовували бездіяльність.

Таким чином праця є засобом розвитку особистості, а психічні процеси: сприймання, відчуття, уява, мислення тощо, які сприяють усвідомленню того, що робиш — є основою успішного пізнання об'єктивної реальності.

Видатний чеський педагог Ян Амос Коменський писав: "немає нічого у свідомості, чого б раніше не було у відчуттях"⁶. Саме в процесі праці

⁴ Л.Костенко, *Поетії*, Київ 2010, с.72.

⁵ В. Хрущ, *Праця, як засіб розвитку особистості*, Івано-Франківськ 2005, с. 32.

⁶ Я. Коменський, *Велика дидактика*, Київ 1992, с.131.

і за допомогою праці окремі ланки згаданого вище ланцюга починається з відчуттів і пошуку відповіді на питання “Що це?”, “Яке воно?” і до осмислення “Для чого воно, що з ним можна робити, з чого воно складається, як воно діє?” здійснюється пізнання тощо. Дана система пізнання становить психологічну основу осмисленої праці. Він включає не лише згадані психологічні процеси, але й психічні стани і властивості особистості.

Ця триєдина цілісність: психічні процеси, стани, властивості у своїй гармонії забезпечують успіх у праці. Саме від того, в якому стані перебуває особистість, від її темпераменту і характеру залежить ставлення до праці. Якщо праця любима, захоплююча, успішна, тоді особа переживає позитивні емоції, радість творчості та успіху, що в свою чергу сприяє її розвитку. Почуття успішності у праці в значній мірі впливає на формування в особистості позитивних рис її характеру: відповідальності, виконавчості, обов'язковості тощо.

В той же час, неправильно сприйняте, незрозуміле, надто складне для усвідомлення незрозуміле, що, як і для чого робити, викликає негативні емоції, роздратування, певну знервованість, які викликають негативні стани. Нелюбима робота заважає розвитку особистості, породжує безвідповідальність, виконання завдань будь-як, формальне ставлення до праці.

Недостатня психологічна підготовка як вчителів загальноосвітніх шкіл, так і викладачів вищих навчальних закладів призводить до того, що вони недооцінюють роль навчальної праці у розвитку особистості як учнів, так і студентів. Це проявляється в тому, що і вчителі, і викладачі ВНЗ (вищих навчальних закладів) особливу увагу приділяють теоретичним знанням, теоретичній підготовці дітей і молоді. Дуже часто на практиці відсутня пошукова діяльність тих, що навчаються. Знання вкладаються у свідомість дітей через слухання, записування, що є в принципі, процесом малоактивним. За таким способом навчання, як діти так і студенти засвоюють чужі догми, теорії з чужого голосу, експлуатується пам'ять і недостатньо розвивається мислення, особиста творчість учнів і студентів.

В українській вищій школі надто мало лабораторних і практичних занять, дискусійних форм навчання, самостійної пошукової роботи студентів. Це приводить до того, що зі стін ВНЗ виходять знаючі але недостатньо вміючі. Практицизм сьогоденного життя, діловий світ вимагає не тільки знаючих, але й достатньо вміючих — тих, що вміють самостійно шукати відповіді на запити сьогодення, вміють

швидко адаптуватися до нових інформаційних технологій, до нових соціальних змін, які відбуваються в суспільстві.

Недостатня практична підготовка в закладах освіти України через слабку або й відсутню матеріальну базу в шкільних кабінетах та лабораторіях ВНЗ, відсутність навчально-виробничих майданчиків і роботи на них, все це та інше гальмують розвиток особистості. Часто випускники таких навчальних закладів не можуть знайти свого місця в подальшому житті, вони з великим трудом адаптуються до тих умов, в які потрапляють по набуттю спеціальності.

Щоб розірвати це коло високої теоретичної підготовки і недостатнього формування практичних вмінь і навичок у майбутніх спеціалістів, ВНЗ України в теперішній час широко використовують, впроваджують кращі західні взірці, в тому числі і Республіки Польщі у роботі із студентами. Тепер переглядаються навчальні плани, в яких збільшується кількість лабораторних і практичних занять, покращується навчально-матеріальна база, вводиться вибір студентами практичних курсів, більш діловими стають зв'язки університетів з базами практики і роботодавцями.

В подальшому ми пропонуємо переглянути в університетах перелік спеціальностей, у їх виборі виходити з реальних потреб практики.

Класичні спеціальності, що беруть свій початок із середньовіччя, потребують наповнення новим змістом, новими формами і методами їх засвоєння, в якому обов'язковими є не схоластичне засвоєння старих догм, а практична значущість вчень минулого у сучасності. В цьому процесі на першому місці має бути інтелектуальна складова — самостійний пошук істини студентами і вміння, знання і досвід минулого застосовувати до вимог сучасності.

Щоб розв'язати нові завдання, що стоять перед спеціалістами, викладачами університетів, ми пропонуємо також покращити психологічну підготовку викладачів ВНЗ.

Ми вище згадували про докорінні зміни сучасної студентської молоді. В університети приходять більш поінформовані, з новими прагматичними потребами та новими ідеальними уявленнями про життя, що їх очікує, молоді люди.

Традиційні уявлення, що склалися у багатьох викладачів про те, яким повинен бути студент, принцип, “а ми такими не були”, породжує психологічні протиріччя між викладачами і студентами. Щоб їх розв'язувати, необхідно підвищити психологічну культуру викладачів. Це можуть бути семінари з проблем психології сучасної студентської молоді, диспути з проблем “Сучасність і молодь”, “Спеціаліст

майбутнього”, “Місце праці в підготовці майбутнього спеціаліста”, “Психологічні особливості сучасної молоді” тощо.

Особливу увагу радимо приділити психологічній культурі спілкування викладачів зі студентами. Тільки вміння користуватися словом, мімікою і жестами, бажання пізнати духовний світ студентства, знання їх ідеалів та прагнень, дає змогу керувати їх поведінкою. Найефективнішим засобом розв'язання цих завдань є спільна праця зі студентами в наукових гуртках, проблемних групах, творчих лабораторіях та інше.

Таким чином розвиток особистості учня, студента та підготовка їх до пізнання об'єктивного світу, що найбільш ефективно відбувається в процесі праці, вимагає доброго знання їх психологічних особливостей. Сьогодні психологічна наука і практика набули не тільки всезагального визнання, але й конкретної потреби у людській діяльності, особливо в тій, що стосується роботи з нашим майбутнім — учнями і студентами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гоян І., *Психологія праці*, Київ 2012.
2. Коменський Я., *Велика дидактика*, Київ 1992.
3. Костенко Л., *Поезії*, Київ 2010.
4. Москалець В., *Психологія особистості*, Київ 2013.
5. Трофімов Ю., *Психологія*, Київ 2004.
6. Хрущ В., *Праця, як засіб розвитку особистості*, Івано-Франківськ 2005.

CZEŚĆ TRZECIA

**SYLWETKI
CHEŁMSKICH PEDAGOGÓW**

LEON KOSIOR (1927-2011)

ANDRZEJ RYBAK

Kosior Leon (1927-2011) żołnierz AK, kapitan artylerii, profesor szkoły średniej. Urodził się 18 sierpnia 1927 r. w miejscowości Stale, pow. Tarnobrzeg, woj. lwowskie (obecnie woj. podkarpackie), jako syn Andrzeja (legionisty, Kawalera Orderu Virtuti Militari, pracownika Urzędu Powiatowego w Tarnobrzegu, a od 1933 r. - pracownika PKO we Lwowie) i Katarzyny z d. Bałata.

W 1939 r., po ukończeniu Szkoły Powszechnej im. Marii Magdaleny we Lwowie, rozpoczął naukę w Gimnazjum im. Henryka Sienkiewicza. Niestety wojna przekreśliła te plany. Jego matka Katarzyna zginęła 14 września 1939 r., w czasie bombardowania Lwowa, wraz ze 143 mieszkańcami kamienicy. Leon Kosior, razem z braćmi został wtedy ranny.

Po zajęciu Lwowa przez Armię Czerwoną rodzina Kosiorów, podobnie jak inni polscy mieszkańcy miasta, przeżywała trudne życiowe chwile. Groźba wywózki do Kazachstanu spowodowała, że jej członkowie zdecydowali się wyjechać w 1942 r. „na ochotnika” do pracy w odległych od Lwowa lasach. Jednak ciężkie warunki pracy przy wyrębie (wielogodzinna praca na mrozie, głodowe racje żywnościowe: 250 gram chleba dziennie) spowodowały, że uciekli korzystając z chwilowej nieuwagi dozoru z powrotem do Lwowa. Tu, pracując dorywczo, Leon kontynuował naukę w szkole z ukraińskim językiem wykładowym. Panujący w mieście głód i niedostatek spowodowały, że Leon z bratem Marianem przenieśli się w rodzinne strony, gdzie pomagali dziadkom prowadzić gospodarstwo rolne. Podjęli też wówczas działalność w lokalnych strukturach konspiracyjnych.

Po wypędzeniu Niemców, Leon ujawnił się i wstąpił w szeregi Odrodzonego Wojska Polskiego. W wojsku został skierowany do Oficerskiej Szkoły Artylerii w Toruniu, którą ukończył w 1950 r. zajmując III lokatę i awansując na stopień podporucznika. Jako oficer został skierowany do pracy w Sztapie Generalnym Wojska Polskiego w Warszawie. W 1952 r. przeniesiony został na stanowisko Szefa Sztabu Dywizjonu Szkolnego w Pułku Artylerii Lekkiej w Chełmie. W ramach pokojowej redukcji Polskich Sił Zbrojnych, w 1956 r., w stopniu porucznika, odszedł z wojska do cywila. Podjął wtedy pracę

w Lubelskim Przedsiębiorstwie Budownictwa Przemysłowego na stanowisku kierownika zaopatrzenia w nowo budującej się Cementowni Chełm I. Po uruchomieniu zakładu pracował w nim – jako kierownik działu zaopatrzenia, a następnie kierownik działu ekonomicznego. Pracując w chełmskiej cementowni kontynuował przerwana wcześniej naukę, najpierw w Liceum Ekonomicznym im. Vetterów w Lublinie, a po maturze studiował na Akademii Ekonomicznej w Krakowie, gdzie uzyskał stopień magistra ekonomii. W latach 1972 – 1973 ukończył ekonomiczne studium podyplomowe w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Lublinie.

W 1972 r., przyjął posadę nauczyciela zaproponowaną mu przez ówczesnego dyrektora Liceum Ekonomicznego w Chełmie - Kazimierza Kosowicza. W tej też placówce zainicjował i zorganizował pierwszą i jedyną w województwie lubelskim doskonale zorganizowaną i wyposażoną pracownię ekonomiczną. Pracował nad wdrożeniem komputeryzacji w swojej szkole i doprowadził do jej uruchomienia - co przyczyniło się do wprowadzenia nowych metod nauczania, za co otrzymał nagrodę Ministra Edukacji Narodowej i nominację na Profesora Szkoły Średniej. Dla rozszerzenia wiedzy ekonomicznej organizował dla młodzieży wyjazdy do wyższych szkół na terenie całego kraju (Poznań, Przemyśl, Kraków, Gdańsk, Wrocław), co zaowocowało podjęciem, przez uczniów Liceum Ekonomicznego, nauki na tych uczelniach. W latach siedemdziesiątych współorganizował, na terenie Ziemi Chełmskiej, liczne koła Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego. W macierzystej szkole pełnił funkcję opiekuna Ochotniczych Hufców Pracy i z tej racji organizował wymianę młodzieży w kraju i zagranicą. Pełnił wiele funkcji społecznych: był ławnikiem i kuratorem społecznym w Wydziale Karnym Sądu Rejonowego w Chełmie. Pracował też jako rzeczoznawca w tej placówce sądowej. W okresie stanu wojennego był wraz z młodzieżą dyskryminowany za zawieszenie w klasie krzyża.

Miał wiele zainteresowań: literatura, poezja, fotografia, numizmatyka, filatelistyka. Z pasją oddawał się analizie ekonomii i gospodarki kraju na tle współczesnego świata.

Od 1991 r. aktywnie przebywał na emeryturze. Dzielił się swoją wiedzą i doświadczeniem stale współpracując ze swoimi wychowankami i z młodzieżą aktualnie uczącą się w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie i Akademii Ekonomicznej w Krakowie.

Za swoją pracę zawodową i społeczną otrzymał wiele nagród, dyplomów oraz osobistych podziękowań. Z dniem 11 czerwca 2001 r. został mianowany przez Ministra Obrony Narodowej do stopnia kapitana.

W 1954 r. zawarł związek małżeński z Teresą Strzelecką, córką znanego w Chełmie kolejarza - budowniczego linii kolejowych na terenie Lubelszczyzny i kraju. Był ojcem

dwójki dzieci: Grażyny (1955 r.) i Tomasza (1960 r.). Obydwoje są absolwentami lubelskich uczelni.

Leon Kosior miał 3 braci: Henryka (1920 r.) - słuchacza Szkoły Pancерnej w Żółkwi, żołnierza Armii Andersa - uczestnika bitwy pod Monte Cassino; Mariana (1922r.) - żołnierza AK, w latach 1947-1951 więźnia politycznego za walkę o niepodległy byt Państwa Polskiego; Leopolda (1924 r.)- żołnierza AK, pracownika kopalni siarki w Jeziórku k. Tarnobrzega.

Leon Kosior zmarł w dniu 2 listopada 2011 r. Został pochowany na Cmentarzu Komunalnym przy ul. Mościckiego w Chełmie.

Bibliografia: Kosior L., *Pamiętnik wspomnień* – rękopis w zbiorach rodziny; „*Moja szkoła...*” *Wspomnienia nauczycieli Chełmszczyzny*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, red. P. Mazur, Chełm 2009; „Tarnobrzесkie Zeszyty Historyczne” 1995, nr 9; „Tarnobrzесkie Zeszyty Historyczne” 2011, nr 36.

JAN ANDRZEJ KLEKOT (1936-2014)

PAWEŁ KIERNIKOWSKI

Jan Andrzej Klekot urodził się 9 grudnia 1936 r. w położonej nad rzeką Neretwą miejscowości Rakowiec, gmina Bereźce, powiat Luboml, woj. wołyńskie (obecnie Ukraina). Rodzice Mikołaj i Józefa (z d. Kutasiuk) byli rolnikami, którzy, oprócz uprawy ziemi, zajmowali się również pszczelarstwem (pasję tę odziedziczył także Jan).

Okres wojny i okupacji okazał się tragiczny dla rodziny. W latach 1940-1943 w wyniku działań wojennych cały dotychczasowy dorobek dwu pokoleń Klekotów został doszczętnie zniszczony. W wyniku zagrożenia utratą życia ze strony członków Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów i Ukraińskiej Powstańczej Armii rodzina zmuszona była do ciągłej zmiany miejsca pobytu (m. in. musiała uciekać z Rakowca do Ostrowa, następnie do Michałówki, a stąd znowu do Rakowca). W trakcie tych ucieczek śmierć poniosła matka Józefa Klekot oraz siostra Jana Maria i jego brat Antoni. W 1944 roku Jan wraz siostrą Franciszką oraz z dwoma babciami został ujęty podczas obławy niemieckiej i wywieziony do niemieckiego obozu przejściowego w Lublinie przy ulicy Krochmalnej. Ojciec Mikołaj zdołał wtedy uciec i we wrześniu 1944 r. został wcielony do wojska. Zginął w dniu 10 czerwca 1945 r. pod Lubaniem Śląskim.

Po wypędzeniu Niemców, we wrześniu 1944 roku Jan podjął naukę w Szkole Podstawowej w Dorohusku, do której, w dniach nauki szkolnej, uczęszczał codziennie pokonując pieszo szlak z Husynnego (tu ostatecznie osiedlili się w gospodarstwie rolnym członkowie rodziny tzn. dwie babcie, siostra Franciszka oraz Jan). Po ukończeniu „podstawówki” podjął dalszą naukę w I Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Czarnieckiego w Chełmie, które ukończył w 1957 roku z wysoką notą na świadectwie maturalnym. Ponieważ nie dostał się na wymarzone studia polonistyczne na UMCS w Lublinie, podjął pracę zawodową, (jako drwal w Bieszczadach, a następnie, jako kolejarz w Lublinie). 15 grudnia 1958 roku rozpoczął swoją karierę pedagogiczną, jako niewykwalifikowany nauczyciel w Szkole Podstawowej w Stawku k. Cycowa, pow. Chełm, woj. lubelskie. Z dniem 1 września 1959 roku został nauczycielem w Szkole

Podstawowej w Pograniczu, pow. Chełm, woj. lubelskie. Za rok później (1 września 1960 r.) objął stanowisko kierownika Szkoły Podstawowej w Husynnem, pow. Chełm, woj. lubelskie. Ponieważ praca nauczyciela stanowi specyficzne zajęcie, wymagające permanentnego uczenia się Jan Klekot praktycznie cały czas poświęcał na podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych i ogólno-kształcących. Ukończył roczny kurs pedagogiczny (przez to stał się nauczycielem z pełnymi uprawnieniami), roczny kurs muzyczny w Szkole Muzycznej w Chełmie (1960-1961), 2,5 – letnie Studium Nauczycielskie w Chełmie, a w 1982 roku (po pięcioletnich studiach na Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Technicznym) uzyskał w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie tytuł magistra. Pracowity i sumienny zyskał uznanie wśród swoich przełożonych i dlatego z dniem 1 września 1968 roku władze oświatowe przeniósły go na stanowisko nauczyciela w Szkole Podstawowej nr 3 im. Adama Mickiewicza w Chełmie. Po czterech latach, z dniem 1 września 1972 roku, powierzono mu funkcję wizytatora przedmiotowo-metodycznego w Wydziale Oświaty Prezydium Powiatowej Rady Narodowej w Chełmie. W okresie od 1 września 1975 roku do 31 marca 1977 roku pracował jako metodyk problemowy ds. bezpieczeństwa i higieny pracy (bhp) w Kuratorium Oświaty i Wychowania w Chełmie. Od 1 września 1977 roku pracował na stanowisku starszego inspektora Kuratorium Oświaty i Wychowania Urzędu Wojewódzkiego w Chełmie. Ostatnie zaś lata pracy zawodowej był nauczycielem w Szkole Podstawowej nr 10 im. ks. Jerzego Popiełuszki w Chełmie (1 września 1981 r. – 31 sierpnia 1984 r.) oraz nauczycielem - metodykiem, w Szkole Podstawowej nr 6 im. Kazimierza Pawła Janczykowskiego w Chełmie. Po łącznym przepracowaniu 31 lat, w dniu 31 grudnia 1989 roku, zakończył swoją czynną pracę nauczycielską i przeszedł na zasłużoną emeryturę.

W trakcie swojej pracy Jan Andrzej Klekot dał się poznać jak prawdziwy przyjaciel młodzieży szkolnej. Dostrzegał i doceniał wartość drugiego człowieka niezależnie od jego wieku. Sam prawy, uczciwy i prostolinijny nie potrafił wzbudzić w sobie niechęci nawet do swoich tzw. wrogów. Żywo interesował się wydarzeniami w kraju i w swojej „małej ojczyźnie” z lat dziecięcych (w Rakowcu na Wołyniu oraz w Husynnem). Był człowiekiem muzykalnym, słuchał, śpiewał a nawet wygwizdywał każdą zasłyszaną melodię. Szczególnie bliskie mu były pieśni Bułata Okudźawy oraz Anny German. Całe dorosłe życie czytał literaturę piękną, powieści historyczne oraz poezję. W swojej prywatnej bibliotece zgromadził wiele wartościowych dzieł z zakresu: literatury polskiej, biologii życia pszczoł i apiterapii oraz historii Wołynia. W stopniu komunikatywnym posługiwał się nie tylko językiem polskim ale także językiem łacińskim, francuskim oraz ukraińskim. Lubił godzinami spacerować nad Bugiem oraz wędkować. Znał każdy zakątek terenów nadbużańskich. Kochał

przyrodę, zachwycał się śpiewem ptaków i rechotaniem żab, doceniał czystość wody w rzekach oraz jeziorkach i stawach nadbużańskich. Przez 37 lat poznawał tajniki życia pszczoł. Doceniał wartość i działanie miodu oraz wytworów pszczelich, takich jak propolis, pyłek kwiatowy czy mleczko pszczele.

