

SCIENTIFIC BULLETIN OF CHEŁM

SECTION OF PEDAGOGY

Chełm 2011

RADA PROGRAMOWA:

- Prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD.** – Katolícka univerzita v Ružomberku, Słowacja
PeadDr. Beata Akimjakova, PhD – Katolícka univerzita v Ružomberku, Słowacja
Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiarcz – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Prof. dr. hab. Wasyl Chruszcz - Przykarpacki Państwowy Uniwersytet im. W. Stefaniuka w Iwano-Frankowsku, Ukraina
Doc. PaedDr. Alena Doušková, PhD.- Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, Słowacja
Dr Anita Famula-Jurczak – Uniwersytet Zielonogórski
Dr Mariusz Gwozda – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Prof. dr hab. Petro Husak – Wołyński Uniwersytet Narodowy im. Lesi Ukrainki w Łucku, Ukraina
Doc. PeadDr. Tomáš Jablonský, PhD, m. prof. KU – Katolícka univerzita v Ružomberku, Słowacja
Dr. Illésné dr. Mária Kovács - Miskolci Egeyetem, Węgry
Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ – Akademia Ignatianum w Krakowie
Dr Grzegorz Łuszczak SJ – Akademia Ignatianum w Krakowie
Doc. PhDr. Josef Malach, CSc. – Ostravská univerzita, Czechi
Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek – Akademia Ignatianum w Krakowie
Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD. - Prešovská Univerzita, Słowacja
Doc. PhDr. Jelena Petrucijová, CSc. – Ostravská Univerzita, Czechi
Prof. dr hab. Wiktor Puszkín – Narodowy Uniwersytet Górniczy w Dniepropietrowsku, Ukraina
Dr Galina Rusyn - Przykarpacki Państwowy Uniwersytet im. W. Stefaniuka w Iwano-Frankowsku, Ukraina
Ks. prof. nadzw. dr hab. Marian Stepulak – Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie
Prof. nadzw. dr hab. Andrzej Stępnik – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Prof. dr hab. Władimir Iwanowicz Szachow – Winnicki Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet im. Michała Kociubińskiego, Ukraina
Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński – Akademia Ignatianum w Krakowie
Prof. PhDr. Anna Žilová, PhD. – Katolícka univerzita v Ružomberku, Słowacja

KOMITET REDAKCYJNY:

- Piotr Mazur (przewodniczący)
Iwona Oleksa (sekretarz)
Mariusz Gwozda
Beata Kucharska
Elżbieta Miterka
Augustyn Okoński
Agata Szabała-Walczuk

RECENZENCI:

- Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiarcz
Prof. dr hab. Petro Husak
Doc. PaedDr. PhDr. Anton Lisnik, PhD

OKŁADKA: Mariusz Maciuk

FOTOGRAFIE: Ehsan Namavar, Simona Balint, Omar Franco

SCIENTIFIC BULLETIN OF CHEŁM

SECTION OF PEDAGOGY

Chełm 2011

Spis treści

Wprowadzenie	9
--------------------	---

Część pierwsza

EDUKACJA PRZYSZŁOŚCI

<i>Jolanta Andrzejewska</i> Czego studenci uczą się na praktykach pedagogicznych w przedszkolu?	15
<i>Augustyn Okoński</i> Kreatywność i motywacja w rozwoju studenta pedagogiki	25
<i>Iwona Oleksa</i> Twórczość pedagogiczna jako niezbędna kompetencja studentów kierunków pedagogicznych	33
<i>Aneta Zapala – Wiecheć, Danka Maliňáková</i> Możliwości inspirującego i wychowawczego oddziaływania wychowania fizycznego w stosunku do prozdrowotnego stylu życia	45
<i>Maria Owczarek</i> Trudności ucznia z zespołem Aspergera w szkole podstawowej	51
<i>Halina Bejger</i> Sytuacja rodzinno-prawna wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych	57

Część druga

EDUKACJA EUROPEJSKA

<i>Beáta Akimjaková – Ivana Rochovská</i> Pedagogická prax študentov programu Predškolská a elementárna pedagogika na Slovensku	80
<i>Radmila Burkovičová</i> Vzdělávací postupy v přípravě budoucích učitelů mateřských škol v ČR	85
<i>Jana Kopáčová</i> História a súčasnosť primárneho prírodovedného vzdelávania	97
<i>Jana Krížová</i> Elementárne prírodovedné vzdelávanie a experimentálna výučba – nutnosť alebo nevyhnutnosť?	115
<i>Danica Melicherčíková</i> Prírodovedné vzdelávanie v primárnom stupni	121
<i>Ivana Rochovská - Beáta Akimjaková</i> Projekt výskumu prírodovednej gramotnosti študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika	138
<i>Ivana Rochovská –Ludmila Krajčířiková</i> Metódy rozvíjania prírodovednej gramotnosti vo vysokoškolskej príprave pedagógov predprimárneho a primárneho stupňa školy	145

<i>Inna Czerwińska</i>	Вплив соціокультурного середовища гірської школи на розвиток сільської громади	151
------------------------	--	-----

<i>Lenka Lachytova</i>	Sociálna práca v hospicovej a paliatívnej starostlivosti	159
------------------------	--	-----

Część trzecia

DOBRE PRAKTYKI EDUKACYJNE

<i>Agnieszka Piwnicka-Jagielska</i>	O kompetencjach kluczowych słów kilka	171
-------------------------------------	---	-----

<i>Jolanta Obst</i>	Uczeń aktywny i pozytywnie zmotywowany - atrakcyjne metody nauczania języków obcych	179
---------------------	---	-----

<i>Joanna Klimczuk</i>	Dobre praktyki na lekcjach historii	187
------------------------	---	-----

<i>Halina Iwaniec</i>	Dobro ucznia przede wszystkim.....	189
-----------------------	------------------------------------	-----

<i>Jadwiga Bednarczyk</i>	Ciekawe przedsięwzięcia dobrych praktyk w Przedszkolu Miejskim nr 11 w Chełmie.....	191
---------------------------	---	-----

<i>Wiesław Podgórski</i>	Dobre praktyki w ZSO nr 7 w Chełmie	195
--------------------------	---	-----

Część czwarta

SYLWETKI CHEŁMSKICH PEDAGOGÓW

<i>Zygmunt Gardziński</i>	Kasper Józef Samuel Chróścikowski (1730-1799) - ksiądz, pijar, pedagog.....	201
---------------------------	---	-----

<i>Andrzej Stępnik</i>	Wiktor Grzegorz Ambroziewicz (1882-1968) – działacz niepodległościowy, społecznik, pedagog.....	205
------------------------	---	-----

<i>Paweł Kiernikowski</i>	Stanisław Pyszko (1932-2011)- nauczyciel, regionalista, działacz związkowy i społeczny	209
---------------------------	--	-----

Część piąta

SPRAWOZDANIA, RECENZJE

<i>Mirosław Babiarz</i>	Recenzja książki Barbary Błaszczuk <i>Spoleczeństwo wobec chorych na padaczkę</i>	213
-------------------------	---	-----

<i>Mirosław Babiarz</i>	Recenzja książki: Elżbiety Lisowskiej <i>Diagnoza ryzyka przemocy wobec dziecka w rodzinie. Antytrajektoria przemocy</i>	215
-------------------------	--	-----

<i>Elżbieta Miterka, Ewa Kuna</i>	Sprawozdanie z Seminarium dydaktycznego nt. „ <i>Nauczyciel kreatorem działań edukacyjnych</i> ” Chełm, 8 IV 2011 r.....	217
-----------------------------------	--	-----

<i>Augustyn Okoński, Agata Szabala – Walczuk</i>	Sprawozdanie z IV Międzynarodowej Konferencji „ <i>Sociálne posolstvo Jana Pavla II. Pre dnešný svet</i> ” na temat „Integrácia marginalizovaných skupín do spoločnosti” Poprad, 14 – 15 IV 2011 r.....	219
--	---	-----

<i>Augustyn Okoński, Iwona Oleksa</i>	
Sprawozdanie z II Międzynarodowej Konferencji Naukowej <i>Współczesne wyzwania i strategie edukacyjne</i> Chełm, 9 – 10 V 2011 r.....	221
<i>Halina Bejger</i>	
Sprawozdanie z VI Międzynarodowej Konferencji Socjalno-Pedagogicznej „Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології” Łuck, 09-10 VI 2011 r	223
<i>Iwona Oleksa</i>	
Sprawozdanie z IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej <i>Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov</i> Levoča, 06 X 2011 r.....	227
<i>Elżbieta Miterka, Ewa Kuna</i>	
Sprawozdanie z Seminarium dydaktycznego nt. „Etyczny wymiar relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń” Chełm, 3 XI 2011 r.....	229
<i>Iwona Oleksa</i>	
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej <i>Kvalita života III v kontexte sociálnych služieb a sociálneho poradenstva</i> Prešov, 24 XI 2011 r	231

WPROWADZENIE

Pierwotnie grecki termin *paidagogos* - oznaczał niewolnika w starożytnej Grecji, którego zadaniem było odprowadzanie chłopców wolnych obywateli greckich na miejsce ćwiczeń fizycznych, zwane palestrą. Etymologicznie *paidagogos* oznacza „prowadzący chłopca”¹, początkowo fizycznie, a następnie prowadzący go moralnie i duchowo².

Rozwój kultury sprawił, że do zadań *paidagogosa* należało m.in. uczenie pisania i czytania, recytowania wyjątków z epepei narodowych Homera *Iliady* i *Odysei*, pomoc wychowankowi w przyswojeniu wykładanych mu przedmiotów, wspólne odrabianie lekcji i prac domowych, a także wpojenie chłopcu zasad moralnych, np. poszanowania starców. Do specyficznych obowiązków *paidagogosa* zaliczyć należy: regulowanie porządku dnia (ustalenie regulaminu), towarzyszenie wychowankowi w ciągu dnia, pomoc przy grach i zabawach, służenie pomocą w wykonywaniu pierwszych prac, a nawet poradnictwo w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji życiowych. *Paidagogos* z opiekuna na boisku przemienił się w nauczyciela-wychowawcę. Wykonywane przez niego czynności obejmowały już nie tylko opiekę fizyczną, ale również kształcenie umysłowe i prowadzenie duchowo-moralne, czyli wychowanie³.

Według Bogusława Śliwerskiego współcześnie zawód pedagoga postrzegany jest kompetencyjnie. Coraz częściej akcentuje się potrzebę przygotowania specjalistycznego do tej roli w zakresie pożądaných sprawności i umiejętności. Powinny być one wsparte zarówno wiedzą ogólną teoretyczną, kierunkową (pedagogiczną) i specjalnościową, a także niezbędnymi cechami osobowości, w tym również w zakresie myślenia (najlepiej twórczego)⁴.

1 Gr. *pais*, dopełniacz – *paidos* = dziecko; *ago* = prowadzę; imiesłów *agagos* = prowadzący

2 Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000, s. 25-26; R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. I, Toruń 2003, s. 11-12. Zob. P. Mazur, *Podstawy pedagogiki pastoralnej*, Kraków 2011, s. 26.

3 Zob. R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej...*, dz. cyt., s. 11-12; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000, s. 81. Zob. P. Mazur, *Podstawy pedagogiki pastoralnej*, dz. cyt., s. 27. Zob. M. Babiarz, *Pedagog jednej czy wielu dróg? [w:] Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kielce 2011, s. 269-270.

4 B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 37.

Aktualnie bardzo ważnym wyzwaniem dla polskich uczelni wyższych jest kwestia kształcenia pedagogów w relacji teorii i praktyki. Polska, będąc jednym z krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim, wdraża Krajowe Ramy Kwalifikacji na bazie Europejskich Ram Kwalifikacji, w których kompetencje opisywane są przy wykorzystaniu efektów kształcenia dla danego programu studiów.

Marian Nowak zwraca uwagę, że: *Nabywanie kompetencji wychowawczych łączy się właśnie z nabywaniem kompetencji praktycznych, wpisanych w interio-ryzowanie wartości, które charakteryzują zawód pedagoga, oraz nabywaniem odpowiednich dyspozycji, między innymi do postawienia pod znakiem zapytania własnych dotychczasowych wyborów i zachowań wobec innych, zwłaszcza jeśli ten jest mały i znajduje się na drodze rozwoju kulturalnego, osobowego i społecznego*⁵. Uczelnie zatem stawiają sobie pytanie o zmiany, jakie należy wprowadzić, w programie kształcenia przyszłych pedagogów, aby praktyka stanowiła istotny element tego procesu.

Wolfgang Brezinka uważa, że pedagogika praktyczna jest teorią przygotowującą do właściwych działań wychowawczych w konkretnej sytuacji społeczno-kulturowej. Jego zdaniem powinna: *proponować wychowawcom wartościującą interpretację sytuacji społeczno-kulturowej; wytyczać i uzasadniać konkretne cele wychowania; dostarczać praktycznych ocen, reguł lub propozycji dotyczących działań wychowawczych oraz różnych form instytucji wychowawczych; promować cnoty zawodowe wychowawców oraz specyficzną dla nich orientację co do wartości społecznych, udzielać im intelektualnego i emocjonalnego wsparcia*⁶.

Kształcenie na studiach pierwszego stopnia przygotowuje do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych. Studia drugiego stopnia i jednolite studia magisterskie przygotowują do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek. Kształcenie przyszłych nauczycieli obejmuje zarówno przekazanie aktualnej wiedzy teoretycznej, jak również stworzenie warunków do ćwiczenia umiejętności praktycznych. W korelacji teorii i praktyki pedagogicznej należy przypomnieć, że każdy praktyk powinien być również świadomym teoretykiem.

Część pierwsza, zatytułowana *Edukacja przyszłości* zawiera sześć artykułów polskich pedagogów związanych głównie z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Chełmie. Jolanta Andrzejewska omówiła zakres treści praktyk studenckich i zadania przyszłych nauczycieli w przedszkolu. Augustyn Okoński przedstawił kreatywność i motywację w rozwoju studenta pedagogiki. Iwona Oleksa ukazała twórczość pedagogiczną w aspekcie rozwoju kompetencji osobistych i zawodowych studentów kierunków pedagogicznych. Aneta Zapala-Wiecheć i Danka

5 Por. M. Nowak, *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 150.

6 W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 209.

Maliňáková omówiły możliwości inspirującego i wychowawczego oddziaływania wychowania fizycznego w stosunku do prozdrowotnego stylu życia. Maria Owczarek ukazała trudności ucznia z zespołem Aspergera w szkole podstawowej. Halina Bejger przedstawiła sytuację rodzinno-prawną wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Druga część *Edukacja europejska* składa się z dziewięciu artykułów autorów zagranicznych, pracowników Ostravskiej uniweryzity v Ostravě (Czechy), Katolickiej uniweryzity v Ružomberku (Słowacja), Wysokej škole medzinarodneho podnikania ISM Slovakia v Prešove (Słowacja) oraz Przykarpaccyiego Państwowygo Uniwersytetu im. W. Stefaniuka w Iwano-Frankowsku (Ukraina). Beáta Akimjaková i Ivana Rochovská dokonały charakterystyki celów i treści praktyki pedagogicznej dla wydziałów pedagogicznych na Słowacji. Radmila Burkovičová omówiła rolę praktyk edukacyjnych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli przedszkoli w Republice Czeskiej. Jana Kopáčová omówiła kształcenie uczniów w szkole podstawowej w obliczu współczesnych zmian społecznych. Jana Križová dokonała porównania nauczania tradycyjnego i eksperymentalnego na przykładzie IV klasy szkoły podstawowej na Słowacji. Danica Melicherčíková omówiła nauczanie przedmiotów ścisłych na poziomie szkoły podstawowej na Słowacji. Ivana Rochovská i Beáta Akimjaková przedstawiły projekt badawczy dla studentów, który skoncentrowany jest na wdrażanie nowych koncepcji pedagogicznych oraz metod aktywizujących w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Ivana Rochovská i Ludmila Krajčíříková omówiły metody aktywizujące stosowane w procesie nauczania w przedszkolu i szkole podstawowej. Inna Czerwińska ukazała edukację dzieci w szkołach wiejskich na terenach górskich, uwzględniając rolę szkoły w środowisku lokalnym. Lenka Lachytová przedstawiła rolę i zadanie pracowników socjalnych w hospicjum i opiece paliatywnej.

W części trzeciej, zatytułowanej *Dobre praktyki edukacyjne*, Agnieszka Piwnicka-Jagielska przedstawiał swoje refleksje na temat kompetencji kluczowych, Jolanta Obst zwróciła uwagę na atrakcyjne metody nauczania języków obcych, Joanna Klimczuk omówiła projekt „lekcje żywej historii”, Halina Iwaniec przedstawiła ciekawą formę zajęć teatralnych, Jadwiga Bednarczyk i Wiesław Podgórski podzieli się interesującymi działaniami w swoich placówkach edukacyjnych.

W części czwartej *Sylwetki wybitnych chełmskich pedagogów*, Zygmunt Gardziński przedstawił dorobek i twórczość naukową księdza Kaspera Chróścikowskiego (1730-1799). Andrzej Stępnik zaprezentował biografię wybitnego społecznika Wiktora Grzegorza Ambroziewicza (1882-1968). Paweł Kiernikowski przedstawił sylwetkę chełmskiego działacza związkowego i społecznego Stanisława Pyszko (1932-2011).

Ostatnia, piąta część zawiera sprawozdania i recenzje z konferencji naukowych.

W imieniu zespołu redakcyjnego składam serdeczne podziękowanie wszystkim Autorom artykułów za możliwość ich druku w niniejszej publikacji.

Część pierwsza

EDUKACJA PRZYSZŁOŚCI

CZEGO STUDENCI UCZĄ SIĘ NA PRAKTYKACH PEDAGOGICZNYCH W PRZEDSZKOLU?

JOLANTA ANDRZEJEWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

STRESZCZENIE: Ważnym elementem przygotowania nauczycieli są praktyki w przedszkolu. Artykuł opisuje zakres treści praktyk studenckich i zadania przyszłych nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, praktyka, przedszkole

Wstępne przygotowanie przyszłego nauczyciela na studiach pedagogicznych obejmuje zdobycie wiedzy m.in. z zakresu przedmiotów pedagogiki, psychologii, socjologii, historii myśli pedagogicznej, filozofii, przedmiotów kierunkowych i metodycznych. Przyszli nauczyciele w trakcie zajęć teoretycznych poznają rozwój dziecka w jego biegu życia i sposoby poznawania przez nie świata i samego siebie. Zajęciom teoretycznym towarzyszą praktyki pedagogiczne w przedszkolach. W trakcie praktyk studenci uczą się zarządzania własnymi zasobami, kształtują kompetencje pedagogiczne i interpersonalne w naturalnych warunkach pracy przedszkola i doskonałą warsztat pracy.

System edukacyjny na poziomie przedszkola może wspierać dziecko w rozwoju lub tworzyć przeszkody blokujące jednostce przejście z niższego na wyższy poziom jej rozwoju. Zadaniem studentów podczas praktyk w instytucjach publicznych, prywatnych i prowadzonych przez stowarzyszenia oraz zgromadzenia wyznaniowe jest m.in. poznanie sposobów: tworzenia w umyśle dziecka konstrukcji wiedzy, kształtowania szeregu kluczowych umiejętności przewidzianych dla tego okresu rozwojowego, aktywizowania dziecka w zakresie interpretowania otaczającego świata i ludzi, pobudzania go do wartościowych kontaktów społecznych z innymi.

W praktyce przedszkolnej podkreśla trzy rodzaje uczenia się dzieci: spontaniczne, spontaniczno reaktywne, reaktywne. Praktyka w przedszkolu prowadzona pod nadzorem uczelni jest tak pomyślana, aby studenci nabyli kompetencje w zakresie organizowania trzech rodzajów uczenia się dziecka w grupie przedszkolnej.

Uczenie się reaktywne opiera się na rozwiązywaniu przez dzieci problemów i zadań o charakterze zamkniętym stawianych przez nauczyciela. Głównym kreatorem tego rodzaju uczenia się dziecka jest dorosły. To nauczyciel dokładnie określa, co i kiedy dziecko ma robić, ale sposób rozwiązania zadania w znacznej mierze zależy od pomysłowości i inicjatywy dzieci. Uczenie się reaktywne odbywa się w strefie najbliższego rozwoju dziecka (SNR)¹ i ma na celu podejmowanie działań nowych, trudnych, wymagających pomysłowości i inicjatywy dziecka oraz wykraczających poza aktualny jego rozwój. Uczenie się reaktywne pozwala dziecku zetknąć się z mądrym, dojrzałym, bardziej doświadczonym dorosłym, który stawia określone wymagania, jasne ograniczenia i nakazy zrozumiałe przez przedszkolaka.

Podczas praktyk organizowanych w placówkach przedszkolnych w fazie początkowej studenci uczą się stawiania problemów i zadań na miarę rozwoju poszczególnych przedszkolaków. Najtrudniej praktykantom przenieść wiedzę teoretyczną dotyczącą aktywności dziecka opartej na samodzielnym badaniu świata na praktykę przedszkolną. Dzieciom w wieku przedszkolnym dużo czasu zabiera przeniesienie doświadczeń zdobytych w sferze manipulacyjnej, sensorycznej i werbalnej na ruch ciała, przeżycia i pojęcia. Studenci najczęściej dają dzieciom zbyt mało czasu na doświadczanie przedmiotów, manipulację, analizę sytuacji, dyskusję, interpretację i poszukiwanie najlepszej strategii. Często zjawiskiem jest pośpieszenie dzieci podczas zajęć reaktywnych, organizowanych przez studentów, szybkie zamykanie dyskusji/rozmowy i wyręczanie dzieci przez studenta w procesie dochodzenia do uogólnień i wniosków. Wiele pytań stawianych przez dzieci do studentów podczas praktyk zostaje pominiętych lub zignorowanych, co może w przyszłości zniechęcić je do zadawania pytań i poszukiwania informacji u dorosłych. Niezmiernie popularnym i błędnym wykonaniem językowym podczas zajęć prowadzonych przez studentów w przedszkolu jest zwrot- szybciu lub prędzciu np. „szybciu rysujcie”, „szybciu odpowiadajcie”, „prędzciu ubierajcie się „. Stwarzanie nienaturalnej sytuacji pośpiechu nie sprzyja dogłębnej analizie problemu, dokładnemu wykonaniu zadania i formułowaniu precyzyjnej wypowiedzi przez dzieci. Podczas jednej z praktyk, gdy studentka nakazała dzieciom szybkie oglądanie rekwizytu przeniesionego na zajęcia-zamka błyskawicznego, jeden z pięciolatek powiedział „*ale ja jeszcze nie poznałem mojego różowego zamka i nie poznałem czarnego, długiego zamka Pawełka*”. Praktykantka zreflektowała się, na czym polegał jej błąd i pozwoliła dzieciom w ich tempie i poprzez manipulację poznać wszystkie przyniesione pomoce-zamki błyskawiczne o różnej długości i kolorze. Ten incydent uświadomił grupie studentów, że dziecko uczy się inaczej niż dorosły a posiadanie wiedzy teoretycznej zdobytej na wykładach na temat myślenia dziecka i inteligencji

1 Koncepcja L. Wygockiego.

wielorakich Gardnera nie przekłada się na prawidłowe zachowania względem wychowanków².

W trakcie praktyk studenci najpierw obserwują i analizują a następnie tworzą i przeprowadzają własne zajęcia dydaktyczne. Po wielu latach organizowania praktyk pedagogicznych mogę powiedzieć, że w przedszkolu sprawdza się model zajęć reaktywnych, którego etapami są:

- zaciekawienie dzieci, pobudzanie sfery motywacyjnej, wzbudzanie konfliktu poznawczego,
- wstępna analiza aktualnego rozwoju dziecka, prezentacja dotychczasowej, osobistej wiedzy dzieci na określony temat zdobytej w rodzinie lub przedszkolu i już posiadanych umiejętności na wybranym poziomie,
- postawienie przez dzieci lub nauczyciela problemu np. manipulacyjnego (Gdzie zbudować w sali przedszkolnej garaż, aby nie przeszkadzał innym?), interpretacyjnego (Co sądzą dzieci i nauczycielka na temat zabierania zabawek?), strategicznego (Jak rozsmarować na chlebie masło?) lub praktycznego (Co jest potrzebne podczas wyprawy w góry?),
- formułowanie wielu hipotez przez dzieci np. rozwiązania problemu dyskusyjnego (W co należy ubrać się na spacer gdy pada mżawka?), społecznego (Jak należy zwrócić się do sprzedawczynie w sklepie, aby kupić mydło najlepsze dla przedszkolaka?), teoretycznego (Czy dinozaury wachały kwiaty? Jak można się tego dowiedzieć?),
- wspólna weryfikacja pomysłów poprzez działanie lub poszukiwanie wiedzy w różnych źródłach, przetwarzanie informacji,
- ekstrapolacja - przeniesienie problemu zajęcia na inną płaszczyznę wyobraźniową,
- relaksacja- wykorzystanie lub utrwalenie nowej wiedzy lub umiejętności w ruchu,
- egzemplifikacje - zastosowanie nowo zdobytej wiedzy lub umiejętności w innych sytuacjach³, porządkowanie i uściślenie wiedzy, formułowanie wniosków i tworzenia uogólnień, nadawanie wiedzy odpowiedniej struktury, trening procedur, utrwalenie reguł, tworzenie schematów⁴.

2 Każde dziecko uczy się inaczej. Niektórym dzieciom krótkie zajęcia ułatwiają zdobycie podstawowych informacji. Innym zabawa pomaga zrozumieć, już od najmłodszych lat, złożone pojęcia, co potem ułatwia podejmowanie trafnych decyzji. Można przyjąć, że im więcej dziecko wie o jednym kodzie, tym szybciej może zrozumieć innych. Zdaniem H. Gardnera człowiek posiada, co najmniej osiem inteligencji: inteligencję lingwistyczną, logiczno- matematyczną, cieleśnie-kinestetyczną, muzyczną, wizualno – przestrzenną, interpersonalną, interpersonalną, przyrodniczą. Trzeba je wszystkie uwzględnić projektując pracę dydaktyczną z przedszkolakiem i rozwijać w procesie nauczania-uczenia się.

3 J. Andrzejewska, J. Wierucka, *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, WSIP, Warszawa 2010, s.164.

4 H. Sowińska, R. Michałak, E. Misiorna, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2002, s. 32.

- dokonanie przeglądu/oceny, przez same dzieci przy wsparciu nauczyciela, we własnym aparacie pojęciowym, zasobie wiedzy i umiejętności.⁵

Studenci podczas prowadzenia zajęć najczęściej chcą rozwiązać zbyt wiele problemów na jednym spotkaniu, nie wierzą, że dzieci mogą samodzielnie formułować hipotezy (często błędne) a potem je weryfikować i odrzucać niewłaściwe przypuszczenia. Sporadycznie zdarza się, że student wsłuchuje się w wypowiedź dziecka i ją analizuje. Najczęściej ma przygotowaną w umyśle jedyną poprawną odpowiedź i czeka aż któryś z wychowanków „wpadnie na nią”. Studenci nie przywiązują także uwagi na fakt, aby wszystkie działania dzieci miały cel, który również przez nie znany i uświadomiony (np. na polecenie studenta przedszkolaki mają pokolorować jedynie obrazek stroju doskonałego na deszcz, ale nie jest podawany im cel tej czynności). Zdarza się, że po rozwiązaniu podczas zajęć dydaktycznych problemu (np. Dlaczego należy jeść marchewkę?) brakuje zastosowania nowej wiedzy w praktycznym, codziennym domowym i przedszkolnym życiu dziecka. Brak treningu procedur i czasu, aby nadawać wiedzy nową strukturę powoduje trudność w jej zapamiętaniu przez dzieci. Podczas praktyk studenci często zapominają, aby zakończyć zajęcia przeglądem zmian w wiedzy i umiejętnościach dzieci. Nie pamiętają, z ćwiczeń lub wykładów, że przydają się tu proste pytania skierowane bezpośrednio do każdego dziecka: Jak ci się pracowało na zajęciach? Czego nowego dzisiaj się dowiedziałeś? Czy potrafisz teraz to zrobić? Z kim dzisiaj pracowałeś? Kto dzisiaj miał świetne pomysły? A ty?.

W wielu przypadkach po zajęciach zorganizowanych w strefie aktualnego rozwoju dziecka a nie w sferze najbliższego rozwoju dziecka (SNR) na pytanie, czego nowego się dzisiaj dowiedziałeś dzieci odpowiadają szczerze, że wszystko wiedziały wcześniej a zajęcia były niepotrzebne. W takiej sytuacji studenci uczą się, że przed zaplanowaniem procesu edukacyjnego należy przeprowadzić diagnozę wiedzy i umiejętności dzieci. Dlatego pod kierunkiem nauczyciela akademickiego studenci konstruują i wykorzystują narzędzia poznawania dziecka i jego środowiska. Nauczyciel akademicki zleca studentom diagnozę wybranych dzieci i analizę wytworów ich prac pod kątem właściwości rozwojowych. Wiele zadań podczas praktyk pedagogicznych w przedszkolu dotyczy prowadzenia: obserwacji dziecka w określone sytuacji (w szatni, podczas zabawy tematycznej, podczas posiłku), rozmowy z dzieckiem na wcześniej wybrany temat, analizy rysunku dziecka (np. rodziny) i innych jego wytworów. Studenci po przeprowadzaniu diagnozy mają za zadanie zaplanować pracę kompensacyjno – korektywną z wybranym podopiecznym i ją przeprowadzić. Dobre przygotowanie teoretyczne z zakresu psychologii i metodologii badań pedagogicznych przydaje się aby rzetelnie i prawidłowo przeprowadzić diagnozę a czasem i terapię dziecka.

Uczenie się spontaniczno – reaktywne jest formą bezpośredniego uczenia się i polega na celowym działaniu nauczyciela, który stymuluje dziecko poprzez aranżowanie środowiska materialnego i społecznego zachęcającego do uczenia się. Ten

5 J. Andrzejewska, *Przedszkole rozwija aktywność dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2010 nr 3, s.10.

rodzaj ucznia się wymaga precyzyjnego określania sfery aktualnego rozwoju wiedzy i umiejętności dziecka w danym obszarze edukacyjnym i wytyczenia zadań w strefie najbliższego rozwoju (SNR).

Cechą charakterystyczną uczenia się spontaniczno-reaktywnego jest motywacja aktywności wychowanka, która wypływa z ciekawości poznawczej, osobistego zainteresowania, z chęci odkrywania rzeczy nowych i niezwykłych (np. Dlaczego bańka mydlana ma zawsze taki sam kształt?). Obecnie staje się on organizatorem materialnego otoczenia dziecka, kreatorem procesu uczenia opartego na samodzielnym „odkrywaniu świata przez dziecko”. Nauczyciel staje się przewodnikiem po świecie informacji, „kluczem do interpretacji znaczeń” proponowanych wartości.

Dorosły (nauczyciel, student, rodzic) podczas tego rodzaju uczenia się motywuje dziecko do:

- przekraczania granic społecznych i kulturowych;
- dociekliwości;
- cierpliwości;
- korzystania z różnych źródeł wiedzy;
- aktywności poznawczej, badawczej, manipulacyjnej;
- zbadania istoty rzeczy;
- kończenia rozpoczętego zadania;
- formułowania hipotez, uogólnień, wniosków.

Podczas praktyk studenci dokładnie *analizują wyposażenie przedszkola*, aranżację przestrzeni edukacyjnych i pomieszczeń, dobór oraz wykorzystanie środowiska materialnego. W myśl teorii konstruktywizmu poznawczego ważną rolę nauczyciela przedszkola jest świadome przygotowanie środowiska edukacyjnego społecznego i materialnego wychowanka bogatego w różnorodne, ciekawe, inspirujące bodźce, zachęcające do kreatywnych zachowań i interakcji z innymi. Studenci podczas odpowiednich zadań na ćwiczeniach w szkole i w placówkach przedszkolnych planują od podstaw aranżację sali w zależności od potrzeb i wieku rozwojowego dzieci. Niestety w wielu instytucjach panuje przestarzały model tworzenia środowiska, w którym dziecko sporadycznie ma szansę prowadzić spontanicznie i samodzielnie badania, doświadczenia, eksperymenty. Zdaniem W. Hajnicz najbardziej pobudzającą aktywność dziecka cechą jest dostępność całego otoczenia⁶. Choć wielu nauczycieli zdaje sobie sprawę, iż blokowanie dzieciom dostępu do przedmiotów w ich otoczeniu tj. w sali przedszkolnej zakłóca rozwój dziecka, wielu z wychowawców stosuje taką metodę, aby zachować ład i porządek w sali.

W wielu placówkach wszystko jest reglamentowane przez nauczyciela (zabawki, przybory, czas, miejsce, rówieśnicy do zabawy), który wyznacza wszyst-

6 W. Hajnicz, *Nowe możliwości organizacji procesu wychowawczego*, (w:) B. Wilgocka-Okoń, *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne” 1985, nr 48, s. 200.

kie czynności dzieci podczas całodziennego pobytu wychowanka. System nakazowy jest łatwy do wprowadzenia i zapewnia nauczycielom dyscyplinę. Niestety ma on i negatywny wpływ na dziecko, które po jakimś czasie nie wykonuje żadnych czynności spontanicznie tylko czeka na polecenia dorosłego „teraz rysujemy, teraz siedzimy prosto i słuchamy, teraz idziemy do toalety...”. Nauczyciele często przyjmują jeden model ustawiania stolików tzn. ustawianie ich jeden za drugim, sądząc, że jest to najlepsza forma pracy z dziećmi, jednak taka aranżacja powoduje dyskomfort dzieci i brak swobodnej komunikacji⁷. Biurko nauczyciela nie powinno być odizolowane od dzieci, ponieważ stwarza to poczucie odseparowania i nie buduje pozytywnych relacji ani więzi bliskości między nauczycielem a wychowankami.

Studenci na początku praktyk nie dostrzegają zależności między aranżacją przestrzeni sali a aktywnością dzieci. Dopiero przełamanie stereotypowego myślenia i przyzwyczajzeń wyniesionych z własnego życia pozwala spojrzeć im na dziecko, jako aktywny podmiot, posiadający moc sprawczą, który samodzielnie lub tylko przy minimalnej pomocy dorosłego konstruuje wiedzę o świecie we własnym umyśle⁸.

Zagospodarowanie sali przedszkolnej z jednej strony może stanowić zagrożenie dla rozwoju dziecka, z drugiej zaś stymulować jego aktywność i pozwalać na harmonijny rozwój zdrowej psychicznie osobowości. Uświadomienie sobie tego przez studentów jest podstawą racjonalnego i odpowiedzialnego projektowania przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu.

Podstawą *ucznia się spontanicznego* dziecka jest jego niczym niewymuszona aktywność⁹. Dziecko bawi się w to, co wymyśliło w danym miejscu i czasie. Przykładami aktywności spontanicznej dzieci są: zabawy swobodne, zabawy tematyczne, konstrukcyjne, badawcze, topiące, zabawy w teatr, obserwowanie i doświadczanie przedmiotów i zjawisk w środowisku społecznym i przyrodniczym podjęte przez samo dziecko, improwizacje teatralne, samodzielnie podjęta działalność plastyczno – konstrukcyjna, spontaniczne rozmowy.

Niestety uczenie się spontaniczne zawsze zachodzi w strefie aktualnego rozwoju i dlatego dziecko nie wyznacza sobie nowych celów, nie zdobywa nowych obszarów nie nabywa nowych wcześniej niepoznanych umiejętności. Uczy się wtedy metodą prób i błędów ale utrwała wszystkie umiejętności

7 M. Falkiewicz-Szult, *Aranżacja przestrzeni w przedszkolu*, (w:) „Wychowanie w Przedszkolu”, 2003, nr 7, s.400.

8 Budowania „rusztowania” (koncepcja J. Brunera, D. Wooda). W. Dykcik, *O skutecznych strategiach i atrakcyjnych sposobach uczenia się, nauczania i terapii dzieci specjalnych potrzebach edukacyjnych*, (w:) T. Żółkowska, M. Wlazło red., *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, T III Szczecin 2008.

9 Uczenie okolicznościowe (S. Szumana). A. Twardowski, *Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny w okresie dzieciństwa*, (w:) S. Guz red., *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2005, Wydawnictwo UMCS, s.15.

i wiedzy zdobytą w innych sytuacjach edukacyjnych. Nauczyciel dbający, aby podczas uczenia się spontanicznego dziecko rozwijało kompetencje zapewnia jemu:

- odpowiednie środowisko materialne pełne bodźców i pomocy dydaktycznych;
- inspirujące okazy zachęcające do formułowania sądów, przypuszczeń, uogólnień, wniosków;
- ciekawych ludzi, inspirujących do rozmowy i zachęcających do aktywnego słuchania¹⁰;
- sytuacje pobudzające emocje dzieci i zachęcające do werbalizowania odczuć,
- dużą porcję czasu aby dziecko mogło zaplanować czynność i ją zrealizować,
- przyjazny klimat pełen zaufania w możliwości dzieci i szacunku do ich zabawy.

Studentom podczas praktyk najwięcej trudności sprawia właśnie zorganizowanie środowiska do uczenia się spontanicznego dziecka. Stąd przez wiele spotkań z dziećmi studenci ćwiczą się jak zorganizować dzieciom zabawę tematyczną (np. w cukierni, w hipermarkecie, w banku, w restauracji, w cyrku lub zoo, w stacji telewizyjnej) lub konstrukcyjną (z klocków, piasku, śniegu, materiału przyrodniczego, gotowych elementów), w jakich momentach ją podsycać własną wiedzą i pomysłowością, aby stawała się coraz bardziej bogatsza, jak zachęcać przedszkolaków do wspólnej, zgodnej zabawy, kiedy i w jaki sposób wyciszać zabawę, aby przejść do innej aktywności dzieci. To, co wydaje się najprostsze w rozważaniach teoretycznych, w praktyce przedszkolnej kosztuje wiele wysiłku i często kończy się porażką. Studenci podczas zajęć na uczelni dobierają, tworzą rekwizyty do zabaw tematycznych i zabaw w teatr tzw. „pudełka skarbów”. W trakcie praktyk obserwując zabawy dzieci mogą zweryfikować czy dokonali właściwych i bezpiecznych wyborów. Niekiedy dochodzą do wniosku, że mogli być bardziej kreatywni, dokładni a poprzez lepszy wybór przedmiotów zdołaliby znacznie poszerzyć wiedzę przedszkolaków. Obecnie nawet nauczyciele pracujący z grupą przez kilka lat skarżą się, że współczesne dzieci nie potrafią same się bawić, czyli zaplanować czynności, dobrać rówieśników, znaleźć lub wykonać potrzebne rekwizyty, przyjąć określone role wyznaczone przez temat zabawy, zgodnie współtworzyć zabawę i zakończyć ją bez konfliktu. W dobie gier komputerowych, programów telewizyjnych, nadmiaru zabawek, braku w domu rodzeństwa, braku inspirujących zabawę rodziców dzieci nie nabywają umiejętności tworzenia zabawy. Nauczycielki zgłaszają, że coraz częściej w czasie przeznaczonym na uczenie się spontaniczne dzieci podchodzą do nich i proszą, aby one „coś zadały, bo się im nudzi”.

10 Współpraca nauczyciela/dorosłego z dzieckiem w obrębie epizodu wspólnego zaangażowania (koncepcja R. Schaeffera).

Zadaniem studentów, zgodnie z wytycznymi podstawy programowej dla przedszkoli z 2008 r. mówiącej, że każdego dnia dzieci mają przebywać na powietrzu, jest zorganizowanie, zaplanowanie i przeprowadzenie aktywnych form spędzania czasu na świeżym powietrzu w ogrodzie przedszkolnym lub spacerów w okolicy przedszkola. Praktykanci najczęściej mają problem z połączeniem tej aktywności dzieci z działalnością przedszkolaków na zajęcia dydaktycznych. Ekstrapolacja tak pożądana w procesie zapamiętywania nowej wiedzy sporadycznie ma miejsce w ogrodzie przedszkolnym lub podczas celowych, zaplanowanych spacerów. Studenci często myślą, że wyjście z dziećmi na spacer po osiedlu to jest czas na bezmyślne błąkanie się chodnikami. W praktyce okazuje się to trudnym logistycznie zadaniem wymagającym szczególnej wrażliwości i czujności studentów, aby nie „zgubić żadnego dziecka”.

Jeżeli jest to możliwe studenci podczas praktyk przygotowują i prowadzą uroczystości przedszkolne (do wyboru: wróżby andrzejkowe, jasełka, spotkanie z Mikołajem, zabawa choinkowa, Dzień babci i dziadka, małe mistrzostwa sportowe) i inscenizacje.

Studenci przy wsparciu nauczyciela prowadzącego grupę przedszkolną projektują plan pracy indywidualnej z dzieckiem z rodziny niewygodnej wychowawczo lub z dzieckiem o szczególnych uzdolnieniach.

W myśl obowiązującej podstawy programowej akcentującej współpracę rodziny i przedszkola, praktyka pedagogiczna nastawiona jest na aktywny udział studentów w pedagogizacji rodziców. Studenci mają do wyboru: przygotowanie i prowadzenie warsztatów dla rodziców, plakatu pogłębiającego wiedzę opiekunów, gazetki dla rodziców, strony internetowej, kącika dobrej książki lub redagowanie czasopisma przedszkolnego.

Praca nauczyciel opiera się za częściowo zaplanowanych momentach edukacyjnych, stąd podczas praktyk ciągłych studenci uczestniczą w spotkaniach rady pedagogicznej, rady rodziców, uczą się planowania pracy dydaktyczno-wychowawczą na miesiąc, rok przedszkolny i dłuższe okresy, poznają wewnętrzny system mierzenie jakości pracy przedszkola.

Studenci podczas praktyk odbywają spotkanie z dyrektorem placówki, zapoznają się z jej założeniami statutowymi, stroną organizacyjno – administracyjną funkcjonowania placówki. Poprzez obserwację, hospitację zajęć prowadzonych przez doskonałych nauczycieli i dyskusję z pracownikami placówki poznają specyfikę pracy w danej instytucji. Podczas wstępnej rozmowy z dyrektorem przedszkola studenci zapoznają się z dokumentacją placówki, z misją i wizją przedszkola oraz planowaniem działalności dydaktyczno - wychowawczej. Zasadniczą formą zajęć jest hospitacja zajęć dydaktyczno – wychowawczych. Po hospitacji studenci wraz z nauczycielem akademickim lub pracownikiem przedszkola analizują krytycznie zajęcia, postawę nauczyciela i aktywność dzieci. Podczas pobytu w grupie przedszkolnej studenci uczą się rozwiązywania problemów dydaktyczno – wychowawczych zaobserwowanych w grupie przedszkolnej oraz organizowania sytuacji edukacyjnych.

Podsumowując, moim zdaniem ważną grupę przedmiotów dla studenta i nauczyciela akademickiego stanowią praktyki pedagogiczne. Ich podstawową cechą jest powiązanie treści teoretycznych z praktyką dnia codziennego w przedszkolu i możliwość weryfikacji własnych predyspozycji, umiejętności i wiedzy.

Przygotowanie przyszłego nauczyciela ma służyć dziecku, dlatego uwzględniając potrzeby przyszłych wychowanków, ich rodziców student pedagogiki przedszkolnej i pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w toku praktyk pedagogicznych odpowiada sobie na następujące pytania:

- ✓ *Z kim będę pracować? Jakie jest stadium rozwojowe i indywidualne mojego wychowanka? Jaki jest cały kontekst, w którym przebiega rozwój dziecka?*
- ✓ *Jakie zasady, metody i formy pracy powinienem stosować organizując proces edukacyjny dziecka?*
- ✓ *W jaki sposób mogę diagnozować dziecko, planować pracę dydaktyczną – wychowawczą i terapię pedagogiczną dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych?*
- ✓ *Co składa się na materiał edukacyjny przedszkola i szkoły?*
- ✓ *W jaki sposób powinienem oceniać rozwój dziecka i działalność dydaktyczną - wychowawczą przedszkola i szkoły?*
- ✓ *Jaka jest moja postawa moralna i horyzont intelektualny?*
- ✓ *Jakich kompetencji i umiejętności zawodowych potrzebuję do pracy z dzieckiem?*
- ✓ *Jaki będzie mój rozwój zawodowy i osobisty?*

WHAT STUDENTS LEARN DURING PEDAGOGICAL TRAINING AT KINDERGARTEN?

JOLANTA ANDRZEJEWSKA

ABSTRACT: Important part of preparing teacher are practices in kindergarten. Article describes range of student's practices and assignment for future educators.

KEY WORDS: a kindergarten teacher, educational training, a kindergarten, students.

KREATYWNOŚĆ I MOTYWACJA W ROZWOJU STUDENTA PEDAGOGIKI

AUGUSTYN OKOŃSKI

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Doktorant KU w Rużomberku

STRESZCZENIE: Kreatywność jest procesem, dzięki któremu powstają nowe koncepcje realizacji przedsięwzięć życiowych. Kreatywna postawa zapewnia możliwość wprowadzania zmian. Bardzo ważną staje się kreatywna postawa studenta pedagogiki w obszarze rozwijania różnych umiejętności i uzdolnień. Innym ważnym zagadnieniem staje się motywacja. Studenci powinni być ciągle zainspirowani do nauki, podejmować ustawiczne doskonalenie, które przyczyni się do osiągnięcia wysokiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego, intelektualnego czy moralnego. Te wszystkie działania pozwolą na przejście studenta w rozwoju do stanów lub form bardziej doskonałych.

SŁOWA KLUCZOWE: kreatywność, motywacja, rozwój, rozwój kompetencji, rozwój zawodowy.

Obecna sytuacja na rynku pracy, potrzeby i oczekiwania społeczne inspirują człowieka do podejmowania różnych wyzwań, poszukiwania różnego typu rozwiązań, pomysłów na to jak zaistnieć i funkcjonować. Aby można było podołać wymaganiom współczesnego świata należy już od okresu szkolnego przygotowywać dzieci i młodzież do mierzenia się z bardzo trudną i wymagającą rzeczywistością. Na uwagę zasługuje okres studiów, którego zadaniem jest przygotowanie zawodowe młodego człowieka do pełnienia określonych ról społecznych. Bardzo ważne w tym okresie staje się przygotowanie przyszłych nauczycieli do tego, aby w przyszłości stali się mistrzami dla swoich wychowanków, aby ich umiejętności pozwoliły na rozwój kolejnych pokoleń społeczeństwa. Dlatego tak istotne staje się uczenie przyszłych pedagogów kreatywności, podejmowania różnego typu wyzwań na rzecz własnego rozwoju. Ważne jest również to, aby studenci podjęli trud rozwoju, aby umiejętnie i w sposób właściwy przygotowali się do pełnienia ról społecznych, do tego, aby tworzyć, przeobrażać, wprowadzać zmiany w życiu na rzecz własnego rozwoju i rozwoju społecznego. Kreatywność jest procesem umysłowym, dzięki któremu powstają nowe idee, koncepcje, pomysły na reali-

zację życiowych przedsięwzięć, to przede wszystkim postawy twórcze. Według W. Dobrołowicza i B. Federa postawa najpełniej przejawia a postaw twórczych chodzi o aktywność poszukiwawczą, o inicjatywę, o działania zmierzające do doskonalenia dotychczasowego stanu rzeczy¹.

Student myślący kreatywnie poszukuje nowych rozwiązań, reprezentuje aktywną postawę twórczą, ukierunkowaną na własny rozwój i sukces. Na uwagę zasługują kryteria opisujące postawę twórczą wyróżnione przez J.P. Guilforda i V. Lowenfelda, możemy wyróżnić: wrażliwość na problemy, która wyraża się w dostrzeganiu braków, tego, co niezwykle, odkrywaniu potrzeb i niedostatków zarówno w rzeczach, jak i w ludziach, zdolność do pozostawania w stanie gotowości, wyrażająca się w otwartości i płynności myśli². Kreatywny student pedagogiki, to osoba, którą charakteryzować powinna otwartość na nowe pomysły, umiejętność dostosowywania się do różnych warunków czy oryginalność. Pojęcie kreatywności rozpatrujemy w kontekście takich pojęć jak uzdolnienia i talenty. Uzdolnienia to cechy osobowościowe jednostki takie jak wysoka inteligencja, kreatywność, poziom motywacji. Dotyczy to wszelkiej aktywności człowieka, twórczej postawy wobec życia jak i siebie samego. Postawa twórcza to też twórcze myślenie, polegające na umiejętności rozwiązywania problemów. Kreatywna postawa, aktywna orientacja życiowa zapewnia człowiekowi możliwość nadążania za zmianami, które w zdecydowany sposób wpływają na jego rozwój.

Tylko osoby aktywne są w stanie pełnić określone role społeczne. Twórczość coraz częściej nabiera istotnego znaczenia w życiu zawodowym i prywatnym. Istnieje potrzeba włączania problematyki kreatywności do obszarów zainteresowań współczesnej edukacji. Realizacja tego zadania wymaga przemyślanych działań na rzecz kształtowania twórczych orientacji życiowych w obszarze kształcenia, wychowania i opieki. Według A. Cudowskiej dla lepszego zrozumienia znaczenia twórczości w życiu człowieka potrzeba spełnienia kilku warunków:

obecność twórczych metod pracy w procesie kształcenia i wychowania na wszystkich szczeblach edukacji; dopuszczenie stosowania heurystyk, zamiast rozwiązań algorytmicznych wszędzie tam, gdzie jest to możliwe i zasadne, akceptowanie i stymulowanie twórczych zachowań wszystkich uczestników edukacyjnego procesu, w wymiarze intra - oraz inter - personalnym, obecność „twórczych nauczycieli” na wszystkich szczeblach edukacji, wysoka ranga twórczości w opinii społecznej, jej obecność w środkach masowego przekazu, promowanie ludzi kreatywnych i twórczych rozwiązań w różnych dziedzinach, kojarzenie twórczości z działaniem dla wspólnego dobra, poparcie dla twórczych postaw i zachowań w społeczeństwie i przyzwolenie opinii społecznej dla „twórczej edukacji”, ostatecznie, bowiem, to społeczeństwo w znacznej mierze determinuje realizację określonych działań edukacyjnych³.

1 W. Dobrołowicz, M. Karwowski, *W stronę kreatywności*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002, s. 39.

2 Clerol C., Gloton R., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s.36.

3 A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004, s.197.

Istotnym zagadnieniem staje się koncepcja twórczości organizacyjnej. Wyższa uczelnia, jako instytucja, organizacja ucząca się ukierunkowana na rozwój w kontekście twórczej działalności powinna sprzyjać kreatywności wszystkich swoich podmiotów. Uczelnia kreatywna to taka placówka, w której student zdobywa jak największą wiedzę i mądrość życiową, gdzie realizowana jest edukacja twórcza. Osobami wiodącymi, kierującymi tym procesem, powinni stać się nauczyciele wykładowcy. To od ich aktywności, postawy, a również od ich wzajemnych stosunków zależy sukces studenta, jego przyszłość życiowa i zawodowa stanowiące element jego własnego rozwoju zawodowego.

We współczesnej szkole szczególnego znaczenia nabiera kreatywna postawa nauczyciela wykładowcy. Powinien on sam poszukiwać możliwości rozwijania umiejętności kreatywnych działań, na co dzień. To on wskazuje studentom możliwości rozwoju, inspiruje, pobudza do podejmowania różnych aktywności, stając się drogowskazem i przykładem, z którego student powinien czerpać jak najwięcej. Na uwagę zasługuje pojęcie „twórczego nauczania” według K. J. Szmidta to podejście dydaktyczne, które czyni z procesu uczenia się działanie bardzo interesujące, zajmujące (a nawet ekscytujące) i efektywniejsze niż tradycyjne. To również rozwijanie i modyfikowanie materiałów oraz sposobów nauczania, które rozbudzają zainteresowania uczniów i ich motywację do uczenia się. Jako takie twórcze nauczanie jest nieodłączną częścią każdego dobrego nauczania. Natomiast nauczanie do twórczości, to takie nauczanie, które nakierowane jest na rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów do twórczego myślenia i działania. Nauczanie twórczości wyzwala również twórcze nauczanie, bowiem pobudzanie twórczości uczniów angażuje własne umiejętności twórcze nauczyciela⁴.

Istnieją wielkie szanse na to, aby przy twórczym nauczycielu wykładowcy wyrósł twórczy student, odznaczający się bogatą wyobraźnią, pomysłowością i spostrzegawczością, odchodzący od schematów i gotowych wzorów postępowania w każdej sytuacji. Kreatywny student pedagogiki to osoba, która ciągle doskonali się, poszukuje nowych rozwiązań, ustawicznie doskonalc się. Kreatywny student to osoba pozytywnie nastawiona do zmiany, tworząca twórczy klimat uczelni, podejmująca działania innowacyjne, inspirująca społeczność do włączania się w realizację nowych przedsięwzięć. Innym istotnym zagadnieniem w rozwoju zawodowym studenta pedagogiki staje się motywacja. Według P. Zimbardo to wszystkie procesy zaangażowane w rozpoczęcie, kierowanie i podtrzymywanie aktywności fizjologicznych i psychicznych; zawiera mechanizm preferowania jednych aktywności nad inne oraz energię i trwałość reagowania⁵. Motyw to świadomy lub nieświadomy bodziec do działania w pożądanym przez nas kierunku, dostarczany przez czynniki psychologiczne lub społeczne i nadający cel lub kierunek zachowaniu. Teorie psychologiczne definiują motywację, jako te wszystkie popędy i dążenia biologiczne, społeczne i psychologiczne, które nie

4 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007, s. 21.

5 P.Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2004, s.436.

pozwalają nam pozostawać w bezczynności i popychają nas, mniej lub bardziej zdecydowanie, ku działaniu. Motywacja to źródło dynamiki i kierunku zachowania, stan gotowości do działania, nasza wewnętrzna moc związana z systemem potrzeb, popędów i pragnień, z realizacją wyznaczonych celów. Siła i struktura motywacji wpływają na ogólny poziom aktywności człowieka, zdolność do podejmowania ryzyka i rozwiązywania coraz trudniejszych zadań.

Nauczyciele akademicy powinni pobudzać pozytywną motywację do uczenia się, zapewniając studentom równe szanse dla osiągnięcia sukcesu oraz nieustannie doskonalić kompetencje psychopedagogiczne m.in.: umiejętności inspirowania, motywowania do nauki, integrowania ich w zespół oraz umiejętności menadżerskie. Najważniejszym czynnikiem skutecznego nauczania i wychowania staje się motywacja, dlatego nauczyciel akademicki w swojej pracy powinien rozbudzać zainteresowania, nagradzać, uczyć postaw aktywnych, zachęcać do podejmowania kolejnych prób, umożliwiać zdobywanie wiedzy. Istotne staje się również uczenie podejmowania samodzielnych decyzji, odwagi cywilnej i otwartości, kształtowania wrażliwości poprzez ćwiczenie empatii.

Według J. Brophy oprócz budowania na istniejącej motywacji uczniów, wykorzystaj najlepiej, jak możesz, okazję do pobudzania i uspołecznienia motywacji do uczenia się. W każdej sytuacji dydaktycznej staraj się pobudzać motywację do uczenia się wiedzy lub umiejętności, których opanowaniu służyć mają dane czynności. Postaw tę motywację na pierwszym miejscu wśród wszelkich innych motywów, które w danej sytuacji mogą wchodzić w grę. Na dłuższą metę taka codzienna praca nad motywacją da skumulowany efekt i sprawi, że twoi uczniowie rozwiną w sobie motywację do nauki, jako trwałą dyspozycję⁶. Motywowanie jest sztuką, od tego procesu zależą wyniki oraz sukcesy studentów. Skuteczna motywacja to motywacja trwała, jej skuteczność zależy od obecności czynników pobudzających aktywność, czyli niezaspokojonych potrzeb. Nie wystarczy zapoznać się z techniką „kija i marchewki”. Trzeba zgłębić kilka teoretycznych propozycji, które można podzielić na: teorie treści motywacji, teorię wzmocnień i teorie procesu. Motywacja sprowadza się także do okazywania zaufania, powierzenia studentom ambitnych i odpowiedzialnych zadań. Bardzo ważne jest znalezienie złotego środka między ufnością w kompetencje, uczciwość, sumienność studentów, a koniecznością sprawowania kontroli nad ich działaniami. Nadmierna kontrola tłamsi kreatywność i motywację. Motywowanie jest sztuką, od tego procesu zależą wyniki oraz sukcesy studentów.

Innym bardzo istotnym zagadnieniem w funkcjonowaniu studentów pedagogiki staje się rozwój zawodowy. Jest uporządkowanym, świadomym i celowym działaniem zmierzającym do ukształtowania osobowości przyszłego nauczyciela. To proces, który przebiega przez całe życie. Szczególnie istotnym okresem stają się studia wyższe a następnie kształcenie ustawiczne.

6 J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 28.

Bardzo ważną rolę w rozwoju studenta odgrywają wartości moralne, system, według którego funkcjonuje. istotnym zagadnieniem staje się również stosunek studenta do poznawanych przedmiotów, jego kompetencje zawodowe. Niezwykle ważne wydaje się znalezienie idealnego modelu studenta, który powinien sprostać współczesnym wyzwaniom edukacji.

Według T.W. Nowackiego rozwój zawodowy to droga rozwoju jednostki od fazy zaznajamiania z obszarami ludzkiej działalności gospodarczej i kulturalnej, poprzez fazę przygotowania ogólnozawodowego, do okresu przygotowania zawodowego. Potem następują okresy rozwoju zawodowego, awansów i osiągnięć, aż do zakończenia pracy zawodowej, która jednak nie kończy aktywności pracowniczej. Fazy rozwoju zawodowego zależą w wysokim stopniu od instytucji społecznych, określających aktywność jednostki, i od jej udziału w procesach kształcenia i procesach pracy⁷. Rozwój zawodowy jest procesem przebiegającym przez całe życie. U każdego człowieka rozpoczyna się w różnym wieku, zawsze związany jest z rozwojem umiejętności, zdolności, wiedzy, oraz cech osobowościowych istotnych w pracy zawodowej. Jest pojęciem przypisanym każdej jednostce, jej aktywności zawodowej, możliwościom intelektualnym i organizacyjnym, umiejętności planowania i projektowania własnego rozwoju zawodowego. Obecna sytuacja na rynku pracy sprawia, że osoby, które chcą utrzymać się i rozwijać, muszą systematycznie planować i kształtować swój rozwój zawodowy.

Na podstawie D. Supera rozwój zawodowy jest procesem rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Jest to stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększania jej repertuaru zachowania zawodowego. Rozwój zawodowy obejmuje wszystkie aspekty rozwojowe, które mogą być odniesione do pracy⁸.

Na podstawie H. Kwiatkowskiej pojęciem właściwie oddającym charakter procesu „wzrastania” w zawód jest tzw. adaptacja twórcza, polegająca na przekraczaniu zastanych konwencji w dążeniu do działań autonomicznych, podejmowanych we własnym imieniu i na własne ryzyko, a więc działań twórczych i odpowiedzialnych⁹.

Rozwój studenta zależy od wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych wynikających z jego psychiki. Ma wymiar konkretny i celowy. Są to pozytywne zmiany jakości w obszarze osobowości. Rozwój zawodowy trwa przez całe życie. Musi być poparty ustawicznym doskonaleniem ukierunkowanym na cią-

7 T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: ITeE 2004, s. 217.

8 D. Super i in., *Vocational Development: a framework for research*. New York, Teachers College Press, 1957. cyt. za J. Budkiewicz, *Dynamika życia zawodowego w świetle psychologii*, [w:] *Szkola – zawód – praca, Problemy szkolnego poradnictwa zawodowego, Charakterystyki zawodów*, Książka i Wiedza, Warszawa 1969, s. 37.

9 H. Kwiatkowska, *Logika rozwoju zawodowego nauczyciela* [w:] *Kształcenie nauczycieli*, 1993, 1, s. 73.

głe zdobywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych w pracy. W praktyce rozwój zawodowy studenta ma różne natężenia w określonych okresach pracy. Jest systemem jakościowych zmian rozłożonych w czasie, procesem bardzo złożonym i silnie zróżnicowanym oraz w dużej mierze zależnym od indywidualnych cech studenta. Jest systemem działań, któremu charakter nadaje osobowość samego człowieka. Z reguły ma charakter etapowy i długotrwały. Rozwój przyszłego nauczyciela cechuje swoista dynamika, polegająca na ustawicznym poszerzaniu wiedzy, kompetencji i umiejętności. W rozwoju zawodowym chodzi o ulepszanie kluczowych umiejętności. Rozwój zawodowy przebiega odmiennie w zależności od wieku studenta, okresu studiów, doświadczenia, odbytych praktyk, predyspozycji pedagogicznych.

Kształtowanie postaw, zdobywanie wiadomości, a także rozwijanie umiejętności stanowią wzajemnie uzupełniający się wymiar pracy przyszłego nauczyciela. To od jego zaangażowania i kreatywności zależy, w jaki sposób będzie realizowana jego strategia rozwoju. Strategia opierająca się o koncepcję rozwoju szkoły wyższej, wynikające z tej koncepcji priorytety, zadania i działania, a w szczególności opis i cechy charakterystyczne absolwenta.

Bardzo ważna w budowaniu wizerunku dobrego studenta, staje się bezinteresowna postawa, mająca na względzie własne dobro, wartości preferowane na uczelni, jego rozwój w obszarze uczuć, postaw społecznych i systemu wartości. J. Karbowniczek uważa, że należy kształcić nauczycieli o wysokim poczuciu autonomiczności i aspiracjach twórczych. Ich wiedza powinna być oparta na doświadczeniach, umiejętnościach, systemie wartości, czego konsekwencją jest umiejętne formułowanie celów, optymalizacja doboru metod spostrzegania otoczenia i siebie, jako aktywnych, dynamicznych podmiotów zdolnych do oryginalnych rozwiązań nietypowych w sytuacjach edukacyjnych.

Jak wynika z powyższych rozważań rola studenta pedagogiki jest specyficzna i wyjątkowo odpowiedzialna. Można stwierdzić, że w czasach współczesnych potrzebny jest student o wielkich przymiotach serca i charakteru, kochający pracę z dziećmi, cierpliwy i opanowany, stale podnoszący swoje kwalifikacje i kompetencje. Bardzo ważne w pracy przyszłego nauczyciela staje się motywowanie do podejmowania różnego typu aktywności. Student w tych działaniach musi wykazać się takimi metodami pracy, które pomogą lepiej poznać samego siebie, rozpoznawać i nazywać wartości, oceniać własne możliwości czy dokonywać wyboru między dobrem a złem.

Istotnym i ważnym elementem pracy studenta pedagogiki powinna być diagnoza i ewaluacja. Dzięki temu może ocenić, jak dalece użyteczna lub wartościowa jest jego działalność, by zdecydować, czy ją podjąć, czy nie, albo czy ją kontynuować. Realizując ewaluację student doskonali swój profesjonalizm, uzyskuje wiarygodną informację o tym, jak odbierane są jego działania i jakie są ich efekty, te oczekiwane, ale i niepożądane. Dzięki temu możliwe jest przystąpienie do eliminacji tych czynników, które nie sprzyjają efektywnej pracy zawodowej oraz rozwijanie tych aspektów, które należy rozwinąć. Dzięki ewaluacji przy-

szły nauczyciel może promować swoją pracę, a szczególnie te elementy, które stanowią jej mocne strony, może planować strategię własnego rozwoju zawodowego. W wyniku ewaluacji student może dokonać oceny potrzeb, oczekiwań, wymagań, stanu zadowolenia tych, którym działanie ma służyć. Może uzyskać informacje potrzebne w procesie modyfikowania własnej działalności naukowej.

Aby rozwój zawodowy przyszłego nauczyciela stawał się faktem niezbędne staje się refleksja nad własnym postępowaniem, autoewaluacja, patrzenie na edukację w kontekście możliwości zmiany siebie na lepsze. W pracy studenta bardzo ważną rolę odgrywa autorefleksja. Świadomość własnych działań, ich aspektów jakościowych, umiejętność spojrzenia na własną pracę, to elementy bardzo istotne i ważne w rozwoju zawodowym studenta pedagogiki. Mówiąc o autorefleksji odnosimy się do powagi i trzeźwości umysłu w pewnym dystansie do działania. Według J. Jonesa, M. Jenkinsa i S. Lorda autorefleksja jest procesem mentalnym, który ma miejsce poza nurtem działania, spoglądanie w przód lub (częściej) wstecz na działania, które miały miejsce¹⁰.

Zdolność do refleksji nad własnymi sukcesami oraz obszarami pracy wymagającymi dalszego rozwoju jest warunkiem niezbędnym do poprawy poczynań zawodowych i metod pracy przyszłych nauczycieli. To dzięki autorefleksji student może dokonać analizy własnej działalności w kontekście stosowanych metod, form organizacyjnych czy zasad uczenia się. Bardzo ważne staje się to, aby potrafił patrzeć na to, co robi w sposób refleksyjny i ukierunkowany na własny rozwój.

Jednocześnie konieczne jest, aby student pedagogiki dokonując samooceny gromadził i wykorzystywał informacje zwrotne, jak inni go postrzegają, oceniają, i to od wszystkich bezpośrednich uczestników procesu edukacyjnego. Istotna staje się kwestia nauki i pracy z pasją. Realizacji działań edukacyjnych w kontekście własnej filozofii życia. Według Ch. Daya, aby nauczać z pasją, nie wystarczy po prostu dawać upust własnemu entuzjazmowi – należy czynić to w sposób uporządkowany, mądry i zgodny z wyznawanymi wartościami. Pasja kojarzona jest z entuzjazmem, troską, oddaniem i nadzieją, a pojęcia te z kolei najlepiej charakteryzują skuteczne uczenie. Nauczycielska pasja nie ma na celu podważać historycznych uwarunkowań, które narzucają pewien społeczny, ekonomiczny, polityczny, a nawet emocjonalny porządek. Ma ona moc oswabadzania, dzięki której uczniowie mogą zaangażować się w to, czego się uczą, spojrzeć szerzej wokół siebie i dostrzec to, co wcześniej było niewidoczne, lepiej poznać siebie i na tym wizerunku wykształcić własną tożsamość¹¹.

10 J. Jones, M. Jenkin, S. Lord, *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2008, s.63. por. M. Babiarz, *Pedagog jednej czy wielu dróg?* [w:] *Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kielce 2011, s. 269-276.

11 Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 12,13.

Dobrym studentem a w przyszłości nauczycielem nie może być każdy, a mistrzostwo w pracy osiągają ludzie o określonych cechach osobowości. Problem ten dotyczy nie tylko zawodu nauczycielskiego. Nie każdy człowiek wykonujący jakikolwiek rodzaj pracy, wykonujący jakikolwiek zawód, może być odpowiednio wykształcony i przygotowany do tej pracy. Nie zawsze też jest dobrym fachowcem. Nauczyciel musi się ciągle doskonalić, zdobywać kolejne stopnie awansu zawodowego ze względu na ciągły rozwój i zmiany wszystkich dziedzin życia, a w szczególności oświaty.

W dzisiejszych czasach niezwykle ważne wydaje się znalezienie idealnego modelu studenta pedagogiki nowej epoki, przyszłego nauczyciela, takiego, który powinien sprostać nowym edukacyjnym wyzwaniom, otwartego na ustawiczne doskonalenie i systematyczne poszukiwanie najlepszych rozwiązań dydaktycznych. Samo znalezienie nie wiele da. Najważniejsza staje się w tej sytuacji ustawiczna praca na rzecz jego rozwoju w kontekście systemowych działań i innowacyjnych rozwiązań całej społeczności akademickiej.

CREATIVITY AND MOTIVATION IN THE PEDAGOGY STUDENT DEVELOPMENT

AUGUSTYN OKOŃSKI

ABSTRACT: Creativity is the process by which new ideas concerning life realization arise. Creative attitude provides the ability to make changes. A creative attitude of pedagogy students becomes a very important issue to develop different skills and abilities. Another important point is motivation. Students should be continually inspired to learn, to make continuous improvement which will contribute to achieve a high level of physical, social, intellectual or moral development. All these activities will allow the students to move to more perfect states or forms.

KEY WORDS: creativity, motivation, development, skills development, professional development.

TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA JAKO NIEZBĘDNA KOMPETENCJA STUDENTÓW KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH

IWONA OLEKSA

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
Doktorant KU w Rużomberku*

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest analiza twórczości pedagogicznej w aspekcie rozwoju kompetencji osobistych i zawodowych studentów kierunków pedagogicznych. Dokonano przeglądu definicyjnych ujęć twórczości i twórczości pedagogicznej w odniesieniu do pracy przyszłych nauczycieli. Uwzględniając specyfikę kształcenia na kierunkach nauczycielskich przedstawiono zadania szkoły wyższej w kontekście rozwoju twórczości studentów.

SŁOWA KLUCZOWE: twórczość pedagogiczna, kompetencje, rozwój osobisty i zawodowy.

Zmiany i przeobrażenia, które stają się udziałem współczesnego świata wywierają bezpośredni wpływ na oświatę oraz szkolnictwo wyższe a więc również na sposób kształcenia przyszłych pedagogów. Szkoła wyższa musi odnaleźć swoje miejsce w aktualnych realiach społecznych, politycznych i ekonomicznych, a przede wszystkim starać się, jak najlepiej sprostać potrzebom i zainteresowaniom studentów pedagogiki. Z nauką w szkole wyższej powinien wiązać się rozwój kompetencji niezbędnych do realizacji w przyszłości swojego powołania.

