

SCIENTIFIC BULLETIN OF CHEŁM

SECTION OF PEDAGOGY

Chełm 2010

RADA PROGRAMOWA

Prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD. – Katolícka univerzita v Ružomberku, Slovenska

PeaDr. Beata Akimjakova, PhD – Katolícka univerzita v Ružomberku, Slovenska

Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiarczyk – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Kochanowskiego w Kielcach

Dr Anita Famała-Jurczak – Uniwersytet Zielonogórski

Dr Mariusz Gwozda – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Doc. PeaDr. Tomáš Jablonský, PhD – Katolícka univerzita v Ružomberku, Slovenska

Prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowiczek – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ – Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

Dr Grzegorz Łuszczak SJ – Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

Doc. PhDr. Josef Malach, CSc. – Ostravská univerzita, Czechy

Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek – Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

PhDr. Jelena Petrucijová, CSc. – Ostravská univerzita, Czechy

Ks. prof. nadzw. dr hab. Marian Stepulak – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Prof. nadzw. dr hab. Andrzej Stępnik – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński – Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

Prof. PhDr. Anna Žilová, PhD. – Katolícka univerzita v Ružomberku, Slovenska

KOMITET REDAKCYJNY

Piotr Mazur (przewodniczący), Beata Kucharska, Elżbieta Miterka, Augustyn Okoński, Iwona Oleksa (sekretarz), Agata Szabała-Walczyk

RECENZENT

Prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowiczek

SCIENTIFIC BULLETIN OF CHEŁM

SECTION OF PEDAGOGY

Chełm 2010

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE

*Naszym najważniejszym zadaniem jest pokój.
Zadaniem drugim jest to, aby nikt nie był głodny,
Zadanie trzecie to w miarę pełne zatrudnienie.
Naszym zadaniem czwartym jest oczywiście edukacja.*

Karl Popper

Wiek XXI to okres ogromnych przemian cywilizacyjnych. Jesteśmy świadkami bardzo dynamicznego rozwoju nauki i techniki. To, co jeszcze w wieku XIX, a nawet XX, wydawało się nierealne – dziś jest już rzeczywistością. To, co wydawało się fantastyczną mrzonką – dziś stało się faktem. Rozwój nauki jest przeogromny. W obliczu powyższego należy poszukiwać szans na lepsze życie człowieka.

Obserwując przemiany społeczno-ustrojowe, które w Polsce zostały zainicjowane już przeszło 20 lat temu, należy jednoznacznie stwierdzić, iż największym sukcesem jest przeorientowanie, które dokonało się w samoświadomości społecznej. Jeszcze trzydzieści, a nawet dwadzieścia lat temu dziwiono się, czemu to młodym ludziom nie wystarcza zawodówka czy co najwyżej technikum? Dlaczego młodzi ludzie chcą się dalej kształcić? To zdziwienie wynikało z przekonania, że wyższe wykształcenie nie jest potrzebne, wręcz „bez przyszłości“.

Obecnie nikomu nie trzeba tłumaczyć, że edukacja jest najważniejszą inwestycją człowieka. Dobre wykształcenie i kompetencje stają się istotną wartością współczesnej cywilizacji¹. Świadczą o tym liczby absolwentów kończących studia wyższe, jak również popularność różnego rodzaju kursów uzupełniających i studiów podyplomowych. Odsetek studiujących wzrósł z 13% osób w wieku 19-24 lat w 1990 r., do 48% w 2008 r.

W Raporcie dla UNESCO, przedłożonym przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, podkreśla się, iż współczesna edukacja powinna koncentrować się wokół czterech aspektów kształcenia, które w przyszłości będą dla każdej jednostki filarami jej wiedzy:

¹ Zob. E. Trempała, *Edukacja nie ogranicza się tylko do sfery szkolnictwa instytucjonalnego*, [w:] A. Karpińska(red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2002, s. 75-87.

uczyć się, aby wiedzieć;
uczyć się, aby działać;
uczyć się, aby żyć wspólnie;
uczyć się, aby „być”².

Zgodnie z tymi europejskimi standardami pragniemy na łamach nowego chełmskiego czasopisma naukowego podjąć refleksję nad współczesną edukacją w Polsce i krajach europejskich.

Część pierwsza, zatytułowana *Edukacja przyszłości* zawiera sześć artykułów o charakterze teoretycznym. Piotr Mazur przedstawił tu główne założenia jednej z najmłodszych subdyscyplin pedagogiki – pedagogiki pastoralnej. Anita Famuła-Jurczak ukazała miejsce edukacji permanentnej w zmieniającym się świecie. Anna Błasiak w syntetyczny sposób ukazała proces przekazu wartości w rodzinie i jego uwarunkowania. Iwona Oleksa i Agata Szabała-Walczuk omówiły założenia wychowania do wartości pracy we współczesnej szkole. Augustyn Okoński przedstawił funkcjonowanie w Chełmie szkół promujących zdrowie. Mariusz Grabowski przedstawił kanon literatury z zakresu edukacji wczesnoszkolnej.