Przez wiele lat gromadził materiały i źródła do dziejów Husynnego oraz Rakowca. Udało mu się w 2009 roku wydać własnym sumptem książkę pt. *Husynne*, jednak opracowania dotyczącego Rakowca na Wołyniu już nie zdążył ukończyć i opublikować.

W 1962 roku ożenił się ze swą koleżanką Heleną Sieniawską, która także poświęciła swoje życie zawodowe nauczaniu i wychowaniu młodego pokolenia Polaków. Doczekali się dwóch córek: Anny (ukończyła Akademię Muzyczną w Gdańsku); Małgorzaty (ukończyła Akademię Medyczną w Lublinie).

Za swoją pracę i osiągnięcia Jan Klekot otrzymał m. in. następujące odznaczenia: Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1989 r.), Złoty Krzyż Zasługi (1982 r.), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1988 r.), Srebrny Medal „Za Zasługi dla Pożarnictwa” (1978 r.), Brązowy Medal „Za Zasługi dla Ligi Obrony Kraju” (1985 r.), Medal 40-lecia Polski Ludowej (1984 r.), Złota Odznaka „Zasłużony Działacz Ligi Obrony Kraju” (1984 r.) oraz Srebrna Odznaka „Zasłużony Działacz Ligi Obrony Kraju” (1983 r.).

Jan Klekot zmarł w dniu 31 maja 2014 roku i został pochowany na Cmentarzu Komunalnym na Majdanku w Lublinie, przy ul. Droga Męczenników Majdanka.

Bibliografia: Klekot Helena, *Wspomnienie w pierwszą bolesną rocznicę śmierci mojego Męża*, rękopis w posiadaniu autora; Błaszczuk S., *Żyłem w ciekawych czasach*, Chełm 2015; Lipińscy L. i S., *Kredą i piórem. Nauczyciele Chełmszczyzny. Współcześni twórcy literatury*, Rejowiec Fabryczny 2012, s. 111-121; „Rocznik Chełmski”, Chełm 2009, s. 340-342; wieś Rakowiec, <http://wolyn.ovh.org/opisy/rakowiec-06.html> (dostęp: 2015-08-15); *Zapomniany obóz przy ulicy Krochmalnej*, <http://lublin.gazeta.pl/lublin/1,35640,4681611.html> (dostęp: 2015-08-15).

CZEŚĆ CZWARTA

DOBRE

PRAKTYKI EDUKACYJNE

**ОРГАНИЗАЦИЯ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА В ПОМОЩЬ ЛЮДЯМ ТРЕТЬЕГО
ВОЗРАСТА В РУСЕ, БОЛГАРИЯ**

ТОДОРКА СТЕФАНОВА

Русенский университет, (Bulgaria)

РУМЯНА РАДКОВА

Болгарский Красный Крест в Русе, (Bulgaria)

НИКОЛА СЪБЕВ

Региональной инспекции здравоохранения в Русе, (Bulgaria)

Постановка проблема

В Европе живут 85 млн.пожилых людей, а к 2060г. их число вырастет до 151 млн. Вот почему важно, чтобы эта категория людей активно участвовала в жизни общества. Важно, чтобы эти люди поощрялись в реализации своего ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА. Как это сделать?

- Необходимо найти и приложить механизмы, с помощью которых пожилые люди будут информированы, а в последствии и сами станут распространять эту информацию. Доказывать свои идеи и взгляды при принятии решений, особенно тех, которые касаются качества их жизни. Улучшать свое физическое состояние и создавать атмосферу, в которой они будут полезны друг другу, или другим членам общества.
- Участие пожилых людей в деятельности на добровольных началах в области образования, культуры, спорта, охраны окружающей среды, здоровья, социальной заботы, защиты потребителя, гуманитарной помощи, политики развития. Это был один из приоритетов 2012г. – Европейского года активной жизни пожилых людей и солидарности между поколениями.
- Осуществление той части стратегии, которая связана с Обучением на протяжении всей жизни и направлена на людей пожилого возраста.

Акцент настоящей статьи– это реализация стратегии – Обучение на протяжении всей жизни – обращенной к пожилым людям Болгарии.

Концепция исследовательского модели для людей третьего возраста

Изучая опыт различных стран Европейского союза и вне его о так называемом неформальном образовании, в Болгарии, в городе Русе понравились идеи, методы и деятельность Белоруссии, например Университет для пожилых людей Белоруссии, или так называемые Академические дни в Германии. В виду специфики взаимодействия в общности пожилых людей в Болгарии, мы реализовываем идею обучения на протяжении всей жизни в одну модель, которую предстоит оценивать и прилагать в условиях, характерных для нашей страны, а именно – в партнерстве между местными клубами и клубами пенсионеров. Эта модель подходящая для нас в том плане, что в Болгарии общность людей третьего возраста характеризуется сближением с людьми из других местных общностей. Это им дает хорошую возможность для обмена мнениями, ценностей, опыта, а также деятельностью, направленных на сохранение исторической памяти и на создание предпосылок передачи ее молодому поколению.

Разработанная правительством Республики Болгарии Национальная Стратегия Обучения на протяжении всей жизни 2014 – 2020г. направлена на сохранение национальной идентичности и культурного разнообразия, активного гражданского участия, межкультурного диалога среди различных этносов и связи между поколениями. Неформальное образование в этой стратегии определяется как фактор личностного роста, устойчивой занятости и социального участия. Это дает большие шансы культурным учреждениям в Болгарии /клубам, библиотекам, музеям и др./ утвердиться как центрам для неформального образования.

Конкретика деятельности

Если быть конкретнее, то общность людей старшего возраста в Русе и в регионе по рассматриваемой проблеме, следующая. Благодаря проекту Болгарского Красного Креста „Повышение информированности общества по проблемам пожилых людей и лоббирование их прав“, таким людям в Русенском регионе была обеспечена возможность проявиться в деятельности, которые помогают гражданскому диалогу в обществе и создает партнерство между общностью людей третьего возраста и такими учреждениями как социальные службы местной власти, клубы, Русенский университет, неправительственные организации и сдружения. Уже 5 лет добровольцы Красного Креста нашего города и кафедра „Здравоохранения“ нашего университета информируют, подбирают и обучают волонтеров для работы в хосписе „Медика“. Кафедра „Здравоохранения“ теоретично подготавливает добровольцев,

но в последствии они сами увеличивают и шлифуют свои практические умения и компетентность для работы с потребителями хосписа, учатся общению с ними и с их близкими. И это „патент“ самих участников, которые уже заслужили уважение в хосписе.

Наши клубы пенсионеров, которые самоорганизуются в общность пожилых людей, стали центрами, в которых их члены могут воплотить различные идеи, прежде всего, коллективные мероприятия для сплоченности и поиска общих решений в достижении более высокого качества жизни пожилых людей, вопреки бедности, проблемам со здоровьем и не всегда достаточной заботой о них со стороны местной власти. Связь с клубами /это есть наш патент/ обогащает нашу деятельность через художественную самодеятельность, сохранение национальных традиций и самобытности, через историческую и родовую память, общение между поколениями, а также мотивирует отдельных участников – представителей общности пожилых людей – к творческому самовыражению.

Обучение по проекту Национального совета Болгарского Красного Креста (БКК) направило работу для неформального образования пожилых людей к формированию групп взаимопомощи. В чем она выражается? Не все участники клубов пенсионеров проявляют интерес к новым знаниям и готовность участвовать в различных мероприятиях. И здесь включаются группы взаимопомощи – они могут быть активными участниками в определении одной или другой идеи и формы деятельности, с которой смогут представить себя в обществе. Например, это может быть работа в вокальной группе, участники которой собираются хотя бы два раза в неделю, готовят репертуар и участвуют в музыкальных конкурсах и фестивалях. Учатся ли здесь пожилые люди?

- бесспорно – они развивают свои творческие умения, изучают новые произведения и участвуют в различных формах соревнований, общаясь с другими участниками;
- они формируют положительный образ пожилого человека в обществе;
- они сохраняют народные песни, а иногда и обычаи для будущих поколений;
- они развивают чувство удовлетворенности у самих участников и в будущем.

В нашем регионе это массовая практика: вместе с клубами такие группы являются центрами сохранения болгарского национального творчества и культуры и естественным барьером против социальной изоляции.

Группы взаимопомощи оказывают содействие общности людей старшего поколения в реализации тех потребностей, которые обогатят их знания, подскажут им новые идеи и помогут в их организации. Для этой цели мы обучаем эти группы – как самоорганизоваться, как спланировать свою деятельность, как организовать работу в самой группе, а также как привлечь и остальных участников общности к запланированным мероприятиям. В этом году, например, были созданы 6 групп взаимопомощи в 6-и населенных местах. Мы обучили, помогли и работали по 6-и различным направлениям в населенных местах с различными по возрасту и этнической принадлежности участниками. Вот примеры работы некоторых из них.

- В небольшом селе Красен, совместно с клубом, была создана такая группа, которая спланировала свою работу по изучению местного фольклора и традиции старинного болгарского обычая „Разделение овец“ (он связан с возвращением овец на зиму к хозяевам). Это событие иногда совпадает с христианским праздником- Днем Святого Димитрия – 26-ого октября. Скоро жители села увидят восстановку этого ритуала.
- В небольшом городке Две Могилы родилась идея провести обучение среди пожилых людей, посвященное здоровому образу жизни. Члены местной группы связались с нашим университетом, провели опрос среди людей старшего возраста в городе, состоялись встречи и дискуссии с врачами и специалистами на тему: „Здоровый ли наш образ жизни?“ В будущем пройдет заседание Круглого стола на тему: „Здоровый образ жизни и активное долголетие“. Так люди преклонного возраста в этом городке продолжают обогащать свои будни полезными для всех вещами, получая новые знания и умения.
- В другом городе Ветово, где живут представители 10-и этносов, пожилые люди вот уже полгода обучают детей из этнических меньшинств (цыгане, турки, армяне и др.) характерным для них ремеслам и умениям. В проекте организация праздника „Научи меня, бабуля!“. Процесс обучения очень интересный, с элементами исследования традиционных для представленных этносов ремесел, а также поиск контактов с самыми маленькими, чтобы передать будущему поколению свои умения.

Ресурсный центр в помощь людям третьего возраста

Мы будем удовлетворены в большей мере, если сумеем создать Университет для пожилых людей. Наше стремление – это осуществление такой инициативы. Пока мы не можем решить проблему финансирования, поэтому сейчас мы ищем способы, стимулирующие желание людей третьего возраста углублять свои знания и умения, направленные на раскрытие новых возможностей и талантов. Это важно для построения ключевых компетентностей: предоставление новых возможностей для повышения качества жизни и активного долголетия. Наши последние идеи мы сформулировали на базе этого опыта. Разумеется, мы не отказываемся от идеи создания Университета для пожилых людей, который в этом году начал свою реализацию в университете нашего города как Образовательный Центр, к работе которого сопричастны и пожилые волонтеры, члены Красного Креста города Русе.

Они предлагают развить свою деятельность, создав **Ресурсный центр в помощь людям третьего возраста**, чтобы получать новые знания, умения, реализовать идеи. В этом формате они видят возможность для членов групп взаимопомощи: изучение, обобщение и распространение лучших практик, мотивирование и укрепление связей с партнерскими организациями, улучшение уровня работы консультантов и фасилитаторов, в оказании помощи группам для их более активного участия в гражданском обществе – в деятельности, которые и сейчас, не смотря на свой небольшой масштаб, все же реализовываются. В Ресурсном центре определенное место будет отведено так называемой „дискуссионной панели“ для расширения знаний и умений в социальном и добровольном участии пожилых людей, а это – основа активного долголетия.

Заключение

Элементом Ресурсного центра наши пожилые люди хотели бы видеть создание „Дома поколений“, в котором участники – молодые и пожилые – сохраняют свою независимость и свободу для реализации идей, имея общее открытое пространство для обмена знаний и опыта, а также поиска совместного пути в будущее – для лучшего и справедливого мира, в котором будет место людям всех возрастов.

**„DBAM O ZDROWIE” - PROGRAM EDUKACJI ZDROWOTNEJ
W PRZEDSZKOLU MIEJSKIM NR 6 W CHEŁMIE**

ALINA CEGLARSKA

Edukacja zdrowotna wpływa na zwiększanie świadomości i przejmowania odpowiedzialności za własne zdrowie. Jest to proces, podczas którego dzieci nabywają umiejętności dbania o zdrowie własne i społeczności, w której żyją. Powinna być ona obecna na co dzień w ich życiu i doświadczeniach. Celem edukacji jest ukazanie dzieciom wartości zdrowia jako potencjału, którym dysponują.

Cele szczegółowe programu:

1. Nabywanie przez dzieci właściwych nawyków żywieniowych, higienicznych i aktywności ruchowej.
2. Przekazywanie wiedzy na temat zasad zdrowego stylu życia.
3. Doskonalenie najprostszych czynności higienicznych poprzez wyodrębnienie kolejnych etapów postępowania.
4. Propagowanie pozytywnych wzorców postępowania prozdrowotnych.
5. Wzbudzanie zainteresowania dzieci i rodziców wspólnym kształtowaniem zdrowego stylu życia.
6. Angażowanie rodziców w działalność prozdrowotną przedszkola.
7. Podkreślenie roli ruchu i powietrza jako symulatorów prawidłowego rozwoju.
8. Wdrożenie dzieci do przestrzegania i stosowania ogólnych zasad bezpieczeństwa poprzez uświadamianie wychowankom zagrożeń jakie mogą wystąpić w najbliższym otoczeniu.

Realizacja programu obejmuje następujące zagadnienia:

- I. „Zdrowy styl odżywiania”.
- II. „Przestrzeganie higieny osobistej oraz otoczenia”.
- III. „Aktywność ruchowa w życiu dziecka”.
- IV. „Jestem bezpieczny”.

I. Zdrowy styl odżywiania

Cel ogólny :

Poznanie zasad prawidłowego odżywiania oraz kulturalnego spożywania posiłków.

Cele prozdrowotne:

1. Nabywanie wiedzy na temat zasad kulturalnego zachowania się przy stole.
2. Zaznajamianie z zasadami zdrowego żywienia.
3. Uświadamianie wartości odżywczych niektórych produktów niezbędnych dla zdrowia.
4. Zachęcanie do spożywania zdrowych pokarmów.
5. Rozumienie znaczenia umiaru jedzenia słodczy.

Przewidziane osiągnięcia dzieci:

Oczekuje się, że dziecko:

- zna zasady kulturalnego spożywania posiłków;
- wie, że reklamowana żywność nie zawsze jest zdrowa;
- umie wymienić wartości odżywcze spożywanych produktów;
- wie, że nie zawsze, co jest smaczne jest zdrowe dla organizmu;
- wie co należy jeść aby być zdrowym.

W ramach programu zrealizowano poniżej wymienione działania:

- eksponowanie inicjatyw promujących zdrowy styl życia w formie gazetki dla rodziców:
 - „Zdrowie na talerzu”,
 - „Pięć kroków do bezpiecznej żywności” - zajęcia otwarte dla rodziców oraz uczniów IV Liceum Ogólnokształcącego w Chełmie;
- zabawy tematyczne, teatralne, dydaktyczne i dramowe:
 - „Na straganie”,
 - „Owocowe przetwory”,
 - „Rzepka”,
 - „W spizarni”,
 - „Witaminowe abecadło”,
 - „Burak i cebula”;

- działalność plastyczno-techniczna dzieci:
 - „Moja piramida żywienia”, „Lemoniada” - przygotowanie zdrowego napoju;
 - „Pięć kroków do bezpiecznej żywności” - wykonywanie plakatu grupowego;
 - „Zielony ogródek” - sadzenie nowalijek w kąci przyrody;
 - „Moja kanapka” - samodzielne wykonywanie kanapek;
- zorganizowanie warsztatów kulinarnych z udziałem właścicielki restauracji „Sto Pociągów” - wykonywanie sałatek i surówek;
- uczestniczenie dzieci w spotkaniu z panią dietetyk na terenie przedszkola;
- wycieczka do restauracji „Sto pociągów” - pieczenie pizzy owocowo-warzywnej;
- udział dzieci w konkursach lokalnych i ogólnopolskich „Ekologiczne żywienie w zrównoważonym świecie przyrody”, „Dbam o zdrowie”.

II. Przestrzeganie higieny i czystości osobistej oraz otoczenia

Cel ogólny:

Uświadomienie korzyści z troski o własne ciało oraz aktualnych zagrożeń dla zdrowia związanych z nieprzestrzeganiem zasad higieny osobistej i otoczenia.

Cele prozdrowotne:

1. Wyrabianie nawyku codziennego wykonywania zabiegów higienicznych (właściwe korzystanie z toalety, wycieranie nosa, dokładne mycie zębów, rąk) jako warunek zdrowia i dobrego samopoczucia.
2. Rozumienie konieczności wykonywania czynności higienicznych wielokrotnie w ciągu dnia.
3. Rozumienie potrzeby dbania o czystość otoczenia.
4. Uświadomienie zagrożeń jakie wynikają z powodu nieprzestrzegania zasad higieny.
5. Doskonalenie umiejętności w zakresie niektórych czynności samoobsługowych.

Przewidziane osiągnięcia dzieci:

- znają zasady higieny i pielęgnacji skóry;
- znają podstawowe zasady czyszczenia zębów oraz potrafią zademonstrować prawidłową technikę ich szczotkowania;

- wiedzą czym może grozić nieprzestrzeganie zasad higieny i czystości osobistej otoczenia;
- rozumieją potrzebę wielokrotnego wykonywania zabiegów w ciągu dnia;
- korzystają z przyborów toaletowych, potrafią rozbierać się i ubierać;
- rozumieją konieczność dbania o czystość otoczenia.

W ramach programu zrealizowano poniżej wymienione działania:

- rozmowy z dziećmi połączone z działaniem „Jak myjemy ręce”, „Dbamy o zdrowe zęby”, „Czyj to znaczek”, „Jestem kulturalny” - zapoznanie z zasadami zachowania się przy stole podczas spożywania posiłków, „Jesteśmy czyścioszki” - wyrabianie nawyku właściwego korzystania z urządzeń sanitarnych, „Kiedy katar nam doskwiera” - właściwe zachowanie się podczas kataru oraz poprawne korzystanie z chusteczki do nosa, „Jak się ubrać” - zwrócenie uwagi podczas ubierania się w szatni na dostosowanie ubrania do aktualnie panującej pogody;
- wycieczki do zakładu fryzjerskiego, przychodni pediatrycznej, apteki;
- udział w programie ogólnopolskim „Aquafresch” i „Czyste powietrze wokół nas”;
- „Sposoby na przeziębienia i grypy” gazetka dla rodziców - eksponowanie inicjatyw promującej zdrowy styl życia;
- organizacja konkursów wewnątrz-przedszkolnych „W zdrowym ciele - zdrowy duch”, „Kto o ząbki dba, białe ząbki ma”, „Zdrowie na wesoło” - konkurs literacki dla rodziców i dzieci;
- zorganizowanie na terenie przedszkola spotkania z aktorami teatru z Białegostoku, udział dzieci w przedstawieniach teatralnych: „Czarownica na miotle”, „Dlaczego Krzysia bolał ząbek?”;
- uczestniczenie w pogadankach z panią pielęgniarką i asystentką stomatologa;
- udział w akcji „Sprzątanie świata” oraz „Czyste miasto” .

III. Aktywność ruchowa w życiu dziecka

Cel ogólny:

Znaczenie ruchu dla prawidłowego rozwoju ciała i dobrego samopoczucia.

Cele prozdrowotne:

1. Rozumienie konieczności korzystania ze świeżego powietrza w każdej porze roku.
2. Wyrabianie zamiłowania do wycieczek i sportu.
3. Nabywanie umiejętności doboru ubrania do pory roku i temperatury.
4. Kształtowanie pozytywnych motywacji do zajęć ruchowych i sportu.
5. Wykorzystanie naturalnej potrzeby ruchu dziecka w ćwiczeniach i zabawach.