Dla potrzeb niniejszego artykułu przyjęto następującą definicję kompetencji: „wiedza teoretyczna i umiejętność praktyczna, wyróżniająca daną osobę łatwością sprawnej, skutecznej, odpowiadającej oczekiwaniom jakościowym, realizacji danych zadań. Działania osoby kompetentnej, w danej dziedzinie, winny spełniać obowiązujące w danej społeczności kryteria”¹.

Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej „przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w następujących zakresach: dydaktycznym, wychowawczym i społecznym, KREATYWNYM,

1 <http://pl.wikipedia.org/wiki/Kompetencja>, dn. 29.09.2011. por. M. Babiarz, W. Duda, *Kompetencje [w:] Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kielce 2011, s. 320-321.

prakseologicznym, komunikacyjnym i informacyjno – medialnym²². Współczesna uczelnia musi stać się kreatorem rozwoju przyszłego pedagoga. Poprzez wdrażanie do podejmowania działań innowacyjnych i twórczych student ma w przyszłości szansę wypracowania autorskiego systemu dydaktyczno – wychowawczego pozbawionego rutyny, a uwarunkowanego indywidualnymi kompetencjami, wiedzą i predyspozycjami osobowościowymi własnymi i uczniów.

POJĘCIE TWÓRCZOŚCI I ISTOTA TWÓRCZOŚCI PEDAGOGICZNEJ

Pojęcie twórczości ma wielowymiarowy i niejednoznaczny charakter, a jego znaczenie ulega ciąglemu rozszerzaniu. Tradycyjnie twórczość utożsamiano wyłączenie z działalnością wybitnych ludzi tworzących dzieła o trwałej wartości. W publikacjach E. P. Torrance'a twórczość określana jest, jako: „kopanie głębiej, patrzenie dwa razy, przewyższanie błędów, skakanie na głęboką wodą, podanie ręki przyszłości, sztuka patrzenia w przyszłość”²³. Psychologia humanistyczna nakreśliła koncepcję twórczości, jako postawy a samą twórczość interpretuje, jako wartość nadającą sens ludzkiej egzystencji, a zarazem środek prowadzący do zachowania zdrowia psychicznego. Człowiek jest postrzegany, jako istota twórcza, a dążenie do aktów twórczych jest atrybutem natury ludzkiej. A. H. Maslow rozumie twórczość jako: „potencjalność daną przy urodzeniu wszystkim ludziom lub ich większości, która najczęściej ginie lub zanika, czy też ulega zahamowaniu w miarę kulturalnej adaptacji osoby”²⁴. Według autora osoby twórcze cechuje szczególny sposób postrzegania rzeczywistości „potrafią one ujmować zjawiska fenomenologiczne w ich konkretności i niepowtarzalności (...), poddawać zjawiska kategoryzacji i klasyfikacji, rozpatrywać je abstrakcyjnie w związkach przyczynowo – skutkowych lub funkcjonalnych z innymi zjawiskami.”²⁵. Dla potrzeb niniejszej pracy twórczość jest rozumiana, jako aktywne i zaangażowane dążenie do przekształcenia określonej sfery otaczającej rzeczywistości⁶.

W obszarze takiej interpretacji pojęcia mieści się twórczość pedagogiczna. R. Schulz określa twórczość pedagogiczną, jako: „wszelkie intencjonalne formy rozwoju (wzbogacania) kultury wychowania – towarzyszące wykonywaniu pracy przez nauczycieli jako podmiotów edukacji formalnej – a wyrażające się

2 B. Muchacka, M. Szymański, *Kompetencje, jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, B. Muchacka, M. Szymański (red.), Kraków 2008, s.41.

3 D. Ekiert – Oldroyd, *Kreatywne rozwiązywanie problemów w kształceniu kierowniczej kadry oświatowej*, w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Szmidt K. J., Piotrowski K. T. (red.), Kraków 2002, s.151 – 155.

4 M. Adamska – Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. metaforyczne narracje*. Kraków 2007, s. 53.

5 Tamże.

6 A. Piotrowska, *Niektóre warunki i metody kształcenia twórczości*, „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 1, s. 14-26.; J. Sikora, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do twórczości w pełnieniu ról zawodowych*, w: *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia*, W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), Kraków 2009.

w projektowaniu i / lub pionierskim wdrażaniu innowacji (zmian rozwojowych) do kształtowanego w danym systemie oświatowym – względnie trwałego w określonym przedziale czasu – zasobu pedagogicznego doświadczenia⁷.

Autor wyróżnia trzy rodzaje zachowań składających się na twórczość pedagogiczną:

- Samodzielne rozwiązywanie problemów
 - projektowanie celów, treści, metod realizacji, doboru środków;
- Zastosowanie w praktyce nowych rozwiązań;
- Asymilacja nowości w różnych ośrodkach socjalizacji⁸.

S. Popek opisuje następujące kategorie twórczości pedagogicznej:

- Proces twórczy w sytuacji dydaktyczno – wychowawczej;
- Wytwór przedmiotowy lub ideowy (środki dydaktyczne, modele lekcji i nowatorskie doświadczenia)
- Rozwój cech twórczej osobowości wychowanków, a także autokreacji⁹.

Twórczość pedagogiczna jest składową dwóch odrębnych pojęć: twórczego nauczania i nauczania do twórczości. Twórcze nauczanie rozumiane jest jako: „podejście dydaktyczne, które czyni z procesu uczenia się działanie bardzo interesujące, zajmujące (a nawet ekscytujące) i efektywniejsze niż tradycyjne. To również rozwijanie i modyfikowanie materiałów oraz sposobów nauczania, które rozbudzają zainteresowania uczniów i motywację do uczenia się”¹⁰.

Według K. J. Szmidta nauczanie do twórczości jest „nakierowane na rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów do twórczego myślenia i działania”¹¹.

Definiowane pojęcia są ze sobą nierozzerwalnie związane, bowiem nauczanie do twórczości wymaga od nauczyciela twórczego nauczania, a więc wyzwalenie twórczości u uczniów jest niemożliwe bez umiejętności twórczych nauczyciela. R. Cibor zauważa, iż „twórcze nastawienie do świata nie jest czymś odświętnym, czego się używa w chwilach szczególnych natchnień. To styl życia przejawiający się w krytycyzmie i dociekliwości intelektualnej, poszukiwaniu nowych rozwiązań, doskonaleniu stanów zastanych, otwartości na nowe myśli, poglądy propozycje”¹².

Istotą twórczości pedagogicznej wydaje się wspólne bycie, wchodzenie w relacje interpersonalne w poczuciu radości przeżywania, wspólnego odkrywania siebie i świata oraz dochodzenia do wiedzy poprzez działanie, a nie zapamiętywanie podanych przez nauczyciela wiadomości. Nauczyciel staje się partnerem

7 R.Schulz, *Twórczość pedagogiczna: elementy teorii i badań*, Warszawa 1994, s.26 - 28 , 131 – 133, 170 – 171.

8 Tamże.

9 S.Popek, *Stymulatory i hamulce twórczej pracy pedagogicznej*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1988, nr 3, s.78 –86.

10 K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.s.21.

11 Tamże.

12 R. Cibor, *Potencjał twórczy dziecka*, w: *Dziecko w świecie sztuki*, B. Dymara (red.), Kraków 1996, s 59.

zachęcającym ucznia do wysiłku na rzecz poznania i przyswojenia nowych wiadomości, umiejętności i rozwijania postaw. Wyzwała on radość dziecka z nieustannego dążenia do odkrywania prawdy o sobie i otoczeniu.

STUDIA PEDAGOGICZNE ETAPEM W ROZWOJU OSOBOWYM TWÓRCZEGO NAUCZYCIELA

Zdolność do twórczego myślenia i działania jest kompetencją pożądaną w zawodzie nauczyciela. Twórcze podejście do pracy jest dążeniem do niestereotypowego rozwiązywania problemów oraz kreatywnego stylu życia. Powinno stać się ono udziałem wszystkich, którzy podejmują się misji nauczania, wychowania i opieki. Studenci pedagogiki i wszystkich nauczycielskich kierunków studiów powinni być przygotowywani w toku nauki do podejmowania działań o charakterze twórczym oraz autorozwoju. Przyswojenie wyłącznie teoretycznych treści nie daje gwarancji, że przyszły nauczyciel będzie dobrym pedagogiem. Wiedza teoretyczna powinna stawać się podbudową w realizacji praktycznej nauki zawodu. Student musi mieć stworzoną szansę poznania swojej przyszłej pracy w konfrontacji z rzeczywistością szkolną. Praktyka stwarza możliwość rozwoju twórczej osobowości pedagogicznej. Również zajęcia dydaktyczne prowadzone w toku studiów pedagogicznych powinny inspirować młodych ludzi do twórczego myślenia. Zadania i zagadnienia samodzielnie opracowywane mają mieć charakter kreatywny, pobudzający do konstruktywnego rozwiązywania postawionych problemów. Student wdrażany do takiej aktywności podczas studiowania łatwiej odnajdzie się w przyszłej pracy. Nauczony radzenia sobie w trudnych sytuacjach dydaktyczno - wychowawczych – symulowanych w trakcie studiowania – łatwiej stawi czoła rzeczywistym problemom. Nie oznacza to jednak, że w trakcie studiowania można stać się twórczym studentem a potem nauczycielem. Poszczególne etapy życia stanowią etapy w rozwoju kreatywności. Studia mają przygotować przyszłych nauczycieli do otwierania się na drugiego człowieka i na siebie samego oraz wystrzegania się sztywnych ram i reguł w pracy pedagogicznej. Próby kreatywności podejmowanie podczas nauki w wyższej uczelni to okres przygotowujący do twórczej pracy pedagogicznej. Należy mieć świadomość, że rozwój twórczy to proces permanentny – trwający całe życie.

Według R. Kwaśnicy pełne przygotowanie zawodowe w przypadku pedagogów pozostaje sprzeczne z istotą pracy nauczycielskiej: „(...) kompetencje, których ona wymaga są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany”¹³.

Konieczność twórczego rozwoju autor uzasadnia dwoma argumentami:

1. Niepowtarzalnością sytuacji edukacyjnych ze względu na uczestnictwo w interakcji z uczniem, którego zachowanie i potrzeby nie są do końca przewidywalne i jednoznaczne w aspekcie jego permanent-

13 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwowski, t.2, Warszawa 2010, s.294-309.

nego rozwoju. Każda relacja z wychowankiem to nowe doświadczenie wymagające nowatorskich pomysłów i przemyślanych rozwiązań: „Każda sytuacja wymaga więc nie tyle powtórzenia tego, co robiło się już w sytuacjach minionych, lecz raczej otwarcia na nowość i tworzenia swego sposobu bycia jakby od początku. Każdy uczeń – jako nowo napotkana osoba- wymaga od nauczyciela gotowości do tworzenia, tworzenia Pojmowanego jako wykraczanie poza to, co się już wie i umie, oraz poza to kim już się jest”¹⁴.

2. Komunikacyjnym charakterem pracy nauczyciela – poprzez wzajemne porozumiewanie nauczyciel i uczeń oddziałują na siebie, zaś skutków tego procesu nie da się w pełni zaplanować i przewidzieć. W procesie komunikacyjnym nauczyciel postrzegany jest przez ucznia w sposób całościowy – jako osoba. Nie jest możliwe pełne określenie i kontrola konsekwencji oddziaływań pedagogicznych, ponieważ poza świadomie stosowanymi środkami niebagatelny wpływ na nie ma również osobowość nauczyciela: „ (...) nauczyciel wywiera wpływ na ucznia każdym swoim gestem i słowem, każdym zachowaniem, przez to kim jest jako osoba, przez to, jak rozumie świat innych ludzi i siebie samego, jak odnosi się do uczniów, do własnej osoby i przekazywanej wiedzy, przez to, co mógłby – i słusznie uznać za zachowanie prywatne, nie zaś profesjonalne.”¹⁵.

Twórczość powinna być konstytutywną cechą i codziennym obowiązkiem studenta pedagogiki. Nie można mówić o niej w kontekście incydentalnych przedsięwzięć i wielkich małych rzeczy robionych na pokaz, aby ucieszyć oko, usłyszeć poklask ze strony przełożonych i kolegów. Tak realizowane są formy pseudotwórczych zachowań. Nie da się bowiem być kreatywnym tylko w związku z potrzebą chwili. Do twórczego myślenia i działania student dojrzewa w toku osobowego i zawodowego rozwoju, budując swoje człowieczeństwo i profesjonalizm pedagogiczny na coraz trwalszych fundamentach. Przyszły pedagog powinien dążyć do stawania się refleksyjnym praktykiem, ponieważ: „droga do rozwoju w nauczycielstwie nie prowadzi przez próby kopiowania tego, co robią inni, ale przez krytyczną refleksję i wysiłek nad zrozumieniem własnej praktyki i jej kontekstu”¹⁶.

Krytyczne posługiwanie się wiedzą, poszukiwanie własnych uzasadnień dotyczących miejsca i roli nauczyciela w procesie edukacyjnym oraz metod, zasad, celów i środków niezbędnych do jego właściwego przebiegu powinno towarzyszyć studiowaniu

14 Tamże.

15 Tamże.

16 S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, T. Pilch, (red.), Warszawa 2004, s.562.

przyszłego pedagoga. Stopniowe wyzwianie się z przyjmowanych wcześniej konwencji na rzecz opracowywania własnych sposobów działania w zastanej rzeczywistości, opartych na osobistej koncepcji rozumienia świata to niezbędne postawy, które student musi wypracować podczas odbywania praktyk w placówkach nauczania, wychowania i opieki. Osiągnięcie tego wymaga od studenta podejmowania działań twórczych i innowacyjnych, krytycznego stosunku do zewnętrznych zasad i stereotypów, przekraczania narzuconej roli w aspekcie własnej autonomicznej tożsamości. Twórczy student powinien odczuwać świat przez pryzmat własnej osoby, jako integralnej całości, nie rozgraniczając powinności zawodowych od osobistych. Osiągnięcie tego jest możliwe dzięki identyfikacji osoby studenta z uniwersalnymi wartościami. Zatem twórczy rozwój jest uwarunkowany właściwym rozumieniem i urzeczywistnianiem wartości. Należy podkreślić, iż twórczej postawy, krytycznego rozumienia świata oraz budowania własnej koncepcji życia w oparciu o wartości uniwersalne nie można się nauczyć! Ten poziom rozwoju można osiągnąć poprzez trud pracy nad sobą i wysiłek osobisty ukierunkowany właściwą motywacją wewnętrzną i chęcią odniesienia sukcesu rozumianego przez pryzmat wzrastającej niezależności od presji zewnętrznego otoczenia. Kreatywny student stara się krytycznie dystansować do wzorców narzucanych przez otoczenie, ale równocześnie poszukuje własnego sposobu postępowania, zgodnego z preferowaną i urzeczywistnianą hierarchią wartości.

Rozwijając własną kreatywność student:

- Rozwija zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata, rzeczy i ludzi;
- Rozwija krytyczny stosunek do siebie, nabywa umiejętności autorefleksji, stale pogłębia rozumienie swojej roli;
- Interpretuje zastaną rzeczywistość, rozumiejąc proces jej nieustannej zmiany;
- Stara się dokonywać zmian w swoim postępowaniu w aspekcie zastanej rzeczywistości w taki sposób, by dochować wierności swoim przekonaniom moralnym, zachować własną hierarchię wartości, a jednocześnie nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i wyboru własnej drogi;
- Staje się zdolny do dialogu z innymi i samym sobą;
- Rozwija gotowość empatycznego rozumienia i akceptacji drugiej osoby;
- Uczy się konstruktywnej krytyki, stara się odnaleźć pozytywne przesłanki w poglądach, które odbiegają od jego własnych;
- Przyjmuje postawę niedyrektywną, proponuje, ale nie narzuca własnych pomysłów i sposobów postępowania, jest gotowy do negocjacji;

- Prowadzi refleksję hermeneutyczną, czyli krytycznie analizuje własne; i cudze doświadczenia;
- Jest zdolny do ambiwalencji ocen¹⁷.

R.Schultz¹⁸ wyróżnił 5 komponentów twórczej postawy:

1. wiedzę;
Twórcze podejście do własnej pracy i jej wyników, jest bardziej prawdopodobne u studenta, którego wiedza jest wewnętrznie uporządkowana, operatywna i heterogeniczna. Należy zachęcać młodzież do samodzielnego studiowania, wyszukiwania potrzebnych treści a wystrzegać się podawania gotowych informacji. Motywowanie do refleksji skłania do kreatywnego podejścia do omawianych zagadnień.
2. cechy intelektualne: otwartość, elastyczność, płynność i oryginalność myślenia, zdolność dostrzegania ładu w otoczeniu, niezależność intelektualna, inteligencja, uzdolnienia.
3. motywację;
Osoby posiadające wysoką autonomiczną motywację poznawczą są bardziej aktywne twórczo, zdolne do rozwoju własnych zainteresowań i zainteresowań.
4. cechy osobowości: niezależność, poczucie odrębności, odwaga, odpowiedzialność, oryginalność, bycie tolerancyjnym, odporność, wytrwałość, krytycyzm, poczucie własnej kompetencji, aktywność, witalizm, ekspresja, elastyczność.
5. system wartości o orientacji przyszłościowej (realizacja tego, co możliwe), orientacja innowacyjna (aprobata zmian), intelektualizm, indywidualizm i aktywizm (czynny stosunek do rozwiązywania problemów).

Twórczość pedagogiczna rozwija się również poprzez podmiotowe, a w konsekwencji pełnomocne funkcjonowanie. Według W. Puśleckiego: „podmiotowość jest zbiorem cech człowieka świadomego swoich odrębności, mającego poczucie godności i wartości osobistej znającego swoje prawa i obowiązki, aktywnie wykonującego swoje zadania w różnych dziedzinach, współdziałającego z innymi, twórczego, rozwiązującego napotykanne problemy, inicjującego różne działania, umiającego racjonalnie wybierać z wielorakich ofert, uznającego prawa innych do bycia sobą, asertywnego, empatycznego i odpowiedzialnego za swoje postępowanie¹⁹.

S. Nalaskowski wyróżnia cztery właściwości działań podmiotowych:

1. „są podejmowane z przekonaniem o osobistym wpływie podmiotu na zdarzenia;

17 R. Kwaśnica, dz.cyt...s.294 – 309.

18 R. Schulz, dz. cyt...s.21.

19 W. Puślecki, *Nauczyciel pełnomocny*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, H. Moroz, (red.), Kraków 2005, s.174- 182.

2. regulatorem działań jest osobowość jednostki oraz cenione przez nią wartości,
3. zachowania podmiotu są niezależne od zmiennych, niekontrolowanych popędów i odporne na działanie mechanizmów sterowania zewnętrznego,
4. w procesie postępowania jednostki nie występuje zerwanie związku między podmiotem i wynikami jego postępowania, a odpowiedzialność za własne postępowanie i jego konsekwencje nie odłącza się od „Ja”²⁰.

Rozwojowi osobowości przyszłego twórczego pedagoga sprzyja nabywanie zachowań empatycznych, czyli „tworzenie trafnych wyobrażeń na temat tego, czego nie można zobaczyć, czyli tego, co dzieje się w wewnętrznym świecie drugiej osoby”²¹. Empatyczne zachowania sprzyjają lepszemu zrozumieniu w przyszłości sytuacji ucznia, innego nauczyciela i rodzica a przede wszystkim drugiego człowieka. Student pedagogiki powinien rozwijać umiejętność wieloaspektowego spojrzenia na problemy edukacyjne - oczami wszystkich zaangażowanych w jego rozwiązanie. Otwartość na problem jest gwarantem właściwego podejścia do jego rozwiązania w przyszłej pracy.

J. Masztalski wyodrębnił atrybuty empatii, będące postulatami do pracy pedagogicznej:

- „Empatia obejmuje aktywne słuchanie i rozpoznanie uczuć, służące pomocą. Jest to forma wyłączności, w której osoba empatyczna koncentruje uwagę wyłącznie na empatii – osoba empatyczna powinna rozpoznać uczucia i odpowiedzieć dostosowanym tonem osobie empatyzowanej.
- Empatia musi się wyrażać w werbalnych i niewerbalnych sygnałach potwierdzających „słyszenie” osoby empatyzowanej.
- Osoba empatyczna wyobraża sobie oraz rozumie i intuicyjnie czuje, co osoba empatyzowana odczuwa. Zachodzi tu proces selekcji, w którym osoba empatyczna weryfikuje swoje odczucia pod wpływem uczuć osoby empatyzowanej.
- Stała komunikacja uczuć odebranych zapewnia prawidłową interpretację odczuć osoby empatyzowanej.
- Osoba empatyczna powinna oferować tymczasową analizę uczuć bez ich oceniania.
- Osoba empatyzowana musi czuć zrozumienie osoby empatyzującej”²².

Na gruncie obowiązków zawodowych innym, ważnym zadaniem wydaje się doskonalenie studentów pedagogiki w zakresie aktualizowania wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, czyli samoedukacji. J. W. Eby i J. Smutny twierdzą,

20 S. Nalaskowski, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu*, Toruń 1992.

21 J. Mellibruda, *Ja – ty – my. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 2003. s.184.

22 J. Mastalski, *Integracja środowiska nauczycielskiego*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, B. Muchacka B., M. Szymański, (red.), Kraków 2008, s.50.

że: „Najbardziej inspirują dzieci nauczyciele, którzy je kochają i którzy sami uczą się z entuzjazmem”²³. Dzięki rozwijaniu własnych kompetencji i wiedzy praca nauczyciela staje się efektywniejsza, a on sam pewniejszy siebie, zmotywowany autonomicznie i zdolny do wieloperspektywicznego oglądu sytuacji dydaktycznej i wychowawczej. Według Cz. Banacha: „podstawowymi ideami edukacji nauczycielskiej są współcześnie otwartość i innowacyjność przy zapewnieniu odpowiednich relacji wartości wiedzy i umiejętności; elastyczność form i procesu kształcenia; wielość i wariantowość myślenia pedagogicznego i stanowisk metodologicznych; drożność form edukacji nauczycielskiej; humanizacja procesu kształcenia; naukowość, integracyjność i interdyscyplinarność(...)”²⁴. Student, który nie dostrzega potrzeby autokreacji z pewnością nie jest zdolny do twórczego myślenia i działania a więc realizacji w pracy pedagogicznej.

W zawodzie nauczyciela nie ma szans na zatrzymanie i odpoczynek – każda chwila w pracy z uczniem przynosi nowe wyzwania, dynamiczna praca wymaga dynamicznych osób, pełnych zapału i gotowych stale szukać nowych rozwiązań i pogłębiać swoją wiedzę i kompetencje pedagogiczne. Należy pamiętać o tym, że każdy z pedagogów jest współorganizatorem procesu dydaktycznego²⁵.

ZADANIA SZKOŁY WYŻSZEJ W ASPEKcie ROZWOJU TWÓRCZOŚCI STUDENTÓW

Współczesna szkoła wyższa powinna pełnić rolę podmiotu rozwijającego w studentach aktywność, kreatywność i postawy twórcze. Uczenie bycia twórczym dokonuje się tylko poprzez uczestnictwo w twórczym działaniu: „Można tworzyć potężną konstrukcję, cały system obejmujący istnienie i historię świata, a samemu bynajmniej nie mieszkać w tym ogromnym pałacu, ale w szopie obok (...)”²⁶. Twórcza szkoła, żeby nie sprowadzać studenta do funkcjonowania w „szopie” powinna być gotowa na wysiłek poprowadzenia go do osiągnięcia bram „pałacu”. Współczesność wymaga rozwijania myślenia krytycznego wobec wiedzy, a nie jedynie wypełniania instrukcji i uczenia na pamięć. Nauka bycia twórczym podczas studiowania pedagogiki powinna polegać na świadomym wykorzystywaniu możliwości własnych studentów, przy jednoczesnym wspieraniu ich wiedzą o stymulowaniu kreatywności oraz pomocą w doborze odpowiednich metod do rozwiązywania problemu.

Zadania szkoły wyższej w aspekcie rozwoju twórczości studentów jest:

- stymulowanie postaw twórczych studentów;
- dobieranie właściwych osób do zespołów zadaniowych;

23 J. Eby, J. F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998, s. 57.

24 Cz. Banach, *Edukacja nauczycielska wobec zadań transformacji ustrojowej i reformy systemu edukacji*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, B. Muchacka, M. Szymański, (red.), Kraków 2008, s. 23.

25 Babiarz M.: *Pedagog szkolny wobec wyzwań współczesnej szkoły*, w: *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela* (red. nauk. J. Sempruch, M. Błachnik-Gesiarz), Częstochowa 2010.

26 S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, Warszawa 1992.

- organizowanie pracy zespołów;
- kształcenie we współpracy kreatywnej;
- rozwijanie postawy pozytywnego myślenia i działania;
- rozwijanie umiejętności komunikacji interpersonalnych oraz negocjacji²⁷.

Aktywizacji studentów może sprzyjać właściwy dobór metod, które intensyfikowałyby działania twórcze jednostki.

Stymulowaniu postaw twórczych sprzyjają metody charakteryzujące się następującymi cechami:

- Angażują jednocześnie emocje i umysł;
- Uczą podejmowania decyzji i dokonywania wyborów;
- Umożliwiają pełne zaangażowanie w działanie;
- Pozwalają koncentrować się na treściach wywołujących zaciekawienie, odnosząc się do ich dotychczasowej wiedzy.
- Sprzyjają rozumieniu przeżywanego doświadczenia;
- Pozwalają na interdyscyplinarne postrzeganie zagadnienia;
- Umożliwiają łączenie wielu rodzajów aktywności podczas realizacji przedsięwzięcia;
- Pozwalają na dostosowanie tempa pracy i stopnia trudności podejmowanych zadań do indywidualnych możliwości;
- Rozwijają myślenie teoretyczne, procesy analizy i syntezy oraz proces przewidywania i weryfikowania hipotez;
- Wzmacniają dociekliwość i zapał twórczy;
- Ułatwiają przewidywanie i rozumienie konsekwencji własnych działań;
- Uwzględniają indywidualne zainteresowania, preferencje, zdolności i oczekiwania;
- Umożliwiają rozwój samodzielności praktycznej;
- Ułatwiają rozumienie kontekstu społecznego, w którym odbywa się akt twórczy;
- Zwiększają poczucie sprawstwa;
- Rozwijają umiejętności radzenia sobie w trudnych i nowych sytuacjach;
- Pielęgnują wytrwałość w dążeniu do celu;
- Uczą umiejętności wnioskowania²⁸.

Należy pamiętać, że wymiennikiem sukcesu w pracy pedagogicznej jest zaciekawienie studentów proponowanymi zadaniami, ich zaangażowanie i zapał twórczy oraz pozytywne emocje związane z wykonywaną pracą.

27 J. D. Antoszkiewicz, E. A. Antoszkiewicz, K. Piech, *Kształcenie kreatywności w praktyce gospodarczej*, w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody w tworzeniu.*, J. K. Szmidi, K.T. Piotrowski, (red.), Kraków 2002, s.164.

28 J. Uszyńska – Jarcom, *Warunki i sposoby stymulowania aktywności twórczej dziecka w systemie edukacji zintegrowanej*, w: *Psychopedagogika działań twórczych*, K. J. Szmidi, M. Modrzejewska – Świgińska, (red.), Kraków 2005, s. 234, 239 - 240.

Czynnikiem sprzyjającym kreatywności jest atmosfera rozumnej swobody, w której student jest w stanie wykorzystać maksymalnie swoje zdolności, przy osiągnięciu wewnętrznej satysfakcji z realizacji własnych pomysłów.

ZAKOŃCZENIE:

Autentyczna innowacyjność myślenia oraz działania twórczych studentów jest wynikiem z jednej strony pasji poznawczych a z drugiej – odwagi, która pozwala wspinać się po schodach kreatywności. Prawdziwa twórczość wymaga poczucia bezpieczeństwa i akceptacji. Student przekonany o słuszności swoich poczynań uczy się pokonywać przeszkody. Celem jego działań jest czynienie dobra. Taka postawa wymaga otwarcia na wartości i życia w zgodzie z samym sobą i światem. Twórczy student zna, ceni i stosuje w swoim życiu zasady etyczne oparte na triadzie wartości ogólnoludzkich. Korzysta z wiedzy naukowej w sposób praktyczny i wszystko co wie, umie i potrafi uczy się oddawać na użytek innym ludziom. Kreatywny student widzi w uczniu drugiego człowieka, wie, że należy stworzyć mu szansę rozwoju w atmosferze wzajemnej akceptacji, podmiotowości i radości ze współbycia. Rozumie, iż: „celem edukacji jest nie tyle bycie twórcą, lecz uświadomienie sobie komu lub czemu służą wywołane zmiany, by ktoś stał się lepszy, by odczuwał piękno, by był pięknem. Tworząc bowiem zawsze dajemy coś sobie i coś od siebie.”²⁹.

PEDAGOGICAL CREATIVITY AS A NECESSARY COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

IWONA OLEKSA

ABSTRACT: The aim of the article is the analysis of the pedagogical work in terms of development of personal and professional competence of students at pedagogical faculties. There has been performed a review of definitional concepts of creativity and teaching creativity in relation to future teachers' work. Considering the specific of teaching at teacher training courses, the purposes and tasks of college have been introduced in the context of students' creativity development.

KEY WORDS: teaching creativity, competence, personal and professional development

29 W. Andrukiewicz, *Edukacja integralna*, Kraków 2001.

MOŻLIWOŚCI INSPIRUJĄCEGO I WYCHOWAWCZEGO ODDZIAŁYWANIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W STOSUNKU DO PROZDROWOTNEGO STYLU ŻYCIA

ANETA ZAPAŁA- WIECHEĆ

Zespół Szkół nr 3 w Ostrowcu Świętokrzyskim

Doktorant KU w Rużomberku

DANKA MALIŇÁKOVÁ

PF KU w Rużomberku

STRESZCZENIE: Aktywność fizyczną uznaje się za podstawowy stymulator psychosomatycznego rozwoju człowieka oraz główny czynnik fizycznego oddziaływania. W artykule poruszono zagadnienie inspirującego, wychowawczego i prozdrowotnego oddziaływania wychowania fizycznego na młodzież. Zwrócono uwagę na postawy i kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego, które mają bezpośredni i pośredni wpływ na jakość kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: Wychowanie fizyczne, aktywność fizyczna, nauczyciel, student

Postęp cywilizacyjny, szybkie tempo zmian zachodzących w środowisku otaczającym człowieka, poza oczywistymi korzyściami wynikającymi z rozwoju cywilizacyjnego, niesie, niestety, ze sobą również zjawiska negatywne. Człowiek w swych mechanizmach adaptacyjnych - przekształceniu swojej biologicznej natury nie nadąża za dynamizmem zmian cywilizacyjnych. Wynikiem tego są schorzenia rozwijające się na tle niedostosowania: nerwice, zaburzenia psychiczne, alergie, otyłość i choroby układu krążenia oraz cała grupa dolegliwości narządu ruchu spowodowanych siedzącym trybem życia, ograniczeniem aktywności ruchowej człowieka- hipokinezją.

Odnotowane na całym świecie, a szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych, nasilenie występowania schorzeń układu ruchu, a przede wszystkim chorób kości i stawów, zostały uznane przez WHO za epidemię. Zaobserwowano zwiększoną zapadalność na choroby kości i stawów a szczególnie zwiększony poziom wy-

stępowania wad postawy, zaburzeń somatycznych postawy ciała u dzieci i młodzieży. W związku z tym lata 2000-2010 zostały uznane przez tę organizację za „Dekadę Kości i Stawów”.

Obecnie duże znaczenie przypisuje się kulturze, oświacie, wychowaniu zdrowotnemu, fizycznemu i rekreacji ruchowej, co jest przejawem zaniepokojenia o harmonijny i wszechstronny rozwój człowieka. Zauważa się tendencje do traktowania aktywności fizycznej jako ważnej i istotnej, ponieważ wzrasta świadomość istnienia problemów zdrowotnych na świecie w związku z pojawieniem się w krajach uprzemysłowionych tzw. chorób cywilizacyjnych. Aktywność fizyczna ma duży wpływ na zdrowie i twórcze życie związane z pojęciem „stylu życia”, które miało być wyrazem poszukiwania nowych dróg do wiodących do poprawy zdrowotności społeczeństw, a zarazem symptomem ich przemian od „ery medycznej” do „postmedycznej”.

Ruch jest nieodzownym składnikiem naszego życia zarówno w fizjologicznym, jak i motorycznym działaniu naszego organizmu. Już od najmłodszych lat dziecko odczuwa potrzebę ruchu. To właśnie aktywność fizyczna jest czynnikiem niezbędnym do rozwoju dziecka. Ruch jest z jednej strony doskonałym sposobem wyładowania nadmiaru energii, z drugiej niezbędnym warunkiem zachowania zdrowia i odpowiedniej kondycji fizycznej.

Sednem aktywności fizycznej są ćwiczenia fizyczne, które przybierają różne formy aktywności ruchowej w zależności od intensywności działań i wieku osobniczego. Wychowanie fizyczne w szkołach jest elementem ogólnego procesu kształcenia i wychowania, jednak oczekiwania społeczne wskazują, że zajęcia ruchowe nie tylko mają przyczyniać się do rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego ucznia, lecz zaszczerpienie mu potrzeby doskonalenia siebie przez całe życie. Według W. Osińskiego, efektów finalnych trzeba poszukiwać nie tylko na płaszczyźnie doraźnych chwilowych zysków, „ale w wyniesionym światopoglądzie i trwałym obyczaju człowieka”¹.

Zdaniem M. Demela kultura fizyczna obejmuje te wszystkie wartości, które wiążą się z fizyczną postacią i fizycznym funkcjonowaniem człowieka, zarówno w jego własnym odczuciu, jak też w obrazie społecznie zobiektyzowanym. Wartości te odnoszą się do zdrowia, postawy ciała, budowy, odporności, wydolności, urody i sprawności. Opisuje kulturę fizyczną jako wyraz określonej postawy wobec własnego ciała, świadomą i aktywną troskę o swój rozwój sprawności i zdrowia, umiejętność organizowania i spędzania czasu z największym pożytkiem dla zdrowia fizycznego i psychicznego.

Jednym ze skutecznych leków na choroby cywilizacyjne jest praca fizyczna i rekreacja ruchowa. Praca i nauka w szkole wywołuje stan znużenia, obciąża centralny system nerwowy. Aktywność fizyczna zmniejsza negatywne skutki ograniczenia ruchu. Świadome uprawianie ćwiczeń fizycznych jest nieodłącznym warunkiem higieny życia współczesnego człowieka.

1 W. Osiński, *Zarys teorii wychowania fizycznego*, Wyd. AWF, Poznań 2002.

Podstawowym warunkiem uczestnictwa w rekreacji jest zdobycie czasu wolnego od pracy. Rekreacja ruchowa posiada nie tylko wartości rozrywkowe, lecz także wychowawcze. Aby aktywne spędzanie czasu wolnego spełniło swoje funkcje wychowawcze, powinno odpowiadać określonym wymaganiom, gdyż przez aktywną formę wypoczynku można doskonalić cechy osobowości takie jak: systematyczność, wytrwałość, odwagę, koleżeństwo, punktualność, uczciwość.

Potrzebę rozrywki i zabawy w dużym stopniu odczuwają ludzie młodzi i dysponujący największym zasobem sił fizycznych. W tym właśnie czasie należy zainteresować młodego człowieka sportem. Zainteresowanie i wdrożenie młodzieży do uczestnictwa w sporcie, ćwiczeniach fizycznych a także w innych formach rekreacji powinno być troską wszystkich placówek rekreacyjnych, kulturalnych, szkoły.

Sport w świetle nauki o wychowaniu fizycznym przyjmuje różne formy aktywności (fizycznej i umysłowej) podejmowanej w celu rywalizacji - zbiorowej lub indywidualnej, w różnych grach i dyscyplinach, ale też „z samym sobą”.

Sport wiąże się ściśle z ruchem i ogólnie pojętą aktywnością fizyczną. Jednak pełna definicja tego zagadnienia obejmuje większy zakres pojęciowy. Aktywność szeroko rozumiana jest procesem, który obejmuje i dotyczy świadomej i dobrowolnej aktywności ruchowej osoby. Człowiek podejmuje ją w celu zaspokojenia naturalnej potrzeby zabawy, ruchu, współzawodnictwa i przebywania w większej społeczności. Aktywności fizycznej towarzyszyły od zawsze określone normy, przepisy i reguły, regulujące przebieg gier, zabaw, zawodów sportowych i osiągnięcie sukcesu. Poprzez działalność tego rodzaju człowiek doskonalił w sobie cechy fizyczne, umysłowe i zdrowotne. Natomiast w zakresie zmian osobowościowych sport kształtował silną wolę, charakter, zdyscyplinowanie, wytrwałość, poczucie solidarności i otwartość na innych².

Relacje między wychowaniem fizycznym a sportem dzieci i młodzieży można rozpatrywać na tle funkcji jakie powinny spełniać dwa rodzaje wychowania: fizyczne i sportowe. Główne funkcje wychowania fizycznego to: stymulacja (pobudzenie), adaptacja (przystosowanie), kompensacja (wyrównywanie), korektywa (poprawianie). Wszystkie te funkcje są ze sobą powiązane, a granice między nimi są płynne. To one mają prowadzić ku zdrowiu i sprawności³. Ogólnym celem wychowania fizycznego oraz sportu dzieci i młodzieży jest kształtowanie i wychowanie człowieka.

W wychowaniu fizycznym niejednokrotnie czerpie się wzory wypracowane w sporcie dzieci i młodzieży. Aby młody człowiek chętnie uczestniczył w wychowaniu fizycznym musimy dążyć do uatrakcyjnienia lekcji, rozwijać zainteresowania sportowe, zwiększać intensywność zajęć o charakterze rekreacyjno

2 Z. Żukowska, *Edukacja olimpijska: Encyklopedia Pedagogiczna XXI w., t. I*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003.

3 H. Sozański, *Podstawy teorii treningu sportowego*, Wyd. COS, Warszawa 1999.

– zdrowotnym. Musimy pamiętać, że aktywność ruchowa ucznia jest podstawowym bodźcem wspomagającym dynamikę rozwoju dziecka oraz zmniejszającym przeciążenia szkolne. Ważną rolę w zakresie realizacji zadań aktualnych wychowania fizycznego odgrywa problem wdrażania młodzieży do współżycia w społeczeństwie. Współczesne wymogi życia podnoszą znaczenie rangę aktywności ruchowej.

Założenia reformy systemu edukacji w Polsce jasno określają zadania ogólne szkoły, w których stwierdza się, że „nauczyciele winni dążyć do wszechstronnego rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej. Edukacja polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te stanowią wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela” (Rozp. MEN 1999). Realizacja tych zadań musi być oparta o podstawową ideę funkcjonowania współczesnej szkoły, w których uczeń jest podmiotem wszelkich działań nauczyciela.

Wprowadzana reforma systemu edukacji musi korelować ze zmianami w wykształceniu specjalistów oświatowych. Dlatego bardzo ważna jest świadomość kompetencji i wymagań stawianych przyszłym pedagogom⁴. Szczególne znaczenie ma tu umiejętność samooceny własnej wartości umiejętności dydaktyczno – wychowawczo – organizacyjnych, poziom wiedzy studentów wychowania fizycznego, przyszłych nauczycieli. Uczeń jest wspomagany w swoim rozwoju przez nauczyciela w trzech sferach: emocjonalnej, intelektualnej i fizycznej co ma znaczący wpływ na wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia.⁵ Głównym zadaniem specjalistycznych uczelni jest kształcenie wysoko wykwalifikowanych, kompetentnych kadr, potrafiących sprostać trudnym i wysokim wymaganiom życia, a szczególnie edukacji, kształcenia i wychowania.

Według Z. Żukowskiej „nauczyciel aby rzeczywiście wpływał na rozwój społeczeństwa, musi permanentnie reagować na szybki rozwój naukowo – techniczny, antycypować rozwój ogólnospołeczny i w jego intencjach kształcić i wychowywać młodą generację”.

Z. Żukowska określiła kompetencje nauczyciela w sposób następujący :

- a) merytoryczno – metodyczne:
 - zdolności,
 - fachowość i identyfikacja zawodowa, autokreacja,
 - inspiracje i poszukiwanie,
 - krytyczna refleksja, autorefleksja, doskonalenie się i doksztalcanie,
- b) metodyczno – organizacyjne:
 - nauczanie,
 - nowatorstwo pedagogiczne (innowacyjność),
 - czynności kontrolno – oceniające,

4 W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1999.

5 H. Grabowski, *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000.

- umiejętności organizatorskie,
- autoocena,
- c) społeczno – kulturotwórcze:
 - poznawanie wychowanka,
 - partnerstwo,
 - komunikatywność,
 - rozumienie i socjalizacja,
 - czynne uczestnictwo w kulturze o społecznym działaniu.

C. Henryk uważa, że ważnym elementem pracy nauczyciela każdej specjalności jest takt pedagogiczny. H. Rowid pisał, że osoby obdarzone poczuciem taktu „posiadają jak gdyby specyficzny wysubtelniony zmysł, dzięki któremu potrafią zachować się w każdej sytuacji, tak aby nie dotknąć, nie zadrasnąć, nie zranić uczuć i godności drugiego człowieka, ni słowem, ni gestem, ni czynem. Nauczyciel taktowny nigdy nie postępuje w ten sposób, by w świadomości ucznia mogło się zrodzić poczucie małej wartości”⁶.

Nauczyciel wychowania fizycznego w pierwszej kolejności jest nauczycielem i wychowawcą, dopiero później specjalistą w swojej dziedzinie. W wychowaniu fizycznym kształcenie i wychowanie połączone jest ze sobą wyjątkowo mocno. Szkolne wychowanie fizyczne to nie tylko przedmiot nauczania, ale przede wszystkim wychowanie intelektualne, moralne i estetyczne młodego człowieka. M. Demel dostrzega nauczyciela jako światłego doradcę i przyjaciela młodzieży, który uczy praktycznie i teoretycznie, jak żyć zgodnie z normami higieny, jak dzielić czas między pracę i wypoczynek, jak kształtować ciało i pielęgnować urodę.

Po wielu badaniach naukowych, prowadzonych nad doborem studiów do pracy w dziedzinie wychowania fizycznego – H. Grabowski stwierdził, że owe badania pozwoliły na ustalenie następujących prawidłowości:

1. Lepszy uczeń szkoły niższego szczebla będzie osiągał lepsze rezultaty w szkole wyższej.
2. Powodzenie w pracy na rzecz wychowania fizycznego warunkuje cały zespół cech, przy czym do pewnego stopnia słabsze elementy mogą być rekompensowane „nadmiarowością” w innych (np. niższa sprawność walorami intelektu)
3. Optymalnym modelem dla kandydata na studia, studenta i absolwenta wychowania fizycznego jest osobowość wszechstronnie aktywna.

S. Strzyżewski, określając ideał nauczyciela wychowania fizycznego opisywał pięć podstawowych ról, które ów ideał powinien spełniać: nauczyciel – człowiek, nauczyciel – wychowawca, nauczyciel – dydaktyk, nauczyciel – żywy wzór kultury fizycznej, nauczyciel – społecznik.

M. Demel mówił, że modernizacji wymaga warsztat pracy nauczyciela „przewycięzać trzeba zwulgaryzowane rozumienie tego warsztatu jako sumy urzą-

6 H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Wyd. Wspólna Sprawa, Warszawa 1957.

dzeń sportowych, sprzętu i przyborów”. Nauczyciel wychowania fizycznego powinien być powiernikiem młodzieży, „otwierać świat” i wprowadzać w świat kultury fizycznej.

Dla H. Grabowskiego nauczyciel wychowania fizycznego powinien być jako doradca młodzieży od spraw zdrowia, sprawności i estetyki ciała, a zarazem wzór osobowy do naśladowania, musi być wiarygodny i atrakcyjny, natomiast istotą edukacji wbrew potocznemu mniemaniu, nie jest przekazywanie wiedzy i umiejętności, lecz motywowanie uczniów do aktywnego udziału w ich przyswajaniu. Podstawą powodzenia tego procesu jest stosunek łączący nauczyciela z uczniami zwany stosunkiem wychowawczym. Nauczyciel i uczeń muszą być wobec siebie przychylnie nastawieni i muszą współdziałać ze sobą na zasadzie dobrowolności⁷.

Aby wychowanie fizyczne spełniło swoje zadanie wspomaganie wszechstronnego rozwoju, musi być tak przeprowadzone, żeby każde dziecko lubiło uczestniczyć w zajęciach, a nauczyciel powinien oddziaływać inspirująco na wychowanka.

POSSIBILITIES OF INSPIRING AND EDUCATIVE INFLUENCE OF PHYSICAL EDUCATION IN RELATION TO A PRO-HEALTH LIFESTYLE

ANETA ZAPAŁA – WIECHEĆ

DANKA MALIŇÁKOVÁ

ABSTRACT: The physical activity is recognized as the basic stimulus of the psychosomatic development of a man and the main factor of physical influence. The article touches upon the question of inspiring, educational and pro-health influence of physical education on young people. A special attention has been paid on the attitudes and education of PE teachers who have direct and indirect influence on the quality of both raising and educating children and young people.

KEY WORDS: physical education, physical activity, teacher, student

⁷ H. Grabowski, *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000.

TRUDNOŚCI UCZNIĄ Z ZESPOŁEM ASPERGERA W SZKOLE PODSTAWOWEJ

MARIA OWCZAREK

Doktorant KU w Ružomberku

STRESZCZENIE: Przez ostatnie dziesięć lat ilość uczniów z autyzmem i zespołem Aspergera wzrosła prawie dziesięciokrotnie. Pochodzą oni z różnych środowisk społecznych, kulturowych i narodowościowych. Wielu z nich przejawia wybitne talenty w naukach ścisłych, takich jak matematyka, fizyka czy informatyka. Wielu z nich pięknie maluje i rysuje. Każda z tych osób jest inna. Łączy je jednak ten sam rodzaj deficytów, typowych dla autyzmu i występujących od wczesnego dzieciństwa: trudności w kontaktach społecznych, wąskie zainteresowania oraz powtarzanie tych samych zachowań.

SŁOWA KLUCZOWE: Zespół Aspergera, problemy, zaburzenie, dobra pamięć

W Internasional Classification of Diseases, tenth revision (Międzynarodowa Klasyfikacja z 1997 roku) podano, że autyzm dziecięcy jest zaburzeniem rozwojowym ujawniającym się przed 3 rokiem życia. W klasyfikacji tej jako jedną z postaci autyzmu wymienia się także Zespół Aspergera. S. M. B. Pecyna jest zdania, że jest to zaburzenie o niepewnej nozologii, które charakteryzuje się tymi samymi nieprawidłowościami w zakresie interakcji społecznych, co autyzm, tzn. ograniczonym, stereotypowym repertuarem zainteresowań i aktywności. Od autyzmu różni się ono przede wszystkim brakiem ogólnego opóźnienia lub upośledzenia rozwoju mowy i funkcji poznawczych. Dzieci dotknięte tym zespołem mogą więc uczyć się w klasach integracyjnych ale wymagają one tolerancji, jeśli chodzi o ich swoiste zachowania, zrozumienia i akceptacji ze strony rówieśników i nauczycieli¹.

Dziecko z zespołem (syndromem) Aspergera po raz pierwszy opisał w 1944 r. wiedeński psychiatra Hans Asperger. W swojej pracy doktorskiej opisał czterech chłopców dotkniętych tym zespołem i użył określenia „autistic psychopatyczny”. Jednak jego pionierska praca była przez 30 następnych lat całkowicie zignorowana.

¹ S. M. P. Pecyna, *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998, s. 106.

Termin „Asperger’s Syndrom” po raz pierwszy użyła Lorna Wing w artykule opublikowanym w 1981 roku. Zainteresowało ją to, że niektóre dzieci miały klasyczne objawy autyzmu we wczesnym dzieciństwie, ale charakteryzowały się dość dobrym rozwojem mowy i procesów poznawczych. Miały jednak znaczne trudności w motorycznym i społecznym rozwoju. Lorna Wing uznała, że mają one kliniczne rysy syndromu opisanego wcześniej przez Aspergera. Jako specyficzne objawy tego syndromu uznała:

- brak stanowczości,
- naiwność, nieodpowiednie, jednostronne zachowanie się,
- brak lub mała zdolność do nawiązywania przyjaźni,
- pedantyczna mowa, z powtórzeniami,
- uboga niewerbalna komunikacja,
- intensywna koncentracja na danych przedmiotach,
- niezdarność i zaburzona koordynacja ruchów oraz nierówna asymetryczna postawa².

Syndrom Aspergera uznany został jako sub-grupa w obrębie autyzmu, mająca własne kryteria diagnostyczne. Zaburzenie to uznawane jest jako bardziej powszechne niż klasyczny autyzm (3:1) i może występować u dzieci, które nie zostały uznane jako autystyczne. Jednym z powodów wprowadzenia przez L. Wing terminu „Asperger’s Syndrom” było to, że dzieci z syndromem Aspergera różni od klasycznego autyzmu możliwością komunikowania się i postępem w rozwoju umysłowym.

Wkładem H. Aspergera było opisanie dzieci, które nie mogą nawiązywać kontaktów uczuciowych, ale posługują się mową. Mają one mniej nasilone ograniczenia, później one u nich występują, a ich zaburzenia językowe są znacznie mniejsze niż w klasycznym autyzmie. Zespół (syndrom) Aspergera określany bywa również jako „Niespójność Aspergera” i „Psychopatia Autystyczna”.

Zdaniem J. Kruk-Lasockiej dzieci z zespołem Aspergera „[...] charakteryzuje z jednej strony nieumiejętność manifestowania serdeczności i czułości wobec bliskich osób oraz pozostawanie obojętnym (poirytowanym, agresywnym) na czułość okazywaną przez innych, z drugiej strony dzieci te są nadwrażliwe, postrzegają swoje słabości, obserwują się same i same stanowią dla siebie problem”³.

Wiedzę o zespole Aspergera spopularyzował Tonny Attwood, który napisał książkę w formie przewodnika dla rodziców i specjalistów. Pracując jako kliniczny psycholog w ciągu 25 lat spotkał wiele osób z tym zespołem, różniących się pod względem wieku życia, społecznego pochodzenia i statusu. Książka napisana jest w formie popularno-naukowej, zawiera opis i analizę indywidualnych przypadków oraz wskazania terapeutyczne.

2 T. Attwood, *Zespół Aspergera*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2010, s. 12.

3 J. Kruk-Lasocka, *Pedagogika dzieci z autyzmem i zespołami psychozopodobnymi*, w: *Pedagogika specjalna*, W. Dykciak (red.), Wyd. UAM, Poznań 1997, s. 248.

Dzieci z zespołem Aspergera nie ujawniają zaburzeń rozwoju mowy we wczesnych fazach, wypowiadają się poprawnym gramatycznym językiem. Miewają jednak skłonność do powtarzania niektórych słów i fraz oraz do wielokrotnego wracania w swoich wypowiedziach do ulubionego tematu. Niektóre z tych nich mówią niestarannie (potokiem słów) często na temat, który ich szczególnie zajmuje, nie patrząc na to, że słuchacz nie jest tym zainteresowany. Wykazują tendencję unikania słowa „ja” i zastępowania go słowem „ty” lub „on – ona”. Nadużywają słowa „przy”, kiedy należałoby użyć słowa „do”, podają informacje, zamiast kontynuować wymianę zdań na dany temat. Tematy na których koncentrują się dzieci zmieniają się, ale każdy z nich zajmuje znaczną część czasu poświęconego konwersacji. Dzieci te przejawiają także tendencję do niezwyklej precyzji i pedantyzmu językowego, co czyni niektóre ich wypowiedzi sztucznymi. Dzieci te mówią językiem wysoce formalnym, jakby posługiwały się słownikiem. W ich wypowiedziach mogą występować echolalie (powtórzenia) ostatniego wyrazu lub zdania. Powtarzają je zazwyczaj ciszej, jakby dla siebie.

Głos dziecka może być monotony lub przesadnie nasilony, z niewłaściwie rozłożonym akcentem. Niekiedy u dziecka mogą występować grymasy twarzy oscylujące od złości do żalu lub obojętność na twarzy (dziecko raczej patrzy na rozmówcę, aniżeli utrzymuje z nim kontakt). Gestykulacja towarzysząca wypowiedziom może być niezadarna i przesadna. Dzieci te często reagują złością na brak dostatecznego zainteresowania ze strony ich słuchaczy lub rozmówców. Stosują pytania kontrolujące ich uwagę lub wręcz rozkazy: „słuchaj uważnie”, „lepiej uważaj na to co mówię”⁴.

Dzieci z Zespołem Aspergera często niewłaściwie rozumieją treść wypowiedzi swoich rozmówców, zwłaszcza jeśli oni posługują się metaforami typu literackiego, jak np. „pokarm dla ducha”. Rozumieją je dosłownie. Należy więc treść wypowiedzi adresowanych do dziecka redagować konkretnie, wysławiać się jasno, bardziej złożone (np. polecenia) ilustrować rysunkiem.

Dzieci z Zespołem Aspergera charakteryzuje słaba koordynacja motoryczna, zarówno w zakresie dużej, jak i małej motoryki. Ruchy tych dzieci są przeważnie źle skoordynowane i mało elastyczne, niektóre mają trudności w pracach plastycznych i pisaniu. Niechętnie włączają się w gry sportowe, niezręcznie odbijają piłkę, niekiedy mają w czasie biegania nieparzysty chód, nieskoordynowanie i sztywność dłoni w czasie wykonywania różnych czynności. Mogą ujawniać grymasy (wykrzywianie twarzy) i tiki w sytuacjach napięć emocjonalnych. Kiedy są zdenerwowane mogą silnie drżeć lub ulegać całkowitemu bezruchowi („stać jak wryte”). Wykazują skłonność do różnych stereotypii ruchowych (autostymulacji) np. chodzą w kółko wielokrotnie w ciągu dnia, obracają się w kółko siedząc na podłodze, kręcą głową w prawo i lewo. Niekiedy przyjmują asymetryczną postawę.

4 A. Maciarz, D. Drała, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 14.

Większość dzieci z Zespołem Aspergera ma bardzo dobrą pamięć i rozwija swoje zainteresowania, niekiedy ekskluzywne. W dzieciństwie osoby te wręcz obsesyjnie koncentrują się na pewnych tematach, często są to środki transportu - samochody, pociągi a także komputery, dinozaury, małpy, a nawet pewne dziedziny nauki, jak np. astrologia. Niekiedy rozwijają się one w okresie dorastania w zainteresowania realizowane w ciągu wielu lat. Pomaga im w tym bardzo dobra pamięć. Pamiętają nawet drobne detale z przeszłości dotyczącej danej rzeczy czy zjawiska, mają także wybiórczą pamięć faktów i zdarzeń przypadkowych zaistniałych nawet wiele lat wcześniej. Często zafascynowane są w szczególności sposobem kolekcjonowaniem informacji na dany temat. Ta fiksacja dziecka na danym temacie może być przy umiejętnym postępowaniu wychowawczym, rozwinięta w pogłębione zainteresowanie. Dzieci te w czasie nauki szkolnej często wykorzystują dużą zdolność zapamiętania dat, liczb, wzorów i osiągają zwykle dobre wyniki w matematyce.

Dzieci z zespołem Aspergera są mało podatne na zmiany dokonujące się w ich otoczeniu, w przebiegu czynności, organizacji czasu itp. Nie są podatne na wywieraną presję, zmiany w przyzwyczajeniach czy modzie. Preferują niezmienną i ujawniają opór wobec zmian. Sprzyja to utrwalaniu się w ich zachowaniu stereotypii i dziwacznych upodobań, dziecko trzyma się wręcz kurczowo starych przyzwyczajęń nawet w tak szczegółowych sprawach jak to, co będzie jadło, jaką drogą chodzi do szkoły, jak ustawiać swoje zabawki na półce, czy w co się w dany dzień ubiera. Te rutynowe przyzwyczajenia mogą podlegać od czasu do czasu pewnym zmianom, ale ich sztywność wpływa często niekorzystnie na wyobraźnię dziecka i kreatywność jego myślenia. Utrudnia ona również dziecku spontaniczny udział w zabawach i zajęciach rówieśników. Biorąc jednak pod uwagę małą podatność na zmianę należy w miarę regularnie organizować zajęcia dziecka w danym czasie i zapewnić mu względną stabilność jego otoczenia. Zmiany należy wprowadzać stopniowo, osuwając niejako dziecko z nimi. Pamiętać należy, że dzieci te są wrażliwe na pochwały i osiągnięcia, które można skutecznie stosować w postępowaniu wychowawczym.

Dziecko z zespołem Aspergera przejawia małą zdolność do syntonii ze swoim otoczeniem społecznym. Trudno mu jest nawiązywać przyjaźnie, gdyż nie zdaje sobie sprawy z różnych, niezbędnych w przyjaźni subtelności zachowania się wobec partnera. Dziwaczność (np. stereotypia) i impulsywność w jego zachowaniu zniechęca rówieśników do wchodzenia z nimi w bliskie kontakty koleżeńskie. Niechęć wobec zmian i skłonność do stereotypowych zachowań sprawiają, że dziecko unika włączania się w zajęcia grup rówieśniczych i izoluje się w swoim uporządkowanym świecie. Dzieci z zespołem Aspergera często nie potrafią odczytywać społecznych sygnałów i dlatego nie odraagowują prawidłowo⁵. T. Attwood powołując się na kryteria znaczące dla wychowania społecznego tych dzieci wyodrębnione przez Carinę i Christophera Gillbera wskazuje na

5 T. Attwood, *Zespół Aspergera, ...*, op. cit., s. 29.

ich niezdolność do wzajemnego współdziałania z rówieśnikami, brak zaangażowania we wzajemne interakcje, brak zrozumienia społecznych norm oraz nieprzewidywalny rozwój społeczny i emocjonalny. Inne kryteria wymienione przez tych autorów to: ograniczone używanie gestykulacji, niezgrabny „język” ciała, ograniczona ekspresja mimiki twarzy, niewłaściwe wysławianie się czy też sztywne spojrzenie.

Dlatego też dzieci z zespołem Aspergera z trudem orientują się w zasadach obowiązujących w zabawach i grach zespołowych rówieśników, często niewłaściwie reagują na polecenia, zakłócają gry. Są jednak dość wrażliwe na nastroje emocjonalne bliskich im osób, chociaż niezbyt adekwatnie okazują swoje emocje, tak jakby nie rozumiały stopnia nasilenia emocji u danej osoby (złości, żalu, zadowolenia). Oczekują od innych, że powinni znać ich myśli i mogą wpadać w złość, gdy stwierdzą, że tak nie jest. Negatywne reakcje na wszelkie zmiany (zwłaszcza szybkie) w otoczeniu, utrudniają im włączanie się w różne sytuacje społeczne.

Zespół Aspergera jest więc zaburzeniem, które utrudnia dziecku nawiązywanie kontaktów i więzi społecznych, jego symptomy stwarzają psychiczną barierę między dzieckiem i rówieśnikami. Jeśli zaburzenie dziecka nie zostało zdiagnozowane może w szkole podstawowej uchodzić za ekscentryczne albo izolujące się, uciekające w samotność. W okresie dorastania staje się ono bardziej świadome swojej izolacji a ponieważ wzrasta u niego potrzeba akceptacji ze strony rówieśników, podejmuje próby nawiązania kontaktów koleżeńskich z nimi.

DIFFICULTIES OF THE STUDENT WITH ASPERGER'S SYNDROME AT PRIMARY SCHOOL

MARIA OWCZAREK

ABSTRACT: The number of students diagnosed with either autism or Asperger's Syndrome has risen ten times for the past ten years. These students come from different social, cultural and national backgrounds. Many of them seem to be endowed with talents in the fields of science such as mathematics, physics or Information Technology. Others can draw or paint skillfully. Each of them is different, however. They share the same deficits typical of autism which occur from the early days, namely difficulties in sociability, narrow interests or repetition of the same patterns of behaviour.

KEY WORDS: Asperger's Syndrome, problems, disorder, good memory

SYTUACJA RODZINNO-PRAWNA WYCHOWANKÓW PLACÓWEK OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH

HALINA BEJGER

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

STRESZCZENIE: Wychowankowie domów dziecka to specyficzna grupa dzieci i młodzieży w Polsce. Pochodzą oni z rodzin dysfunkcyjnych, które nie realizują swoich opiekuńczo-wychowawczych funkcji. W sprawowanie władzy rodzicielskiej przez rodziców wychowanków ingerują sądy rodzinne, które kierują dzieci do zastępczych form opieki. Artykuł pokazuje możliwości w zakresie rozwiązywania sytuacji dziecka, jakie dają poszczególne decyzje w sprawie władzy rodzicielskiej od form rodzinnych po instytucjonalne. Nowość w opiece nad dzieckiem stanowi praca socjalna z rodzinami wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych mająca na celu powrót dzieci do rodzin naturalnych. Brak takiej możliwości powoduje działania kadry pedagogicznej w celu umieszczenia tych dzieci w rodzinnych formach opieki takich, jak rodzina adopcyjna lub zastępcza. Inne możliwości dają placówki rodzinne i Wioski Dziecięce SOS Kinderdorf. Celem działalności domów dziecka jest, aby jak najmniej wychowanków pozostawało w nich do uzyskania pełnoletniości w oderwaniu od wzorców prawidłowego życia rodzinnego.

SŁOWA KLUCZOWE: rodziny dysfunkcyjne, władza rodzicielska, wychowankowie, pomoc w usamodzielnieniu.

Rodzina nazywana podstawową komórką życia społecznego jest najlepszym środowiskiem rozwoju dziecka. I to właśnie w rodzinie zarówno dorośli jak i dzieci najpełniej zaspokajają swoje podstawowe potrzeby. Rodzina jest tworem samoistnym, gdyż sama powstaje, zwykle w oparciu o więź emocjonalną między osobami, które wyrażają wolę zawarcia związku małżeńskiego. Założenie rodziny przez zawarcie związku małżeńskiego oparte jest na woli i niezależnej decyzji osób chcących założyć rodzinę. Określenie „rodzina” pochodzi od wyrazu „rodzić”, a więc oznacza osoby połączone więzami krwi, pochodzące od siebie, mające wspólnych przodków. Do rodziny należą małżonkowie, krewni i powinowaci. W socjologii rodzina określana jest mianem grupy społecznej o fundamentalnym znaczeniu dla wychowania dzieci. Według S. Kosińskiego przez grupę społeczną „rozumie się bowiem co najmniej trzy osoby powiązane systemem stosunków uregulowanych instytucjonalnie, posiadających niektóre wspólne warto-

ści (zadania) i oddzielone od innych zbiorowości wyraźną zasadą odrębności”.¹ W tym znaczeniu para małżeńska stanowi fundament rodziny, ale dopóki nie posiada dzieci, nie jest grupą społeczną, ani też nie jest w pełni rodziną. Tradycyjna rodzina zwykle składa się z rodziców, ich dzieci i dodatkowo innych krewnych zamieszkujących „pod jednym dachem”.² Aktualnie w życiu społecznym obserwuje się dążenie do utrzymania rodziny w jej podstawowej strukturze, tj. składającej się z rodziców i ich dzieci, określanej w socjologii mianem rodziny małej (nuklearnej). Rzadziej funkcjonują rodziny wielkie, które obok rodziców i dzieci skupiają także dziadków i samodzielne rodzeństwo.³ Inne tendencje, jakie występują w społeczeństwie postmodernistycznym, wiążą się ze wzrostem tolerancji dla istnienia stosunków rodzinnych bez istnienia rodziny. W myśl polskiego prawa fundament rodziny tworzy związek małżeński kobiety i mężczyzny, którzy potencjalnie mogą dać początek nowemu życiu. Dlatego, mimo zabiegania różnych środowisk, para homoseksualna nie jest rodziną ani grupą społeczną, gdyż nie łączy ich więź rodzinna. Para jednorodna płciowo nie będzie rodziną nawet wtedy, gdy po ewentualnych zmianach prawnych, będzie mogła zawrzeć związek formalny i adoptować dziecko. Zwiększony próg tolerancji powoduje również akceptację społeczną dla par konkubenckich, których związek narażony jest na rozpad. Wiele osób świadomie wybiera los tzw. singla, czyli osoby żyjącej samotnie w stanie bezżennym. Zdarza się, że kobiety samotne decydują się na dziecko bez trwałego związku z jego ojcem. Taka sytuacja powoduje, że pomiędzy matką a dzieckiem powstają stosunki rodzinne bez istnienia rodziny⁴. Coraz więcej wątpliwości budzi trwałość struktury rodziny, która z różnych przyczyn coraz częściej rozpada się. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w 1995r. rozwiązano przez rozwód ogółem 38115 małżeństw- w tym 31336 w miastach i 6011 na wsi, z czego wynika, że rozwody w miastach zdecydowanie są zjawiskiem bardziej powszechnym, niż na wsi. W ogólnej liczbie rozwodów także obserwuje się tendencję wzrostową, gdyż w roku 2000 wynosi ona już 42770, w roku 2001 – 45308, a w roku 2002 -45414.⁵ 8 Przemiany w życiu społecznym spowodowały, że rodzina jako wielka wartość społeczna jest mniej ceniona niż przed laty. Od szczęścia jej członków, w tym także małoletnich dzieci, bardziej ceniony jest wysoki standard materialny życia.

W interesie państwa jest, aby tworzyć rodziny w oparciu o związki formalnie zawierane zgodnie z prawem, bo tylko takie rodziny tworzą społeczeństwo, w którym panuje ład społeczno-prawny. Prawo preferuje wyłącznie rodziny oparte na formalnym związku małżeńskim będącym przede wszystkim „(...) instytucją prawa świeckiego, ukształtowaną według założeń aksjologicznych danego sys-

1 S. Kosiński, *Socjologia ogólna: zagadnienia podstawowe*, Warszawa 1989, s.139.

2 Z. Tysza, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979 s.54.

3 F. Adamski, *Socjologia małżeństwa*, s.19.

4 Zob. Babiarz M., Brudniak A., *Dziecko + "singel" = rodzina?*, Toruń 2011, s.221-229.

5 *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2003,s.11.

temu prawnego.”⁶ Aktem prawnym normującym kwestie zawierania małżeństw, a także funkcjonowania rodziny w Polsce jest „Kodeks rodzinny i opiekuńczy”, który precyzuje wzajemne prawa małżonków, ale również ich obowiązki wobec siebie i swoich dzieci. Treść artykułu 27 wyraźnie podkreśla, że: „Oboje małżonkowie obowiązani są, każdy według swych sił oraz swych możliwości zarobkowych i majątkowych, przyczyniać się do zaspokajania potrzeb rodziny, którą przez swój związek założyli. Zadośćuczynienie temu obowiązkowi może polegać także, w całości lub w części, na osobistych staraniach o wychowanie dzieci i na pracy we wspólnym gospodarstwie domowym”.⁷ Obowiązki rodziców wobec dzieci dotyczą zarówno dzieci urodzonych z tego związku jak i dzieci przysposobionych.

Prawidłowo funkcjonująca rodzina powinna realizować szereg różnorodnych funkcji:

- funkcję emocjonalno-ekspresyjną,
- funkcję seksualną,
- funkcję prokreacyjną,
- funkcję gospodarczą,
- funkcję wychowawczą – socjalizacyjną,
- funkcję opiekuńczą.⁸

Na realizację trzech pierwszych funkcji mają wpływ codzienne relacje pomiędzy małżonkami i podstawy, na jakich to małżeństwo powstało. Dawniej koncentrowało się ono głównie na dbałości o dom, majątek i wychowanie dzieci. Dziś za podstawę udanego małżeństwa uważa się przede wszystkim uczucie i czułość partnerów wobec siebie oraz dobór na zasadzie podobieństw w przeżywaniu, rozumieniu i myśleniu. O trwałości małżeństwa niegdyś decydowały sprawy majątkowe, pozycja społeczna rodziny czy opinia otoczenia. Aktualnie znaczenie mają charakter, cechy osobowości, wzajemna lojalność, więź uczuciowa i sposób postępowania wobec siebie. Wypełnianie pozostałych funkcji we współczesnej rodzinie w dużej mierze uzależnione jest od realizacji funkcji gospodarczej, a co się z tym wiąże także pracy zawodowej kobiet poza domem. Przynależenie dodatkowych dochodów przez żony i matki daje możliwość zaspokajania i kreowania potrzeb materialnych w postaci mieszkania, odpowiedniego wyżywienia, zakupu odzieży czy atrakcyjnych form wypoczynku. Od zasobności budżetu rodziny zależy realizacja pozostałych funkcji tj. wychowawczo-socjalizacyjnej i opiekuńczej. Funkcja wychowawczo-socjalizacyjna ma na celu harmonijne ukształtowanie osobowości dziecka, przekazanie mu cennych wartości moralnych i kulturowych oraz przygotowanie do samodzielnego życia w społeczeństwie. Funkcja opiekuńcza rodziny opiera się według Smyczyńskiego „(...) na zapewnieniu pieczy nad niesamodzielnymi członkami rodziny (małoletnie dzieci

6 T. Smyczyński (red.), *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2009, s. 5.

7 *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Stan prawny na dzień 1 lipca 2009 roku, Toruń 2009, s. 17.