Druga część *Edukacja europejska* składa się z sześciu artykułów autorów zagranicznych, pracowników Wołyńskiego Uniwersytetu Narodowego im. Łesi Ukrainki w Lucku, (Ukraina), ISM Slovakia w Prešove oraz Katolickiego Uniwersytetu w Ružomberku (Słowacja). Petro Husak przedstawił model kształcenia pedagoga socjalnego na Ukrainie. Igor Ostapjowski dokonał charakterystyki wizerunku pedagoga społecznego. Nadia Korpach ukazała rolę wolontariatu w procesie przygotowania przyszłych pracowników socjalnych. Tetiana Martynyuk dokonała analizy nowatorskiego programu pracy profilaktycznej wśród młodzieży uzależnionej od środków psychoaktywnych. Lenka Lachytová przedstawiła proces edukacji seniorów na Słowacji. Valentína Trubíniová przedstawiła inspiracje i główne założenia monumentalnego dzieła od Jej redakcją - słownika pedagogiki przedszkolnej. Zuzanna Hollá zaprezentowała system oświaty na Słowacji.

W części trzeciej, zatytułowanej *Dobre praktyki edukacyjne*, Edyta Chudoba przedstawiła projekt „Szkola kluczowych kompetencji“, Jarosław Wójcickiomówił program „Przygotowanie do pracy w służbach mundurowych“, Agnieszka Piwnicka-Jagielska zaprezentowała działalność koła artystyczno-literackiego „Stowarzyszenie Umarłych Poetów“.

W części czwartej *Sylwetki wybitnych chełmskich pedagogów*, Zbigniew Okoń przedstawił dorobek i twórczość naukową Wincentego Okonia, natomiast Barbara Rogucka zaprezentowała krótką biografię dr Jadwigi Młodowskiej.

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

Zespół redakcyjny składa serdeczne podziękowanie wszystkim Autorom artykułów za możliwość ich druku w niniejszej publikacji.

² Zob. T. Maszczak, *Wyznaczniki edukacji w obliczu przemian społecznych*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2002, s.103-112.

Część pierwsza

EDUKACJA PRZYSZŁOŚCI

PODSTAWY PEDAGOGIKI PASTORALNEJ¹

PIOTR MAZUR

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

STRESZCZENIE: Pedagogika pastoralna jest jedną z najmłodszych subdyscyplin pedagogiki. Przedmiotem jej badań jest funkcja wychowawcza Kościoła. W autoreferacie zostaną ukazane ogólne i szczegółowe cele pedagogiki pastoralnej w aspekcie pedagogiki jako nauki oraz w aspekcie zadań Kościoła. Autor przedstawił również proces kształtowania się pedagogiki pastoralnej oraz jej dotychczasowy dorobek w Polsce. W artykule wyeksponowane zostały współczesne wyzwania i zadania dla pedagogiki pastoralnej.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika pastoralna, wychowanie, Kościół

Misją Kościoła jest przekazanie orędzia Dobrej Nowiny, które zawarte jest w Piśmie świętym. Chrystus powierzył swoim uczniom i całemu Kościołowi szczególne zadanie: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody, udzielając im chrztu w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego. Uczcie je zachowywać wszystko, co wam przekazałem” (Mt 28,19-20). To posłannictwo zobowiązuje do realizacji misji zbawczej w świecie.

Realizacja misji zbawczej Kościoła dokonuje się poprzez spełnianie potrójnej funkcji: nauczycielskiej, kultycznej i pasterskiej. Wypełnienie funkcji nauczycielskiej spełniane jest poprzez różnorodne formy głoszenia Ewangelii współczesnemu światu. Sprawom tym wiele uwagi poświęca teologia i jej działy, takie jak katechetyka i homiletyka. Funkcja kultyczna urzeczywistnia się w sprawowaniu sakramentów świętych i innych posług liturgicznych. Zagadnienia te są przedmiotem zainteresowania liturgiki, natomiast funkcja pasterska realizuje się w szeroko pojętym duszpasterstwie, które od strony naukowej opisuje teologia pastoralna.

Istotnym zadaniem Kościoła jest również realizacja misji wychowawczej. Jest ona niejako uzupełnieniem powyżej wymienionych funkcji – nauczycielskiej, kultycznej i pasterskiej. Głoszenie słowa Bożego, sprawowanie liturgii, prowadzona w parafii działalność duszpasterska wymaga również zwrócenia uwagi na jej aspekt pedagogiczny. Każde bowiem działanie ma również swój wymiar wychowawczy.

¹ Autoreferat pracy habilitacyjnej, obronionej 28.01.2008 r. w Katolickim Uniwersytecie w Rużomberku (Słowacja).

Kościół, obok rodziny i szkoły, jawi się jako ważny podmiot wychowania. Jego szczególnym obowiązkiem i powinnością jest troska o poziom przekazywanej wiedzy religijnej oraz wychowanie ku wartościom religijnym. Realizacja tych zadań dokonuje się poprzez katechezy parafialne, lekcje religii, prowadzenie szkół katolickich oraz szeroko pojętą działalność edukacyjną w ramach lokalnych wspólnot. W dziedzinie wychowania Kościół ma do spełnienia konkretne zadania: promocja godności człowieka, ukazanie jego wymiaru duchowego, praktykowanie i głoszenie wiary w swoim środowisku życia, ukazywanie sposobów urzeczywistniania wartości ewangelicznych w życiu codziennym.