Przewidziane osiągnięcia dzieci:

Oczekuje się, że dziecko:

- rozumie potrzebę przebywania i ruchu na świeżym powietrzu;
- umie korzystać z różnych rodzajów aktywności ruchowej;
- chętnie wykonuje ćwiczenia gimnastyczne;
- rozumie potrzebę prawidłowego doboru ubrania do temperatury otoczenia;
- poznaje możliwości swojego ciała;
- zgodnie współdziała z innymi;
- umie ilustrować ruchem treść opowiadań muzyką.

W ramach programu zrealizowano poniżej wymienione działania:

- eksponowanie inicjatyw promujących zdrowy styl życia w formie gazetki – „Otyłość i jej wpływ na zdrowie”;
- zajęcia otwarte z udziałem rodziców „Mamo Tato, ćwicz razem z nami”;
- „Sport to zdrowie”- zorganizowanie festynu rodzinnego połączonego z konkursem i zabawami;
- udział dzieci w festynie „Integracja z Trzynastką”;
- „Mikołajkowe zawody” - uczestnictwo w międzyprzedszkolnych zawodach sportowych na hali MOSIR;
- coroczny udział w spartakiadzie sportowej organizowanej przez Chelmskie Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej „Olimpijczyk 2012”;
- „Mam talent” - zorganizowanie konkursu międzyprzedszkolnego;
- „Dobra zabawa to zdrowia podstawa” - udział w Akademii Zdrowia Przedszkolaka;
- „Dziecięce pasje w działaniu” - uczestniczenie dzieci w Festiwalu Przedszkolnych Talentów 2015r.;
- „Bawimy się razem” spotkania z uczniami IV Liceum Ogólnokształcącego w Chełmie połączone z zawodami w sali gimnastycznej;

- „Święto Pieczonego Ziemniaka” - zabawy ruchowe przy ognisku w lesie Borek zorganizowane przy współpracy Nadleśnictwa Chełm;
- happening „Powitanie Wiosny” - przemarsz ulicami miasta oraz „Święto Ziemi”;
- udział w konkursach plastycznych lokalnych i ogólnopolskich promujących aktywność ruchową: „My się zimy nie boimy”, „Sporty Zimowe”;
- organizacja literackiego konkursu ogólnopolskiego „Zdrowe wychowanie wierszem pisane”;
- zorganizowanie międzygrupowego konkursu „Najśmieszniejszy bałwanek” połączonego z zabawami na śniegu.

IV. Jestem bezpieczny

Cel ogólny:

Wdrażanie dzieci do przestrzegania i stosowania ogólnych zasad bezpieczeństwa poprzez uświadomienie wychowankom zagrożeń, jakie mogą wystąpić w najbliższym otoczeniu.

Cele szczegółowe:

1. Zapoznanie dzieci zagrożeniami, jakie mogą spotkać np. podczas zabawy w przedszkolu, w domu, w kontakcie z urządzeniami technicznymi.
2. Kształtowanie u dzieci właściwych postaw w obliczu różnego typu zagrożenia np.: zagrożenia pożarowego, anomalii pogodowych oraz sytuacji nietypowych (zagubienie w dużych zbiorowiskach ludzi, takich jak kino, supermarket, itp.)
3. Zapoznanie dzieci z podstawowymi zasadami obowiązującymi w ruchu drogowym i ich przestrzeganiem.
4. Zdobywanie wiedzy na temat instytucji dbających o bezpieczeństwo ludzi, np. : komendy policji, pogotowia ratunkowego.
5. Przewidywanie skutków wynikających z niebezpiecznych zabaw i zachowań.
6. Zaznajomienie dzieci z podstawowymi czynnościami ratowniczymi w sytuacji nieobecności osób dorosłych.
7. Przestrzeganie przed niespożywaniem i niedotykaniem nieznanych roślin, brudnych owoców, bawieniem się lekarstwami oraz środkami chemicznymi itp.
8. Sygnalizowanie przez dzieci potrzeby pomocy w sytuacjach zagrożenia osobom, które mogą tej pomocy udzielić.

Przewidywane osiągnięcia dzieci:

Oczekuje się, że dziecko:

- zna zagrożenia jakie może spotkać np. podczas zabawy w przedszkolu, w domu, w kontakcie z urządzeniami technicznymi,
- zna zasady właściwego zachowania się w obliczu różnego typu zagrożeń np.: zagrożenia pożarowego itp.,
- potrafi przewidzieć skutki wynikające z niebezpiecznych zabaw,
- zna podstawowe zasady obowiązujące w ruchu drogowym,
- potrafi nazwać instytucje dbające o bezpieczeństwo ludzi – „Jestem bezpieczny”.

W ramach programu zrealizowano następujące działania:

- zorganizowanie wycieczek tematycznych: „Na skrzyżowanie”, „Miasteczko Ruchu Drogowego”, „Straż Pożarna”, „Zakład Naprawy Sprzętu Elektrycznego” ;
- „Kodeks Bezpiecznego Zachowania” - zawarcie kontraktu grupowego zawierającego zasady bezpiecznego korzystania z zabawek i sprzętu rekreacyjnego w ogrodzie przedszkolnym;
- „Prawa i obowiązki dziecka” - zapoznanie z prawami i obowiązkami, które chronią dziecko i wskazują właściwe zachowania na terenie przedszkola;
- udział w przedstawieniach teatralnych w wykonaniu aktorów z Białegostoku:
 - „Dzieci w Sieci”,
 - „Komputerowe igraszki”,
 - „Przygody Tygrysa Beniaminka”;
- zorganizowanie spotkania z policjantem, ratownikiem medycznym i trenerem psa, który jest przewodnikiem osób niepełnosprawnych ;
- prowadzenie zajęć koleżeńskich pt.: „Bezpieczne zabawy zimowe”;
- udział dzieci w konkursach ogólnopolskich i lokalnych:
 - „Sporty zimowe”, „Bezpieczny przedszkolak”, „Bezpieczeństwo to podstawa gdy zimowa trwa zabawa”, „Moje bezpieczne ferie zimowe z rodziną”, „Bezpiecznie przez cały rok”, „Bałwankowa rodzina”;
- zorganizowanie warsztatów i zajęć otwartych z rodzicami:
 - „My się zimy nie boimy”, „Spotkanie z mrozem”, „Moje bezpieczne wakacje”.
- zorganizowanie cyklu zajęć, zabaw z dziećmi:

-„Sześć dymów”, „Mamo, tato nie pal przy mnie”, „Jak Wojtek został strażakiem”, „Urządzenia elektryczne w domu”, „Nie ufaj obcym”, „Wyładowania atmosferyczne”, „Telefony alarmowe”, „Wiem kogo o pomoc poproszę, gdy się zgubię” ;

- udział w radach szkoleniowych:
 - „Kształtowanie właściwych postaw wobec zdrowia własnego i innych”,
 - „Zagrożenia dla dzieci i młodzieży związane z internetem”,
- zorganizowanie wewnątrz-przedszkolnego konkursu fotograficznego z udziałem dzieci i personelu oraz rodziców „Zabawy na śniegu”;
- przeprowadzenie próbnej ewakuacji dzieci i personelu z udziałem Straży Pożarnej.

**WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI DZIECI W PRZEDSZKOLU MIEJSKIM
NR 13 Z ODDZIAŁAMI INTEGRACYJNYMI W CHEŁMIE**

DANUTA ZAGÓRSKA, BARBARA KRZYSZOŃ

„Życie rodziców jest księgą, którą czytają dzieci”

Św. Augustyn

Jednym z ważniejszych czynników prawidłowego funkcjonowania przedszkola i rodziny jest współpraca nauczycieli z rodzicami dzieci. Współdziałanie warunkuje harmonijny rozwój dzieci, daje szansę ciągłego doskonalenia się rodziców i nauczycieli jako wychowawców odpowiedzialnych za ich wielostronny rozwój.

Rodzina i przedszkole to dwa podstawowe środowiska wychowawcze, dlatego ważne jest świadome i celowo zorganizowane współdziałanie. Gdy dziecko przekroczy próg przedszkola, współpraca rodziców i nauczycieli jest wspólnym celem dla osiągnięcia dobra poszczególnych dzieci w procesie nauczania i wychowania.

Głównym celem współpracy z rodzicami jest dążenie do usprawniania pracy z dziećmi w zakresie działalności opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej. Rodzina jako najbliższe środowisko w sposób szczególny wpływa na rozwój dziecka, stąd konieczne jest ujednoczenie oddziaływań wychowawczych przedszkola i domu.

Zadaniem nauczyciela - wychowawcy jest pomoc, wspieranie i troska o integrację wysiłków wychowawczych domu i przedszkola oraz wspieranie dziecka w pokonywaniu trudności w procesie jego rozwoju.

Różne formy współpracy z rodzicami powinny być więc najkorzystniejsze z punktu widzenia potrzeb dzieci, w zakresie poznania świata, rzeczy, ludzi lub przeżywania wartości.

Współpraca z rodzicami znajduje odzwierciedlenie w aktach prawnych. Przedszkole realizuje cele i zadania określone w ustawie o systemie oświaty oraz przepisach wydawanych na jej podstawie. Treści z zakresu współpracy z rodzicami opierają się o podstawę programową wychowania przedszkolnego, programy wychowania przedszkolnego przyjęte do realizacji, Roczny Plan Współpracy z Rodzicami Przedszkola, Strategię Rozwoju Przedszkola oraz Plan Współpracy z Rodzicami Dzieci z poszczególnych grup.

Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego nauczyciele:

- włączają rodziców do procesu nabywania przez dzieci wiadomości i umiejętności;
- włączają rodziców do wspierania osiągnięć rozwojowych dzieci i łagodzenia trudności, na jakie one natrafiają;
- zachęcają rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola, np. wspólnie organizują wydarzenia, w których biorą udział dzieci.

W Przedszkolu Miejskim nr 13 z Oddziałami Integracyjnymi w Chełmie realizowany jest Plan Współpracy z Rodzicami Dzieci. Uwzględnia on potrzeby i możliwości dzieci, rodziców i przedszkola oraz zachęca rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola. Współpraca z rodzicami to ważny czynnik wpływający na jakość pracy placówki i osiągnięcie dobrych wyników w działalności opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej.

Cele planu współpracy są następujące:

- zdobywanie wiedzy o rozwoju dziecka;
- informowanie rodziców o działaniach edukacyjnych przedszkola i sposobach wspomagania dziecka w jego rozwoju;
- tworzenie warunków dogodnych do angażowania rodziców w treści działań edukacyjnych przedszkola;
- edukacja rodziców w zakresie ich rodzicielskiej roli;
- współdecydowanie o ramach organizacyjnych funkcjonowania przedszkola;
- pomoc rodziców w utrzymaniu i wyposażeniu przedszkola.

Zadania przedszkola i formy realizacji w zakresie współpracy z rodzicami to:

I. Zdobywanie wiedzy o rozwoju dziecka.

1. Rozmowy indywidualne nauczyciela z rodzicami:

- a) dostarczanie informacji na temat rozwoju dziecka i warunków wychowawczych w domu rodzinnym;
- b) informowanie rodziców dziecka o jego osiągnięciach i sukcesach oraz o niepowodzeniach i porażkach;
- c) przekazywanie informacji o działaniach podejmowanych w grupie, o osiągnięciach wychowawczo – dydaktycznych, o napotykanym trudnościach i metodach ich przezwyciężania.

2. Badania sondażowe:

- a) ankieta, wywiad jako źródło wiedzy o dziecku oraz o oczekiwaniach rodziców.

- II. Informowanie rodziców o działaniach edukacyjnych przedszkola i sposobach wspomagania dziecka w jego rozwoju.
1. „Kącik dla rodziców” (tablica ogłoszeń), gdzie zamieszczane są bieżące informacje, ogłoszenia, zaproszenia, charakterystyka absolwenta przedszkola, misja i wizja placówki, ramowy rozkład dnia w grupach wiekowych, adres strony internetowej przedszkola, informacje dotyczące programów edukacyjnych, akcje, w jakie zaangażowane jest przedszkole, artykuły dotyczące pedagogicznych i psychologicznych aspektów rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, oferta edukacyjna, godziny pracy specjalistów w przedszkolu, zamierzenia wychowawczo – dydaktyczne na dany miesiąc, teksty piosenek, wierszy, wystawy prac plastycznych.
 2. Zebranie ogólne (organizacyjne), podczas którego przekazywane są informacje dotyczące planów i kierunków pracy przedszkola, opłat, regulaminów, zajęć dodatkowych.
 3. Zebrania grupowe:
 - a) dostarczanie rodzicom informacji organizacyjnych; zapoznanie z podstawą programową wychowania przedszkolnego;
 - b) nawiązanie bliższej współpracy wewnątrz grupy;
 - c) okazja do wymiany doświadczeń wychowawczych;
 - d) zapoznanie rodziców z sukcesami i problemami wychowawczymi grupy, osiągnięciami i trudnościami (podsumowanie diagnoz rozwoju i obserwacji pedagogicznych);
 - e) zapraszanie do udziału w zebraniach specjalistów (psycholog, pedagog, logopeda,...) w celu rozwiązywania występujących problemów oraz zwiększania efektywności działań.
 4. Rozmowy, konsultacje, porady indywidualne:
 - a) zapoznanie rodziców z sukcesami i problemami wychowawczymi dzieci, osiągnięciami i trudnościami;
 - b) włączanie rodziców do kształtowania u dzieci określonych w podstawie programowej wiadomości i umiejętności;
 - c) angażowanie rodziców do realizacji zadań określonych w indywidualnych programach wspomagania rozwoju dziecka.
 5. Zajęcia otwarte i warsztaty - przybliżanie rodzicom zagadnień edukacyjnych przedszkola poprzez zapoznanie z treściami, formami i metodami pracy nauczyciela (rodzic obserwatorem lub aktywnym uczestnikiem).

6. Gazetki grupowe:

- a) informowanie rodziców na temat aktualności edukacyjnych w danej grupie;
- b) relacje z ciekawych wydarzeń z życia przedszkola;
- c) artykuły kierowane do rodziców;
- d) recenzje książek godnych polecenia.

7. Strona internetowa, Facebook:

Pełni funkcję informacyjną dla rodziców (informacje o ofercie edukacyjnej przedszkola, rozkład przedszkolnego dnia, kadra pedagogiczna wraz z pracownikami administracji i obsługi, galeria zdjęć).

III. Tworzenie warunków dogodnych do angażowania rodziców w treści działań edukacyjnych przedszkola.

1. Uroczystości przedszkolne:

- związane z obchodami świąt państwowych, Dnia Matki i Ojca, Dnia Babci i Dziadka;
- wynikające z tradycji i zwyczajów związanych z polską kulturą (andrzejki, Wigilia i Boże Narodzenie, karnawał, ...);
- imprezy o charakterze rekreacyjnym (festyny, pikniki, zawody sportowe) – włączanie rodziców do udziału w uroczystościach lub do pomocy w ich przygotowaniu.

2. Wycieczki grupowe lub integracyjne do instytucji kulturalnych, środowisk przyrodniczych i społecznych – włączanie rodziców w proces wspomaganie rozwoju dzieci.

3. Włączanie rodziców w osiągnięcie celów edukacyjnych, m.in. realizację zaplanowanych sytuacji edukacyjnych - organizowanie spotkań z rodzicami, którzy opowiedzą o swojej pracy lub hobby.

IV. Praca z rodzicami w zakresie ich rodzicielskiej zadań.

1. Biblioteka dla rodziców:

- umożliwienie rodzicom korzystania z literatury pedagogicznej, psychologicznej, medycznej oraz pozycji z literatury dziecięcej;
- wzbogacanie wiedzy rodziców w zakresie rozwoju dziecka i jego funkcjonowania w środowisku rówieśniczym.

2. Poradnictwo specjalistyczne dla rodziców:

- umożliwienie rodzicom korzystania z fachowych porad specjalistów (logopeda, psycholog, pedagog);

- rozwiązywanie napotykaných przez rodziców lub nauczycieli trudności wychowawczych oraz korygowanie wad rozwojowych.
- V. Angażowanie rodziców do tworzenia, realizowania i modyfikowania koncepcji pracy przedszkola.
 1. Zebranie informacji o realizacji koncepcji pracy przedszkola – ewaluacja – (ankietowanie, wywiady, obserwacje), powiadamianie o realizacji koncepcji pracy przedszkola, zapraszanie do udziału w przedsięwzięciach związanych z realizacją koncepcji pracy przedszkola, wspólne formułowanie wniosków.
- VI. Analizowanie działalności wychowawczej, dydaktycznej, i opiekuńczej pod kątem skuteczności działań mających na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań.
 1. Zbieranie informacji o działalności wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej przedszkola, wspólne formułowanie wniosków i ustalanie ewentualnych modyfikacji planów, programów, przedsięwzięć, itp.
- VII. Współdecydowanie o ramach organizacyjnych funkcjonowania przedszkola - opinie i uchwały Rady Rodziców.

WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI DZIECI Z GRUPY BIEDRONEK w latach 2010-2014 – przykłady dobrych praktyk

W oparciu o dokumenty obowiązujące w przedszkolu oraz po dokonaniu diagnozy i analizie potrzeb grupy opracowywano roczny plan współpracy z rodzicami grupy przedszkolnej. Plan ten analizowany jest wspólnie z rodzicami na pierwszym zebraniu, kiedy to nanoszone są poprawki oraz propozycje rodziców, które można wspólnie zrealizować w przedszkolu. Często są to bardzo interesujące zagadnienia, w których realizacji rodzice mogą pomóc lub sami je przygotować. Po wspólnych uzgodnieniach rozpoczyna się realizacja takiego planu. Warto nadmienić, że plan w trakcie trwania roku szkolnego jest analizowany i modyfikowany - dostosowywany do okoliczności, wynikłych potrzeb lub też możliwości z uwzględnieniem obszaru uspołeczniania pracy przedszkola.

Celem ogólnym planu współpracy z rodzicami w grupie „Biedronek” jest wdrażanie rodziców do współpracy z przedszkolem i umożliwienie im udziału w tworzeniu warunków do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dzieci.

Cele szczegółowe są następujące:

- dążenie do ujednoczenia oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych przedszkola i środowiska rodzinnego oraz niesienie pomocy w realizacji zadań opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych (obustronne wsparcie rodzic - nauczyciel),
- przekazywanie wiedzy na temat funkcjonowania dziecka w przedszkolu i w domu,
- wszechstronny rozwój dziecka,
- nawiązanie dobrego kontaktu z rodzicami,
- wzmacnianie więzi rodzinnych i relacji międzypokoleniowych,
- włączanie rodziców do życia grupy i przedszkola,
- zaangażowanie rodziców w prace na rzecz przedszkola, poszukiwanie sponsorów, ofiarodawców, partnerów,
- podnoszenie świadomości edukacyjnej rodziców poprzez pedagogizację,
- integrowanie się ze środowiskiem lokalnym.

Współpraca nauczyciela i rodziców jest uwarunkowana wieloma czynnikami, najważniejsze to chęci, zarówno ze strony nauczyciela jak i rodziców, czas, predyspozycje. To nauczyciel występuje z propozycjami, swoimi zainteresowaniami bądź możliwościami i próbuje zainteresować nimi rodziców. Wówczas rodzice podejmą współpracę lub będą unikać kontaktów z nauczycielem. Dobry nauczyciel będzie próbował różnych sposobów, aby dotrzeć do tych, którzy stawiają oczekiwania i mają potrzeby w kontekście pracy z dzieckiem.

Dzieci z grupy „Biedronki” uczęszczały do przedszkola przez 4 lata. Dlatego też współpraca z rodzicami była rozłożona w czasie i przebiegała nieprzerwanie przez cały okres pobytu pociech w placówce. W pierwszym roku główny nacisk kładziono na wzajemne poznanie i integrację, zarówno dzieci, rodziców, jak i nauczycieli.

Rodzice bardzo przeżywali rozstania, płacz swoich pociech i pierwsze upadki. Byli też bardzo wzruszeni i zdziwieni, gdy nauczyciele informowali o pierwszych osiągnięciach, o dobrze założonej skarpetce, bądź samodzielnym korzystaniu z toalety.