8 Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979, s.61.

i osoby dorosłe, lecz z powodu podeszłego wieku lub niepełnosprawności potrzebujące pomocy).⁹ Ze względu na powszechną w Polsce pracę matek, rodziny nie są w stanie w pełni wywiązywać się z realizacji funkcji wychowawczo-socjalizacyjnej i opiekuńczej. Część zadań w tym zakresie rodziny powierzają różnym placówkom. W zależności od wieku dzieci i indywidualnych potrzeb opiekę nad dziećmi rodziny powierzają żłobkom, przedszkolom, świetlicom szkolnym, klubom osiedlowym czy domom kultury organizującym różnorodne zajęcia pozalekcyjne rozwijające zainteresowania i uzdolnienia dzieci i młodzieży. Opiekę nad osobami (dziećmi i dorosłymi) niepełnosprawnymi i zaburzonymi przejmują specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, placówki socjalizacyjne, warsztaty terapii zajęciowej czy domy pomocy społecznej).

Podstawy regulowania stosunków prawnych pomiędzy rodzicami a dziećmi zostały sformułowane w „Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej”,¹⁰ która zapewnia każdej rodzinie w Polsce, podobnie jak w innych krajach demokratycznych, autonomię i prymat rodziców w wychowywaniu dzieci. Zgodnie z zapisami w konstytucji rodzice mają prawo wychowywać swoje dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem, zasadami moralnymi i wyznaniem religijnym. Państwo z kolei bierze na siebie obowiązek wspierania, ochrony i opieki nad rodziną. Prawa te sformułowano na podstawie międzynarodowych dokumentów stanowiących fundament w zakresie ochrony praw człowieka, m. in.:

- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych (art.10 ust.1),
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych (art.23 ust.1),
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ z XII 1948r.

Na podstawie „Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej” stanowiącej źródło prawa i wyznaczającej m. in. kierunki polityki społecznej państwa sformułowano zapisy „Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego”, który reguluje prawne stosunki wewnątrzrodzinne. Zgodnie z KRO¹¹ obojgu rodzicom przysługuje nad dzieckiem od momentu jego narodzenia władza rodzicielska, która trwa aż do uzyskania przez nie pełnoletniości. Władza rodzicielska obejmuje całokształt uprawnień i obowiązków rodziców wobec dziecka związanych z pieczę nad nim i jego majątkiem oraz reprezentowanie ustawowe dziecka z racji braku zdolności do czynności prawnych. W praktyce oznacza zapewnienie dziecku ochrony jego praw zawartych w „Konwencji o Prawach Dziecka” i tworzenie optymalnych warunków do rozwoju.¹² Piecza nad osobą dziecka obejmuje kierowanie dzieckiem, troskę o jego rozwój fizyczny, psychiczny i duchowy, przygotowanie go do dorosłego życia i pracy w przyszłości. Wychowanie dziecka obejmuje od-

9 T. Smyczyński, *Rodzina jako zjawisko społeczne i prawne w: Prawo rodzinne i opiekuńcze*, T. Smyczyński (red.), Warszawa 2009, s.5.

10 *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*. Stan prawny na 2009 rok, Warszawa 2009.

11 Skrót pełnej nazwy „Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego”.

12 Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989r.

działywania kształtujące jego osobowość i przygotowujące je do pełnienia ról społecznych. Kierowanie sprawami dziecka i jego wychowaniem wymaga od dziecka posłuszeństwa wobec rodziców, co precyzuje art.95§ 2 KRO: „ Dziecko pozostające pod władzą rodzicielską winno rodzicom posłuszeństwo, a w sprawach, w których może samodzielnie podejmować decyzje i składać oświadczenia woli powinno wysłuchać opinii i zaleceń rodziców formułowanych dla jego dobra.”¹³ Kierowanie związane jest z podejmowaniem decyzji w sprawach takich, jak: obywatelstwo dziecka, zmiana imienia i nazwiska, określenie miejsca pobytu, wybór kierunku nauki, przynależność do organizacji, sposób leczenia, światopogląd, sposób wychowywania, rozwój zainteresowań, wyjazd za granicę itp.¹⁴ Piecza nad majątkiem dziecka wymaga od rodziców dbałości o to, by przedmioty i ewentualne nieruchomości będące jego własnością pozostawały w stanie nie pogorszone. Ewentualny dochód z tych nieruchomości może być wykorzystany na pokrycie kosztów utrzymania i wychowania dziecka. Nadwyżki mogą służyć zaspokajaniu niezbędnych potrzeb rodziny, natomiast pozostałe zyski powinny powiększać majątek dziecka. Po uzyskaniu pełnoletniości dziecko powinno otrzymać cały majątek wraz z rozliczeniem finansowym za okres zarządu majątkiem sprawowany przez rodziców.

W dobrze funkcjonującej rodzinie oboje rodzice mający władzę rodzicielską są ustawowymi przedstawicielami swojego dziecka, co oznacza, że każde z nich może samodzielnie reprezentować dziecko i działać w jego imieniu. Kryterium tego co dla dziecka właściwe jest ogólnie pojęte dobro, czyli wszystko to, co służy harmonijnemu rozwojowi dziecka i jego interesom. W polskim prawodawstwie dobro dziecka zyskało rangę normy prawnej i powinny się nią kierować w swoim postępowaniu w sprawach dziecka zarówno sądy rodzinne jak i instytucje pełniące funkcje dydaktyczne, opiekuńcze i wychowawcze. W sytuacjach naruszenia dobra dziecka lub działania przeciw niemu następuje ingerencja sądu rodzinnego w sferę władzy rodzicielskiej. Fakt zaistniałych w rodzinie nieprawidłowości i zagrożenia dla rozwoju dziecka może zgłosić każdy, komu leży na sercu dobro dziecka. Ingerencja sądów rodzinnych w sprawowanie przez rodziców władzy rodzicielskiej przybiera jedną z trzech form:

- ograniczenia,
- zawieszenia,
- lub pozbawienia władzy rodzicielskiej.

Ograniczenie przez sąd władzy rodzicielskiej następuje, gdy występuje zagrożenie dobra dziecka poprzez zaniechanie wobec dziecka obowiązków opiekuńczych i wychowawczych, alkoholizm, prostytutkę, uzależnienie od środków odurzających itp. Najczęściej stosowaną formą ograniczenia władzy rodzicielskiej jest ustanowiony przez sąd nadzór kuratora, który sprawuje kontrolę nad dalszym sprawowaniem władzy rodzicielskiej. Gdy zawodzą inne formy pomo-

13 *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Stan prawny na dzień 1 lipca 2009 roku, Toruń 2009, s.54.

14 M. Andrzejewski, *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa 1999, s.32.

cy, sąd decyduje o umieszczeniu dziecka w zastępczych formach opieki poza rodziną naturalną tj. w rodzinie zastępczej lub w domu dziecka. Zawieszenie władzy wiąże się z czasową niezdolnością do sprawowania władzy rodzicielskiej np. wtedy, gdy rodzic odbywa karę pozbawienia wolności. Ustanie przyczyny niemożności sprawowania władzy rodzicielskiej powinno spowodować uchylene decyzji o jej zawieszeniu. Najtrudniejszą dla sądu jest decyzja o pozbawieniu władzy rodzicielskiej, która zapada w obronie dobra dziecka i jego prawa do rozwoju, które formułuje „Konwencja o Prawach Dziecka” jako obowiązek państwa „(...) zapewnienia, w możliwie maksymalnym zakresie, warunków życia i rozwoju dziecka.”¹⁵ Jest ona podejmowana, gdy dziecko jest ofiarą przemocy ze strony rodziców tj. gdy jest bite, dotkliwie karane, rozpijane itp. lub porzucone czyli pozostawione całkowicie bez opieki, ale także w sytuacjach, gdy w domu występują jednocześnie różne formy patologii (alkoholizm, agresja, prostytutka, przestępczość, ciągle uchylanie się od pracy itp.) uniemożliwiające sprawowanie opieki na dzieckiem. Konsekwencją takiego stanu jest brak środków do życia i ciągle zagrożenie bezpieczeństwa małoletnich dzieci. Okoliczności takie towarzyszą dzieciom, które z powodu trudnej sytuacji rodzinnej i niewywiązywania się rodziców ze swoich opiekuńczo-wychowawczych obowiązków, są umieszczane w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Badania obejmujące wychowanków lubelskich domów dziecka przebywających w nich w latach 1989-1998 upoważniają do pewnych uogólnień dotyczących realnej sytuacji rodzinno-prawnej dzieci wychowujących się w instytucjonalnych formach opieki w Polsce. Liczbę wychowanków przebywających w tym okresie w domach dziecka w województwie lubelskim.

Tabela 1: Liczba wychowanków przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych w woj. lubelskim w latach 1989-1998

Lp.	Nazwa placówki	Liczba wychowanków	%
1.	Dom Dziecka nr 1 w Lublinie	321	25,7
2.	Dom Dziecka nr 2 w Lublinie	212	16,9
3.	Dom Dziecka nr 3 w Lublinie	147	11,8
4.	Dom Dziecka w Puławach	288	23,1
5.	Dom Dziecka w Przybysławicach	161	12,9
6.	Dom Dziecka w Woli Gałęzowskiej	120	9,6
Razem		1249	100

Źródło: badania własne

Okres badań obejmował pierwsze dziesięciolecie funkcjonowania systemu opieki nad dzieckiem w Polsce po zmianach ustrojowych w 1989 roku. W tym czasie lubelskie domy dziecka opiekowały się 1249 dziećmi. Trzy spośród wymienionych w tabeli (Dom Dziecka nr 1 w Lublinie, Dom Dziecka nr 2 w Lublinie i Dom Dziecka w Puławach) to placówki przewidziane wtedy dla od 70 do

15 E. Czyż (red.), *Dziecko i jego prawa*, Warszawa 1992, s.22.

100 wychowanków, które po ukazaniu się nowej ustawy o pomocy społecznej w 2000 roku dokonały reorganizacji i dziś funkcjonują zgodnie z obowiązującymi standardami opieki jako placówki wielofunkcyjne. Pozostałe trzy dostosowały organizację do standardu, który nie przewiduje w jednym budynku placówki więcej niż 30 wychowanków. Przyczyną kierowania dzieci do placówek opiekuńczo-wychowawczych były problemy w ich rodzinach uniemożliwiające rodzicom sprawowanie należytej opieki i zaspokojenie potrzeb własnych dzieci, za które powinni czuć się odpowiedzialni i o których dobro powinni dbać. Rodziny wychowanków określane są mianem rodzin dysfunkcyjnych. Według J. Bradshaw'a „rodzina dysfunkcyjna jest stworzona przez dysfunkcyjne małżeństwo, takie małżeństwa zaś tworzą dysfunkcyjne osoby, które odnajdują się wzajemnie i żenią ze sobą. Jednym z tragicznych faktów jest to, że osoby dysfunkcyjne prawie zawsze znajdują inną osobę, która działa albo na tym samym, albo na większym poziomie dysfunkcji.”¹⁶ Problemy w rodzinach biologicznych wychowanków dotyczyły zarówno struktury rodzin jak i patologii. W całej populacji wychowanków objętych badaniami 11,2 % pochodziło z rodzin rozbitych, 9,9% dzieci pochodziło ze związków pozamałżeńskich, natomiast 36 wychowanków (2,9% badanych) przybyło z rozwiązanych decyzją sądu rodzin zastępczych, a 6-iu z rozwiązanych rodzin adopcyjnych. Zdecydowana większość dzieci, bo aż 75,5% pochodziła z rodzin pełnych, w których degradacja społeczno-moralna stała się przyczyną ich sieroctwa społecznego. Problemy w rodzinach wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych w województwie lubelskim w badanym okresie przedstawia tabela 2.

Tabela 2: *Problemy w rodzinach wychowanków domów dziecka w woj. lubelskim w latach 1989-1998*

Lp.	Problemy	D. Dz. nr 1 w Lublinie		D. Dz. nr 2 w Lublinie		D. Dz. nr 3 w Lublinie		D. Dz. w Puławach		D. Dz. w Przybysławicach		D. Dz. w Woli Gałżowskiej		Razem w woj. lubelskim	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	alkoholizm	176	54,8	116	54,7	91	61,9	163	56,6	103	64,0	76	63,3	725	58,0
2.	bezrobocie	148	46,1	104	49,1	76	51,7	62	21,5	33	20,5	40	33,3	463	37,1
3.	bezdomność	1	0,3	1	0,5	-	-	6	2,1	2	1,2	-	-	10	0,8
4.	ubóstwo	18	5,6	24	11,3	14	9,5	49	17,0	39	24,2	28	23,3	172	13,8
5.	narkomania	-	-	1	0,5	-	-	3	1,0	1	0,6	-	-	5	0,4
6.	prostytcja	16	5,0	11	5,2	7	4,8	14	4,9	14	8,7	15	12,5	77	6,2
7.	przemoc	13	4,0	22	10,4	17	11,6	30	10,4	16	9,9	22	18,3	120	9,6
8.	włóczęgostwo	3	0,9	-	-	2	1,4	4	1,4	1	0,6	6	5,0	16	1,3
9.	pozbawienie wolności	37	11,5	24	11,3	13	8,8	31	10,8	15	9,3	17	14,2	137	11,0
10.	odrzućenie dziecka	44	13,7	29	13,7	24	16,3	45	15,6	41	25,5	33	27,5	216	17,3
11.	niewydolność wychowawcza	37	11,5	34	16,0	42	28,6	54	18,8	47	29,2	25	20,8	239	19,1

16 J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę*, Warszawa 1994, s. 72.

12.	choroba psych./upośl. umysł	31	9,7	27	12,7	22	15,0	39	13,5	16	9,9	12	10,0	147	11,8
13.	choroba społ./inwalidztwo	28	8,7	10	4,7	8	5,4	47	16,3	16	9,9	10	8,3	119	9,5

Źródło: badania własne

Na podstawie badań należy stwierdzić, że najczęstszą przyczyną ingerencji sądu w życie rodzin i władzę rodzicielską w Polsce jest problem uzależnienia od alkoholu, który pojawił się u 725 wychowanków (58,0% populacji) i był przyczyną wielu pozostałych problemów takich, jak: bezrobocie w rodzinach 463 wychowanków (37,1% badanych), bezdomność, najczęściej spowodowana eksmisją lub utratą domu w pożarze, w rodzinach 10 wychowanków (0,8%), niewydolność wychowawcza, z powodu której cierpiały najbardziej dzieci – 239 wychowanków (19,1% badanych), ubóstwo w domach 172 wychowanków (13,8%) i przemoc wobec 120 dzieci często stosowana pod wpływem alkoholu. Oznacza to, że średnio co dziesiąte dziecko doświadczało różnych form przemocy, co ósme mieszkało w bardzo złych warunkach, w co drugiej rodzinie rodzice nie mieli pracy itd. Wystąpiły też problemy powstałe z przyczyn od rodziców niezależnych jak choroby somatyczne i psychiczne (w rodzinach 266 wychowanków, co stanowiło 21,3% ogółu badanych) wpływające na obniżenie ogólnej kondycji zdrowotnej, motywacji do życia i aktywności, skutkiem czego co piąte dziecko cierpiało niedostatek uwagi i opieki z powodu niewydolności i niezaradności życiowej rodziców. Trudna sytuacja rodzinna zmusiła sądy rodzinne do ingerencji w sprawowanie władzy rodzicielskiej i umieszczenie dzieci w placówce opiekuńczej, jaką jest placówka opiekuńczo-wychowawcza. Przekrój decyzji podjętych przez sądy prezentuje tabela poniżej.

Tabela 3: *Formy ingerencji sądów rodzinnych we władzę rodzicielską jako przyczyna umieszczenia dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych w woj. lubelskim*

Lp.	Forma decyzji	D. Dz. nr1 w Lublinie		D.Dz.nr2 w Lublinie		D. Dz. nr 3 w Lublinie		D. Dz. w Puławach		D. Dz. w Przybyśławicach		D. Dz. w Woli Gałęzowskiej		Razem w woj. lubelskim	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	ograniczenie władzy rodz. obojga rodziców	120	37,4	101	47,7	63	42,8	138	47,9	77	47,8	61	50,8	560	44,8
2.	ogran. władzy rodz. matki	37	11,5	34	16,0	24	16,3	56	19,4	28	17,4	34	28,4	213	17,1
3.	ogran. władzy rodz. ojca	13	4,1	13	6,1	12	8,2	25	8,7	18	11,2	6	5,0	87	7,0
4.	pozbawienie władzy rodz. obojga rodziców	100	31,2	27	12,7	17	11,6	33	11,5	17	10,6	9	7,5	203	16,2

5.	pozb. władzy rodz. matki	26	8,1	20	9,5	10	6,8	26	9,0	7	4,3	4	3,3	93	7,4
6.	pozb. władzy rodz. ojca	20	6,2	8	3,8	14	9,5	3	1,0	8	5,0	3	2,5	56	4,5
7.	zawieszenie władzy rodz. obojga	2	0,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,2
8.	Zawieszenie władzy rodz. matki	1	0,3	2	0,9	1	0,7	1	0,4	2	1,2	-	-	7	0,6
9.	Zawieszenie władzy rodz. ojca	2	0,6	7	3,3	6	4,1	6	2,1	4	2,5	3	2,5	28	2,2
Razem		321	100	212	100	147	100	288	100	161	100	120	100	1249	100

Źródło: badania własne

Jak wynika z danych ujętych w tabeli 3 najliczniejszą grupę tj. 860 osób (68,9% badanej populacji) wśród wychowanków lubelskich placówek opiekuńczo-wychowawczych w latach 1989-1998 stanowiły dzieci, których rodzicom sądy rodzinne ograniczyły władzę rodzicielską, w tym 560 wychowanków (44,8% ogółu badanych) to dzieci, którym obojgu rodzicom ograniczono władzę rodzicielską, matkom 213 wychowanków i ojcom 87 wychowanków również ograniczono władzę rodzicielską z powodu rażącego zaniedbywania dzieci. Trzystu pięćdziesięciu dwóch wychowanków (28,2% populacji) trafiło do placówek z powodu pozbawienia rodziców władzy rodzicielskiej, z czego 203 wychowanków (16,2% badanych) znalazło się w domach dziecka z powodu pozbawienia władzy rodzicielskiej obojga rodziców, 93 wychowanków (7,4% ogółu badanych) z powodu pozbawienia władzy rodzicielskiej matek i 56 wychowanków (4,5 % badanych) z powodu pozbawienia władzy rodzicielskiej ojców. Najmniej liczną grupę stanowiły dzieci, które umieszczono w placówkach z powodu zawieszenia władzy rodzicielskiej. Grupa tych dzieci liczyła 37 osób (ok.3,0% ogółu badanych), a wśród nich 2 dzieci (0,2%) to te, których obojgu rodzicom sądy rodzinne zawiesiły władzę rodzicielską, 7-ro (0,6% ogółu badanych) znalazło się w placówce z powodu zawieszenia władzy rodzicielskiej matek i 28-ro (2,2%) z powodu zawieszenia władzy rodzicielskiej ojców.

Sąd rodzinny wydając postanowienie o ograniczeniu władzy rodzicielskiej i podjęciu decyzji o umieszczeniu dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej wypowiada się na temat ograniczeń w zakresie decyzji rodziców w sprawach dotyczących dziecka. Według J. Ignatowicza zarządzenia sądu wiążą się najczęściej ze:

- zobowiązaniem do systematycznego kontaktu ze szkołą,
- określeniem czynności, których bez zgody sądu rodzice nie mogą wykonywać,
- powierzeniem kuratorowi zarządu majątkiem małoletniego.¹⁷

¹⁷ J. Ignatowicz, *Prawo rodzinne*, Warszawa 2002, s. 336 i *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, art. 109, §2.

U podstaw takiego postanowienia sądu leży przekonanie, że „(...) dobro małoletniego jest zagrożone w takim stopniu, że wymagane jest jego odizolowanie od dotychczasowego środowiska.”¹⁸ Większość takich postanowień wydawana jest w sytuacji, gdy stosowane dotychczas formy opieki nad dzieckiem i pomocy rodzinie nie przyniosły oczekiwanych rezultatów lub, gdy patologia w rodzinie i poziom deprywacji potrzeb dziecka wskazują na konieczność wyizolowania dziecka od wpływów środowiska rodzinnego. W odczuciu dziecka fakt umieszczenia go w placówce odbierany jest jak traumatyczne przeżycie związane z zabraniem go z domu rodzinnego, przerwaniem stałego kontaktu z rodzicami i przeniesieniem w środowisko zupełnie mu obce. Sytuacja taka często jest źródłem stresu i buntu dziecka wobec zmian w jego życiu, na które ono nie ma wpływu. Ograniczenie władzy rodzicielskiej zdaniem M. Andrzejewskiego powoduje szczególnie w życiu wychowanków domów dziecka tzw. dwuwładzę jako, że te dzieci nadal uzależnione są częściowo od swoich rodziców, na co dzień zaś podlegają wychowawcom w placówce.¹⁹ Postanowienia sądów o pozbawieniu władzy rodzicielskiej rodziców dzieci kierowanych do placówek wiązały się najczęściej ze znęcaniem się nad nimi i porzucaniem i pozostawianiem bez opieki, co stanowiło bezpośrednie zagrożenie ich życia, zdrowia i prawidłowego rozwoju. Konsekwencją takiego postępowania były skrajne zaniedbania w realizacji obowiązku szkolnego i deficyty w rozwoju psychofizycznym dziecka. Zgodnie z KRO w przypadku pozbawienia rodziców dziecka władzy rodzicielskiej lub jej zawieszenia zachodzi konieczność ustanowienia opiekuna prawnego, który podejmuje decyzje w sprawach dotyczących dziecka i zarządza jego majątkiem. Na opiekunów prawnych wychowanków domów dziecka sądy rodzinne powoływały najczęściej wychowawców będących bezpośrednimi opiekunami wychowanków w placówce lub członków dalszej rodziny dziecka. Pozwalało to na szybkie podejmowanie decyzji w ważnych sprawach dotyczących dzieci takich, jak: podpisanie zgody na leczenie czy operację, wyrażenie zgody na wydanie paszportu i wyjazd zagraniczny itp. oraz utrzymywanie systematycznych kontaktów z dzieckiem i orientację w jego bieżących problemach.

Postanowienie sądu o umieszczeniu dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej nie było traktowane przez kadrę pedagogiczną domów dziecka jako „wyrok” nakazujący pobyt do uzyskania pełnoletniości. Przeciwnie, po dokładnym rozpoznaniu sytuacji rodzinnej i więzi z rodzicami, większość dzieci zgłaszano do ośrodka adopcyjno-opiekuńczego jako kandydatów do umieszczenia w rodzinnych formach opieki. Ograniczenie władzy rodzicielskiej rodziców dziecka zgodnie z ustawą o pomocy społecznej było szansą na znalezienie odpowiedniej rodziny zastępczej, natomiast pozbawienie władzy dawało po-

18 H. Dolecki, *Ingerencja sądu opiekuńczego w wykonywanie władzy rodzicielskiej*, Warszawa 1983, s. 48.

19 M. Andrzejewski, *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa 1999, s.60.

tencjalną możliwość przysposobienia dziecka lub umieszczenia w rodzinnym domu dziecka czy w wiosce dziecięcej. Ośrodek adopcyjno-opiekuńczy mając na uwadze dobro dziecka w ramach swoich kompetencji między innymi:

- gromadził informacje o dzieciach, które mogą być przysposobione lub umieszczone w rodzinie zastępczej,
- prowadził badania psychologiczne, pedagogiczne oraz rodzinne wywiady środowiskowe dotyczące osób będących kandydatami zgłaszającymi swoją gotowość przysposobienia dziecka, pełnienia funkcji rodziny zastępczej lub prowadzenia placówki rodzinnej,
- dobierał rodziny adekwatnie do potrzeb dziecka,
- poszukiwał odpowiednich rodzin gotowych do przysposobienia dzieci lub pełnienia funkcji rodziny zastępczej i zgłaszał je (za ich zgodą) do wojewódzkich banków danych.²⁰

Działania placówek opiekuńczo-wychowawczych w zakresie poszukiwania dla swoich wychowanków rodzinnych form opieki potwierdzały słuszność przekonania, iż najwłaściwszym dla dziecka środowiskiem wychowawczym jest rodzina, najlepiej własna- naturalna, a jeśli to nie jest możliwe - inna (adopcyjna lub zastępcza), która umiałaby zminimalizować skutki zjawiska zwanego sieroctwem społecznym.

Preambuła „Konwencji o Prawach Dziecka” przypomina, że „(...) w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka Narody Zjednoczone proklamowały, iż dzieci mają prawo do szczególnej troski i pomocy” oraz, że „dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia.”²¹ Art. 5 konwencji podkreśla prawo i obowiązek rodziców „(...) do zapewnienia mu (czyli dziecku -przyp. autora) w sposób odpowiadający rozwojowi jego zdolności, możliwości ukierunkowania go i udzielenia mu rad przy korzystaniu przez nie z praw przyznanych mu w (...) konwencji”²² Art.9 ust.3 konwencji przyznaje „ (...) prawo dziecka odseparowanego od jednego lub obojga rodziców do utrzymywania regularnych stosunków osobistych i bezpośrednich kontaktów z obojgiem rodziców, z wyjątkiem przypadków, gdy jest to sprzeczne z najlepiej pojętym interesem dziecka.”²³ Polska jako państwo – strona konwencji uznała zapisy prawa międzynarodowego i uwzględniła je w „Kodeksie Rodzinnym i Opiekuńczym”, który w art. 113 jednoznacznie określa w §1, iż „ Niezależnie od władzy rodzicielskiej rodzice oraz ich dziecko mają prawo i obowiązek utrzymywania ze sobą kontaktów”, zaś w §2 ustala, że „Kontakty z dzieckiem obejmują w szczególności przebywanie z dzieckiem (odwiedziny, spotkania, zabieranie dziecka poza miejsce jego stałego pobytu) i bezpośrednie porozumiewanie się, utrzymywanie

20 Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 30 września 2005r. w sprawie ośrodków adopcyjno-opiekuńczych (Dz. U. z dnia 19 października 2005).

21 E. Czyż (red.), *Dziecko i jego prawa*, Warszawa 1992, s. 20.

22 Tamże, s.21.

23 Tamże, s. 22.

korespondencji, korzystanie z innych środków porozumiewania się na odległość, w tym ze środków komunikacji elektronicznej.”²⁴ Konsekwencją zapisów prawa międzynarodowego i polskiego prawa rodzinnego i opiekuńczego jest, zapisane w rozporządzeniu Ministra Polityki Społecznej w sprawie placówek opiekuńczo – wychowawczych, zapewnienie „dbałości o poszanowanie i podtrzymanie związków emocjonalnych dziecka z rodzicami, rodzeństwem (...)” oraz „(...) warunków sprzyjających utrzymywaniu osobistych kontaktów z rodziną.”²⁵

W okresie objętym badaniami nie eksponowano, co prawda, w takim stopniu jak dziś problemu powrotów dzieci do rodzin biologicznych, ale poprzez dbałość o podtrzymywanie kontaktów dzieci z rodzicami i prowadzenie tzw. pedagogizacji rodziców spowodowano poprawę sytuacji rodzinnej i przywrócenie przez sąd władzy rodzicielskiej rodzicom niektórych wychowanków. Uzyskano zatem skutek podobny do tego, który aktualnie poprzedzony jest intensywnymi działaniami w ramach pracy socjalnej z rodzinami wychowanków. Poziom osiągnięć lubelskich domów dziecka w zakresie umieszczania wychowanków w rodzinnych formach opieki prezentuje poniższa tabela.

Tabela 4: Umieszczanie wychowanków domów dziecka w woj. lubelskim w rodzinnych formach opieki w latach 1989-1998

Lp.	Forma opieki	D. Dz. nr 1 w Lublinie		D. Dz. nr 2 w Lublinie		D. Dz. nr 3 w Lublinie		D. Dz. w Puławach		D. Dz. w Przybyśławicach		D. Dz. w Woli Gałęzowskiej		Razem w woj. lubelskim	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	powrót do rodziny biologicznej	38	11,8	25	11,8	23	15,7	53	18,4	24	14,9	12	10,0	175	14,0
2.	adopcja	54	16,8	2	0,9	1	0,7	17	5,9	3	1,9	-	-	77	6,2
3.	rodzina zastępcza	40	12,5	19	9,0	10	6,8	9	3,1	14	8,7	-	-	92	7,4
4.	placówka rodzinna	-	-	5	2,4	-	-	2	0,7	-	-	-	-	7	0,6
5.	wioska dziecięca	6	1,9	4	1,9	-	-	2	0,7	-	-	-	-	12	1,0

Źródło: badania własne

Analiza uzyskanych wyników badań wskazuje, iż do rodzin adopcyjnych i zastępczych odeszło z placówek łącznie 169 wychowanków, co oznacza, że udało się dla nich stworzyć domowe warunki dalszego rozwoju i dać im miłość i codzienną troskę ludzi, którzy zdecydowali się być ich rodzicami lub ich zastąpić. Do rodzin zastępczych odeszło w tym okresie 92 wychowanków (7,4%

²⁴ Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy. Stan prawny na dzień 1 lipca 2009 roku, Toruń 2009, s.62.

²⁵ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, par 32, ust.4,7.

ogółu)- w tym aż 40 z Domu Dziecka nr 1 w Lublinie i od 9 do 19 wychowanków w pozostałych placówkach za wyjątkiem Domu Dziecka w Woli Gałęzowskiej, który nie umieścił w rodzinie zastępczej żadnego dziecka. W rodzinach adopcyjnych znalazło się 77 wychowanków (6,2 % ogółu badanych). Warto zauważyć, że na liczbę dzieci przysposobionych miała wpływ struktura wieku wychowanków, gdyż jak wiadomo największe szanse na adopcję miały i mają nadal dzieci najmłodsze tj. w wieku niemowlęcym i przedszkolnym, czasem także w wieku wczesnoszkolnym. Najwięcej dzieci, bo aż 54 – 16,8% ogółu wychowanków z tej placówki, przysposobiono z Domu Dziecka nr 1 w Lublinie oraz 17 dzieci (5,9%) z Domu Dziecka w Puławach, gdzie umieszczano najczęściej dzieci w wieku przedszkolnym. W instytucjonalnych formach opieki rodzinnej udało się umieścić 19 wychowanków domów dziecka w województwie lubelskim, z czego 7-iu (0,6% populacji) w rodzinnych domach dziecka i 12-u w wioskach dziecięcych. Obydwie placówki mogły zaoferować opiekę i wychowanie korzystniejsze dla dzieci z racji bliskich kontaktów z opiekunami i rodzinnej atmosfery przypominającej dobrze funkcjonującą rodzinę. Dzięki rodzinnym formom opieki byli wychowankowie domów dziecka mogli obserwować prawidłowe relacje międzyludzkie w rodzinach i czerpać z nich przykład istotny z punktu widzenia dobra dziecka, kształtowania jego osobowości i przygotowania go do samodzielnego życia w przyszłości. Jak wynika z danych w tabeli, największą grupę (175 osób tj. 14,0% ogółu badanych) wśród wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych w województwie lubelskim stanowiły dzieci, których rodzicom sądy rodzinne przywróciły władzę rodzicielską.

Procentowo najczęściej wychowanków powróciło do rodzin naturalnych z Domów Dziecka nr 3 w Lublinie i w Puławach. W stosunku do części rodziców, mimo przywrócenia władzy, sądy ustaliły nadzór kuratorski nad sprawowaniem władzy rodzicielskiej i realizacji uzgodnień dotyczących właściwej opieki nad dziećmi. Przywrócenie władzy rodzicielskiej w znacznej mierze było możliwe dzięki współpracy kadry pedagogicznej z rodzinami wychowanków, umożliwianie wzajemnych kontaktów i zapraszanie na różne uroczystości organizowane w placówkach. Większość, bo aż 65 do 90%, dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych w latach 90-tych nie utrzymywała kontaktów z rodzicami. Brak kontaktów powodował zaburzenia w realizacji podstawowych potrzeb psychicznych wychowanków takich, jak: potrzeba bezpieczeństwa, miłości, przynależności, akceptacji itp. Współpraca z rodzicami w tym okresie polegała na motywowaniu ich do kontaktu z dziećmi w placówce. W relacjach niektórych dzieci z rodzicami mimo ich niewielkiej wydolności wychowawczej dało się zauważyć więź emocjonalną, która była podtrzymywana w trakcie pobytu dziecka w placówce. Nie umiając zapewnić odpowiednich warunków wychowania w domu rodzinnym, niektórzy chętnie odwiedzali dzieci w domach dziecka, utrzymywali kontakt z wychowawcami sprawującymi bezpośrednią opiekę i dowiadywali się o potrzebach i problemach dziecka. Czasem uczestniczyli w ważnych wydarzeniach w życiu dziecka, jak: urodziny,

wręczanie świadectw, spotkania świąteczne czy uroczystości religijne. Zakres tych kontaktów obrazuje tabela 5.

Tabela 5: *Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych w woj. lubelskim w latach 1989-1998 ze względu na kontakt z rodziną*

Lp.	placówka	Ogólna liczba wychowanków	Liczba wychowanków utrzymujących kontakty z rodziną					
			rodzice	%	rodzeństwo	%	babcie dziadkowie	%
1.	D. Dz. nr 1 w Lublinie	321	35	10,9	1	0,3	9	2,8
2.	D. Dz. nr 2 w Lublinie	212	26	12,3	9	4,3	3	1,4
3.	D. Dz. nr 3 w Lublinie	147	39	26,5	-	-	-	-
4.	D. Dz. w Puławach	288	26	9,0	-	-	3	1,0
5.	D. Dz. w Przybyśławicach	161	19	11,8	1	0,6	1	0,6
6.	D. Dz. w Woli Gałęzowskiej	120	15	12,5	2	1,7	-	-
Razem w woj. lubelskim		1249	160	12,8	13	1,0	16	1,3

Źródło: badania własne

Tabela zawiera dane dotyczące odwiedzania wychowanków przez członków najbliższej rodziny, w tym przede wszystkim przez rodziców 160 wychowanków (12,8%), czasem dziadków (16 wychowanków tj. 1,3 % populacji), a najrzadziej przez rodzeństwo (13 wychowanków – 1% badanych). Oznacza to, że średnio co dziesiąty wychowanek był odwiedzany przez rodziców, a co setny przez dziadków i rodzeństwo. Nie był to z pewnością wynik satysfakcjonujący, zważywszy, że kontakty z rodzinami dzieci były wykorzystywane przez kadrę pedagogiczną placówek jako okazja do rozmów dotyczących sytuacji rodzinnej w domach wychowanków i do udzielania porad psychologiczno-pedagogicznych. Uzgadnianie warunków odwiedzin w placówce bądź wyjazdu i pobytu dziecka w domu rodzinnym często motywowało ich do pracy nad sobą w zakresie zachowania trzeźwości, poprawy stanu higieny i porządku w domu, zapewnienia lepszych warunków materialnych i żywienia. Konsekwencja kadry pedagogicznej w działaniach zmierzających do stworzenia właściwych warunków pobytu dziecka w domu rodzinnym w niektórych przypadkach dawała początek starań rodziców o przywrócenie władzy rodzicielskiej. W czasie wizyt w placówkach rodzice byli ponadto informowani o sytuacji szkolnej, tj. o trudnościach i sukcesach swoich dzieci, ich stanie zdrowia, a także o udziale w różnego typu zajęciach organizowanych na terenie placówki. Ponadto umiejętne pokierowanie rodzicami i stworzenie choćby namiastki partnerskich stosunków w relacjach wychowawców z rodzicami wychowanków pobudzało niektórych z nich do aktywności i pomagało wykony-

wać obowiązki opiekuńczo-wychowawcze wobec własnych dzieci oraz czyniło ich współodpowiedzialnymi za wychowanie. Rodzice wychowanków, z którymi udało się nawiązać współpracę, współuczestniczyli w procesie socjalizacji, bowiem w okresie objętym badaniami zaczęto w ten sposób postrzegać udział rodzin dzieci umieszczonych w domach dziecka w ich wychowaniu i społecznieniu. Do roku 1994, kiedy ukazało się nowe rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, zakładano, że gwarancją prawidłowego przebiegu socjalizacji wychowanków miało być odizolowanie ich od patologicznego środowiska, w którym dotychczas się wychowywały.²⁶ Chociaż system opieki nad dzieckiem nadal pozostawał w gestii resortu edukacji, zaczęto dokonywać zmian w organizacji opieki i wychowania z uwzględnieniem udziału w tym procesie rodziców wychowanków. Realizując nowe założenia przyjęte w polskim systemie opieki nad dzieckiem zaczęto tam, gdzie to było możliwe, angażować rodziców w sprawy ich dzieci na terenie placówki. Idea utrzymywania systematycznych kontaktów placówek z rodzinami wychowanków opierała się na tworzeniu warunków powrotu do domów rodzinnych. Uznano także, iż kontakty te służyły m.in.:

- „podtrzymywaniu związków uczuciowych pomiędzy rodzicami a przebywającymi w domu dziecka ich dziećmi,
- łagodzeniu poczucia sieroctwa u dzieci oddzielonych od własnych rodzin,
- wykorzystaniu więzi emocjonalnej rodziców z ich dziećmi do przywrócenia prawidłowych stosunków w rodzinie,
- kształtowaniu u rodziców poczucia odpowiedzialności za odpowiednie wykształcenie, wychowanie i dalszą drogę życiową ich dzieci.”²⁷

Na podstawie sondażu diagnostycznego przeprowadzonego wśród kadry pedagogicznej ustalono metody i formy współpracy z rodzinami.

Tabela 6: *Formy współpracy placówek opiekuńczo-wychowawczych z rodzicami wychowanków wg opinii kadry pedagogicznej*

Lp.	Formy współpracy	Razem w woj. lubelskim	
		liczba odpowiedzi	% populacji
N=115			
1.	rozmowy	62	53,9
2.	wizyty w domu rodzinnym dziecka	7	6,1
3.	ukierunkowywanie rodziców	17	14,8
4.	zachęcanie do systematycznych kontaktów z dzieckiem	12	10,4
5.	zachęcanie do pożytecznego spędzania czasu wolnego z dzieckiem	2	1,7

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 1994r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, Dz. U. 1994, nr 41, poz. 156.

²⁷ Statut Domu Dziecka nr 3 w Lublinie, § 18 ust.2.

6.	zachęcanie do pomocy w szkole	7	6,1
7.	zapraszanie rodzin na uroczystości	6	5,2
8.	korespondencja	7	6,1
9.	pomoc rzeczowa rodzinom	2	1,7
10.	porady psychologa/pedagoga	2	1,7
11.	ustalanie warunków wizyt dziecka w domu rodzinnym	3	2,6
12.	wzywanie do placówki w sytuacjach trudnych	1	0,9
13.	angażowanie w rozwiązywanie problemów dziecka	5	4,4
14.	omawianie warunków powrotu dziecka do domu rodzinnego	3	2,6
15.	angażowanie rodziców do prac na rzecz placówki	1	0,9

Źródło: badania własne

Jak wynika z sondażu, kadra pedagogiczna wykorzystywała kontakty z rodzinami wychowanków głównie do rozmów, w których omawiana była sytuacja dziecka. Metoda ta stosowana była przez 62 osoby (53,9% kadry). Prowadzone z rodzinami rozmowy dotyczyły najczęściej postępów w nauce szkolnej, informacji o zachowaniu w placówce oraz ogólnego poziomu rozwoju dziecka. Wychowawcy chętnie informowali rodziców dzieci o ich sukcesach szkolnych, nagrodach zdobywanych za udział w imprezach sportowych, konkursach itp. Do nawiązania współpracy z rodzicami wychowawcy (6,1% badanych) wykorzystywali również wizyty w domach wychowanków w celu przeprowadzenia wywiadu środowiskowego i orientacji w bieżących problemach rodziny. Począwszy od 2000r., kiedy placówki opiekuńczo-wychowawcze znalazły się wraz z innymi w resorcie polityki społecznej, wywiady środowiskowe należały już wyłącznie do kompetencji kuratorów sądowych (na zlecenie sądu) i pracowników socjalnych. Ograniczyło to do niezbędnego minimum wizyty wychowawców w domach rodzinnych swoich wychowanków, a rozpoczęło proces profesjonalizacji działań w zakresie pracy socjalnej z rodzinami wychowanków prowadzonych przez zatrudnionych w placówkach pracowników socjalnych. Próby oddziaływań w kierunku pedagogizacji rodziców przybierały formy poradnictwa ze strony psychologa czy pedagoga w placówce (1,7% odpowiedzi) oraz angażowania rodziców w rozwiązywanie problemów dziecka (4,4%), informowania o trudnościach (0,9%). Część wychowanków, według opinii kadry pedagogicznej, utrzymywała kontakt z rodzicami w formie korespondencyjnej (6,1% odpowiedzi). Natomiast tam, gdzie udało się doprowadzić (za zgodą sądu) do systematycznych kontaktów dziecka z rodziną naturalną, do decyzji dyrektorów placówek pozostawiono uzgodnienia dotyczące warunków pobytu dziecka w domu (2,6% odpowiedzi) i form przygotowań ze strony rodziny warunkujących w perspektywie przywrócenie władzy rodzicielskiej przez sąd i powrót dziecka do domu na stałe (2,6%). W celu wdrożenia rodziców do dbałości o dzieci i dom próbowano ich angażować do różnych prac na rzecz placówki (0,9% odpowiedzi), by oswoić ich

z aktualnymi standardami wyposażenia mieszkania, stanu higieny, porządku itp. W ramach pedagogizacji rodzice wychowanków byli zachęcani do pożytecznego spędzania czasu wolnego z dziećmi tak w placówce jak i podczas wizyt w domu (1,7% odpowiedzi).

Wśród badanych wychowanków domów dziecka istniała grupa dzieci ewidentnie odrzucanych emocjonalnie przez rodziców, których powrót do rodziny naturalnej był niemożliwy. W województwie lubelskim dzieci takie (216 wychowanków) stanowiły aż 17,3% ogółu wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. Rodzice przyjmowali wobec nich postawę obojętności i chłodu emocjonalnego, unikali kontaktów z dzieckiem, nie wykazywali zainteresowania problemami dziecka w placówce. Dzieci były przez rodziców źle traktowane, często odczuwały niechęć z ich strony, były surowo karane lub wysuwano wobec nich oczekiwania przekraczające ich możliwości. Zwykle ta grupa wychowanków z jednej strony była zagrożona nieprzystosowaniem społecznym, z drugiej zaś zmuszona do długiego pobytu w placówce aż do usamodzielnienia. Przykładem wychowanka, który, z powodu odrzucenia przez rodziców, znalazł się w takiej właśnie sytuacji jest opisany poniżej przypadek.

Opis przypadku:

Robert²⁸ pochodził z rodziny inteligentnej. Matka posiadająca wykształcenie wyższe pedagogiczne miała siedmioro dzieci z dwóch związków. Biologiczny ojciec chłopca będąc w podeszłym wieku nie interesował się synem i nie utrzymywał z nim kontaktu. Po urodzeniu Roberta jego matka związała się z drugim mężczyzną i urodziła dwie córki. Od początku Robert był dzieckiem niechcianym, gdyż przeszkadzał matce w realizacji jej życiowych planów. Wychowaniem dziecka do 7 roku życia zajmowała się babcia, która zastępowała mu matkę. Potem znowu powrócił pod opiekę matki, która traktowała go chłodno i nie liczyła się z jego uczuciami. W ich wzajemnych relacjach matka starała się podporządkować sobie syna i okazywała mu swoją nad nim przewagę i niechęć. Krytykowała go oraz często stosowała kary i ograniczenia.

W klasie VI Robert zaczął stwarzać problemy wychowawcze – wagarował, lekcewał obowiązkami szkolnymi, brał udział w kradzieżach na terenie szkoły i osiedla. Często był brudny i ogólnie zaniedbany. Winą za te problemy matka obciążała szkołę. Na wniosek szkoły Robert został skierowany do Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Lublinie. Sąd zastosował wobec chłopca środek wychowawczy w postaci nadzoru kuratora. Po pięciu miesiącach pobytu w ośrodku matka była przeciwna kontynuacji terapii, chociaż w opinii szkoły spowodowała ona korzystne zmiany w zachowaniu chłopca. Matka nie radząc sobie z dalszym wychowaniem Roberta, ponownie zwróciła się z prośbą o pomoc do ośrodka, a kiedy został przyjęty, matka poczuła się zwolniona z obowiązku zajmowania się dzieckiem, a w kontakcie z kadrą pedagogiczną ośrodka domagała się surowego traktowania syna podważając zbyt liberalne metody

28 Imię chłopca zostało zmienione.

terapii i wychowania w placówce. Losem chłopca od tej pory interesowała się tylko jego ciotka mieszkająca w innym kraju. Próbując zbliżyć się do matki, Robert pomagał opiekować się młodszym rodzeństwem i wyręczał ją w pracach domowych zaniedbując swoje obowiązki szkolne. Po raz kolejny odrzucony przez matkę trafił do pogotowia opiekuńczego, a potem został skierowany do placówki opiekuńczo-wychowawczej. Doświadczenia wychowanka spowodowały u niego wysoki poziom neurotyzmu, lęk przed kontaktem z matką, słabą motywację do nauki, skłonność do zachowań agresywnych i blokowania swoich uczuć, co zaburzało jego relacje z rówieśnikami i opiekunami, a także tendencję do zachowań aspołecznych.

W latach 1989 - 1998 wszystkie kwestie związane z opuszczaniem domów dziecka przez wychowanków pełnoletnich regulowało rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 1994r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych.²⁹ Określało ono wysokość pomocy dla wychowanków opuszczających placówki na poziomie 300% przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia tak w zakresie pomocy finansowej jak i wyposażenia w formie pomocy rzeczowej wypłacanego przez placówki. Usamodzielnianie wychowanków, zwłaszcza w tak trudnej sytuacji rodzinnej, przekraczało możliwości i kompetencje domów dziecka. Dlatego wraz ze zmianą ustawy o pomocy społecznej i powołaniem do życia nowych instytucji w postaci powiatowych centrów pomocy rodzinie, począwszy od 2000 roku problematykę usamodzielniania wychowanków przejęły powiaty. Podstawę prawną przebiegu procesu usamodzielniania wychowanków i przysługujących im form pomocy stanowią obecnie:

- ustawa o pomocy społecznej z dn. 12.03.2004r.,
- rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dn. 23.12.2004r. w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie.³⁰

Jak sugeruje tytuł rozporządzenia usamodzielniani wychowankowie domów dziecka podległych Ministrowi Polityki Społecznej obok pomocy rzeczowej na zagospodarowanie i jednorazowej pomocy pieniężnej mogą od 2000 roku liczyć na pomoc finansową w postaci zasiłków na kontynuację nauki. Wysokość kwot w ramach pomocy pieniężnej dla wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego, znanych dawniej jako domy dziecka, jest zależna od długości pobytu w placówce i wynosi aktualnie:

- 400 % podstawy, gdy wychowanek przebywał przez okres powyżej trzech lat,
- 200% podstawy, gdy wychowanek przebywał przez okres od dwóch do

²⁹ Dziennik Urzędowy MEN z dn. 28.03.1994r. oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn.10.10.1996r. w sprawie pomocy dla usamodzielnianych wychowanków niektórych rodzajów placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych oraz rodzin zastępczych. Dz. U. nr 127, poz. 597 z dn. 29.10.1996r.

³⁰ Dz. U. z 12 stycznia 2005 nr 6 , poz. 45.

trzech lat,

- 100% podstawy, gdy wychowanek przebywał przez okres od roku do dwóch lat.³¹

Wartość pomocy rzeczowej na zagospodarowanie stanowi równowartość nie więcej niż 300% podstawy i zgodnie z rozporządzeniem obejmuje:

1. materiały niezbędne do przeprowadzenia remontu i wyposażenia mieszkania;
2. niezbędne urządzenia domowe;
3. pomoce naukowe;
4. sprzęt rehabilitacyjny;
5. sprzęt, który może służyć do podjęcia zatrudnienia.³²

Otrzymywanie pomocy pieniężnej na kontynuowanie nauki uwarunkowane jest zawarciem w indywidualnym planie usamodzielnienia zamiaru kontynuowania nauki oraz koniecznością przedkładania na początku każdego semestru zaświadczenia potwierdzającego kontynuowanie nauki na wybranym przez osobę usamodzielnianą poziomie i kierunku kształcenia. Daje to wychowankom opuszczającym placówki możliwość dalszej edukacji i rozwoju, a także ukończenia gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej a nawet nauki w wyższej uczelni, którą można realizować przy jednoczesnym pobieraniu zasiłku na kontynuowanie nauki nie dłużej niż do 25 roku życia. Możliwe do uzyskania formy pomocy pieniężnej i materialnej uzupełniają, z myślą o dobru młodego człowieka, który opuszcza placówkę opiekuńczo-wychowawczą i nie może liczyć na wsparcie najbliższej rodzin, następujące formy wsparcia:

- wsparcie opiekuna usamodzielnienia (w opracowaniu indywidualnego planu usamodzielnienia i jego realizacji);
- pomoc w uzyskaniu odpowiednich warunków mieszkaniowych (w postaci możliwości zamieszkania w mieszkaniu chronionym, pokrycia całkowitego lub częściowego kosztów wynajmu pokoju, uzyskania mieszkania socjalnego z zasobów gminy, możliwości zamieszkania w bursie lub internacie do ukończenia nauki, pokrycia wydatków związanych z zakwaterowaniem osoby studiującej);
- pomoc w uzyskaniu zatrudnienia.

Od czasu transformacji ustrojowej dzieli nas już dwadzieścia lat i wiele zmieniło się w tych latach na korzyść wychowanków umieszczanych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Zmiany w „Kodeksie Rodzinnym i Opiekuńczym” nie wpłynęły na sytuację prawną wychowanków tych placówek. Natomiast zmiany w ustawodawstwie związanym z organizacją pomocy społecznej w Polsce i fakt przeniesienia całej problematyki opieki nad dzieckiem osieroconym do resortu polityki społecznej spowodowały zmianę spojrzenia na kwestię

31 Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 23 grudnia 2004r. w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie. Dz. U. z 12 stycznia 2005 r., nr 6, poz.45, § 5.1

32 Tamże, § 6.1.

długości pobytu wychowanków w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Placówka typu socjalizacyjnego jaką jest dawny dom dziecka zgodnie z intencją ustawodawcy stała się instytucją okresowego pobytu wychowanka do czasu jego powrotu do rodziny naturalnej. Dopiero pełna diagnoza sytuacji rodzinnej i przekonanie stałego zespołu do spraw okresowej oceny sytuacji dziecka w placówce o niemożliwości powrotu dziecka do rodziny biologicznej powoduje podjęcie działań na rzecz umieszczenia go w rodzinnej formie opieki. Stąd najmniej liczną grupę w placówkach powinni stanowić wychowankowie przebywający aż do pełnoletniości. Dlatego, aby zamiar ustawodawcy mógł być w pełni zrealizowany należy rozwijać świadomość prawną rodziców oraz umiejętności i wiedzę w zakresie pracy socjalnej pracowników placówek odpowiedzialnych za pracę z rodzinami wychowanków.

THE SITUATION OF FAMILY AND LEGAL WARDS CHILDCARE CENTERS

HALINA BEJGER

ABSTRACT: Pupils children's homes is a specific group of children and youth in Poland. They come from dysfunctional families who do not fulfill their care and educational functions. In the exercise of parental authority by the parents of pupils interfere with family courts, which direct the children to alternative forms of care. The article shows the possibility of resolving the situation of the child, which give individual decisions on parental responsibility of the institutional forms of family. New child care is a social work with families of pupils childcare centers designed to return children to their natural families. Unable to return children to the biological families tended to their placement in adoptive or foster families. Other ways give family institutions and SOS Kinderdorf Children's Villages. The aim of the orphanages is that as few pupils remained in them to achieve adulthood in isolation from the normal patterns of family life.

KEY WORDS: dysfunctional family, parental, wards, assistance in becoming independent

Część druga

EDUKACJA EUROPEJSKA

PEDAGOGICKÁ PRAX ŠTUDENTOV PROGRAMU PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU

BEÁTA AKIMJAKOVÁ – IVANA ROCHOVSKÁ

Pedagogická fakulta v Ružomberku, Inštitút Juraja Pálaša v Levoči

Slovenská republika

ABSTRACT: Príspevok charakterizuje pedagogickú prax študentov učiteľských odborov na slovenských pedagogických fakultách. Zdôrazňuje potrebu a význam pedagogickej praxe ako neoddeliteľnej prípravy budúcich pedagógov a charakterizuje ciele, obsah a dotáciu pedagogickej praxe na dvoch slovenských pedagogických fakultách.

Úvod

Pedagogická prax je neoddeliteľnou súčasťou štúdia v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika. Jej cieľom je poskytnúť študentom možnosť komplexne spoznať pedagogickú prácu učiteľa v materskej škole a vychovávateľa v školskom klube. Študent má príležitosť uplatniť vedomosti a zručnosti získané počas štúdia v konkrétnych pedagogických situáciách, pričom rozvíja pedagogické, projektové, realizačné, reflexívne kompetencie a praktické profesijné zručnosti. Pedagogická prax v rámci vysokoškolského štúdia v odbore Predškolská a elementárna pedagogika je realizovaná formou úvodnej náčuvovej (hospitačnej) praxe, priebežnej výstupovej praxe a súvislej praxe.

CHARAKTERISTIKA ÚVODNEJ NÁČUVOVEJ PRAXE

Úvodná náčuvová prax je realizovaná počas výučby v čase semestra. Študenti navštevujú každý týždeň materské školy, školské kluby detí a triedy primárneho vzdelávania, kde pozorujú priebeh vyučovania podľa inštrukcií vyučujúceho daného kurzu. Svoje pozorovania zaznamenávajú do pozorovacích hárkov. Na prednáškach a seminároch k danému kurzu je realizovaná analýza pozorovaní.

Napríklad na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku je v 3. semestri realizovaná Úvodná náčuvová (hospitačná) prax v materskej škole počas troch dní, pričom obsahuje 12 hodín náčuvov a 6 rozborov. V 4. semestri počas Úvodnej náčuvovej (hospitačnej) praxe v školskom klube študenti počas dvoch dní absolvujú 8 hodín náčuvov a 4 rozborov. Počet študentov v jednej skupine je 6.

Na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici je úvodná pedagogická prax realizovaná v 2. semestri v rozsahu jednej hodiny týždenne. Študent prostredníctvom priameho štruktúrovaného pedagogického pozorovania spoznáva edukačnú realitu v predprimárnej a primárnej edukácii, rozvíja svoje spôsobilosti identifikovať, porovnávať a analyzovať konkrétne pedagogické javy, činnosti a pedagogické situácie, prostredníctvom komunikácie s deťmi rozvíja a dokáže reflektovať vlastné komunikačné spôsobilosti ¹.

CHARAKTERISTIKA PRIEBEŽNEJ VÝSTUPOVEJ PRAXE

Na priebežnej praxi okrem pozorovaní absolvujú aj samostatné výstupy. Napríklad na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku je v 4. semestri realizovaná Priebežná prax v materskej škole, pričom počas 5 dní sa zúčastnia 4 hodín náčuvov, 16 hodín vlastných výstupov a 6 rozborov. V 5. semestri počas Priebežnej praxe v školskom klube študenti absolvujú počas 5 dní 3 hodiny náčuvov, 12 hodín výstupov a 4 rozborov. V jednej skupine sú traja študenti.

Na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici študenti v 4. semestri absolvujú Pedagogickú prax v základnej škole v rozsahu troch hodín týždenne, resp. 39 hodín. Cieľom pedagogickej praxe je aplikácia teoretických poznatkov študenta v reálnej praxi v základnej škole. Študent získa skúsenosti súvisiace s edukačnou činnosťou asistenta učiteľa základnej školy a oboznámi sa s odpočinkovou, rekreačnou a záujmovou činnosťou realizovanou vychovávateľom v školskom klube detí ².

V 5. semestri študenti absolvujú Pedagogickú prax v MŠ v rozsahu troch hodín týždenne, resp. 39 hodín. Cieľom pedagogickej praxe v materskej škole je rozvíjať osobnostné a edukačné spôsobilosti študenta pri manažovaní edukácie orientovanej na dieťa v materskej škole; formovať pedagogické myslenie študenta pre vnímanie a realizáciu edukačných procesov, vo väzbách na ich teoretické odvodzovanie a zdôvodňovanie; plánovať, organizovať, riadiť a hodnotiť situácie učenia sa detí v zmysle cieľov a obsahu záväzného kurikula predškolskej edukácie; uplatňovať funkčné postupy na hodnotenie edukačných procesov aj na sebareflexiu. Študenti sú hodnotení na základe

1 Informačný list predmetu Úvodná pedagogická prax, 2008.

2 Informačný list predmetu Pedagogická prax v ZŠ, 2008.

hodnotenia cvičnou učiteľkou a na základe portfólia zostaveného podľa hodnotených položiek a kritérií koncepcie pedagogickej praxe v poradenských zariadeniach ³.

CHARAKTERISTIKA SÚVISLEJ PRAXE

Pedagogická prax je vyústením teoretickej a praktickej prípravy študenta na učiteľské povolanie, ktorý v procese projektovania a realizácie edukačného pôsobenia využíva doteraz získané poznatky a skúsenosti zo štúdia pedagogicko-psychologických, filozoficko-etických disciplín a z teoreticko-predmetovej prípravy v jednotlivých edukačných oblastiach. Učí sa aplikovať vedomosti z didaktiky na podmienky konkrétnej školy. Poznáva podmienky a prostriedky plánovania, realizácie a hodnotenia procesu výučby.

Vedenie študenta na pedagogickej praxi spočíva v každodennej spolupráci cvičnej učiteľky a študenta. Metodicky praxe odporúčajú námety na vedenia študenta v rôznych fázach spolupráce. Na úvodnom stretnutí sa odporúča oboznámiť študentov s charakteristikou školy a triedy, so školským vzdelávaním programom a jeho špecifikami, pomôcť im zorientovať sa v tematických plánoch, v spôsobe projektovania edukačných činností a riadení rozvoja detí. Študenti mali dostať k nahliadnutiu základnú pedagogickú dokumentáciu (konceptiu materskej školy, školský vzdelávací program, ročný učebný plán, tematické plány, vnútorný poriadok školy, triednu knihu, informačný list dieťaťa....).

Počas rozborov výstupov cvičného učiteľa sa odporúča oboznámiť študentov so svojimi edukačnými zámermi, konfrontovať plánované aktivity s realizovanými, prezentovať pravidlá správania v triede a systém hodnotenia, poukázať na organizáciu učebných činností detí, poukázať na iné možnosti riešenia edukačných situácií. Zamerať pozornosť na formu realizácie riadeného učenia sa detí.

Počas realizácie výstupov je vhodné pozorovať prácu študenta, zaznamenávať si javy ako podklad pre analýzu jeho výstupu, pripraviť úlohy na reflexiu a sebareflexiu študenta po výstupe.

Na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku študenti absolvujú v 5. semestri súvislú prax v materskej škole počas 8 dní, ktorá obsahuje 8 hodín náčuvov, 20 hodín výstupov a 6 hodín rozborov. V 6. semestri absolvujú súvislú prax v školskom klube počas 7 dní, ktorá obsahuje 3 hodiny náčuvov, 18 hodín výstupov a 4 hodiny rozborov.

Na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici absolvujú študenti Pedagogickú prax v škole v rozsahu 5 týždňov. Cieľom pedagogickej praxe v škole je poznanie každodenných činností učiteľa a materskej školy, príležitosť na uplatnenie vedomostí a zručností študenta pri riešení konkrétnych edukačných situácií vo výučbe a mimo nej. Študenti sa učia zvládnuť úlohy blízke nárokom skutočného učiteľského úväzku, vrátane jeho mimo vyučovacích

3 Informačný list predmetu Pedagogická prax v MŠ, 2008.

aktivít. Samostatne, ale za prítomnosti cvičného učiteľa a pod jeho odborným vedením projektujú, realizujú a reflektujú svoje edukačné pôsobenie v triedach, do ktorých sú pridelení. Zverené aktivity cvičného učiteľa plnia v primeranom rozsahu a zúčastňujú sa ďalších akcií, ktoré sa konajú v materskej škole v čase ich praxe a súvisia s edukačnou činnosťou školy. Študent je v školskom zariadení spravidla v plnom rozsahu, tak ako jeho cvičný učiteľ. Sú hodnotení na základe hodnotenia cvičného učiteľa a na základe portfólia z pedagogickej praxe - týždenného projektu didaktických aktivít⁴.

Na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku je v 6. semestri realizovaná súvislá prax v materskej škole, počas ktorej študenti v priebehu 8 dní realizujú 8 hodín náčuvov, 20 hodín výstupov a 6 rozborov. V tom istom semestri študenti absolvujú Súvislú prax v školskom klube. V priebehu 7 dní sa zúčastnia 3 hodín náčuvov, 18 hodín výstupov a 4 rozborov.

Po absolvovaní praxe vypracuje cvičný učiteľ záverečné hodnotenie, pričom východiskom pre hodnotenie sú jednotlivé zložky portfólia, ktoré sú výstupom plnenia jeho úloh a všetky jeho zrealizované aktivity.

PORTFÓLIO Z PEDAGOGICKEJ PRAXE

Študent výsledky vlastného pedagogického pôsobenia a poznávania edukačnej reality v materskej škole, v školskom klube alebo v triedach primárneho vzdelávania zhromaždí do portfólia, ktoré spravidla obsahuje osobný plán odbornej učiteľskej praxe, súbor fotokópií základnej pedagogickej dokumentácie, s ktorou cvičný učiteľ pracuje, charakteristiku školy a triedy vypracovaná na základe porovnania teoretických východísk a konkrétnych podmienok školy, protokoly z pozorovania výstupov cvičnej učiteľky, v ktorom zaznamenávajú priebeh denného života v triede a plnia vybrané úlohy ako ciele pedagogického pozorovania, projekty edukačných aktivít, ktoré študent realizoval podľa stanovených požiadaviek, ku každému projektu hodnotenie práce od cvičného učiteľa a sebareflexiu, tematický edukačný projekt, s ukázkami edukačných aktivít podľa výberu študenta z neho, s ukázkou vlastných didaktických pomôcok a produktov detí, sebareflexiu a vyhodnotenie projektu, hodnotenie cvičného učiteľa, spracovanie výsledkov porovnania hodnotenia cvičného učiteľa a sebahodnotenia, záverečné hodnotenie cvičného učiteľa⁵.

ZÁVER

Úlohou pedagogickej praxe študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika je aktivovať ich a motivovať k učiteľskému povolaniu, rozvíjať ich pe-

4 Informačný list predmetu Pedagogická prax v škole, 2008.

5 A. Doušková, K. Luptáková – Vančíková, *Pedagogická prax v MŠ – projekt. Metodické pokyny pre študentov a učiteľov* – <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-elementarnej-a-predskolskej-pedagogiky/pedagogicka-prax/pedagogicka-prax-predskolska-a-elementarna-pedagogika-bc.html>, dostup z dnia 07.06.2011

dagogické myslenie a uplatňovať pedagogické a psychologické poznatky získané počas štúdia, pri práci s deťmi a žiakmi. Úlohou je tiež rozvíjať komunikačné spôsobilosti študentov a nadobúdať základné schopnosti v oblasti školského manažmentu.

Budúci absolvent študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika by mal mať osvojené kompetencie: odbornopredmetové, psychologické, pedagogicko-didakticko-psychologické, komunikatívne, riadiace (pedagogicko-manadžérske), poradensko-konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi⁶. Pedagogická prax ako neoddeliteľná súčasť prípravy budúcich učiteľom by mala študentom napomáhať pri získavaní uvedených kompetencií. Úlohou vysokoškolských pedagógov je preto okrem iného zisťovať, do akej miery sa študentom podarilo osvojiť si spomínané kompetencie absolvovaním pedagogickej praxe.

STUDENTS' PEDAGOGICAL PRAXIS IN STUDY PROGRAM PRE-SCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL PEDAGOGY IN SLOVAKIA

BEÁTA AKIMJAKOVÁ – IVANA ROCHOVSKÁ

ABSTRACT: The article characterizes the students' pedagogical praxis in Slovak pedagogical faculties. It explains the need and importance of pedagogical praxis as inseparable part of preparation of future teachers, and characterizes aims, content and timetable of pedagogical praxis in two Slovak pedagogical faculties.

6 M. Miňová, *Kompetencie budúcich učiteľov materských škôl*, [w:] *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*, Wyd. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Prešov, 2005.

VZDĚLÁVACÍ POSTUPY V PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČR

RADMILA BURKOVIČOVÁ

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

ANOTACE: V přípravném vzdělávání ve studijním oboru Učitelství pro mateřské školy je uplatňována humanistická pedagogika a konstruktivní strategie. Vycházíme z prekonceptu pojetí dítěte, postoje k profesi a pojetí profesních činností studujících; z reflexe pedagogických situací a sebereflexe pedagogického jednání studujících uplatněného v průběhu setkání s pedagogickou realitou prostřednictvím pedagogických praxí. Pojmenované zkušenosti studujících jsou přemostovány do pedagogické teorie, překlopovány do kontextuálních znalostí a zpětně ověřovány v pedagogické praxi. Vzdělávání má spirálovitý charakter.

KLÍČOVÁ SLOVA: Přípravné vzdělávání, učitel, mateřská škola, dítě, pedagogická praxe, prekoncept, zkušenosti, znalosti.

Úvod

Podle dokumentu Národního programu rozvoje vzdělávání - Bílé knihy (NPRV-BK) má být přípravnému vzdělávání všech kategorií pedagogických pracovníků věnována zvýšená pozornost. Česká společnost tak vyjadřuje snahu o trvalé udržení kvality profesní přípravy budoucích učitelů všech stupňů, druhů a typů škol i ostatních kategorií pedagogických pracovníků. Udržování kvality přípravného profesního vzdělávání se děje aktualizací vzdělávacích obsahů odpovídajících trendům vzdělávání, specifikací cílů v kontextu aktuálních potřeb české společnosti i proměnou vzdělávacích postupů reflektujících osobnost dnešního studujícího, budoucího učitele, pedagoga. Podle NPRV-BK v celé učitelské přípravě musí být položen zvláštní důraz i na zajištění odpovídajícího podílu a kvality pedagogické praxe ¹.

OTÁZKY V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Přípravné vzdělávací programy pro vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol (dále také MŠ) jsou v České republice programy autorskými opako-

1 MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*, Tauris, Praha 2001, s. 85

vaně podstupujícími akreditační schvalování, proto koncepci vzdělávání trvale řešíme. Jednou z otázek, nad níž se zamýšlíme a jež zároveň představuje podstatu každého modelu přípravného vzdělávání učitelů, je vztah, vzájemný poměr doby a náplně pobytu studujících v pedagogickém terénu a v univerzitních učebnách. Jedná se o řešení známého problému, které a jaký poměr teoretických a praktických znalostí je nutné, aby studující získal, aby jeho nástup na pozici učitele mateřské školy po skončení studia byl úspěšný. Klademe si otázku, jaký časový prostor ve studijním plánu studijního programu máme ideálně vymezit pro získávání teoretických pedagogických znalostí, kdy vyčlenit dobu a jak ji co nejučelněji zorganizovat pro pedagogické činnosti studujících v MŠ, v nichž by řešili pedagogické situace, umožňující jim získávat praktické pedagogické znalosti. Které ze znalostí jsou výchozí pro úspěšnou pedagogickou přípravu, jak začít a jak pokračovat. Naším záměrem jsou čím jak nejkvalitnější výsledné vzdělávací efekty u studujících, proto se zamýšlíme, ve kterých vzdělávacích oblastech by bylo možné teoretické a praktické vzdělávání propojit, kdy je účelné jejich nabývání naopak oddělit a v tomto případě, zda vůbec k tomuto kroku organizačně přistoupit. Promýšlíme, který z již existujících, ověřovaných, postupně reflektovaných pojetí vzdělávání by byl pro studijní skupinu budoucích učitelů dítěte předškolního věku pro podmínky české mateřské školy nejvhodnější.

Na katedře pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě je přípravné vzdělávání ve studijním oboru Učitelství pro mateřské školy (dále také UMŠ) uskutečňováno humanistickou pedagogikou, jejímž teoretickým východiskem je celostní přístup k osobnosti studujících. V průběhu vzdělávání stavíme na teorii profesní identity, reflexi pedagogických situací a sebereflexi jednání studenta. Všechny uvedené znaky přísluší pedagogicko-reflexnímu modelu vzdělávání, jehož je představitelkou je vedoucí katedry prof. H. Lukášová.²

VÝCHOZÍ STRATEGIE VZDĚLÁVÁNÍ

V počátcích přípravného vzdělávání, v prvním, úvodním předmětu pedagogiky preprimárního vzdělávání, studující vedeme k pravdivé autodiagnostice, při níž si studující uvědomuje, formuluje, popisuje, ostatním ve studijní skupině sděluje vlastní prekoncepty pojetí dítěte, postoje k profesi učitele MŠ, pojetí profesních činností učitelky MŠ. Prekoncepty studujících jsou vytvořeny jednak na základě předchozích, zejména vlastních zkušeností z dětství, kdy navštěvovali mateřskou

2 H. Lukášová, *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*, Repronis, Ostrava 2000.; H. Lukášová, *Jaká pojetí vzdělávání učitelů mohou být inspirací při hledání nových možností učitelské přípravy na pedagogické fakultě Ostravské univerzity?* [w:] Lukášová H., (red.), *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století: sborník příspěvků a materiálů*, VZO 17450000, Repronis, Ostrava 2002, s. 13 – 54.; H. Lukášová, *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*, Repronis, Ostrava 2003.