Funkcja wychowawcza Kościoła jest przedmiotem badań pedagogiki pastoralnej. Jest to stosunkowo młoda dyscyplina naukowa. Za początek procesu jej tworzenia się możemy uznać Sobór Watykański II, który dokonał znacznego poszerzenia aktywności Kościoła ku człowiekowi i światu. W znacznej mierze został doceniony również jego wymiar pedagogiczno-wychowawczy. Postulowane przez sobór duszpasterstwo winno korzystać z najnowszych osiągnięć nauk pedagogicznych. W związku, z czym istnieje zapotrzebowanie na pedagogikę pastoralną. Celem dysertacji jest przedstawienie podstaw pedagogiki pastoralnej. W literaturze brak jest całościowego opracowania ukazującego pedagogikę pastoralną jako dyscyplinę pedagogiczną z jej podstawami naukowymi. Istnieją jedynie próby zasygnalizowania problemu i cząstkowe jego rozwiązania. W Polsce nauczanie soborowe w tym zakresie zostało podjęte przez dwóch pedagogów: F. Blachnickiego i S. Kunowskiego.

F. Blachnicki jako pierwszy wskazał na potrzebę pedagogiki pastoralnej. W zaproponowanej koncepcji teologii/eklezjologii pastoralnej wśród przedmiotów z zakresu prakseologii pastoralnej przeznaczył miejsce dla pedagogiki pastoralnej. Jego zdaniem winna ona wskazywać metody skutecznego realizowania planów duszpasterskich w oparciu o osiągnięcia współczesnej pedagogiki².

Zdecydowanie największy wkład w powstanie i rozwój pedagogiki pastoralnej wniósł S. Kunowski³. Jako pierwszy dał opis tej dziedziny naukowej i wskazał ją jako jeden z czterech głównych działów pedagogiki chrześcijańskiej. W związku z wytycznymi Soboru Watykańskiego dotyczącymi wychowania wiernych zrodziło się zapotrzebowanie na pedagogikę pastoralną. Według Kunowskiego „nauka o wy-

2 Zob. F. Blachnicki, *Teologia pastoralna ogólna*, cz. 2, Lublin 1971, s. 476-486.

3 Zob. S. Kunowski, *Założenia i aktualne potrzeby wychowania katolickiego*, „Ateneum Kapłańskie” 54 (1962) z. 323, s. 222-233; tenże, *Podstawy wychowania duszpastersko-katechetycznego*, „Katecheta” 1962 nr 4, s. 204-215; tenże, *Potrzeby wychowania duszpastersko-katechetycznego*, „Katecheta” 1962 nr 5, s. 263-272; tenże, *O wychowaniu parafialnym*, „Katecheta” 1964 nr 4, s. 151-154; tenże, *Potrzeby programowe pedagogicznego kształcenia alumnów*, „Ateneum Kapłańskie” 71 (1968) z. 355, s. 65-76; tenże, *Rozwój pedagogiki katolickiej w Polsce*, „Sprawozdania TN KUL” 1968 nr 16, s. 151-154; tenże, *Elementy pedagogiczne teorii seminarium duchownego jako instytucji wychowawczej*, „Colloquium Salutis. Wrocławskie Studia Teologiczne” 2:1970, s. 211-241; tenże, *Podstawy pedagogiczne rozwijania życia wewnętrznego*, w: *Ku odnowie życia wewnętrznego. Powołanie człowieka*, red. T. Bielski, Poznań 1972, s. 67-100; tenże, *Pedagogika pastoralna w odnowie soborowej*, w: *Z zagadnień kultury chrześcijańskiej*, Lublin 1973, s. 587-595.

chowaniu ludzi na chrześcijan przeszła wyraźną ewolucję od początkowej pedagogiki katolickiej, traktowanej jako część pedagogiki religijnej, zestawianej w jednej płaszczyźnie z pedagogiką liberalną i socjalistyczną, do uzupełnienia przez ogólniejszą pedagogikę chrześcijańską, a kończąc na pedagogice pastoralnej”⁴.

Jego zdaniem określa ona podstawowe założenia dotyczące ideału człowieka jako „nowego stworzenia” w Chrystusie; wskazań ewangelicznych, co do wartości i postaw życiowych w zastosowaniu do życia chrześcijańskiego⁵. Stąd też działania wychowawcze Kościoła „nie ograniczają się do sfery religijno-moralnej człowieka, lecz mają w nim ukształtować zarazem człowieka, chrześcijanina i patriotę, dobrego członka własnej wspólnoty narodowej”⁶.

Po wzmiankach F. Blachnickiego i publikacjach S. Kunowskiego w polskiej literaturze przedmiotu przez wiele lat nie ukazał się niestety ani jeden artykuł z tej dziedziny. Dopiero w ostatnich latach za sprawą takich autorów jak: K. Półtorak⁷, R. Niparko⁸, M. Marczewski⁹, J. Przybyłowski¹⁰, T. Sakowicz¹¹, przerwane zostało milczenie w tej materii. Wspomniani autorzy wywołali w środowisku pedagogów i teologów swoistą debatę na temat pedagogiki pastoralnej.