Czasami trzeba było uspokoić i pocieszyć rodziców, bo płacz, niechęć do przedszkola i trudności z rozstaniem - to sytuacje, które są tylko etapem procesu adaptacji.

Trzeba było tłumaczyć, że dzieci bardzo różnie reagują na rozstanie, że personel pracujący z dziećmi zapewni każdemu z nich poczucie bezpieczeństwa, umili czas i zachęci je do zabawy. Gdy maluchy zaaklimatyzowały się w przedszkolu, wówczas zaprosiliśmy rodziców na pierwszą uroczystość – pasowanie na przedszkolaka. Dzieci zaprezentowały pierwszy wspólnie przygotowany program. Rodzice, by nie być biernymi widzami zostali

poproszeni o wykonanie zadania - by udowodnić jak dzielnymi osobami są dorośli, musieli zjeść plasterki cytryny z uśmiechem na ustach. Podczas tej uroczystości, pełnej łez wzruszenia, ogólnej radości i śmiechów – „pierwsze lody zostały przełamane”.

Wspólne zabawy ruchowe zorganizowane dla rodziców i dzieci były następnym krokiem do integracji samych rodziców oraz integracji rodziców z nauczycielami pracującymi w grupie. Razem urządzano kolejne przedszkolne uroczystości. Nauczyciele często korzystali z rodziców, którzy mieli doświadczenie ze starszymi dziećmi, bądź byli bardziej otwarci i chętni do współpracy. Ich udział w organizacji Mikołajek, pierwszej zabawy karnawałowej, uroczystości z okazji Dnia Babci i Dziadka pozwolił przekonać się, że każde dziecko jest wspaniałym przedszkolakiem, że mówi wiersz, śpiewa piosenkę, tańczy, że potrafi wystąpić przed publicznością na miarę własnych możliwości. Rodzice chętnie włączyli się w życie przedszkola. W maluchach rodzice „Biedronek” chętnie przychodzili czytać wybrane przez dzieci bajki. Jedna z mam poprowadziła zabawy i doświadczenia z wagą w oparciu o bajkę „Trzy świnki”. Inna mama udostępniła nam przebranie „skrzynka pocztowa” i torbę oraz czapkę listonosza, aby urozmaicić zajęcia dzieciom.

Podsumowaniem roku przedszkolnego w maluchach był piknik z okazji Dnia Rodziny zorganizowany przez rodziców, gdzie wspólne zabawy, śpiewy i pieczenie kielbasek przy ognisku pozwoliły na integrację, wymianę doświadczeń oraz zawiązanie przedszkolnych przyjaźni.

Wiele zadań z planu współpracy realizowano cyklicznie przez wszystkie lata pobytu dzieci w przedszkolu. Powtarzały się one ze względu na kalendarz przedszkolny, który przewiduje uroczystości (Andrzejki, Mikołajki, Jasełka, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Dziecka, Dzień Rodziny, zajęcia otwarte, akcje charytatywne, spotkania z ciekawymi ludźmi). Rodzice z nauczycielami wspólnie ustalali harmonogram imprez i uroczystości przedszkolnych, dzielili się obowiązkami, każdy na miarę swoich możliwości. Jedni zajmowali się przygotowaniem słodkich poczęstunków, inni pomocą w organizacji spotkań, bądź sami takie organizowali (pocztowiec, pielęgniarka, ratownik WOPR, górnik, nauczyciel wychowania fizycznego i inni), kolejni pomagali w przygotowywaniu upominków dla dzieci z okazji Mikołajek, Dnia Dziecka.

Wspólnie przygotowano warsztaty z zespołem *Ostoją*, podczas których nauczyciele i rodzice z dziećmi, pod czujnym okiem ekspertek, wykonywali bożonarodzeniowe ozdoby - aniołki ze słomy. Dzieci zaprezentowały przygotowane pastoralki i życzenia, goście wigilijną poezję, a wszyscy razem śpiewali kolędy.

Dzięki zaangażowaniu rodziców corocznie organizowano kącik przyrody, gdzie gromadzono ciekawe eksponaty (przywożone z wakacji), wysadzano różne rośliny, prowadzono hodowle (chomika, rybek) i uprawy. Takie działania zainteresowały dzieci naszą ojczyzną, otaczającą przyrodą oraz pozwoliły rozwinąć poczucie odpowiedzialności za powierzone zadania.

Wielokrotnie rodzice wspierali przedszkole przekazując zabawki, gry, układanki i inne rzeczy do grupy.

Organizacja wielu wyjść i wycieczek na terenie miasta zawsze była wsparta pomocą i operatywnością rodziców. Wzajemnie informowano o ciekawych wydarzeniach, miejscach wartych obejrzenia, bądź ludziach, z którymi warto się spotkać. Rodzice, zawsze chętni do pomocy, przywozili dzieci na występy do Chełmskiego Domu Kultury, do szopki, na Dni Chełma.

Całe rodziny angażowały się w akcje charytatywne organizowane przez przedszkole (wykonywanie ozdób na licytacje, zbiórka grosza bądź darów rzeczowych na rzecz dzieci i osób potrzebujących).

Nigdy nie zostali obojętni na prośbę o pomoc. Zawsze można było na nich liczyć jeśli, proszono o pomoc w przygotowywaniu strojów dla dzieci na występy i uroczystości, byli też tacy, którzy chętnie pomagali w przygotowywaniu dekoracji. Do współpracy pozyskano babcie i dziadków oraz innych członków rodzin.

Wspólnie z rodzicami zorganizowano spotkanie ze Świętym Mikołajem i Duchem Bieluchem w chełmskich podziemiach. Dzieci wspólnie z przewodnikiem oprowadzały rodziców po podziemiach, by w końcu spotkać Ducha Bielucha, który przygotował dla nich niespodziankę i przyprowadził do podziemi Świętego Mikołaja z prezentami. Impreza zachowana w tajemnicy przed dziećmi wywołała wiele radości, była też potwierdzeniem dobrej współpracy i zaangażowania wszystkich w życie grupy „Biedronek”.

Ostatnią wspólną choinkę grupową przystrojono ozdobami wykonanymi własnoręcznie przez dzieci, rodziców, dziadków, babcie i ciocie. Przy tradycyjnie wystrojonej choince zorganizowano spotkanie wigilijne z poetą, pisarzem Longinem Janem Okoniem oraz dziećmi, rodzicami i dziadkami. Wspomnienia przygotowań świątecznych, dawnych wigilii, wspólne kolędowanie uprzyjemniły tradycyjne bożonarodzeniowe ciasta i kompot z suszu. Wręczenie symbolicznych upominków w postaci piernikowych ciasteczek było uwieńczeniem spotkania.

Bardzo często organizowano spotkania z ciekawymi ludźmi. Jednym z nich był Pan Longin Jan Okoń – chełmski poeta, który uczestniczył w życiu Biedronek i ich

rodzin, był też częstym gościem spotkań i uroczystości. By podziękować za współpracę – dzieci w dniu pożegnania przedszkola wystawiły obrazek sceniczny jego autorstwa: *Śpiąca Królewna*. W przygotowaniu utworu do wystawienia uczestniczyli rodzice, pomagali w szyciu strojów i robieniu dekoracji.

Uwieńczeniem współpracy rodziców z nauczycielami przedszkola, miało być wspólne przygotowanie teatrzyku dla dzieci. Propozycja wyszła od nauczycielki na jesiennym spotkaniu grupowym, w ostatnim roku pobytu dzieci w przedszkolu. Rodzice bardzo dobrze się znali, byli bardzo zaangażowani w życie grupy i wielu posiadało umiejętności, które można było wykorzystać. Po wstępnym uczuciu zakłopotania pomysł został przyjęty i czekał na realizację, miał być prezentem – niespodzianką rodziców dla dzieci z okazji Dnia Dziecka.

Każdy mógł zaproponować utwór, który byłby wystawiony. Podczas zimowego spotkania z rodzicami zaprezentowano scenariusze, z których został wybrany utwór Wandy Chotomskiej *Królewna Śmieszka*. Najodważniejsze mamy zgłosiły się do udziału w występie, ustalono terminy spotkań dogodne dla wszystkich i zdecydowano o rozpoczęciu przygotowań. Do udziału w teatrzyku poproszono też inne osoby, które same bały się podjąć taką decyzję, ale chętnie przystąpiły do wspólnego przedsięwzięcia. Do pełnej obsady potrzebna była grupa 11 rodziców.

Spotkania trwały od kwietnia, w każdą środę, późnymi popołudniami. Na pierwszym spotkaniu każdy dostał scenariusz i wybrał dla siebie rolę. Wstępnie omówiono sprawy strojów, rekwizytów i scenografii. Początkowe zażenowanie i nieśmiałość z kolejnymi spotkaniami ustąpiły miejsca dobrej zabawie i coraz to nowym pomysłem. Dopisano słowa piosenki, ułożono układ do tańca, dołączono taniec na zakończenie występu. Jeśli ktoś miał jakiś pomysł, to zawsze był brany pod uwagę. Wspólnie ustalono przebrania dla poszczególnych osób, część strojów została zakupiona, część wypożyczona, ale większość uszyto wspólnie – mama i nauczycielka. Przygotowanie strojów, rekwizytów i scenografii zajęło bardzo dużo czasu. Udział w próbach niektórym rodzicom przysparzał wielu kłopotów, gdyż musieli utrzymać w tajemnicy przed dziećmi przygotowywanie teatrzyku, a swoją nieobecność w każdą środę tuszowali niewinnymi kłamstewkami. Wielu rodzicielskich wybiegów wymagało też przygotowywanie w domach strojów i rekwizytów. Dzieciom trudno było uwierzyć, że pani w przedszkolu nagle potrzebuje pomocy ich rodziców, a one o niczym nie wiedzą. Dlatego męczyły dorosłych dociekliwymi pytaniami, które trudno było zbyć prostą odpowiedzią.

Próby w strojach dały wiele radości i jeszcze więcej pomysłów na humorystyczne akcenty w scenariuszu, dobrano muzykę filmową i śpiew z akompaniamentem pianina.



Wszyscy bawili się doskonale, jednak czas występu zbliżał się wielkimi krokami i mimo zmiany jego terminu (z Dnia Dziecka na uroczystość zakończenia roku przedszkolnego) wśród aktorów pojawiła się trema. Częstsze spotkania i wzajemne wsparcie pomogły dotrwać do nieubłaganie zbliżającego się dnia występu. Większość rodziców przewidując brak koncentracji tego dnia na swoich zawodowych obowiązkach, wzięła dzień urlopu, by odpowiednio skupić się na przedsięwzięciu artystycznym.

Aktorzy bardzo poważnie podeszli do swojego zadania. Wszyscy uparcie powtarzali swoje kwestie, nucili piosenki i nerwowo podrygiwali w rytm piosenki finałowej.

Łzy wzruszenia spowodowane pożegnaniem przedszkola zostały spotęgowane myślami o nadchodzącym występie. Rodzice dzielnie przetrwali czas prezentacji artystycznych swoich pociech, próbując nie zdradzić zdenerwowania przed swoją wielką próbą.

Wyjście w strojach przed własne dzieci, zgromadzone licznie rodziny i gości było wielkim przeżyciem, lecz pierwszy gong konferansjera wszystkich zmobilizował i „postawił do pionu”. Bez żadnych wpadek, z minami odpowiednimi do granych ról, dotrwano do finału. Wbrew wcześniejszym obawom, najtrudniejszym zadaniem okazało się zachowanie powagi, ale i temu podołano. Do finałowego tańca zaproszono dzieci, by razem się bawić. Oklaskom i zachwytem nie było końca. Największą dla występujących nagrodą, za trud włożony w przygotowanie sztuki, był uśmiech na twarzach najmłodszej widowni, którym do końca trudno było uwierzyć w to, co widzieli. Kolejnym powodem do dumy były słowa uznania od pana Longina Jana Okonia, który był gościem honorowym uroczystości.



W związku z pozytywnym przyjęciem przez widownię poproszono aktorów o powtórne wystawienie teatryku podczas pikniku integracyjnego. Po kolejnej turze prób, w nieco zmienionym składzie, wystąpiono przed szerszą publicznością.



Trema wcale nie była mniejsza, ale aktorzy zostali nagrodzeni owocami na stojąco. Wspólna zabawa rodziców i dzieci była uwieńczeniem wieloletniej współpracy.



Wspólne działania na rzecz przedszkolaków, a szczególnie praca nad teatrykiem, zacieśniły przyjaźnie, które trwają do dziś, zarówno między rodzicami, nauczycielką, jak i dziećmi.



Bardzo ważne jest podejmowanie podobnych akcji, które mogą pozwolić na wzajemne poznanie się i jak najlepsze wykorzystanie ukrytych talentów.

**DZIAŁANIA MOTYWUJĄCE DO NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO
W GIMNAZJUM NR 7 IM. GEN. WŁADYSŁAWA SIKORSKIEGO W CHEŁMIE**

MARIOLA PODGÓRSKA, WIESŁAW PODGÓRSKI

Z raportu dotyczącego nauki języka niemieckiego, opracowywanego co pięć lat przez MSZ, Instytut Goethego i Niemieckie Stowarzyszenie Wymiany Akademickiej DAAD, a przedstawionego 21 kwietnia 2015 roku, wynika, że Polacy są światowym liderem wśród uczących się języka niemieckiego jako obcego. Spośród 15 mln wszystkich uczących się na świecie, na Polskę przypada 2,28 mln (2.288.125), z czego 2,1 mln (2.139.070) stanowią uczniowie, pozostali to studenci (96.555) i osoby (49.400), dla których niemiecki jest przepustką do awansu zawodowego. Jak dowodzą autorzy raportu, wśród uczących się języka naszych zachodnich sąsiadów, w ciągu ostatnich pięciu lat zanotowano spadek tylko o 8% przy znacznym zmniejszeniu się ogólnej liczby uczniów w Polsce, bo aż o 25%¹.

Język Goethego w skali całej Polski znajduje się wciąż na drugim miejscu, tuż po języku angielskim. Wspomniany raport dotyczący polskich szkół nie wymienia motywów wyboru języka niemieckiego przez naszych uczniów, bo nie było to przedmiotem badań. Autorzy pozwolili sobie jednak na postawienie kilku hipotez. W dokumencie czytamy, że motywacją do nauki przedmiotu jest bogata oferta programów wymiany, stypendia, możliwość studiowania, zwiększające się szanse zawodowe w niemieckich firmach w Polsce i w Niemczech.

Taki obraz rzeczywistości jest do obrony, ale wydaje się, że odnosi się w dużej mierze do uczniów szkół ponadgimnazjalnych (choć i tu można mieć wątpliwości) i przede wszystkim do studentów i dorosłych czynnych zawodowo. Znakomita większość trzynastolatków nie ma jeszcze sprecyzowanych planów na przyszłość, co wcale nie dziwi. O ile postrzega samą naukę języków obcych jako sensowną i przydatną, to cechy te przypisuje językowi angielskiemu. Owo pozytywne nastawienie stwarza bardzo dobre

¹ *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*,
https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf (dostęp: 12.09.2015).

podstawy do nauki tego przedmiotu zarówno w szkole, jak i w domu. Sytuacja zmienia się nieco, gdy idzie o wybór drugiego języka obcego.

Zasadne więc jest postawienie pytania: Czym kieruje się uczeń trzeciego etapu edukacyjnego w wyborze języka obcego jako drugiego? Wielu nauczycieli gimnazjum intuicyjnie, bo na podstawie własnych obserwacji podejmie się odpowiedzi na to pytanie. Wydaje się, że największy wpływ na podjęcie decyzji ma grupa rówieśnicza i rodzice (kolejność nieprzypadkowa). Można zaryzykować stwierdzenie, że z kolei wśród czynników determinujących ów wybór jest szeroko rozumiana „atrakcyjność”, trudność akwizycji języka (trudny lub łatwy do opanowania), wreszcie jego przydatność. Bardzo często nauka drugiego języka traktowana jest jako kolejny obowiązek, który po prostu należy lepiej lub gorzej spełnić. Przyczyną tego, jest dość powszechny pogląd, że znajomość języka angielskiego w zupełności wystarczy, by bardzo dobrze odnaleźć się w globalnej rzeczywistości. Trudno z tym polemizować, ale takie myślenie może w znacznym stopniu w przyszłości postawić wiele barier na drodze rozwoju kariery młodego człowieka. Wielu absolwentów szkół średnich podejmujących studia lub studentów i dorosłych czynnych zawodowo dostrzega tę konsekwencję.

Wróćmy jednak do kryterium przydatności. Bez względu na motywy najczęściej wybieranym drugim językiem obcym w Polsce jest język niemiecki, co z czysto pragmatycznego punktu widzenia jest w pełni uzasadnione. Jest to bowiem język naszych zachodnich sąsiadów, bardzo atrakcyjny, mimo że dla wielu trudny. Jego atrakcyjność polega głównie na tym, że stwarza możliwości studiowania, bycia stypendystą DAAD (Niemiecka Centrala Wymiany Akademickiej/www.daad.pl), otwiera drzwi na świetne niemieckojęzyczne uniwersytety. Daje również możliwość wyjazdu na praktyki zawodowe do nowoczesnych przedsiębiorstw działających na niemieckojęzycznym rynku pracy. A to tylko niektóre zalety znajomości języka niemieckiego, choć najbardziej pobudzające wyobraźnię.

Wspomniane możliwości i ewentualne cele edukacyjne wydają się jednak dla większości gimnazjalistów na tyle odległe, by mogły się stać czynnikiem skutecznie i stale motywującym do nauki. Nie oznacza to jednak, że należy z tej argumentacji zupełnie zrezygnować.

Nauczyciel – mistrz motywacji

O tym, że motywacja i postawy względem nauki języków obcych są jednym z ważniejszych czynników wpływających na sukces w nauce języka, świadomy jest każdy nauczyciel. Jak więc motywować do nauki języka niemieckiego, by w praktyce jego

akwizycja była wartością? Czym jest zatem motywacja? Według Dörnyei'a, i Ottó jest ona procesem kształtującym się pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych². Nie jest więc produktem, atrybutem stałym, wrodzonym i danym nam raz na zawsze. Jest procesem dynamicznym, podlegającym ciągłej ewolucji, uzależnionym od osobowości uczącego się, jego wieku, potrzeb, najbliższego środowiska, osobowości nauczyciela, warunków szkolnych, grupy szkolnej, czytelności prowadzonych zajęć, czy świadomości celów. Zmieniające się motywy muszą więc być w porę dostrzeżone, by w konsekwencji znalazły odzwierciedlenie w działaniach dydaktycznych podejmowanych przez nauczyciela. Jak zatem, biorąc pod uwagę wszystkie wymienione wyżej czynniki, o czym traktuje bardzo obszerna literatura przedmiotu, motywować ucznia do nauki, by ten odniósł sukces? Zadanie niełatwe, czasem prawdziwe wyzwanie zwłaszcza w gimnazjum. Brak gotowych rozwiązań, prostego algorytmu utrudnia, ale nie skazuje na niepowodzenie.

Dörnyei (2007) dzieli działania motywujące nauczyciela na dwie fazy. Pierwszą z nich nazywa generowaniem motywacji, kiedy to kształtowane jest pozytywne nastawienie ucznia do nauki języka, a realizowany materiał dostosowany do jego możliwości percepcyjnych. Druga faza to utrzymanie motywacji dzięki zastosowaniu takich zadań, metod, technik i form pracy, które cechuje różnorodność oraz dzięki zachęcaniu do działań autonomicznych. Działania autonomiczne to np. włączenie ucznia do planowania, zgłaszania własnych pomysłów czy współprowadzenia zajęć³.

Na potrzeby niniejszej publikacji absolwentka Gimnazjum Nr 7 w Chełmie, laureatka i finalistka wielu konkursów o zasięgu wojewódzkim i ogólnopolskim z języka niemieckiego, wypowiedziała się na temat swojej nauki języka Goethego. Wydaje się, że jest to dopełnienie i zarazem świetne podsumowanie tej części artykułu, za co należą Jej się serdeczne podziękowania.