školu, dále z informací sdělovaných rodiči a nejbližším sociálním okolím a značný vliv mají v tomto ohledu i sdělení zprostředkovaná v průběhu dalšího života třetí mocností, tedy médií. U studentek, absolventek středních pedagogických či humanitárně zaměřených škol, jsou prekoncepty ovlivněny i předchozím teoretickým studiem, informacemi předestřenými pedagogy těchto středních škol a předchozí povinnou praxí v mateřských školách.

Jednotka dalšího výukového předmětu pedagogiky preprimárního vzdělávání nemá konvenční stavbu. Modul jednotky předmětu je složen ze souběžné pedagogické praxe, semináře a přednášky, přičemž souběžná pedagogická praxe je výchozí částí pro navazující seminář i přednášku. V průběhu *souběžné pedagogické praxe* se uskuteční první setkání studujícího s pedagogickou realitou v mateřské škole. Zadané úkoly jsou zaměřeny na postihování přirozených projevů dítěte a profesních činností učitele v MŠ. Studující pozorují probíhající pedagogické situace v průběhu vzdělávání dítěte předškolního věku v mateřských školách běžného typu, pozorují chování, jednání, rozhodování dítěte v konkrétní situaci, pozorují proces rozvoje dítěte. Konkrétní úkoly vybízejí také studující k aktivitě. Komunikují s dítětem o vybraném tématu podle předem rámcově připraveného scénáře, snaží se dítěti porozumět a pomoci mu překonávat překážky v sociálním styku, ve hře; vyhodnocují, jaké možnosti mají v roli učitele MŠ, nacházejí odpovídající způsoby jednání s dítětem a řešení kolizí v pedagogickém terénu. Pozorování, jemuž se studující věnují i situační individuální spolupráce studujících s dítětem probíhá pod dohledem kooperující učitelky a vysokoškolského pedagoga.

Jak jsme již uvedli, studující přichází do učitelského studia s prekonceptem edukace dítěte a role učitele v ní vytvořeným v průběhu dosavadního života, a se svou vlastní edukační historií. Po souběžné praxi v semináři bezprostředně reflektují sledované situace a sdělují jejich vlastní vidění. Naslouchají verbální reflexi ostatních studujících, jsou vedeni ke srovnávání a konfrontují vlastní vidění s názory ostatních. Ve třetí části výukové jednotky, v přednášce, bývají v konstruktivní pedagogické komunikaci vysokoškolským učitelem následně postřehy, popisy situací studujících studujícími teoreticky uchopovány, přemosťovány do pedagogické teorie a překlopovány do kontextuálních znalostí. Nejedná se o jednoduchý proces, průběh není přímočarý, trvalé výsledky se nedostavují ihned. Teoretické vzdělávání je tedy v modulu provázáno se studijními úkoly pedagogické praxe a je propojeno jednotným obsahovým zaměřením.

Ve třetím semestru studia je výuková jednotka předmětu pedagogiky preprimárního vzdělávání postavená podobně. K reflektovaným pozorovaným pedagogickým situacím přibývá sebereflexe vlastní pedagogické aktivity s dítětem. Tehdy již požadujeme, aby byly činnosti s dítětem předškolního věku teoreticky podložené nastudovanou odbornou teorií a aby studující nastudovanou teorii individuálně implementovali do vlastní pedagogické součinnosti s dítětem předškolního věku. Vzhledem k předpokládanému, již dosaženému rozsahu vzdělání studujících v oboru, souběžná pedagogická praxe navazuje, předchází nebo

vychází z konkrétního tématu přednášky výukové jednotky. Souběžná pedagogická praxe tvoří v modulu jednotu s ostatními částmi pedagogického předmětu a všechny součásti předmětu mají svrchované postavení.

ÚLOHA PEDAGOGICKÉ PRAXE VE VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ MŠ

Během tříletého bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy prochází studující celkem pěti předměty pedagogické praxe, jež se liší obsahem, zaměřením, typem, průběhem i organizací. Povinnými samostatnými předměty pedagogických praxí jsou souběžná, průběžná a dva typy souvislých pedagogických praxí - hospitační a projektová. Nepovinnou, výběrovou je pedagogická praxe v alternativních mateřských školách. Předměty pedagogické praxe jsou v přípravném vzdělávání strukturovány od předmětů informačně receptivního charakteru přes předměty, v nichž je v přístupu k dítěti vhodná reproduktivní aplikace, až k předmětům, jež vyžadují kreativitu studujících.

Podle M. Kurelové³ je pedagogická praxe chápána jako série strukturovaných vyučovacích situací ve škole, určených budoucímu učiteli a vedených vysokoškolským učitelem a speciálně připraveným kooperujícím učitelem.

Pod pojmem „pedagogická praxe“ máme zpravidla na mysli:

- a) jeden konkrétní předmět,
- b) více předmětů s rozdílnou náplní, cílem, průběhem, v jejichž rámci se studující setkává s dítětem v preprimárním věku zpravidla v mateřské škole,
- c) proces pedagogického charakteru, jímž studující prochází v instituci MŠ ve styku s dítětem v preprimárním věku a který napomáhá k vytváření jeho požadovaných komponent profesních kompetencí.

Předměty pedagogických praxí mají ve studijním programu UMŠ různou podobu, avšak významné postavení. Nestojí samostatně, odděleně od předmětů ostatních, ale tvoří s nimi nedílný celek. Jsou pojaty jako integrující činitel vzdělávacího obsahu v průběhu učitelské přípravy. Buď tedy předměty pedagogické praxe funkčně navazují na předmět teoretického charakteru a jsou platformou pro ověřování získaných teoretických znalostí studentů, které prostřednictvím následně získávaných praktických znalostí přemostují ke znalostem kontextuálním nebo jsou východiskem pro teoretické znalosti, kdy studující pedagogickým jednáním v pedagogických situacích získávají porozumění pedagogickým procesům a za pomoci vysokoškolského učitele jsou praktické znalosti uváděny do kontextu teorie.

Základním *cílem* samostatných předmětů pedagogické praxe jako bloku předmětů je, napomáhat ve spojení s ostatními předměty k přípravě studujících oboru Učitelství pro mateřské školy na výkon povolání pedagoga dítěte ve věku do nástupu do povinného vzdělávání zejména v ohledu těch komponent profesních kompetencí, jež přímo souvisí s činnostmi v rolích v profesi tak, aby po ukon-

3 M. Kurelová, *Učitelská profese v teorii a v praxi*, Repronis, Ostrava 1998.

čení studia studující ve svém povolání uspěli. Aby se stali učitelskou osobností, která je mj. schopna, ale i ochotna k dítěti v předškolním věku přistupovat jako k neopakovatelné bytosti a respektuje právo dítěte na srdečný, laskavý, ohleduplný, vstřícný zájem o svou osobu. Zaměřujeme se na posilování pozitivního vztahu studujících k dítěti v předškolním věku, rozvíjíme schopnosti a ochotu dětskou osobnost rozvíjet – ne ji pouze zaměstnat, napomáháme studujícím rozumět dětské osobnosti, přispíváme k vytváření dovednosti studujících gramaticky správně, kvalitně odborně s dítětem komunikovat atd. Svými *specifickými cíli*, jež jsme stanovili jednak pro oblast profesního rozvoje vlastní osobnosti studujících a jednak pro oblast jejich působení na rozvoj osobnosti dítěte, a vlastním obsahem napomáhají předměty pedagogických praxí k naplňování Profilu absolventa oboru. S cíli ostatních předmětů studijního programu jsou ve významové a obsahové shodě.

SAMOSTATNÉ PŘEDMĚTY SOUVISLÝCH PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Jako samostatné souvislé pedagogické praxe jsou vytvořeny dva předměty. Jedná se o souvislou pedagogickou praxi hospitačně asistentickou a projektovou. V ohledu povinných souvislých pedagogických praxí jsou studující semestr dopředu informováni o jejím typu, o požadovaném průběhu, nárocích a zadaných úkolech, jejichž plnění se od studujících očekává. Požadavky jsou v semináři prodiskutovány se záměrem osvětlit, co by případně v reálné situaci nemuselo být účastníkům pedagogické praxe zřejmé.

Souvislá hospitačně asistentická praxe probíhá ve dvoutýdenním období. Je zaměřena na adaptaci studujících v instituci poskytující péči, vzdělávání, výchovu a procvičování dítěti předškolního věku, na seznámení se s prostředím vybrané instituce a s denním provozem a na odstranění možných bariér studujících ve styku s dítětem. Dva dny z prvního týdne pobývají studující v mateřské škole celodenně, ve druhém týdnu se již za asistence zkušené učitelky zapojí do vzdělávacích činností s dítětem v předškolním věku, a to zpravidla individuálně nebo spolupracují nanejvýš s pětičlennou skupinkou dětí. Jde o první souvislou praxi, v níž bezprostřední styk studujících s dítětem v předškolním věku může být intenzivnější, protože je po určitou dobu každodenní, pravidelný. Není epizodický. Nezdařené pokusy z navazování kontaktů s dětmi, ze spolupráce s dítětem apod. nemusí mít svědky, a tak kromě odpovědné sebereflexe studujících, které předpokládáme, že je pro směřování osobnosti k profesním kompetencím přínosné, nemusí vést k vytváření bariér v učitelské činnosti, případně k negativnímu postoji ke studované profesi. Poslední dva dny se pod dohledem kooperující učitelky pokusí studující s dětmi pracovat samostatně od ranního scházení do ukládání dětí ke spánku a odchodu dětí polodenních. Studující si má možnost vybrat, ve které mateřské škole či sdruženém subjektu tento typ pedagogické praxe absolvuje. S vedením si dohodne termín absolvování pedagogické praxe, která se však musí uskutečnit v časovém rozmezí od doby skončení výuky v určeném semestru do

doby nástupu do studia v semestru následujícím. Předmět jsou studující povinni absolvovat v plném rozsahu, souvisle a v jeho průběhu si vést denní záznamy činností, v nichž byli sami organizátory, a záznam těch činností, jímž asistovali. Naše zkušenosti ukazují, že studující v pozici učitele v kontaktu s dítětem v prostředí mateřské školy, třídy, v pedagogické situaci zpravidla nejprve uplatňuje ty vzorce jednání, jichž byl ve svém dosavadním životě účasten.

Obsahem uvedené profesní praxe pro studující také je, seznamování se s administrativní stránkou praxe – s pedagogickou dokumentací o dětech, s třídní knihou, s třídní dokumentací, s Evidenčními listy, s Přihláškou do MŠ, zúčastnit se průběhu zápisu do této mateřské školy a s kritérii zápisu, s fungováním organizace rodičů. Praktikující studující by měly projít všemi třídami mateřské školy, popř. celého sdruženého subjektu, zúčastnit se všech běžných akcí i dalších činností, týkajících se pedagogické práce, tj. příkladně výletů, výjezdů k soustřednému pobytu v přírodě, akcí pořádaných s rodiči, kurzu plavání dětí.

V průběhu souvislé hospitačně asistentské praxe studující pozorují a pojmenovávají pedagogické problémy, s nimiž se setkávají, a to v oblasti spolupráce učitele mateřské školy s dítětem v předškolním věku, v oblasti sociálních vztahů mezi dětmi a pedagogické problémy týkající se osobnosti dítěte jako jedince. Identifikují, zda jde o:

- individuální osobnostní problém konkrétního dítěte v sociální oblasti ve vztahu dítě-dítě, dítě-učitelka, dítě-rodic, dítě-jiný dospělý v MŠ,
- individuální osobnostní problém konkrétního dítěte v některé z dalších oblastí osobnosti - kognitivní, myšlenkově operační, afektivní, volní, temperamentové, psychomotorické, somaticko – pohybové, projevu „já“ dítěte.

Na počátku následného semestru provádíme reflexi identifikovaných, pojmenovaných potíží, otázek, jež studujícím na souvislé hospitačně asistentské praxi vyvstaly, a formulujeme jimi postihnutý pedagogický problém. V dalším období se věnujeme těm pedagogickým problémům, jež se týkaly dítěte.

Teoretickou přípravu řešení pedagogického problému provádíme v předmětu pedagogické projektování a směřujeme k němu obsahovou náplň, metody, formy, prostředky pedagogického projektu, který bude možné uskutečnit v jedné z následujících pedagogických praxí, nazvané souvislá projektová praxe. Společně sestavujeme pojmovou mapu řešení pedagogického problému, mapu tématu, navrhujeme motivační námět pro praxi, prostředky, metody. Výsledek své přípravy studující prezentují a obhajují před ostatními studujícími a vysokoškolským učitelem.

Souběžně s přípravou vzdělávacího projektu pro projektovou praxi je studujícím umožněna *průběžná pedagogická praxe* v průběhu celého semestru, jež může k přípravě pedagogického projektu a v jeho rámci k návrhu řešení pedagogického problému napomoci. Studující si s kooperující učitelkou fakultní mateřské školy domluví činnosti a aktivity s dítětem a sestaví teoretickou písemnou přípravu se všemi didaktickými kategoriemi, s vyučujícím ji individuálně zkonzultují. Je dru-

hem profesní praxe, kdy po uskutečnění a sebereflexi vlastního výkonu s dětmi je výkon studujícího reflektován a hodnocen i ostatními studujícími. Své aktuální postoje, postupy by měl každý studující obhájit, popř. navrhnout jejich alternativní a edukačně efektivnější řešení. Ve vzájemné odborné diskusi má vysokoškolský pedagog koordinující, přesvědčující a rozhodující funkci. Přímou činnost s dítětem konají pod dohledem vyučujícího a kooperující učitelky.

Cílem průběžné praxe je, aby si každý studující pod dohledem vysokoškolského pedagoga a za účasti ostatních studujících vyzkoušel přímou didakticky zacílenou činnost s dítětem či skupinou dětí preprimárního věku v určitém časovém úseku, a tak se na přímou kontrolu při edukační spolupráci s dítětem v průběhu souvislých pedagogických praxí v MŠ v rámci možností připravil.

Rozdíl mezi průběžnou a souběžnou praxí je v jejich časovém zařazení. Průběžnou praxí prochází studující celý, k tomu určený semestr, vždy dopoledne jednoho dne v týdnu. Souběžná praxe je zařazená v časově nedělené výukové jednotce a obsah je stmelujícím činitelem pro všechny tři její součásti – pedagogickou praxi, seminář i přednášku. Pro obě profesní praxe je charakteristické činnostní pojetí, jež podporuje vztahy vedoucí od praxe k teorii a od teorie k praxi, které je namířeno proti samoúčelnému teoretizování i proti jednostrannému prakticismu⁴ a vede k vytváření kontextuálních znalostí studujících.

V průběhu *souvislé pedagogické projektové praxe* studující realizuje připravený pedagogický projekt. Aktivizující pro studující je skutečnost, že mateřskou školu, v níž bude realizovat svůj připravený pedagogický projekt, si má opět možnost sám vybrat, sám si dopředu připravuje i podmínky průběhu i realizace pedagogického projektu, domlouvá se s ředitelstvím i s vyučujícím. Návazně pedagogický projekt v pedagogickém terénu ve vybraném subjektu studující realizuje, vstoupí do edukační reality, kde sleduje a získává zkušenosti z edukačních procesů a z práce s edukačními konstrukty. V prvním týdnu studující hospitují na vybrané třídě, obnovují vztahy s dětmi, popř. se s nově příchozími dětmi seznamují a pokouší se o navazování kontaktu. Situace a svou úlohu v nich zpětnovazebně vyhodnocují. Podle potřeby provádějí i podrobnou písemnou přípravu. Ve druhém týdnu přistupují k realizaci připraveného vlastního pedagogického projektu. Jednotlivé kroky rovněž podrobně hodnotí a operativně provádějí korekce. Třetí týden mají studující možnost zařadit ty činnosti s dítětem v předškolním věku, které nestihli či nedokončili a z hlediska uceleného pohledu by absencí některých neuskutečněných činností byl výsledek pedagogického projektu zhoršen. Souvislou projektovou praxi musí studující absolvovat z časového hlediska v plném rozsahu.

Předmět opět nestojí ve studijním programu samostatně, ale navazuje na něj seminář, v němž individuálně, za přítomnosti ostatních je každý ze studujících veden k posouzení, k vlastnímu hodnocení průběhu realizace pedagogické praxe

4 Tamže.

jím samým vzhledem k připravenému pedagogickému projektu. Studující vyhodnocují, jak se jim v průběhu realizace edukačního projektu dařilo uskutečňovat připravené pedagogické činnosti a s jakým úspěchem, jsou vedeni k vyvozování teoretických závěrů pro svou praxi z hlediska vytvoření příležitostí k prožitkům dětí, k učení se dětí se zaměřením na vytváření jejich kompetencí, a to z pohledu naplňování cílů kurikulárního dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, použití metod, forem, prostředků a z hlediska vlastních využitých možností v roli učitele MŠ. Studující jsou vedeni ke vzájemnému pokládání otázek, mohou navrhnout řešení předkládaných otázek ve vzájemné součinnosti, obhajují a zdůvodňují svá řešení dílčích problémů, čerpají z osvojených znalostí. Jsou tak v přímé komunikaci jak mezi sebou, tak s vyučujícím a při průběžném hodnocení vlastní práce i práce ostatních se rozvíjí jejich kritické pedagogické myšlení. Uplatňují i kompetence nabyté v jiných složkách studia. Každý studující uskutečňuje sebehodnocení a evaluaci písemně a pedagogický projekt dopracovává ke státní závěrečné zkoušce.

Prostřednictvím všech předmětů pedagogické praxe ve studijním oboru Učitelství pro mateřské školy připravujeme studující pro profesi s vědomím, aby jako absolvent mohl začít svou profesní pedagogickou dráhu beze strachu, že narazí na něco, s čím se, ani v teoretickém studiu ani na kterémkoliv z pedagogických praxí, nesetkal.

VÝZNAM PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ PRO VZDĚLÁNÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ MŠ

Předměty pedagogických praxí napomáhají tvorbě profesních kompetencí vytvářením, prohlubováním komponent dovedností. Teoretickým studiem vytvořené komponenty znalostí jsou přímo v reálném edukačním prostředí propojovány s vytvářenými profesními dovednostmi prostřednictvím studujícím předem známých zadání. Jejich uskutečňování si tak mohou dopředu promyslet a v semináři se k nim vyjádřit či dotázat.

Jádrem všech pedagogických kompetencí studentů učitelství jsou podle V. Švece pedagogické znalosti, dovednosti a zkušenosti. V lineárním pojetí jsou pedagogické znalosti základem osvojování odpovídajících pedagogických dovedností, jejichž rozvoj je ovlivněn pedagogickými zkušenostmi studentů⁵. V obsahové rovině nejde o studiem načerpanou teoretickou znalost, kterou by měl studující ve všech předmětech pedagogických praxí uplatňovat v pedagogickém procesu podle jeho charakteru ve spolupráci s dítětem, ale o znalost získanou v pedagogickém terénu, v praxi, a to se záměrem, aby na jejím základě byla osvojena odpovídající dovednost⁶.

Pedagogická praxe, která studující konkrétními zadáními směřuje k pozorování praktických aktivit v průběhu vzdělávání dítěte v preprimárním věku na

5 V. Švec, *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Paido, Brno 1998.; V. Švec, *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*, Paido, Brno 1999.; V. Švec a kol., *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Paido, Brno 2002.

6 V. Švec, *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, ASPI, Praha 2005.

mateřských školách běžného typu, je jedním z nejvýznamnějších činitelů krystalizujícího, časného pojetí⁷ výkonu funkce učitele mateřské školy. V semináři ke státní závěrečné zkoušce studující před skupinou ostatních prezentují svůj průběh pedagogické projektové praxe, obhajují svá řešení pedagogických situací při realizaci pedagogického projektu, reagují na otázky ostatních studujících, zdůvodňují řešení v návaznosti na osvojenou problematiku edukace dítěte v prepri-márním věku podle zadaných okruhů otázek ke státním závěrečným zkouškám. Mají zpětnou vazbu pro poslední možnost dopracování sporných otázek pedagogického projektu. I v této poslední fázi profesní přípravy je teorie představována předchozí teoretickou činností studujících = projektováním, následuje realizace pedagogického projektu v pedagogickém terénu a opětné ukotvování získaných zkušeností v pedagogické teorii.

Písemně zpracovaná a dle pokynů strukturovaná a následně u státní závěrečné zkoušky verbalizovaná sebereflexe průběhu a výsledků projektové pedagogické praxe ve spojení s nastudovanou teorií ukazují individuální pojetí výkonu ve funkci učitele mateřské školy každého studujícího, k němuž se v průběhu studia na základě konstruktivistického přístupu pod vedením vysokoškolského pedagoga dopracoval. Odpovědně se připravujícího studujícího vede zpracovávání sebereflexe k tomu, aby se zabýval jednotlivými momenty z průběhu pedagogických situací, aby je posuzoval z různých pohledů, kladl si otázky, zda vykonal vše pro úspěšné porozumění dítěti. Na základě prožité pedagogické skutečnosti, vycházející z reflexe vlastních zkušeností průběžně získávaných v rámci různých typů pedagogických praxí v roli učitele mateřské školy, by měl studující „umět“ racionálně argumentovat členům zkušební komise ve smyslu osvětlování vlastních decizních procesů a vysvětlit své pojetí spolupráce s dítětem.

Pro efektivní uskutečňování seberefektivních procesů a vytváření seberefektivních dovedností je potřeba studujícím vytvořit podmínky. Záměr, co nejkvalitnější přípravy na profesi, přináší vysokoškolskému učiteli požadavek motivovat, aby sebereflexe byla uskutečněna odpovědně, důsledně; zadat, na co se má studující v sebereflexi zaměřit, co je předmětem sebereflexe, zda půjde o jím prožité skutečnosti nebo reflexi viděného; na který časový úsek se je potřeba v sebereflexi zaměřit a ve kterém časovém úseku se má předmět reflektovat. Nejlepší výsledky máme se sebereflexí psanou.

Problémem bývá adekvátnost sebehodnocení studujících. Je nevyzrálé, veskrze subjektivní, poněvadž seberefektivních zkušeností v jednotlivých oblastech a z odlišných rolí ve funkci učitele mateřské školy má studující ještě málo, a možnosti komparace svého výkonu s výkony ostatních studujících či kvalifikovaných učitelů jsou nečetné.

Questions of pedagogical practice students of teaching for preprimary schools
Souvislá hospitačně asistentská praxe a pedagogická praxe projektová jsou

7 V. Švec, *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, ASPI, Praha 2005.

tak uvedeným průběhem, z hlediska přípravy na profesi velmi významnou a podstatnou složkou studia.

V koncepci studijního oboru je samostatným předmětem pedagogická praxe hospitačního charakteru v alternativních mateřských školách, již je věnován týden v semestru jednou za studium. Zcela v souladu s celkovou koncepcí vzdělávání a uplatňovaných vzdělávacích postupů ve studijním oboru je jejím cílem osvojování kontextuálních znalostí v pedagogickém terénu. Teoretické znalosti studujících jimi získané v přednáškách o alternativních postupech vzdělávání dítěte předškolního věku současnosti a vytvořené představy studujících jsou konfrontovány v pedagogickém terénu s realitou. Jsou základem pro nabývání kontextuálních znalostí spirálovitým systémem, tedy od praxe k teorii a zpět.

ZÁVĚR

Dlouhodobým, trvalým záměrem tvůrců studijního programu je, aby se absolventky oboru stávaly našimi styčnými spolupracovnicemi v pedagogickém terénu a dalším studentkám, nastupujícím na některý typ pedagogické praxe, kooperujícími učitelkami. Budování sítě kooperujících učitelek v subjektech MŠ, které vystudovaly obor UMŠ, je však během na dlouhou trať. Po prvních letech poskytování vzdělávání ve studijním oboru, který nemá na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě tradici, se objevují nové a nové otázky, na jejichž uspokojivé odpovědi však potřebujeme delší dobu.

PRAKTYKI EDUKACYJNE W PRZYGOTOWANIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI W REPUBLICE CZESKIEJ

RADMILA BURKOVIČOVÁ

STRESZCZENIE: Wstępne przygotowanie na studiach z zakresu wychowania przedszkolnego realizowane jest z zastosowaniem humanistycznych konstruktywnych strategii. Zaczyna się od pojęcia preconcepcji dziecka, stosunku do zawodu nauczyciela i pojęcia działalności zawodowej studentów. Z obserwacją realnych sytuacji pedagogicznych inspirujących do refleksji, studenci spotykają się podczas realizacji praktyk pedagogicznych. Podczas odbywania praktyk mają oni możliwość konfrontacji rzeczywistości edukacyjnej z wiedzą teoretyczną. Doświadczenia studentów odnoszone są do teorii pedagogicznej, zakotwiczone w wiedzy kontekstowej i powtórnie weryfikowane w pedagogicznej praktyce. Kształcenie ma więc charakter spirali.

SŁOWA KLUCZOWE: Kształcenie przygotowawcze, nauczyciel, przedszkole, dzieci, praktyki pedagogiczne, prekoncept, wiedzy i doświadczenia,

HISTÓRIA A SÚČASNOSŤ PRIMÁRNEHO PRÍRODOVEDNÉHO VZDELÁVANIA

JANA KOPÁČOVÁ

*Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PF KU v Ružomberku
Slovenská republika*

ABSTRAKT: Úlohou dnešnej školy je vychovávať žiakov tak, aby boli v budúcnosti schopní zapojiť sa do života spoločnosti, hlavne čeliť rýchlym spoločenským zmenám. Úroveň prírodovedného vzdelávania významne ovplyvňuje vzťah k prírode, aj postoj k vlastnému zdraviu. Prírodovedné vzdelávanie na 1. stupni ZŠ na Slovensku od roku 1976 zabezpečuje samostatný predmet PRÍRODOVEDA. Pokúša sa ako prvý prírodovedný predmet podať dieťaťu ucelený obraz sveta na základe vysvetľovania prírodných zákonov. Prírodoveda, ako integrovaný prírodovedný predmet, poskytuje množstvo zaujímavých poznatkov, ale ich spracovanie pre mladší školský vek má svoje špecifiká. V prírodovede učiteľ nielen pomáha vytvárať nové pojmy, ale častejšie pomáha dotvárať alebo korigovať už vytvorené pojmy. Autorka sa bude venovať histórii predmetu, predstaví koncepciu predmetu a upozorní na jeho špecifiká. Zaujímavé bude sledovať aj vývoj učebníc od prvých z roku 1976 až po súčasnosť.

KEĽÚČOVÉ SLOVÁ: primárne vzdelávanie, prírodoveda, prvouka, Štátny vzdelávací program, učebnica prírodovedy

Úvod

Dieťa si vytvára obraz o živote, spoločnosti a prírode okolo seba na základe vlastného pozorovania a skúseností oveľa skôr ako začne chodiť do školy. Rôzne deti majú rôzne skúsenosti, predstavy a poznatky, preto sa od školy očakáva, že ich poznatky zosystematizuje, spresní a doplní. Túto funkciu v prvých ročníkoch základnej školy plní vyučovanie reálií, z ktorého sa na Slovensku postupne vyvinuli integrované vyučovacie predmety. Primárne prírodovedné vzdelávanie v súčasnosti zastrešuje od 1. ročníka ZŠ vyučovací predmet *prírodoveda*.

HISTÓRIA VYUČOVANIA REALIÍ NA 1. STUPNI ZŠ DO ROKU 1976

Prvé školy už v stredoveku zriaďovala cirkev, ale skutočný rozvoj školstva podnietila reforma Márie Terézie a Jozefa II. v roku 1777. Zákon *Ratio educati-*

onis utvoril relatívne jednotnú školskú sústavu, všetci žiaci sa okrem trívia vzdelávali aj „v tých predmetoch, ktoré sú nevyhnutné na početný rodinný život“¹.

Reálie sa na elementárnom stupni škôl opierali o texty v šlabikári a čítanke, nevyučovali sa ako samostatný predmet. Až školský zákon z roku 1868 zaradil do počiatočného vyučovania reálie vo forme predmetu s názvom *cvičenia reči a umu* s trojhodinovou dotáciou týždenne v prvých dvoch rokoch školskej dochádzky. Takto sa na Slovensku vyučovalo až do roku 1918. V Čechách sa vyučovaniu reálií venovalo viac pozornosti. V roku 1915 vyšli nové učebné osnovy, ktoré vecným náukám dávajú nové názvy - *prvouka* v 1. – 2. ročníku a *vlastiveda* v 3. – 5. ročníku².

Po vzniku Československej republiky sa prvouka a vlastiveda zaviedli aj do slovenských škôl, boli jej venované v 1. – 3. ročníku tri hodiny týždenne a vyučovala sa v rámci materinského jazyka. Ako samostatný predmet prvouka v 3. ročníku vyčlenil výnos ministerstva školstva v roku 1923. Učebné osnovy z roku 1927 chápu prvouku ako stredobod vyučovania na nižšom stupni, zdôrazňuje sa názornosť vyučovania, dôležitosť seba vyjadrenia žiakov a prežitá skúsenosť, stále je súčasťou materinského jazyka. Učebné osnovy z roku 1933 chápu prvouku ako samostatný predmet, ktorý tvorí jadro vyučovania a integruje aj ručné práce a kreslenie³. Vlastiveda sa vyučovala v 4. a 5. ročníku ZŠ a boli v nej integrované aj prírodovedné poznatky.

Vyučovanie reálií orientované na žiaka pretrvalo do politických zmien v roku 1948. Smernica v roku 1951 opäť včlenila vyučovanie reálií do materinského jazyka, ustúpilo sa od praktického a názorného vyučovania, za základ sa brali články v čítanke a dopĺňali sa výkladom. Školský zákon z roku 1953 s cieľom posilniť polytechnické vyučovanie, síce posilnil vyučovanie prírodných vied na vyššom stupni, ale vyučovania reálií na nižšom stupni sa nedotkol. V roku 1960 nový školský zákon opäť zaviedol vecné učenie (zrušil názov prvouka a vrátil sa k pomenovaniu vyučovacieho predmetu - *vecné učivo*) ako organickú súčasť materinského jazyka, ale vymedzoval mu časovú dotáciu 3 hodiny týždenne, obsah, metódy a formy výučby. Prax ukázala, že hodnotenie reálií v rámci jazyka je veľmi problematické, že nedostatočne vymedzený obsah nie je pre žiakov dostatočne podnetný a motivujúci, často sa žiaci učili len to, čo už poznali z predošlého ročníka, prípadne z materskej školy⁴. Vo vyšších ročníkoch sa naďalej vyučovala vlastiveda, ale postupne sa prírodovednému vzdelávaniu venovala čoraz väčšia pozornosť, čo malo za následok zavedenie názvu *prírodoveda* a jej samostatné hodnotenie na vysvedčení, ale naďalej zostala integrálnou súčasťou vlastivedy.

1 M. Nogová, *Predmety v učebnom pláne v školách na území Slovenska v histórii a súčasnosti*. In *Pedagogické spektrum*, 2008, roč. XVII, č. 2, str.12.

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

3 Ibidem.

4 M. Nogová, *Predmety v učebnom pláne v školách na území Slovenska v histórii a súčasnosti*. In *Pedagogické spektrum*, 2008, roč. XVII, č. 2, str.10 – 29.

VYUČOVANIE REÁLII NA 1. STUPNI ZŠ V ROKOCH 1976 – 1989

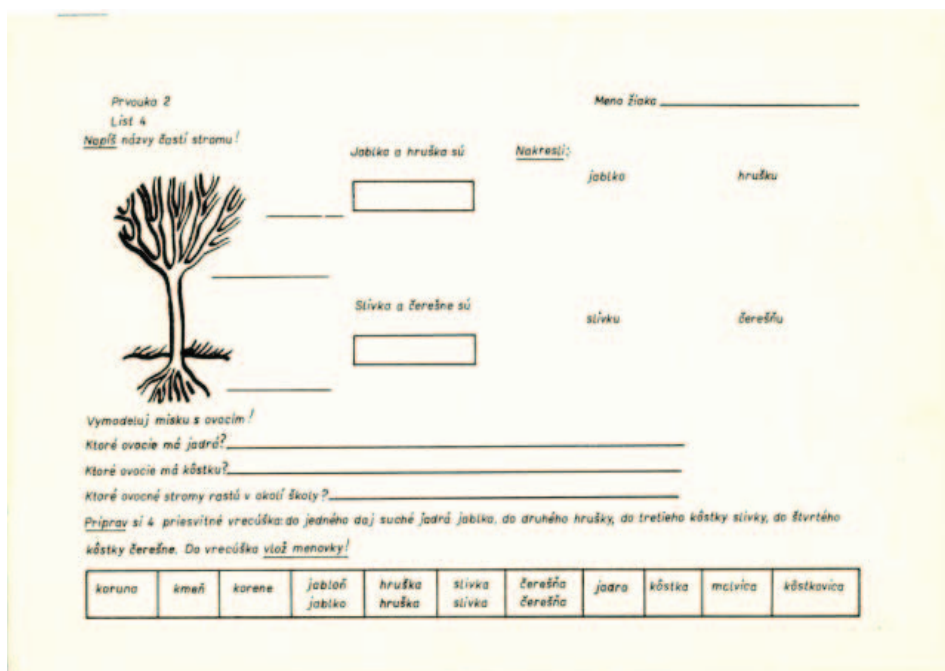
Všetky tieto problémy mali odstrániť učebné osnovy z roku 1976, ktoré v 1. a 2. ročníku ZŠ zavádzajú ako samostatný vyučovací predmet *prvouku*. Je chápaná ako komplexný integrovaný predmet, ktorý tvorí propedeutický stupeň k vyučovaniu prírodných a spoločenských vied vo vyšších ročníkoch. Mala významné postavenie a úlohu v rozvoji osobnosti žiaka, jeho myslenia a reči. Jej úlohou bolo pripraviť žiakov tak, aby dokázali pozorovať javy v prírode a spoločnosti, samostatne si všímať, nachádzať a odhaľovať jednoduché súvislosti a vzťahy medzi nimi, naučili sa manipulovať s jednoduchými prírodninami, pomenovať ich, opisovať ich a rozprávať o nich. Zdôrazňovala sa aj estetická stránka vnímania krás prírody a pestovanie správneho vzťahu k prírode. Výchova a vyučovanie prvouky malo smerovať k pravdivému (materialistickému) poznaniu okolitého sveta⁵.

Zmeny v ponímaní cieľov a úloh prvouky sa odrazili aj v zmene obsahu. Témy v 1. ročníku zostali osnované podľa ročných období: Škola a život v škole, Jeseň, Domov a jeho okolie, Zima, Starostlivosť o zdravie, Jar, Práca a odpočinok, Leto. Žiaci do prvého ročníka nastupujú s rôznymi skúsenosťami a poznatkami, preto je potrebné ich zosystematizovať a zjednotiť, to bola hlavná úloha v 1. ročníku. V 2. ročníku boli navrhnuté úplne nové témy: Orientácia v priestore, Orientácia v čase, V prírode I., Zdravie a choroba, Bezpečnosť cestnej premávky, Technika a výroba, V prírode II., aby bolo možné budovať ucelenejší pohľad na prírodu a spoločnosť v okolí dieťaťa. Zdôrazňujú sa aktivizujúce vyučovacie metódy, za hlavný zdroj poznatkov sa považuje priame pozorovanie okolia školy na vychádzkach a exkurziách, kladie sa dôraz na rozvoj aktivity a samostatnosti žiakov⁶.

Prvé vyučovacie materiály prvouky určené pre žiaka (obrázok 1) vznikli k učebným osnovám z roku 1976. Boli to pracovné listy od autorov K. Tupého a V. Vlčkovej, pre druhý polrok 1. ročníka bolo určených 10 pracovných listov a pre 2. ročník 20 pracovných listov. Samotné pracovné listy obsahovali viacero úloh určených aj na 2 – 3 vyučovacie hodiny, predstavovali len doplňujúci materiál, ktorý mal žiakov pripraviť na prácu s učebnicou vo vyšších ročníkoch. Učitelia mali k dispozícii metodickú príručku, v ktorej boli veľmi podrobne rozpracované návrhy na prácu s jednotlivými pracovnými listami. V dnešnej dobe tieto pracovné listy pôsobia nepôvabne a nezaujímavo, ale po obsahovej stránke boli dobre premyslené a ako doplňujúci materiál boli vhodné.

5 K. Tupy, a kol, PRVOUKA pre 1. a 2. ročník základnej školy, Bratislava, SPN 1980.

6 Ibidem.



Obrázok 1: TUPÝ, K., VLČKOVÁ, V.: Prvouka v 2. ročníku ZDŠ. Bratislava, SPN 1973.

V 3. a 4. ročníku ZŠ vyučovanie reálií zabezpečovali dva nové integrované predmety – *vlastiveda* a *prírodoveda*. Prírodoveda je integrovaný prírodovedný predmet, vlastiveda integrovaný spoločenskovedný predmet.

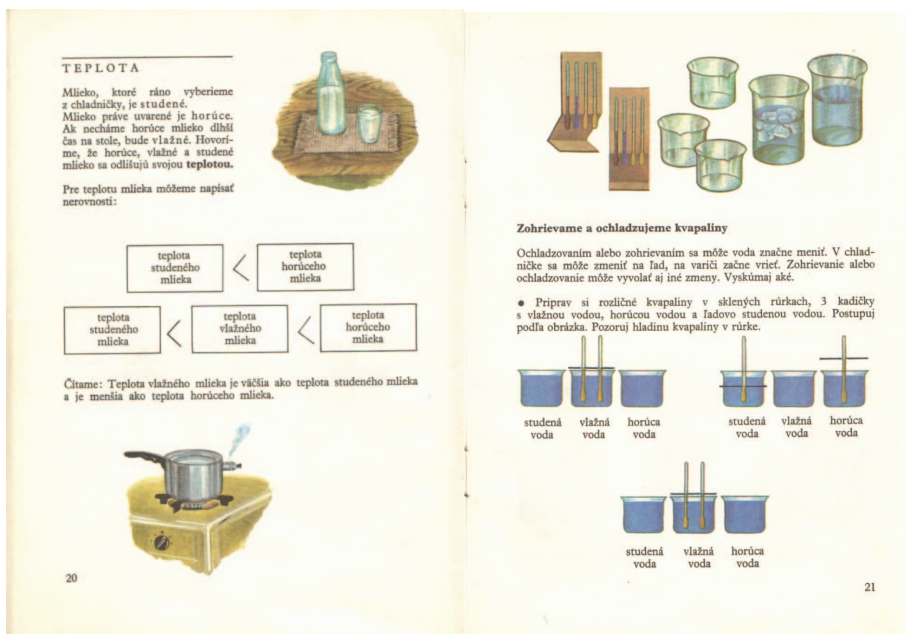
Ciele prírodovedy boli stanovené všeobecne - “viesť žiakov k chápaniu prírody ako celku, ktorý sa ustavične mení, a ktorého prvky sú rozmanité a vzájomne na sebe závislé”, naučiť deti vnímať krásy prírody, oboznámiť ich s metódami skúmania prírody a rozvíjať aktívny vzťah k ochrane prírody⁷.

Obsah prírodovedy, stanovený v učebných osnovách, sa výrazne nelíšil od učiva v okolitých štátoch. V 3. ročníku ZŠ to boli tematické celky: Veci okolo nás (Porovnávame a meriame, Látky a ich vlastnosti), Z neživej prírody a Zo živej prírody (Človek, Živočíchy, Rastliny a huby). Prvý tematický celok sa venoval propedeutike fyzikálno-chemického učiva, žiaci mali nadobudnúť zručnosť merať objem, čas, hmotnosť, teplotu a silu, mali sa bližšie oboznámiť s pojmom látka, pričom sa dôraz kládol na spoznanie dvoch pre život najvýznamnejších látok – vody a vzduchu. V geologicko-biologickej časti nájdeme základné poznatky o horninách a nerastoch, žiaci majú chápať nepretržitý vývoj a spojenie neživej a živej prírody, poznávajú základnú stavbu živých organizmov. V 4. ročníku ZŠ bolo stanovených 7 tematických celkov: Zem, Slnko a hviezdy vo vesmíre, Podmienky života na Zemi, Človek a jeho životné prostredie, Technika a my, Rozmanitosť živej prírody a jej poznávanie, Prírodné spoločenstvá – les,

⁷ Učebné osnovy 1995, s.53.

Chránim svoje životné prostredie. Kým vo fyzikálnej časti sa stretávame s novými témami – magnet, Slnčná sústava, jednoduché stroje a elektrický obvod, časť o živej prírode sa snaží poznatky z 3. ročníka rozširovať, dávať do súvislostí a vnáša prvky environmentálnej výchovy.

Autori prvých učebníc prírodovedy Nový, S. a kol. (obrázok 2) boli aj tvorcami učebných osnov, preto je samozrejmé, že usporiadanie aj obsah učiva v učebniciach a v učebných osnovách sú totožné. Prikladajú význam žiackym experimentom a ich zápisom. Učivo je často vyvodzované pomocou demonštračných pokusov. Menej dynamická je časť o živej prírode. Zo začiatku boli v 3. ročníku aj pracovné listy pre žiakov, tvorili záznamové háčky k experimentom. Neskôr sa prestali používať. Učitelia mali k dispozícii metodickú príručku pre každý ročník osobitne. Bolo v nej mnoho cenných informácií nielen o učive, ale aj o detských predstavách a vhodných metódach. Celkovo môžeme konštatovať, že išlo o moderné učebnice, ktoré zodpovedali svetovému trendu, aj keď boli nutne poznačené marxistickým materialistickým svetonázorom.



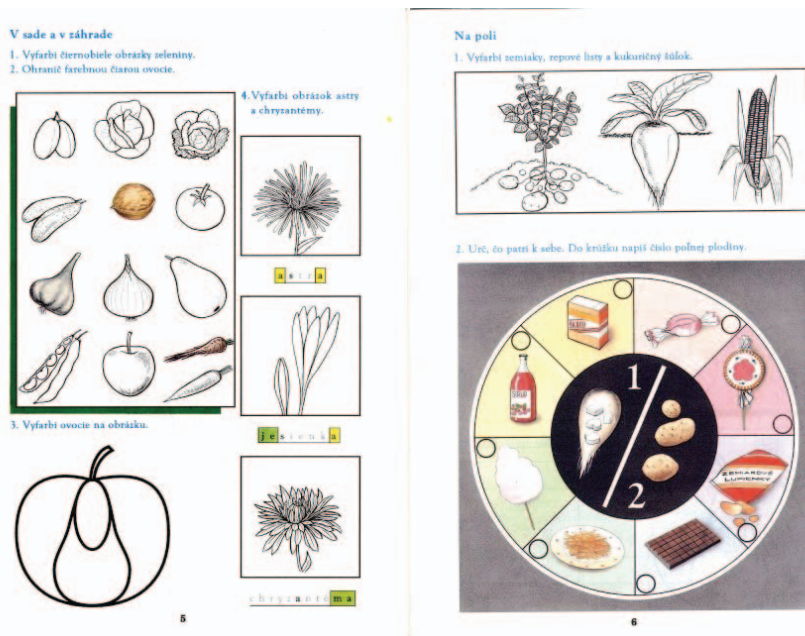
Obrázok 2: NOVÝ, S. a kol.: *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ*. Bratislava, SPN 1978.

PRVOUKA A PRÍRODOVEDA V ROKOCH 1989 - 2008

Zmeny po roku 1989 sa prejavili aj v školstve, zmenil sa systém jednotnej školy, vznikli potreby diferenciácie. Na Slovensku vznikli nové učebné osnovy v roku 1995, ale vo vzťahu k prvouke nepriniesli zásadné zmeny ani vo formulovaní cieľov, ani vo vymedzení obsahu. Tento stav pretrval do súčasnosti, keď

v roku 2008 prebehla školská reforma, bol prijatý Štátny vzdelávací program, ktorý reálne pre primárne vzdelávanie zahrnul do vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť, ale prvouku ako predmet nahradil prírodovedou a vlastivedou od 1. ročníka ZŠ.

Rozvoj počítačovej techniky priniesol aj rozvoj polygrafických možností a radikálne zmenil vzhľad učebníc, preto vznikli v roku 1993 modernejšie pracovné zošity pre prvouku (obrázok 3). Opäť ich možno považovať len za doplnujúci materiál, lebo formulácia úloh bola obmedzená na „vyfarbi, prečiarkni, doplň, napiš,...“ V 1. ročníku mal pracovný zošit 28 strán, v 2. ročníku 23 strán. Hoci boli na esteticky vyššej úrovni, voľba úloh bola zameraná len na prácu s textom. Učitelia mali k dispozícii metodické príručky pre každý ročník zvlášť, nachádzali sa v nich podrobné návrhy príprav na vyučovanie, žiaľ väčšinou realizované v triede.



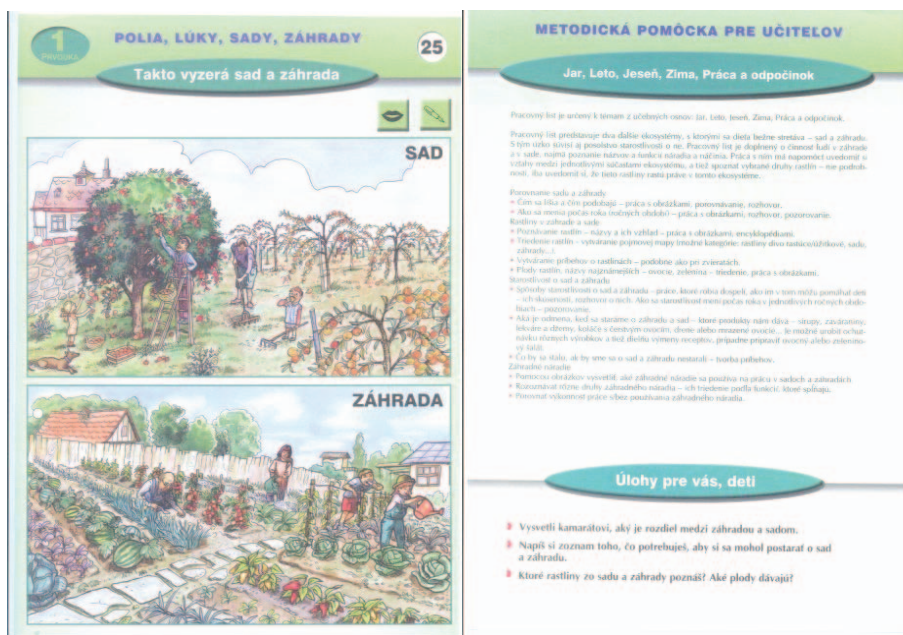
Obrázok 3: STANKO, J., STANKOVÁ, A.: Pracovný zošit k prvouke pre 1. roč. ZŠ. Košice, Východoslovenské vydavateľstvo 1993. ISBN 80-234-0069-X

Prvouka ako integrovaný predmet obsahoval spoločenskovedné aj prírodovedné témy a mala plniť tri významné funkcie: akulturačnú, socializačnú a propedeutickú. Venoval sa témam, ktoré sú pre dieťa v tomto veku zaujímavé, ale aj dôležité, s mnohými sa už stretlo v bežnom živote, prípadne v rámci vzdelávania v MŠ. Práve preto boli vstupné vedomosti žiakov často bohaté a veľmi individuálne, hovoríme o naivných teóriách. Integrované predmety učitelia označujú za potrebné, ale aj náročné na prípravu. Mal to byť predmet, na ktorom sa žiaci učia vlastnou činnosťou a pozorovaním, často by mali byť zaraďované vychádzky a exkurzie. Takto bol predmet pôvodne koncipovaný, a preto nikdy nemal

učebnicu, len zopár pracovných listov. To ale znamenalo záťaž pre učiteľa, vyhľadávanie vhodných námetov a materiálov. Obyčajne, ak mal učiteľ rád tento predmet, mali ho radi aj jeho žiaci, lebo ho vedel urobiť zaujímavý, naplniť ho zmysluplnou činnosťou. Učiteľ, ktorý k nemu nemal vzťah, sa často zameriaval len na memorovanie pojmov, ktoré považoval za dôležité. Nie je v nikoho silách zmeniť postoj učiteľa k predmetu, ale kvalitné vyučovacie materiály mu môžu uľahčiť prípravu, ukázať nové metódy, donútiť ho zamyslieť sa nad tým, čo je a čo nie je podstatné.

Prosby slovenských učiteľov boli vypočuté a v roku 2006 sa do škôl dostali dve alternatívne učebnice prvouky. Keďže v platnosti boli stále učebné osnovy z roku 1995, obsahovo vychádzali z nich, ale oba autorské kolektívy si uvedomovali funkciu aj ciele prvouky a vypracovali moderné učebnice, ktoré si za cieľ kládli rozvoj kognitívnej, personálnej a sociálnej kompetencie žiaka a okrem žiackych materiálov poskytovali materiál aj pre učiteľov.

Autorský kolektív pod vedením A. Wiegerovej (obrázok 4) sa rozhodol pre samostatné pracovné listy, kde predná strana neobsahuje žiadny text len obrazový materiál, zadná strana je venovaná čiastočne žiakovi – nájde zadania úloh, otázky, čiastočne učiteľovi, ktorý sa dozvie o možnostiach využitia obrazového materiálu. Obrazový materiál je určený na vystrihovanie, tvorbu koláží a projektov, preto nie je pre žiaka obojstranný. Zoradenie tém je ponechané na tvorivosť učiteľa.



Obrázok 4: WIEGEROVÁ, A. a kol.: Prvouka pre 1. roč. ZŠ. Pracovné listy. Bratislava, SPN 2006. ISBN 80-10-00843-5

Obsah učiva autorky rozčlenili do trinástich tém, ktoré sa opakovali v 1. aj 2. ročníku ZŠ, čo im umožnilo zdôrazniť špirálovité usporiadanie poznatkov. Témy volili tak, aby vyhovovali súčasnému formálnemu kurikulu, ale aby zároveň poskytovali priestor na zmenu v zmysle environmentálnych a zdravotných cieľov. Názvy tém rešpektovali detský egocentrizmus a zdôrazňujú potrebu vychádzať z detských skúseností a predstáv: Ja a škola, Môj domov, Moja rodina, Ja a moje zdravie, Ja a príroda, Rastliny okolo mňa, Ja a zvieratá, Les a jeho premeny, Polia a lúky, Potoky a rieky, Môj a váš priestor, Môj a váš čas, Ja a svet okolo mňa.

Autorky alternatívnej prvouky (obrázok 5) vytvorili pracovné zošity s dvojstranou určenou na dve vyučovacie hodiny, témy a ich zoradenie zodpovedalo platným učebným osnovám. Každá dvojstrana okrem názvu témy obsahuje veľký centrálny obrázok, krátky náučný text a úlohy pre žiaka, návrhy aktivít a seba hodnotenie nájdeme za okrajom. Na každej hodine žiak zapisuje dátum a môže si zaznamenať počasie. Učitelia mali k dispozícii metodické poznámky s podrobnými inštrukciami ku každej strane, návrhom tematického plánu, ale aj návrhmi hier a doplnujúcimi materiálmi.



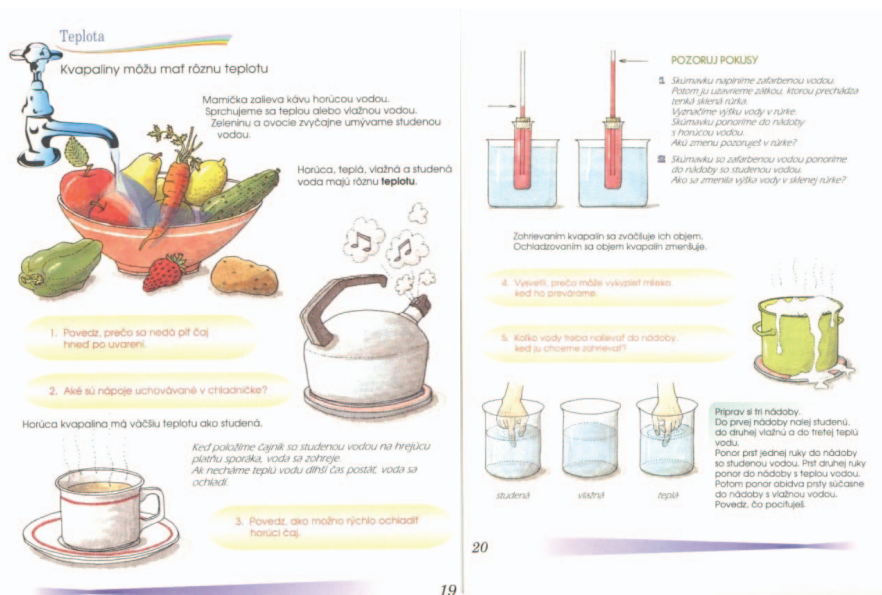
Obrázok 5: ŽIGOVÁ, L. a kol.: Prvouka pre 1. roč. ZŠ. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana 2006. ISBN 80-7158-724-9

Hoci reforma učebných osnov v roku 1995 nepriniesla výrazné zmeny v obsahu prírodovedy (boli vypustené niektoré poznatky o gravitačnom poli a poskytnutá možnosť presunu učiva), ale dlhoročné žiadosti učiteľov o modernejšie učebnice prírodovedy nakoniec naše ministerstvo školstva vypočulo

a od roku 1997 mali učителиa v 3. a 4. ročníku ZŠ na výber dve alternatívne učebnice.

Učebnice autorov Stankovcov (obrázok 6) dodržiavali usporiadanie učiva to- tožné so starými učebnicami a učebnými osnovami, aj keď sa líšili v rozsahu niektorých kapitol. Autori venovali menšiu pozornosť fyzikálnemu učivu a učivu o neživej prírode, neprikladali až taký význam experimentovaniu žiakov. Lepšie bola spracovaná časť o živej prírode. Prevládalo deduktívne spracovanie učiva.

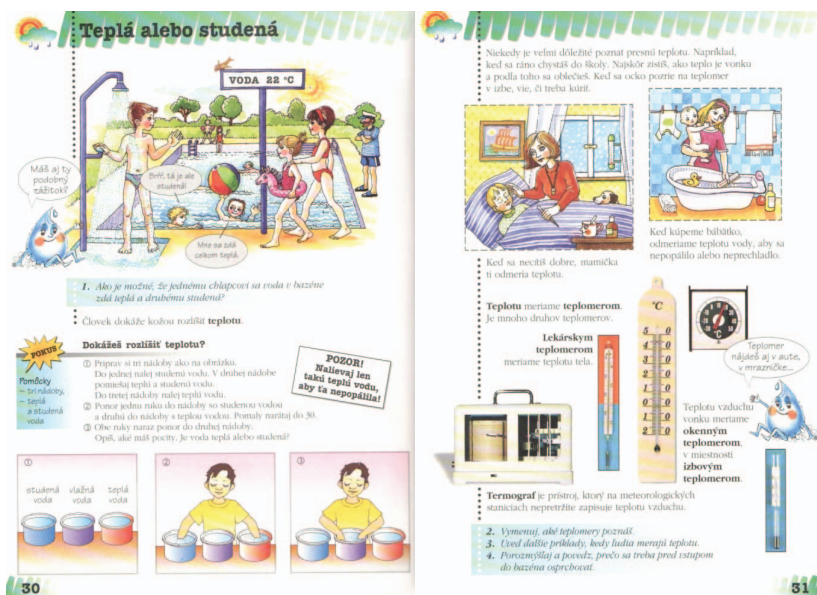
Okrem učebníc mali žiaci k dispozícii aj pracovné zošity. Väčšina úloh bola zameraná na zapamätanie pojmov, riešili sa krížovky, osemsmernovky, dopĺňali slová,... Súbor dotvárali metodické príručky s návrhom priebehu každej vyučovacej hodiny.



Obrázok 6: STANKO, J., STANKOVÁ, A.: *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ*. Bratislava, SPN 1997. ISBN 80-08-02491-7

Učebnice Kubovičovej a kol. (obrázok 7) boli postavené na žiackych experimentoch, obsahovali dostatok námetov na experimenty aj v časti o živej prírode. Autori zmenili aj usporiadanie učiva – v 3. ročníku zlúčili tematické celky o látkach a meraní a v 4. ročníku presunuli poznávanie jednotlivých zástupcov živočíšnej a rastlinnej ríše do tematického celku Poznávanie prírody a jej rozmanitosť. Prevládalo induktívne spracovanie učiva. Každá téma bola spracovaná na jednu dvojstranu.

Aj tieto učebnice dopĺňali pracovné zošity pre žiakov a metodické príručky pre učiteľov, ale mali odlišný charakter ako predchádzajúce. Pracovné zošity prinášali viaceré námety na pokusy a pozorovania, prípadne dopĺňali úlohy z učebnice o záznamové hárkky. Metodické príručky prinášali najmä informácie súvisiace s obsahom učiva, očakávaný priebeh pokusov aj návrhy testov.



Obrázok 7: KUBOVIČOVÁ, M. a kol.: *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana 2000. ISBN 80-7158-286-7*

PRÍRODOVEDA PO ROKU 2008

Rozsiahla školská reforma, ktorá prebehla na Slovensku od septembra 2008, nahradila učebné osnovy *Štátnym vzdelávacím programom pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie* (ďalej ŠVP), ktorý vyjadruje hlavné princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu, demokratické a humanistické hodnoty, a má byť východiskom pre vytvorenie školských vzdelávacích programov. Hlavnými programovými cieľmi primárneho vzdelávania sú rozvinuté kľúčové kompetencie žiaka, prvýkrát sa venuje pozornosť aj spôsobilosti učiť sa učiť a riešiť problémy⁸.

„Program primárneho vzdelávania je založený na princípe postupu od známeho k neznámemu pri nadobúdaní nových skúseností z pozorovania a zažitia aktivít a udalostí“⁹, viaže sa na známe prírodné a kultúrne prostredie žiaka a vychádza z jeho aktuálnych vedomostí skúseností a záujmov¹⁰. Obsah primárneho vzdelávania je rozdelený do 7 vzdelávacích oblastí. Hoci tento dokument priniesol

8 ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 - primárne vzdelávanie. Dostupné dňa 20.6.2009 <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>.

9 I. Rochovská, *Prírodovedná gramotnosť ako jedna z kľúčových kompetencií a možnosti jej rozvíjania v primárnom vzdelávaní*. In: *Rozvíjanie kľúčových kompetencií v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*, Verbum, Ružomberok 2011, s. 167.

10 Ibidem, s.159-192.

integráciu tém jednotlivých vyučovacích predmetov, z historických dôvodov nezrušil vyučovacie predmety okrem prvouky (jediného integrovaného predmetu!) a nahradil ju prírodovedou od 1. ročníka a vlastivedou od 2. ročníka ZŠ. V rámci predmetov sú potom obsahy vzdelávacích oblastí podrobnejšie rozpracované na tematické celky, témy, obsahové a výkonové štandardy. Oblasť elementárnych reálií je charakterizovaná vo vzdelávacej oblasti PRÍRODA A SPOLOČNOSŤ. „Dôležité je, aby žiak vnímal zmeny vo svojom okolí, rozumel a snažil sa ich vysvetliť.“¹¹. Tomu má napomáhať najmä vyučovanie postavené na „pozorovacích a výskumných aktivitách“¹². Žiaľ opäť neboli vypočítaní učitelia, ktorí už roky upozorňujú na fakt, že tieto aktivity sú časovo náročnejšie ako zatracované frontálne vyučovanie, a časová dotácia na túto vzdelávaciu oblasť bola znížená o takmer 50%. Napriek tomu, že je deklarovaná prepojenosť prírody a spoločnosti, školská reforma paradoxne priniesla rozdelenie vyučovania reálií do dvoch vyučovacích predmetov – *prírodovedy* od 1. ročníka ZŠ a *vlastivedy* od 2. ročníka. Pri podrobnejšom oboznámení sa s obsahovým štandardom oboch predmetov, nie je možné si nevšimnúť, že obsah nebol redukovaný. Pritom z pôvodnej týždennej časovej dotácie 11 hodín bolo reáliám vyčlenených 6,5 h: v prvom ročníku je len 0,5 h prírodovedy, v ďalších je prírodovede aj vlastivede venovaná 1 hodiny týždenne.

Cieľom prírodovedy nie je rozvíjanie obsahu jednotlivých vedných disciplín, ktoré integruje (biológia, fyzika, chémia, zdravotveda), „ale postupné oboznamovanie sa s prírodnými javmi a zákonitosťami tak, aby sa u dieťaťa zároveň s prírodovedným poznaním rozvíjala aj procesuálna stránka samotného poznávacieho procesu.“¹³.

Do roku 2011, bol obsah predmetu stanovený po ročníkoch. Obsah stanovoval okrem tematického celku a témy, aj obsahový a výkonový štandard. Prírodoveda v 1. ročníku s týždennou dotáciou 0,5 hodiny mala nasledujúce tematické celky: Zmeny v prírode, Osobná hygiena a psychohygiena, Plynutie času, Zvieratá, Rodina, Voda, Rastliny a semená, Hmota. V 2. ročníku je časová dotácia 1 hodina týždenne, niektoré tematické celky boli zhodné s predošlým ročníkom, ale niektoré boli nové: Hmota, Ovocie a zelenina, U lekára, Práca a odpočinok, Voda, Cyklus stromu, Rastliny a semená.¹⁴. Pracovné zošity prírodovedy pre 1. a 2. ročník vychádzajú z tohto obsahu.

V septembri 2011 bol stanovený obsah vyučovacích predmetov bez rozčlenenia učiva na jednotlivé ročníky, je stanovený obsah vzdelávania pre daný stupeň vzdelávania, v našom prípade pre ISCED 1 – 1. stupeň ZŠ. Obsahový a výkonový štandard vyučovacieho predmetu prírodoveda je rozpracovaný na 61 stranách, obsahuje celkovo 194 tém vo forme otázky. Pre porovnanie, obsah vlastivedy je stanovený na 12 stranách a matematika, ktorá má podstatne väčšiu časovú

11 ŠVP, 2009, s. 14.

12 Ibidem.

13 ŠVP, 2009, Prírodoveda str. 1.

14 ŠVP, 2009.

dotáciu, na 34 stranách. V úvode ŠVP sa píše: „je rámcový povinným obsahom vzdelávania,...“¹⁵. Rozhodne nemožno súhlasiť, že súčasne stanovený obsah prírodovedy je rámcový. Obsahuje 194 tém, pričom povinná časová dotácia predmetu je za 4 roky len 115 vyučovacích hodín (16+33+33+33). Celý dokument je neprímerane obširny, obsahuje učivo celej ZŠ, nielen 1. Stupňa, viaceré tematické celky sa opakujú (voda 3x, ľudské telo 2x,...), takže je pri svojom rozsahu ešte aj neprehľadný. Viaceré výkonové štandardy nie sú schopní splniť ani starší žiaci na fyzike alebo chémii. Ako príklad uvedieme výkonový štandard k téme Hustota látok a vztlaková sila: „*Žiak samostatne pozoruje a zovšeobecňuje jav pôsobenia vztlakovej sily vo vode, vie vysvetliť ako súvisí veľkosť sily, ktorá nadnáša telesá v kvapaline od hustoty danej kvapaliny. Žiak vie navrhnúť postup, ako porovná veľkosť vztlakovej sily pôsobiacej v kvapalinách rôznej hustoty.*“¹⁶. a to všetko hľadaním odpovede na otázku: „*Prečo sú predmety vo vode ľahšie ako vo vzduchu?*“ Ako má učiteľ rozhodnúť, ktoré učivo v ktorom ročníku zaradí, keď nevidí na jednom mieste vývoj danej témy, keď tam nie je základné učivo, ako sa od ŠVP očakáva a keď výkonový štandard nezodpovedá schopnosti žiaka? Schválenie takéhoto dokumentu bez pripomienkovania odbornou verejnosťou v čase, keď do škôl prichádzajú nové učebnice vypracované podľa iného obsahu, považujeme prinajmenšom za nešťastné.

Učebnice prírodovedy pre 1. až 4. ročník ZŠ vytváral autorský kolektív pod vedením doc. Wiegerovej. Autorky tvorili učebnicu spolu s koncepciou vyučovania, pretože v čase predkladania konkurzných materiálov bol ŠVP len vo vývoji a požiadavkou konkurzu bolo nielen vytvoriť učebnice, ale stanoviť aj obsah predmetu.

Autorský kolektív rozčlenil celý obsah do viacerých nosných tematických okruhov. V prvých dvoch ročníkoch je to 5 tematických okruhov a v druhých dvoch ročníkoch 7 tematických okruhov. V celej koncepcii novej prírodovedy je dôležité špirálovité nabaľovanie učiva. To znamená, že tematické celky majú rovnaké názvy v dvoch ročníkoch, v prvom sú však o niečo jednoduchšie spracované a v druhom sa náročnosť podľa vekových predpokladov detí mladšieho školského veku zvyšuje. Cieľom pri špirálovitom osnovaní je dozrievanie pochopenia témy. Ide o to, že žiaci si môžu svoje predstavy stále dopĺňať a vytvárať postupne kvalitnejšie myšlienkové štruktúry. Koncepcia je postavená na princípe postupnosti od celku k malým jednotkám, teda k pochopeniu globálnych vecí (ekosystémov) a až následne sú globálne otázky života rastlín a živočíchov (vrátane človeka) rozmieňané na vymedzovanie a chápanie pojmov, systematické delenie a podobne.

Obsah prírodovedy je v 1. a 2. ročníku ZŠ rozčlenený do piatich nasledovných tematických celkov: *Ja a moje zdravie, Ja a príroda, Rastliny okolo nás, Voda v prírode, Ja a veci okolo mňa*. V učebnici sú tematické celky ďalej členené

15 Ibidem, s.3.

16 Ibidem, s.52.

na jednotlivé témy. (obrázok 8) Každá téma je spracovaná na jednej strane a mala by byť obsahom jednej vyučovacej hodiny.

JA A VECI OKOLO MŇA - JESEŇ A VZDUCH 1

Prečo vzduch nevidíme?

Milí bádatelia!

Minulý rok ste sa naučili veľa zaujímavého o veciach okolo seba. Teraz sa naučíme, že skúmať môžeme aj veci, ktoré nevidíme a nedajú sa chytiť.

Vzduch je plynná látka. Nemá farbu ani vôňu, nemôžeš ho chytiť do ruky. Môžeš nim natúkať balón, urobiť bublinky. Keď ho chceš vidieť, pomôže ti voda.



Vieš zistiť, kde všade je vzduch?



Príprav si rôzne drobné predmety ako na obrázkoch. Rozdeľ ich na dve kôpky – tie, v ktorých je podľa teba vzduch, a na tie, kde vzduch nie je. Zapíš si to:

--	--

Zisti, či si ich rozdelil správne. Ako to urobíš?
 Čo sa stane, keď ponoríš predmety do vody? Kedy budú unikať bublinky?
 Svoje zistenie vyznač. Bol tvoje predpoklad správny?

JA A VECI OKOLO MŇA - JESEŇ A VZDUCH 4

Prečo potrebujeme vzduch?

Rastliny, zvieratá aj ľudia potrebujú vzduch, aby mohli dýchať a žiť.

Polož si ruku na svoju hrud. Môžeš cítiť, ako dýchaš?
 Máš doma zvieratko? Zisti, ako dýcha a porozprávaj to kamarátom v škole.



Prečo potrebujú títo ľudia pomocku na dýchanie?
 Prečo je nebezpečné dať si igelitový sáčok na hlavu?

Oheň bez vzduchu nehorí.



Zisti, čo sa stane, keď sviečku prikryjeme.
 Prečo sviečka na hrobe nezhasne?
 Zisti, prečo musí mať pec aj krb komin.
 Zisti, ako hasiči bojujú s ohňom. Kedy ich voláme? Aké majú telefónne čísla?

Vieš hrať na hrebeni?



Fúkaj tak, aby sme počuli zvuk. Fúkal si niekedy do pršťalky?
 Môžeš hrať rôzne hlasy? Vyskúšaj.
 Zisti, či sa lepšie hrá, keď dáš celkom k hrebeňu, alebo ďalej.

Obrázok 8: WIEGEROVÁ, A. a kol.: *Prírodoveda pre 2. ročník ZŠ*. Bratislava: SPN 2009. ISBN 978-80-10-01921-2

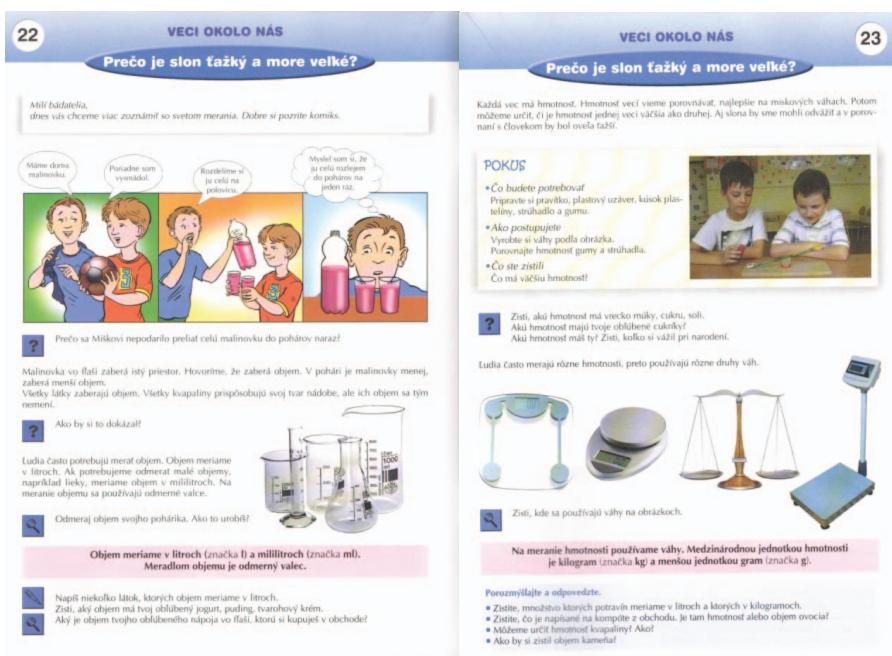
Ako príklad uvedieme tematický celok *Ja a veci okolo mňa*. V 1. ročníku obsahuje len jednu tému *Aké druhy hmoty poznám?*, venovanú triedeniu látok. V 2. ročníku už zodpovedá dvom témam – *Jeseň a vzduch*, Ako dlho trvá stavba domu. Téma *Jeseň a vzduch* je rozpracovaná celkovo na 7 stranách s názvami: *Prečo vzduch nevidíme?*, *Prečo sa vzduch hýbe?*, *Prečo sa vietor mení?*, *Prečo potrebujeme vzduch?*, *Prečo využívame vzduch?*, *Prečo potrebujeme vzduch čistiť?* a opakovacia strana *Čo sme sa naučili*.