Zdecydowana większość autorów wskazuje miejsce pedagogiki pastoralnej w naukach teologicznych. Czynią to, uzasadniając jej liczne związki z teologią pastoralną. Istotnie tak jest, że obie dyscypliny wzajemnie się uzupełniają, poruszają te same zagadnienia, mają wspólny cel – zbawienie człowieka. Są to dziedziny w pewnym zakresie komplementarne. Nie da się tu teologii oddzielić od pedagogiki, i odwrotnie nie można pedagogiki pozbawić treści teologicznych.

Jednakże należy przyznać rację S. Kunowskiemu, że miejsce pedagogiki pastoralnej jest w naukach pedagogicznych i należy ją włączyć jako jeden z czterech działów pedagogiki chrześcijańskiej. Pedagogika pastoralna posiada zdecydowanie charakter nauki pedagogicznej a nie teologicznej, choć w znacznym stopniu musi korzystać i z jej naukowych osiągnięć.

W powyższym kontekście przyjęto następujące tezy i postulaty, które uzyskały szczegółowe rozwinięcie w pracy. Każda nauka posiada swój własny przedmiot,

4 S. Kunowski, *Pedagogika pastoralna...*, dz. cyt., s. 589.

5 Zob. tamże, s. 589-590.

6 Tamże, s. 590.

7 Zob. K. Półtorak, *Pedagogika pastoralna. Nowe inspiracje duszpasterskie*, „Teologia Praktyczna” 2001 nr 2, s. 67-80.

8 Zob. R. Niparko, *Jaka pedagogika na wydziałach teologicznych?*, „Teologia Praktyczna” 2002 nr 3, s. 286-300.

9 Zob. M. Marczewski, *Eklezjologia komunii a pedagogika pastoralna*, w: *Pedagogika pastoralna*, red. M. Marczewski, Lublin 2003, s. 28-51.

10 Zob. J. Przybyłowski, *Pedagogika pastoralna a funkcja wychowawcza Kościoła*, „Ateneum Kapłańskie” 144(2005) z. 577, s. 437-453.

11 Zob. T. Sakowicz, *Pedagogika pastoralna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 185-192; tenże, *Socjalizacja młodzieży jako paradygmat pedagogiki pastoralnej*, w: *Pedagogika pastoralna*, red. M. Marczewski, Lublin 2003, s. 83-103.

metodę i cel. W przypadku pedagogiki pastoralnej jej przedmiotem jest wychowawcza funkcja Kościoła, wskazuje ona na sposoby i metody realizacji misji zbawczej. Zasadniczym źródłem dla pedagogiki pastoralnej jest Objawienie Boże zawarte w Biblii i tradycji Kościoła.

Właściwą dla pedagogiki pastoralnej metodą jest metoda JOC – widzieć, oceniać, działać. Dostrzegając aktualne problemy duszpasterstwa, należy oceniać je zgodnie z nauką zawartą w Piśmie świętym i nauczaniu Kościoła. Dopiero po zbadaniu problemu i zapoznaniu się z nauczaniem Kościoła, następuje trzeci i ostatni etap – działanie. Szukając rozwiązań duszpasterskich należy kierować się zasadą, by przyniosło to jak najwięcej korzyści duchowych całej wspólnocie.

Głównym celem pedagogiki pastoralnej jest pomoc człowiekowi w osiągnięciu zbawienia. Stąd też jej zadaniem jest opracowanie wskazań ewangelicznych dotyczących urzeczywistniania wartości i postaw życiowych. Ukazuje ona również sposoby realizacji chrześcijańskiego ideału „nowego człowieka” w konkretnym życiu jednostki. W kontekście nauczania papieża Jana Pawła II za najważniejsze zadanie pedagogiki pastoralnej w obecnych czasach uznać należy nową ewangelizację. Stąd też ma ona ukazywać sposoby i metody jej realizacji.

W rozprawie dochodzi do przecięcia się ujęć pedagogicznych z ujęciami inspirowanymi Objawieniem Bożym, zawartym w Piśmie świętym. Podejmowanie zagadnienia wymagają omówienia zarówno kontekstu historycznego, jak i współczesnego. Rodzi się również konieczność wyjaśnienia niektórych pojęć, problemów, w ujęciu filozoficznym, socjologicznym, teologicznym i nade wszystko pedagogicznym.

W dysertacji zastosowano dwie metody: analityczno-porównawczą i analityczno-syntetyczną. Pierwszą metodę zastosowano w celu analizy porównawczej podstawowych pojęć m.in.: pedagogika, pedagogia, ewangelizacja, nowa ewangelizacja, wychowanie, formacja, edukacja, nowy człowiek, wartość, rodzina.