Języki obce są obecnie niezwykle popularne, a ich nauka łatwo dostępna. Każdy ma możliwość darmowej edukacji wybranego języka europejskiego; na późniejszym etapie edukacyjnym nawet dwóch. Statystyki i rzeczywistość szkolna pokazują, że najczęściej wybieranym językiem jest wszechobecny w mediach i kulturze język angielski. Zdecydowana większość uczniów zgłębia ten właśnie język obcy z różnym zresztą skutkiem. Każdemu bowiem przeciętnemu młodemu człowiekowi wydaje się, że doskonale zna ten wyspiarski język, zapominając, że trzeba się go również uczyć. Znacznie mniejsza grupa decyduje się na

² Z. Dörnyei, O. István, Motivation in action: A process model of L2 motivation, "Working Papers in Applied Linguistics" 1998, vol. 4, s.43-69.

³ Z. Dörnyei, *Creating a motivating classroom environment*, [w:] *International Handbook of English Language Teaching*, ed. J. Cummins, C. Davison, New York 2007, s. 719-731.

naukę języka niemieckiego. W dzisiejszych czasach niemiecki stracił na swej popularności, mniej słyszymy go w mediach, emitowane w Polsce filmy czy programy rozrywkowe rzadko pochodzą z tej części Europy. Dlatego osoby uczące się języka niemieckiego to teoretycznie bardziej świadomi odbiorcy edukacyjnej oferty, gdyż nie podążają z reguły za modą czy naśladownictwem. Ich wybór (jeśli nawet na początku był przypadkowy lub zależał od oferty edukacyjnej konkretnej szkoły) na późniejszym etapie szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej jest bardziej dojrzały i przemyślany. Potwierdzają to wyniki różnych egzaminów zewnętrznych; o ile efekty nauczania języka angielskiego są odwrotnie proporcjonalne do ilości zdających, o tyle grupa z językiem niemieckim osiąga zawsze wysokie noty. No właśnie, ale co skłania tych młodych ludzi do zainteresowania się akurat językiem niemieckim. Co sprawia, że mimo mniejszej obecności w popkulturze jest wciąż konkurencyjny wobec nadużywanego angielskiego?!

Sama należę właśnie do tej grupy pasjonującej się językiem niemieckim i przedstawię ze swojego punktu widzenia, co skłoniło mnie do rozwijania i kształcenia się w języku niemieckim. Myślę, że najważniejszym czy wręcz kluczowym elementem otwierającym drogę do nauki języka obcego jest osobowość nauczyciela – germanisty. Jeśli potrafi swoją postawą zachęcić, zaciekawić ucznia do nauki, to już połowa sukcesu. Właściwe podejście, często indywidualne traktowanie i mądre ocenianie uwzględniające możliwości i wkład pracy, przyczyniają się do sukcesu i chęci dalszej nauki. Mądry nauczyciel języka obcego wie, że młody umysł jest chłonny, ale wrażliwy na niepowodzenia i krytykę. Dlatego istotne jest, aby doceniać każde nawet najmniejsze postępy, dostrzegać dodatkowo wykonane ćwiczenia, itp. Kiedy uczeń odczuje akceptację swoich działań, można wymagać od niego coraz więcej, a wiara w jego możliwości motywuje go do dalszej pracy.

Kolejnym bardzo ważnym elementem jest sposób prowadzenia lekcji języka niemieckiego. Współczesnej młodzieży nie wystarczą nawet najbardziej kolorowe podręczniki i multimedia na ekranie. Ważne, co robi z tym nauczyciel języka niemieckiego; jak to wykorzysta. Ponieważ niemiecki, tak jak inne języki obce, opiera się na opanowaniu czterech sprawności: mówienia, pisania, słuchania i czytania ze zrozumieniem, ćwiczenie tych sprawności naprzemiennie za pomocą różnych metod, pozwala uniknąć monotonii nauki. Interesującym urozmaiceniem jest praca w grupach, kiedy można dzielić się z kolegami swoją wiedzą, ale w bardziej swobodnej atmosferze. Wykorzystanie na lekcjach prezentacji multimedialnych przygotowanych przez uczniów, bądź filmów edukacyjnych rozszerzających wiedzę z barwnej historii i kultury krajów niemieckojęzycznych, uatrakcyjnią zajęcia, zmusza do komentarzy i aktywności. Ogromną zachętą do nauki niemieckiego jest łączenie nauki

z indywidualną pasją ucznia. Jeśli ktoś interesuje się muzyką, filmem czy piłką nożną, a ma okazję zaprezentować swoje hobby na zajęciach, chętnie to uczyni, ćwicząc tym samym niemieckie słownictwo i składnię.

Następnym istotnym czynnikiem motywującym do nauki języka obcego (niemieckiego) jest uświadomienie uczniom korzyści wynikających z tej edukacji. Dla każdego motywacja może być inna, ale każdy przecież znajdzie coś dla siebie, byle tylko przedstawić mu to w atrakcyjnej formie. Dla jednych znajomość niemieckiego to szansa na lepszą pracę nawet za granicą, dla innych wartością jest możliwość porozumienia podczas ewentualnych turystycznych wyjazdów, jeszcze innych przyciągnie barwna, chociaż trudna w relacjach z Polską - historia; wielu zainteresuje wspaniała kultura i sylwetki czołowych pisarzy. Dla mnie atrakcyjne są wszystkie te obszary związane z językiem niemieckim, dlatego nauka tego języka to dla mnie przyjemność. Mogę rozwijać nie tylko umiejętności lingwistyczne, ale też poznawać kraj, którego historia i kultura po prostu mnie fascynuje. Ważne jest też brzmienie i gramatyka związana z tym językiem. Moim zdaniem niemiecki ma znacznie łatwiejszą wymowę od angielskiego, jest bardziej logiczny i uporządkowany (po prostu to język dla ludzi myślących). Często dodatkowym czynnikiem zachęcającym do bliższego spotkania z tym językiem są sprawy dotyczące rodzinnej genealogii. Nie ukrywam, że posiadanie przodków posługujących się wcześniej językiem niemieckim wzmacnia moje zainteresowania; ale nie to je rozbudziło. Na początku był wspaniały nauczyciel, który swoją osobowością i metodami nauczania potrafił zarazić mnie swoją pasją. (Natalia, lat 18)

Wybrane przykłady działań dydaktycznych

Szkoła jest najczęściej jedynym miejscem regularnego kontaktu z językiem niemieckim, dlatego warto podejmować różne działania: od korespondencji e-mailowej z rówieśnikami z różnych krajów, biorących udział w projekcie Instytutu Goethego, czy organizowania zajęć wychodzących poza ramy codziennej rutyny szkolnej.

W tej części publikacji chciałabym się skupić na ostatnio przeprowadzonych niecodziennych lekcjach, często o charakterze świątecznym. Zaplanowane i zorganizowane przez nauczycielki języka niemieckiego, czasem przy współpracy z nauczycielami języka angielskiego pokazują, że świadomość celów, zaangażowanie, umiejętność kooperacji i wzajemna życzliwość są gwarancją sukcesu. Bez tego nawet najlepszy projekt nie byłby możliwy do realizacji, a jeśli już, to przyniósłby ze sobą jeszcze więcej wysiłku i frustracji. A przecież nie możemy zapominać o sobie-o nauczycielach, dla których radość ucznia jest naszą radością.

Organizacja Dni Języka Niemieckiego

Pierwszy Dzień Języka Niemieckiego odbył się w naszej szkole 9 czerwca 1998 roku. Była to impreza zorganizowana przez uczniów klasy IV. Uroczystość skromna, zorganizowana w sali lekcyjnej bez przysłowiowej pompy i rozgłosu. Wystawiliśmy wówczas po niemiecku „Czerwonego Kapturka”. Przedstawienie adresowaliśmy głównie do widzów z najmłodszych klas. Scenografię przygotowaliśmy sami, ale niektóre jej elementy wykonały utalentowane plastycznie koleżanki ze świetlicy szkolnej. Próby/spotkania odbywały się wyłącznie po lekcjach lub w soboty. Pamiętam jedną z nich, kiedy wspólnie malowaliśmy las na posklejanych szarych kartonach, by zakryć nimi ścianę. Wtedy narodził się kolejny pomysł, by zaśpiewać jeszcze piosenki wyuczone na lekcjach, bo to uatrakcyjni nam święto. Dziewczęta „dorzuciły” jeszcze układ taneczny do wybranej przez siebie muzyki. Przygotowały go same od początku do końca. A po południu podczas prób na korytarzu rozbrzmiewała ta sama muzyka... Od czasu do czasu wybuchały kłótnie, ale nie na tyle poważne, żebym musiała interweniować. Dzień Języka Niemieckiego `98 uatrakcyjniony degustacją specjałów kuchni niemieckiej i zakończony konkursem wiedzy o krajach niemieckojęzycznych przeszedł do historii.

Wówczas okazało się, że to działa, bo dzięki dużemu wysiłkowi cieszy, przynosi satysfakcję i poczucie sukcesu. Od siedemnastu już lat organizowana jest w naszej szkole zainicjowana wówczas impreza. Przybiera różne formy, bo współorganizatorem i adresatem działań są uczniowie gimnazjum. W tym roku nauczyciele języka niemieckiego i angielskiego połączyli siły. Zorganizowaliśmy trójetapowy konkurs dla uczniów trzecich klas gimnazjum. *IDIOMY I PRZYSŁOWIA W JĘZYKU ANGIELSKIM I NIEMIECKIM Aha, da liegt der Hund begraben! There is the rub! (Aha, tu jest pies pogrzebany? a może W tym sęk?).* Finał przypadł na Dzień Języka Angielskiego i Niemieckiego. Sięgnęliśmy tym razem po związki frazeologiczne. Celem konkursu było podkreślenie roli frazeologizmów w procesie rozumienia i posługiwania się językiem obcym, szczególnie w języku mówionym oraz uświadomienie uczniom, że niewłaściwa interpretacja zwrotów idiomatycznych prowadzi do nieporozumień językowych. Kolejny cel to popularyzowanie nauki języka angielskiego i niemieckiego poprzez wspólną zabawę, współzawodnictwo i rozwijanie lingwistycznych zainteresowań uczniów oraz rozwijanie własnych strategii uczenia się.

Na miesiąc przed I etapem uczniowie otrzymali listę idiomów i przysłów w języku polskim, niemieckim i angielskim. Ich zadaniem było nie tylko ich pamięciowe opanowanie, ale również właściwa interpretacja, znalezienie kontekstu sytuacyjnego, czasami etymologia. W ramach „treningu” językowego, a poprzedzającego konkurs, uczniowie mieli możliwość

poradzenia sobie z tłumaczeniem na język polski krótkich tekstów. To wówczas nasi uczniowie uświadomili sobie, że dosłowne tłumaczenie niektórych idiomów jest niemożliwe, chociaż zdanie: *Ich verstehe nur Bahnhof* (*Rozumiem tylko dworzec*) nie jest bezsensowne. Warunkiem jest tutaj znajomość jego etymologii i właściwe zastosowanie w konkretnej sytuacji. Zadania były zatem krótkie, teksty jedno - lub kilkuzdaniowe służyły realizacji założonych celów. Zadania I etapu w formie testu miały charakter zamknięty, a uczniowie dopasowywali fragmenty frazeologizmów do luk; przysłów lub idiomów do obrazków lub do opisaney sytuacji. Ponadto łączyli w pary części idiomów i przysłów lub sformułowanych w języku polskim z ich odpowiednikami w języku angielskim i niemieckim. Zadania II etapu były o większym stopniu trudności; otwarte lub półotwarte. Uczniowie uzupełniali luki, odgadywali przysłowia lub idiomy przedstawione graficznie, tłumaczyli je z języka polskiego na język angielski/niemiecki i odwrotnie, uzupełniali zdania we właściwej formie gramatycznej oraz łączyli w pary części idiomów i przysłów i wybierali właściwe, adekwatne do opisaney sytuacji. W finale rywalizowali najlepsi przy zebranej publiczności. Była to już część ustna. Uczniowie odgadywali idiomy i przysłowia na podstawie obrazków i zaprezentowanych scenek przygotowanych przez młodszych kolegów oraz podawali takie, w których występowały wylosowane słowa np. ucho czy przyjaźń.

Uczniowie, którzy chcieli wykazać się swoimi zdolnościami manualnymi wzięli udział w konkursie plastycznym, ilustrując dowolną techniką wylosowany przez siebie związek frazeologiczny. Prace ocenione zostały przez nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego według ustalonych kryteriów tj. zgodności z tematem, pomysłowości wizualizacji, wkładu pracy i staranności wykonania. Dzięki temu powstała scenografia na Dzień Języka Angielskiego i Niemieckiego.

Dla uczniów klas drugich gimnazjum przygotowany i zorganizowany został konkurs realioznawczy *DACHL - LÄNDER – KRAJE NIEMIECKOJĘZYCZNE*. Jego celem było rozbudzenie zainteresowań kulturą, geografią, życiem codziennym mieszkańców niemieckiego obszaru językowego, podnoszenie poziomu wiedzy z zakresu realioznawstwa, rozwijanie kompetencji lingwistycznej i interkulturowej uczniów oraz motywowanie do samodzielnej nauki. Uczniowie rywalizowali w dwóch etapach rozwiązując zadania o charakterze otwartym i zamkniętym. Zakres materiału, który musi być zawsze określony, to pierwsza część podręcznika i wybrane rozdziały części drugiej. W ten sposób uczniowie mieli możliwość powtórzenia tematów dotyczących np. systemu szkolnictwa, niuansów językowych między różnymi regionami Niemiec czy krajów niemieckojęzycznych oraz zwyczajów i tradycji.

Należy przy tym dodać, że dodatkową trudnością były zadania formułowane wyłącznie po niemiecku.

Dla uczniów klas pierwszych gimnazjum zorganizowany został konkurs *SAG MAL DAS AUF DEUTSCH – POWIEDZ TO PO NIEMIECKU*. Jego celem była przede wszystkim sprawna komunikacja językowa i motywowanie do samodzielnej pracy. Podobnie jak w przypadku realioznawstwa materiał został zawężony do treści omawianych w minionym roku szkolnym. Uczniowie rywalizowali w dwóch etapach, reagując językowo w określonych w zadaniach sytuacjach.

Finały konkursów, rozdanie nagród i dyplomów to dobry punkt programu święta języków. To docenienie trudu i wysiłku ucznia, to wreszcie świetna zabawa. Pozytywne przykłady uwalniają zawsze tylko pozytywne emocje i to, o co chodzi – pozytywne nastawienie do nauki języka niemieckiego, co jest gwarancją osiągnięcia sukcesu.

Inne uroczystości

Zbliżające się Święta Wielkanocne czy Bożego Narodzenia to zazwyczaj czas, kiedy lekcje przebiegają trochę inaczej niż zwykle. Słownictwo, które się wprowadza czy utrwała, to zbiór pojęć, bo za każdym słowem kryje się historia, zwyczaje i tradycje. Tak pojmowana praca ze słownictwem pociąga konsekwencje dla działań dydaktycznych. Najczęstszą praktyką jest przygotowanie przez uczniów prezentacji multimedialnych. Ideałem jest, jeśli uczeń zgromadzi informacje, przetworzy je, poddając selekcji, tj. zweryfikuje, uporządkuje według ważności, by zrealizować powierzone mu zadanie. Rzeczywistość jednak odbiega od ideału. Pokusą są gotowe prezentacje na różne tematy, które z łatwością można znaleźć w Internecie, a dokonując niewielkich zmian (lub w ogóle) zaprezentować jako swoje. Inny problem, nawet jeśli prezentacja wykonana jest samodzielnie, stanowi zasada *kopiuj-wklej*, najczęściej z Wikipedii. Nie mam nic przeciwko tym źródłom informacji, bo czasami też z nich korzystam, ale w przypadku prezentacji są one nadużywane. Teksty nieprzetworzone, niejednokrotnie zawierające trudną terminologię, skomplikowane zdania, są nie lada wyzwaniem dla samych prelegentów. Myślę, że wielu nauczycieli ma podobne refleksje. Wyjściem z sytuacji jest praca metodą WebQuest, gdzie odwiedzenie pożądaných stron www i znalezienie konkretnej informacji, by np. rozwiązać kartę pracy, zaplanowane jest przez nauczyciela. Metoda warta polecenia (sprawdziłam ją, realizując tematy *Meine Reise nach Wien- Moja podróż do Wiednia* czy *Ostern in Deutschland – Święta Wielkanocne w Niemczech*), ale wymagająca od nas bardzo dużego nakładu pracy. WebQuest można z powodzeniem umieścić na stronie internetowej szkoły, by określona grupa/klasa miała do niego pełny dostęp.

Wróćmy do tematu prezentacji multimedialnych. Kierując się niezbyt dobrym doświadczeniem, o czym powyżej, przygotowaliśmy ją same. Tematem były Święta Wielkanocne. Uczennice, które na jej podstawie miały przygotować się do zaprezentowania na forum, zaproponowały napisanie scenariusza przedstawienia po polsku. I tak się stało. Napisane z poczuciem humoru umieszczone w baśniowej scenerii uwzględniło wszystkie informacje zawarte w prezentacji. Oto krótki fragment: (...) **Niemiec:** *Wasza Wysokość, ja niosę pokłony, by zaprosić w swoje strony! Wielkanocne ognie i koła, niesamowite procesje na koniach! Jest zajaczek, chowanie pisanek, toczenie, zrzucanie, rozbijanie jajek! Wygrywa ten, kto nie rozbije, kto żółtko w skorupce skutecznie ukryje!* **Królowa:** *Całkiem trzeźwo, ten człek tu prawi, mówże no dalej, bądźże ciekawy (...)* Uczennice, które nie tylko napisały scenariusz, ale obsadziły w rolach siebie i kolegów z innej klasy, organizowały próby, przygotowały scenografię, udowodniły, że uczeń może być i świetnym pomysłodawcą i realizującym samodzielnie zadania.

Boże Narodzenie to również wdzięczny, acz obszerny temat. Zwyczajnie, tradycje innych krajów zawsze budzą zainteresowanie uczniów. Ogłoszony w szkole konkurs na najpiękniejszy kalendarz adwentowy *MEIN ADVENTSKALENDER* cieszył się ogromnym zainteresowaniem. Zadaniem uczniów było przejrzanie niemieckojęzycznych stron internetowych, zebranie pomysłów, które byłyby inspiracją do ich wykonania. Wpłynęło tak wiele doskonałych prac, że trudno nam było wybrać te najpiękniejsze. Stały się one elementem scenografii podczas niecodziennych zajęć *WEIHNACHTEN IN DACHL – LÄNDERN – ŚWIĘTA BOŻEGO NARODZENIA W KRAJACH NIEMIECKOJĘZycznych*.

Wspomniane zajęcia uatrakcyjniły dwa krótkie filmy *Der erste Adventskalender* (*Pierwszy kalendarz adwentowy*) i *Der erste Adventskranz* (*Pierwszy wieniec adwentowy*). Oba tytuły można znaleźć na stronie www.steyl-medien.de Biorąc pod uwagę fakt, że odbiorcą będą uczniowie, którzy dopiero rozpoczęli naukę języka niemieckiego, a którzy mogą mieć problemy z ich odbiorem, należało wykonać napisy z tłumaczeniem na język polski. Podjęłam się tego zadania, wykorzystując do tego celu Windows Movie Maker służący do tworzenia i edycji filmów. Ten sam prosty i intuicyjny w obsłudze program posłużył do umieszczenia tekstów piosenek świątecznych i kolęd niemieckich. Wyświetlone na ekranie umożliwiły wszystkim wspólne śpiewanie. Przygotowana prezentacja multimedialna, w której znalazły się filmy, piosenki, informacje o tradycjach świątecznych i ich historii dostarczyła uczniom wiele wiedzy na ten temat, a którą mogli później sprawdzić, rozwiązując quiz. W programie znalazło się również przedstawienie w wykonaniu uczniów

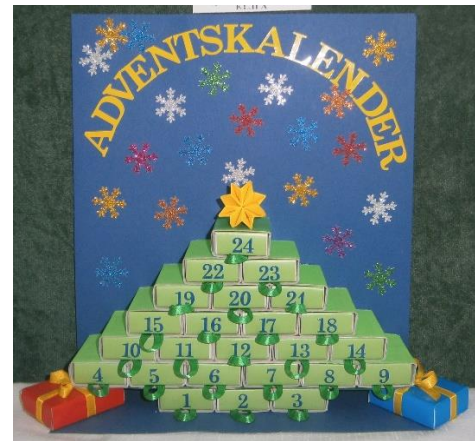
gimnazjum nawiązujące do tematu. Atrakcją była scenografia, bo dzięki niej czuło się, że zbliża się Boże Narodzenie.