Učebnice *Prírodovedy* v treťom a štvrtom ročníku nadväzujú na učivo prvého a druhého ročníka a tvoria akési pokračovanie procesu poznávania dieťaťa prostredníctvom špirálového nabalovania tém, s ktorými sa už žiaci mali možnosť stretnúť. Žiak bude pracovať výhradne s učebnicou a sám si vďaka zadaniam, ktoré sú jej súčasťou bude tvoriť svoje „poznávacie bádateľské portfólio“.

Základom obsahu je rozvíjať poznávacie procesy a spôsobilosti žiaka tak, aby bol schopný rozumieť prírode ako komplexnému celku. Ústredným mottom obsahu je hľadanie vzťahov medzi prostredím – prírodou – človekom. Dôležité je, aby žiak chápal prírodu a vedel ju chrániť, no ako jej bytostná súčasť vedel svoje

skutky aj adekvátne analyzovať. Predložená koncepcia zdôrazňuje teóriu trvalo udržateľného spôsobu života, pričom žiak je tou súčasťou spoločnosti, ktorá dokáže chápať všetky skutky, ktoré môžu prírode i škodiť¹⁷.

Celkovo je obsah členený do 7 tematických okruhov: *Veci okolo nás*, *Technika a technické objavy*, *Vesmír*, *Spoločenstvo – základ života v prírode*, *Človek ako súčasť prírody*, *Zvieratá ako súčasť prírody*, *Rastliny ako súčasť prírody*. Každý tematický okruh je rozpracovaný na konkrétne témy. Tematický okruh Veci okolo nás, ktorý nadväzuje na okruh Ja a veci okolo mňa, má tieto témy v 3. ročníku – *Prečo sa veci líšia?*, *Prečo je voda vo fľaši a knihy nie?*, *Prečo je slon ťažký a more veľké?*, *Prečo je zmrzlina studená?*, *Prečo mláky miznú?* a v 4. ročníku – *Prečo je more slané?*, *Prečo sa skaly lámu?*, *Prečo železo hrdzavie?*, *Prečo musia autá tankovať?*



Obrázok 9: WIEGEROVÁ, A. a kol.: *Prírodoveda pre 3. ročník ZŠ*. Bratislava: SPN 2011. ISBN 978-80-10-02079-9

Pre zaujímavosť uvedieme ešte rozpracovanie nového okruhu Vesmír: 3. ročník – *Prečo Slnko vychádza a zapadá?*, *Prečo je Zem guľatá?* 4. ročník – *Prečo veci padajú na Zem?*, *Prečo je vo vesmíre ticho?*, *Prečo Slnko svieti a hreje?*, *Prečo je nebo modré?*, *Prečo sa Mesiak mení?*, *Prečo je obloha plná hviezd?*

V učebniciach je každá téma spracovaná na dvojstrane. (obrázok 9) V prvej časti je text, potom námety na experimenty atď. a následne tvorba záverov z bá-

dania a kontrolné otázky. Doplnkové informácie tvoria zaujímavosti a osobnosti z vedeckého sveta, zaujímavé literárne a internetové zdroje. Samozrejmosťou je farebné odlíšenie jednotlivých tém, ako aj zdôraznenie dôležitých poznatkov. V závere učebnice sú námety na komplexné opakovanie a projekty, významné osobnosti slovenskej vedy.

Zámerom autoriek je aj vytvorenie viacerých doplnkových materiálov: metodická príručka pre učiteľov aj s CD, bádateľské portfóliá pre žiakov a aktívne CD, kde budú spracované námety na interaktívne hodiny s využitím interaktívnej tabule, dataprojektora, počítača a podobne.

ZÁVER

Úlohou dnešnej školy je vychovávať žiakov tak, aby boli v budúcnosti schopní zapojiť sa do života spoločnosti, hlavne čeliť rýchlym spoločenským zmenám. Nové poňatie výučby prírodovedných predmetov sa opiera predovšetkým o dôkladné porozumenie psychológie myslenia dieťaťa v danej etape vývinu. Dôsledne vychádza z prirodzených skúseností detí a maximálne s nimi pracuje. Cieľom už nie je odovzdávanie „hotových“ informácií, dôležité nie sú encyklopedické vedomosti, ale rozvoj kompetencií žiaka - kognitívnych, personálnych aj sociálnych.

HISTORY AND PRESENT OF PRIMARY SCIENCE EDUCATION

JANA KOPÁČOVÁ

ABSTRACT: The role of today's school is to educate students for them to be able to participate in the society in the future, especially to face the rapid social changes. Science education significantly affects the relationship with nature as well as their attitude to their own health. Primary science education in Slovakia is since 1976 provided by a single subject - SCIENCE - which tries as the first of many science subjects to come to show the child a complex picture of the world based on the explanation of natural laws. Science, as an integrated science subject, provides much interesting knowledge, but its preparation for younger school age has its own characteristics. In primary science teachers not only help create new concepts, but more often help correcting already established concepts. The author will present the history of the subject and its syllabi introduce the concept of the subject and draw attention to its specifics. Watching the development of science textbooks from the first in 1976 to the present ones will also be of much interest.

KEY WORDS: National Educational Programme, primary education, science, science textbook

ELEMENTÁRNE PRÍRODOVEDNÉ VZDELÁVANIE A EXPERIMENTÁLNA VÝUČBA – NUTNOSŤ ALEBO NEVYHNUTNOSŤ?

JANA KRÍŽOVÁ

Slovenská republika

ABSTRAKT: V príspevku je prezentovaná komparácia experimentálnej a tradičnej výučby v predmete prírodoveda u žiakov 4. ročníka ZŠ.

KRÍČOVÉ SLOVÁ: elementárne prírodovedné vzdelávanie, experimentálne vzdelávanie.

Uvod

Prírodovedné poznávanie je prvou „vedeckou“ skúsenosťou človeka. Je empirické a až neskôr nadobúda formálny teoretický rámec. Prírodoveda je experimentálna veda, priamo spätá s poznávaním materiálneho sveta. Najúčinnjšou cestou poznávania je cesta, ktorá sa opiera o praktickú skúsenosť, o empiriu, experiment a praktickú aplikáciu¹. Univerzálnosť procesov prírodovedného poznávania je taká, že je možné naučiť každého človeka, aby ich používal na svojej úrovni v každodennom živote².

Nezastupiteľné miesto v procese prírodovedného vzdelávania by mal zohrávať experiment. V najširšom poňatí ním možno rozumieť určitú aktívnu činnosť, ktorou človek zámerne pôsobí na objekty svojho okolitého prostredia. Od praktického experimentovania sa postupne vydělilo experimentovanie vedecké. Experiment nadväzuje na pozorovanie, no na rozdiel od neho počítá s uvedo-

1 Čáp, I. *Prírodovedné vzdelávanie pre 21. Storočie*, In. Šebeň, V., Parma, L., Burger, Z., Šterbáková, K. (eds.) *Učiteľ prírodovedných predmetov na začiatku 21. storočia*. Zborník z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie. Prešov : Prešovská univerzita 2006. s. 11-19.

2 O. Lepil, *Integrovaný model prírodovedného vzdelávania*. In. Kol.: *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc : Přírodovědecká fakulta UP, 2006. s. 61-66.

melým zásahom experimentátora do skutočnosti³. Experiment sleduje zmeny určitých faktorov v dôsledku meniacich sa podmienok. Tieto nové podmienky sa nazývajú nezávislé premenné a zmenené faktory sa nazývajú závislé premenné⁴. Schopnosť experimentálnej metódy vystihnúť kauzálne vzťahy sa viaže aj na elimináciu iných možných vplyvov – nežiaducich premenných⁵.

Avšak využívanie experimentu na hodinách najmä v primárnom vzdelávaní nieje veľmi častým úkazom, pretože takéto vzdelávanie kladie nároky nielen na prácu učiteľa, dokonalejšiu pripravenosť, ale aj na materiálno-technické vybavenie. Napriek tomu, vždy záleží od učiteľa, jeho pedagogického majstrovstva a praktickosti, aký a či vôbec nejaký experiment je schopný do edukačného procesu zaradiť. Preto sa pýtame, je to nutné?

ELEMENTÁRNE FYZIKÁLNE A CHEMICKÉ EXPERIMENTY

V elementárnom prírodovednom poznávaní zohrávajú najpodstatnejšiu úlohu v rámci experimentovania fyzikálne a chemické pokusy.

Experimentálne získané nové informácie o svete sa fyzika usiluje teoreticky zdôvodniť a potom začleniť do svojho poznatkového systému. Experimentálne poznatky, ktoré sprostredkuje školská fyzika, sú už vo fyzikálnej vede dlhšiu dobu známe. Preto do školského vyučovania vstupuje fyzikálny experiment spravidla ako modelový experiment. Charakteristickým znakom, ktorým sa experiment odlišuje od pozorovania javu, je zásah experimentátora do objektu, ktorý skúma. Vychádzajúc z uvedeného je našim cieľom pomocou experimentov vzbudiť v žiakoch záujem o fyzikálne a chemické princípy, ktoré nás obklopujú v dennom živote najmä z oblasti prírody, ale aj techniky.

Jednoduchým experimentom spravidla označujeme taký experiment, ktorý je možné z pohľadu dostupnosti potrebných pomôcok ľahko uskutočniť⁶. V praxi sa často-krát stretávame s rôznymi efektívnymi experimentmi, ktoré však bohužiaľ kvôli dostupnosti potrebných pomôcok nie je možné uskutočniť. Preto sa zameriavame na také experimenty, ktoré nevyžadujú ťažko dostupné pomôcky.

Chémia vznikla a vyvíjala sa na základe experimentálneho poznávania sveta, teda aj v škole k jej úspešnému zvládnutiu môže najviac prispieť predovšetkým chemický experiment⁷. Školský chemický pokus je pre žiakov zdrojom nových poznatkov, prispieva k rozvoju ich chemického myslenia a dáva podnety k ich

3 J. Maňák J, *Experiment v pedagogice*. Brno: Moravská zemská knihovna – Pedagogická knihovna, 1994.

4 J.Skalková, J. a kol. 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

5 L. Maršálová, *Experiment v edukačnom výskume*. In. Švec, Š., *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998. s. 173-184.

6 L. Onderová, M. Kireš, Z.Ješková, J. Degro, *Jednoduchý fyzikálny experiment a jeho miesto vy vyučovaní fyziky*. Košice: UPJŠ 2004.

7 M. Dillinger, a kol., *Kapitoly z didaktiky chémie*, Bratislava SNP. 1977.

všestrannej výchove. Z didaktického hľadiska je ho možné charakterizovať ako „...významný prostriedok a praktickú vyučovaciu metódu, ktorá značnou mierou prispieva k splneniu výchovno-vzdelávacích cieľov“⁸.

Školský chemický experiment môžeme definovať ako plánovitú a cieľavedomú duševnú i fyzickú činnosť, prevádzanú spoločne učiteľom i žiakmi, ktorej obsahom je štúdium prírodných javov (predovšetkým chemických zmien), za známych, vymedzených i obmieňaných podmienok. Jeho cieľom je získavanie poznatkov, ktoré vedú k hlbšiemu a všeobecnejšiemu chemickému poznaniu⁹.

Zaradenie chemického experimentu do vyučovania prispieva k plneniu viacerých edukačných cieľov. Žiaci získavajú poznatky o chemických látkach a ich vlastnostiach, ktoré vedú k všeobecným záverom, osvojujú si laboratórne zručnosti a návyky, ako aj bezpečnosť práce¹⁰.

Školský chemický experiment vychádza z poznatkovej, vedomostnej úrovne žiakov a uskutočňuje sa v špeciálnych podmienkach tak, aby boli zrejmé príčiny a súvislosti správania sa látok. Podmienok na jeho správne uskutočnenie je viacero, okrem tých, ktoré vychádzajú zo štátneho vzdelávacieho programu, tak je potrebné prihliadať aj na požiadavky vychádzajúce z praxe, ako napr. využitie dostupných pomôcok a chemikálií, zaoberať sa len tými experimentmi, ktoré neohrozujú zdravie, motivujúce experimenty a pod.

PRIESKUM

Na základe nášho predpokladu, že experimentálna činnosť na hodinách prírodovedy viac obohatí žiakov po stránke vedomostnej, citovej, skúsenostnej i praktickej realizácie ako činnosť tradičného vzdelávania sme v školskom roku 2010/2011 uskutočnili dlhodobejší prieskum v tejto problematike. Prieskumu sa zúčastnili dve štvrtácke triedy po trinásť žiakov (4.A a 4.B na ZŠ Sama Cambela v Slovenskej Ľupči) – jedna ako kontrolná a druhá ako experimentálna. Pre potreby tohto príspevku uvádzame len výsledky pre tematický celok Podmienky života na Zemi (pozn. témy: Význam slnečného žiarenia pre rastliny a živočíchy, Význam vzduchu pre rastliny a živočíchy, Význam vody pre rastliny a živočíchy).

Činnosť v kontrolnej triede prebiehala tradičným spôsobom výučby, výučba v experimentálnej triede prebiehala za pomoci experimentálnej metódy a riešenia krátkodobých účelových projektov. Nástrojom hodnotenia boli vedomostné testy, postojové dotazníky a pozorovania.

Predmetom nášho záujmu bolo overenie funkčnosti, efektívnosti a primeranosti navrhnutého modulu. Na základe uvedeného bolo našim cieľom porov-

8 M.Prokša, a kol., *Technika didaktika školských pokusov z chémie*, Bratislava UK, 1993, s.140.

9 J. Trtílek, V. Hofmann, J.Borovička, *Školní chemické pokusy*. Praha: SPN, 1973.

10 I. Rochovská, *Prírodovedná gramotnosť ako jedna z kľúčových kompetencií a možnosti jej rozvíjania*. In I. Rochovská, Z. Hlaváčová, *Rozvíjanie kľúčových kompetencií v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok 2011, VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 215 – 234.

nať účinnosť využitia experimentálnej činnosti v elementárnom prírodovednom vzdelávaní s tradičným spôsobom edukácie.

STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA EXPERIMENTU

Experiment bol rozdelený tematicky podľa určených tém. Do týchto tém boli včlenené jednoduché chemické alebo fyzikálne experimenty tak, aby korešpondovali so zvolenou témou, spĺňali všetky nároky edukačného experimentu a boli pre žiakov podnecujúce a zaujímavé.

K téme Významu slnečného žiarenia pre rastliny a živočíchy sme pripravili tieto experimenty:

- Potreba slnečného žiarenia pre rastliny- pozorovanie vybranej rastliny umiestnenej na slnku, v polotieni a tieni,
- Potreba slnečného žiarenia pre živočíchy – pozorovali sme rozkladače,
- Sila slnečného žiarenia – prostredníctvom lupy sme v bezpečných podmienkach zapálili suchý list a pre porovnanie list „živý“.

K téme Význam vzduchu pre rastliny a živočíchy sme pripravili tieto experimenty:

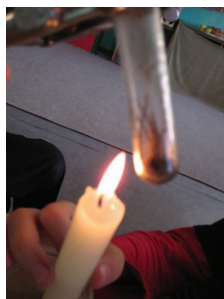
- Potreba kyslíka pre rastliny,
- Potreba vzduchu pre človeka – uskutočnili sme rôzne cvičenia na zadržanie vzduchu, vypočítanie objemu vzduchu v pľúcach pri jednom nádychu a i.,
- Sila vzduchu – nadnášanie telies napr. formou vznášadla,
- Skúmanie znečistenia vzduchu – prostredníctvom zachytenia nečistôt vo vzduchu.

K téme Význam vody pre rastliny a živočíchy sme pripravili tieto experimenty:

- Vlastnosti vody – prostredníctvom experimentov pridávania do vody rôznych prímiesí a tak vyvedenia – farby, chuti, zápachu,
- Potreba vody pre rastliny – do vody sme pridali rôzne farbiva a do nich ponorili biele kvety, pozorovali sme ako rýchlo sa zafarbili,
- Vyparovanie vody – tvorba soľných kryštálov,
- Dôkaz vody v tele rastlín a živočíchov – v skúmavke sme vyparovali list rastliny a telo mŕtveho pavúka.



Obr. 1. Vznášadlo



Obr. 2 Zafarbenie kvetu



Obr. 3 Vyparovanie



Obr. 4 Projekt

Každý experiment sme vyhodnotili, vyvodili závery a zapísali zistenia. Tak tiež sme si povedali pripomienky k ochrane prírody, rastlín a živočíchov, aby si uvedomovali, že ničiť živé prírodniny nie je ľudské a treba mať tento aspekt na pamäti. Všetky experimenty okrem jedného boli žiacke, žiaci si sami určovali činnosť, zažívali pocit bádania a skúmania. Jeden experiment bol robený ako demonštračný, pretože bol svojím spôsobom nebezpečný a nie vhodný na samostatnú činnosť žiakov, ale do učiva sme ho zaradili zámerne, pretože pomohol znázorniť žiakom predstavu spojenia plynu s vodou, ktorý potom takto škodí prostrediu.

Pre potreby príspevku uvádzame experimenty veľmi stručne, nepopisujeme ich cieľ, zameranie, potreby, rozvoj činností, kompetencie a pod. Uvedené informácie, ako aj ďalšie experimenty a ich začlenenie do edukačného procesu je možné získať pri kontaktovaní autorky príspevku.

VYHODNOTENIE VÝSLEDKOV PRIESKUMU

Na základe dosiahnutých výsledkov môžeme konštatovať, že správnosť odpovedí vo vedomostnom teste z určeného tematického celku poukazuje na efektívnosť využívania experimentálnej výučby.

Tab. 1 *Percentuálne vyhodnotenie správnych a nesprávnych odpovedí v teste k tem. celku Podmienky života na Zemi*

Sledovaný jav	A % Kontrolná sk.	B % Experimentálna sk.
Správne odpovede	72,7	85,4
Nesprávne odpovede	27,1	14,3
Neuviedli	0,2	0,3

Vychádzajúc z pozorovania sme dospeli k názoru, že experimentálna edukácia žiakov zaujala, motivovala a tým aj viedla k dosiahnutiu lepších vedomostných výsledkov. Žiaci slovné hodnotili výučbu ako zaujímavú, „že sa mohli sami zahrať“ (pozn. samostatne experimentovať), „vyskúšať to, čo dosiaľ robila len pani učiteľka“ a pod.

V rámci vyhodnotenia postojového dotazníka, ktorý bol koncipovaný najmä na voľné vyjadrovanie žiakov ku každému tematickému celku z odpovedí vyberáme: „uvedomil som si potrebu vody pre živočíchov, rastlinky a aj pre mňa a tak s ňou budem šetriť a vypínať aj počas čistenia zubov“, „je zvláštne, že vzduch nevidíme, ale už si ho viem predstaviť“, „bez slnka ani kvet neprežije, a aj mne by chýbalo keby nebolo“ a i.

Na základe uvedeného možno konštatovať, že využitie experimentálnej metódy malo pre žiakov význam, bolo podnecujúce a naplnilo naše očakávania, ktoré sme na začiatku výskumu predpokladali.

ZÁVER

Z reakcií žiakov môžeme konštatovať, že uvedená činnosť nadobudla svoj zmysel a veríme, že výsledky sa odrazia v záujme žiakov o prírodovedné poznávanie vo vyšších ročníkoch. Preto apelujeme na integráciu a praktické uplatňovanie experimentálnej metódy v elementárnom prírodovednom vzdelávaní a považujeme ho za nevyhnutnosť.

V súčasnosti uvidíme, čo prinesie čas, pretože pre 4. ročník ZŠ sú vydané nové učebnice, ktoré nabádajú k uskutočneniu mnohých experimentov, celkovo sú ladené „výskumne“ a podnecujú u žiakov otázky a hľadanie odpovedí. Veríme, že je to správny krok k rozvoju vnímania žiakov a zvyšovaniu ich poznatkovej úrovne.

ELEMENTARY SCIENCE EDUCATION AND EXPERIMENTAL EDUCATION – MUST OR URGENCY?

JANA KRÍŽOVÁ

ABSTRACT: In this article is presented komparation of experimental and traditional education in science subject in elementary school.

KEY WORDS: elementry science education, experimental eduction

PRÍRODOVEDNÉ VZDELÁVANIE V PRIMÁRNOM STUPNI

DANICA MELICHERČÍKOVÁ

*Katedra chemie, PF KU v Ružomberku
Slovenská republika*

Úvod

Už prvé desaťročia 21. storočia sú charakterizované ako storočie zamerané na šírenie a dostupnosť informácií. Kým začiatkom 20. storočia sa určitý človek o vzdialenej prírodnej udalosti alebo úspechu ľudí dozvedel až po niekoľkých mesiacoch, či rokoch, dnes sú to často len hodiny, resp. minúty. Rýchly prenos informácií má svoje pozitívne, ako aj negatívne vlastnosti. Negatívom je, že ľudský mozog intenzívne reaguje iba na tie informácie, ktoré sú veľmi intenzívne a ostatné posúva do zabudnutia. Tým pozitívnym je napr. skutočnosť, že informovaní ľudia si účinnejšie chránia svoje zdravie. Aktuálnym príkladom je napr. výbuch sopky na Islande a šírenie sopečného prachu v atmosfére.

Na vykonanie preventívnych opatrení pre ochranu zdravia a prírody je potrebné však mať určitú úroveň prírodovedných poznatkov (chemických, biologických, fyzikálnych). Našu pozornosť zameriame predovšetkým na úroveň chemickej vzdelanosti, ktorá poskytuje najnovšie vedecké informácie o vlastnostiach látok, o účinkoch chemických látok na ľudský organizmus, či všetky organizmy v prírode (živočíšne, rastlinné). Známe sú lokálne, či globálne, nepriaznivé priame, či nepriame pôsobenia životného prostredia na ľudský organizmus, resp. živé organizmy. Ako príklad zo Slovenska môže uviesť napr. krátkodobu zvýšenú koncentráciu amoniaku v okolí zimného štadióna v Banskej Bystrici (2009). Takéto okolnosti vyžadujú, aby vyučujúci poskytli informácie o účinku danej látky na organizmus, prípadne upozornili na postup prvej pomoci pri akútnej otrave.

1 PRÍRODOVEDNÉ UČIVO A CHEMICKÁ VZDELANOSŤ

Cielený rozvoj prírodovedného vzdelania sa realizuje už v primárnom stupni vzdelávania prostredníctvom učiva predmetu Prírodoveda. Cieľom vyučovacie-

ho procesu nemá byť encyklopedické vzdelávanie (kvantum vedomostí), ale získanie informácií, ktoré sú potrebné pre zdravý život, pomáhajú pri riešení problémov bežného života. O úrovni prírodovedného vzdelávania nás informujú aj dosiahnuté výsledky našich žiakov v medzinárodnom projekte PISA.

PISA zisťuje ako dokážu žiaci využiť to, čo sa v škole naučili, a nie to, či vedia reprodukovať naučené. Úspešnosť žiakov závisí od motivácie žiaka, ale vo významnej miere sa na nej podieľa aj profesionalita a osobnosť učiteľa. A keďže sa kompetencia, vedieť využívať získané vedomosti na riešenie rôznych situácií, získava postupne, zamerali sme svoju pozornosť na primárne vzdelávanie. Jedným z hlavných cieľov Prírodovedy, vyplývajúceho zo ŠVP ISCED 1, je rozvíjanie schopnosti pozorovať prírodu okolo seba, identifikovať podstatné zmeny, ich podmienky a rozvíjať schopnosť argumentácie.¹

V 3. a 4. ročníku ZŠ sa kladie dôraz na osvojenie si základných prírodovedných pojmov, vedeckej terminológie, ako aj základov experimentálnej zručnosti. Pozornosť sa upriamuje na vodu, vzduch, na rozpustnosť látok vo vode, ako aj zmeny vlastností látok – topenie, tuhnutie, vyparovanie, kondenzácia. A práve táto skutočnosť nás viedla k tomu, aby sme si overili odbornú pripravenosť študentov (budúcich učiteľov prírodovedy) študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika.

2 METODIKA VÝSKUMU A DISKUSIA

Cieľom nášho výskumu, bolo zistiť, či budúci učitelia prírodovedy majú dostatočnú úroveň chemického poznania, aby svojím pôsobením prispeli k správne osvojeniu si základných vedeckých pojmov a teórií.

Výskumnou vzorkou boli študenti končiaci bakalárske štúdium študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika z PF UMB v Banskej Bystrici, PF PU v Prešove a PF KU v Ružomberku. Údaje pre výskum sme získali prostredníctvom dotazníkovej metódy a vyhodnotili sme ich štatistickou metódou. Respondenti pri vyplňaní dotazníka neboli stresovaní limitovaným časom. V dotazníku bolo 21 otázok a okrem dvoch boli všetky formulované na voľné odpovede. Otázky s voľnými odpoveďami sme uprednostnili preto, aby sme nenašepkávali správnu odpoveď a vylúčili tak pravdepodobnosť voľby správnej odpovede. Študenti vyplnili dotazník tesne pred ukončením 6. semestra.

V 3. roč. ZŠ v učive Prírodovedy je zaradená téma *Vzduch*, kde sa pojednáva aj o zložení vzduchu. Žiaci majú v učebniciach prezentované zloženie vzduchu na farebných diagramoch, s uvedením dusík, kyslík, oxid uhličitý a iné látky. Nás zaujímalo, či respondenti po skončení bakalárskeho štúdia majú dostatok vedomostí o zložení vzduchu. Keďže po dusíku a kyslíku má v troposfére najväčšie zastúpenie Ar (0,9 %) a navyše sa v odbornej literatúre uvádza, že vzduch tvoria aj vzácne plyny. Položili sme respondentom otázku: *Ktorý vzácny plyn (prvok 8. hlavnej podskupiny PSP) je najrozšírenejší v troposfére?* Je až zarážajúce, že len 2 % respondentov odpovedalo správne. A až 96 % buď nevedelo odpovedať ale-

bo uviedlo nesprávnu odpoveď. Najčastejšie (20,4 %) uvádzali, že tým vzácnym plynom je CO_2 , prípadne O_2 (102 %). V otázke bola aj nápoveda, kde sú vzácne plyny v PSP umiestnené. Toto usmernenie k správnej odpovedi nenašlo uplatnenie z dôvodu nedostatočných vedomostí respondentov z chémie.

Ďalšia otázka súvisiaca so Vzduchom, bola trochu náročnejšia, pretože bolo treba uviesť presnú číselnú hodnotu koncentrácie CO_2 . Predpokladali sme, že aspoň 75 % respondentov odpovie správne, pretože o koncentrácii CO_2 , ako jedno zo skleníkových plynov, sa veľa diskutuje na rôznych úrovniach, aj v masovo-komunikačných médiách (noviny, rozhlas, televízia). Respondentom sme položili otázku: *Aké zastúpenie má v troposfére oxid uhličitý CO_2 , ktorý sa podieľa na ohrievaní atmosféry.* V tomto prípade bola naša hypotéza úplne nesprávna, lebo ani jeden z respondentov neuviedol správnu odpoveď (0,03 %).² Keď uvádzali percentuálne zastúpenie CO_2 v troposfére, všetci uvádzali koncentrácie vyššie ako 3 %. Najčastejšie uvádzali 80 %. Ostatní nesprávne odpovedajúci respondenti uvádzali rôzne hodnoty z intervalu 3 – 80 %. Neúspešnosť tejto otázky pripisujeme nielen nízkej úrovni chemického vzdelania, ale značný podiel na to má aj nesledovanosť, nezaujímajú globálne problémy. Ťažko budú môcť respondenti s danými vedomosťami rozvíjať aj environmentálne cítenie, konanie pre ochranu zdravia a prírody.

V súvislosti s témou *Vzduch*, sme položili otázku súvisiacu s vlastnosťami kyslíka. Na túto otázku sme očakávali takmer 100 % správnych odpovedí. Náš predpoklad vychádzal z toho, že už v Prírodovede sa žiaci učia o tom, že čím sme vo väčšej nadmorskej výške, tým je vo vzduchu menej kyslíka. Žiaci už vedia o ťažkostiach s dýchaním pri zdolávaní vrcholov vysokých pohorí (nad 5 000 m n. m.). Predpokladali sme, že respondenti vedia vysvetliť príčinu tohto javu. Respondentom sme položili otázku: *Vysvetlite, prečo koncentrácia kyslíka s nadmorskou výškou klesá.* Zistené údaje sa zdajú byť až neskutočné, veď respondenti sú vysokoškooláci. Nesprávne odpovede (61,3 %) naznačujú, že respondentom chýbajú nielen vedomosti z chémie, ale aj z fyziky, ba aj určitá miera logického uvažovania. Niekoľkí respondenti (14,7 %) pri svojej odpovedi argumentuje s hustotou, ale nesprávne. Uvádzajú napr., že kyslík má nižšiu hustotu ako vzduch, prípadne porovnávajú hustotu O_2 a CO_2 a pod. Pritom o sedimentácii, metóde delenia látok na základe ich hustoty sa učili nielen na ZŠ vo fyzike a v chémii, ale aj na strednej škole. Zaujímavé boli odpovede, ktoré vyššiu koncentráciu kyslíka spájali s početnosťou rastlínstva. Uvažovali tak, že čím vyššia nadmorská výška, tým je menej rastlín, ktoré sú zdrojom kyslíka, preto s výškou jeho koncentrácia klesá.

Prírodovedné vzdelávanie primárneho stupňa je orientované na zdravú výživu, preto sme niekoľko otázok položili aj z tejto oblasti. Veľa sa nielen v škole, ale aj na verejnosti hovorí o škodlivých, toxických látkach pre ľudský organizmus. Chceli sme zistiť, či respondenti poznajú aj biogénne prvky. Takmer tretina respondentov nevedela odpovedať a ďalšia tretina miesto biogénnych prvkov uvádzala zlúčeniny, napr. H_2O , CO_2 , cukry, tuky, bielkoviny, vitamíny, krvinky

a pod. Jasný príklad signalizujúci nedostatky v terminológii. Prekvapujúce bolo, že uhlík bol uvádzaný len ojedinele (2 %), hoci všetci respondenti získali poznatky z organickej chémie, takže vedia o prítomnosti uhlíka v organických zlúčeninách, teda aj v ľudskom organizme.

Predpokladali sme, že väčšina respondentov budú študentky, ktorým je známa problematika diét. Chceli sme zistiť, čo vedia o beztukovej diéte. Okrem 2 % respondentov na túto otázku všetci odpovedali. Očakávali sme, že respondenti upozornia na to, že beztuková diéta nie je reálna, lebo organizmu by chýbali vitamíny a iné látky rozpustné v tukoch. 98 % respondentov buď nevedelo odpovedať alebo odpovedalo nesprávne.

Hoci o korózii, hrdzavení sa dozvedia žiaci už v 4. roč. ZŠ, naši respondenti s tým mali nemalé problémy. Ale ani čitateľská gramotnosť nie je na takej úrovni, aby ju mohli rozvíjať u svoji žiakov.

Ak hodnotíme výsledky nášho výskumu o úrovni chemickej vzdelanosti u študentov končiacich bakalársky stupeň štúdia v ŠP Predškolská a elementárna pedagogika, musíme konštatovať veľmi nepriaznivú situáciu. Závažnosť problému je aj v tom, že sú to výsledky z viacerých univerzít na Slovensku. Je síce pravda, že kým prídu respondenti do praxe učiť, musia ešte absolvovať magisterský stupeň vzdelávania. Magisterský stupeň je však venovaný didaktikám predmetov a predpokladá sa už pripravenosť z vedných odborov. Jednou z príčin nedostačného chemického, prírodovedného vzdelania je aj v tom, že prevažná väčšina respondentov (79,59 %) nemá gymnaziálne stredoškolské vzdelanie. Na mnohých stredných školách je prírodovedné vzdelávanie zabezpečované iba v prvých ročníkoch, aj to len obmedzene.

Na základe nášho výskumu nemôžeme tvrdiť, ale dá sa predpokladať, že bez zmien v príprave učiteľov pre primárne vzdelávanie, sa ťažko dopracujeme k očakávaným zmenám vo vzdelávaní vyplývajúcich z cieľov ŠVP. Aby sa v našich školách neučili žiaci reprodukovat' učivo, ale nadobudli schopnosť využívať získané poznatky pri riešení rôznych situácií aj mimo školského prostredia.

3 CHEMICKÝ POKUS V PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

Prírodoveda, ako už bolo naznačené, je chápaná ako predmet s prirodzeným začlenením integrovaných predmetových prvkov (chémia, biológia, fyzika). Jedným z jeho hlavných cieľov je rozvíjať schopnosť dieťaťa v oblasti spoznávania prírodného prostredia a javov s ním súvisiacich. Učivo nemá iba funkciu rozvoja kognitívnej úrovne žiakov, ale je aj prostriedkom k dosiahnutiu očakávaných výstupov a tým vplýva aj k rozvoju kľúčových kompetencií. V sledovanej vekovej kategórii pre nadobúdanie nových vedomostí, poznatkov a skúseností je najschodnejšou cestou pozorovanie a bezprostredná účasť na jednotlivých aktivitách, pokusoch.

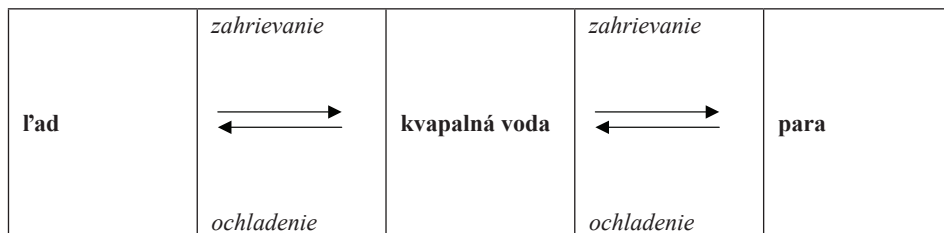
V Prírodovede 3. a 4. ročníka ZŠ dominujú témy fyzikálneho a biologického zamerania a najmenej, z uvedených prírodovedných predmetov, sú zastúpené

témy chemického zamerania.

V úvodnej téme 3. ročníka primárnej školy **Veci okolo nás, vlastnosti látok, meranie vlastností látok, voda, vzduch** sa majú žiaci oboznamovať prostredníctvom experimentálne prebiehajúcich dejov s odbornými pojmami a zároveň si vytvárať predstavu o obsahu pojmov: - rozpustnosť látok,

- vplyv teploty na rozpustnosť látok,
- filtrácia zmesí,
- kryštalizácia,
- topenie látok,
- tuhnutie látok,
- vyparovanie látok,
- skvapalňovanie (kondenzácia) látok.

Všetky uvedené deje, hoci sa v chémii používajú pri určovaní vlastností látok, majú fyzikálny charakter. Pri prezentovaní pojmov *topenie, tuhnutie, vyparovanie, kondenzácia* je dôležité zdôrazňovať, že ide o zmenu vlastností tej istej látky, že sú to deje vratné, ktorých priebeh ovplyvňuje teplota látky. Je žiaduce už v tomto období vytvoriť pevnú asociáciu medzi teplotou a skupenstvom látky. Umožní to neskôr pochopiť, že ak je látka za normálnych podmienok v plynnom skupenstve, že jej kvapalnú a pevnú fázu možno získať znížením teploty.



Pokusy, pri ktorých možno v prostredí triedy pozorovať uvedené zmeny skupenstva látky vplyvom zmeny teploty, sú nenáročné na pomôcky (sklenené nádoby, tepelný zdroj, ľad, kuchynská soľ NaCl). Pokusy je možné realizovať demonštračne, ale aj frontálne v skupinách (2 – 4 žiaci), tak ako to umožňuje zoskupenie lavíc v triede. Spojením dvoch školských lavíc sa vytvorí dostatočný bezpečný priestor na experimentovanie. Uvedené deje skupenských zmien látok možno realizovať jednotlivo alebo dvoch a viacerých dejov, čo je výhodnejšie z hľadiska získavania ucelenejších poznatkov, s možnosťou ich širšieho využitia.

3.1 TOPENIE A TUHNUTIE

Topenie a tuhnutie sú reverzibilné deje súvisiace so zmenou teploty látky. Kryštalické látky sa vyznačujú tým, že majú určitú teplotu topenia, resp. tuhnutia za normálnych podmienok. Amorfné látky sa topia, resp. tuhnú v určitom intervale teplôt.

Tabuľka 1 Teploty topenia (t_f) niektorých kryštalických a amorfných látok³

Látka(kryštalická)	t_f (°C)	Látka (amorfná)	t_f (°C)
cín	231,85	polyvinylchlorid (PVC)	250 ± 40
meď	1083,00	polyetylén (PE)	140 ± 1
olovo	327,40	polyamid (silon)	230 ± 20
voda	0,00	polybutylén (PB)	124 ± 18
železo	1588,00	tesíl	270 ± 10

Ako látky, na ktorých možno predviesť proces topenia a tuhnutia možno použiť napr. vodu, vosk, olovo. Vodu preto, lebo je dostupná a zdraviu nezávadná a tento proces tuhnutia vody (tvorba ľadu) a topenie ľadu sú žiakom dobre známe z prírody. I napriek tomu odporúčame pokus realizovať a neodvolávať sa na zmeny počasia (teploty vzduchu, prostredia). Zahrievanie zabezpečíme liehovým kahanom (sviečkou – nevhodná pre čadivosť plameňa). Ochladzujeme vzduchom, vodným kúpeľom (vodovodná voda, voda s kúskami ľadu). Na rýchle ochladenie možno použiť chladiacu zmes (ľad posypaný kuchynskou soľou –NaCl).

Aj tento známy jav, topenie ľadu a spätné tuhnutie, pri realizovanom pokuse môže poskytnúť nové informácie, nové poznanie. Na žiacky pokus použijeme 2 rovnaké priehľadné nádoby, ktoré naplníme rovnakým množstvom ľadu. Jednu nádobu s ľadom necháme položenú na lavici a druhú nádobu s ľadom dáme do vodného kúpeľa s teplotou do 60 °C a sledujeme čas, za ktorý sa ľad v nádobách roztopí. Na začiatku a na konci pokusu zmeriame teplotu vzduchu v triede pri lavici a teplotu vodného kúpeľa. Prípadne žiacky pokus s použitím vodného kúpeľa, môže prebiehať súbežne s demonštračným, kde zdrojom tepla bude varič alebo vriaca voda. Poznaním z týchto pokusov má byť vedomosť, že **ľad sa pri vyššej teplote topí rýchlejšie**. Získanú informáciu o jednej látke môžeme zovšeobecniť, že rýchlosť topenia závisí od teploty prostredia. Na podporu získania zručnosti používania teplomeru, zmeriame teplotu vzduchu a vodného kúpeľa pred a po roztopení ľadu. Ochladenie vodného kúpeľa vysvetlíme tým, že tie najpohybujúcejšie častice vody (molekuly), ktoré mali najväčšiu energiu, sa vyparili a ostatné častice odovzdali topiacemu sa ľadu energiu, aby sa zmenilo skupenstvo a preto sa vodný kúpeľ ochladil. Je pravdepodobné, že nenameráme zmenu teploty vzduchu v triede, čo si vyžaduje vysvetlenie. Upozorníme na to, že objem vzduchu, ktorému by sa mala teplota znížiť, je veľký a tak ochladenie nepozorujeme alebo je zanedbateľné. Ba ešte môže byť aj vyššia teplota vzduchu, ak meranie prevádzame v blízkosti variča, zdroja tepla. Z pokusu získame poznanie, že **teplo potrebné na topenie si látka berie z okolia a preto sa okolie ochladzuje**, čím je okolie menšieho objemu, tým je ochladenie výraznejšie. V prírode tento jav pozorujeme po daždi. Zo skúseností vieme, že letný dážď ochladí vonkajšie prostredie. Po daždi sa mláky vyparujú a teplo potrebné na skupenskú zmenu získajú z okolia, ochladí sa zem a následne aj vzduch.

Hovoríme o tuhnutí vody ako o samozrejmom procese, ktorý je dokonale známy. No nie je tomu tak. Chceme upozorniť na dosiaľ dostatočne nevysvetliteľný Mpembov jav. Tanzánijský stredoškolský študent Erast Mpemba pozoroval rýchlejšie zmrznutie horúcej zmrzlinovej zmesi ako ochladenej zmrzlinovej zmesi. Platí to aj pre vodu. Vedci pri vysvetľovaní pozorovaného javu sledovali rôzne aspekty, napr. :

- *rozdielne vyparovanie vód s rôznou teplotou* (teplejšia voda sa viac vyparuje, zmenšuje objem, čím sa skracuje čas potrebný na tuhnutie);
- *chemické zloženie* (v teplej vode je menej plynov a tuhých látok);
- *podchladenie* (teplejšia voda sa nepodchladzuje až tak, ako chladnejšia voda);
- *mikroštruktúra vody* (v chladnej vode sa molekuly zhľukujú, vytvárajú klastre, ktoré nie sú najvhodnejšie na stavbu ľadu);
- *prúdenie* (v teplej vode je lepšie prúdenie, čo umožňuje rýchlejšie ochladzovanie);
- *kontakt s chladičom* (ľad nie je dobrý vodič tepla; teplejšia voda roztopí ľadový podklad, čím sa dostane bližšie k chladiacemu zdroju).

Aký súvis má Mpembov jav s prírodovedným vzdelávaním na primárnom stupni vzdelávania, keď žiaci nemajú poznatky na pochopenie vysvetlení uvedeného nelogického správania vody? Ak vyučujúci budú s uvedenými poznatkami spávania vody oboznámení, tak nepoložia otázku: „*ktorá voda zamrzne skôr, horúca, či studená?*“, hoci otázka logicky vyplýva z poznania, že tuhnutie prebieha vplyvom znižovania teploty danej látky. Z uvedeného vyplýva, že je veľmi dôležité, aby učitelia primárnej školy zodpovední za prírodovedné vzdelávanie, boli dostatočne informovaní o najnovších poznatkoch vedy a mohli ovplyvňovať možnosti poznávania blízkeho i vzdialenejšieho prostredia, sveta, vesmíru. Je správne postupovať tak, aby si uvedomili, **že nové poznatky umožňujú tvorbu nových technológií, ktoré umožňujú dospieť ľudstvu k novým objavom, objaviť pevnejšie prepojenia poznaných javov, poukázať na to, že aj malá zmena spôsobená ľudskou činnosťou môže v prírode vyvolať veľké, neočakávané premeny.**

Na druhej strane zasa môžu vyučujúci uvedený paradoxný jav využiť pri vzdelávaní nadaných detí tým, že im dajú podnet k experimentovaniu, sledovaniu doby tuhnutia pri ochladzovaní vody s rôznou teplotou, prípadne s vodou rôzneho zloženia (destilovaná, vodovodná, slaná, minerálna a pod.).

Topenie a tuhnutie vosku už žiaci tiež asi poznajú z upevňovanie sviečok na podložku. Nie je to však tak isté ako v predchádzajúcom prípade pri pozorovaní prírodných javov, pretože v domácnostiach sa používajú svietniky, do ktorých sa sviečka zasunie a na cintorínoch sa zapalujú prevažne kahance, ktoré majú ploché dno.

Pri žiackych pokusoch použijeme malý kahanec, sviečku a kúsok hrubšieho rovného papiera (kartón, 10x10 cm). Po zapálení kahanca ohrievame nad plameňom dno sviečky, pozorujeme topenie vosku. Keď je dno trochu roztopené (časť

sviečky je zmäknutá, tvárna), pritlačíme sviečku dnom na papier a po chvíľke pozorujeme tuhnutie vosku. Pri tejto príležitosti možno spomenúť, že tekutý vosk sa využíva na terapeutické účely – voskové zábalý napr. pri liečbe bolestivých kĺbov, uvoľnení svalstva a pod.

Používanie olova na sledovanie skupenských zmien súvisí s tradíciami. V predvianočnom období, presnejšie na Ondreja (30.11.) v minulosti slobodné dievčatá liali olovo. Olovo tavili na železnej (oceľovej) lyžičke v sporáku a roztažené vyliali do studenej vody. Olovo vo vode stuhlo a podľa vzniknutých tvarov určovali remeslo ich budúceho vyvoleného.

Pri aktivitách s olovom si treba uvedomiť, že je to kov mäkký, ľahko otierateľný a preto zanecháva na rukách svoje stopy. Olovo je pre človeka považované za toxický kov a preto treba dodržiavať pri práci s ním hygienu rúk a pracovného prostredia. Aby sa stopy olova nedostali do organizmu. Olovo nevyvolá akútnu otravu, ale vstrebané sa ťažko z organizmu vylučuje a dlhodobo nepriaznivo ovplyvňuje nervovú sústavu, psychiku človeka. Namiesto olova je možné použiť aj cín (má nižšiu teplotu topenia, vid' tabuľku 1), resp. kúsok pájkovačky.

3.2 TOPENIE, VYPAROVANIE, KONDENZÁCIA, TUHNOTIE

Ak chceme v jednom pokuse realizovať až štyri skupenské zmeny na tej istej látke v prostredí bežnej triedy, tak nemáme na výber veľké množstvo látok. V daných podmienkach je ideálnou látkou na uvedené skupenské zmeny voda.

Tento pokus je vhodné realizovať ako demonštračný, pretože vodná para má teplotu 100 °C (pri normálnom tlaku), čo môže spôsobiť veľmi vážne popáleniny.

Do sklenenej nádoby primeranej veľkosti, napr. 800 ml kadičky, resp. 720 ml zaváraninového pohára nasypeme kúsok ľadu (vybrané z chladničky alebo termosky). Vrstva ľadu musí byť dobre pozorovateľná zo všetkých miest v triede, preto nádobu naplníme aspoň do polovice ľadom. Výhodnejšie, z hľadiska pozorovania deja, je vodu pred zamrznutím zafarbiť, napr. na červeno, modro, zeleno (potravinárskou farbou, atramentom, KMnO_4 a pod.). Ako tepelný zdroj je výhodné použiť varič (elektrický, plynový). Spolu s topením ľadu je možné sledovať aj teplotu ľadu a neskôr kvapalnej vody, ktorá z neho vznikla. Z hodnôt získaných meraním času topenia a teploty, je možné zostaviť tabuľku závislosti hodnôt, prípadne zakresliť graf závislosti sledovaných parametrov (času topenia ľadu a teploty kvapalnej vody). Zaznamenávanie hodnôt do tabuľkovej a grafickej formy v sledovanom veku žiakov veľmi významne napomáha k rozvoju neverbálnej gramotnosti, ktorá je v informačnom prostredí veľmi potrebná pre získavanie nových poznatkov. Posledné zistenia projektu PISA stále naznačujú, že žiaci na Slovensku majú v tejto oblasti veľmi výrazné nedostatky oproti svetovému priemeru.

Po roztopení ľadu teplota vody začne stúpať, čo má za následok nárast vyparovania. Pri intenzívnom vyparovaní možno vodnú paru pozorovať vizuálne. Uvoľnenej vodnej pare postavíme do cesty chladné teleso (ochladené sklo, zrkadlo, le-

sklý plech a pod.), na ktorom môžeme pozorovať skvapalňovanie (kondenzáciu) vody. Na chladnom povrchu zo začiatku pozorujeme zarosenie a neskôr aj stekanie vodných kvapiek. V tejto fáze je vhodné vyvolať diskusiu na zistenie, kde sa v bežnom živote s kondenzáciou vodnej pary stretávame (zarosené okuliare, sklá na oknách, zrkadlo v kúpeľni) a každý spomenutý jav vysvetliť.

Väčšinou v tejto fáze sa pokusy končia a apeluje sa na skúsenosť žiakov z bežného života. Ak dáme kvapalnú vodu do chladného, mrazivého prostredia (mrazničky – 18 °C), tak stuhne na ľad. Proces tuhnutia vody však môžeme demonštrovať aj v triede tým, že na chladenie vody použijeme chladiace zmesi. Pre daný účel je výhodná chladiaca zmes tvorená ľadom a NaCl. Ak ku 100 g ľadu primiešame 33 g NaCl, dosiahneme teplotu až – 21,3 °C. Pomer zložiek danej chladiacej zmesi je približne 3 : 1.⁴ Do chladiacej zmesi ponoríme skúmavku s vodou a pozorujeme zmeny skupenstva. Tento pokus však môže vyvolať nejasnosti v tom, že aký význam má potom solenie zľadovatených chodníkov v mrazivom počasí? Súvisí to so zmenou teploty topenia látky nachádzajúcej sa v čistej forme a v zmesi. Zmes má nižšiu teplotu topenia ako čistá látka. V našom prípade sa za normálneho tlaku ľad topí pri teplote 0 °C a v zmesi so soľou (NaCl) pri teplote okolo – 5 °C. Vysvetlenie javu môže byť pre mnohých žiakov 3. roč. primárnej školy veľmi obtiažne, ale mnohým aspoň pomôže pochopiť, že ***zmeny prostredia menia aj jeho vlastnosti***. Tento poznatok je veľmi dôležitý. Vekom bude doplňovaný konkrétnymi informáciami, ktoré bude možné využiť pri rozhodovaní v kritických situáciách jednotlivca, či skupiny ľudí.

3.3 ROZPUSTNOSŤ A KRYŠTALIZÁCIA

Ďalšími dejmi, s ktorými sa majú žiaci v primárnom vzdelávaní oboznámiť, sú rozpustnosť a kryštalizácia. Na prezentáciu rozpustnosti sa využíva kuchynská soľ alebo cukor, ako rozpúšťadlo sa používa voda. Ako príklad vo vode nerozpustnej látky možno použiť piesok, rozdrvenú kriedu, múku a pod. Pokus pozostáva zo zistenia množstva rozpustenej látky v danom množstve vody pri rôznych podmienkach (rôzna teplota vody, vplyv miešania roztoku). Odporúča sa použiť teplotu vodovodnej vody a vody s teplotou 40 °C až 50 °C (max. 60 °C pri žiac-kých pokusoch). Keďže v danom ročníku majú žiaci získať zručnosti presného váženia, tak pridávame rovnaké navážené množstvá. Ak nemáme dostupnosť váženia pre všetkých žiakov, môžeme využiť aj porciovaný cukor, ktorý má hmotnosť 5 g. Tento pokus nám navyše umožňuje rozvoj neverbálnej gramotnosti a to tvorbou tabuľky sledujúcej množstvo rozpustenej látky v danom množstve vody.

Tabuľka 2 *Rozpustnosť cukru v danom množstve vody*

	1	2	3	4	5
navážka	5 g	5 g	5 g	5 g	
celkové množstvo	5 g	10 g	15 g		
pozorovaný stav	rozp.	rozp.	rozp.		

Pre nadaných žiakov možno poznamovať o rozpustnosti prehĺbiť tým, že rozšírime sortiment rozpúšťadiel, napr. použijeme dezinfekčný prostriedok benzín-alkohol z lekárničky, ako aj sortiment skupenstiev rozpúšťaných látok (kvapalná látka – olej, masť). Spojenie s bežným životom nám sprostredkuje odstránenie mastného fláku na látke v rôznych rozpúšťadlách. Ide vlastne o odstraňovanie škvŕn spôsobených rôznymi látkami (atramentom, guľčkovým perom, blatom, trávou, rôznymi jedlami, farbami a pod.). Dôležitým poznatkom je uvedenie si, že **voda nerozpúšťa všetky látky rovnako dobre a že vo vode nerozpustné látky sa môžu rozpúšťať v inej látke, rozpúšťať adle.**

Problémovou úlohou pre žiakov bude vysvetliť, prípadne experimentálne overiť, prečo je na umývanie okien vhodnejšia okna, ako čistá voda. Realizácia pokusu súvisí s výkonovým štandardom pre 3. ročník. Žiaci majú pripraviť experiment na zistenie podmienok zmeny látok.

V bežnom živote sa stretávame s nesprávnym používaním pojmov topenie a rozpúšťanie, napr.:

„ešte sa mi neroztopil všetok cukor v čaji“

„už sa mi rozpustil ľad v limonáde“.

Sme toho názoru, že za nesprávne používanie uvedených pojmov nesie významný podiel aj vzdelávanie v primárnom stupni a to jednak nepochopením javov, ako aj nedôsledným používaním termínov vyučujúcimi. Na topenie vplýva teplota, na rozpustnosť rozpúšťadla.

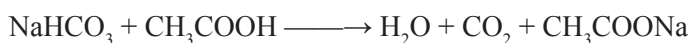
Získaný nasýtený roztok z predchádzajúceho pokusu (sladkú vodu) objasňujúceho rozpustnosť látok, použijeme na prezentáciu kryštalizácie oddelením (odparovaním) rozpúšťadla. Aj v tomto prípade je vhodné realizovať pokus za rozdielnych podmienok. Ide o rýchlosť odparovanie rozpúšťadla. Je vhodné prezentovať pomalé, pozvoľné (niekoľko dňové) odparovanie a rýchle (niekoľko minútové) odparovanie rozpúšťadla, vyvolané zahrievaním roztoku. V oboch prípadoch vzniknú na kondenzačnom jadre (nitke) kryštáliky rozpustenej látky. Rozdiel je však vo veľkosti vzniknutých kryštálikov. Kryštalizácia je dej, pri ktorom vznikajú kryštáliky látky z roztoku alebo taveniny. Tento poznatok možno využiť v prírodovednej téme, oblasti venovanej neživej prírode – Horniny a nerasty. Takže veľké kryštáliky vznikali z taveniny pozvoľna chladnúcej pod povrchom (žula) a nerasty s malými kryštálmi z taveniny rýchlo chladnúcej na povrchu (čadič).

3.4 TRIEDENIE A ROZPOZNÁVANIE LÁTKOK PODEA ICH VLASTNOSTÍ

Novo prijatý Štátny vzdelávací program¹ v SR, že vo vyučovacom procese budú žiakom sprístupnené vedecké postupy. Túto skutočnosť možno realizovať pri určovaní vlastností látok, ktorých viditeľné vlastnosti sú rovnaké a tak treba na ich rozlíšenie hľadať iné vlastnosti, aj chemického charakteru. K žiakemu

pokusu možno použiť 5 bielych sypkých látok, napr. práškový cukor ($C_{12}H_{22}O_{11}$), kuchynskú soľ ($NaCl$), hladkú múku [škrob – ($C_6H_{10}O_5$)], mletú kriedu ($CaCO_3$) a sódu bikarbónu ($NaHCO_3$). K určovaniu vlastností je potrebná ešte voda, ocot, roztok jódu a tepelný zdroj.

Látky v skúmavkách nemožno identifikovať podľa vizuálnych vlastností (farba, skupenstvo). Treba hľadať spôsob, vytvoriť prostredie v ktorom budú látky rôzne reagovať, správať sa, čo umožní ich identifikáciu. Na primárnom stupni vzdelávania nepoužívame žiadne špecifické meracie zariadenia, aby sa nestratila názornosť podporujúca pochopenie sledovaných javov. Do skúmaviek preto nalejeme vodu a zisťujeme rozpustnosť látok. Vzorky látok tak rozdelíme na látky vo vode rozpustné ($C_{12}H_{22}O_{11}$, $NaCl$, $NaHCO_3$) a nerozpustné ($CaCO_3$, múka). Pôsobením octu identifikujeme medzi vo vode rozpustnými látkami sódu bikarbónu prostredníctvom uvoľňovaného CO_2 . Pri tejto reakcii pripomenieme, že ocot so sódou reaguje za vzniku nových látok a pripomenieme, že keby sme k sóde bikarbóne a octu pridali cukor, farbivo a rôzne ovocné príchuťe, dostali by sme šumienku, šumienkové nápoje. Keďže šumienku poznajú žiaci v práškovej forme, treba dodať, že pri jej výrobe sa nepoužíva ocot, ale kyselina citrónová.



Ďalšie dve vzorky látok rozpustných vo vode (cukor, soľ) necháme vykryštalizovať a budeme sledovať zmeny spôsobené zahrievaním. Najprv pozorujeme zmeny v skúmavke so sacharózou (teplota topenia je $169 - 170$ °C). Soľ má teplotu topenia 801 °C. Navyše teplom zo sacharózy vzniká karamel, identifikovateľný podľa charakteristickej vône. V diskusii so žiakmi treba poukázať nielen na zmenu vlastností látok, ale je potrebné zdôrazniť, že v priebehu deja vplyvom tepla došlo aj k zmene látky.

Ak budeme realizovať následne za sebou pokusy tepelného účinku na vosk a cukor, žiaci získajú ucelenejší poznatok, že pôsobením tepla na látky sa nemení iba skupenstvo látky, ale môže prebiehať dej, pri ktorom vznikajú nové látky (cukor \rightarrow karamel). Ochladením roztaveného vosku získame znova tuhú formu vosku, ale ochladením karamelu nevznikne biely cukor.

Látky nerozpustné vo vode (krieda, múka) možno identifikovať roztokom jódu. Škrob prítomný v múke spôsobí modrofialové sfarbenie, ktoré sa neobjaví pri kriede. V tomto prípade je vhodné upozorniť na skutočnosť, že rôzne látky s danou látkou nereagujú alebo reagujú rôzne, čo možno v mnohých prípadoch pozorovať aj zmenami vizuálnych vlastností. Túto časť realizujeme len ako demonštračný pokus.

Pozorovanie zmien vlastností látok je vhodné zaznamenať do tabuľky, čím podporíme upevňovanie grafického vyjadrovania závislostí a pomôžeme k rozvoju čitateľskej gramotnosti.

Tabuľka 3 Pozorovanie zmien vlastností látok

Látka	Skupenstvo	Farba	Forma	Rozpustnosť vo vode	Pôsobenie octu	Zmena farby jódom
múka	pevné	biela	sypká	nerozpustná	bez zmeny	áno
soľ	pevné	biela	sypká	rozpustná	bez zmeny	nie
cukor	pevné	biela	sypká	rozpustný	bez zmeny	nie
krieda	pevné	biela	sypká	nerozpustná	bez zmeny	nie
Sóda bikarbóna	pevné	biela	sypká	rozpustná	uvoľnenie plynu CO ₂	nie

Pre nadaných a experimentálne zručných žiakov možno pripraviť do skúmavky neznámu vzorku a nechať ich hľadať spôsob, ako na základe získaných vedomostí postupovať pri určovaní neznámej látky. Dôležité je viesť žiakov k tomu, že neznáme látky nie je vhodné identifikovať pomocou chuti. Pri menej chápaivých žiakoch možno prekonzultovať jednotlivé postupy pred realizáciou, prípadne nechať ich hľadať cestu aj za cenu omylov. Vhodnú metódu volí vyučujúci podľa individuálnych schopností žiakov. Všetky pokusy je dôležité prediskutovať, ozrejmíť všetkým žiakom realizovaný proces a poukázať na podmienky za ktorých prebiehal. Bez diskusie majú pokusy menší vzdelávací efekt.

3.5 HORENIE

Medzi sledovanými vlastnosťami látok je aj zisťovanie, či je látka horľavá alebo nie. Pre pokus sa vyberajú sa také látky, ktoré majú veľmi odlišnú zápalnú teplotu, ako napr. papier a sklo. Sklo sa taví pri teplote vyššej ako je jeho teplota topenia, preto ho za bežných podmienok považujeme za nehorľavé. V tomto prípade je dôležité obrátiť pozornosť na horenie papiera. Pri demonštračnom pokuse horenia papiera, žiaci jednoznačne pozorujú zmenu látky (papiera) na iné látky (dym a popol). Hoci mnohé chemické deje nesú v sebe kus abstrakcie, v tomto prípade je dej veľmi jednoznačný, zrozumiteľný aj pre žiakov primárneho stupňa vzdelávania. V uvedenom prípade nie je však vhodné používať formuláciu, že „papier sa zmenil na popol a dym“, pretože sa neberie vtedy do úvahy potreba kyslíka pri horení papiera. Za vhodnejšiu považujeme formuláciu „pri horení papiera unikol dym a zostal popol“.

Aby mohla látka začať horieť, musí sa zahriať na zápalnú teplotu. Niektoré látky majú zápalnú teplotu nižšiu ako je teplota topenia, napr. drevo. Drevo skôr zhorí ako sa roztaví. Plastické látky, napr. polyetylén, má zápalnú teplotu vyššiu ako teplotu topenia. Preto sa polyetylénový téglik v ohni najprv roztaví a potom zhorí.

Po realizovaní pokusu, pri ktorom sme do plameňa vložili špajľu a poleno dreva (vhodné je s hladkým povrchom) a sledovali čo začne skôr horieť, môžeme položiť žiakom problémovú úlohu:

- Ako musíme postupovať pri zapalovaní vaty pomocou zápaliok? Čo ešte na zapálenie vaty zápalkami potrebujeme?
- Horí vata z drevených polien lepšie v bezveternom, či veternom prostredí? Prečo?

3.6 VLASTNOSTI VZDUCHU

V tretom ročníku pri poskytovaní informácií o vzduchu, sa venuje pozornosť zloženiu vzduchu pri zemskom povrchu a charakteristickým vlastnostiam zložiek vzduchu. Značná pozornosť sa venuje kyslíku, pretože je nevyhnutný pre takmer väčšinu živých organizmov na Zemi. Venuje sa pozornosť skutočnosti, že kyslík podporuje horenie. Kyslík, ktorého vlastnosti chceme sledovať, možno získať prostredníctvom viacerých pokusov. Pre demonštračný pokus odporúčame kyslík získať tepelným rozkladom manganistanu draselného (KMnO_4). Pre žiacky pokus prípravy kyslíka možno použiť katalytický rozklad peroxidu vodíka (H_2O_2) oxidom manganičitým (MnO_2). Vhodný je 1 – 3 % roztok peroxidu vodíka, ktorý sa používa na dezinfekciu okolia rán, takže pri dotyku s kožou nevyvolá žiadne nebezpečné zmeny, ako pri vyšších koncentráciách. Uvoľňovaný kyslík je ťažší ako vzduch a preto sa hromadí v skúmavke a postupne z nej vytláča vzduch. To, že kyslík podporuje horenie dokazujeme tlejúcou trieskou. Tlejúca trieska v prostredí kyslíka začne horieť. Skúmavku (nádobu) s kyslíkom treba uchopiť do držiaka (stočeného pásika papiera, vreckovky, štipca), lebo pri horení triesky sa uvoľňuje teplo, ktoré zohrieva steny skúmavky (možnosť popálenia). Ideálne je, ak môže byť skúmavka umiestnená v stojane na skúmavky. Uvedený pokus je pre žiakov veľmi lákavý pre svoj svetelný a akustický efekt.

Aj v tomto prípade by nemal byť pokus jednoúčelový, ale treba poskytovať informácie o sledovanom jave z rôznych pohľadov. Tým, že poukážeme, že kyslík sa drží v skúmavke bez jej uzavretia, vysvetlíme, prečo je najvyššia koncentrácia kyslíka pri povrchu Zeme.

Oveľa prezentovanejším pokusom na poukázanie potreby kyslíka pri horení je horenie sviečky v uzavretom priestore. Následne možno realizovať pokus na dôkaz oxidu uhličitého (CO_2), vznikajúceho pri horení. Prítomnosť oxidu uhličitého možno dokázať pomocou vápenej vody [$\text{Ca}(\text{OH})_2$]. Pozorovanie horenia sviečky môže poskytnúť aj informáciu, že jednou z možností hasenia požiarov je aj obmedzenie prístupu kyslíka. Osvojenie si tejto informácie je významné pri likvidácii malých, lokálnych ohnísk. Aj v tomto prípade je názornosť efektívnejšie než verbálna informácia pre nadobudnutie trvalej vedomosti a praktickej zručnosti využiteľnej v bežnom živote. Pred zapálením sviečky je možná diskusia o farbe plameňa, prípadne jeho zobrazenie. Po zapálení sviečky je možné porovnávať nakreslenú a skutočnú farebnosť plameňa. Horiace pary vosku odoberajú

kyslík z okolitého vzduchu. Po tejto informácii by mali žiaci dospieť logickým myslením k poznaniu, že tam, kde je kyslíka najviac, bude horenie najintenzívnejšie a teda aj najvyššia teplota plameňa.

Ďalšie pokusy sa môžu zamerať na uhasenie ohňa zamedzením prístupu vzduchu. K bezpečnostnej vybavenosti áut patrí aj nehorľavá plachta. Plameň sviečky uhasíme sfúknutím alebo prstami. Prečo si pred uhasínaním nasliníme (navlhčíme) prsty? Pri uhasínaní plameňa sviečky suchými prstami pociťujeme väčšiu intenzitu tepla, pálenie, ako pri navlhčených prstoch. K vysvetleniu javu využijeme poznatky o skupenských zmenách. Časť tepla plameňa sa spotrebuje na premenu kvapalnej vody na paru a preto na kožu pôsobí menej tepla, nižšia teplota.

Pokusy s hasením ohňa je vhodnejšie realizovať v exteriéri, napr. na školskom dvore. To umožňuje rozšíriť vedomosti o stavbe ohnísk vo voľnej prírode. Horiaci oheň možno uhasiť pieskom, vodou, zemou, vlhkou prikrývkou a samozrejme hasiacim prístrojom. Žiaci si zhotovia penový hasiaci prístroj z plastovej 0,5 l fľaši, do ktorej nalejú asi 1 - 2 dl octu (8 % roztok CH_3COOH) a k okraju nasypú sódu bikarbónu (NaHCO_3). V prvej fáze pokusu však do uzáveru vyvrtajú dierku. Po uzavretí fľašu hýbeme tak, aby sa látky dostali do kontaktu. Cez otvor v uzávere sa uvoľňuje pena, tvorená predovšetkým uvoľneným CO_2 , strhávajúcim ostatné látky z prostredia. Žiaci pochopia, prečo penové hasiace prístroje pred použitím treba naraziť a prečo majú jednorázové využitie. Získaná zručnosť hasenia ohňa (sviečky, papiera, drievka) by mala viesť k pohotovým, bezstresovým reakciám v reálnych situáciách. Ak ako horiace médium použijeme papier z farebnými obrázkami, môžeme pozorovať rôznofarebnosť plameňa (zelený, oranžový a pod.). To umožňuje spoznanie ďalšej výskumnej metódy identifikácie látok.

Pokus podnecuje k diskusii o spaľovaní rôznych látok na smetiskách, pretože sa do ovzdušia dostáva CO_2 , ale aj mnohé toxické látky. To je podnet na rozhovor o našom vplyve (každého jednotlivca) na kvalitu životného prostredia, o odpadoch, smetiskách, recyklácii a k uváženenému hospodáreniu s obalovými materiálmi v domácnostiach, spoločnosti.

K získaniu poznania, že voda nie je univerzálnym médiom na hasenie, môže poslúžiť reakcia kovového sodíka s vodou. Pokus realizujeme v exteriéri a žiaci ho sledujú z bezpečnej vzdialenosti. Pozorujú zapálenie sodíka na vlknom filtračnom papieri. Optický efekt pokusu možno zvýrazniť pridaním fenolftaleínu do vody. Sfarbenie vody naznačuje, že horením sodíka sú v prostredí iné látky ako pred horením. Pokusom si potvrdzujú poznatok, že pri horení vznikajú nové látky.

Medzi dlhodobé chemické pokusy odporúčané pre 3. roč. ZŠ možno zaradiť sledovanie hrdzavenia a určovania podmienok jeho obmedzenia. Zisťujú sa podmienky, za ktorých uvedený dej prebieha najrýchlejšie a najpomalšie. Pokus je realizovaný aj za účelom získania poznatkov a skúseností pri ochrane železných predmetov pred hrdzavením. Vyhodnotenie experimentu privedie k poznaniu, že koróziu možno spomaliť rôznymi nátermi, olejovaním, laminátovaním a pokovovaním. Vhodnou môže byť aj demonštračná ukážka pokovovania železného klin-

ca. Do roztoku síranu meďnatého CuSO_4 ponoríme uhlíkovú elektródu a železný klinec. Elektródy pripojíme na zdroj jednosmerného prúdu s napätím 6 V. Klinec bude katódou. Reakciu treba nechať prebiehať asi 15 minút.

3.7 VLASTNOSTI VODY

Tak ako téma *Vzduch*, aj téma *Voda* poskytuje možnosti na prezentovanie chemických dejov v primárnom vzdelávaní. Súčasné storočie je storočím orientovaným na vodu, resp. na pitnú vodu. Nezávadná pitná voda je strategická surovina. Učivo prírodovedy poskytuje žiakom informácie o klasifikácii vôd, prezentuje pojmy: voda dažďová, pramenitá, pitná, minerálna, povrchová, podzemná, morská, riečna, slaná, sladká a pod.