Drugą metodę zastosowano w celu analizy źródeł (dokumentów) wykorzystanych w pracy. Charakterystyczną jej cechą jest to, że dużą uwagę przywiązuje się do dokładnego określenia wartości poznawczej dokumentów. Dąży się do wykazania, że uwzględnione w analizie dokumenty mogą być uzasadnioną podstawą rozwiązywania interesującego badacza problemu¹². Na tym etapie pracy zastosowana została również technika analizy treściowej, która polega na interpretacji treści zawartych w badanych dokumentach. Technice tej poddane były dokumenty Urzędu Nauczycielskiego Kościoła (soborowe, Stolicy Apostolskiej, nauczanie papieży), Konferencji Episkopatu Polski i państwowe.

W opracowaniu tematu korzystałem z *Pisma świętego Starego i Nowego Testamentu* (Poznań-Warszawa 1990) oraz z dokumentów Urzędu Nauczycielskiego Kościoła. Za najcenniejsze uznać należy nauczanie soborowe, a zwłaszcza dekrety i konstytucje Soboru Watykańskiego II.

12 Zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, s. 241-243.

W pracy wykorzystane zostały dokumenty Stolicy Apostolskiej: *Kodeks Prawa Kanonicznego*, *Katechizm Kościoła Katolickiego*, oraz dokumenty poszczególnych kongregacji, a zwłaszcza Kongregacji ds. Wychowania Katolickiego, Międzynarodowej Rady do Spraw Katechezy, Papieskiej Rady do Spraw Rodziny.

W dysertacji odwołano się do oficjalnego nauczania papieży w formie encyklik i adhortacji: Leona XIII, Piusa XI, Piusa XII, Jana XXIII oraz Pawła VI. Zdecydowanie najwięcej z papieskiego nauczania wykorzystano publicznych wypowiedzi Jana Pawła II w formie encyklik, adhortacji, listów apostolskich, orędzi, homilii i przemówień, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania podczas pielgrzymek do Polski.

Ze względu na specyficzny charakter duszpasterstwa w Polsce sięgnięto po dokumenty Episkopatu Polski m.in. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, listy pasterskie oraz dokumenty *II Polskiego Synodu Plenarnego (1991-1999)*.

Do materiałów źródłowych należy zaliczyć również dokumenty międzynarodowe, jak chociażby *Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską*. W pracy wykorzystano również materiały Ministerstwa Edukacji Narodowej (szczególnie *Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r.* oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*).

Analiza poszczególnych dokumentów z nauczania Kościoła katolickiego pozwoliła na dokonanie swoistej syntezy wybranych zagadnień niniejszego studium. Dla pogłębienia sformułowanych wniosków wykorzystano publikacje współczesnych pedagogów i teologów zajmujących się podjętymi w pracy zagadnieniami.

Jak już zostało wcześniej podkreślone, celem pracy jest określenie celu przedmiotu pedagogiki pastoralnej oraz głównych jej podstaw: ontologicznych, antropologicznych i aksjologicznych; jak również współczesnych wyzwań.

Praca składa się z trzech zasadniczych części, z których każda zawiera trzy rozdziały. Ponadto zaopatrzona jest w wykaz skrótów, bibliografię, ogólny wstęp i zakończenie.

Część I: *Pedagogika jako nauka i jej podstawy* wskazuje na genezę i rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej, proces kształtowania się pedagogiki pastoralnej oraz nową ewangelizację jako jej współczesne zadanie.

W pierwszym rozdziale zostały wyjaśnione podstawowe pojęcia: *pedagogia*, *pedagogika*, a także ukazano związek pedagogiki z innymi dyscyplinami naukowymi z nią współdziałającymi. Zostało również ukazane miejsce pedagogiki w systemie nauk, a także najważniejsze z proponowanych klasyfikacji nauk pedagogicznych. Zostało również wskazane miejsce pedagogiki pastoralnej w klasyfikacji pedagogiki ogólnej.

Rozdział drugi dysertacji podejmuje zagadnienie pedagogiki pastoralnej – jej cele i zadania. Aby lepiej zrozumieć istotę pedagogiki pastoralnej, ukazane zostały fundamentalne zasady pedagogiki chrześcijańskiej i jej podział. Pozwoliło to na ukazanie współzależności z pedagogiką pastoralną. Przedstawiono również proces tworzenia się pedagogiki pastoralnej oraz jej koncepcja (przedmiot, metoda, cel).

W rozdziale trzecim ukazana została nowa ewangelizacja jako zadanie dla współczesnej pedagogiki pastoralnej. Omówiono pojęcie ewangelizacji, sens i ideę nowej ewangelizacji, a także współczesne wyzwania dla niej. Na podstawie analizy nauczania Jana Pawła II przedstawione zostały postulaty wychowawcze nowej ewangelizacji – formacja sumienia, prymat „być” nad „mieć”, integralny rozwój człowieka, świadectwo życia chrześcijańskiego.

Część II: *Podstawy pedagogiki pastoralnej* wskazuje na jej założenia ontologiczne, antropologiczne i aksjologiczne. Wyjaśnione zostały pojęcia: wychowanie, pedagogia, formacja w ujęciu chrześcijańskim (ontologia). „Nowy człowiek” został wskazany jako paradygmat pedagogiki pastoralnej (antropologia). Podjęty został problem wartości w procesie wychowania (aksjologia).