WEIHNACHTEN IN DACHL – LÄNDERN

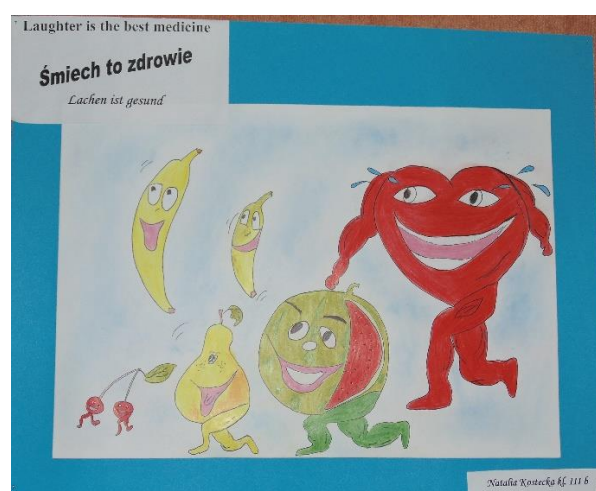
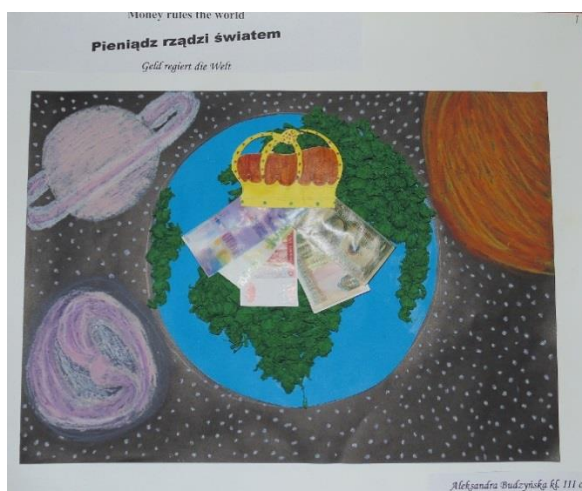


Wybrane prace konkursowe *MEIN ADVENTSKALENDER*





Wybrane prace plastyczne *IDIOMY I PRZYSŁOWIA W JĘZYKU ANGIELSKIM I NIEMIECKIM*



Finał konkursu *IDIOMY I PRZYSŁOWIA W JĘZYKU ANGIELSKIM I NIEMIECKIM*

CZEŚĆ PIĄTA

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

**RECENZJA KSIĄŻKI: NIEDOSTOSOWANIE SPOŁECZNE.
TEORIE I DOŚWIADCZENIA, RED. H. BEJGER, R. KARTASZYŃSKA,
WYD. PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W CHEŁMIE,
CHEŁMSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE, CHEŁM 2014.**

MAŁGORZATA ŁOBACZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

Książka *Niedostosowanie społeczne. Teorie i doświadczenia* jest pracą zbiorową pod redakcją Haliny Bejger i Renaty Kartaszyńskiej. Zawiera ona artykuły nauczycieli akademickich z Polski i Ukrainy, jak też nauczycieli – praktyków oraz studentów pedagogiki. Tytułowy problem recenzowanej monografii ujęty został wieloaspektowo. Zawiera ona, bowiem m. in. przemyślenia pedagogów, psychologów, filozofów, socjologów i teologów. Zamierzona przez redaktorów refleksja, z punktu widzenia teoretyków i praktyków wychowania, nad niedostosowaniem społecznym zaowocowała wartościową publikacją analizującą fundamentalne problemy z tego zakresu.

Recenzowana pozycja obejmuje dwadzieścia cztery artykuły, zgrupowane w trzy bloki tematyczne, które dotyczą: niedostosowania dzieci i młodzieży z perspektywy teorii i praktyki pedagogicznej; przejawów niedostosowania społecznego wśród młodych ludzi oraz rehabilitacji społecznej i jej form w kontekście przestępczości dzieci i młodzieży.

We wstępie redaktorki – Halina Bejger i Renata Kartaszyńska – akcentują współczesne problemy, takie jak: trudności w kontaktach z drugim człowiekiem, poczucie wyizolowania ze społeczeństwa, samotność występująca już wśród młodych ludzi i cierpienia z nią związane, które przyczyniają się do zejścia na inną drogę – wolną od odpowiedzialności, obowiązków i zasad postępowania. Jest to droga odarta z norm i wszelkich regulacji społecznych, stąd ludzi nią kroczących nazywamy często niedostosowanymi społecznie.

Część pierwsza książki zatytułowana: „Niedostosowanie dzieci i młodzieży w świetle teorii i praktyki pedagogicznej” wprowadza w problematykę społecznego niedostosowania. Halina Bejger w swoich przemyśleniach zawartych w wartościowym artykule *Autoportret młodzieży niedostosowanej społecznie* początkowo wskazuje

na wizerunek młodzieży niedostosowanej, w oparciu o badania z zastosowaniem *Testu Zdań Niedokończonych* J. Kostrzewskiego, przeprowadzone wśród 16 uczniów klasy drugiej Liceum Ogólnokształcącego w Niepublicznym Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Rejowcu.

W interesującym tekście Renaty Kartaszyńskiej ukazana została rola rodziny i szkoły w kształtowaniu osobowości społecznej dzieci i młodzieży. Autorka scharakteryzowała komponenty osobowości społecznej oraz czynniki ją kształtujące, wskazała także na narastający obecnie problem niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. W sposób szczególny podkreślony został problem samotności dzieci i młodzieży.

Paweł Skrzydlewski zaś, w artykule *Kategoria niedostosowania społecznego z perspektywy personalistycznej antropologii filozoficznej*, podkreśla znaczącą rolę filozoficznego rozumienia niedostosowania społecznego na gruncie pedagogiki. Podstawą tego rozumienia jest koncepcja człowieka, jako bytu osobowego. Zdaniem autora znaczący udział w powstawaniu niedostosowania społecznego ma kultura ludzka, która nie odzwierciedla autentycznej natury człowieka, jako bytu osobowego.

W ujęciu młodych, studentka Pedagogiki PWSZ w Chełmie, w artykule pt. *Agresja jako przejaw niedostosowania społecznego*, akcentuje współczesną powszechność zjawiska agresji. Prezentuje interdyscyplinarne ujęcie niedostosowania społecznego, wskazuje symptomy niedostosowania społecznego oraz podejmuje analizę przyczyn występowania tego zjawiska.

Środowiskowe uwarunkowania zachowań agresywnych wśród młodzieży, to tytuł artykułu Jowity Berdzik. Autorka swoją uwagę skupia także na zjawisku agresji i jej przyczynach. W sposób szczególny uwydatniona została rola mediów w nasilaniu się zachowań agresywnych wśród młodych ludzi.

Augustyn Okoński oraz Bożena Stefańczyk – autorzy artykułu *Niedostosowanie społeczne w szkole* – zwracają uwagę czytelnika na problem nieprzystosowania społecznego młodzieży w środowisku szkolnym. Szczególnie zaakcentowana została kwestia negatywnych i nieadekwatnych reakcji uczniów na wymagania nauczycieli.

Ostatnim artykułem w pierwszej części recenzowanej monografii są przemyślenia Agaty Szabały - Walczuk, w publikacji: *Uzależnienie od substancji psychoaktywnych jako przejaw niedostosowania społecznego – studium przypadku uczennicy gimnazjum*. Autorka dokonała analizy indywidualnego przypadku – uczennicy z gimnazjum – wskazując tym samym jak istotne dla efektywnej pomocy jest poznanie faktycznego

charakteru trudności. Podkreślona została także rola rzetelnej diagnozy przyczyn i mechanizmów, jakie leżą u podłoża danego zjawiska.

W części drugiej – „Przejawy niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży – kierunki działań profilaktycznych” – zawarte są ważne refleksje dotyczące symptomów społecznego niedostosowania, jak też kwestii zapobiegania niedostosowaniu młodych ludzi. Jest to cenny materiał, ponieważ pokazuje niebezpieczeństwa wynikające z nieprawidłowego funkcjonowania dwóch fundamentalnych środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły. Ponadto odsłania możliwości zapobiegania niedostosowaniu społecznemu wśród młodych ludzi, którymi są m. in. zaangażowanie młodzieży w pomoc potrzebującym oraz rozwijanie swoich pasji.

Na kryzys występujący we współczesnej szkole i jego skutki wychowawcze zwraca uwagę Aneta Paszkiewicz. Autorka słusznie wskazuje, że dzieci i młodzież niedostosowane społecznie bądź zagrożone niedostosowaniem powinny stać się obiektem szczególnego zainteresowania i troski ze strony instytucji zajmujących się opieką i wychowaniem, ponieważ – jak sama zaznacza – „niedostosowani młodzi ludzie wyrosną na niedostosowanych dorosłych”.

Ks. Jerzy Król w swym tekście: *Wychowanie i edukacja w kontekście kultury współczesnej a niedostosowanie społeczne* wskazuje na zależność występującą między wychowaniem i edukacją, a problemami określanymi, jako niedostosowanie społeczne. Akcentuje również obszary związane ze współczesną kulturą i poszukiwaniem sensu życia.

Agata Stankiewicz – studentka Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie – w artykule *Funkcjonowanie dziecka niedostosowanego społecznie w rodzinie i w szkole* w sposób szczególny swą uwagę skupiła na środowisku rodzinnym wskazując, w jaki sposób warunkuje ono kształtowanie osobowości młodego człowieka, jakie jest to oddziaływanie w sytuacji, gdy rodzina jest zdezorganizowana, zaś rodzice nie spełniają swoich zadań.

Anna Antczak, Ewelina Bucior i Katarzyna Tchórzewska – autorki artykułu *Wagary szkolne jako symptom niedostosowania społecznego* odsłaniają problem, przed którym stoi – jak same mówią – „każda współczesna szkoła”. Wagarowanie stanowi manifestację zewnętrznych trudności ucznia, ponadto permanentna, nieuzasadniona absencja może być pierwszym zwiastunem niedostosowania społecznego.

Na uwagę zasługuje również artykuł Patrycji Burak: *Rola działalności wolontariackiej w zapobieganiu niedostosowaniu społecznemu*, w którym autorka wskazuje tę formę aktywności jako rodzaj pewnego rodzaju profilaktyki przed niebezpieczeństwem

niedostosowania. Jak sama zaznacza: wolontariat „stawia w centrum zainteresowania człowieka i jego problemy, zwraca uwagę na najsłabszych i cierpiących”.

Monika Łetocho i Agnieszka Hajdus w artykule pt. *Czas wolny dzieci i młodzieży w aspekcie wartości wychowawczych i zagrożeń – cyberprzemoc* podejmują problem przemocy, ściśle związanej z powszechnym dostępem do Internetu oraz sieci komórkowych.

Drugą część recenzowanej publikacji kończy artykuł Natalii Piekarcz *Arteterapia w pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie*. Autorka prezentuje tutaj wielorakie funkcje sztuki w odniesieniu do problemu niedostosowania społecznego. Ukazuje jej rolę profilaktyczną, katartyczną oraz terapeutyczną.

Artykuły zamieszczone w części trzeciej – opatrzonej tytułem „Przestępczość wśród dzieci i młodzieży – rehabilitacja społeczna i jej formy” – nakreślają priorytetowe problemy z zakresu profilaktyki i resocjalizacji młodych ludzi perspektywy obywateli Ukrainy. Wskazane zostały niebezpieczeństwa związane z niedostosowaniem społecznym oraz formy pomocy w aspekcie pedagogiczno-socjologicznym. Artykuły w języku ukraińskim zawierają – oprócz tłumaczenia tytułu streszczenia na język angielski – również przełożenie tych elementów tekstu na język polski.

Recenzowana książka stanowi próbę wieloaspektowego spojrzenia na współczesne problemy związane z niedostosowaniem społecznym młodych ludzi. Autorzy tekstów zamieszczonych w recenzowanej monografii wskazali na problem środowisk wychowawczych, dylematy pedagogiczne, społeczne i filozoficzne oraz zaakcentowali kierunki rozwiązań problemów niestosowania młodzieży.

Niektóre teksty wydają się nieco odbiegać od głównego problemu książki, koncentrują się na ogólnych problemach, inne stanowią powielanie treści związanych z niedostosowaniem młodych ludzi. Sytuację tę po części usprawiedliwia fakt, iż recenzowana monografia nie jest podręcznikiem z zakresu niedostosowania społecznego w sensie ścisłym, stanowi zaś zbiór artykułów naukowych i popularnonaukowych o charakterze debaty nauczycieli akademickich oraz studentów z Polski i Ukrainy. Jeśli chodzi o fundamentalny cel publikacji, czyli ukazanie: trudności w kontaktach interpersonalnych, problemu wyobcowania ze środowiska społecznego, zjawiska zaburzeń emocjonalnych, a tym samym niedostosowania społecznego, zagrożenia niedostosowaniem społecznym jako konsekwencji współczesnych przemian – to z pewnością został on osiągnięty.

**RECENZJA KSIĄŻKI: *PROBLEMY OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH
WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE*, RED. H. BEJGER, M. ŁOBACZ,
WYD. PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W CHEŁMIE,
CHEŁM 2014.**

PAWEŁ SKRZYDLEWSKI

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

Staraniem Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie oraz Chełmskiego Towarzystwa Naukowego ukazała się interesująca praca *Problemy osób niepełnosprawnych we współczesnym świecie* pod redakcją Pani dr Haliny Bejger i Pani dr Małgorzaty Łobacz. Głównym przedmiotem książki jest problem właściwego odczytania i zinterpretowania ludzkiej niepełnosprawności w kontekście wyzwań edukacyjnych i wychowawczych. Kwestia ta została przedstawiona przede wszystkim w perspektywie pedagogicznej, socjologicznej, prawnej, filozoficznej, społecznej, dyscyplin około pedagogicznych. Blisko 10 % ogółu ludzi żyjących na świecie - czyli około 700 milionów osób w 2012 roku – to osoby dotknięte różnymi typami deficytów, czyli osoby niepełnosprawne.

Brak świadomości istnienia tegoż stanu rzeczy jest częstokroć powiązany z powierzchownym rozumieniem samej niepełnosprawności, co generuje fałszywe ludzkie działania, mające za przedmiot samą niepełnosprawność człowieka. Daje to efekty w postaci nie tylko szeregu ludzkich cierpień, ale także skutkuje działaniami pozornymi, a nawet szkodliwymi. Towarzyszy temu budowa fałszywej kultury społecznej, która próbuje rozwiązywać problemy niepełnosprawności.

Jest faktem, że w życiu ludzkim, deficyty człowieka (niesprawności i niepełnosprawności) mające różny zakres i rodzaje, są dostrzegalne na wiele różnych sposobów i przejawiają się różnorodnie, często w sposób przykry, determinując człowieka. Nic więc dziwnego, że stają się one przedmiotem dyskursów różnorodnych typów ludzkiego poznania, od nauk medycznych i psychologicznych, biologicznych, poprzez nauki ekonomiczne, prawne, społeczne, pedagogiczne a także refleksję o charakterze teologicznym i filozoficznym.

Jak już wspomniano praca *Problemy osób niepełnosprawnych we współczesnym świecie* ujmuje niepełnosprawność osoby ludzkiej głównie pod kątem pedagogicznym i z tego powodu, może stać się cennym źródłem inspiracji dla pedagogów oraz osób zainteresowanych pogłębieniem rozumienia problemów osób niepełnosprawnych, biorących udział w procesie wychowania i edukacji. Lektura pracy ukazuje, że problemów tych jest bardzo wiele i to zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich. W sposób szczególny problemy te winny zostać przemyślane na polu edukacyjnym i wychowawczym.

Na pracę składają się w miarę samodzielne rozprawy blisko dwudziestu autorów. Jak czytamy we wstępie do pracy (s. 6) zawarte w niej rozważania są pokłosiem międzynarodowego sympozjum naukowego, zorganizowanego w PWSZ w Chełmie na temat: *Uczeń z niepełnosprawnością w dobie globalizacji*.

Całość rozważań w pracy została podzielona na trzy zasadnicze części. W części pierwszej zatytułowanej *Edukacja osób z niepełnosprawnością* podjęto problemy związane głównie z nauczaniem osób niepełnosprawnych (dzieci i uczniów) a także uczniów ze specjalnymi potrzebami. Na uwagę zasługuje w tej części szereg analiz Pani dr Anety Paszkiewicz, które odsłaniają liczne mity i paradoksy związane z niepełnosprawnością osób. Autorka wykorzystując analizy współczesnych pedagogów, podejmuje także problem autentycznej roli nauczyciela w przezwyciężaniu niepełnosprawności. Okazuje się, że rola ta nie jest jednoznaczna ani prosta, a jej opisanie i wyjaśnienie nastrocza wiele trudności.

W części drugiej zatytułowanej *Aktywizacja społeczna i zawodowa osób z niepełnosprawnością* zostało podjętych szereg interesujących analiz związanych, czy to z problematyką rehabilitacji młodzieży chorej (dr H. Bejger), czy to z samym zagadnieniem promocji zdrowia i troski o nie, w szeroko pojętej kulturze (dr R. Kartaszyńska). Część ta zawiera także treści ukazujące jak aktywizacja społeczna i zawodowa osób z niepełnosprawnością bywa realizowana na Ukrainie.

W części trzeciej, ostatniej zatytułowanej *Postawy wobec problemów ludzi z niepełnosprawnością* podjęto szereg analiz, które skupiają się na ukazaniu konieczności afirmacji przyrodzonej i niezbywalnej godności osoby ludzkiej dotkniętej niepełnosprawnością. Okazuje się, że brak poszanowania samej osoby niepełnosprawnej częstokroć jest efektem odmawiania jej lub też fałszywego pojmowania jej godności. Problem ten szeroko i interesująco podejmuje dr M. Łobacz, akcentując niemoralny charakter wykluczania osób z niepełnosprawnością, jaki często zachodzi w dziedzinie edukacji i wychowania.

Jak przekonuje nas lektura pracy, bogaty fakt istnienia niepełnosprawności człowieka skutkuje szeregiem konsekwencji dotyczących tak samych osób, które ją posiadają, jak i społeczności. Niepełnosprawność człowieka jest widoczna na wielu płaszczyznach życia ludzkiego, zarówno tego, które dotyczy ludzkiej cielesności jak i duchowości, a także funkcjonowania w społeczności. Z perspektywy zdroworozsądkowej wszyscy wiemy, że jest ona – podobnie jak różne formy cierpienia, bólu i zła, do pewnego stopnia czymś nierozłącznym od faktu istnienia każdego człowieka, że faktycznie – choćby z racji upływu czasu, każdy staje przed wyzwaniem niepełnosprawności swojej i najbliższych. Poniekąd nie możemy od niej uciec i towarzyszy nam ona w różnych postaciach, częstokroć zintensyfikowana różnymi formami zła i ludzkich cierpień.

Nic więc dziwnego w tym, że niepełnosprawność staje się swoistym zaczynem do konkretnych działań indywidualnych i społecznych, które albo zmierzają do jej ukrycia (marginalizacji), jakiejś formy niwelacji, albo też wyzwalają szereg działań indywidualnych i społecznych zmierzających do jej usunięcia w świetle właściwej troski o człowieka. Ku temu drugiemu podejściu skłania lektura niniejszej pracy.