Slovensko je krajina bohatá na minerálne pramene. V súčasnosti je na Ministerstve životného prostredia SR zaregistrovaných viac ako 1200 minerálnych prameňov. Okrem nich sú pri mnohých obciach nezaregistrované minerálne pramene, tzv. kyselky, s rôznou koncentráciou CO_2 . Priebeh mineralizácie vôd prebiehajúci v pôde, v horninách možno priblížiť žiakom jednoduchým pokusom.

Do plastovej priehľadnej fľaše s otvormi na dne, nasypeme riečny piesok, zem. Asi v dvoch tretinách pieskového stĺpca umiestnime kúsok farebnej, vo vode rozpustnej látky (akvarelová farba, potravinárske farbivo, prípadne aj KMnO_4). Zvyšok fľaše naplníme vodou, ktorá postupne preniká vrstvami piesku a zafarbí sa farbivom. Ak použijeme niekoľko rôznych farieb, rôznofarebnou vytekajúcou vodou môže poukázať na špecifické zloženie jednotlivých minerálnych prameňov.

Rôznorodosť koncentrácie minerálnych látok v destilovanej, pitnej a minerálnej vode možno prezentovať pokusom, pri ktorom na vyleštené hodinové sklíčka dáme rovnako veľké vzorky uvedených vôd. Po odparení vody, na tmavom pozadí, porovnávame množstvo vykryštalizovaných látok.

Problémovou úlohou môže byť hľadanie odpovedí na otázky:

- Prečo sa neodporúča piť veľké množstvá minerálnych vôd, ale prednosť na zahasenie smädu má pitná voda?
- Prečo je ne pranie, umývanie vlasov vhodnejšia dažďová voda ako minerálna, resp. pitná voda?

Žiakom primárnej školy z bežného života je známy pojem *kyslý dážď*. Roztoky môžu byť kyslé až zásadité, Pretože kyseliny a zásady majú zväčša leptavé účinky na živočíšne tkanivo, nemôžeme ich identifikovať chuťou, hmatom. Na ich identifikáciu používame indikátory, látky ktoré menia svoje sfarbenie v rôznom prostredí.

Ako indikátor sa pri školských pokusoch používa farebný roztok získaný pri varení červenej kapusty, resp. červenej repy. Ale je možné použiť aj univerzálny indikátorový papierik. Pri pokusoch sledujeme pH prostredia destilovanej vody, dažďovej vody, mydlového roztoku, vody slanej, sladkej, octu, šťavy z citrusových plodov, jablák a pod.

Kyslosť prostredia môžeme určiť aj jedlou sódou. Ak rozkrojený citrón, pomaranč, grep posypeme sódou, pozorujeme šumenie spôsobené uvoľnením vzniknutého oxidu uhličitého. Biela dužina neprezentuje kyslé prostredie a preto sóda nespôsobí šumenie. Ale keď na bielu dužinu citróna kvapneme NaOH, sfarbí sa do ružova až oranžova. Vložením do kyslého prostredia, napr. do octu, dužina sa odfarbí.

3.8 PITNÝ REŽIM

Problematiku pitného režimu je možné rozdiskutovať pri témach *Voda a Ľudské telo*. Najideálnejšou tekutinou pre ľudský organizmus je čerstvá, pramenitá pitná voda. Pod vplyvom dodržiavania pitného režimu sa v jedlách pri obede ponúkajú nápoje. Ich požívanie bezprostredne po konzumácii jedla má významný (pozitívny, negatívny) vplyv na metabolizmus, vstrebávanie látok do organizmu. Napr. pitie čaju, mlieka, kávy, limonád po jedle obmedzuje vstrebávanie železa. Inak je to pri ovocných šťavách, džúsoch obohatených o vitamín C.⁵ Tieto informácie treba prezentovať čo najskôr, aby sa vytvorili správne výživové návyky.

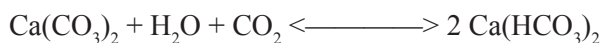
Z výskumu realizovanom na primárnych školách sme zistili, že v automatoch na nápoje umiestnených v interiéroch škôl si žiaci kupujú najčastejšie kolové nápoje (75,2 %).⁶ Je to alarmujúce, pretože tieto nápoje nie sú vhodné pre danú vekovú kategóriu. V školách zapojených do projektu *Zdravá škola* na tieto skutočnosti nevlýva priaznivo (tab. 4)

Tabuľka 4 Nápoje kupované žiakmi v automatoch umiestnených v interiéroch škôl

Školy zapojené do projektu <i>Zdravá škola</i>	Počet žiakov kupujúcich nápoj [%]						
	Coca cola	Fanta	Sprite	minerálna voda	džús	čokoláda	kapucíno
Áno	42,3	12,7	9,8	4,2	9,8	14,1	7,0
Nie	32,9	18,2	25,0	0,0	4,5	7,9	11,4
spolu	75,2	30,9	34,8	4,2	14,3	22,0	18,4

Kolové nápoje obsahujú okrem kofeínu aj kyselinu fosforečnú, ktorá reaguje s vápnikom (Ca^{2+}) na nerozpustný fosforečnan vápenatý, čím je organizmus ochudobňovaný o potrebný vápnik. Pojem rozpustný a nerozpustný si žiaci osvoja experimentálnou činnosťou pri zisťovaní rozpustnosti rôznych látok vo vodnom prostredí. Nedostatok vápnika v organizme sa neprejavuje iba poruchami skeletu (rachitis), ale aj poruchami nervových vzruchov, zrážanlivosti krvi, srdcovými chorobami a pod.²

V tematickom celku *Horniny a nerasty* je v učebniciach prírodovedy uvedený postup, ako možno pomocou octu identifikovať vápenec. Získanú informáciu a skúsenosť možno využiť napríklad pri výbere dekoračných skál do akvárií. Vápencové skaly by mohli nepriaznivo ovplyvňovať tvrdosť vody. Na základe pôsobenia kyseliny na vápenec sa vysvetľuje aj vznik vápencových jaskýň – kyslý dážď, kyslá voda.



Je možné uskutočniť chemický experiment pôsobenia minerálnej vody nasýtenej oxidom uhličitým na vápenec CaCO_3 . Porovnaním rýchlosti reakcie minerálnej vody a zriedenej kyseliny chlorovodíkovej na vápenec, môžeme poukázať na dlhotrvajúce procesy výzdoby vápencových jaskynných priestorov. Na Slovensku je evidovaných 4 150 jaskýň. Najviac jaskýň sa nachádza v Slovenskom krase (658). 12 prírodných a kultúrnych pamiatok na území Slovenska je do zoznamu Svetového prírodného a kultúrneho dedičstva UNESCO zaradených 5 jaskýň (4 vápencového pôvodu a 1 ľadová jaskyňa).

Rozvoj logického myslenia možno realizovať aj vhodne motivovanými otázkami. V tomto prípade je možné spýtať sa žiakov na teplotu v Dobšinskej ľadovej jaskyni v jednotlivých ročných obdobiach. Ak nestačí nápoved' v názve jaskyni (ľadová), tak poskytneme ďalšiu informáciu, napr. že do roku 1946 bolo v jaskyni povolené korčuľovanie pre verejnosť počas celého roka. To využíval na tréningy aj významný československý krasokorčuľiar Karol Divín, ktorý získal veľa významných medailí na európskych i svetových súťažiach.

A ešte jeden unikát týkajúci sa jaskýň na Slovensku. V Krásnohorskej jaskyni je stalagmit, považovaný za jeden z najväčších na Zemi a je zapísaný v Guinessovej knihe rekordov. Stalagmit je vysoký 32,7 m a pri základni je široký 14 m.

Reakciu vápenatých látok v kyslom prostredí možno aplikovať aj na hygienu ústnej dutiny, zachovanie zdravého chrupu. Konzumáciou jedla sa mení pH prostredie v ústach. Aj niektoré druhy ovocia obsahujú kyseliny, napr. v jablčku sú kyseliny jablčná, askorbová a pod. Vplyvom kyslého prostredia v ústach čiastočne zmäkne zubná sklovina. V tomto prípade nie je vhodné, bezprostredne po konzumácii jablčka, čistiť si zuby kefkou, ktorá by mohla zdrsniť povrch zmäkutej zubnej skloviny. Z uvedeného môže vyplynúť zovšeobecnenie, že čím lepšie budeme poznať vzájomné správanie látok s ktorými ľudský organizmus prichádza do styku, tým lepšie si budeme môcť chrániť svoje zdravie.

3.9 ČLOVEK

V téme *Človek* sa nesústreďujeme len na popis vonkajších častí ľudského tela, ale tému rozšírime o základné poznatky z výživy, zo stravovania, ktoré významne ovplyvňujú zdravotný stav organizmu. Tento doplnok učiva si vyžaduje neustále sa zhoršujúci zdravotný stav obyvateľstva, žiakov, na čom sa podieľajú okrem stresu aj zlé, nevhodné výživové návyky (stolovanie, pitný režim).

Prvoradé je viesť žiakov k sústreďeniu sa na prijímanie potravy. Každé jedlo je potrebné nielen dobre požuť na menšie kúsky, aby enzýmy mohli pôsobiť na väčšej ploche, ale aj premiešanie so slinami je veľmi dôležité. Sliny totiž obsahujú enzýmy na štiepenie polysacharidov (škrob). Na dôkaz, že sliny niečo s potravou robia využijeme jednoduchý, avšak presvedčivý pokus, pri ktorom škrobový roztok zafarbený jódom, zmení svoje sfarbenie po pridaní slín.

ZÁVER

Z našich výskumov, ale aj z priamych pozorovaní vyučovacieho procesu pri výučbe Prírodovedy, možno konštatovať, že prírodovedná gramotnosť môže dosiahnuť lepšiu úroveň až vtedy, keď vyučujúci budú lepšie vzdelaní v prírodovednej oblasti. To sa dá dosiahnuť tým, že v procese vysokoškolskej prípravy bude zvýšená dotácia hodín zameraných pre prírodovedné vzdelávanie, hlavne pre študentov, ktorí nemajú gymnaziálne vzdelanie.

Rozvoj kompetencií potrebných pre celoživotné činnosti významne podporuje využívanie aktívneho zapájania študentov do vzdelávania. Takže pokladáme za dôležité aj získanie experimentálnych zručností. Experimentálna činnosť žiakov rozvíja nielen schopnosti pozorovacie, logické, abstraktné, priestorové vnímanie, ale aj schopnosť kladenia otázok, overovanie si predkladaných informácií, vzájomnú prepojenosť dejov v prírode a pod. Zanedbanie rozvoja prírodovednej vzdelanosti v primárnom vzdelávaní prináša zložitejšiu situáciu pri osvojovaní si učiva prírodovedných predmetov v sekundárnom vzdelávaní, ale najmä nedostatok spôsobilostí pri hodnotení a riešení problémových situácií z bežného života, ochrane zdravia a kvality života.

POĎAKOVANIE

Príspevok vychádza ako súčasť grantovej úlohy KEGA MŠ SR č. 002KU-4-2011 Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti vo vysokoškolskej príprave študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika.

LITERATÚRA

1. HAUSER, J. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike*. Bratislava: ŠPÚ, 2008.
2. MELICHRČÍK, M., MELICHERČÍKOVÁ, D. *Bioanorganická chémia – chemické prvky a ľudský organizmus*. Bratislava : Príroda, 1997. 190 s. ISBN 80-07-01028-9
3. MELICHERČÍKOVÁ, D., MELICHERČÍK, M.: *Výživa a prírodovedné vzdelávanie*. In: Zborník z medzinárodnej konferencie ScienEdu, Bratislava : PriF UK, 2007, s. 267-271.
4. VOHLÍDAL, J. a i.: *Chemické a analytické tabulky*. Praha : Grada, 1999. ISBN 80-7169-855-5.

PROJEKT VÝSKUMU PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI ŠTUDENTOV ODBORU PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA

IVANA ROCHOVSKÁ – BEÁTA AKIMJAKOVÁ

*Pedagogická fakulta v Ružomberku, Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Slovenská republika*

ABSTRAKT: Príspevok prezentuje projekt výskumu, zameraného a zvyšovanie úrovne prírodovednej gramotnosti študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika prostredníctvom vytvorenia koncepcie vzdelávania s využívaním aktivizujúcich metód. Uvádza súčasný stav problematiky, ciele a úlohy výskumu, hypotézy, prínos projektu.

KEÚČOVÉ SLOVÁ: prírodovedná gramotnosť, aktivizujúce metódy, predškolská a elementárna pedagogika, konštruktivizmus.

Riešiteľský tím, zložený z pedagógov Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku, Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a Elektrotechnickej fakulty Žilinskej univerzity v Žiline, rieši od roku 2011 projekt KEGA MŠ SR č. 002KU-4-2011, ktorého podstatou je zvýšiť úroveň prírodovednej gramotnosti študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika prostredníctvom vytvorenia koncepcie vzdelávania s využívaním aktivizujúcich metód. Koncepcia vzdelávania sa nezameriava na zvyšovanie rozsahu encyklopedických vedomostí študentov, ale predovšetkým na zvýšenie úrovne schopností vedecky pracovať a experimentálne riešiť problémové situácie. Výskumným problémom pre riešiteľský tím sa stala otázka, či uplatňovanie navrhovanej koncepcie vzdelávania má vplyv na zvyšovanie prírodovednej gramotnosti respondentov. Prírodovedná gramotnosť je vo výskume ponímaná ako jedna z kľúčových kompetencií – súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré sú predpokladom pre riešenie úloh a situácií bežného života. Navrhovanú koncepciu vzdelávania bude overovaná v praxi pedagogickým experimentom a výsledky budú publikované vedeckej monografii s edukačným CD.

SÚČASNÝ STAV PROBLEMATIKY

V štúdií OECD PISA (Programme for International Student Assessment) sa pojem prírodovedná gramotnosť chápe ako „schopnosť používať vedecké poznatky, identifikovať otázky a vyvodzovať dôkazmi podložené závery pre pochopenie a tvorbu rozhodnutí o svete prírody a zmenách, ktoré v ňom nastali v dôsledku ľudskej aktivity“¹.

Medzinárodná výskumná porovnávacía štúdia OECD PISA preukázala, že prírodovedná gramotnosť slovenských žiakov už na konci povinnej školskej dochádzky je podpriemerná. Žiakom robilo problém najmä vytváranie hypotéz, využívanie rôznych výskumných metód, experimentovanie, získavanie a interpretovanie dát, posudzovanie výsledkov výskumu, formulovanie a dokazovanie záverov². Možno konštatovať, že naše prírodovedné vzdelávanie kladlo doteraz väčší dôraz na zhromažďovanie a reprodukciu teoretických vedomostí ako na podstatu vedeckého skúmania a uvažovania. Spomínané problémy pokračujú aj vo vysokoškolskej príprave učiteľov. Podobne v našich predchádzajúcich výskumoch sme zistili, že študenti pedagogických fakúlt získali pôsobením školského vyučovania len formálne vedomosti a stav ich prírodovednej gramotnosti možno považovať za alarmujúci.

Zlepšenie úrovne prírodovednej gramotnosti študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika možno považovať za dôležitú úlohu práve preto, že títo študenti sa pripravujú na edukáciu detí predškolského veku a žiakov mladšieho školského veku. Už v tomto veku u nich možno rozvíjať schopnosť vedecky pracovať ako nevyhnutnú zložku prírodovednej gramotnosti a motivovať ich tak prírodovednému vzdelávaniu, ktoré je v dnešnej dobe čoraz menej populárne.

Problém neadekvátnej úrovne prírodovednej gramotnosti žiakov a študentov vidíme najmä v tom, že študenti počas svojich predchádzajúcich štúdií získali len formálne vedomosti z prírodovedného učiva. Pritom jednou z najdôležitejších úloh učiteľa by malo byť zmapovať individuálne skúsenosti žiakov alebo študentov, zistiť, aké vedomosti a skúsenosti získali pôsobením predchádzajúceho štúdiáa mimoškolského prostredia a nadväzovať na ne v edukačnom procese. Pri konštrukcii nového poznatku je veľmi dôležité jeho overenie, ktoré umožňuje náhradu pôvodného prekonceptu požadovaným konceptom. Medzi vhodné prostriedky pre toto overenie patria aktivizujúce vyučovacie metódy. Informácie získavané aktívnou činnosťou majú porovnaní s inými druhmi informácií nenahraditeľnú úlohu.

V súčasnosti sa čoraz viac dostáva do popredia využívanie vyučovacích metód postavených na aktívnom poznávaní. Naplňajú potrebu objavovania, experimentovania, riešenia problémov. Sami študenti uvádzajú, že takýto spôsob učovania je zaujímavejší, pútavejší, že si viac zapamätajú a pochopia, ako keď

1 Národná správa PISA SK, 2007, s. 29.

2 Národná správa PISA SK, 2007.

len prijímajú suché fakty od učiteľa³. Aby študenti získali skutočné vedomosti, mali by byť aktívne zapojení do edukačného procesu (v kontakte s ostatnými študentmi), pričom si sami musia vytvoriť vlastný záver zo svojich osobných skúseností⁴.

CIELE A ÚLOHY PROJEKTU

Hlavným cieľom projektu je navrhnúť koncepciu vzdelávania (s uplatňovaním aktivizujúcich metód) študentov odboru Predškolskáa elementárna pedagogika a experimentálne overiť účinnosť vyučovania podľa navrhovanej koncepcie vo vysokoškolskej príprave študentov. S cieľa výskumu vyplývajú nasledovné výskumné úlohy:

- Zistiť aktuálnu úroveň prírodovednej gramotnosti reprezentatívnej výskumnej vzorky respondentov (študentov odboru Predškolskáa elementárna pedagogika).
- Navrhnúť koncepciu vzdelávania s uplatňovaním aktivizujúcich metód, zameranú na rozvíjanie prírodovednej gramotnosti respondentov.
- Overiť navrhovanú koncepciu vzdelávania v praxi.
- Interpretovať výskumné výsledky.
- Publikovať navrhovanú koncepciu vzdelávania a výsledky jej overovania v praxi vo vedeckej monografii s edukačným CD.
- Prezentovať čiastkové aj celkové výsledky projektuna medzinárodných vedeckých konferenciách, vo vedeckých a odborných časopisoch a zborníkoch.

Riešiteľský tím stanovil nasledovné hypotézy:

Hypotéza 1: Predpokladáme, že úroveň prírodovednej gramotnosti študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika, testovaná vybranými diagnostickými nástrojmi, sa uplatňovaním navrhovanej koncepcie vzdelávania štatisticky významne zvýši.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že úroveň porozumenia pojmov (z vybraného učiva) študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika, testovaná vybranými diagnostickými nástrojmi, sa uplatňovaním navrhovanej koncepcie vzdelávania štatisticky významne zvýši.

Hypotéza 3: Predpokladáme, že úroveň schopnosti riešiť problémy študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika, testovaná vybranými diagnostickými nástrojmi, sa uplatňovaním navrhovanej koncepcie vzdelávania štatisticky významne zvýši.

Riešiteľský tím navrhne koncepciu vzdelávania s využívaním aktivizujúcich me-

3 G. Šarníková, *Novátorstvo verzus tradično v prístupek vyučovaniu humanitných predmetov*. In Hanisko, P., Krupová, I. (eds.) *Veda a výskum v zrkadle času*. Ružomberok: PF KU – Inštitút Juraja Páleša v Levoči, 2009, s. 113 – 121.

4 B. D. Young, *Nové prístupy vo vyučovaní prírodných vied. Didaktika badania proti didaktike prijímania*. In *Pedagogická revue*, 48, 1996, č. 5-6, s. 209-219.

tód pre študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika. Navrhovaná koncepcia vzdelávania uplatňuje metódy a formy výučby odlišné od tradičných (slovných monologických, frontálnych). Využíva princípy pedagogického konštruktivismu, uplatňuje aktivizujúce metódy a podnecuje študentov k vlastnej experimentálnej činnosti.

Riešiteľský tím vypracuje vstupné a výstupné testy, zamerané na zisťovanie úrovne poňatia učiva respondentmi. Testy budú zisťovať nielen objem vedomostí respondentov z vybraného učiva, ale predovšetkým úroveň porozumenia pojmom z učiva a schopnosť respondentov využívať poznatky na riešenie problémových situácií z bežného života.

Výskumnú vzorku budú tvoriť študenti odboru Predškolská a elementárna pedagogika v dennej aj externej forme štúdia. Tento odbor zahŕňa študijné programy, napr. bakalárske programy Predškolská a elementárna pedagogika, Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín, magisterské programy Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a Predškolská pedagogika.

Výučba prírodovedne orientovaných kurzov v rámci uvedených študijných programov bude prebiehať podľa navrhovanej koncepcie. Vybrané témy učiva budú študentom prezentované formou tradičných prednášok, vybrané témy budú študentom prezentované prostredníctvom navrhovanej koncepcie prírodovedného vzdelávania.

Údaje získané pomocou pretestov a posttestov budú štatisticky spracované. Na základe spracovaných údajov budú prijaté alebo zamietnuté stanovené hypotézy. Výsledky výskumu budú spracované v monografii s edukačným CD, ktoré bude obsahovať metodické materiály potrebné pre uplatňovanie navrhovanej koncepcie vzdelávania

ZÁVER

Prínosom projektu je prispieť k rozvíjaniu prírodovednej gramotnosti študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika prostredníctvom uplatňovania aktivizujúcich metód a motivovať ich k využívaniu aktivizujúcich metód vo svojej súčasnej alebo budúcej pedagogickej praxi.

POĎAKOVANIE

Príspevok vychádza ako súčasť grantovej úlohy KEGA MŠ SR č. 002KU-4-2011 Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti vo vysokoškolskej príprave študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika.

**RESEARCH PROJECT OF SCIENTIFIC LITERACY
OF STUDENTS OF PRE-SCHOOL AND ELEMENTARY
SCHOOL PEDAGOGY**

IVANA ROCHOVSKÁ – BEÁTA AKIMJAKOVÁ

ABSTRACT: The article presents the project of the research focused on the development of scientific literacy of students of Pre-school and Elementary School Pedagogy through the educational conception with using of experiential methods. It introduces the current state of the issue, aims and tasks of research, hypotheses, contribution of the project.

KEY WORDS: Scientific Literacy, Experiential methods, Pre-school and Elementary School Pedagogy, Constructivism.

METÓDY ROZVÍJANIA PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI VO VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVE PEDAGÓGOV PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO STUPŇA ŠKOLY

IVANA ROCHOVSKÁ – LUDMILA KRAJČÍRIKOVÁ
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

ABSTRAKT: Príspevok sa zaoberá didaktickými metódami uplatňovanými vo vzdelávacom procese študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, predovšetkým vo výučbe prírodovedných predmetov. Charakterizuje didaktické metódy podľa zdroja poznatkov, podľa motivácie učebno-poznávacej činnosti študentov a podľa charakteru poznávacej činnosti žiakov. Zdôrazňuje využívanie aktivizujúcich metód, ktoré sú založené na simulovaní práce vedcov a ktoré majú charakter experimentu.

KLÚČOVÉ SLOVÁ: didaktické metódy, predškolská a elementárna pedagogika, vysokoškolská príprava.

Prírodovedné vzdelávanie vzdelávania na všetkých stupňoch a typoch škôl smeruje k rozvíjaniu prírodovednej gramotnosti, ktorá pozostáva z poznania vedeckých faktov, pojmov, procesov; z poznania metód a procedúr vedeckého skúmania; z pochopenia úlohy vedy a technológie v spoločnosti¹. V štúdií OECD PISA (Programme for International Student Assessment) sa pojem prírodovedná gramotnosť chápe ako „schopnosť používať vedecké poznatky, identifikovať otázky a vyvodzovať dôkazmi podložené závery pre pochopenie a tvorbu rozhodnutí o svete prírody a zmenách, ktoré v ňom nastali v dôsledku ľudskej aktivity“². V historickom kontexte sa prírodovedná gramotnosť vzťahuje k „nevedeckej“ potrebe porozumieť vede v demokratickej spoločnosti, v ktorej vedci zohrávajú poprednú úlohu pri riešení ekonomických, personálnych a politických otázok³.

1 L. Held, *Príroda – deti – vedecké vzdelávanie*. In. Z. Kollarikova, B. Pupala, *Predškolská a elementárna pedagogika*, Praha : Portál, 2001. s. 347 – 362.

2 Národná správa PISA SK, 2007, s. 29

3 R. W. Bybee, *Achieving scientific literacy from purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.

Edukačný proces prírodovedného vzdelávania na všetkých stupňoch a typoch škôl si vyžaduje využívanie vyučovacích metód postavených na aktívnom poznávaní, objavovaní, experimentovaní, riešení problémov. Prečo? Pretože prírodovedné vzdelávanie má samo osebe experimentálny charakter. Ako uvádza I. Baník experiment v *prírodovede* „...nikdy nestratí svoj význam, práve tak ako je to aj s materským mliekom. To je a zostane tým najlepším, čo dieťaťu pri vstupe do života môžeme dať. Na tom nič nezmení – ako som presvedčený – ani technický pokrok, ani nijaká digitalizácia a elektronizácia, ani žiadna virtuálna realita“⁴.

Každý učiteľ vyučuje svojím špecifickým spôsobom, ovplyvneným vlastnými skúsenosťami, ktoré získal ako žiak a študent. Často sa študenti pedagogických fakúlt paradoxne oboznamujú s inováciami výučby prostredníctvom slovných monologických metód a frontálnych foriem typických pre tradičné vyučovanie. Tieto skúsenosti v nich ostávajú zakorenené a premietajú sa do ich vlastnej pedagogickej praxe. Ak však chceme motivovať učiteľov k využívaniu alternatívnych metód a foriem vyučovania, mali by sme im dať možnosť zažiť ich na vlastnej koži, aby si uvedomili, v čom spočívajú ich výhody, čo je ich podstatou. Špeciálne v prírodovednom vzdelávaní budúcich učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania považujeme za nevyhnutné, aby sami získavali prírodovedné poznatky potrebné pre ich budúcu učiteľskú prax najmä v procese samostatného vedeckého bádania, aby si tieto metódy osvojili a neskôr ich sami uplatňovali

METÓDY PRÍRODOVEDNÉHO VZDELÁVANIA V PRÍPRAVE ŠTUDENTOV PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGIKY

Najčastejším kritériom delenia didaktických metód je podľa zdroja poznatkov. Slovné metódy sa ďalej delia na *monologické*, ktoré sa skrátene nazývajú *výklad*⁵. Vo vysokoškolskej príprave študentov, nevynímajúc prírodovedné predmety, je tento druh metód veľmi často využívaný, pretože je to časovo efektívne. Zdrojom poznatkov je slovo prednášajúceho. Študenti na prednáškach získavajú prostredníctvom výkladu množstvo teoretických poznatkov, ktoré potom môžu vyžívať a cvičeniach a seminároch, kde sú informácie precvičované, aplikované na špecifické aj nešpecifické problémové úlohy, či tvorivo spracúvané. Z ďalších početne využívaných slovných metód v prírodovednom vzdelávaní študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika možno spomenúť *rozprávanie*, *vysvetľovanie*, *opis*, *prednášku*.

Dialogické metódy sú taktiež často uplatňované, predovšetkým *rozhovor* a *beseda*⁶, či už s vyučujúcim daného predmetu, alebo s pozvaným odborní-

4 I. Baník, I., *Jednoduchý experiment – materské mlieko školskej fyziky*. In D.Krupa, M. Kireš, (eds.) *Tvorivý učiteľ fyziky III, Národný festival fyziky 2010*. Bratislava 2010, Slovenská fyzikálna spoločnosť, s. 58.

5 I.Turek, *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008.

6 Tamže.

kom, napr. vedcom, kozmonautom, lekárom a pod. Nevyhnutnou metódou v štúdiu budúcich pedagógov predprimárneho a primárneho stupňa školy je **metóda práce s knihou**. To, čo vysokoškolský pedagóg prednáša, je potrebné rozšíriť a prehĺbiť prostredníctvom štúdia odbornej literatúry, pretože zvlášť v štúdiu prírodovedných predmetov je pre pochopenie prírodovedných fenoménov potrebné hlbšie štúdium.

Slovné metódy je nevyhnutné dopĺňať živým nazeraním na objekty a javy, čo je zabezpečované prostredníctvom **názorných metód**. Patrí sem predovšetkým **demonštrovanie, pozorovanie, exkurzia**. Pedagóg môže využívaním učebných pomôcok (živých prírodnín, modelov a pod.) demonštrovať prírodovedné predmet a javy, študenti ich tiež môžu pozorovať buď bezprostredne alebo prostredníctvom fotozáznamov a videozáznamov. Dôležitými pomôckami pri pozorovaní sú lupy a mikroskopy. Ak pozorovanie nie je možné v priestoroch učebni, je možné v rámci prírodovedných kurzov realizovať exkurziu, napr. do národných parkov, zoologických a botanických záhrad, arborét, hviezdární a planetárií, náučných chodníkov a pod.

Pri vyššie uvedených metódach je zdrojom poznania najmä pasívne vnímanie⁷. Vo vysokoškolskej príprave budúcich pedagógov predprimárneho a primárneho stupňa školy je nevyhnutné slovné a názorné metódy využívať v súčinnosti s **praktickými metódami**, kde je zdrojom poznania aktívna činnosť. Môže byť uplatňované **metódy riešenia úloh – laboratorné práce, projektové práce, grafické práce, konštrukčné práce, technologické práce, písomné práce** a pod. Pri študentoch v dennej forme sa spomínané metódy uplatňujú v rámci cvičení a seminárov. Avšak vo vysokoškolskej príprave študentov v externej forme, kde je dotácia kurzov obmedzená, je nevyhnutné slovné a názorné metódy dopĺňať praktickými v rámci domácej prípravy. Študentom môže byť zadaná problémová úloha, pre vyriešenie ktorej je potrebné štúdium odbornej literatúry, a ktorú je potrebné riešiť využívaním vlastnej objavnej a bádateľskej činnosti. Študenti môžu vyučujúcemu odovzdať riešenie doplnené náčrtmi, fotografiami a videozáznamom z realizovanej činnosti.

Ďalšie delenie metód je podľa motivácie učebno-poznávacej činnosti študentov⁸. **Metódy opierajúce sa o vnútornú motiváciu** vyplývajú z vnútorných potrieb študentov, napr. z potreby poznania, zmeny podnetov a zážitkov, potreby spolupráce, úspechov. **Metódy opierajúce sa o vonkajšiu motiváciu** vyplývajú najmä z potrieb zodpovednosti a povinnosti.

Metódy výučby možno ďalej rozdeliť podľa charakteru poznávacej činnosti žiakov na **informatívno-receptívnu, reproduktívnu, problémový výklad, heuristickú a výskumnú metódu**⁹.

Na vysokých školách je rozšírená predovšetkým inormatívno-receptívna metóda, ktorá „...v porovnaní s ostatnými metódami umožňuje v tom istom čase

7 Tamže.

8 Tamže.

9 I. J. Lerner, I. J., *Didaktické zásady metod výuky*. Praha 1986 : SPN.

a v koncentrovanej podobe odovzdať žiakom väčší objem učiva¹⁰. Rozvíjaniu systematického, vedeckého a tvorivého myslenia, zvlášť v prírodovednom vzdelávaní, napomáha skôr metóda problémového výkladu. Pedagóg študentov oboznamuje s tým, ako vznikol daný problém, ako prišli vedci na jeho riešenie prostredníctvom formulovania hypotéz a ich overovania. Tým, že študent uvažuje a premýšľa súbežne s chodom myšlienok prednášajúceho pedagóga, postupne preniká do vedeckého tvorivého myslenia. V priebehu problémového výkladu majú svoje miesto rôzne pozorovania a demonštrácie. Ak sa študenti aktívne zúčastňujú na osvojovaní učiva, a riešia samostatne časti úloh po jednotlivých krokoch, ide o heuristickú metódu (všeobecne známou je napr. heuristika DITOR). Pri nadobúdaní čoraz väčšej samostatnosti práce študentov možno v prírodovednom vzdelávaní uplatňovať výskumnú metódu, pri ktorej sa už činnosť študentov blíži výskumnej práci vedcov.

AKTIVIZUJÚCE METÓDY VO VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVE ŠTUDENTOV PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGIKY

E. Petlák¹¹ vyjadruje presvedčenie, že je nutné v oveľa väčšej miere využívať v edukačnom procese aktivizujúce metódy, ktoré navodzujú intelektuálnu, kognitívnu aktivitu (samostatné osvojovanie vedomostí alebo v kooperácii s inými žiakmi), emocionálnu aktivitu (prežívanie radosti, úspechu, prežívanie mravných, estetických a spoločenských hodnôt navodených učiteľom), praktickú aktivitu (psychomotorické činnosti, situácie bežného života).

Uplatňovanie aktivizujúcich metód pozitívne pôsobí na rozvoj osobnosti učiaceho sa subjektu. V prírodovednom vzdelávaní študentom je možné využívať také aktivizujúce metódy, ktoré sú založené na simulovaní práce vedcov, ktoré majú charakter experimentu. To znamená, že študenti dostanú problémovú úlohu z bežného života, ktorú riešia zisťovaním kauzálnych vzťahov medzi premennými. Úlohy sú založené na teórii kognitívneho konfliktu, ktorej didaktická stratégia pozostáva z troch fáz

1. *Zisťovanie predstáv o danej téme:* Študent sa pokúsi formulovať a následne prediskutovať svoje chápanie daného javu, a tiež odhad jeho priebehu.
2. *Konfrontácia predstáv s novým učivom:* Študent porovná svoje predstavy s pozorovaním alebo odborným vysvetlením daného javu. Diskutuje s ostatnými študentmi o tom, aký je rozdiel medzi jeho očakávaním a medzi pozorovanými javmi (naštudovanými informáciami).
3. *Rekonštrukcia predstáv:* Realizuje navrhované činnosti (praktické činnosti, experimentovanie, diskusie), ktorých cieľom je pomôcť študentom pri riešení problému spojeného s novým učivom. Riešenie

10 I. Turek., *Didaktika*, Bratislava : Iura Edition, 2008, s. 243.

11 E. Petlák, *Všeobecná didaktika*. Bratislava 2004, 318 s.

by malo viesť k zmene a zdokonaleniu predstáv študentov o sledovanom jave.

U študentov môže byť príkladom problémovej úlohy napr. navrhnuť plán šetrenia elektrickou energiou a aplikovať ho vo svojej domácnosti v priebehu niekoľkých týždňov alebo mesiacov. Študenti určia výskumný problém, premenené a hypotézy, ktoré môžu experimentálne textovať. Okrem toho môžu študenti riešiť rôzne problémy z prírodovedného učiva v primárnom vzdelávaní, avšak očakáva sa od nich odbornejší vklad do danej problematiky a využitie ich nastudovaných fyzikálnych, chemických a biologických poznatkov.

ZÁVER

Považujeme za dôležité, aby učitelia prírodovedy na všetkých stupňoch škôl, nevynímajúc predprimárne a primárne vzdelávanie, zachovávali v procese prírodovedného vzdelávania jeho experimentálny charakter. Ak sa usilujeme o podnecovanie učiteľov k využívaniu zážitkových, bádateľských a objavných metód v rámci ich učiteľskej praxe, je nevyhnutnosťou venovať sa rozvíjaniu experimentálnych zručností učiteľov už v priebehu ich vysokoškolskej prípravy.

POĎAKOVANIE

Príspevok vychádza ako súčasť grantovej úlohy KEGA MŠ SR č. 002KU-4-2011 Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti vo vysokoškolskej príprave študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika.

METHODS USED FOR DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC LITERACY IN UNIVERSITY PREPARATION FUTURE EDUCATIONISTS OF PRE-PRIMARY AND PRIMRY SCHOOL LEVEL

IVANA ROCHOVSKÁ –LUDMILA KRAJČÍRIKOVÁ

ABSTRACT: The article deals with didactic methods used in educational process of students of Pre-school and Elementary School Pedagogy, especially in education of Science subjects. It characterizes didactic methods according to source of knowledge, according to students' motivation of cognitive activity and according to students' cognitive activity. It emphasizes using of methods with dynamite instruction based on the simulation of work of researcher and experimental character.

KEY WORDS: didactic methods, Pre-school and Elementary School Pedagogy, University preparation.

ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ НА РОЗВИТОК СІЛЬСЬКОЇ ГРОМАДИ

INNA CZERWIŃSKA

Przykarpacki Państwowy Uniwersytet im. W. Stefaniuka w Iwano-Frankowsku, Ukraina

STRESZCZENIE: Autor analizuje cechy charakterystyczne edukacji dzieci w szkołach wiejskich w górzystym regionie. Artykuł rzuca światło na miejsce szkoły w życiu społecznym i kulturalnym, rozwój wykształcenia w górskich wioskach, specyfikę i wysoki potencjał edukacyjny.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, potencjał rozwoju wiejskiej, szkoły, górskie wioski.

Житель провінції вважає,
що його провінція – це його
провінція,
«провінціал» же вважає, що його
провінція – це Всесвіт, а його
село – галактика.

X.Ортега-і-Гассет

Гори займають 5 % поверхні України. Вони охоплюють усю територію Закарпатської, 37,5% – Івано-Франківської, 18,6% – Львівської та 15,8% Чернівецької областей України. Гірські регіони – це території, де найповніше збереглося натуральне природне середовище, яке найменше освоєно та занедбано людською діяльністю, виховний потенціал якого є неоціненний і потребує глибокого вивчення та широкого використання педагогічними працівниками. Закон України „Про статус гірських населених пунктів в Україні» ст. 1. дає визначення та критерії віднесення населених пунктів до категорії гірських. «До гірських населених пунктів належать міста, селища міського типу, селища, сільські населені пункти, які розташовані у гірській місцевості, мають недостатньо розвинуті сферу застосу-

вання праці та систему соціально-побутового обслуговування, обмежену транспортну доступність»¹.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми, засвідчує, що школа як інноваційний заклад у гірському селі повинна виступати не тільки навчально-методичним, а й культурно-освітнім центром його розвитку. Питанням аналізу організації діяльності сільської школи, невід'ємною складовою якої є навчально-виховний процес та робота вчителя, присвячені праці відомих українських та зарубіжних учених.

Мета статті: на основі аналізу існуючих публікацій, законодавчої бази, власних спостережень за діяльністю шкіл гірського регіону Українських Карпат розкрити характерні особливості навчання і виховання дітей у школах гірської місцевості.

Впродовж тривалого часу роль гірських регіонів у соціальному, освітньо-культурному розвитку у багатьох країнах не визнавалась або принижувалась. Карпати, які знаходяться у самому центрі Європи, добре ілюструють окреслені проблеми.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні за останні десятиріччя, суттєво загострили освітні проблеми жителів гірської місцевості, зумовили значні зміни в діяльності навчально-виховних закладів, які функціонують на цій території. «У комплексі заходів модернізації освіти в Україні велике значення надається розв'язанню проблеми загальноосвітньої школи сільської місцевості, що завжди залишається важливою складовою освітньої системи та покликана сприяти збереженню й розвитку національних традицій, моральних цінностей, зростанню унікального потенціалу вітчизняної культури»².

На пріоритетності цього напрямку реформування загальної середньої освіти наголошується в Національній доктрині розвитку освіти України, де розбудова сільської школи визначається як важлива умова соціально-культурного розвитку села та збереження традицій українського народу.

В Українських Карпатах школа займає особливе місце перш за все завдяки тій ролі, яка традиційно відводиться їй у житті гірського села, у вихованні людини-трудівника. Стан та рівень роботи сільської школи сьогодні визначається тим, що вона є головним фактором життєдіяльності, збереження і розвитку селища, села чи присілка. Адже якщо у гірському селі працює школа – буде жити село. Тому в кожному гірському селі повинна бути бодай початкова школа. Там, де шкіл немає взагалі, їх потрібно будувати. Життя кожного горянина та його родини пов'язане зі школою і педагогами, які працюють у ній. В зв'язку з цим визріла необхідність визначити статус гірської школи на загальнодержавному рівні.

1 Закон України „Про статус гірських населених пунктів в Україні” // Відомості Верховної Ради України .- № 56/95 – ВР. – Київ, 1995. – 14 с.

2 В. Кремень, *Освіта і наука України. Шляхи модернізації.* – К.: Грамота, 2005. – 215 с.

Нестандартні умови роботи, своєрідність структури й режимів навчання, певна віддаленість педагогічних колективів шкіл в гірській місцевості від новітніх здобутків психолого-педагогічних наук неоднозначно відбиваються на діяльності педагога, потребують від нього гнучкої організації навчально-виховного процесу – завдання, яке вчителі не завжди можуть вирішити самостійно. Актуальність зазначеної нами проблеми зумовлена кількома причинами. Передусім це значення шкіл гірського регіону в системі неперервної освіти, їх роль у вирішенні багатьох питань життєдіяльності нації, освоєнні нових форм господарювання на селі, відродженні духовного єднання поколінь, культурної самобутності села.

Головним завданням системи освіти є створення в найвіддаленішому гірському селі реальних можливостей для одержання кожною дитиною повноцінних знань. Його вирішення, окрім освітніх, вбирає низку інших проблем, пов'язаних із діяльністю місцевої влади, зі станом економіки і медицини, розвитком агропромислового сектору.

«Впродовж останніх 5 років в Україні мережа загальноосвітніх шкіл на селі зменшилась на 325 одиниць. Слід враховувати і такий факт: щороку кількість першокласників зменшується. Як свідчить статистика, вже є чимало населених пунктів, де за останні роки не народилося жодної дитини»³.

Тому для педагогічних колективів шкіл гірського регіону надзвичайно важливим є збереження контингенту учнів, створення сприятливого мікроклімату для навчання і дозвілля учнів, підвищення відповідальності кожного вчителя за якість викладання предмета. І лише комплексний аналіз економічних, соціальних, етнічних, демографічних, географічних чинників дасть змогу визначити специфіку діяльності гірських шкіл щодо реалізації освітніх потреб населення.

Отже, на часі нагальна проблема збереження у гірському регіоні такої мережі навчальних закладів, яка б забезпечувала близькість школи до дітей, економила їх фізичні сили і час, упереджувала відчуженість від рідної домівки в ранньому віці.

Гірські школи – особливий феномен як у педагогічній теорії, так і в реальній практиці. Географічне положення й соціально-економічний статус – ось аспекти, що відіграють значну роль у функціонуванні цих навчальних закладів. І якщо перший із них характеризується виключно місцем розташування школи, то другий залежить від значної кількості чинників: стану соціально-економічного розвитку конкретного регіону, загального духовно-морального рівня населення села чи селища, природного й виховного середовища, особливих умов функціонування навчально-виховного закладу. Все це активно впливає на розвиток гірської школи та на процес розв'язання психолого-педагогічних проблем, що стоять перед нею.

3 В. Кремень, *Освіта і наука України. Шляхи модернізації*. – К.: Грамота, 2005. – 215 с.

Школа в горах — це не тільки педагогічне, економічне, географічне, чи соціальне поняття. Майже завжди її головною функцією було формування людини, яка залишається працювати у гірському селі. Проте в нинішніх умовах ця функція реалізується дуже повільно. Постає гостра проблема, як узгодити інтереси суспільства, що перебудовується, з інтересами молоді особистості, яка змалечку бачить невлаштованість сільського життя і на відміну від попередніх поколінь, хоче задовольнити потреби свого розвитку з найбільшими перспективами.

Розглядаючи освітньо-виховну діяльність гірської школи як важливий чинник соціальних перетворень, необхідно враховувати той факт, що можливості її впливу на розвиток сільського соціуму значні, проте і труднощі, з якими зустрічається така школа, також немалі. Забезпечення соціалізації особистості через використання виховного потенціалу освітнього середовища передбачає створення таких умов для функціонування навчально-виховного процесу, за яких відбувається набуття і трансформація соціального досвіду. Тоді школа стає полем соціальної практики, що дає можливості учневі набути практичних навичок взаємин з природою, з оточуючими її людьми, і таким чином виробити свій стиль поведінки в суспільстві. Спеціально змодельоване шкільне середовище гірської школи дозволяє учням випробувати себе в різних соціальних ролях, набути досвіду практичної діяльності, розширити кругозір, здобути нові знання.

Дослідник В. Яструбова у навчально-методичному посібнику „Освітня програма сільської школи” відзначає, що поряд з „об’єктивними факторами, які школа змінити не може, існують суб’єктивні фактори: життя дитини у природному середовищі, збереженість народної культури, традицій, мови, традиційне залучення дітей до сільськогосподарської праці з малих років, більша відкритість життя школи для сільської спільноти, добре знання школою учнівських родин, мала наповнюваність класів та ін.”, які варто використати з максимальною ефективністю ⁴.

В. Крижко визначає соціальне середовище – як „суспільний устрій, систему виробничих відносин, матеріальні умови життя, характер протікання виробничих і соціальних процесів”, тобто суспільство з усіма властивими йому матеріальними й ідеальними компонентами, які безпосередньо чи опосередковано впливають на формування особистості.³ Тому важливим завданням школи у гірській місцевості – з перших років навчання зблизити дітей з природним середовищем, ефективно використовувати його багатий потенціал для фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку; допомогти дітям побачити навколишню дійсність у всій повноті, навчити правильно сприймати явища і предмети; зробити їх дослідниками, захисниками, друзями природи.

⁴ В. Крижко, *Антологія аксіологічної парадигми управління освітою*. – Київ, 2005. – 435с.

Сучасна гірська школа володіє унікальними можливостями для відродження національних традицій виховання, організації виховного процесу на основі народної педагогіки, що відповідає одній із головних умов побудови національної школи.

Школи гірського регіону Українських Карпат працюють у специфічних умовах. Вони мають самобутні традиції, особливий характер навчальної і трудової діяльності. В умовах віддаленого гірського села школа стає головним осередком культури, духовності. Безумовно, це пов'язано із загальною соціально-економічною ситуацією на селі, з повільним розвитком багатокладності господарства та його технічним оснащенням. Тому насамперед треба позбутись вузько прагматичного призначення школи, допомогти їй у всебічному розвитку особистості, забезпечити доступність якісної освіти для дітей, що проживають у гірській місцевості. Адже йдеться не просто про навчання, а фактично про закладення підвалин життєвого успіху. Важливо, щоб соціокультурне середовище гірської школи з його високим освітньо-виховним потенціалом компенсувало недоліки життєвого простору дитини.

Статистичні дані за результатами зовнішнього тестування свідчать, що у школярів, які проживають у гірській місцевості (у віддалених селах та хуторах) на недостатньому рівні відбувається засвоєння навчального матеріалу, передбаченого шкільними програмами, є певні прогалини у знаннях. Це вимагає від науковців розробки та застосування нових технологій, форм і методів навчання в сільській школі гірського регіону та відповідної підготовки педагогічних кадрів для роботи в ній. Серед провідних базових педагогічних технологій, які мають універсальний характер і породжують професійну комунікацію, гідне місце посідає «технологія створення освітнього середовища школи» (Бондарчук Г.П.), що дозволяє активно впроваджувати її у шкільну практику.

Івано-Франківська область – особливий освітянський регіон України, де успішно співіснують і діють традиційні школи й авторські, відомі й мало-відомі, великі і малочисельні, школи-навчально-виховні комплекси і школи-родини. В області активно впроваджується в життя регіональна програма розвитку «Освіта на 2002-2015 р.р.», якою передбачено певну систему заходів щодо розвитку освіти, у тім числі й у селах, які знаходяться переважно в гірській місцевості». ² Чимало проблем виникає й у школах гірської місцевості Чернівецької, Закарпатської, Львівської областей.

Через складні рельєфні та погодні умови, малу кількість дітей, нестачу спеціалістів не у кожному селі є загальноосвітня школа I-III ступеня. Школярі з маленьких сіл змушені доїжджати до цих навчальних закладів. Держава виділила для цього шкільні автобуси, однак утримувати їх має місцева влада. Трапляється, що діти з віддалених сіл вчаться лише половину навчального року, тоді, коли можуть дібратися до школи. Щоденно їм доводиться долати по 5-7 км дороги. Допомогти вирішити зазначену проблему

зможє створення єдиної комп'ютерної мережі навчальних закладів у якій через Інтернет школярі зможуть самостійно здобувати знання. Тобто на часі впровадження дистанційної форми навчання у школах гірської місцевості.

Проблема віддалених гірських малокомплектних чи мало-наповнюваних шкіл в Україні, як і в багатьох інших країнах, є не лише економічною, демографічною, а швидше, соціальною і моральною. Школа в селі відіграє важливе значення для сільської громади як єдиний, окрім церкви, культурно-просвітницький і духовний центр. Вона повинна виконувати особливу соціокультурну місію, тому що саме школа має найбільші можливості передавати й примножувати культурну спадщину народу та одночасно готувати ґрунт для соціального оновлення, прищеплюючи здібності та формуючи вміння, які необхідні будуть у майбутньому.

Освіта за своєю природою спрямована в майбутнє, тобто невідоме, незвідане. Здійснювати підготовку людей до життя в майбутньому соціумі через швидкий темп розвитку науково-технічного прогресу та суспільної думки стає дедалі важче. Адже школа, яка орієнтується лише на сьогоднішній день, фактично готує молоду людину до життєдіяльності, як не прикро, у суспільстві вчорашнього дня. Тому «важливо не пристосовувати навчання і освіту до вмираючого суспільства, а виривати їх з соціуму, створюючи і застосовуючи на практиці випереджувальні форми та технології організації навчального процесу»⁵.

Сьогоднішня сільська школа в гірській місцевості з різних як суб'єктивних, так і об'єктивних причин ще не в достатній мірі приділяє увагу підготовці учнів до ведення сільськогосподарського виробництва. Сучасне господарювання на селі вимагає значно більших організаторських здібностей, умінь адекватно оцінити ситуацію, прийняти єдино правильне рішення, впроваджувати нові, прогресивні методи господарювання, які б сприяли інтенсифікації сільського господарства, а в подальшій перспективі покращували рівень життя людини.

Освітньо-виховна система школи покликана підготувати сільських дітей до здобуття знань та необхідної кваліфікації у вищих навчальних закладах. Успішний житель гірської місцевості в силу специфіки його праці та впливів соціального і природного середовища повинен бути всебічно освіченим, володіти основними компетенціями, вміти знаходити необхідні знання в обмеженому інформаційному просторі, можливо, навіть більше, швидше і краще, ніж мешканець великого міста. Соціально-економічні реформи, що відбуваються в сільському господарстві, зумовлюють появу ряду проблем, які суттєво впливають на стан і розвиток освітніх процесів у гірській місцевості.

Спробу вирішити окреслену проблему зробив Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Ректорат уклав угоду з Вер-

5 Там же.

ховинською районною державною адміністрацією, районним відділом освіти (район має статус гірської зони) про підготовку педагогічних кадрів. З цією метою була створена очно-заочна школа «Молодого педагога». Для випускників шкіл цього гірського району, організовано підготовчі курси, що значно покращило підготовку школярів до вступу на навчання у вищі навчальні заклади, збільшило кількість студентів. Фахова і методична підготовка майбутніх учителів до роботи в гірській школі, формування в них психологічної готовності до адаптації в складних умовах життя, праці і господарювання в горах – одне з головних завдань науковців. Розв'язання його значною мірою сприятиме вирішенню низки проблем: закріплення випускників педагогічних навчальних закладів у гірському регіоні, вмиле використання педагогами потенційних навчально-виховних можливостей освітнього середовища, в якому працює гірська школа, успішна робота з батьками дітей-горян тощо.

Фактично йдеться про конкретне регіональне комплексне вивчення культурно-освітнього простору гірського регіону, в якому працює школа, про використання вчителями виховних можливостей соціального, природного та культурно-історичного довкілля, яке включає культуру, традиції тощо.

Педагогічний інститут Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника до цієї пошуково-дослідницької роботи широко залучає майбутніх педагогів – студентів як денної, так і заочної форм навчання. Конкретною формою цього дослідження є підготовка “Соціально-педагогічного паспорта гірської школи”, наповнення його змістом, аналізом отриманих даних, формування висновків та пропозицій⁶.

У гірському віддаленому селі демографічна криза помітна відчутно більше, ніж у місті, бо в деяких класах навчається – лише по три-п'ять учнів, в результаті чого доводиться часто їх об'єднувати, і тоді один учитель веде урок для всіх молодших класів одночасно.

Висновки. Створення оптимального освітнього простору – складне комплексне соціально-педагогічне завдання. Розв'язати його можливо шляхом системного вивчення та аналізу існуючих чинників, що впливають на роботу школи й учнів. До них відносяться такі: якісний склад учителів, зв'язок школи з іншими культурно-освітніми закладами, що функціонують у даній місцевості; звичаї й традиції, близького соціального оточення; демографічні особливості гірського регіону, потреби ринку праці, особливості життєдіяльності тощо.

6 В. Хрущ, І. Червінська, *Гірська школа. Соціально-педагогічний паспорт в: Гірська школа Українських Карпат: Науково-методичний журнал*. 2007. – № 2-3. – С.167-172.

**THE INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL
ENVIRONMENT IN MOUNTAIN
SCHOOL DEVELOPMENT RURAL COMMUNITY**

INNA CZERWIŃSKA

SUMMARY: The author analysis characteristic features of children's education in rural schools of the mountainous region. The article throws the light upon the role of school in social and cultural, educational development of a mountainous village; the specific features and high educational potential.

KEY WORDS: educational, potential development, rural school, mountainous village.

SOCIÁLNA PRÁCA V HOSPICOVEJ A PALIATÍVNEJ STAROSTLIVOSTI

LENKA LACHYTOVÁ

Vysoka skola medzinarodneho podnikania ISM Slovakia v Presove

ABSTRAKT: Práca sa zameriava na problematiku hospicovej a paliatívnej starostlivosti v súčasnosti. Zomieranie je neoddeliteľná súčasť života každého človeka. Môžeme konštatovať, že hospicová a paliatívna starostlivosť je veľkým prínosom pre zomierajúceho človeka, ale aj pre jeho rodinu. Hospicová a paliatívna starostlivosť je komplexnou starostlivosťou, ktorá sa usiluje uspokojiť nielen biologické potreby pacienta, ale aj potreby psychologické, sociálne a spirituálne. Poskytuje zdravotnú starostlivosť osobám s nevyliciteľnou chorobou.

KEŤOVÉ SLOVÁ: Hospicová starostlivosť. Paliatívna starostlivosť. Zomieranie. Sociálny pracovník. Nevyliciteľne chorý.

Hospicová a paliatívna starostlivosť sa snažia o zmenu v prístupe k zomierajúcim a nevyliciteľne chorým ľuďom, predstavuje nádej pre veľa chorých. V týchto dejinách hráje odborná sociálna práca neistotu. Tým, že sociálna práca je práca s ľudským životom, vyžaduje si odbornú sociálnu podporu pre zlepšenie a chápanie procesu dynamiky životných kríz.

Sociálna práca ponúka odborný prístup k zomieraniu, smrti a smútku:

1. odbornosť v teórií, vzdelávaní a praxe
2. byť zomierajúcemu a pozostalým ľuďom na blízku, priamo alebo nepriamo ich sprevádzať a podporovať
3. zastupovať ich na verejnosti¹.

Sociálna práca je pomáhajúcim povoláním. Zameriava sa na pomoc ekonomickú a materiálnu. Sociálna práca v paliatívnej starostlivosti má dve roviny:

- prvá sa týka nevyliciteľne chorého a jeho problémov, cieľom je pomôcť nevyliciteľne chorému prijať chorobu ako súčasť života,
- druhá rovina sa týka pôsobnosti v spoločnosti, cieľom je presadenie

1 J. Student., – A. Mühlum., – U. Student, *Sociální práce v hospici a paliativní péče*, Praha 2006, s.161

legislatívnych zmien a zrýchlenie administratívnych úkonov, ktoré môžu prispieť k skvalitneniu života nevyliciteľne chorého².

V starostlivosti o zomierajúcich ľudí sociálna práca vychádza z teoreticko-filozofického pozadia, ktoré jej poskytujú filozofia, z psychológie existenciálna analýza a logoterapia a prístup zameraný na človeka. Základným východiskom sociálnej práce je úcta k človeku. Každý človek má svoju hodnotu, svoju dôstojnosť. V princípe je u každého rovnaká, nemení sa vekom, ani chorobou.

V starostlivosti o ľudí nachádzajúcich sa v terminálnej fáze ochorenia má sociálna práca svoje nezastupiteľné miesto. Je jednou z garancií dodržania princípu komplexne chápanej starostlivosti o klienta. Úlohou sociálnej práce je snaha o odstránenie pocitu osamelosti alebo aspoň jeho zmiernenie samotným kontaktom sociálneho pracovníka s klientom, jeho činnosťou zameranou na spoluprácu s rodinou a účasťou vyškoleného dobrovoľníka, ktorý sprevádzal zomierajúceho človeka³.

PORADENSTVO V PALIATÍVNEJ STAROSTLIVOSTI

Veľmi dôležitú úlohu v oblasti paliatívnej starostlivosti zohráva poradenstvo. Definícia sociálneho poradenstva podľa § 19 ods. 1 zákona NR SR č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 445/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov „je odborná činnosť zameraná na pomoc fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii. Sociálne poradenstvo sa vykonáva na úrovni základného sociálneho poradenstva a špecializovaného sociálneho poradenstva.“

Slovo poradenstvo má mnoho významov. Za poradenstvo sa považuje taká situácia, kde jedná osoba pomáha druhej. Podstata poradenstva spočíva v spôsobe pomoci. Pomáhajúci vypočuje a komunikuje s druhou osobou, kde cieľom je dospieť k nejakému kroku. Cieľom je väčšinou pomôcť druhej osobe, aby sa cítila hodnotnou, rešpektovanou a schopnou. Poradenstvo v paliatívnej starostlivosti sa odohráva v rámci vzťahov, ktorý je primárne zameraný na neporadenské aktivity. Vzhľadom k tomu, že tento typ poradenstva sa odohráva v širších vzťahov, môže byť zložitý a často i nevhodne splniť a dodržať všetky formálne znaky poradenstva.

V paliatívnej starostlivosti pracujeme s ľuďmi u ktorých sú obrovské životné zmeny. Majú potrebu hovoriť o svojom strachu, nádeji o tom aké to je byť chorý a aké pocity v nich choroba vyvoláva.

Tí, ktorí sa starajú o nevyliciteľne chorých a pozostalých musia mať odborné vedomosti, aby dokázali adekvátne reagovať na situáciu. V určitých okamihoch sú nutné aj vedomosti odborného poradcu. K dispozícii by mali byť vyškolení

2 J. Vorlíček, et al, *Paliatívni medicína*, Praha 2004, s.544.

3 M. Hrozenská., et al. 2008. *Sociálna práca so staršími ľuďmi a jej teoreticko-praktické Východiská*, Martin: Osveta 2008, s.181.

profesionáli, ktorí disponujú s teoretickými, psychologickými znalosťami a absolvovali dôkladný výcvik, pri ktorom získali praktické skúsenosti pod dohľadom supervízora. Hlavným odborným zámerom poradenstva je práca v skupine, práca v rodine ale aj práca s jednotlivcom⁴.

„*Sociálnym poradenstvom prispieva sociálny pracovník k riešeniu sociálnej núdze. Poradenstvo vo všeobecnom význame je výmena informácií medzi poradcom a príjemcom. Informáciou v sociálnej práci nie je len jednoduchý údaj alebo správa, ale ide o poučenie a návod na jednanie.*“⁵.

V poradenstve by mali byť dodržané nasledujúce zásady:

- poradenstvo sa musí riadiť určitým etickým kódexom a to zároveň zachovanie dôvernosti a ďalších zásad,
- poradenstvo by malo byť poskytované cieľavedome a malo by mať stanovený cieľ,
- cieľom poradenstva by mala byť autonómia klienta a snaha umožniť mu získať väčšiu kontrolu nad situáciou v ktorej je,
- poradenstvo by malo mať časové ohraničenie, v paliatívnej starostlivosti je to doba kontaktu s pacientom, ktorá závisí od priebehu a postupu choroby, doba kontaktu s pozostalými musí byť jasne ohraničená,
- v poradenstve by malo ísť o jednostranný vzťah.

„*Poradenstvo poskytuje informácie o dostupných zdravotných a sociálnych službách, pomoc pri výbere a kombinácii služieb, informácie o možnostiach finančnej podpory zo strany štátu. V rámci poradenstva pre pozostalých sa jedná o pomoc pri organizácii pohrebu, či otázky týkajúce sa dedičského konania.*“⁶.

Osobné skúsenosti pomáhajúceho by mali byť povedané len vtedy, keď existuje nejaký dôvod. Každý človek je jedinečná bytosť a pokiaľ pomáhajúci hovorí o svojich vlastných skúsenostiach, mohlo by to na mnohých klientov pôsobiť pohľadným dojmom alebo by sa mohli hodnotiť podľa cudzích štandardov.

Poradenstvo by malo podliehať supervízií. Hodnotu supervízie dnes uznávajú všetci, ktorí pracujú s pozostalými, alebo zomierajúcimi. Niektoré rodiny môžu v nás vyvolať zmätené pocity, s tým by sme sa mali vyrovnávať tak, že o situácii hovoríme a zároveň ventilujeme. Výcvik a vzdelávanie nám môžu pomôcť k lepšiemu porozumeniu a ochrane pred utrpením.⁷

„*Poradenský vzťah v sociálnom poradenstve by mal byť založený na vzájomnom rešpekte poradcu a klienta, na akceptácii, porozumení a na vzájomnej spolupráci. Poradca by mal byť vnímavý, citlivý, spontánny,*

4 C. Murray Parkes, – M. Relfová, – A. Couldricková, *Poradenství pro smrtelně nemocné a pozůstalé*, Brno 2007, s.180. *Východiská*, Martin: Osveta 2008, s.181.

5 J. Student., – A. Mühlum., – U. Student, *Sociální práce v hospici a paliativní péče*, Praha 2006. s. 161.

6 O. Sláma, 2007. *Paliativní medicína*, Praha 2007, s. 362.

7 C. Murray Parkes, – M. Relfová, – A. Couldricková, *Poradenství pro smrtelně nemocné a pozůstalé*, Brno 2007, s.180.

prirodený človek. ⁸.

Poradenstvo sa poskytuje nie len nevyliciteľne chorým, ale aj pozostalým. Sociálne poradenstvo môže byť poskytované prostredníctvom pracovníkov sociálnej starostlivosti, ktorí sú odborne kvalifikovaní. Pracovník by mal vedieť aké prvky poradenstva pre pozostalých budú účinné pre návrat sa na miesto, kde pokračuje jeho život. Cieľom poradenstva je zaistiť pre pozostalých relevantnú a účinnú podporu, ktorá by bola efektívna ⁹.

VZDELÁVANIE V PALIATÍVNEJ STAROSTLIVOSTI

Vzdelávanie v paliatívnej starostlivosti sa niekoľko rokov sústredilo na to, aby sa tento termín dostal do povedomia širšej verejnosti, dosiahol určitú dôveryhodnosť a presvedčil odborníkov, že paliatívna starostlivosť predstavuje niečo viac než dobrú starostlivosť o zomierajúcich.

Potreba ďalšieho vzdelávania zväčšuje a rozširuje naše vedomosti na báze, ktoré častejšie vyplývajú práve zo vzdelávania. Čím viac sa učíme, tým jasnejšie sú aj nejasnosti v našej praxe. Vzdelávanie je zložitý pojem, ktorý sa ťažko definuje. Účelom je prehĺbiť účastníckove vedomosti a schopnosti. Program vzdelávania v paliatívnej starostlivosti smeruje k znalostiam konkrétnych problémov a možných spôsobov ich riešiť, vybaviť ¹⁰.

Základným predpokladom pre akýkoľvek výchovno-vzdelávací proces je stanovenie cieľov, obsahu, výučných metód a spôsobu hodnotenia efektivity dosiahnutých výsledkov. Pre stanovenie cieľov pre vzdelávanie v oblasti paliatívnej starostlivosti je potrebné vziať do úvahy, že ich formulovanie musí vychádzať z potrieb odlišných skupín:

1. chorí, ktorí paliatívnu starostlivosť využívajú a členovia ich rodín,
2. zdravotníci, ktorí sa prostredníctvom svojho pôsobenia dostávajú do intenzívnejšieho kontaktu s chorými, ktorým sa paliatívna starostlivosť poskytuje,
3. dobrovoľníci, ktorí strávia s nevyliciteľne chorými najviac času¹¹.

Zásady pre ďalšie vzdelávanie:

- pre sprevádzanie zomierajúcich je spôsobilý každý človek a každý by mal túto schopnosť využiť vo svojom živote,
- vzdelávanie slúži na zaistenie kvality pri sprevádzaní zomierajúcich v hospici,
- ďalšie vzdelávanie pri sprevádzaní zomierajúcich dodáva sprevádzajúcim sily,

⁸ J. Gabura, *Sociálne poradenstvo*, Občianske združenie. Sociálna práca, Bratislava 2005, s.124.

⁹ S. Payneová, et al, *Princípy a praxe paliatívni péče*, Společnost pro odbornou literaturu, Brno 2007, s.807

¹⁰ Tamže.

¹¹ J. Vorlíček, et al, *Paliativní medicína*, Grada Publishing, Praha 2004. s.544.

- príprava pracovníkov v hospici slúži na vyrovnanie sa so strachom,
- vzdelávanie pre tých, ktorí sprevádzajú zomierajúcich je možnosťou k vlastnému rozvoju ¹².

Výber vhodných metód pri osvojovaní si vedomosti a poznatkov je podriadený cieľmi, ktoré sa pred a počas edukácie sledujú. V súlade s predpokladanými potrebami študentov sa dôraz kladie na metódy, ktoré nevedú k osvojeniu teoretických vedomosti, ale prispievajú i k osvojeniu komunikačných schopností, prípadne i zmene postoja.

Metódy osvojenia teoretických vedomostí pri vzdelávaní paliatívnej starostlivosti:

- samoštúdium – študent je motivovaný pre osvojenie si nových poznatkov, informácie získava z písomných materiálov, výhodou je to že rešpektuje individuálne zvláštnosti a tempo jednotlivca,
- prednáška – je najčastejším spôsobom učenia, je vhodná pre skupiny s rovnakou alebo podobnou potrebou vedomosti,
- štúdium kazuistiky – účelným postupom pre získanie potrebných vedomostí, štúdium kazuistiky vedie k dlhodobému osvojeniu vedomosti.

Pre získavanie teoretických vedomosti a profesionálnych komunikačných schopností je dôležitý rozhovor, ktorý patrí k najnáročnejším formám práce s druhou osobou.

Práca s nevyliciteľne chorým a zomierajúcim človekom je veľmi psychicky náročná. Vyžaduje si špecifický prístup a špecifickú prípravu. Okrem zodpovednej prípravy je potrebné myslieť na skutočnosť, že aj sociálny pracovník môže byť ohrozený vo svojej profesii, ktorá si vyžaduje dlhodobjší kontakt s chorými. Do prípravy pre vzdelávanie je potrebné ja techniky, ktoré pomáhajú sa odreagovať, relaxovať a navrátenie vyrovnanosti ¹³.

Štúdium odbornej sociálnej práce splňuje časť požiadaviek, ktoré nie sú pre hospicovú prácu dostatočné. Stále je pripomínaná dostatočná kvalifikácia. Preto je potrebné ďalšie vzdelávanie v paliatívnej starostlivosti, ktoré obsahuje:

- rozvoj schopností jednanja a komunikácie so zomierajúcimi ľuďmi a ich rodinami,
- rozvoj starostlivosti o klientov v hospici a o seba samého,
- supervízia zameraná na podporu pozostalých a na zlepšenie psychosociálnej starostlivosti o chorých klientov.
- vyrovnanie sa s vlastným smútkom a smrteľnosťou ako jadrom hospicovej práce ¹⁴.

Podľa koncepcie zdravotnej starostlivosti v odbore paliatívnej medicíny vrátane hospicovej starostlivosti je ďalšie vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov

12 J. Student., – A. Mühlum., – U. Student, 2006. *Sociální práce v hospici a paliativní péče*, Nakladatelství H & H, Praha 2006. s.161

13 J. Vorlíček, et al, *Paliativní medicína*, Grada Publishing, Praha 2004, s.544 et

14 J. Student., – A. Mühlum., – U. Student, *Sociální práce v hospici a paliativní péče*, Nakladatelství H & H, Praha 2006, s.161

v poskytovaní zdravotnej starostlivosti v paliatívnej medicíne na výkon špecializovaných pracovných činností a výkon certifikovaných pracovných činností sa uskutočňuje v akreditovaných špecializačných študijných programoch a v certifikačných študijných programoch podľa osobitného predpisu pre jednotlivé kategórie podieľajúce sa na starostlivosti.

Dobrovoľníci sú veľmi veľkým prínosom pre nevyliciteľne chorých pacientov, snažia sa spestriť ich posledné chvíle života a zároveň obohatiť ich voľný čas.