W pierwszym rozdziale zostały wyjaśnione podstawowe terminy dla pedagogiki pastoralnej – *wychowanie, pedagogia, formacja*. Przedstawione zostały biblijne podstawy wychowania i nauczanie Kościoła na ten temat. Wyjaśniona została istota wychowania chrześcijańskiego, ukazany chrześcijański ideał wychowawczy oraz duszpasterski wymiar wychowania. Podejmując zagadnienie formacji chrześcijańskiej zostały zaprezentowane jej trzy główne wymiary: ludzki, intelektualny i duchowy.

Rozdział drugi rozprawy przedstawia główne koncepcje człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem biblijnego ujęcia człowieka jako stworzonego na obraz i podobieństwo Boże. Szczególnym paradygmatem pedagogiki pastoralnej jest nowy człowiek. Stąd też wyjaśniono pojęcia: *stary i nowy człowiek*. Ukazany został wzór nowego człowieka – Jezus Chrystus oraz proces chrystoformizacji, czyli upodabniania się do tego ideału.

W trzecim rozdziale podjęto próbę przedstawienia pedagogii nowego człowieka. Wychowanie nowego człowieka składa się z czterech zasadniczych elementów: wewnętrznej integracji, pro-egzystencji (być dla innych), służbie drugiemu i pragnieniu autentycznej wolności.

Część III: *Współczesne wyzwania dla pedagogiki pastoralnej* wskazuje na aktualne zadania, jakie Kościół ma do spełnienia w dziedzinie szeroko pojętego duszpasterstwa w trzech obszarach działalności wychowawczej: rodzinie, szkole, parafii.

Rozdział pierwszy poświęcony jest rodzinie. Ukazana została sytuacja rodziny, jej znaczenie, funkcje i zadania oraz współczesne zagrożenia dla jej prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Poruszony został problem wychowania w rodzinie i przez rodzinę, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania ku wartościom, a zwłaszcza wartościom religijnym. Kolejnym zagadnieniem tego rozdziału jest duszpasterstwo rodzin, które obejmuje wychowanie do miłości, przygotowanie do małżeństwa oraz formacja prowadzona w ramach stowarzyszeń dla rodzin.

Drugi rozdział tej części pracy przedstawia działalność edukacyjną i wychowawczą Kościoła, która prowadzona jest w szkole i w parafii. Kościół jako podmiot edukacji podejmuje konkretne działania z tego zakresu. Ukazane zostało zaangażowanie Kościoła w prowadzenie katechezy parafialnej, lekcji religii w szkole, organizację szkół katolickich oraz tworzenie oratoriów i świetlic parafialnych. Przedstawione

zostały rodzaje pracy formacyjnej dla młodzieży w ramach Szkolnego Koła Caritas, Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży i Ruchu Światło-Życie.

W ostatnim rozdziale podjęto próbę ukazania powołania i posłannictwa świeckich w Kościele, rolę laikatu w Kościele oraz ich zaangażowanie w apostołstwo. Przystawione zostały podstawy formacji ludzi świeckich i zadania katechezy dla dorosłych. Zwrócono uwagę na wychowawczą rolę ruchów i stowarzyszeń katolickich, z uwzględnieniem szczególnej roli w tym zakresie Akcji Katolickiej.

Dysertacja jest próbą całościowego ukazania naukowych podstaw pedagogiki pastoralnej jako subdyscypliny pedagogicznej. Należy mieć nadzieję, że podjęte w niej zagadnienia teoretyczne przyczynią się do rozwoju tej subdyscypliny.

Głównym celem pracy była próba znalezienia odpowiedzi na pytania: czym jest pedagogika pastoralna, jakie są jej główne założenia oraz jakie są jej współczesne wyzwania?

W pierwszej części pracy skoncentrowano się nad pierwszym problemem – czym jest pedagogika pastoralna? Dla tak pojętego problemu głównego sformułowane zostały następujące problemy szczegółowe: pojęcie pedagogiki jako nauki, cele i zadania pedagogiki pastoralnej, nowa ewangelizacja i jej postulaty wychowawcze.

W pracy przedstawione zostały najważniejsze definicje pedagogiki. Akcentują one wybrane jej dziedziny. Zwracają uwagę na jej rolę w formułowaniu teoretycznych założeń wychowawczych, inne podkreślają jej zadania edukacyjne, czy też praktyczne działania mające na celu wychowanie. Najogólniej możemy stwierdzić, że pedagogika jest nauką zajmującą się całą dziedziną wychowania integralnego człowieka, obejmuje ona zarówno sferą fizyczną, intelektualną, społeczną, jak i duchową. Określa cele, treści, metody, środki i formy realizacji procesów wychowawczych.

Pedagogika pastoralna jest jedną z wielu subdyscyplin pedagogiki. Analiza zebranego materiału pozwala na sformułowanie następujących ustaleń, co do koncepcji pedagogiki pastoralnej:

- a) jej przedmiotem jest wychowawcza funkcja Kościoła,
- b) celem głównym jest wspomaganie w realizacji celu ostatecznego jakim jest zbawienie człowieka,
- c) jej metoda to metoda JOC, która składa się trzech elementów: widzieć, oceniać, działać.