Praca *Problemy osób niepełnosprawnych we współczesnym świecie* może okazać się wielce pomocną we właściwym zrozumieniu problemów osób niepełnosprawnych, jak i systemu edukacyjnego i wychowawczego, w którym żyją i działają osoby niepełnosprawne. Szkoda, że całość pracy nie została zamknięta jakimś w miarę krótkim i syntetycznym podsumowaniem zawartych w niej rozważań; szkoda, że do pracy nie dołączono choćby krótkich biogramów naukowych autorów, a także jakiejś jednej scalającej wszystko bibliografii oraz indeksu rzeczowego. Elementy te z pewnością ułatwiłyby lekturę całości. Nie mniej jednak praca zasługuje na uwagę i dobrze świadczy o środowisku naukowym pedagogów w PWSZ w Chełmie. W środowisku tym nie tylko podejmuje się trudne i aktualne zagadnienia pedagogiczne, ale także istnieje zorganizowana praca nad samodzielnym i skutecznym rozwiązaniem jawiących się trudności.

RECENZJA KSIĄŻKI: KS. JERZY KRÓL, *WYZNACZNIKI WSPÓŁCZESNEGO SYSTEMU WYCHOWANIA I EDUKACJI W SZWECJI*, WYD. KUL, LUBLIN 2014.

PAWEŁ SKRZYDLEWSKI

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

W 2014 roku ukazała się interesująca i godna uwagi praca ks. dr Jerzego Króla, zatytułowana *Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji*. Praca ta będąca szerokim i gruntownym studium systemu edukacyjnego i wychowawczego w Szwecji stawia sobie za cel prezentację głównych determinantów tegoż systemu w XIX i XX wieku na terenie Królestwa Szwecji. Jej zasadniczym celem nie jest tylko opisanie i zinterpretowanie tego, co na polu oświaty i wychowania odnajdziemy w Szwecji, ale wyjaśnienie specyfiki tegoż systemu wraz z ukazaniem rzeczowych przyczyn. Można uznać, że cel ten w niniejszej publikacji został z nawiązką osiągnięty, a sama publikacja stanowi ważne i poznawczo doniosłe dzieło, pozwalające na zrozumienie całego systemu edukacyjnego i wychowawczego w Szwecji. Poniekąd zawarte w książce analizy odsłaniają ważne momenty i etapy przemian pedagogicznych całej kultury Zachodu - co sprawia, że lektura tej pracy nie tylko odsłania dzieje pedagogiczne Szwecji, ale także pokazuje główne przyczyny zmian, a także pozwala wnioskować o przyszłości tegoż systemu pedagogicznego w krajach, gdzie mamy analogiczny stan rzeczy w dziedzinie wychowania i edukacji.

Na pracę składają się oprócz wstępu, zakończenia, bibliografii, streszczeń w języku angielskim oraz indeksów - cztery obszerne rozdziały.

Rozdział I zatytułowany *Historyczne i ideowe uwarunkowania pedagogiki Szwecji* jest de facto wprowadzeniem do całej pracy, odsłaniającym kontekst historyczny systemu wychowania i edukacji w Szwecji. Jak zauważa tam autor, zasadniczy wpływ na cały system miał tu Kościół luterński (ogólnie chrześcijaństwo), który do połowy wieku XX był głównym czynnikiem formalnym dla systemu, mocno związanym z państwem szwedzkim. Czynniki ten w latach sześćdziesiątych XX wieku został faktycznie podważony i usunięty na rzecz nowoczesnego humanizmu, który w imię wolności, tolerancji

i demokracji, a ostatecznie także relatywizmu i nihilizmu, doprowadził do poważnego kryzysu pedagogii w Szwecji. Symptomy i przejawy tegoż kryzysu zostały zaprezentowane w II rozdziale pracy zatytułowanym *Wychowanie i edukacja w służbie społeczności demokratycznej*. Jak zauważa autor tendencja do demokratyzacji wszystkiego, demokratyzacji pojętej negatywnie jako brak tożsamości, określoności, doprowadziła pod koniec XX wieku szwedzki system edukacji i wychowania do jego jurydyzacji, w której prawo pisane nie tylko wkracza w każdą sferę ludzkiego życia, ale także formuje go w duchu relatywistycznym, gdyż tylko taki jest możliwy dla wszystkich. Tendencji tej towarzyszy jednocześnie walka o ograniczenie wpływu religii i samej rodziny na wychowanie i edukację oraz dążenie do zmienności, z racji dokonujących się w życiu politycznym zmian władzy (partii politycznych).

Co więcej kształtujący się tu model edukacyjny i wychowawczy programowo musi być aetyczny i amoralny (wolny od moralnego ugruntowania, zob. s. 106-107.). System ten wprowadzony w praktykę życia społecznego przyniósł efekty fatalne, prowadzące nie tylko do relatywizmu moralnego, ale także rozstroju samej tożsamości narodowej, społecznej i państwowej u Szwedów, którzy nie tylko już nie mogą znać swego dziedzictwa, ale także jawnie przeciw niemu występują w imię multikulturalizmu i otwartości na innych.

Część III pracy zatytułowana *Cele i metody w procesie wychowawczo-edukacyjnym* odsłania szereg ważnych kwestii pedagogii szwedzkiej, wśród których na pierwsze miejsce wysuwa się rozumienie celu samego wychowania i edukacji. Okazuje się, że celem tym nie jest już dobro samego człowieka, podmiotu i przedmiotu wychowania, ale jakieś dobro społeczności i to pojęte w kategoriach utylitarnych. „Dobro” to faktycznie różne od dobra osoby ludzkiej determinuje metody edukacyjne i wychowawcze, w których coraz mniejszą rolę zaczyna pełnić rodzina pojęta, jako trwała wspólnota osób zbudowana na trwałym związku małżeńskim kobiety i mężczyzny. Jak podkreśla autor pracy ważną rolę w przemianach pedagogicznych w Szwecji odegrała zasada indywidualizacji, ostatecznie skłaniająca się ku naturalizmowi i tzw. wartościom neutralnym, co w praktyce oznaczało zaistnienie jakiegoś typu egoizmu, bliskiego naturalizmowi J. J. Rousseau.

Część IV zatytułowana *Rodzina i szkoła, jako miejsce wychowania oraz edukacji* jest bardzo interesującą analizą istniejącego współcześnie w Szwecji systemu wychowania realizowanego w kontekście rodziny i szkoły. Okazuje się, bowiem, że istniejący szwedzki system skłania się ku takiej wizji, gdzie „rodzina postrzegana jest, jako przeszkoda w swobodnym rozwoju jednostki” (s. 235), zaś zasadnicze funkcje wychowawcze spadają na szkołę i państwo (polityków, partie, media, organizacje społeczne). Samo wychowanie

zostaje tu wraz z edukacją sprowadzone do ukształtowania w jednostce tego wszystkiego, co służy jej społecznieniu, co służy socjalizacji, co prowadzi do wdrożenia jednostki w jej naturalistycznie pojęte potrzeby, relacje, funkcje. To sprawia, że pedagogika ta stoi bardzo daleko od autentycznego dobra osoby ludzkiej oraz od tej pedagogiki, którą niesie personalistyczna wizja człowieka.

Praca ks. dr Jerzego Króla powstała w oparciu o źródłową literaturę szwedzką, angielską, włoską i niemiecką. Książka *Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji* daje bardzo dobry wgląd w przemiany pedagogiki szwedzkiej. Warto do niej sięgnąć i z pewnością jest unikalnym w nauce polskiej studium z dziedziny pedagogiki. Bogactwo obecnych w pracy treści, jasność wykładu, a także głębia mądrościowych ujęć sprawiają, że praca nie tylko zostanie dostrzeżona w nauce polskiej, ale jak się można spodziewać będzie tłumaczona na języki obce.

**RECENZJA KSIĄŻKI: IVANA ROCHOVSKÁ, DAGMAR KRUPOVÁ,
VĚDCI V MATĚŘSKÉ ŠKOLE (SCIENTISTS IN KINDERGARTEN),
WYD. PORTÁL, PRAHA 2015.**

BOŽENA ŠVÁBOVÁ
Katolícka univerzita v Ružomberku, (Slovakia)

Children are very curious and they are often fascinated by natural phenomena. Therefore, it is indispensable to accent the role of the educators, so that in kindergarten they will be able to bring children closer to obviously complicated natural phenomena and actions in an appropriate manner, with a search for optimal methods and techniques. The selection of optimal methods and techniques could be based in order to move the children`s level of thinking. It is necessary to give them as much incentive as possible for exploring, testing and searching for answers.

The above mentioned ideas were the starting point for the developmental program for pre-school-age children designed by the authoresses Ivana Rochovská and Dagmar Krupová. The aim of the developmental program was to develop children's preconceptions about the air and the weather, so that through the completed investigative activities they could obtain a more realistic and more specific understanding of the natural phenomena associated with the air and the weather, and also develop vocabulary related to this subject. The authoress chose the topic air and weather. According to them, these are themes that children face daily, in communication with adults or in the media. They perceive verbal formulations, which adults often express in connection with the air or the weather, and on the basis of this, they shape their own ideas of these phenomena.

The proposed developmental program was presented in the publication *Scientists in nursery school* (Rochovská, Krupová, 2015), and the authoresses believe that it will be happily used within kindergartens.

The structure of the text is clear, consistent and logical. The authoresses outline the main ideas easily recognisable to readers. Sections and paragraphs are clearly marked through introduction and conclusions, follows conventions of the field.

The first chapter of the publication summarizes the theoretical basis of children's preconceptions about the air and the weather. The authoresses define the term preconception and related terms in the context of pedagogical constructivism.

During the preparatory stage the developmental program, the authoresses have investigated children's ideas about the air and the weather. They focused on obtaining a picture about the knowledge and experiences of children on the topic of air and the natural phenomena associated with the weather - clouds, rain, snow, wind, hail, fog, dew, hard rime, rainbows and storms. For example, the children were asked what air is and whether or not we can see it, hear it, smell it and touch it. The children answered, for example, that air is the same as wind, or that the air is needed for breathing. They believed that we see air in winter (when blowing) and we hear it if the strong wind blow. The findings are presented in the second chapter of the book.

The developing children's preconceptions was realized through various activities, during which they could inquire the properties of air. They also dealt with the air pressure. The teacher didn't tell them the academic information about the pressure. However, she let them to obtain experience from the experimentation with air pressure.

Based on the children's preconceptions, the authoresses planned investigative activities focused on an understanding of these natural phenomena, but they have also planned many supporting activities with an artistic, musical, motion or drama focus, based on the experiential learning of children.

The third chapter is the main part of the publication. Together, thirteen investigative activities were developed and realized and two concluding summarising activities, related to the topic. All activities have had the same structure: main objective, partial objectives, organisational forms, didactic methods, material didactic resources and sources of literature, which were the inspiration for the processing of the activities, process of the activities and a reflection from their verification in the practice, specialised information associated with the topic activity. When verifying a proposed developmental program, it was proved that children had actually developed their preconceptions and their vocabulary, related to the given issue, has been enriched.

The authoresses have used 62 sources to prove her points of view concerning the problems which are the subject-matter of the book. Among the above mentioned sources there are the works by world-known scholars (G. H. Wheatly, J. D. Novak, J. Piaget, E. Glassersfield, etc.).

The publication contains more than 100 figures, tables and schemes. These illustrations are appropriate and clear and make the book more interesting for readers.

The issues presented in the book could be used for the development of theory and practice of preschool and elementary school pedagogy.

**SPRAWOZDANIE Z SEMINARIUM DYDAKTYCZNEGO
„NOWOCZESNE TECHNOLOGIE W PRACY NAUCZYCIELA
EDUKACJI ELEMENTARNEJ”
CHEŁM, 15 IV 2015 R.**

ELŻBIETA MITERKA, EWA STAROPIĘTKA - KUNA
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

Katedra Pedagogiki PWSZ w Chełmie we współpracy z Miastem Chełm w dniu 15 kwietnia 2015 roku po raz kolejny zorganizowała seminarium wymiany doświadczeń dla nauczycieli i studentów w ramach wspólnej realizacji projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu”.

W spotkaniu udział wzięli pedagodzy chełmskich placówek, przedstawiciele kadry dydaktycznej Katedry Pedagogiki oraz studenci PWSZ w Chełmie, beneficjenci Projektu, oraz przedstawiciel Miasta Chełm w osobie dr. Augustyna Okońskiego.

Seminarium otworzył, mgr Piotr Łusiak zapraszając zebranych do aktywnego udziału w spotkaniu.

Wprowadzenie do pracy metodą warsztatową stanowiło wystąpienie mgr Ewy Staropiętki - Kuny, dotyczące roli i znaczenia środków dydaktycznych w pracy nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem nowoczesnych technologii w pracy z dzieckiem.

Kolejnym punktem spotkania były warsztaty nt. funkcji i przykładów zastosowań nowoczesnych technologii w pracy z dzieckiem, prowadzone przez: dr. A. Okońskiego, mgr E. Miterkę, mgr E. Staropiętkę - Kunę. Stanowiły one pole praktycznej wymiany doświadczeń i wzajemnej nauki nauczycieli, opiekunów praktyk oraz studentów pedagogiki.

Moderatorzy w imieniu zespołów przedstawili zebranych opracowane plakaty, podsumowania i wnioski poparte dyskusją zebranych.

Przykłady zastosowań nowoczesnych technologii w pracy z dzieckiem - narzędzia i środki ICT wykorzystywane podczas realizacji projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu” przedstawili kolejno mgr Mariusz Maciuk oraz mgr Elżbieta Miterka. Prezentacje dotyczyły pracy z tablicą interaktywną, stolikiem multimedialnym, mobilną

pracownią dla dzieci, wskazywały możliwości oprogramowań edukacyjnych. Przeznaczono czas na pytania i odpowiedzi dla uczestników.

Podsumowania i zakończenia seminarium dokonał mgr Piotr Łusiak dziękując przybyłym za aktywny udział oraz gotowość dzielenia się wiedzą i umiejętnościami, zapraszając do wykorzystywania możliwości pracowni powstałej w ramach projektu w PWSZ w Chełmie.

**SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI
„SOCJALNO-PEDAGOGICZNE I MEDYCZNO - PSYCHOLOGICZNE
WSPIERANIE ROZWOJU OSOBOWOŚCI W ONTOGENEZIE”
BRZEŚĆ, 15-16 IV 2015 R.**

HALINA BEJGER

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

W dniach 15 - 16 kwietnia 2015r. Katedra Edukacji Przedszkolnej (Fakultet Socjalno - Pedagogiczny) Brzeskiego Państwowego Uniwersytetu im. A. Puszkina w Brześciu na Białorusi zorganizowała konferencję *Socjalno - pedagogiczne i medyczne - psychologiczne wspieranie rozwoju osobowości w ontogenezie*. Konferencja miała charakter naukowo - praktyczny a jej celem była międzynarodowa wymiana doświadczeń, naukowo - badawczych i wynikających z praktyki pedagogicznej, na temat wspierania rozwoju osobowości człowieka. Z ramienia Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w konferencji brali udział: Prof. dr hab. Piotr Mazur- kierownik Katedry Pedagogiki, dr Beata Komorowska i dr Halina Bejger. W skład komitetu naukowego konferencji weszli profesorowie czterech państw europejskich: Białorusi, Bułgarii, Polski i Ukrainy.

Przedmiotem rozważań tej konferencji był rozwój osobowości człowieka i specyfika jego stymulowania u osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z deficytami, młodzieży niedostosowanej społecznie czy osób starszych. Poświęcono wiele uwagi nowoczesnym metodom wspomagania rozwoju psychofizycznego dzieci i różnych typów rodzin. W centrum uwagi znalazły się także problemy przygotowywania pedagogów i specjalistów pomocy społecznej w zakresie edukacji i terapii dzieci, wychowujących się w środowiskach dysfunkcyjnych oraz ich rodzin. Międzynarodowy dyskurs wokół problemów rozwoju osobowości człowieka w ontogenezie służył nie tylko wymianie doświadczeń, ale przede wszystkim poszukiwaniu najlepszych rozwiązań i kierunków dalszego rozwoju subdyscyplin pedagogicznych zajmujących się osobami, które z racji problemów rozwojowych zagrożone są wykluczeniem społecznym i edukacyjnym.

Obrady rozpoczęła część plenarna, w której wystąpiło ośmiu przedstawicieli z czterech krajów Europy: Białorusi, Ukrainy, Rosji i Polski. Wystąpienia reprezentantów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie znalazły się w części plenarnej tej konferencji i obejmowały referaty na temat:

- Terapia i nauka przez teatr w warunkach szkoły przyszpitalnej. - prof. dr hab. Piotr Mazur,
- Telefony zaufania na świecie jako interwencyjna forma pomocy dzieciom i rodzinom. - dr Halina Bejger,
- Wartość zdrowia w hierarchii wartości młodzieży. - dr Beata Komorowska.

W plenarnej części konferencji do interesujących wystąpień należały także referaty pracowników Państwowego Brzeskiego Uniwersytetu im. A. Puszkina w Brześciu:

- Podstawowe kierunki i mechanizmy działalności w zakresie preorientacji zawodowej w warunkach innowacyjnego rozwoju kraju. – doc. dr Maria Kowalewicz,
- Uczenie się relacji wewnątrzrodzinnych w młodych rodzinach wychowujących dzieci. – doc. dr W. Moskaluk,

Dalsze obrady konferencji przebiegały w pięciu sekcjach (w każdej sekcji wystąpiło od 11 do 17 osób). W trzech z nich przewodniczyli – jako moderatorzy – pracownicy PWSZ w Chełmie:

- 1) prof. dr hab. Piotr Mazur – przewodniczący sekcji III - „Kształtowanie zdrowego obrazu życia ludzi”,
- 2) dr Halina Bejger – przewodnicząca sekcji IV- „Socjalno- psychologiczne i pedagogiczne wspieranie rodziny,
- 3) dr Beata Komorowska – przewodnicząca sekcji V - „Psychologiczne wspomaganie rozwoju osobowości w ontogenezie”.

W dwóch pozostałych sekcjach obradami kierowali pracownicy naukowcy Brzeskiego Państwowego Uniwersytetu im. A. Puszkina w Brześciu- doc. Galina Kazaruczik i doc. Maria Kowalewicz. Dyskusje te były poświęcone:

- „Aktualnym problemom edukacji przedszkolnej” w sekcji I,
- „Innowacyjnym tendencjom w edukacji: stanowi obecnemu i perspektywom w praktyce światowej” w sekcji II.

Interesująca tematyka konferencji oraz bogactwo przykładów badań naukowych i dobrych praktyk sprzyjały wymianie doświadczeń, a także projektowaniu dalszej owocnej współpracy pomiędzy pracownikami naukowymi zaprzyjaźnionych Uczelni. Teksty

wystąpień uczestników konferencji zostały wydane w formie monografii „Socjalno - pedagogiczne i medyczno - psychologiczne wspieranie rozwoju osobowości w ontogenezie”.

**SPRAWOZDANIE
Z V MIĘDZYNARODOWEGO SEMINARIUM NAUKOWEGO DLA STUDENTÓW
„RODZINA JAKO ŚRODOWISKO OPIEKUŃCZO - WYCHOWAWCZE”
CHEŁM, 7 V 2015 R.**

HALINA BEJGER

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

Dnia 7 maja 2015r. w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie odbyło się V Międzynarodowe Seminarium Naukowe dla Studentów, którego tematem była „Rodzina jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze”. Organizatorem seminarium było Pedagogiczne Koło Naukowe działające pod patronatem dr Haliny Bejger. Nad naukowym kształtem seminarium czuwał Komitet Organizacyjny: prof. nadzw. dr hab. Piotr Mazur, dr Halina Bejger i dr Renata Kartaszyńska. Uczestnikami seminarium z ramienia PWSZ w Chełmie byli studenci III roku pedagogiki – specjalności opiekuńczo-wychowawczej. Swoje referaty zgłosili także studenci zaprzyjaźnionych Uczelni partnerskich z Ukrainy: Przykarpackiego Państwowego Uniwersytetu im. W. Stefaniaka w Iwano-Frankowsku oraz Państwowego Niżyńskiego Uniwersytetu im. M. Gogola w Niżynie.

Główną ideą seminarium było przedstawienie obrazu współczesnej rodziny wraz z czynnikami, które zaburzają jej funkcjonowanie i późniejszymi konsekwencjami w rozwoju dziecka. Wszystkie wystąpienia były oparte na samodzielnie przeprowadzonych naukowych badaniach pedagogicznych i podejmowały szeroką problematykę.