DOBROVOENÍCTVO V HOSPICOVEJ A PALIATÍVNEJ STAROSTLIVOSTI

Žiaden hospic sa nezaobíde bez dobrovoľníkov. Dobrovoľníci sú plnohodnotnými členmi hospicového tímu a ich práca je spoločensky vysoko hodnotená, napriek tomu, alebo možno práve aj preto, že ju robia „len“ pre radosť. *„Tam, kde medicína zohráva veľkú úlohu pri tíšeni neznesiteľnej bolesti, keď si človek musí uvedomiť svoju konečnosť a vyrovnat' sa s ňou, je úloha dobrovoľníkov nepostrádateľná.“¹⁵*

Pokiaľ hovoríme o dobrovoľníkoch máme na mysli tých, ktorí sedia pri lôžku zomierajúceho a sprevádzajú ho určitou ťažkou fázou jeho života. Dobrovoľnícka práca môže zahŕňať aj mnohé iné užitočné činnosti:

- získavanie finančných prostriedkov pre činnosť organizácie,
- vyhľadávanie a poskytovanie informácií relatívnych pre danú organizáciu,
- prednášanie, lektorská činnosť,
- poskytovanie odborných rád,
- propagácia, vedenie informačných a motivačných kampaní,
- vypracovanie a administratívne riadenie projektov organizácie,
- vytváranie a spracovanie webových stránok,
- rôzna pomoc v administratíve,
- práca vo výboroch a správnych radách,
- organizovanie rekreačných aktivít pre členov organizácie, pre dobrovoľníkov a klientov,
- transport klientov,
- samotná prevádzacia služba v hospicoch ¹⁶.

Dobrovoľnícka práca je sociálna práca. Dobrovoľník sa stará o psychosociálne blaho pacienta. Pacient, s ktorým sa dobrovoľník stretáva, obvykle pozná svoju diagnózu a musí sa vyrovnávať s perspektívou dlhodobej alebo opakovanej hospitalizácie. Musí čeliť zmene prostredia, vypadnutiu zo sociálnych rolí, strate

15 P. Dobříková-Porubčanová, et al, *Nevyliečiteľne chorí v súčasnosti*, Spolok svätého Vojtecha, Trnava 2005, s. 280.

16 M. Čejková, *Dobrovoľníci v paliatívnej starostlivosti*. In: *Zborník príspevkov z 3. Ročníka Medzinárodnej konferencie hospicovej a paliatívnej starostlivosti*, Oto Németh, Bratislava 2005, s. 82-86.

súkromia. Častokrát je pacient pripútaný na lôžko, má bolesti, alebo sa mu zhoršuje zrak, nemôže vykonávať žiadne aktivity – celé dni leží, premýšľa a prežíva strach i neistotu z toho, čo s ním bude. Takýto pacient môže silno pociťovať potrebu bezpečia a ľudského kontaktu, potrebuje vyjadriť a s niekým zdieľať svoje ťažkosti a obavy.

Dobrovoľník zastupuje chýbajúce kontakty v živote pacienta. Jeho práca spočíva v ľudskom prístupe, ktorý pacientovi poskytne to, čo v danej chvíli potrebuje. Prichádza k nemu posedieť, stráviť s ním čas – či už v rozhovore na vážnu tému, spoločným mlčaním, alebo aj čítaním, hrami a masážou¹⁷.

Uvádzame príklady možných dobrovoľníckych aktivít v hospici:

Priebežné aktivity s pacientom:

- spoločník pri lôžku,
- doprovod na prechádzky,
- ďalšie aktivity s pacientom (maľovanie, hudba, záujmové krúžky).

Činnosti dobrovoľníkov nezahrňujúce prácu s pacientmi:

- informačná služba na recepcii, udržiavanie informačných nástieniek,
- predaj v charitnom obchode s darčekom a kvetmi,
- pomoc koordinátorovi dobrovoľníkov,
- organizačná pomoc.

Jednorazové aktivity:

- zorganizovanie hudobného podujatia,
- zorganizovanie výstavy umeleckých diel,
- zorganizovanie seminára konferencie, aby sa zabezpečila edukácia v tejto oblasti¹⁸.

Sociálny pracovník spolupracuje aj s dobrovoľníkom, ktorý sprevádza klienta, v ojedinelých prípadoch i rodinu. Dobrovoľník je osoba ochotná venovať svoj voľný čas v prospech druhej osoby bez nároku na materiálnu odmenu. Pôsobenie v dobrovoľníctve zameranom na sprevádzanie zomierajúceho človeka si vyžaduje odborné poznatky a určité osobnostné predpoklady. Pri práci s dobrovoľníkmi je dôležité predchádzať syndrómu vyhorenia vhodným programom stretnutí a činnosťou dobrovoľníckej skupiny. Takisto platia určité pravidla psychohygieny, ktoré by mal dobrovoľník dodržiavať¹⁹.

Dobrovoľník sa môže stať pre pacienta spojnicou s vonkajším svetom, kontaktným mostom pre človeka v ťažkej životnej situácii a možno i nositeľom zmeny v jeho prístupe k životu. Dobrovoľník môže pomôcť tým, že posilňuje:

- to, čo je zdravé a čo pacient v chorobe ne stráca,
- to, čo má pre pacienta hodnotu,
- to, čo môže otvoriť iné životné súvislosti.

17 M. Andrášiová, et al, *Hospic a paliatívna starostlivosť*, Palium, Bratislava 2002. s. 54.

18 P. Dobříková-Porubčanová, et al, *Nevyliečiteľne chorí v súčasnosti*, Spolok svätého Vojtecha, Trnava 2005. s. 280.

19 M. Hrozenská, et al, *Sociálna práca so staršími ľuďmi a jej teoreticko-praktické východiská*, Martin: Osveta 2008, s. 181.

Dobrovoľníci sa v mnohých krajinách osvedčili ako dnes už neodmysliteľná súčasť liečebného procesu nielen v hospicioch, ale aj v nemocniciach. Jedným z príkladov organizovanej dobrovoľníckej činnosti na Slovensku je Dobrovoľnícke združenie pre paliatívnu starostlivosť PALIUM, ktorého činnosť sa začala v roku 1997. Odmenou pre dobrovoľníkov bude pocit užitočnosti, ktorý naplňa život človeka a dáva mu zmysel, radosť z dávania, radosť z radosti, ktorú rozdávajú iným²⁰.

Dobrovoľníci majú svoje dôležité miesto v tíme poskytujúcom starostlivosť umierajúcemu, pretože sa klientom venujú v čase neprítomnosti personálu. Ich pôsobenie však musí podliehať supervízií. Najčastejšia je skupinová, ktorá má tieto výhody:

- prináša názory viacerých ľudí na jednu vec,
- prezentujú sa rôzne situácie, z ktorých čerpajú skúsenosti ostatní, najmä služobne mladší dobrovoľníci,
- upevňuje sa skupinová kohézia, vedúci skupiny môže pracovať so skupinovú dynamikou.

Svoj význam má aj individuálna supervízia, ktorá poskytuje priestor dobrovoľníkom, ktorí nemali z rôznych dôvodov možnosť prebrať dôležité skutočnosti, ktoré sú žiaduce v trojuholníku: klient – dobrovoľník – sociálny pracovník²¹.

ETICKÉ ASPEKTY V STAROSTLIVOSTI O TERMINÁLNE CHORÝCH

Etika ako učenie o vydarenom živote pojednáva o jednajúcim človeku ako subjektu vedenia života, u ktorého nejde o morálne kvality konkrétneho rozhodnutia, ale o subjektívne a objektívne podmienky podareného vedenia života. To však znamená brať ohľad na kultúru, filozofiu a náboženstvo. Ľudia v dnešnej dobe majú na život a zomieranie väčší vplyv než kedykoľvek predtým, vyplýva z toho množstvo etických problémov. Toto ovplyvňovanie musí byť odôvodnené a koordinované a musí byť stanovená zodpovednosť²².

„Etika sa nezaobera iba priemerným štandardným chovaním. Ide skôr o hľadanie toho, čo je správne a dobré a ako najlepšie žiť.“²³

Základné etické princípy:

1. autonómia- súčasná filozofia je presvedčená, že každý je zodpovedný za svoje zdravie a rozhodovanie, ktoré bude účinné na základe plnej informovanosti. Vždy je potrebné dbať na vyváženosť a širšie súvislosti rozhodovania.
2. informovanosť pacienta- dostatok informácií je predpokladom pre

20 M. Svatošová, Hospic slovom i obrazem, Ecce Homo, Praha 1998, s. 163..

21 M. Hrozenská, et al, *Sociálna práca so staršími ľuďmi a jej teoreticko-praktické východiská*, Martin: Osveta 2008, s. 181.

22 J. Student,. – A. Mühlum,. – U. Student, *Sociální práce v hospici a paliativní péče*, Nakladatelství H & H, Praha 2006, s.161.

23 M.Thompson, *Přehled etiku*, Praha Portál 2004, s.14.

pacientovo racionálne rozhodovanie. Pacient má právo byť plne informovaný o svojom zdravotnom stave, má aj právo takúto informáciu odmietnuť.

3. spravodlivosť- je základom medzi potrebami jedinca a tým, čo je spoločnosť schopná poskytnúť²⁴.

Sociálny pracovník sa pri práci stretáva terminálne chorým pacientom, ktorý ma presne a individuálne odlišné zmeny osobnosti. Znamená to pre neho správať sa podľa určitých pravidiel:

- starostlivosť nesmie byť obmedzovaná národnosťou, farbou pleti, vierou, politikou,
- zaväzuje sa neaplikovať také liečebné postupy, ktoré by mohli ohroziť zdravie pacienta,
- musí dodržiavať najvyššiu úroveň svojej odbornosti,
- musí rešpektovať kultúrne a náboženské presvedčenia svojich pacientov,
- v záujme pacientov spolupracuje so svojimi kolegami a pracovníkmi iných odborov²⁵.

Etika je chápaná ako veda o mravnosti, filozofická teória morálky. Predmetom etiky je skúmať zákonitosti mravného chovania jednotlivcov i spoločnosti. Skúma prečo sa človek chová tak alebo tak, čo podmieňuje jeho svedomie a jeho charakteristické črty, čo ovplyvňuje jeho hodnotovú orientáciu a jeho mravné vlastnosti²⁶.

Špeciálna profesionálna etika je potrebná tam, kde profesionálne jednanie prekračuje hranice a zasiahnutý ľudia zostávajú bez ochrany. To platí aj pre intímne vzťahy v sociálnej práci. Základnom sociálnej práce, kde treba etiku vymedziť je asymetrický vzťah medzi profesionálne jednajúcimi pracovníkmi a klientom.

Cieľom sociálnej práce je podpora vedenia života a jeho zvládanie u ľudí v ťažkých podmienkach a súčasne vylepšovanie týchto podmienok. Odborné etické požiadavky je nutne stanoviť s ohľadom na jednotlivé úlohy odbornej sociálnej práce ako etické povinnosti voči sebe, klientom, kolegom, inštitúciám a spoločnosti²⁷.

Náuka etiky v paliatívnej starostlivosti je prevažne postavená na tradičnej teórii, ako smerovať k dobru a nepoškodzovať. Preto, že sú tieto koncepcie užitočné v globálnom uvažovaní o etických problémoch v paliatívnej starostlivosti, v praxi poskytujú skôr teoretický podklad než praktickú radu. Pracovníci, ktorí sprevádzajú človeka v závere vota²⁸.

24 O. Sláma, *Paliatívni medicína*, Vydavateľstvo Galén, Praha 2007, s.362.

25 P. Dobříková-Porubčanová, et al, *Nevyliečiteľne chorí v súčasnosti*, Spolok svätého Vojtecha, Trnava 2005, s. 280.

26 V. Tóthová, *Míra informovanosti pacientů o svých právech – problematika dodržování etického kódexu práva pacientů ve zdravotnických zařízeních*. In: *Sociální práce a zdravotnictvo* 2002, roč. III., č. 3-4, s. 7 – 30.

27 J. Student., – A. Mühlum., – U. Student, *Sociální práce v hospici a paliativní péče*, Nakladatelství H & H, Praha 2006, s.161.

28 M. O'Connor, et al, *Paliativní péče pro sestry všech oborů*, Grada Publishing, Praha 2005, s.324.

Hospicová práca spočíva na zásadách, ktoré sú kantabilné s odbornými etickými princípmi sociálnej práce. Sociálni pracovníci skôr než sa rozhodujú pre túto činnosť si jej musia byť vedomý. K tomu patrí bezpodmienečné zrieknutie sa zámerného skrátenia života a namiesto toho pripravenosť k láskyplnému prijatiu zomierajúceho človeka a jeho sprevádzanie až po prirodzenú smrť. Teda sprevádzanie zomierajúceho namiesto pomoci k zomieraniu. V pozadí stojí presvedčenie, že pre posledný úsek života si ľudia prajú, aby mohli žiť dôstojne až do poslednej chvíle, aby mohli zotrvať v blízkosti svojich najbližších a boli čo najlepšie bezbolestne zaopatrovaní v dôvernom prostredí²⁹.

Zomieranie je prirodzenou súčasťou každého človeka, z toho vyplýva, že každý človek tak ako sa narodí, musí aj zomrieť.

SOCIAL WORK IN HOSPICE AND PALLIATIVE CARE

LENKA LACHYTOVÁ

ABSTRACT: This work deals with problems of hospice and palliative care at present. Dying is an inseparable part of everyone's life. We can point out that hospice care is a big contribution not only for dying person but for his family as well. Hospice and palliative care is a complex care which tries hard to reassure not only patient's biological needs but also his psychological, social and spiritual needs. It provides health care to an incurably ill person.

KEY WORDS: Hospice care. Palliative care. Dying. Social worker. Incurably ill.

²⁹ J. Student., – A. Mühlum., – U. Student, *Sociální práce v hospici a paliativní péče*, Nakladatelství H & H, Praha 2006, s.161.

Część trzecia

DOBRE PRAKTYKI EDUKACYJNE

O KOMPETENCJACH KLUCZOWYCH SŁÓW KILKA

AGNIESZKA PIWNICKA-JAGIELSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

O umiejętnościach kluczowych, które z czasem przemianowano na kompetencje po raz pierwszy, po dosyć długiej przerwie¹, w większym gronie dysktutowano w 1996 r. Bernie w Szwajcarii, gdzie odbyło się międzynarodowe sympozjum. Jego głównym celem było wskazanie umiejętności, które będą umożliwiać każdemu człowiekowi sprawne funkcjonowanie w zmieniającym się w bardzo szybkim tempie świecie. W toku dyskusji i prac warsztatowych wyróżniono 30 umiejętności, m.in: pracę w grupie, posługiwanie się nowoczesną techniką informacyjną i komunikacyjną, rozwiązywanie problemów, słuchanie innych i branie pod uwagę ich punktów widzenia, korzystanie z różnych źródeł informacji, porozumiewanie się w kilku językach, łączenie i porządkowanie wiedzy, radzenie sobie z nietypowością i złożonością, organizowanie i ocenianie własnej pracy.

W tym samym czasie (1996 r.) powstał raport dla UNESCO sporządzony przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji XXI wieku. Sformułowano w nim 4 filary jej, a mianowicie: 1) uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, 2) uczyć się, aby wiedzieć, 3) uczyć się, aby działać, 4) uczyć się, aby być. Podstawowym założeniem autorów raportu było bardzo poważne i doniosłe traktowanie edukacji jako swoistej inwestycji na przyszłość, której zadanie polega na przygotowaniu jednostki do odegrania określonej roli obywatelskiej, zapewnieniu przekazania wiedzy i międzypokoleniowej kultury oraz dostarczeniu niezbędnych kwalifikacji, których w przyszłości będzie potrzebowała gospodarka².

1 Prekursorami paneuropejskiej listy kompetencji była utworzona w 1921 roku, pod egidą Ligi Narodów, Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania. Skupiała ona, oprócz osób osobiście zainteresowanych badaniami pedagogicznymi i poszukiwaniem nowych rozwiązań w edukacji, członków rządów państw, które deklarowały reformowanie szkół według określonego przez Ligę programu. Twórcami LNW byli głównie przedstawiciele Francji, Anglii i Niemiec. Towarzyszyła im, przede wszystkim, troska o wolność osobistą człowieka, jego prawa i godność. Apelowano do krajów członkowskich o organizowanie takiej edukacji, która uchroniłaby przed marginalizacją całe społeczeństwa przez traktowanie dzieci i młodzieży z szacunkiem, zapewniając im umiejętności współpracy i budowania samorządności.

2 Por. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku* pod przewodnictwem J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich UNESCO, Warszawa 1998

Odpowiedzią na zalecenie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku był w polskim systemie edukacyjnym, m.in. program Kreator. Głównym celem programu było wdrożenie pięciu kompetencji kluczowych³ do programów nauczania kształcenia ogólnego i praktyki szkolnej, przy czym od razu założono, że kształcenie kompetencji nie będzie realizowane jako odrębna dziedzina aktywności, ale zostanie włączone w obręb poszczególnych przedmiotów. W styczniu 1997 r. w Strategii Edukacji MEN opublikowano pierwszą wersję *Podstawy programowej 148 mm ogólnego*, w której, obok pojęcia umiejętności, pojawiło się pojęcie kompetencji⁴.

W 2006 r. kompetencjami kluczowymi zajął się Parlament i Rada Unii Europejskiej. W wyniku pracy tych podmiotów powstał dokument: *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*, w którym zdefiniowano pojęcie kompetencji kluczowych jako „*połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji*”. Zwrócono uwagę na to, że „*kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia*”⁵ oraz ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość oraz 8) świadomość i ekspresja kulturalna. Ponadto zobowiązano państwa członkowskie do rozwijania oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie.

W związku z powyższym MEN 2008 r.⁶ wdrożyło nową podstawę programową. Novum polegało na koncentracji na kompetencjach kluczowych, tj. wie-

3 Należały do nich: 1) organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, 2) skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach 3) efektywne współdziałanie w zespole, 4) rozwiązywanie problemów w twórczy sposób, 5) efektywne posługiwanie się technologią informacyjną.

4 Istnieje zasadnicza różnica między umiejętnościami i kompetencjami. Otóż: umiejętności kształtowane są w procesie lekcyjnym i dotyczą sfery działania. Kompetencje są jednostką wyższego rzędu. Na kompetencje składa się opanowanie kilku umiejętności. Kompetencje dotyczą określonej osoby, która na tyle sprawnie opanowała szereg umiejętności, że może w sposób przemyślany, refleksyjny, odpowiedzialny i mądry podejmować określone działania.

5 Por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (rozporządzenie zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).

dzy i umiejętnościach, które wywołają określony typ postawy⁷. Przed szkołą pojawiły się trudne zadania: wyjścia poza schemat – zadane, wyuczone, sprawdzone oraz stworzenia warunków do działań, które pozwolą wszystkim uczniom na doświadczenie pewnych zjawisk, przeżycie określonych sytuacji problemowych, które z kolei wykształcą konkretne umiejętności, a te zaowocują pożądanymi postawami i pozwolą dorosłemu człowiekowi odnaleźć się w zmieniającej się w szybkim tempie rzeczywistości.

Kształcenie kompetencji kluczowych odbywa się oczywiście na lekcjach, podczas zajęć pozalekcyjnych oraz realizacji projektów edukacyjnych.

Oto pomysł zajęć pozalekcyjnych.

KLUB DYSKUSYJNY „MIMO TO...”

Program Klubu Dyskusyjnego „Mimo to...” jak sama nazwa wskazuje kształci następujące kompetencje kluczowe: skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi, poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, przygotowania do wystąpień publicznych, efektywnego współdziałania w zespole, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, wypracowywania kompromisów, rozwiązywania problemów w sposób twórczy, skutecznego działania z zachowaniem obowiązujących norm, odnoszenia do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenia potrzebnych doświadczeń i nawyków, a także przyswajania sobie metod negocyjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych etc.

Tytuł wskazuje również na to, że uczestnictwo w tych zajęciach nauczy zajmowania stanowiska w rozmowie, także polemicznego, aprobowania i negocjowania, jak również rozumowania, wnioskowania i uogólniania, zabierania głosu w dyskusji, inicjowania, podsumowywania oraz włączania się do niej. Jednocześnie da możliwość rozwoju intelektualnego uczniów, umożliwi twórcze i atrakcyjne spędzenie wolnego czasu, rozbudzi ciekawość, umiejętność formułowania argumentów, oceniania etc.

Wstępem do programu są słowa Ludwika Wittgensteina: „*Granice mego języka oznaczają granice mojego świata*” zaś mottem wiersz Matki Teresy z Kalkuty: *Ludzie są nierozsądni, nielogiczni i zajęci sobą, / Kochaj ich mimo to. / Jeśli uczynisz coś dobrego, zarzucą ci egoizm i ukryte intencje. / Czyń dobro mimo to. / Jeśli ci się uda, zyskasz fałszywych przyjaciół i prawdziwych wrogów. / Staraj się mimo to. / Dobro, które czynisz, jutro zostanie zapomniane. / Czyń dobro mimo to.*

7 Już w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) starannie zdefiniowano pojęcie każdej z ośmiu kompetencji (**definicja**), zapisano, jakiego typu wiadomości są niezbędne do nabycia każdej z nich (**wiedza**), określono umiejętności, które powinna posiadać osoba, aby można o niej mówić, że jest kompetentna w danym zakresie (**umiejętności**) oraz zapisano, jaka **postawa** będzie świadczyć o tym, że osoba nabyła daną kompetencję.

/ Uczciwość i otwartość wystawią cię na ciosy. / Bądź mimo to uczciwy i otwarty. / To, co zbudowałeś wysiłkiem wielu lat, może przez jedną noc lec w gruzach. / Buduj mimo to. / Twoja pomoc jest naprawdę potrzebna, / Ale kiedy będziesz pomagał ludziom, oni mogą cię zaatakować. / Pomagaj, mimo to. / Daj światu z siebie wszystko, a wybiją ci zęby. / Mimo to dawaj światu z siebie wszystko.

Pomysł zajęć zrodził się w pierwszym roku mojej pracy w gimnazjum podczas zwyczajnej lekcji, na której zastosowałam dyskusję panelową. Okazało się, że uczniowie bardzo chętnie zabierali głos, polemizowali, dowodzili swoich racji, byli zaangażowani i wysoko ocenili lekcję. Ta obserwacja stała się inspiracją do stworzenia programu zajęć pozalekcyjnych, który skoncentrowany jest na kształceniu dwóch typów inteligencji – inter- i intrapersonalnej⁸, moim zdaniem, szczególnie ważnych w formowaniu tożsamości człowieka, a przecież wiek gimnazjalny to szczególnie czas budowania własnego wizerunku. Większość młodzieży przechodzi właśnie w gimnazjum zasadnicze przemiany związane z dojrzewaniem. Jest to bardzo trudny etap w życiu każdego młodego człowieka. To moment poszukiwania własnej tożsamości, odnajdowania się w nowych rolach i poszukiwania sensu życia, a przede wszystkim chwila buntu. W tym trudnym okresie należy wyciągnąć do młodego, zbuntowanego, ale jednocześnie inteligentnego, znajdującego swoje potrzeby i zainteresowania młodego człowieka pomocną dłoń. Trzeba mu pomóc w kształtowaniu jego własnej osobowości, skierować na właściwą drogę postępowania, ukierunkować i wspierać, uczyć kultury, polemiki, a nade wszystko wdrażać do opanowania jakże trudnej, ale w dzisiejszych czasach bardzo przydatnej sztuki porozumiewania się z drugim człowiekiem, dyskusji, kompromisu, debaty, dowodzenia swojej racji, ale i uwzględniania punktu widzenia innych osób. Nabycie tych umiejętności i sprawdzenie własnych kompetencji w praktyce możliwe jest podczas zajęć Klubu dyskusyjnego „Mimo to...”.

Nadrzędnym celem programu jest pomoc w kształtowaniu zintegrowanej wewnątrznie, wielowymiarowej istoty ludzkiej w pełni przygotowanej do rozumowego korzystania z daru szeroko rozumianej wolności, zwłaszcza wolności słowa, której podstawą jest tischnerowskie „myślenie według wartości”.

Program, respektując ideę dydaktycznego antropocentryzmu i wychodząc z wittgensteinowskiej formuły o granicach języka ma służyć uczeniu młodzieży samodzielności poznawczo-wartościującej, decyzyjnej oraz umiejętności porozumiewania się oraz woli porozumienia. Konsekwencją takiego toku rozumowania jest wprowadzenie młodzieży w trudną umiejętność prowadzenia dialogu, wyrażania własnego zdania i respektowania cudzych

8 Posługując się tą terminologią odwołuję się do teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera, która we współczesnej szkole przeżywa swoisty renesans. [Gardner H. *Inteligencje wielorakie*, Poznań 2002].

poglądów, a także wyrażania i rozpoznawania różnych intencji, wyrażonych zarówno pośrednio jak i bezpośrednio, werbalnie jak i pozawerbalnie.

PRZYKŁADOWE TEMATY I PRZEBIEG ZAJĘĆ

Tematyka zajęć powinna być zróżnicowana. Inspiracje należy czerpać z różnych źródeł. Punktem wyjścia do dyskusji może być wiersz, opowiadanie, dłuższy utwór lub jego fragment, scenka dramowa, tekst kultury, sytuacja codzienna, wypowiedź polityka etc. Takie założenie pociągnie za sobą określone konsekwencje. Na zajęciach poruszane będą zagadnienia: filozoficzne, egzystencjalne, etyczne, religijne, problemy polityczne, kwestia tolerancji, odpowiedzialności etc.

Zanim jednak rozpoczniemy z młodzieżą działania praktyczne związane z niełatwą sztuką dyskusji, musimy zadbać o dostarczenie niezbędnej dawki teorii. Powinniśmy poprowadzić cykl wykładów bądź warsztatów, podczas których zapoznamy uczestników: z trudną sztuką argumentowania (typy argumentów – łańcuchowy, promienisty, luźny⁹, ich budowa, funkcja), podstawowymi terminami z zakresu retoryki, formą, jaką jest wypowiedź o toku argumentacyjnym czy, np. przemówienie, debata, chwytami stylistycznymi, charakterystycznym metatekstem, zasadami przeprowadzania merytorycznej dyskusji etc. Zagadnienia teoretyczne możemy dowolnie skracać bądź rozbudowywać, np. o podstawowe wiadomości z zakresu teorii komunikacji, czy posługiwania się wypowiedziami z podtekstem, wypowiedziami aluzyjnymi, ironicznymi, metaforycznymi, czy wreszcie perswazją, którą zdecydowanie należy odróżnić od manipulacji. Warto też przypomnieć uczniom zasady tworzenia mapy mentalnej (mapy myśli). Wykorzystają ją przy trudniejszych tematach.

Tak przygotowaną młodzież można wdrażać do prowadzenia niełatwej sztuki dyskusji, stosując zasadę stopniowania trudności. Należy, moim zdaniem, zaczynać od tematów łatwych, bliskich młodzieży, by móc w przyszłości poruszać bardziej złożone zagadnienia: filozoficzne, egzystencjalne etc. Koniecznie trzeba zwrócić uwagę na dobór źródeł dyskusji. Inspiracją może być, jak już wcześniej wspominałam, utwór bądź jego fragment, wiersz, wypowiedź znanej osobistości, sytuacja z korytarza szkolnego, specjalnie przygotowana scenka dramowa etc. Dyskutować można również nad problemami poruszonymi na lekcji¹⁰ (obejmując argumentacją zdecydowanie szersze spektrum), np. w związku z omawianiem *Kamizelki* można rozpocząć dyskusję nad tematem: czy wolno kłamać w dobrej wierze?, rozszerzając problematykę, np. o stanowisko współczesnej medycyny w sprawie informowania nieuleczalnie chorego o stanie jego zdrowia.

9 Klasyfikacja S. Gajdy.

10 Dyskusję proponuję przenieść na zajęcia pozalekcyjne, gdyż na lekcji: 1) nie ma wystarczająco dużo czasu, by zgłębić temat i poruszyć wszystkie jego aspekty, 2) nie na każdej lekcji można debatować, filozofować, dyskutować, 3) łatwiej zająć stanowisko, gdy temat jest już znany.

Decydując się na taką opcję, lekcję traktujemy jako impuls do rozważań, które kontynuujemy na zajęciach pozalekcyjnych. Możemy również przynieść na zajęcia wybrany tekst lub jego fragment i w oparciu o jego analizę rozpocząć dyskusję. Tak może być w przypadku Małego Księcia i tematu: *Czy „najważniejsze jest niewidoczne dla oczu”?* lub tematu miłości w oparciu o tekst barokowy: *„I nie miłować ciężko i miłować nędzna pociecha¹¹” – cóż z tą miłością?*

Kolejnym sposobem na inicjowanie dyskusji może być zapisanie tematu do rozważań na brystolu. Inny sposób to przytoczenie czyichś słów i rozpoczęcie debaty nad nimi, kolejny to przeczytanie książki i rozmowa nad wybranymi zagadnieniami. Rewelacyjnie sprawdza się też zastosowanie dramy. Wówczas wybrani, wtajemniczeni wcześniej w temat uczniowie odgrywają scenkę, po której odbywa się debata. Wykorzystując dramę, można pójść o krok dalej i kolejną sceną dramową zmodyfikować rozwój wydarzeń, wprowadzając nowe elementy – tak, aby istniała konieczność zmiany stanowiska.

Zamiast tego można dobierać fragmenty książki w taki sposób, aby wzbudzić ciekawość poprzez zawieszenie zdarzeń, których rozwój potoczyć się może odmiennymi drogami. Uczniowie wówczas proponują możliwe rozwiązania, argumentując każdorazowo ich przebieg. Następnie nauczyciel zaleca przeczytanie książki i debatę nad jej zakończeniem.

Tematy mogą być stricte związane z językiem polskim, ale nie muszą. Oto kilka dodatkowych propozycji¹²: *Wieża Babel – zbawienie czy zagrożenie dla współczesnego człowieka.*, *Władza – powołanie, zobowiązanie, zaszczyt, namiętność, pokusa...*, *a może coś jeszcze?*, *„Dobro i zło muszą istnieć obok siebie, a człowiek musi dokonywać wyboru” – dlaczego?*, *„Tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono” – czy to prawda?*, *„Buntuję się, więc jestem – czy bunt się oplaca?*, *Czy człowiek może żyć bez miłości?*, *„Wszyscy tak pragniemy szczęścia...”*, *bo...*, *„Czasy się zmieniają i ludzie wraz z nimi, a podstawowe problemy ludzkiej egzystencji pozostają wciąż takie same” – czy to prawda?*, *Nienawiść, złość, gniew, a może bezradność – dlaczego od zawsze targają człowiekiem?*, *„Świat jest teatrem, aktorami ludzie”, a ja „nie znam roli, którą gram” – czy to możliwe?*, *Samotność – czym jest i dlaczego tak boli?*, *Życie ludzkie jest mieszanką szaleństw i rozsądku – a co Ty o tym myślisz?*, *„Prawdziwa sztuka jest zawsze współczesna” – Twoje zdanie na ten temat.*, *„Błąd jest przywilejem filozofów, tylko głupcy nie myślą się nigdy” – nasze rozważania na ten temat.*, *„Być inteligentnym to bardzo męczące” – ???*, *„Nie wystarczy dużo wiedzieć, żeby być mądrym” – czy to prawda?*, *„Być czy mieć” – oto jest pytanie.*, *Czy „jest się takim jak miejsce, w którym się jest”?* etc.

Uczniowie często też sami wyszukują tematy do rozważań, wykorzystują wtedy najczęściej utwory muzyczne, których słuchają, wskazując wersy, nad którymi „pragną się pochylić”, dłużej zastanowić, przedyskutować.

11 Tekst spoza podstawy programowej w gimnazjum.

12 Mam nadzieję, że przywołane przeze mnie przykłady tematów staną się jedynie inspiracją do własnych działań.

Dla zaprawionych w dyskusji można przygotować projekt edukacyjny bądź zaproponować pracę metodą WebQuest. Dyskusja może tu mieć charakter jednego z zadań lub charakter podsumowujący – ewaluacyjny.

Sposoby inicjowania dyskusji są różnorodne i bez względu na to, jaki sposób wybierzemy, ważne jest, by uczeń mógł podczas dyskusji zmienić stanowisko. Najlepiej zaplanować moment (ewentualnie kilka takich momentów) na dokonanie zmiany. Można to osiągnąć, odpowiednio adaptując przestrzeń klasy, chociażby dzieląc ją na prawą i lewą stronę. Po jednej stronie należy umieścić napis bądź symbol świadczący na korzyść tezy, po drugiej na niekorzyść. Na początku wszyscy uczniowie powinni siedzieć na środku, w miarę rozwoju wydarzeń muszą zająć określone miejsca. W toku dyskusji, pod wpływem argumentów innych, mają prawo do zmiany decyzji. W przypadku nierozstrzygniętych kwestii należy zaproponować uczniom linię „opowiadam się za”. Technika ta polega na skonstruowaniu linii, na początku której znajduje się znak „+” na końcu zaś „-”, . Zadaniem uczniów jest zajęcie odpowiedniego miejsca na linii (bliżej znaku „+”, bliżej znaku „-”, lub po środku) i umotywowanie swojego stanowiska.

Oczywiście przed rozpoczęciem działań nie wolno zapomnieć o ćwiczeniach integrujących grupę oraz o ćwiczeniach wprowadzających: skoncentrowanych na postrzeganiu siebie i rozumieniu własnych intencji, uczuć i emocji, zadaniach uświadamiających, iż przeżywanie uczuć i emocji to naturalna reakcja na kontakt z drugim człowiekiem, jego poglądami, ćwiczeniach związanych z umiejętnością prowadzenia dialogu i definiowania go jako źródło psychologicznej samowiedzy. Być może konieczne stanie się również wprowadzenie zabaw podnoszących poczucie własnej wartości, akceptację samego siebie, a także działań mających na celu przełamanie własnych kompleksów oraz uświadamiających, że chęć i wola porozumienia jest zaczątkiem wszelkiej działalności człowieka. Na zakończenie cyklu rocznego należy przeprowadzić ewaluację własnych działań.

Moim zdaniem tak skonstruowany program zajęć pozalekcyjnych przyniesie same korzyści i przygotowuje uczniów do świadomego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

UCZEŃ AKTYWNY I POZYTYWNE ZMOTYWOWANY - ATRAKCYJNE METODY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

JOLANTA OBST

Szkoła Podstawowa Nr 4, Chełm

Nauczanie języka angielskiego w szkole podstawowej wymaga od nauczyciela pomysłowości i zaangażowania. Zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim zminimalizowanie stresu związanego z faktem, że jest to język obcy i wiele omawianych na nim zagadnień nie ma odniesienia do języka polskiego. Uczeń, który nagle znajdzie się w środowisku zupełnie dla niego obcym, może poczuć się co najmniej niepewnie. Jako nauczyciel muszę więc tak zorganizować pracę na moich lekcjach, aby uniknąć stresu i dodatkowo nie zniechęcić ucznia do tego jakże ważnego przedmiotu. Pierwszy poważny kontakt z językiem obcym wpływa na postrzeganie tego przedmiotu w przyszłości, dlatego jako nauczyciel odpowiadam za pozytywne nastawienie ucznia do zdobywania sprawności językowych. Ważne jest, żeby właśnie w tym momencie uświadomić uczniom, że podstawowym celem w zdobywaniu umiejętności językowych jest **komunikacja**. Fakt, że jedni z nas są bardziej lub mniej **komunikatywni**, jest zjawiskiem naturalnym i nie wpływa zasadniczo na sukcesy w języku obcym. Naszym zadaniem w tym momencie jest przekonanie ucznia, że jedni po prostu łatwiej zdobywają potrzebne im umiejętności, a inni dopiero po pewnym czasie odniosą sukces. Każdy uczeń to indywidualna jednostka, uczy się w innym tempie, reaguje na inne bodźce, ale łączy go entuzjazm i otwarcie na nową wiedzę. Stąd skupienie, determinacja i upór to niezbędne cechy każdego ucznia. Należy również docenić jego pozytywne nastawienie do przedmiotu i nauczyciela oraz entuzjazm związany ze zdobywaniem wiedzy. Entuzjazm pojawi się wówczas, gdy uczeń zauważy, że nauka języka wcale nie musi być nudna. Obecnie dostępnych jest wiele materiałów, które w atrakcyjny sposób i jakby przy okazji rozwijają umiejętności językowe. Możemy więc czytać interesujące nas fragmenty tekstów, wchodzić na różne blogi, czytać komentarze na youtube, słuchać dobrej muzyki i rozwijać umiejętności związane ze słuchaniem, wprowadzać nowe słownictwo a nawet konstrukcje gramatyczne. Warto również wykorzystać na lekcji fragmenty filmów z ulubionymi aktorami, zwiastuny nowości filmowych, wywiady, krótkie

reklamy czy fragmenty audiobook'ów. Nauczanie multimedialne w oparciu o zasoby Internetu nie jest zbyt czasochłonne, wymaga jedynie pewnej otwartości ze strony nauczyciela na to, czym uczniowie się interesują w danym momencie. Szukając czegoś interesującego dla uczniów, musimy znaleźć się jakby na ich miejscu. Nie zawsze to co nam wydaje się ciekawe, jest również zajmujące dla ucznia. Jest to naturalne zjawisko, gdyż mamy w tym przypadku do czynienia choćby z różnicą pokoleń. „Generation gap” w znacznym stopniu utrudnia pracę w tym zakresie. Z tego powodu należy więc od czasu do czasu przygotowywać dla uczniów ankiety, najlepiej anonimowe, związane z ich upodobaniami w różnych dziedzinach.

Materiały multimedialne można tworzyć samodzielnie, co jest niestety pracochłonne. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że są to materiały przyjazne dla lasów, osłodzi nam to godziny żmudnej pracy. Materiał multimedialny nie wymaga przecież dużej ilości kopii ksero, więc będziemy również w tym momencie proekologiczni. Zaletą tego typu materiałów jest również to, że w trakcie lekcji możemy skupić większą uwagę na uczniu. Podczas prezentacji mamy czas na swobodne obserwowanie jak uczeń reaguje, czy to co przygotowaliśmy jest interesujące i czy osiągnęliśmy założone wcześniej cele.

Poniżej zostały przedstawione moje pomysły na uatrakcyjnienie procesu nauczania. Celem zasadniczym dla mnie pozostaje:

- a) uczyć tak, aby uczeń prawie nie zauważył, że właśnie zdobywa nowe umiejętności, jest to dość trudne, ale od czasu do czasu udaje mi się zrealizować to założenie
- b) zaskakiwać interesującymi materiałami, wówczas z przyjemnością można obserwować uczniów, którym trudno jest przyznać, że nauczyciel znalazł coś, co ich zainteresowało. Uczniowie z góry zakładają, że to co edukuje, musi być nudne.

PRZYKŁADY DOBRZYCH PRAKTYK W SZKOLE PODSTAWOWEJ NR 4 W CHELMIE

1. Cykliczna impreza dla rodziców **KIDS SHOW**, podczas której dzieci prezentują swoje możliwości językowe. Składa się ona w całości z tekstów i piosenek w języku obcym. Przedstawienie to służy później jako materiał wykorzystywany na lekcjach języka angielskiego. Z przedstawienia nagrywane są krótkie filmiki a materiał ten staje się następnie pomocą dydaktyczną na lekcji języka. Uczniowie pozytywnie reagują na tego typu pomoc, przygotowaną przez rówieśników. Pozwala to pokonać barierę związaną z mówieniem w języku obcym i rozumieniem tekstów obcojęzycznych. Motywuje pozytywnie do nauki: jeśli mój rówieśnik mówi i rozumie, więc ja również mogę odnieść sukces. Przykład takiego materiału to przedstawienie pt ‘ The Halloween Haters’: część 1 oraz część 2. Dodatkową zaletą tego typu materiału jest to, że uczniowie mogą również dokonać samooceny, sprawdzić jak są postrzegani w gronie

najbliższych kolegów i koleżanek. Rodzice zaś na bieżąco mogą śledzić postępy swoich dzieci .

2. Nakręcanie krótkich filmów, w których dzieci prezentują scenki językowe. Skupia to uwagę dzieci i powoduje większe zainteresowanie tematem w związku z tym, że „aktorzy “ to koledzy szkolni. Pomocny może być w tym przypadku prosty program np. Corel Video Studio Pro X3 lub X4. Dzieci bardzo chętnie wcielają się w rolę aktorów, a koledzy szkolni oceniając ich pracę podczas zajęć językowych, pozytywnie się motywują i najczęściej zgłaszają chęć uczestnictwa w następnych nagraniach. Struktury językowe i nowe słownictwo łatwiej w ten sposób wchodzi do głowy. Przykładem tego typu materiału może być krótki filmik, nakręcony na konkurs ogólnopolski, organizowany przez wydawnictwo Pearson Longman PL „ **Tongue in cheek**”. Moi uczniowie w konkursie tym zdobyli nagrodę główną.

Celem konkursu było zaprezentowanie w zabawny sposób dowolnego wyrażenia idiomatycznego z języka angielskiego. Uczniowie wybrali: „ It’s raining cats and dogs”. Film ten został również doceniony przez uczniów. Prezentowany był jako pomoc dydaktyczna na zajęciach z języka. Z pewnością każdy z nich zapamiętał, że wyrażenie to oznacza „ Leje jak z cebra”. Dodatkowo przy tej okazji uczniowie rozumieją, że korzystanie z translatora nie zawsze przynosi oczekiwane efekty, a o znaczeniu wyrazów decyduje też kontekst.

3. Prezentacje audio w wykonaniu uczniów, pomocne programy: Corel Video Pro X 4, Goldwave i Multique- to dobry sposób na nowe słownictwo, nazwy dni tygodnia lub miesiący, określanie godzin w języku angielskim. Moim pomysłem na uporanie się z określaniem godzin było nagranie mp3, w którym uczniowie określają godziny. W momencie gdy kilku uczniów wymówi zdanie ‘twenty to one’ lub ‘half past ten’ utrwali im się dana konstrukcja jako przykład. Dodatkowym zadaniem może też być odgadnięcie, który uczeń w danym momencie mówi i zwykle jest to najzabawniejsza część tego ćwiczenia. Uczniowie pozbywają się w ten sposób nieśmiałości i łatwiej integrują w klasie. Mp3: What’s the time .
4. Ankiety, w których uczniowie określają swoje upodobania muzyczne i ulubione filmy. Na tej podstawie opracowuję materiał dodatkowy, wykorzystywany na lekcji . Biorąc pod uwagę tematykę interesującą uczniów w danej klasie, z łatwością można znaleźć materiały, które rozwijają zainteresowania językowe. Ponadto uczniowie mogą przygotowywać pomoce do ćwiczeń w słuchaniu, dla całej klasy. Robią to bardzo chętnie, chociaż przygotowując tekst piosenki do słuchania, muszą przestrzegać pewnych zasad: słownictwo do wpisania w lukach musi być znane z lekcji języka angielskiego i w tekście nie mogą pojawiać się wyrażenia wulgarne. Taki sposób przygotowania pomocy angażuje prawie wszystkich uczniów, bo każdy z nich chce się podzielić swoimi

pomysłami. Przygotowany w ten sposób tekst, jest wcześniej sprawdzany przez nauczyciela. Nauczyciel ma też możliwość zaobserwowania, jak uczniowie oceniają swoje możliwości językowe i możliwości swoich rówieśników. Przykładem tego typu ćwiczeń jest wykorzystanie piosenki pt „The Truth” zespołu Claas- P. Jambor z Berlina. Wokalista zgodził się na wykorzystanie swojego utworu w celach edukacyjnych. Piosenka ta znakomicie nadaje się do ćwiczenia konstrukcji pytań w czasie Past Simple. Wykorzystywana była przeze mnie już kilkakrotnie i za każdym razem uczniowie stwierdzali że ‘*Did I...*’ zapamiętują chyba do końca życia.

5. Współpraca z wokalistami anglojęzycznymi poprzez znane portale typu Myspace, Facebook, YouTube. Artyści chętnie udzielają zgody na wykorzystanie ich piosenek podczas zajęć językowych, do ćwiczeń w słuchaniu. Zdarza się, że przesyłają wersje instrumentalne swoich utworów. Chętnie też oceniają pracę uczniów, gdy np. nagrana piosenka w wykonaniu dzieci zostanie zamieszczona w portalu YouTube (wymagane są zgody na wykorzystanie wizerunku lub ścieżki dźwiękowej). Artyści zostawiają wówczas komentarze, co dodatkowo mobilizuje uczniów do zdobywania wiedzy językowej. Przykładem może być piosenka w wykonaniu mojej uczennicy Gabrysi pt „Real Love”.

Piosenka ta doczekała się oceny od wokalisty i członków zespołu The Mending Seed ze Stanów Zjednoczonych. Z zespołem tym już wcześniej współpracowałam, w związku z ogłoszonym przez nich konkursem internetowym, w którym udział wzięli nasi uczniowie. Wersje instrumentalną do tej piosenki otrzymałam bezpośrednio od zespołu, co potwierdza, że artyści są otwarci na tego typu przedsięwzięcia.

6. Wykorzystywanie materiałów dostępnych w sieci, np. programy A.L.I.C.E., które umożliwiają konwersacje z komputerem. Pomocne mogą też okazać się strony: Scholastic, ToolsforEducators, Anglomaniacy. Strony te są sprawdzonym źródłem na nowe pomysły, które uatrakcyjniają lekcje języków obcych. Często wykorzystuję również lekcje „żywego języka”, przygotowane przez real-english.com. Uczniowie chętnie śpiewają i słuchają utworów anglojęzycznych, dlatego też najczęściej korzystam z zasobów sklepu internetowego Karaoke-Version.com, gdzie mogę znaleźć wiele profesjonalnie nagranych wersji instrumentalnych. Innymi przyjaznymi źródłami są Cdbaby oraz Emusic, gdzie legalnie można nabyć różne utwory muzyczne lub audiobooki.

Wypróbowanym sposobem na opanowanie nazw dni tygodnia jest utwór Aura Dione: „I will love you Monday”. Ten utwór pozwala na proste sprawdzenie sprawności słuchania. Wystarczy umówić się z uczniami, że zamiast pełnych nazw dni tygodnia wpisujemy numerki od 1-7, każdy z nich to określony dzień. Podczas słuchania wpisujemy tylko numer, więc sprawdzenie efektów tego ćwiczenia zajmie nam chwilę.

Inny przykład to *The Might Be Giants: Seven days of the week*. Zabawne video, w którym w roli głównej wystąpił leniwy chłopiec.

Piosenki te zawsze podobają się uczniom. W oparciu o nie można przygotować tekst z lukami do słuchania. Nauka na pamięć może być w dużym stopniu mniej wyczerpująca, jeśli będzie podana w odpowiedniej formie.

7. Przygotowywanie ciekawych prezentacji, pod kątem realizowanych w danym momencie treści. W sieci dostępnych jest wiele darmowych materiałów video, w których prezentowany jest ‘żywy’ język angielski. Dodatkowo można włączyć materiały zarejestrowane w szkole, np. fragmenty lekcji, gdy wprowadzane jest słownictwo dotyczące przyborów szkolnych lub przedmiotów szkolnych. Przygotowana przeze mnie prezentacja jest niestety czasochłonna, ale po przeprowadzonych zajęciach stwierdzam, że wysiłek przyniósł oczekiwane przeze mnie rezultaty. Tym razem do prezentacji postanowiłam wykorzystać fragmenty naszych szkolnych lekcji i na tej podstawie wprowadzić nazwy przedmiotów szkolnych. Uczniowie mogli więc obserwować siebie i swoich kolegów podczas normalnych zajęć szkolnych, rozpoznawać klasy szkolne, gazetki i na tej podstawie przyswajać sobie nowe słownictwo: *School subjects*.

W sieci można znaleźć wiele darmowych materiałów, jedyna trudność polega na tym, że należy je dostosować do naszych potrzeb, wybrać to, co nas interesuje, odpowiednio skrócić. Jak to zrobić? Po pierwsze, pomocny program to darmowy *real player*, programy do konwertowania, np.: *Free FLV to AVI MPEG WMV converter*- ten niestety płatny. Następnie *Corel Video Studio Pro X3* lub 4, za który też należy zapłacić. Można wtedy dowolnie składać nasze prezentacje, pamiętając o prawach autorskich. W nauczaniu języka angielskiego szczególnie pomocne okazały się dla mnie **pronunciation tips**, przygotowane przez dr Alice Bellam. Jest ona autorem krótkich mp4 do każdego dźwięku fonetycznego, materiał dostępny na stronie BBC.co.uk. Zwykle staram się wzbogacić ten wspaniały materiał przez fragmenty, które sama znajdę i dostosuję do własnych potrzeb, np. po omówieniu dźwięku / η/ moi uczniowie otrzymali ‘komplement’ od znanego aktora. Ich zadaniem było powtórzenie tej frazy dokładnie tak samo. Uczniowie otrzymali w ten sposób szansę na dodatkowe przećwiczenie wymowy, mogli obserwować, jak wygląda mimika twarzy podczas wymawiania tego dźwięku.

8. Na zakończenie praca z uczniem dyslektycznym. Jest to niełatwe zadanie, które stawia przed nami wiele wyzwań. Uczeń z dysleksją wymaga od nas wiele dodatkowej pracy, jednak i w tym przypadku środki multimedialne ułatwiają nam zadanie. W momencie gdy weźmiemy pod uwagę wszystkie deficyty, które taki uczeń otrzymał w pakiecie praca

okaże się łatwiejsza. Obraz i dźwięk to nasi sprzymierzeńcy, gdy dziecko nie lubi czytać, zaproponujemy mu tekst i mp3 do słuchania. Uczeń może śledzić tekst wzrokiem i odpowiednio kojarzyć wymowę. Co zrobić z nauką słownictwa oprócz oczywistego faktu, że należy dzielić naukę na mniejsze partie? Na lekcji języka angielskiego stosuję dobrze znane mapy myśli. Układamy słownictwo według określonego klucza, robimy rysunki i wykresy. W przypadku moich uczniów sprawdziły się też krzyżówki przestrzenne, wykonywane ręcznie. W jakim celu one powstają? Zadałam to pytanie dzieciom i uzyskałam całkiem logiczną odpowiedź: „**Po to, żebyśmy dłużej przyglądali się słówkom. Zanim ułożymy krzyżówkę musimy pomyśleć które literki, w którym momencie pasują**”. Wszyscy uczniowie bardzo chętnie wykonują takie zadanie tym bardziej, że nawet słaby uczeń bez deficytów, może otrzymać dobrą ocenę a to pozytywnie nastawi go do przedmiotu. W nauce słownictwa pomagają też nowoczesne środki komunikacji, możemy przecież ćwiczyć pisownię korzystając, np. z „gadu- gadu” lub wysyłać e-maile. Dyslektyk z pewnością będzie zainteresowany muzyką, słuchajmy jak najwięcej i ukierunkowujemy ucznia na poszczególne elementy tekstu. Uczniowie chętnie rozmawiają o swoich upodobaniach muzycznych i wbrew pozorom ich gusta muzyczne wcale nie preferują hip-hopu, rapu czy techno. Moi uczniowie słuchają różnej muzyki i doskonale wiedzą, który utwór spełnia moje wymagania. Wymagania te nie dotyczą gatunku muzyki, zanim cokolwiek posłuchamy dogłębnie analizuję tekst, sprawdzam jakie konstrukcje w nim występują i czy słownictwo jest związane z tym, co aktualnie przerabiamy w podręcznikach. Zdarzyło się kilkakrotnie, że zupełnie zaskoczyłam swoich uczniów, dając im, np. piosenkę *Eminem : Not afraid*. Uczniowie spodziewali się, że usłyszą niezbyt cenzuralne słownictwo a tu niespodzianka, zostawiłam tylko refren, w którym wystąpiła konstrukcja „I'm not afraid”.

Innym przykładem jest tekst Rihannah: *California king bed*. Tekst ten również należy lekko ocenzurować, ale fantastycznie sprawdza się, gdy chcemy utrwalić słownictwo związane z częściami ciała. Na podstawie tej piosenki przygotowałam ćwiczenie w słuchaniu, wcześniej powtórzyliśmy słownictwo. Efekty zaskoczyły mnie zupełnie, nawet słabsi uczniowie i uczniowie dyslektyczni mieli szansę odnieść sukces. Mój sposób na pracę z dyslektykami: dużo słuchajmy, śpiewajmy, bawmy się w skojarzenia, czasem lepiej zapytać o słówko niż prosić o zapis słowny. Na sprawdzianie dajmy uczniom tzw. bank wyrazów, w którym umieścimy potrzebne i zbędne słownictwo. Uczeń, który po prostu nie przygotował się nie skorzysta z tej pomocy, ten, który się uczył z łatwością odnajdzie potrzebne słowo. Dysleksja nie dyskwalifikuje ucznia, on też może odnaleźć się w gąszczu nowych słówek i nieznanym mu wcześniej konstrukcji gramatycznych.

Wyżej wymienione przykłady dobrych praktyk szkolnych pozwalają w pełni wykorzystać dostępne multimedialne pomoce dydaktyczne. Oprócz podręcznika mamy przecież wiele różnych możliwości: filmy, kreskówki, gotowe prezentacje. Umożliwiają one nauczanie niekonwencjonalne, jednak wymagają pewnego otwarcia na nowe trendy i wycucia, co w danym momencie jest „na topie”. Najlepszym sposobem w przypadku języka jest czytanie blogów, twittera lub komentarzy na youtube co da nam obraz tego, czym dzisiaj interesuje się młody człowiek. „Na topie” jest obecnie być ekologicznym. Poprzez użycie środków multimedialnych przyczyniamy się do ochrony naszych lasów, bo mniej ksero, to mniej ściętych drzew. Być może nie zawsze uda się nam odgadnąć, jaki materiał w danej klasie jest interesujący. Gdy mamy wątpliwości, warto wtedy dzieciom zadać pytanie: Czego brakowało na lekcji? Jeśli usłyszymy „cukierków”- możemy spać spokojnie.

DOBRE PRAKTYKI NA LEKCJACH HISTORII

JOANNA KLIMCZUK

Szkoła Podstawowa Nr 4 w Chełmie

1. LEKCJE ŻYWEJ HISTORII

W celu przybliżenia poprzez zabawę życia i kultury mieszkańców dawnej Polski, organizowane są od trzech lat lekcje żywej historii: prezentowanie zbroi wojów z wczesnego średniowiecza przez studenta PWSZ z Bractwa Grodów Czerwieńskich, pokazy grupy Rekonstrukto („Życie i kultura w Średniowieczu”, „Staropolski Sarmatyzm i Rzeczpospolita Szlachecka”). W tym roku na pokazach gości antyk. Omawiane na lekcjach treści są już dzięki temu częściowo przez dzieci przyswojone poprzez zabawę.

2. DLA DOCIEKLIWYCH...

Uczniowie w sposób szczególnie zainteresowani historią od czterech lat biorą udział w ogólnopolskim konkursie „Losy żołnierza i dzieje oręża polskiego w latach...” (i tu co roku jest proponowany inny chronologicznie wycinek z historii naszego kraju). Rokrocznie są uczestnikami etapów rejonowych i wojewódzkich. W efekcie poszerzają swoją wiedzę, uczą się patriotyzmu i szacunku dla polskiego wojska i przelanej za ojczyznę krwi. W tym roku pracują nad historią w latach 1768 - 1864. Od konfederacji barskiej do powstania styczniowego”

3. UDZIAŁ W UROCZYSTOŚCIACH ROZBUDZAJĄCYCH PATRIOTYZM WSPÓLCZEŚNIE

Dzieci biorą na bieżąco udział w uroczystościach rozbudzających patriotyzm współcześnie: „Majówka z Polską” http://www.edutuba.pl/strona.php?p=16&cbd_dokument_id=14080, „Kotylicon na 11 listopada” (tegoroczna akcja Prezydenta RP), 1 marca odbędzie się apel poświęcony „Żołnierzom wyklętym”, na który zaprosiliśmy Pana Padraka, jednego z nielicznych, żyjących w Chełmie, żołnierzy AK.

4. WSPÓLPRACA Z IPN

Nauczyciel nawiązał współpracę z IPN, w ramach której wzięto udział w przedsięwzięciu „Kamienie Pamięci-II edycja-Znajdź bohatera Sierpnia 80” (był nim Pan Jerzy Masłowski).

- a) Prezentację przygotowaną przez dzieci można obejrzeć pod adresem <http://www.youtube.com/watch?v=sJDox3bza3s>
- b) Obecnie członkowie koła historycznego pracują z jednym z ostatnich żyjących żołnierzy chełmskiej AK, w ramach III edycji projektu „Kamienie pamięci – historie żołnierzy wyklętych”. W listopadzie 2011r. uczestnikiem jednej z lekcji historii w szkole był Pan Durakiewicz z oddziału IPN w Lublinie.

5. W ŚWIECIE MEDIÓW I POLITYKI

W ramach działania „Młody i świadomy obywatel – zapoznanie ze światem mediów i polityki” organizowane są cyklicznie wizyty w chełmskim radiu, redakcji gazet, oraz siedzibie Sejmu RP w Warszawie. Uczniowie odwiedzili też biuro posła, Pana Zbigniewa Matuszczaka, planowane są też kolejne wyjścia.

6. Z HISTORIĄ NA CO DZIEŃ.

W szkole na bieżąco tworzona jest wraz z uczniami, rodzicami i nauczycielami regionalna izba pamięci, gromadząca różne eksponaty historyczne.

DOBRO UCZNIĄ PRZEDE WSZYSTKIM

HALINA IWANIEC

Szkoła Podstawowa nr 4 w Chełmie

W celu urozmaicenia oferty edukacyjnej szkoły tworzymy programy autorskie, realizujemy projekty i korzystamy z ciekawych propozycji różnych konkursów dla najbardziej zainteresowanych uczniów.

Nauczyciele poloniści od lat prowadzą zajęcia teatralne, co roku zmieniając ich nazwę: „Wychowanie przez teatr”, „Magia teatru” itp. Uwrażliwia to uczniów na kulturę żywego słowa, uczy dykcji oraz wyraźnej i wyrazistej recytacji, a efektem jest udział w montażach słowno-muzycznych, małych formach teatralnych dla społeczności szkolnej i środowiska lokalnego. Jednym z przykładów niech będzie występ podczas ogólnopolskiej konferencji dla nauczycieli i dyrektorów szkół im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego pod hasłem „Jedna Lubelszczyzna-Trzy Kultury”.

W obawie przed wyparciem książki przez komputer uwrażliwiamy uczniów na słowo czytane i cyklicznie nauczyciele biblioteki oraz poloniści realizują projekt edukacyjny „Książka-mój przyjaciel”. Są autorami różnorodnych ofert konkursowych: czytelniczych, plastycznych, redakcyjnych. W odpowiedzi na wszystkie propozycje uczeń musi sięgnąć po książkę, zagłębić się w jej treść i tym samym dostrzec jej wielką wartość.

Co roku korzystamy z oferty Studia Edukacji Twórczej „Ponad horyzonty” w Wołominie, które organizuje warsztaty połączone z projekcją ciekawego filmu dla dzieci. Całe przedsięwzięcie nosi nazwę „Lekcja w kinie” i na pewno jest atrakcyjniejsze niż zajęcia w ławce szkolnej, gdzie nie obcuje się z prawdziwym aktorem, zdradzającym tajniki, jak zmieniała się X Muza. To na języku polskim praktyczny przykład kształcenia kulturalnego.

Nie wystarczają nam już tylko oferty konkursów międzyszkolnych czy powiatowych. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom uzdolnionych uczniów, nawiązaliśmy współpracę z Centrum Edukacji Szkolnej w Warszawie i umożliwiliśmy naszym wychowankom udział w Ogólnopolskim Teście Ortograficznym. W roku szk. 2010/2011 doczekaliśmy się laureatki w dwóch kolejnych edycjach wymienionego konkursu. Sprawdzenie własnych możliwości i wzrost wiary w siebie uczennicy z klasy integracyjnej – to najbardziej wymierne efekty.

Okazuje się, że młodzi ludzie mówią piękną polszczyzną, mają głęboką wiedzę i świadomość środków ekspresji, dlatego zdecydowaliśmy się na udział w Ogólnopolskim Konkursie "Ojczyzna Polszczyzna", który w bieżącym roku szkolnym po raz pierwszy zorganizowano dla szkół podstawowych. Jego głównym celem jest promowanie kultury słowa pisanego i mówionego oraz wyłonienie utalentowanych uczniów, którzy znakomicie piszą i interesująco opowiadają. Uważamy, że już sam udział w tym konkursie zwróci uwagę dzieci na umiejętne i świadome posługiwanie się językiem polskim, pobudzi wyobraźnię i twórczy stosunek do słowa. Poza tym opowiadanie przed społecznością szkolną powinno służyć przygotowywaniu uczniów do publicznych występów i doskonalenia języka mówionego.

Ciągłe poszukiwanie atrakcyjnych propozycji w celu urozmaicenia codziennej pracy dydaktycznej stało się normą szkolną, a zarazem koniecznością, bo... dobro ucznia przede wszystkim.

CIEKAWY PRZEDSIĘWZIĘCIA DOBRYCH PRAKTYK W PRZEDSZKOLU MIEJSKIM NR 11 W CHEŁMIE

JADWIGA BEDNARCZYK

Przedszkole Miejskie nr 11 w Chełmie

I. KONTAKT Z BLIŻSZYM I DALSZYM ŚRODOWISKIEM SPOŁECZNYM I PRZYRODNICZYM

Umożliwianie dzieciom poznanie własnego dziedzictwa kulturowego już od wczesnego dzieciństwa. Przybliżanie rzeczywistości, w której żyją i funkcjonują najmłodszy poprzez ich uczestnictwo w spacerach, wycieczkach, pogadankach, spotkaniach z artystami oraz innych formach.

1. „Mały i duży przyrodzie służy” – program edukacji ekologicznej.
2. „Chełmszczyzna – moja mała zielona Ojczyzna” – cykl działań i praktyk, których celem było i jest budowanie dziecięcej wiedzy o świecie przyrodniczym, poznanie piękna terenów Ziemi Chełmskiej.

Tematy:

1. Poleski Park Krajobrazowy – wycieczka.
2. Brzeźno – rezerwat przyrody – wycieczka po terenie rezerwatu; plastyczne zajęcia na powietrzu.
3. Hnieszów – Dąb Bolko i ścieżka przyrody – wycieczka (poznanie roślin, owadów, drzew).
4. Las Borek – wycieczka – spotkanie z leśniczym (jak o las dba leśna straż).

II. WDRAŻANIE DO PATRIOTYZMU

Zgodnie z kalendarzem historycznym stwarzanie dzieciom okazji poznania wielu ciekawych miejsc, związanych z dziejami ojczyzny i naszego miasta oraz czynnego uczestniczenia w różnorodnych uroczystościach i apelach.

1. „Poznaj swój kraj” – cykl działań i przedsięwzięć przybliżający dzieciom wartości obywatelskie i patriotyczne.

Tematy:

1. „Góry, wyżyny, niziny” – na podstawie mapy Polski i plansz edukacyjnych.
2. „Jaka piękna jest Warszawa” – wykorzystanie wiersza, ilustracji i obrazków.

3. „Kto Ty jesteś? Polak mały” – program artystyczny przygotowany przez dzieci 6-letnie, nauczycieli z udziałem praktykantów z okazji Dnia Niepodległości.
4. „Piękna nasza Polska cała” – międzygrupowy konkurs recytatorski.
2. „Przedszkolak – mały Europejczyk” – cykl działań i przedsięwzięć kształtujących u dzieci przynależność społeczną i narodową.

Tematy:

1. „O Unii Europejskiej na wesoło”.
2. „Włochy – kraj zabytków, wulkanu i pizzy”.
3. „Bajki dzieci na całym świecie”.
4. Trzy edycje „Konkursu Piosenki Europejskiej” (konkurs międzyprzedszkolny).

III. ZDROWE ŻYCIE

Promocja zdrowego trybu życia, stawianie na dużą ilość ruchu i zdrowe odżywianie, bezpieczeństwo w przedszkolu, leki i „środki chemiczne” zagrożeniem dla zdrowia i życia dziecka, „bezpieczne zabawki”.

1. „Szkola Promująca Zdrowie” - ogólnopolski przedszkolny program zdrowotny.
2. „Bądź ostrożny” – program profilaktyczno – wychowawczy – spotkania z przedstawicielami Policji, Straży Miejskiej, Straży Pożarnej, nauka bezpiecznego zachowania na ulicy, wykonywanie makiety ulicy oraz znaków drogowych.

IV. WYCHOWANIE ARTYSTYCZNE

Zapewnianie dzieciom zajęcia i zabawy ogólnorozwojowe, tj. plastyczne, techniczne, ruchowe, teatralne, podczas których dzieci rozwijają mowę i myślenie, doskonalą swoje zmysły, kształcą umiejętności niezbędne w codziennym życiu.

1. „Rozwijanie aktywności twórczej dzieci w sferze plastycznej, muzycznej i literacko-teatralnej” – program autorski.

Tematy:

1. Zdarzenia folklorystyczne.
2. Spektakle teatralne.
3. Wystawy muzealne.
4. Zwiedzanie miast ościennych.
5. Audycje muzyczne.
6. Małe formy sceniczne.
7. Uroczystości przedszkolne (w tym popisy artystyczne).

8. Konkursy muzyczne, plastyczne, teatralne (międzyprzedszkolne, lokalne, ogólnopolskie).
2. „Będę aktorem” – cykl działań rozwijających i wspierających ciekawość, aktywność i samodzielność dzieci oraz ich zainteresowania i uzdolnienia.

Tematy:

1. „Dzieci dzieciom” – inscenizacje starszaków dla dzieci młodszych.
2. „Jasełka Bożonarodzeniowe” – wspólnie ze studentami PWSZ w Chełmie.
3. Udział w konkursach artystycznych międzyprzedszkolnych i ogólnopolskich.
3. „Zrób to sam” – cykl działań konstrukcyjno – technicznych, których celem jest rozwijanie i budzenie zainteresowań technicznych z użyciem prostych narzędzi do majsterkowania.

Tematy:

1. „Zabawka ze skrawka – gałgankowa laleczka”.
2. „Włóczkowe zwierzątka”.
3. „Budujemy most”.

V. PROMOCJA PLACÓWKI W ŚRODOWISKU LOKALNYM

Przedszkole stara się odpowiadać na potrzeby społeczne poprzez kontakt przedszkolaków z lokalnymi instytucjami, organizacjami oraz pozyskuje przyjaciół i sprzymierzeńców placówki, którzy mogą przyczynić się do polepszenia pracy.

VI. STWARZANIE RÓWNYCH SZANS - INTEGRACJA I WCZESNE WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECKA

Dzieci w normie rozwojowej w naturalny sposób uczą się właściwego stosunku do niepełnosprawnych rówieśników, współdziałają z nimi na co dzień a także służą pomocą w każdej sytuacji. Wczesne spotkanie z problemami innych pozwala oczekiwać, że w przyszłości staną się ludźmi asertywnymi i otwartymi. Dzieci integrują się podczas wspólnych działań co stanowi najlepszą i najefektywniejszą formę terapii. Rodzice podopiecznych w znacznym stopniu angażują się we współpracę ze specjalistami.

1. „Ja, Ty, My w przedszkolnej rodzinie” – program autorski – ukazanie pozytywnych modeli społecznego zachowania, poznanie swoich praw i obowiązków, kontrolowanie własnych zachowań wobec grupy rówieśniczej i dorosłych, rozwijanie empatii u dzieci, postaw kulturalnego zachowania i tolerancji wobec innych.

DOBRE PRAKTYKI W ZSO NR 7 W CHELMIE

WIESŁAW PODGÓRSKI
Dyrektor ZSO nr 7 w Chełmie

Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 7 w Chełmie jest nie tylko instytucją, w której dzieci i młodzież zdobywają wiedzę. To miejsce, w którym uczniowie mogą rozwijać swoje pasje, dodatkowe umiejętności. By młodzież uczęszczała na zajęcia z ochotą i przyjemnością, organizujemy wiele imprez, uroczystości szkolnych, prowadzimy działalność kół zainteresowań i zajęć pozalekcyjnych. Niektóre z nich na trwałe wpisały się w kalendarz imprez i uroczystości szkolnych.

Te wszystkie przedsięwzięcia pomagają nam w kreatywnym i innowacyjnym planowaniu i organizacji pracy szkoły oraz przyczyniają się do podnoszenia jakości procesu kształcenia.

1. SZKOLNY OŚRODEK KARIER

W roku szk. 2010/2011 w ZSO nr 7 w Chełmie realizowano projekt pt.: „Drogowskaz zawodu” współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Jednym z elementów projektu było powołanie do istnienia **Szkolnego Ośrodka Karier** i zatrudnienie doradców zawodowych.

Utworzenie SZOK miało na celu:

- ułatwienie uczniom sprecyzowania własnych zainteresowań, określenie szczególnych umiejętności i zdolności – zajęcia specjalistyczne grupowe z doradcą;
- przygotowanie uczniów do samodzielnego poszukiwania i korzystania z informacji na temat szkolnictwa ponadgimnazjalnego, do opracowania planu własnej drogi życiowej – zajęcia grupowe z doradcą;

W ramach jednej indywidualnej godziny spotkania z doradcą zawodowym uczniowie:

- zapoznają się z pojęciem kariery zawodowej,
- są zachęceni do dalszej nauki;
- otrzymują wsparcie w wyborze dalszej drogi życiowej.

Zostały zakupione filmy zawodoznawcze, książki, poradniki i czasopisma z zakresu planowania kariery zawodowej, programy komputerowe. Uczniowie opracowali plan przyszłego rozwoju zawodowego (w postaci teczek zawodów), nabyli umiejętności poznawania swoich predyspozycji zawodowych, podnieśli umiejętności prawidłowego poruszania się w świecie gospodarczym, zwiększyli swoją motywację do nauki przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i dalszego kształcenia na studiach technicznych, stworzyli szkolny przewodnik po zawodach w ramach zajęć w SZOK-u, nakręcili film podsumowujący projekt. SZOK wyposażono w sprzęt niezbędny do prowadzenia zajęć dydaktycznych: komputer, rzutniki multimedialne, rzutniki na foliogramy, kamerę, drukarkę.