Celem praktycznym pedagogiki pastoralnej jest pomoc duszpasterzom w ich pracy. Najogólniej możemy powiedzieć, że zajmuje się ona opracowaniem wskazań ewangelicznych, dotyczących urzeczywistniania wartości i postaw życiowych. Ma również ukazywać sposoby realizacji ideału „nowego człowieka” w codziennym życiu jednostki.

Za najważniejsze współczesne zadanie pedagogiki pastoralnej zgodnie z nauczaniem Kościoła uznać należy nową ewangelizację, której celem jest: powrót do chrześcijańskich korzeni, odnowienie wiary poprzez urzeczywistnianie wartości w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym, przepajanie kultury wartościami Ewangelii, wzmocnienie roli rodziny oraz wychowanie młodego pokolenia.

W nowej ewangelizacji istotną rolę pełni program wychowawczy. Analiza nauczania papieża Jana Pawła II pozwoliła na sformułowanie następujących postulatów, które należy akcentować w pracy pedagogiczno-pastoralnej: formacja sumienia, prymat „być” nad „mieć”, integralny rozwój człowieka, wartość świadectwa życia chrześcijańskiego.

Zadaniem pedagogiki pastoralnej jest ukazywać sposoby i metody realizacji nowej ewangelizacji. Należy zatem stworzyć odpowiednie środowiska formacyjne, które umożliwiłyby nabycie odpowiednich kompetencji pedagogiczno-pastoralnych. W takim ujęciu pedagogika pastoralna jawi się jako szkoła formacji, dzięki której podjęte działania duszpasterskie będą przyczyniać się do odnowy religijno-moralnej i duchowego wzrostu wiernych.

Zamierzeniem drugiej części niniejszej dysertacji było wskazanie ontologicznych, antropologicznych i aksjologicznych podstaw pedagogiki pastoralnej. Dlatego też zostały sformułowane następujące pytania szczegółowe: jaką realizować wizję wychowania, jak jest koncepcja człowieka oraz ku jakim wartościom wychowywać?

W ukazaniu ontologicznych podstawy pedagogiki pastoralnej zwrócona została uwaga na wychowanie, pedagogię i formację, które należy odczytywać w ujęciu chrześcijańskim. W jej duchu wyznaczać należy cele wychowania oraz prowadzić działalność pedagogiczno-pastoralną.

Na podstawie analizy dokumentów Kościoła na temat wychowania można sformułować następujące postulaty wychowawcze:

- a) rozwijanie wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych wychowanków;
- b) zdobywanie przez nich zmysłu odpowiedzialności w kształtowaniu swego życia przez nieustanny wysiłek i osiągnięcie prawdziwej wolności;
- c) przygotowanie wychowanków do uczestniczenia w życiu społecznym;
- d) pobudzanie do oceny wartości moralnych wedle prawidłowego sumienia;
- e) przyjmowanie owych wartości przez osobisty wybór;
- f) pobudzanie do doskonalszego poznawania i miłowania Boga.

Przedstawione w pracy założenia antropologiczne wynikają z biblijnego obrazu człowieka. Biblia przekazuje nam prawdę o człowieku stworzonym przez Boga na Jego obraz i podobieństwo. Człowiek został stworzony z miłości i do miłości. Właśnie miłość określa jego sens istnienia i istotę ziemskiego powołania. Podobieństwo człowieka do Boga wynika z obdarowania go: wolną wolą, zdolnością kochania i przeznaczeniem do wieczności.

Za paradygmat pedagogiki pastoralnej uznać należy kształtowanie nowego człowieka. Nowe człowieczeństwo urzeczywistnia się w otwarciu na łaskę Jezusa Chrystusa. On jest wzorem nowego człowieka i zarazem źródłem przemiany w „nowego człowieka”. Nowy człowiek w swoim życiu kieruje się: radami ewangelicznymi; żyje duchem błogosławieństw; promienieje wiarą, nadzieją i miłością; działa według myśli Chrystusa. Głównym celem jest zjednoczenie z Jezusem, które jest możliwe wówczas, gdy żyjemy w stanie łaski uświęcającej. Stąd też należy podejmować ta-

kie działania pedagogiczno-pastoralne, które będą umożliwiały wychowankom ich ustawiczny rozwój w łasce.

Zgodnie z koncepcją F. Blachnickiego w formowaniu nowego człowieka zaakcentowane zostały następujące elementy: wewnętrzna integracja, proegzystencja (być dla innych), służba i wolność.

Ostatnim zagadnieniem tej części pracy były aksjologiczne podstawy pedagogiki pastoralnej. W życiu człowieka ważną kwestią jest świat wartości i jego indywidualna lecz właściwa hierarchia wartości. Stąd też rodzi się pytanie: czym są wartości? Najogólniej za K. Chałas możemy stwierdzić, że wartość oznacza to, co cenne, godne pożądania, co stanowi przedmiot szczególnej troski, jest celem ludzkich dążeń oraz stanowi kryterium postępowania¹³.

Pedagogika pastoralna zwraca uwagę na konieczność wychowania ku wartościom, które rozumie jako pomoc wychowankom w urzeczywistnianiu wartości, by osiągnęli pełnię człowieczeństwa. W edukacji aksjologicznej należy uwrażliwiać wychowanków na wybór właściwej hierarchii wartości. Ona bowiem kształtuje życie człowieka, prowadzi do zbawienia.