Część studentek skupiła się na rodzinie, jako podstawowym środowisku socjalizacji, kształtowania aspiracji i internalizowania wartości ważnych w życiu społecznym. Studentka Monika Bargieł, w swoim referacie rozpoczynającym obrady seminarium, zwróciła uwagę na prawidłowo funkcjonującą rodzinę, jako środowisko transmisji wartości ważnych z punktu widzenia prawidłowego rozwoju moralnego, a także emocjonalno – społecznego dziecka. Obraz rodziny, jako podstawowego środowiska socjalizacji omówiła w wystąpieniu Wioletta Stepczuk. W kilku referatach też mowa była o realizacji opiekuńczo – wychowawczej funkcji rodziny wobec dzieci z problemami rozwojowymi. W prezentacjach pojawiły się problemy rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

(wystąpienie Anny Urzędowskiej) oraz z trudnościami w przystosowaniu społecznym (wystąpienie Agaty Stankiewicz). Prezentowane wyniki badań koncentrowały uwagę słuchaczy na aktualnych problemach społecznych, które mają wpływ na kształtowanie osobowości dziecka w rodzinie. Wśród czynników zaburzających funkcjonowanie zarówno rodziny, jak i dziecka pojawiły się: mass media – w wystąpieniu Andżeliki Bağlaj; problem alkoholowy- w referacie Beaty Niedźwiedz; środki psychoaktywne – w wystąpieniu Karoliny Różyckiej; nadmierne korzystanie z Internetu i brak kontroli ze strony rodziców nad jego wykorzystywaniem – w referacie Emilii Matysek; zaburzenia struktury rodziny i funkcjonowanie dzieci w rodzinach zrekonstruowanych – w referacie Natalii Rymarczyk; a także brak więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami a dziećmi i jego skutki w postaci zachowań suicydalnych i autoagresji szczególnie w okresie adolescencji – badania wśród młodzieży, studentki Joanny Piech i Małgorzaty Świętojańskiej. Ciekawą problematykę podjęła w swoim wystąpieniu studentka – Beata Dybkowska, która zajęła się problemem osób, które po odbyciu kary pozbawienia wolności chcą wrócić do życia rodzinnego.

W referatach studentek Uniwersytetu im. Ł. Ukrainki w Łucku na Ukrainie dominowała tematyka związana ze stymulowaniem rozwoju dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych w rodzinie. Natomiast studentki Uniwersytetu im. M. Gogoła w Niżynie na Ukrainie poświęciły swoje badania i analizy problemom socjalnym współczesnej rodziny ukraińskiej.

Seminarium stanowiło dla przyszłych pedagogów okazję do podzielenia się swoją wiedzą, wynikami badań i propozycjami rozwiązań w zakresie form i metod wspierania rodziny, jako podstawowego środowiska wychowania człowieka. Najciekawsze prace studentów zostaną opublikowane w monografii poświęconej omawianej problematyce.

**SPRAWOZDANIE
Z VI MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ
„WSPÓŁCZESNE STRATEGIE I WYZWANIA EDUKACYJNE”
CHEŁM, 08 – 09 V 2015 R.**

BEATA KOMOROWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

W dniach 08 – 09 maja 2015 roku w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie odbyła się VI Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu Współczesne Strategie i Wyzwania Edukacyjne. *Praca człowieka jako kategoria edukacyjna*. Patronat honorowy nad Konferencją objęli Sekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Tadeusz Sławecki oraz Senator Rzeczypospolitej Polskiej prof. dr hab. Józef Zając. Organizatorzy Konferencji – Katedra Pedagogiki kierowana przez dr. hab. Piotra Mazura, prof. PWSZ Chełm – postanowili podjąć międzynarodowy, interdyscyplinarny dialog na temat pracy jako wartości w życiu człowieka oraz metodycznych aspektów wychowania do wartości pracy i przygotowania do pracy zawodowej. Punktem wyjścia było założenie, że praca jako ważna wartość w życiu i rozwoju każdego człowieka, „domaga się” działań pedagogicznych wspierających wychowanków w jej właściwym rozumieniu, akceptacji i urzeczywistnianiu - szczególnie w czasach chaosu aksjologicznego, wielu zagrożeń, w tym bezrobocia, nierówności społecznych, niskiego statusu społecznego niektórych zawodów, trudności i niepewności młodych ludzi na rynku pracy.

W obszarze zainteresowań organizatorów Konferencji była więc obecność pracy w szkolnych programach wychowawczych, programach nauczania i programach profilaktycznych a także w środowiskach bezpośrednio związanych z wychowankami. W sposób szczególny, nawiązując do działań Ministerstwa Edukacji Narodowej, zwrócono uwagę na problemy, potrzeby i perspektywy szkolnictwa zawodowego w Polsce i wybranych krajach europejskich.

Komitet Naukowy konferencji tworzyli profesorowie 7 państw europejskich: Czech, Słowacji, Ukrainy, Litwy, Rosji, Białorusi i Polski. Czynny udział w Konferencji wzięło 11 gości zagranicznych, przedstawiciele ośrodków naukowych na Białorusi, Słowacji, Ukrainie

i w Czechach. Ponadto w konferencji uczestniczyli pracownicy polskich wyższych uczelni oraz dyrektorzy i nauczyciele szkół chełmskich. Czynny udział w Konferencji wzięło łącznie 110 osób.

Obrady toczyły się w 2 sesjach plenarnych (*Współczesne problemy pracy i wychowania do pracy w wybranych krajach europejskich* oraz *Preorientacja zawodowa*) i 2 panelach dyskusyjnych (*Wychowanie do pracy i przez pracę w przedszkolu i szkole* oraz *Praca jako wartość w życiu człowieka*). Szczególny charakter obradom nadał międzynarodowy dialog nad pracą i kształceniem zawodowym w wybranych krajach Europy oraz łączenie teorii z praktyką i prezentacja dobrych praktyk z zakresu preorientacji zawodowej realizowanych w szkołach chełmskich.

Obradom towarzyszył konkurs na pracę plastyczną dla uczniów szkół podstawowych z Chełma i okolic pt. „Moja praca”. W planowanie i przebieg konkursu czynnie zostali włączeni studenci kierunku Pedagogika PWSZ w Chełmie.

Pokłosiem obrad jest przygotowywana do druku monografia pt. *Praca jako kategoria edukacyjna*.

**SPRAWOZDANIE
Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ
„SZKOŁA RYCERSKA JAKO SZCZEGÓLNE OSIĄGNIĘCIE
POLSKIEGO OŚWIECENIA W 250 ROCZNICĘ POWSTANIA”
CHEŁM, 22 V 2015 R.**

KATARZYNA BIAŁOWĄS

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

W dniu 22 maja 2015 roku w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie w Instytucie Neofilologii odbyła się zorganizowana przez Katedrę Stosunków Międzynarodowych we współpracy z Katedrą Historii Prawa Sądowego, Wydziału Prawa, Prawa Kanonicznego i Administracji Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II Międzynarodowa Konferencja Naukowa pn. Szkoła Rycerska jako szczególne osiągnięcie polskiego Oświecenia w 250 rocznicę powstania. Patronat honorowy nad Konferencją objęli Senator Rzeczypospolitej Polskiej – prof. dr hab. Józef Zając, Marszałek Województwa Lubelskiego – Sławomir Sosnowski, Prezydent Miasta Chełm – Agata Fisz oraz Fundacja Lanckorońskich. Organizatorzy Konferencji kierowani przez dra hab. Waldemara Bednaruka, prof. KUL postanowili przybliżyć zagadnienia związane z genezą i funkcjonowaniem Szkoły Kadetów utworzonej w 1765 roku przez Stanisława Augusta Poniatowskiego oraz uczczenie rocznicy powstania tej niezwykłej Akademii, która wykształciła w swoich murach wielu obrońców ojczyzny, patriotów oraz reformatorów min. w Szkole znalazły się takie nazwiska jak: Jakub Jasiński, Julian Ursyn Niemcewicz czy Tadeusz Kościuszko.

W murach naszej Uczelni gościli profesorowie czołowych Polskich Uniwersytetów min. Pan prof. dr hab. Andrzej Zakrzewski (Uniwersytet Warszawski), Pani prof. dr hab. Izabela Lewandowska – Malec (Uniwersytet Jagielloński) oraz Pan prof. dr hab. Andrzej Herbet (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II).

W konferencji uczestniczyli również nauczyciele szkół chełmskich wraz z wychowankami, co przyczyniło się do poszerzenia wiedzy historycznej naszej młodzieży. Czynny udział w Konferencji wzięło ok. 140 osób.

Zgromadzeni tego dnia słuchacze, mogli spojrzeć na przemiany ustrojowe i mechanizmy działania Rzeczypospolitej, rozwój edukacji, a także sytuację prawną i ekonomiczną w Rzeczypospolitej oraz na świecie w XVIII wieku. I w takich też trzech sekcjach toczyły się obrady tak fascynującej konferencji.

Podsumowania i zakończenia Konferencji dokonał dr hab. Waldemar Bednaruk, prof. KUL, dziękując przybyłym za aktywny udział oraz gotowość dzielenia się wiedzą, zapraszając tym samym do dalszej współpracy. Owocem obrad jest przygotowywana do druku monografia pt. *Szkoła Rycerska jako szczególne osiągnięcie polskiego Oświecenia w 250 rocznicę powstania*.

**SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI PODSUMOWUJĄCEJ PROJEKT:
„WIEDZA I PRAKTYKA DROGĄ DO SUKCESU” PT. „WDROŻENIE
INNOWACYJNEGO PROGRAMU PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH
Z UWZGLĘDNIENIEM WYKORZYSTANIA MEDIÓW
DYDAKTYCZNYCH W PWSZ W CHEŁMIE”
CHEŁM, 28 V 2015 R.**

ELŻBIETA MITERKA, EWA STAROPIĘTKA – KUNA
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

Konferencja podsumowująca 3-letnią realizację projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu” zorganizowana przez Uczelnię – lidera Projektu i Miasto Chełm – partnera Projektu odbyła się 28 maja 2015 roku. Projekt „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu” był polem działań ukierunkowanych na doskonalenie jakości procesu kształcenia studentów, tworząc przestrzeń wymiany doświadczeń, dobrych praktyk, nowatorskich rozwiązań i kreatywnych pomysłów w zakresie praktycznego przygotowania pedagogicznego.

Konferencję rozpoczął Festiwal Przedszkolnych Talentów. Inicjatywa realizowana we współpracy z Przedszkolem Miejskim nr 8 była możliwa dzięki zaangażowaniu dyrekcji i nauczycieli przedszkoli oraz studentów odbywających praktyki pedagogiczne. Podczas trwania festiwalu dzieci z chełmskich przedszkoli miały okazję zaprezentować szereg swoich talentów, a także uczestniczyć w pokazach doświadczeń przygotowanych przez dzieci z Klubu Młodego Odkrywcy z Przedszkola Miejskiego nr 8 pod opieką Barbary Foryt, studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej z PWSZ w Chełmie i trenerów z Centrum Nauki Kopernik w Warszawie.

Piotr Łusiak - kierownik projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu” przedstawił jego cele, zadania oraz dokonał podsumowania osiągnięć projektowych. Jednym z przykładów był Festiwal Przedszkolnych Talentów. Szczegółowo zagadnienie omówiła Teresa Błaszczuk, dyrektor Przedszkola Miejskiego nr 8 referując temat: *Festiwal Przedszkolnych Talentów, jako przykład wspierania rozwoju dziecka i praktycznego przygotowania studenta do pracy w zawodzie nauczyciela.*

Ciekawą propozycją dla nauczycieli i studentów-przyszłych nauczycieli był referat Koordynatora Klubów Młodego Odkrywcy w Chełmie Barbary Foryt pt. *Wspólne*

eksperymentowanie w Kubach Młodego Odkrywcy, który wskazywał możliwości organizacyjne i walory dydaktyczno-wychowawcze prowadzenia z dziećmi doświadczeń i eksperymentów.

Joanna Kraczkowska, konsultant ds. wspomagania przedszkoli i szkół w zakresie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej podzieliła się swoimi refleksjami na temat kreatywności nauczyciela w wystąpieniu pt.: *Kreatywny nauczyciel przedszkola*.

Kolejnym z podjętych tematów był *W kierunku szkoły przyszłości*. Mariusz Maciuk nauczyciel akademicki i nauczyciel Gimnazjum nr 6 w Chełmie wraz ze swoimi uczniami przedstawili realizowane projekty: *Mobilna szkoła*, *Quizor*.

Głos zabrały także studentki III roku kierunku Pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym przedstawiając *WebQuest, jako metodę rozwijania kreatywności*. Student II roku kierunku Matematyka Dawid Marzec w swym wystąpieniu starał się przekazać zebranym, *Dlaczego warto czytać komiksy*.

Kolejne wystąpienia nauczycieli akademickich PWSZ w Chełmie dotyczyły procesu praktycznego przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli w kontekście projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu”. Elżbieta Miterka przedstawiła założenia innowacyjnego programu praktyk pedagogicznych z uwzględnieniem wykorzystania mediów dydaktycznych. Efektywne formy i zasady kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli omówiła Ewa Staropiętka-Kuna.

Panelowi dyskusyjnemu towarzyszyła prezentacja dobrych praktyk placówek edukacyjnych uczestniczących w realizacji projektu. Podkreślono walory i dorobek realizowanego projektu, złożono podziękowania uczestnikom projektu.

Na uwagę zasługiwała także towarzysząca konferencji bogata wystawa prac dziecięcych, oraz plakaty-postery poszczególnych placówek przedszkolnych ilustrujące realizację zadań projektu w zakresie przygotowania praktycznego studentów do zawodu nauczyciela.

Konferencję zamknął kierownik projektu „Wiedza i praktyka drogą do sukcesu” Piotr Łusiak dziękując zebranym za inspirujące wystąpienia, aktywne uczestnictwo oraz owocną dyskusję.

Konferencja spotkała się z dużym zainteresowaniem, biorący w niej udział, podkreślali potrzebę kolejnych, cyklicznych spotkań mających na celu inspirację dla wzbogacenia własnego warsztatu pracy jak i wymianę doświadczeń w zakresie dobrych praktyk.

**SPROWADZANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ
„25. LECIE ODRODZENIA SAMORZĄDU. WYBORY SAMORZĄDOWE 1990
ROKU W POLSCE NA TLE PRZEMIAN OKRESU PRZEŁOMU (1989-1991)”
CHEŁM 14-15.09.2015 R.**

IWONA LASEK-SUROWIEC, ZYGMUNT GARDZIŃSKI, MARCIN OSKIERKO
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, (Poland)

Międzynarodowa konferencja naukowa poświęcona 25. rocznicy powstania samorządu terytorialnego, w tym wyborom samorządowym 1990 roku na Chełmszczyźnie i w Polsce na tle przemian okresu przełomu, odbyła się w Chełmie w dniach 14 – 15 września 2015 roku. Obrady miały miejsce w obiektach Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie (PWSZ) oraz Biblioteki Publicznej im. Marii Pauliny Orsetti. Przedsięwzięcie było rezultatem współpracy chełmskiej Uczelni z Samorządem Miasta Chełm. Partnerami i współorganizatorami konferencji ze strony ukraińskiej były: Priкарpacki Narodowy Uniwersytet im. Wasyla Stafanyka, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Національний університет водного господарства та природокористування, zaś ze strony litewskiej: Vytautas Magnus University.

Patronat nad konferencją objęli: Senator RP, Rektor PWSZ w Chełmie - prof. dr hab. Józef Zając Chełmie oraz Prezydent Miasta Chełm - Agata Fisz.

Samorząd lokalny to jedno z największych osiągnięć okresu przemian po 1989 roku. Wybory do rad gmin w 1990 roku stały się początkiem budowania tożsamości społeczeństwa obywatelskiego oraz przywróciły lokalnym społecznościom prawo do współdecydowania. Odnowienie idei samorządu terytorialnego w Polsce, po ponad półwieczu przerwy, było możliwe dzięki uchwaleniu 8 marca 1990 roku ustawy o samorządzie gminnym. Wspólnoty lokalne uzyskały w ten sposób legitymację prawną do zarządzania częścią spraw publicznych, gminy otrzymały własne źródła dochodów i możliwość decydowania o wydatkach. Dwadzieścia pięć lat ewolucji polskiego samorządu to również zmiana pierwotnego modelu samorządu gminnego, dokonywana poprzez zmiany prawa samorządowego, finansowania oraz zmiany w obrębie ordynacji wyborczej.

Rok 2015 był rokiem szczególnym dla samorządu terytorialnego w Polsce. Ćwierćwiecze funkcjonowania samorządu stało przesłanką do organizacji wielu rocznicowych uroczystości, podsumowań i bilansów. W ten nurt wpisała się również chełmska międzynarodowa konferencja naukowa.

Zamysłem jej organizatorów było ukazanie całego spektrum sukcesów wynikających z dotychczasowej działalności samorządu terytorialnego na płaszczyźnie społecznej, obywatelskiej, organizacyjnej i prawno-ekonomicznej, jak również wnikliwa i krytyczna analiza wskazanych powyżej obszarów aktywności władz lokalnych.

Wartością dodaną konferencji było podjęcie refleksji na temat optymalnego modelu samorządu dla Ukrainy, uwarunkowań społeczno-politycznych i finansowych oraz rozwiązań ustrojowych na szczeblu konstytucyjnym, a także zdefiniowanie kamieni milowych rozwoju samorządności na Ukrainie.

W czasie dwudniowych obrad głos zabralo 34 prelegentów. Tematyka wystąpień konferencyjnych koncentrowała się wokół problematyki odrodzenia samorządu terytorialnego w Chełmie i w regionie, wyborów do władz lokalnych, wokół kwestii historycznych, politologicznych oraz prawno-ekonomicznych. Na szczególną uwagę zasługują referaty na temat roli Komitetów obywatelskich w wyborach samorządowych 1990 roku w Polsce, na Chełmszczyźnie i Podlasiu, o znaczeniu doświadczeń odrodzonego samorządu w Chełmie dla współczesnej tożsamości miasta, o tradycjach samorządowych II i III RP, w tym tradycjach Chełma, a także o historycznych korzeniach ukraińskiego samorządu.

Podczas pierwszego dnia obrad wybrzmiał również ważny głos w temacie upolitycznienia samorządu. Całość rozważań dopełniona została wystąpieniami na temat uwarunkowań i dynamiki rozwoju samorządu terytorialnego na Ukrainie i Litwie. Obrady w sekcjach zostały zdominowane przez problematykę prawną, politologiczną i międzynarodową.

Drugi dzień obrad zainauguowało ważne i inspirujące wystąpienie poświęcone roli Senatu RP w przygotowaniu reformy samorządowej w Polsce w okresie przełomu oraz aktywności samorządów na szeroko rozumianej na niwie kulturalnej. Prelegenci z Litwy w swoich wystąpieniach zawarli refleksję na temat ewolucji samorządowego prawa wyborczego oraz istoty samorządności na Litwie. Referaty ukraińskie dotyczyły możliwości zaadaptowania znanych i zdefiniowanych na świecie i w literaturze przedmiotu modeli samorządu terytorialnego do realiów politycznych, prawnych i społecznych na Ukrainie.

Do udziału w konferencji zaproszeni zostali samorządowcy, pracownicy naukowcy oraz specjaliści i badacze zajmujący się wskazaną problematyką, pochodzący z Polski i zagranicy. Językami konferencji były: polski, ukraiński, rosyjski, angielski.

Konferencja przyczyniła się do zacieśnienia wzajemnej współpracy naukowej, wymiany poglądów i doświadczeń przez praktyków i teoretyków z Polski, Ukrainy i Litwy. Podczas obrad intensywnie dyskutowano na temat docelowych rozwiązań samorządowych dla Ukrainy. Bezpośrednim efektem konferencji będzie monografia o charakterze zbiorowym, składająca się z artykułów zaakceptowanych do druku, po przeprowadzeniu procesu recenzyjnego.