2. SZKOLNY KONKURS KOLED I PASTORAŁEK

Szkolny Konkurs Kolęd i Pastorałek to coroczna otwarta impreza, w której udział biorą wszystkie zespoły klasowe szkoły podstawowej i gimnazjum. Uczniowie przygotowują wcześniej wylosowaną kolędę lub pastorałkę i prezentują ją przed komisją konkursową w skład której wchodzi przedstawiciele dyrekcji, nauczycieli, samorządu uczniowskiego i rodziców. Publiczność stanowi cała społeczność szkolna oraz zaproszeni goście.

To doskonała forma integracji zespołów klasowych. Wspólne muzykowanie umożliwia uczniom poznawanie tajników świata muzyki, bogactwa kultury ojczystej, a także dostarcza przeżyć artystycznych, które angażują i stymulują szeroko rozumianą aktywność ucznia.

3. POKAZY FIZYCZNE I CHEMICZNE „Z FIZYKĄ I CHEMIĄ ZA PAN BRAT”

Celem pokazów jest popularyzacja fizyki i chemii w ramach doświadczenia uczniowskiego. Pracę całorocznych przygotowań z uczniami w ramach koła fizycznego i chemicznego wieńczy cyklicznie każdego roku organizowana impreza, w czasie której uczniowie prezentują swój dorobek naukowy podczas pokazów. Uczniowie prezentują przed społecznością gimnazjum doświadczenia przestrzenne w sali gimnastycznej i na zewnątrz budynku szkoły.

4. PROJEKT SIECIOWY „Z WIEDZĄ KU PRZYSZŁOŚCI”

Głównym celem jest wyrównywanie szans edukacyjnych i wychowawczych uczniów. Projekt skierowany jest do uczniów szkoły podstawowej. W ramach projektu organizowane są zajęcia logopedyczne, psychologiczne, motywacyjne/warsztaty/ oraz zajęcia wyrównujące wiedzę z matematyki i języka polskiego. Realizacja projektu obejmuje 3 lata- 2009-2012.

5. SPOTKANIA INTEGRACYJNE PN. „RAZEM W 7-CE MOŻEMY WIĘCEJ”

Spotkania skierowane są do uczniów klas VI szkół podstawowych i szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi. Celem spotkań jest inicjowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, w których dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne twórczo współdziałają, pokonują trudności, wypełniają zadania, eksperymentują, odkrywają nowe nieznane obszary i osiągają sukces. Ponadto nadrzędnym celem jest propagowanie w środowisku lokalnym idei integracji oraz zapewnienie każdemu dziecku poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, życzliwości i przynależności do wspólnoty.

6. DZIEŃ UNII EUROPEJSKIEJ

Celem uroczystości jest motywowanie uczniów do nauki języków obcych, poszerzenie wiedzy kulturoznawczej i realioznawczej z obszarów niemieckojęzycznych, nauka tolerancji wobec odmiennych kultur oraz podnoszenie poczucia własnej wartości i samooceny uczniów

To coroczna impreza organizowana przez nauczycieli języków obcych. W tym dniu uczniowie prezentują swoje umiejętności językowe i artystyczne. Przygotowywane są montaż słowno-muzyczne, skecze, piosenki, prezentacje multimedialne w różnych językach i o różnych krajach. Atrakcyjną formą są quizy oraz konkursy sprawdzające wiedzę z języków obcych. W tym dniu odbywa się też degustacja potraw kuchni różnych narodów.

7. SPOTKANIA CZYTELNICZE W BIBLIOTECE SZKOLNEJ

Celem spotkań jest popularyzacja literatury rozwijającej prawidłowe kontakty międzyludzkie i zdrowotne oraz stymulowanie rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów. Spotkania odbywają się przez cały rok pn. „Gimnazjaliści-dzieciom” oraz „Bajki znane i kochane”.

8. „SZKOLNE KOŁO POMOCY BLIŻNIEMU”

Podstawowym celem zajęć jest praktyczna realizacja przykazania miłości bliźniego w odniesieniu do każdego człowieka, bez względu na jego przekonania, wyznanie, narodowość czy rasę.

Realizacja zadań objętych w programie przebiega w następujący sposób:

- organizowanie pomocy koleżeńskiej w nauce (praca w grupach wsparcia);
- udzielenie doraźnej pomocy uczniom najuboższym (pomoc materialna, finansowa);
- zbiórka odzieży, zabawek, żywności z okazji Świąt Bożego Narodzenia, Wielkanocy, Mikołajek, Dnia Dziecka;
- kiermasz kartek świątecznych, stroików i koszyczków wielkanocnych;
- „Płomyk nadziei”, podczas której rozprawdane są lampiony nagrobne Caritas.

- „Wigilijne Dzieło Pomocy Dzieciom”, podczas której rozprowadzane są wigilijne świece. Zebrane fundusze przekazywane są na różne formy pomocy najmłodszym;
- „Wielkanocne Dzieło Pomocy”, podczas których organizowane są zbiórki darów rzeczowych i przekazywane dla najuboższym;
- wielkopostne ofiary do „Skarbonek Jałmużny” przeznaczone na pomoc dla dzieci przewlekle chorych;
- „Chleb Dobroci” polegający na rozprowadzaniu chlebków- uzyskany dochód przeznaczany jest na pomoc ludziom biednym i ubogim.

Prowadzone działania pomogły uczniom stać się małymi apostołami niosącymi pomoc innym. Motywem dobroczynnej działalności jest chęć pomocy innym. Dużo satysfakcji i zadowolenia przyniosła im praca dla potrzebujących.

9. SZKOLNE KOŁO MISYJNE

Koło powstało w celu ukazania misyjności Kościoła i uwrażliwienia na potrzeby drugiego człowieka. Głównym celem pracy u jest kształtowanie odpowiedzialności za dzieło misyjne Kościoła. W czasie roku szkolnego realizowane są następujące działania:

- pogłębianie wiedzy o kulturze krajów misyjnych;
- poznanie działalności Papieskiego Dzieła Misyjnego i nawiązanie kontaktów;
- włączenie się uczniów w pracę na rzecz misji (organizacja zbiórki pieniędzy na terenie szkoły);
- utrzymywanie współpracy z misjonarzem z Kenii, który odwiedził naszą szkołę (przekazywanie zebranych pieniędzy, kontakt e-mail);
- rozbudzanie i rozwijanie zainteresowań, umiejętności i zdolności uczniów (zorganizowanie Tygodnia Misyjnego- przedstawienie, gazetka na holu szkolnym, wystawa misyjna w sali katechetycznej);
- rozważanie słowa Bożego i modlitwa na rzecz misji (Msza Św. w tygodniu misyjnym przygotowana przez szkolne koło misyjne- obsługa liturgiczna);
- czytanie czasopism misyjnych;

Wszystkie działania mają na celu uwrażliwienie młodych ludzi na potrzeby innych, akceptowanie odmienności, kształtowanie postaw altruistycznych, bazujących na poszanowaniu godności istoty ludzkiej, otwartości i tolerancji.

Część czwarta

SYLWETKI CHEŁMSKICH PEDAGOGÓW

KASPER JÓZEF SAMUEL CHRÓŚCIKOWSKI (1730-1799) - KSIĄDZ, PIJAR, PEDAGOG

ZYGMUNT GARDZIŃSKI

Kasper Józef Chróścikowski urodził się 10 I 1730 r. w Dworzyskach k. Krasnegostawu w ziemi chełmskiej. Był synem Franciszka i Antoniny Chroscichowskich z Dworzysk, przedstawicieli niezamożnej szlachty herbu Bończa.

W wieku 15 lat wstąpił do zakonu pijarów, gdzie 15 VIII 1745 przeszedł obłuczyny i przyjął imię zakonne Samuel na cześć św. Jana Nepomucena. Po odbyciu nowicjatu w 1748 r. rozpoczął studia humanistyczne w kolegium pijarskim w Rzeszowie, następnie w latach 1749-1750 odbył studia filozoficzne w Międzyrzeczu Koreckim w miejscowym kolegium pijarów. Dla podwyższenia swoich kwalifikacji nauczycielskich, naukowych i zakonnych wysłano go w 1754 r. na dalsze studia do Rzymu. Było to możliwe dzięki zasiłkom pieniężnym biskupa A. St. Grabowskiego oraz księży: Samuela Wysockiego i Antoniego Konarskiego. W czasie trzyletnich studiów (1754-1756) w rzymskim Collegium Calasantinum Chróścikowski zgłębiał m. in. wiedzę z matematyki.

Z funkcją nauczyciela związał się po raz pierwszy w latach 1751-1753, kiedy to na 3 lata został nauczycielem gramatyki, syntaksy i katechezy w jednej ze szkół pijarskich w Warszawie, a następnie przez krótki okres w Warężu. Po ukończeniu studiów w Rzymie powrócił do Polski, gdzie w 1757 r. objął stanowisko nauczyciela humanistyki w Collegium Nobilium na Żoliborzu w Warszawie. Stąd w kolejnym roku przeniesiono go do kolegium pijarów w Międzyrzeczu Koreckim, gdzie do 1759 r. wykładał logikę, fizykę, filozofię oraz matematykę. Od 1760 r. w kolegium pijarskim Stanisława Konarskiego w Warszawie uczył filozofii i matematyki, zarówno kleryków pijarskich jak i uczniów. W Warszawie pozostał prawdopodobnie do 1772 r. Wykładając w uczelniach pijarskich, kierował ponadto, jako następcą księdza Antoniego Wiśniewskiego, katedrą filozofii w Collegium Nobilium.

W latach 1772-1780 pracował w Chełmie w miejscowym kolegium pijarskim, pełniąc jednocześnie funkcję jego rektora. Jako zwierzchnik chełmskiego klasztoru i uczelni a także chełmskiego kościoła p. w. Rozesłania św. Apostołów zlecił i nadzorował prace związane z wyposażeniem świątyni: rozbudowa i powiększe-

nie ołtarza głównego (1774), lakierowanie baptysterium (1775), wykonanie kutej kraty (1776). W 1773 r. zyskał dla chełmskiego klasztoru, jako darowiznę od Józefa i Klary Wereszczyńskich wieś Zawadówka (prawdopodobnie k. Wereszczyna), a także nabył od Klary Bąkowskiej, wdowy po podkomorzym, za sumę 24 tys. złotych polskich wieś Krzywiczki k. Chełma. W 1781 r. został przeniesiony do Lwowa, gdzie w miejscowym kolegium pijarów objął funkcję wicerektora. We Lwowie pozostał do 1784 r. Ostatni okres jego działalności zakonnej i dydaktycznej ponownie związany był z Chełmem. Powrócił tu w 1785 r. i pozostał do śmierci, krótko pełniąc ponownie funkcję rektora chełmskiego kolegium, następnie przebywał w chełmskim zakonnie jako emeryt. Łącznie, spędził w kolegium chełmskim około 22 lat, w warszawskich uczelniach pijarskich około 16 lat, zaś we Lwowie 4 lata. Jego zwierzchnicy zakonni wysoko ocenili go w metryce zakonnej stwierdzając, że był „doskonałym, pilnym i zacnym nauczycielem”.

Działalność naukową rozpoczął mając 31 lat. W 1761 r. ogłosił *Powinności każdego człowieka w rozmowie mianej od kawalerów uczących się In Collegio Nobilium S.P.* Opracowanie to, oparte głównie na Cyceronie i innych klasykach łacińskich, uznane zostało za podręcznik nauki moralnej obowiązujący w szkołach pijarskich. Cieszyło się ogromnym zainteresowaniem, stąd doczekało się kilku wydań (1766, 1769). Zostało ponadto włączone do księgi Wiśniewskiego *Rozmów w ciekawych materiach* (1771, 1778 dwa wydania, 1779 dwa wydania oraz 1780).

W 1764 r. wydał *Fizykę doświadczeniami potwierdzoną*, zaopatrzoną w tablice sporządzone przez pijara, księdza Rocha Markowskiego. Był to pierwszy podręcznik fizyki w języku polskim.

Kolejnymi publikacjami w dziedzinie filozofii były: wydana w Warszawie w 1766 r. *Filozofia chrześcijańska dla kawalerów uczących się In Collegio Nobilium*, którą dedykował Augustowi Czartoryskiemu wojewodzie ruskiemu, *De jure naturali et politico. Philosophie moralis sive Ethica*, dzieło ogłoszone w Warszawie w 1770 r. oraz wydane w tym samym roku *Napomnienia chrześcijańskie każdemu stanowi ludzi użyteczne*.

Spod jego pióra wyszedł także zbiór listów do Wacława Rzewuskiego zawartych w publikacji z 1774 r., wydanej w Lublinie pod tytułem *Monumenta virtuti Venceslai Rzewuscii Palatyni Cracoviensis olim supremi exercituum regni ducis, literis pontificiis, regiis, aliisque testimoniis, confirmata, atque in unum collecta, per Samuelem Chroscicovium e Scholis Piis*.

Tworzył także wierszowane panegiryki zarówno w języku polskim jak i łacińskim. Przykładami są: *Laudatissimum opus ab Josepho II imperatore Romanorum Ungariae etc. etc.*, napisany we Lwowie w 1783 r. na cześć cesarza Józefa II, oraz *Ad Illustrissimum D. Ferdinandum S. R. I. Comitem Harrach carmen elegiacum in gratiarum actione... nomine clerici J. C. Ceypek et Collegii Złoczoviensis...* (Lwów 1784), z podziękowaniem za lekarstwa zakupione dla kłeryka pijarskiego.

W swojej twórczości podejmował także próby przyswojenia literaturze pol-

skiej utworów obcych pisarzy. W 1771 r. wydał tłumaczenie Mably'ego *Rozmów Focjana o związku obyczajności z polityką*, którą dedykował Jędrzejowi Zamojskiemu, byłemu kanclerzowi wielkiemu koronnemu. Kolejnym przekładem było tłumaczenie tragedii włoskiej Joachima Annutiniego - *Matylda*, wydanej we Lwowie w 1783 r. Trzy lata później przetłumaczył tragedię tegoż autora – *Elżbieta królowa luzytańska*.

Zmarł 16 października 1799 r. w Chełmie, gdzie został pochowany, zapewne na cmentarzu przykościelnym obok kościoła Rozesłania Świętych Apostołów przy ul. Lubelskiej.

BIBLIOGRAFIA:

- Bielski Sch. P., *Vita et scripta quorundam e Congregatione Clericorum Regularium Scholarum in Polonia professorum, qui operibus editis Patriae et Ecclesiae proficuis fecerunt*, Varsavia 1812;
- Dickstein S., *O fizyce Chróścikowskiego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2, 1883, s. 125-128;
- Gardziński Z., *Między Warszawą i Lwowem: życie i działalność ks. Samuela Chróścikowskiego (rekonesans)*, [w:] *Pogranicze: Obsesje – Projekcje – Projekty*, red. M. Bednarczuk i B. Kucharska, Chełm 2007, s. 115-122;
- Smoleński W., *Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII, Kraków 1891 i wydania następne*;
- Szczotka S., *Chróścikowski*, [w:] *Polski słownik biograficzny, t. III*, Kraków 1937, s. 358-359;
- Waśkiewicz B., *Filozofia prawa ks. Samuela Chróścikowskiego*, Warszawa 1948.

**WIKTOR GRZEGORZ AMBROZIEWICZ (1882-1968)
– DZIAŁACZ NIEPODLEGŁOŚCIOWY, SPOŁECZNIK,
PEDAGOG**

ANDRZEJ STĘPNIK

Wiktor Ambroziewicz urodził się 21 IV 1882 r. w Warszawie w rodzinie urzędnika kolejowego Eugeniusza Maksymiliana Ambroziewicza i Apolonii z d. Gołdon, których rodzice byli uczestnikami powstania styczniowego i akcji wspierania prześladowanych przez Rosjan unitów podlaskich.

Dzieciństwo i wczesną młodość spędził w Siedlcach na Podlasiu. Początkowo uczył się w domu. W ten sposób patriotycznie nastawieni rodzice chronili go przed wpływem nastawionej na rusyfikację szkoły państwowej. W latach 1892-1901 uczęszczał do rosyjskiego gimnazjum filologicznego w Siedlcach. W tym czasie był dwukrotnie zawieszany w prawach ucznia (w klasie trzeciej i siódmej) za manifestowanie własnej polskości i nieprzestrzeganie przepisów oraz zwyczajów szkolnych. Przez pierwsze trzy lata nauki w gimnazjum pobierał lekcje u prywatnych korepetytorów (warszawskich studentów) dostosowując swą wiedzę do wymagań programowych szkoły i rekompensując sobie jej ograniczenia w zakresie nauczania historii i literatury polskiej. W takich okolicznościach został wprowadzony w tajniki konspiracyjnych kółek samokształceniowych i niepodległościowych.

Po uzyskaniu matury w gimnazjum siedleckim Ambroziewicz w 1901 r. rozpoczął studia na Wydziale Fizyczno-Matematycznym Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Po roku przeniósł się na Wydział Prawa. Zaangażował się wówczas w działalność Związku Młodzieży Polskiej ZET oraz Towarzystwa Oświaty Narodowej (politycznie związanych z ruchem narododemokratycznym). Jako student pomagał organizować działalność strajkową w szkołach na Podlasiu i Suwalszczyźnie. W 1906 r. redagował w Warszawie studenckie pismo „Znicz” (wydawane w drukarni stryja – Piotra Ambroziewicza). Warszawską uczelnię opuścił stosując się do uchwały młodzieży akademickiej z Królestwa Polskiego o bojkocie szkół rosyjskich. Studia dokończył na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Lwowskiego w zakresie polonistyki, którą studiował od r.1907. Przygotował rozprawę doktorską pt. *Spadkobiercy Staszica*, której jednak

nie obronił. W okresie lwowskim był stałym korespondentem „Słowa Polskiego”, gdzie publikował cykl artykułów pt. *Listy z Warszawy*. Bronił w nich m.in. polskości Chełmszczyzny.

Po studiach ożenił się ze Stanisławą Pawliszewską i w 1911 r. przeniósł się do Włocławka leżącego w zaborze pruskim. W nowym miejscu zamieszkania pracował jako redaktor „Dziennika Kujawskiego” oraz korespondent lwowskiego „Słowa Polskiego”. Współpracował też jako publicysta z „Dziennikiem Kijowskim”, „Ateneum”, lwowskim „Narodem”, „Kurierem Warszawskim”, „Myślą Polską”, „Kilińskim” i innymi czasopismami. Krótko redagował „Ziemię Piotrkowską”.

W 1914 r. za swą aktywność niepodległościową został aresztowany przez niemieckie władze wojskowe jako „cywilny jeńiec”. Do 1917 r. był przetrzymywany w Toruniu, Havelbergu, Hammersteinie Madersdorfie, a następnie w zamku Celle i obozie Gerdelegen. Wydawał dla współwięźniów pisma „Gość” i „Jeńiec”. Zwracał w nich uwagę na doniosłą rolę samokształcenia w życiu człowieka.

Po powrocie z obozu (z zakazem powrotu do Włocławka) krótko przebywał u rodziny w Zwierzyńcu na Zamojszczyźnie. W sierpniu 1917 r. zamieszkał w Chełmie, gdzie powierzono mu stanowisko dyrektora koedukacyjnej, sześcioklasowej Szkoły Filologicznej. Rok później placówka ta została upaństwowiona i przyjęła nazwę Królewsko-Polskie (od 1919 r. Państwowe) Państwowe Gimnazjum im. Stefana Czarnieckiego (dawnego cześnika chełmskiego). W kierowanej przez siebie placówce Ambroziewicz zgromadził nauczycieli doświadczonych w pracy oświatowej i politycznej (tzw. braci „zetowych”). Realizowali oni program Szkoły Lubelskiej wzorowo prowadzonej przez warszawskiego matematyka Arlitewicza. Przy ich współpracy organizował chełmskie dni kościuszkowskie, obchody rocznicy 3 Maja, protesty przeciwko postanowieniom traktatu brzeskiego przyznającym Chełmszczyznę Ukrainie, organizował „Straż Kresową”. W r. 1919 zakładał Muzeum Ziemi Chełmskiej na bazie zbiorów dawnego Muzeum Eparchialnego i kolekcji prywatnych.

Od początku swego pobytu w Chełmie Ambroziewicz wykazywał się dużą aktywnością społeczno-polityczną. W latach 1918-1919 był komisarzem miasta Chełma (nieformalnym burmistrzem miasta). Redagował dwutygodnik „Głos Ziemi Chełmskiej” i „Polaka Kresowego”. Po wybuchu wojny polsko-bolszewickiej zgłosił się jako ochotnik do Lubelskiej Baterii Górskiej. W 1927 r. został radnym z listy Polskiego Komitetu Wyborczego (kierował Komisją Finansowo-Budżetową). Przewodniczył okręgowej (później powiatowej) Radzie Szkolnej w Chełmie. Uczestniczył w akcji odczytowej Polskiej Macierzy Szkolnej i działającego od 1923 r. w Chełmie Uniwersytetu Powszechnego. Od 1929 r. był wiceprzewodniczącym miejscowego oddziału Polskiego Towarzystwa Uniwersytetu Powszechnego.

Od 1 IV 1930 r. objął stanowisko dyrektora Gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie, gdzie kontynuował rozpoczęte w Chełmie próby zbudowania wzorcowej szkoły pracy opartej na robotach ręcznych (polskim sloydzie).

Tu organizował marsze i pochody szlakiem wielkich wydarzeń historycznych oraz słynne „czwartki”, w które młodzież szkolna nie miała lekcji teoretycznych lecz wyłącznie zróżnicowane zajęcia praktyczne. Nawiązywały one do koncepcji manualizmu sformułowanej przez Władysława Przanowskiego (*Dydaktyka pracy ręcznej*, 1936). Traktowane były jako eksperyment pedagogiczny. Zdobyły one uznanie świata nauczycielskiego. Sergiusz Hessen próbował przenieść je nawet do szkół w Pradze. W Gimnazjum im. Batorego Ambroziewicz organizował nowy typ egzaminu maturalnego, na którym badano głębokość zainteresowań ucznia i umiejętność realizowania pomysłów. Od 1936 r. był kuratorem Warszawskiego Okręgu Szkolnego. Uczestniczył w pracach Państwowej Rady Oświecenia. Był prezesem Towarzystwa Dyrektorów Szkół Średnich. Przewodniczył Komisji Edukacyjnej Światowego Związku Polaków z Zagranicy.

W okresie warszawskim wiele czasu poświęcał działalności w Towarzystwie Miłośników Pracy Ręcznej, którego był przewodniczącym. Redagował czasopismo „Praca Ręczna”. Promował w nim zasady polskiego manualizmu. Zakładały one m.in.: odejście od werbalnego kształcenia umysłu, rozwinięcie zajęć warsztatowych, preferowanie pracy w zespole, demokratyzację pracy. Działania te opierały się na przekonaniu, że prace ręczne wspomagają myślenie (dają początek operacjom myślowym), dostarczają niezbędnych spostrzeżeń i szerszego widzenia rzeczywistości, wpływają na moralność i estetykę.

W czasie wojny Ambroziewicz początkowo przebywał w Wilnie, gdzie krótko prowadził polską szkołę średnią. Z Wilna powrócił nielegalnie do Warszawy i pracował jako urzędnik w spółdzielni „Społem”. W konspiracji pełnił funkcję wiceprezesa Wydziału Szkolnego Polskiego Związku Zachodniego. Brał udział w powstaniu warszawskim. Walczył na Czerniakowie w kompanii „Astronom”. Redagował też gazetkę dla Mokotowa i Sadyby, prowadził odczyty dla młodych powstańców.

Po wojnie osiedlił się w Łodzi. W 1945 r. podjął się odbudowania Państwowego Instytutu Robót Ręcznych, najpierw w Łodzi, potem w Bielsku. Kierował nim do 1950 r. W 1948 r. zorganizował szkołę dla dzieci specjalnej troski. Był aktywnym animatorem ruchu oświatowego. Był wieloletnim członkiem Państwowej Rady Oświecenia, Państwowej Rady Wychowania Fizycznego, Fundacji im. Sułkowskich w Radzynie, prezesem Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich, przewodniczącym Komitetu Wychowania Narodowego (3 kadencje), prezesem Warszawskiego Komitetu Okręgowego Towarzystwa Popierania Budowy Szkół Powszechnych oraz innych stowarzyszeń i organizacji.

W 1950 r. przeszedł na emeryturę. Kontynuował pracę publicystyczną. Prowadził zajęcia na Akademii Wychowania Technicznego. Był ministerialnym hospitantem na kursach dokształcających nauczycieli prac ręcznych.

Ambroziewicz był autorem 147 prac pedagogicznych, z których 48 ogłoszono po wojnie. Najważniejszą z nich była monografia polskiego ruchu manualnego pt. *Władysław Przanowski i jego dzieło* (Warszawa 1964) poprzedzona przedmową Tadeusza Kotarskiego. Na uwagę zasługują też drobniejsze omówienia

i artykuły: *Wartość robót ręcznych jako samoistna metoda* („Praca Ręczna” 1932, nr 3/4, s. 170-174), *Wysiłki i rezultaty pracy w dziedzinie robót ręcznych* (nadb. Warszawa 1933), *Organizacja wychowania fizycznego* (nadb. Warszawa 1933), *Polska myśl pedagogiczna w dziedzinie nauczania pracy ręcznej* („Rysunek i Praca Ręczna” 1958, nr 2, s. 7-19, nr 3, s. 1-7), *Dwa przykłady polskiego manualizmu* („Nowa Szkoła” 1964, nr 10, s. 36-38) oraz *Państwowy Instytut Robót Ręcznych w latach 1915-1939* („Nowa Szkoła” 1968, nr 10, s. 84-86). W 2000 r. Tadeusz Nowacki wydał wspomnienia Ambroziewicza *Moja przygoda pedagogiczna. O szkole polskiej nieco inaczej* (Warszawa 2000). Są one cennym źródłem do dziejów polskiej pedagogiki.

Za swą pracę pedagogiczną otrzymał wiele wyróżnień i odznaczeń, m.in.: Krzyż Komandorski Odrodzenia Polski (1933), Złotą Odznakę PCK (1939), Złotą Honorową Odznakę PTTK (1956), Odznakę Związku Polaków w Niemczech (1959), Złotą Odznakę Związku Nauczycielstwa Polskiego (1962), Odznaką I stopnia Polskiego Czerwonego Krzyża. W 1979 r. w kościele oo. reformatów w Chełmie wbudowano tablicę ku jego pamięci. W latach 80-tych jego imieniem nazwano jedną z ulic chełmskich.

Wiktor Ambroziewicz zmarł w Warszawie 23 XI 1968 r. Został pochowany na cmentarzu powązkowskim.

BIBLIOGRAFIA:

- Ambroziewicz W., *Moja przygoda Pedagogiczna. O szkole polskiej nieco inaczej*, Warszawa 2000;
- Lubaszewski Z., *Nauczyciele Gimnazjum im. Stefana Czarnieckiego w międzywojennych władzach miasta, tamże*, s. 286-295;
- Nowacki T. W., *Z Polską w sercu. Rzec o Wiktorze Ambroziewiczu*, Warszawa 2001;
- Nowacki T., *Wiktor Grzegorz Ambroziewicz (1882-1968)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, R. XII, 1969, nr 4, s. 483-488;
- Pyszko S., P. Kiernikowski, *Szkoła Filologiczna Chełmska i Państwowe Gimnazjum im. St. Czarnieckiego w Chełmie w latach 1915-1939*, [w:] *Księga Pamiątkowa Czarniecczyków. VIII Zjazd Czarniecczyków*, Chełm 2005, s. 73-100;
- Pyszko S., Jabłoński M., *Ambroziewicz Wiktor Grzegorz (1882-1968), zasłużony pedagog*, [w:] *Encyklopedia Chełma, t. I, Ludzie*, red. Gardziński Z., Lubaszewski Z., Kiernikowski P., W. Okoń, A. Rybak, Chełm 2011, s. 8-13.

**STANISŁAW PYSZKO (1932-2011)
- NAUCZYCIEL, REGIONALISTA, DZIAŁACZ
ZWIĄZKOWY I SPOŁECZNY**

PAWEŁ KIERNIKOWSKI

Urodził się w dniu 24 stycznia 1932 roku w Ratajewiczach, pow. Włodawa, woj. lubelskie w rodzinie chłopskiej. W 1947 r. otrzymał świadectwo ukończenia siódmej klasy Szkoły Podstawowej; w sześć lat później – technika ekonomisty o specjalności bankowej. W 1972 roku skończył zaoczne magisterskie studia administracyjno-prawne na Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS) w Lublinie, a w 1975 roku – roczny kurs pedagogiczny w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli (ODN) w Lublinie (dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach średnich).

W latach 1953-1960 pracował w bankowości, handlu miejskim oraz spółdzielczości GS-owskiej w Białej Podlaskiej i na terenie powiatu bialskiego. Po przeniesieniu się do Chełma w latach 1962-1972 był pracownikiem Prezydium Powiatowej Rady Narodowej, a w okresie od stycznia 1973 roku do sierpnia 1974 roku – kierownikiem biura Cechu Rzemiosł Różnych. W 1974 roku podjął pracę w Zespole Szkół Ekonomicznych w Chełmie jako nauczyciel przedmiotów zawodowych. W pracy pedagogicznej dał się poznać jako dobry znawca tychże przedmiotów, ponadto jako jeden z pierwszych wprowadził metodę dialogu na lekcjach, które traktował jako forum dyskusyjne a nie czas monologu nauczyciela jako tego, który wie wszystko. We wrześniu 1992 r. przeszedł na emeryturę.

Oprócz pracy zawodowej działał także społecznie w różnych organizacjach młodzieżowych a także jako radny Miejskiej Rady Narodowej w Białej Podlaskiej oraz Chełmie a także jako wiceprzewodniczący Komisji Budżetu i Finansów. Najwięcej jednak udzielał się jako działacz Związku Nauczycielstwa Polskiego do którego wstąpił 1.09.1974 roku. W 1982 roku włączył się do prac mających na celu odrodzenie struktur związkowych. Uczestniczył w przygotowaniu dokumentacji niezbędnej do zarejestrowania organizacji związkowej i reprezentował ją podczas rozprawy w Sądzie Wojewódzkim w Lublinie. W latach 1986 – 1998 wchodził w skład Prezydium Zarządu Okręgu ZNP w Chełmie (początkowo jako członek, następnie sekretarz oraz przewodniczący Sekcji Emerytów i Rencistów).

Spowodował odrestaurowanie, na zabytkowym Cmentarzu Parafialnym przy ulicy Lwowskiej w Chełmie, nagrobka Józefy Kosińskiej – zasłużonej nauczycielki chełmskiej z okresu zaborów i pierwszych lat niepodległości państwa polskiego. W 1999 roku, z jego inicjatywy, Rada Miejska w Chełmie nadała kilku ulicom w mieście nazwiska nauczycieli - działaczy związkowych z okresu międzywojennego. Był członkiem Komisji Historycznej przy Zarządzie Oddziału ZNP w Chełmie oraz członkiem Komisji Historycznej przy Zarządzie Okręgu ZNP w Lublinie. Przyczynił się do uporządkowania archiwum związkowego w Chełmie. Opracował ponad dwadzieścia artykułów dotyczących oświaty chełmskiej, które zostały wydrukowane m. in. w „Roczniku Chełmskim”, „Chełmskich Pracach Historycznych”, „Księżde Pamiątkowej Czarniecczyków” oraz w innych mass mediach. Współpracował w opracowaniu wydawnictw związkowych, jak „Zarys dziejów ZNP na Lubelszczyźnie w latach 1905-1985”, „Martyrologia nauczycielstwa w Lubelskiem w latach II wojny światowej”, „Nauczyciele tajnego nauczania w Lubelskiem w latach 1939-1944”, „Słownik biograficzny Związku Nauczycielstwa Polskiego na Lubelszczyźnie” czy „Związek Nauczycielstwa Polskiego na Lubelszczyźnie w latach 1986-2000”. Na stulecie ZNP przygotował pracę pt. „Oświata i związki nauczycielskie w powiecie chełmskim w latach 1915-1939”. Brał czynny udział w powołaniu Stowarzyszenia Rocznik Chełmski, gdzie pełnił funkcję skarbnika. Był także członkiem Chełmskiego Towarzystwa Naukowego i czynnie uczestniczył w pracach nad wydawnictwem „Encyklopedia Chełma”.

Za pracę zawodową i społeczną odznaczony m. in. Złotym Krzyżem Zasługi (1985 r.), Złotą Odznaką ZNP (1984 r.), Srebrną Odznaką „Za zasługi dla OHP” (1985 r.) oraz Złotą Odznaką Głównego Urzędu Statystycznego (1983 r.).

Zmarł w dniu 22 sierpnia 2011 roku i został pochowany na cmentarzu komunalnym w Chełmie przy ulicy Mościckiego.

BIBLIOGRAFIA:

Archiwum Zarządu Oddziału ZNP w Chełmie, *Teczka osobowa w Centrum Kształcenia Ustawicznego Ekonomistów w Chełmie*; Związek Nauczycielstwa Polskiego na Lubelszczyźnie w latach 1986-2000, red. J. Doroszewskiego, Lublin 2002; wspomnienia własne autora.

Część piąta

SPRAWOZDANIA, RECENZJE

**RECENZJA KSIĄŻKI BARBARY BŁASZCZYK
SPOŁECZEŃSTWO WOBEC CHORYCH NA PADACZKĘ,
TOMGRAF, KIELCE 2008,
ISBN: 978-83-927909-0-7**

MIROŚLAW BABIARZ

Książka Barbary Błaszczyk to syntetyczne kompendium wiedzy w zakresie spojrzenia na przełomie wieków na zagadnienie padaczki i ludzi chorujących na nią.

Problematyka padaczki oraz wiedzy na jej temat jest bardzo ważnym zagadnieniem. Dlatego też potrzeba jest nam publikacji w tym zakresie. W mojej ocenie głównym celem tych publikacji, za wyjątkiem publikacji stricte naukowych, powinno być popularyzowanie wiedzy na temat tej choroby, sposobów życia i funkcjonowania ludzi chorych oraz obalanie mitów i stereotypów związanych z padaczką i ludźmi na nią chorującymi. Omawiana publikacja spełnia powyższe kryteria. W prezentowanej książce Autorka przedstawia spojrzenie na przedmiotowe zagadnienie w różnych okresach czasu. Praca została podzielona na dziewięć rozdziałów. Każdy z nich w sposób krótki ale treściwy przedstawia to co kryje się w jego nazwie. Autorka rozpoczyna od wyjaśnień związanych z padaczką, następnie przechodzi do omówienia patronów-opiekunów chorujących na padaczkę, po to aby w logiczny sposób przejść do omówienia zagadnienia kultu chorych na tę chorobę. W kolejnych z rozdziałów przedstawia i omawia pokrótce postacie wielkich i znanych ludzi chorujących na padaczkę. W książce znajdujemy również charakterystykę poglądów na problem padaczki i sposoby jej leczenia, ustosunkowanie się do sytuacji społecznej ludzi chorych.

Tak dobrane i zaprezentowane zagadnienia powodują, iż można powiedzieć, że książka Barbary Błaszczyk zawiera szereg ważnych informacji z różnych źródeł i w różnym ujęciu (od społecznego poprzez medyczne a na wyznaniowym skończywszy).

Biorąc pod uwagę prezentowane treści w omawianej publikacji można ją polecić w celu poszerzenia wiedzy: studentom, pedagogom, pracownikom socjalnym oraz tym wszystkim, którym los innych ludzi nie jest obojętny. Po

lekturze tej pozycji rodzi się myśl, iż może ona przyczynić się do nowych inicjatyw poszerzających wiedzę na przedmiotowy temat i dających wsparcie dla ludzi chorych na padaczkę w społecznościach lokalnych.

Mirosław Babiarz

**RECENZJA KSIĄŻKI: ELŻBIETY LISOWSKIEJ
*DIAGNOZA RYZYKA PRZEMOCY WOBEC DZIECKA
W RODZINIE. ANTYTRAJEKTORIA PRZEMOCY.*
WYD. GENS, KIELCE 2008,
ISBN: 978-83-89005-77-9**

MIROSLAW BABIARZ

Recenzowane opracowanie autorstwa dr Elżbiety Lisowskiej pt. *Diagnoza ryzyka przemocy wobec dziecka w rodzinie. Antytrajektoria przemocy* poświęcone jest problematyce rozpoznawania i przeciwdziałania krzywdzenia dziecka w rodzinie. Pomimo licznych opracowań pojawiających się na rynku wydawniczym wciąż istnieje niedosyt wiedzy na ten temat. Przedstawiana pozycja wychodzi naprzeciw oczekiwaniom czytelników, wnosząc nowe doświadczenia w zakresie omawianych problemów. Wydaje się być pozycją cenną, wartościową i potrzebną na rynku wydawniczym. Praca składa się ze wstępu, trzech części, słownika kluczowych pojęć i bibliografii. We wstępie pracy Autorka przedstawia i wyjaśnia układ pracy pisanej z myślą o studentach, głównie kierunków pedagogicznych i innych osobach związanych zawodowo z opieką i kształceniem dzieci oraz pracownikach opieki społecznej, wymiaru sprawiedliwości, przedstawicielach władz lokalnych i samorządowych decydujących o kierunkach i kształcie pomocy dziecku i rodzinie. W części I – *Znane i nieznanne obszary przemocy wobec dziecka w rodzinie* dr Elżbieta Lisowska wymienia rozpoznane i opisane obszary przemocy wobec dzieci oraz wskazuje pola badawcze wymagające poznania. Zauważa, że rozpoznawanie zjawisk przemocy, omawianych w kategoriach zniewolenia dzieciństwa, powinno w najwyższym stopniu opierać się na bezpośredniej lub pośredniej komunikacji, z dziećmi, które doznawały i/lub doznają przemocy. Druga część nazwana *Diagnozowanie czynników ryzyka przemocy wobec dziecka w rodzinie* skoncentrowana jest na czynnikach ryzyka zwiększających prawdopodobieństwo wystąpienia krzywdzenia dzieci tworzących sferę zagrożenia. Sfera ta obejmuje cztery grupy wzajemnie warunkujących się przyczyn przemocy tkwiące w: rodzicach, dzieciach, funkcjonowaniu rodziny, interakcjach dziecka z rodzicami oraz dwie grupy przyczyn określających wymienione grupy czyn-

ników – uwarunkowania makrospołeczne i tzw. czynniki wyzwajające. Autorka wskazuje na konieczność przeprowadzania badań przesiewowych umożliwiających identyfikację rodzin ryzyka i/lub rodzin już stosujących przemoc wobec dzieci. Rozumiemy przez to, że dr E. Lisowska zaplanowała dalszą pracę nad zgłębianiem tego tematu. W ostatniej części (III) pracy – *Antytrajektoria – przeciwdziałanie przemocy wobec dziecka w rodzinie* omówione zostały cztery płaszczyzny profilaktyki omawianego zjawiska. Autorka podkreśla rolę rodziny i szkoły w omawianym zakresie. Podkreśla, że celem systemu ochrony dzieci przed krzywdzeniem powinno być rozwijanie zasobów (sił) tkwiących w społeczności lokalnej. W tej części pracy znajduje się też lista najważniejszych polskich dokumentów wyznaczających zakres ochrony dziecka i rodziny przed przemocą. Co do tego, że jest potrzebny taki wykaz aktów prawnych nie mam wątpliwości. Szkoda natomiast, że nie znajdujemy w niej samych aktów prawnych odnoszących się do przedmiotu niniejszego opracowania. Zamieszczone w załącznikach pomogły wielu czytelnikom do łatwiejszego dotarcia do nich. Oddzielną część pracy stanowi słownik kluczowych pojęć. Przedstawiono w nim szesnaście haseł przedmiotowych wykorzystywanych przez Autorkę przy omawianiu problematyki krzywdzenia dziecka. Bibliografia zawarta w pracy też zasługuje na uwagę. Jest dość bogata, aktualna, składająca się z pięćdziesięciu jeden pozycji.

W moim przekonaniu opracowanie przydatne zarówno studentom, nauczycielom, rodzicom, jak również władzom odpowiedzialnych za politykę społeczno-oświatową.

Mirosław Babiarz

**SPRAWOZDANIE Z SEMINARIUM DYDAKTYCZNEGO
NT. „NAUCZYCIEL KREATOREM DZIAŁAŃ
EDUKACYJNYCH”
CHEŁM, 8 IV 2011 r.**

ELŻBIETA MITERKA, EWA STAROPIĘTKA – KUNA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Wychodząc naprzeciw zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, Katedra Pedagogiki PWSZ w Chełmie w partnerstwie z Miastem Chełm, w ramach realizacji projektu „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu”, zainauguowała w dniu 8.04.2011 cykl spotkań mających na celu wymianę doświadczeń pomiędzy nauczycielami akademickimi, kształcącymi przyszłe kadry pedagogów, studentami specjalności przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogami reprezentującymi praktykę codziennej pracy w zawodzie nauczyciela.

W seminarium udział wzięło ponad 150 uczestników. Byli to beneficjenci Projektu, zainteresowani pedagogzy placówek z Chełma i okolic oraz członkowie zespołu zarządzającego Projektem reprezentujący Lidera Projektu, PWSZ w Chełmie w osobach Pani mgr Sylwii Maciuk i mgr Elżbiety Miterka oraz Partnera Projektu, Miasto Chełm w osobie Pani mgr Elżbiety Waleczek.

Uczestnictwo w seminarium przedstawicieli środowisk: naukowo-dydaktycznego, studenckiego i praktyków, stworzyło szansę wieloaspektowego spojrzenia na zagadnienia dotyczące kształcenia pedagogicznego, ze szczególnym uwzględnieniem procesu praktyk. Podjęto dyskurs mający na celu podniesienie jakości kadry pedagogicznej oraz jakości kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w obliczu zmian i wyzwań współczesnej rzeczywistości edukacyjnej.

Seminarium rozpoczął prof. dr hab. Piotr Mazur, Kierownik Katedry Pedagogiki PWSZ w Chełmie i Koordynator Merytoryczny Projektu wprowadzając zebranych w tematykę spotkania, następnie dr Mariusz Gwozda zaprezentował wystąpienie zatytułowane „My i Oni... Wokół pokoleniowego sporu” zwracając uwagę na różnice w postrzeganiu otaczającej rzeczywistości oraz reakcje na zmiany jakie dokonały się na przełomie dziesięcioleci, w relacji nauczyciel i uczeń, rodzic i dziecko, wychowawca i wychowanek. Przywołane przez autora

odmienności i podobieństwa pomiędzy pokoleniem wychowującym i wychowywanym, tytułowi My i Oni, zachęciły słuchaczy do głębszej refleksji i dyskusji dotyczącej osobistego funkcjonowania i niejednokrotnie braku otwartości na innych (dzieci, wychowanków, uczniów, studentów, współpracowników). W kolejnej części spotkania uczestnicy zostali podzieleni na trzy grupy w celu stworzenia tematycznych paneli dyskusyjno-warsztatowych, zajmujących się analizą SWOT wybranych aspektów kształcenia praktycznego pedagogów w PWSZ w Chełmie. Sekcję studentów poprowadzili mgr Agata Szabała-Walczuk i mgr Augustyn Okoński, natomiast sekcje nauczyciel, dyrektor placówki opiekunem praktykanta pokierowały mgr Ewa Staropiętka-Kuna i mgr Elżbieta Miterka.

Na zakończenie seminarium wymiany doświadczeń uczestnicy zgodnie zadeklarowali potrzebę organizacji kolejnych spotkań i chęć uczestnictwa wyrażając zadowolenie z otwartości środowiska akademickiego na potrzeby płynące z placówek oświatowych w zakresie prawidłowej i efektywnej realizacji procesu praktyk pedagogicznych.

**SPRAWOZDANIE Z IV MIĘDZYNARODOWEJ
KONFERENCJI „SOCIÁLNE POSOLSTVO JANA PAVLA
II. PRE DNEŠNÝ SWET” NA TEMAT „INTEGRÁCIA
MARGINALIZOVANÝCH SKUPÍN
DO SPOLOČNOSTI”.
POPRAĐ 14 – 15 IV 2011 r.**

AGATA SZABAŁA – WALCZUK, AUGUSTYN OKOŃSKI
*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
Doktoranci KU w Ružomberku*

W nauce Jana Pawła II szczególne miejsce zawsze znajdowali najslabsi, najubożsi i najmniejsi, ci, którzy byli szczególnie narażeni na niesprawiedliwość oraz marginalizację społeczną. Papież Polak przypominał ludzkości o najważniejszej wartości jaką stanowi człowiek - osoba ludzka odkupiona przez Jezusa Chrystusa. Podjął trud prowadzenia ludzi przez okres trudnych zmian z zachowaniem wartości najwyższych, przypominając iż źródłem i celem życia społecznego jest człowiek. Podkreślał, że aby zachować porządek społeczny należy pamiętać o godności, prawach, wolności, równości, sprawiedliwości, solidarności człowieka oraz o dobru wspólnym całego społeczeństwa, które to jest celem państwa. Sprzeciwiał się wykluczeniu i był zwolennikiem dialogu, choćby tego najtrudniejszego.

W dniach 14.-15. kwietnia w Popradzie na Słowacji odbyła się IV Międzynarodowa Konferencja „Sociálne posolstvo Jana Pavla II. Pre dnešný svet” na temat „Integrácia marginalizovaných skupín do spoločnosti”. Organizatorami konferencji byli: Katolícka Univerzita v Ružomberku Pedagogická Fakulta, Katedra spoločenských vied a sociálnej náuky Cirkvi, Katedra menażmentu a marketingu, Katedra ekonomiky a cestovného ruchu oraz Państwowa Wyższa szkoła Zawodowa w Chełmie.

Pierwszy dzień konferencji zdominowany był przez sesję panelową poświęconą wielowątkowemu ujęciu problemów marginalizacji społecznej i jej odniesieniu do nauki Jana Pawła II. Wykład wygłosił między innymi prof. dr hab. Piotr Mazur kierownik Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie.

Odbyły się również sesje panelowe gdzie doszło do interesującej wymiany

doświadczeń w trzech sekcjach: socjalno-kulturalnej, ekonomiczno-zarządzająco-społecznej oraz pedagogiczno-psychologicznej.

Drugi dzień konferencji stworzył możliwość kontynuacji wymiany doświadczeń w sekcjach tematycznych. W konferencji brali udział pracownicy Państwowej Wyższej Szkoły zawodowej w Chełmie: mgr Agata Szabala-Walczuk, mgr Iwona Oleksa prezentując referat na temat: *Środowiskowy Dom Samopomocy, jako forma wsparcia dla osób z niepełnosprawnością psychiczną na przykładzie ŚDS w Sawinie*, oraz mgr Augustyn Okoński omawiając *Procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*.

**SPRAWOZDANIE Z II MIĘDZYNARODOWEJ
KONFERENCJI NAUKOWEJ
WSPÓŁCZESNE WYZWANIA I STRATEGIE
EDUKACYJNE
CHEŁM, 9 – 10 V 2011 r.**

AUGUSTYN OKOŃSKI, IWONA OLEKSA
*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
Doktoranci KU w Ružomberku*

Zmieniająca się rzeczywistość, nowe realia społeczne zmuszają do weryfikacji obecnego systemu edukacji. Umiejętność sprostania współczesnym wyzwaniom edukacyjnym wymaga z jednej strony dokładnej analizy obecnych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, z drugiej zaś poszukiwania nowoczesnych strategii. Okazją do podjęcia wyzwania budowania nowej rzeczywistości, poprzez projektowanie wartościowych strategii w edukacji młodego pokolenia była II Międzynarodowa Konferencja Naukowa Współczesne wyzwania i strategie edukacyjne zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie w dniach 9 – 10 V 2011 r. Współorganizatorami przedsięwzięcia było: Chełmskie Towarzystwo Naukowe; Katedra Pedagogiki Socjalnej Wołyńskiego Uniwersytetu Narodowego im. Łesi Ukrainki w Łucku, Katolicka Universita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra spalecenskyh vied a socjalnej nauky Cirkvi v Poprade, Vysoka skola medzinarodneho podnikania ISM Slovakia v Prešove. Partnerami konferencji - Miasto Chełm oraz Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP- Oddział Świątokrzyski.

Celem konferencji była wymiana doświadczeń i prezentacja dorobku badawczego w zakresie strategii i wyzwań edukacyjnych pomiędzy członkami środowisk naukowych Słowacji, Ukrainy, Białorusi, Czech i Polski ze zwróceniem szczególnej uwagi na trzy obszary tematyczne: edukację wczesnoszkolną i przedszkolną, opiekę i wychowanie w edukacji i pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał JM Rektor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie prof. dr hab. Józef Zajac. Następnie Prorektor

Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie dr inż. Arkadiusz Tofil przedstawił historię uczelni oraz jej działalność naukową. Obrady uświetniły występy muzyczne uczniów z zespołu Gimnazjum nr 2 w Chełmie.

W sesji plenarnej prowadzonej przez kierownika Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie prof. dr hab. Piotra Mazura wystąpili przedstawiciele środowisk naukowych partnerskich uczelni. Prof. PhDr. Anna Žilova, PhD. przedstawiła założenia pracy socjalnej, jako kierunku akademickiego na Słowacji, prof. dr hab. Petro Husak zaprezentował innowacyjno – strukturalny model przygotowania pedagoga socjalnego na Ukrainie, prof. Ing. Michał Pružinský skupił uwagę słuchaczy na wielu wymiarach rozwoju edukacji w czasach współczesnych. Prof. doc. dr Włodzimierz Lukiewicz podczas wystąpienia omawiał problemy współczesnego sportu w kontekście wyzwań edukacyjnych. Obrady sesji plenarnej zostały zakończone przez prof. dr hab. Zbigniewa Marka, który zainteresował audytorium rozważaniami na temat wychowania religijnego we współczesnej edukacji.

Kontynuacja obrad odbywała się w trzech sekcjach. Podczas sesji panelowych uczestnicy konferencji mieli okazję do interdyscyplinarnej dyskusji na temat współczesnych strategii i wyzwań w edukacji. Wyrazili gotowość do dalszej współpracy międzynarodowej.

W konferencji uczestniczyli pracownicy Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej Chełmie, którzy przedstawili referaty: prof. dr hab. Marian Stepulak – *Psychologiczno – pedagogiczne problemy edukacji szkolnej dziecka z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej*; dr Aneta Paszkiewicz – *Dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia o inteligencji niższej niż przeciętna*; dr Renata Kartaszyńska i mgr Augustyn Okoński – *Wybrane zagadnienia kierunków rozwoju edukacji*; dr Dorota Sikora i dr Elżbieta B. Kruger – *Pozytywne i negatywne aspekty nauczania domowego*; dr Małgorzata Łobacz – *Praca socjalna pomocą w przeciwdziałaniu patologii uczniów z rodzin ubogich*; mgr Iwona Oleksa i mgr Agata Szabała - Walczuk- *Postawy społeczne zdrowych uczniów klas szóstych uczęszczających do oddziałów integracyjnych*.

Zwieńczeniem konferencji będzie publikacja : *Współczesne wyzwania i strategie edukacyjne*, która zostanie wydana w czwartym kwartale 2011 roku.

**SPRAWOZDANIE Z VI MIĘDZYNARODOWEJ
KONFERENCJI
SOCJALNO-PEDAGOGICZNEJ
„ВІДПОВІДАЛ ЇНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я:
ТЕОРІА ТА ТЕХНОЛОГІІ ”
ЛУСК, 09- 10 VI 2011 r.**

HALINA BEJGER

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

W dniach 9 -10 czerwca 2011r. w Ośrodku Wypoczynkowym nad Jeziorem Świtiaż na Ukrainie odbyła się VI Międzynarodowa Konferencja Socjalno-Pedagogiczna zorganizowana przez Wołyński Narodowy Uniwersytet im. Lesi Ukrainki w Łucku. Tematem konferencji były „Postawy socjalno-pedagogiczne resocjalizacji społecznie niedostosowanych”. Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele kilku uczelni na Ukrainie oraz Uniwersytetu Warszawskiego i dwu wyższych szkół zawodowych w Polsce tj. Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie. W części plenarnej konferencji wystąpili:

- prof. dr P. Gusak – kierownik Katedry Pedagogiki Socjalnej Wołyńskiego Narodowego Uniwersytetu im. Lesi Ukrainki w Łucku z referatem na temat: Konceptualne zasady procesu resocjalizacji w zakładach wychowawczych państwowej służby penitencjarnej Ukrainy;
- prof. dr A. Kapska – kierownik Katedry Pedagogiki Socjalnej Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M.P. Dragomanowa na temat: Żywe słowo pedagoga socjalnego jako czynnik pedagogiczny wpływu na niedostosowanych społecznie;
- prof. dr O. Karpenko –kierownik Katedry Teorii i Technologii Pracy Socjalnej Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M.P. Dragomanowa na temat: Osobliwości resocjalizacji społecznie niedostosowanych w warunkach zakładu wychowawczego;
- prof. dr hab. P. Mazur – Kierownik Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie na temat: Pedagogika pastoralna w praktyce wychowawczej zakładu karnego;

- doc. Dr O. Karaman- Katedra Pedagogiki Socjalnej Ługańskiego Narodowego Uniwersytetu im. T. Szewczenko z referatem na temat: Problem określenia zakończenia pracy socjalno-pedagogicznej z nieletnimi w zakładach penitencjarnych na Ukrainie;
- dr P. Szczepanik – Instytut Profilaktyki i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego na temat: Nowe kierunki w pedagogice penitencjarnej;
- prof. dr N. Kałasznik – Państwowa Służba Penitencjarna Ukrainy w Kijowie na temat: Organizacja pracy penitencjarnej z niedostosowanymi społecznie na świecie;
- prof. doc. Dr R. Wajnoła – Katedra Pedagogiki Socjalnej Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M.P. Dragomanowa na temat: Technologie profesjonalnego przygotowania przyszłych pedagogów socjalnych do pracy z nieletnimi;
- prof. dr S. Harczenko- kierownik Katedry Pedagogiki Socjalnej Ługańskiego Narodowego Uniwersytetu im. T. Szewczenko na temat: Współpraca uniwersytetu z organami Państwowej Służby Penitencjarnej Ukrainy – doświadczenia i perspektywy;
- doc. dr I. Pesza – Katedra Pedagogiki Socjalnej Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M.P. Dragomanowa na temat: Specyfika realizacji pracy socjalnej z nieletnimi będącymi w konflikcie z prawem;
- prof. doc. dr M. Jacyszyn – kierownik Katedry Teorii i Historii Państwa i Prawa Wołyńskiego Narodowego Uniwersytetu im. Lesi Ukrainki na temat: Naukowo-praktyczne podstawy międzynarodowych i krajowych aktów prawnych dotyczących problematyki pracy socjalno-rehabilitacyjnej z niedostosowanymi społecznie;
- prof. dr W. Poliszczuk – kierownik Katedry Pedagogiki Pracy Socjalnej Tarnopolskiego Narodowego Uniwersytetu pedagogicznego im. W. Gnatiuka na temat: Innowacje w podejściu do profesjonalnego przygotowania pracowników socjalnych;
- mgr I. Gałuboczka – aspirantka Katedry Pedagogiki Socjalnej Ługańskiego Narodowego Uniwersytetu im. T. Szewczenko na temat: Resocjalizacja i rozwój społeczny dzieci- sierot w kontekście historyczno-pedagogicznym (II połowa XIX wieku i początek XX wieku). W dalszej części konferencji odbyły się obrady „okrągłego stołu” w trzech grupach tematycznych:

1. Organizacja pracy socjalno - pedagogicznej z niedostosowanymi społecznie,
2. Technologie działań socjalno - pedagogicznych z dziećmi i młodzieżą,
3. Przygotowanie pedagoga socjalnego – wymiar zachodnioeuropejski.

W części pierwszej obrad „okrągłego stołu” Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Chełmie reprezentowała dr Halina Bejger, która wygłosiła referat na temat: Reintegracja społeczno-zawodowa podopiecznych Bractwa Miłosierdzia Św. Brata Alberta w Lublinie. Cenne uzupełnienie treści referatu w części dotyczącej spółdzielni socjalnych stanowił pokaz krótkich materiałów filmowych

dotyczących różnorodnych form działalności usługowej spółdzielni zatrudniających osoby zagrożone wcześniej wykluczeniem społecznym. Pozostałe wystąpienia skupione były wokół problematyki niedostosowania społecznego młodzieży oraz resocjalizacji, wychowania społecznego młodzieży. Inne poruszały kwestie skłonności nastoletniej młodzieży do wchodzenia w kolizję z prawem, podstaw prawnych procesu resocjalizacji społecznie niedostosowanych oraz psychologicznych aspektów niedostosowania społecznego.

W drugiej grupie tematycznej poświęconej metodyce pracy socjalnej i resocjalizacyjnej z dziećmi i młodzieżą wystąpili: dr Aneta Paszkiewicz z referatem na temat: Metoda kontraktów w pracy rodzinnego kuratora sądowego oraz dr Mariusz Gwozda na temat: Resocjalizacja społecznie niedostosowanych przez sport. W tej części obrad poświęcono uwagę problemom rozwoju osobowości dzieci ze środowisk zagrożonych patologią społeczną, wpływu muzyki, literatury i teatru na przebieg procesu wychowania i resocjalizacji, udziału metod interaktywnej pracy z dziećmi i młodzieżą na kształtowanie zdrowego stylu życia. Trzecia grupa tematyczna obradowała nad problematyką przygotowania i kompetencji zawodowych pedagoga pracy socjalnej. Omówiono zagadnienia teoretyczno-praktycznego przygotowania, socjokulturowych kompetencji, umiejętności metodycznych w postępowaniu z młodzieżą społecznie niedostosowaną oraz stan badań z realizacji zadań pedagogów socjalnych w systemie oświaty, wychowania i resocjalizacji na Ukrainie. Wystąpienia pracowników naukowych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie spotkały się z dużym zainteresowaniem uczestników konferencji, którzy zadawali szereg pytań dotyczących rozwiązań praktycznych problemów społecznych przyjętych w Polsce. Dyskusje po wystąpieniach sprzyjały wymianie poglądów i doświadczeń pedagogicznych oraz poszukiwaniu nowych, skutecznych metod zarówno w resocjalizacji społecznie niedostosowanych jak i w pracy socjalnej. Miłym uzupełnieniem konferencji były spacery nad jeziorem oraz rozmowy podczas uroczystej kolacji sprzyjające integracji i planowaniu dalszej współpracy polsko-ukraińskiej.

**SPRAWOZDANIE Z IV MIĘDZYNARODOWEJ
KONFERENCJI NAUKOWEJ
TRADÍCIE A INOVÁCIE VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ
MODERNEJ GENERÁCIE UČITEĽOV
LEVOČA, 06 X 2011 r.**

IWONA OLEKSA

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
Doktorant KU w Ružomberku*

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie zmuszają do weryfikacji obecnego systemu kształcenia nauczycieli. Szczególnie ważną wydaje się analiza zagadnienia w odniesieniu do pedagogów specjalizujących się w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Konieczność sprostania potrzebom współczesnego przedszkolaka i ucznia w młodszym wieku szkolnym wymaga z jednej strony dokładnego przeanalizowania obecnych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, z drugiej zaś poszukiwania nowoczesnych metod i programów oddziaływań, które wychodziłyby naprzeciw potrzebom dziecka. Połączenie tradycji i innowacji w edukacji nowego pokolenia nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej powinno stać się gwarantem ich sukcesu pedagogicznego.

Okazją do poszukiwania wartości w tradycji i sukcesów w innowacji w procesie kształcenia nauczycieli pierwszego szczebla edukacji była IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, która została zorganizowana przez Inštitút Juraja Páleša v Levoči w dniu 6 października 2011 roku.

Konferencja odbyła się we współpracy z Katedrą Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie. Skierowana była do naukowców, ekspertów i nauczycieli z różnych dziedzin edukacji zainteresowanych proponowaną tematyką. W sesji plenarnej wystąpili przedstawiciele partnerskich uczelni z Polski, Ukrainy i Węgier, którzy koncentrowali swoje rozważania na analizie obecnej sytuacji edukacyjnej, prezentacji wyników badań oraz ukazaniu szans i możliwości doskonalenia kadry pedagogicznej. Dalsze obrady odbywały się w sekcjach.

W konferencji uczestniczyli pracownicy Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie. Prof. dr hab. Piotr Mazur przedstawił referat: *Powinności i obowiązki nauczyciela na przestrzeni wieków*. W sekcjach panelowych referaty wygłosili: mgr Augustyn Okoński – *Agresja i przemoc dzieci w młodszym wieku szkolnym* i mgr Iwona Oleksa – *Prekursorzy wychowania przez pracę w XIX wiecznej Europie*.

Zwieńczeniem konferencji była publikacja: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*.

**SPRAWOZDANIE Z SEMINARIUM DYDAKTYCZNEGO
NT. „ETYCZNY WYMIAR RELACJI
INTERPERSONALNYCH NAUCZYCIEL – UCZEŃ”
CHEŁM, 3 XI 2011 R.**

ELŻBIETA MITERKA, EWA STAROPIĘTKA – KUNA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

W dniu 3 listopada Katedra Pedagogiki PWSZ w Chełmie we współpracy z Miastem Chełm już po raz kolejny zorganizowała seminarium dla nauczycieli i studentów w ramach wspólnej realizacji projektu „Praktyka i wiedza drogą do sukcesu”.

W seminarium uczestniczyli pedagodzy chełmskich placówek oraz studenci PWSZ w Chełmie, beneficjenci Projektu, jak również przedstawiciele Miasta Chełm w osobach Pana mgr Augustyna Okońskiego i Pani mgr Elżbiety Waleczek.

Zebranych przywitał i wprowadził w problematykę seminarium ks. prof. dr hab. Piotr Mazur, Kierownik Katedry PWSZ w Chełmie i Koordynator Merytoryczny Projektu.

Tematyka spotkania koncentrowała się na „Etycznym wymiarze relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń”, a głównym prelegentem był psycholog, pracownik naukowy PWSZ w Chełmie, ks. prof. dr hab. Marian Stepulak, którego wystąpienie zainicjowało dyskusję i zachęciło do refleksji na temat wielowymiarowości relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem, wychowawcą i wychowankiem, nauczycielem i studentem.

Uczestnicy spotkania zgodnie zadeklarowali, że w związku z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością edukacyjną, zachodzi potrzeba kreowania nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli, którzy muszą mieć wysokie kwalifikacje, odpowiednią kondycję psychiczną i odporność na pojawiające się trudności, którzy są twórczymi indywidualnościami, osobami obiektywnymi w stosunku do uczniów, zwłaszcza w ocenianiu, wykazującymi się stanowczością, konsekwencją, sprawiedliwością, chęcią współpracy z drugim człowiekiem. Dobry i skuteczny nauczyciel zdaniem zebranych powinien być otwarty na potrzeby i problemy uczniów, być autorytetem dla młodzieży i społeczności lokalnej.

W drugiej części spotkania Pani Elżbieta Miterka, Kierownik Projektu, przedstawiła dotychczas zrealizowane działania do których należały: organizacja pierwszego seminarium wymiany doświadczeń, warsztaty dla studentów, spotkania dla opiekunów praktyk, szkoła letnia dla uczniów i dzieci z chełmskich placówek oraz stworzenie pierwszej pracowni praktyk pedagogicznych. Spotkanie zakończyły podziękowania dla pedagogów za profesjonalizm i studentów za zaangażowanie podczas realizacji Projektu, ukierunkowanego na realizację innowacyjnego programu praktyk pedagogicznych w wybranych placówkach, którego skutkiem będzie wzrost jakości kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

**SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ
KONFERENCJI NAUKOWEJ
KVALITA ŽIVOTA III V KONTEXTE SOCIÁLNYCH
SLUŽIEB A SOCIÁLNEHO PORADENSTVA
PREŠOV, 24 XI 2011 r.**

IWONA OLEKSA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Doktorant KU w Ružomberku

Jakość życia człowieka stanowi jeden z wyznaczników naszej egzystencji. Zagadnienie to wydaje się szczególnie ważne w odniesieniu do problemów społecznych, z którymi próbują radzić sobie kraje europejskie. Ubożejące warstwy społeczne, bezrobocie, dysfunkcyjność rodzin, patologie to tylko niektóre aspekty zaburzające jakość życia. Pytanie jak żyć? stawiają sobie ludzie zaplątani w nurt codzienności, szukający rozwiązań prozaicznych problemów egzystencjalnych. Naprzeciw ich potrzebom powinny wychodzić instytucje zajmujące się pracą i pomocą socjalną. Rolą pracowników socjalnych ma być takie wsparcie dla ludzi potrzebujących, by potrafili i starali się odnaleźć sposób na udane, szczęśliwe i wartościowe życie.

Okazją do dyskusji o jakości życia w odniesieniu do szerokich perspektyw pracy socjalnej była Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Kvalita života III v kontexte sociálnych služieb a sociálneho poradenstva* która odbyła się w dniach 24 listopada 2011 r. Organizatorem przedsięwzięcia była *Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove* we współpracy z Katolickim Uniwersytetem w Ružomberku i Katedrą Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie.

Konferencję otworzył prof. RNDr. Lev Bukovsky, DrSc. - Prihovor rektora VŠMP ISM Slovakia oraz Ing. Józef Polačko Prihovor predsedu spravnej rady VŠMP ISM Slovakia.

Obrazy sesji plenarnej prowadził doc. PaedDr. Marek Stroška, PhD. Uczestnicy wysłuchali wystąpień prelegentów wśród, których znaleźli się: prof. PhD. Anna Tokárová, PhD; prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD; doc. PhDr Beáta Baló-

gová, PhD; doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD; prof. PhDr Amantius Akimjak, PhD; doc. PhDr. Darina Wiczmányová, PhD.

Obrady sesji panelowych zostały przeprowadzone w dwóch sekcjach tematycznych: jakość życia w kontekście pracy socjalnej i jakość życia w kontekście poradnictwa socjalnego.

W konferencji uczestniczyli pracownicy Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej Chełmie, którzy przedstawili referaty: prof. dr hab. Piotr Mazur – *Działalność charytatywna Kościoła na przestrzeni wieków. Zarys zagadnienia*; dr. Mariusz Gwozda – *Sport w obszarze pracy socjalnej*; mgr Augustyn Okoński i mgr Agata Szabała Walczuk – *Rola i zadania zespołu interdyscyplinarnego powołanego na rzecz przeciwdziałania przemocy w rodzinie na terenie miasta Chełm*; oraz mgr Iwona Oleksa i mgr Aneta Zapala Wiecheć – *Miejsce i rola wartości pracy w życiu młodzieży uczęszczającej do szkół ponadgimnazjalnych*.

WYMOGI EDYTORSKIE

“SCIENTIFIC BULLETIN OF CHEŁM – SECTION OF PEDAGOGY”

Imię i nazwisko Autora

Uczelnia, Zakład

Tytuł referatu: *Czcionka Times New Roman, 14 pkt., pogrubienie*

Streszczenie: *(w języku polskim i angielskim)*

Maksymalnie 10 linijek, czcionka Times New Roman, 12 pkt., interlinia 1,5, marginesy 2,5 cm.

Słowa kluczowe: *(w języku polskim i angielskim)*

Śródtytuły: *Times New Roman, 12 pkt., pogrubienie*

Wymagania ogólne – tekst właściwy

Artykuł powinien być przygotowany na papierze w formacie A4 (210 x 297 mm) z marginesami 2,5cm, interlinia 1,5.

Maksymalna objętość części zasadniczej wynosi 15 stron (tekst oraz wykresy i tabele). Do tej części nie wlicza się bibliografii, która powinna być umieszczona na końcu artykułu, a przywołane źródła powinny być uporządkowane w kolejności alfabetycznej.

Wymagania techniczne

Tekst artykułu powinien być zapisany w pliku w formacie .doc lub .rtf. Artykuł należy przesłać pocztą e-mail na adres:

iwona.oleksa@onet.eu, w terminie do 30 listopada br.

Tabele, wykresy, równania i ilustracje

Wykresy i ilustracje powinny być dostosowane do druku czarno-białego. Powinny także być podpisane i zawierać źródło pochodzenia lub zapis: opracowanie własne.

Stosujemy wyłącznie przypisy i odwołania dolne, wielkość czcionki 10 pkt. Dane cytowanych publikacji zapisujemy w bibliografii i przypisach w następujący sposób:

Przypisy

Przywołanie pozycji książkowej:

A. Matczak, Zarys psychologii rozwoju, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 23.

Przywołanie artykułów w książkach lub materiałach konferencyjnych:

H. Kędzierska, Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości, [w:]

Dokąd zmierza polska szkoła?, red. D. Klus-Stańska, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 23.

Przywołanie artykułów z czasopism:

Z. Melosik, Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego,

„Problemy Wczesnej Edukacji” 2008 nr 1(7), s. 4-9.

Przywołanie zasobów internetowych:

Ministerstwo Edukacji Narodowej - <http://www.men.gov.pl/>, dostęp z dnia 01.07.2009.

Bibliografia

Przywołanie pozycji książkowej:

Matczak A., Zarys psychologii rozwoju, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Przywołanie artykułów w książkach lub materiałach konferencyjnych:

Kędzierska H., Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości, [w:]

Dokąd zmierza polska szkoła?, red. D. Klus-Stańska, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 2-18.

Przywołanie artykułów z czasopism:

Melosik Z., Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego,

„Problemy Wczesnej Edukacji” 2008 nr 1(7), s. 4-9.

Przywołanie zasobów internetowych:

Ministerstwo Edukacji Narodowej - <http://www.men.gov.pl/>, dostęp z dnia 01.07.2009.