Zadaniem pedagogiki pastoralnej jest zatem ukazanie nowemu człowiekowi jak odkryć i budować własny świat wartości, w jaki sposób zachować spójność zasad i postaw życiowych. Warto zatem, aby duszpasterze, poprzez prowadzone kierownictwo duchowe, ukazywali świat istotnych wartości i sposoby ich urzeczywistnienia w życiu codziennym.

W pracy pedagogicznej niezbędne jest pytanie: ku jakim wartościom wychowywać? Za priorytetowe zadania pedagogiki pastoralnej w dziedzinie edukacji aksjologicznej uznać należy:

- akcentowanie godności osoby ludzkiej,
- promowanie wartości religijnych i duchowych,
- tworzenie duchowego klimatu jedności,
- prymat osoby nad społeczeństwem,
- głębokie przywiązanie do sprawiedliwości i wolności,
- współdziałanie w duchu solidarności,
- pragnienie współpracy i pokoju,
- kultywowanie tradycji narodowych,
- czynne uczestnictwo w tworzeniu kultury narodu,
- szacunek dla dóbr kultury i tradycji narodowej,
- kształtowanie w sobie miłości do Ojczyzny,
- dbałość o poziom własnej wiedzy,
- służba na rzecz innych.

Zwracając uwagę na praktyczny wymiar pedagogiki pastoralnej, należy patrzeć na jej zaangażowanie w trzech płaszczyznach: rodzina, szkoła, parafia. W trzeciej części pracy podjęty został problem współczesnych wyzwań dla pedagogiki pasto-

13 Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, t. 1, dz. cyt., s. 18.

ralnej. Dla tego głównego problemu sformułowane zostały problemy szczegółowe: jaka jest wizja rodziny, jak realizować misję edukacyjną Kościoła oraz jaka jest rola świeckich w Kościele?

Najważniejszym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, stąd też jawi się ona jako pierwszy podmiot zainteresowania pedagogiki pastoralnej. Już w starożytności chrześcijańskiej traktowano rodzinę jako „Kościół domowy”. Kościół od wieków ukazywał *sacrum* małżeństwa i rodziny. Od jej kondycji moralnej zależy przyszłość Kościoła, narodu, świata.

W prowadzonej przez Kościół pracy wychowawczo-pastoralnej należy ukazywać ogromne znaczenie rodziny, jej funkcje i zadania. Z większym zaangażowaniem należy akcentować przymioty małżeństwa: miłość, jedność, wierność, nierozzerwalność. Podjęte działania powinny uzmysławiać młodym ludziom, jak wielką i cenną wartością jest szczęśliwie życie rodzinne.

Kościół swoją działalność wychowawczą i dydaktyczną spełnia poprzez różnorodne przedsięwzięcia edukacyjne. Najwłaściwszą formą działalności edukacyjnej Kościoła jest katechizacja, która prowadzona jest w parafii. Najczęściej ma ona na celu przygotowanie do przyjęcia sakramentów (np. przedchrzcielna dla rodziców i chrzestnych; przed przystąpieniem dzieci do Pierwszej Komunii świętej; dojrzałości chrześcijańskiej dla młodzieży przed przyjęciem sakramentu bierzmowania; przygotowująca do sakramentu małżeństwa). W ramach prowadzonej katechezy należy zwracać uwagę na wychowanie w wierze, pomoc w nawiązaniu indywidualnego kontaktu z Bogiem (modlitwa), a także na jakość życia sakramentalnego.

W działalności edukacyjnej Kościoła ważną rolę pełnią szkolne lekcje religii. Są one doskonałą okazją do tego, aby w procesie wychowania uwzględnić zasady, wartości i ideały chrześcijańskie. Głównym celem lekcji religii jest przekaz wiedzy religijnej. Jednakże katecheza szkolna powinna również pełnić funkcję wychowawczą. Należy zwracać uwagę na wychowanie do wiary dojrzałej, przeżywanej we wspólnocie Kościoła (liturgia, sakramenty).

Funkcja edukacyjna Kościoła realizowana jest przede wszystkim poprzez prowadzenie szkół katolickich. Tworzonym przez Kościół placówkom stawiane są następujące zadania:

- a) uczenie samodzielnego myślenia, racjonalnej pracy i środowiska życia tak, aby w pełni korzystać z rozwoju cywilizacji i wrastać w kulturę narodową i ogólnoludzką;
- b) przygotowanie do życia w demokracji;
- c) akcentowanie godności człowieka, otwarcie na potrzeby innych, kształtowanie postawy empatii, tolerancji i wspólnoty przeżywania.

Rozwój w ostatnich latach sieci szkół katolickich świadczy o potrzebie funkcjonowania tego typu placówek edukacyjnych. Wynika to przede wszystkim z wysokiego poziomu nauczania, jak również z realizowanego programu wychowawczego, który oparty jest na chrześcijańskim systemie wartości. Stąd też jawi się konieczność

dalszego rozwoju sieci placówek katolickich, jak również troska o ich wysoki poziom dydaktyczny i wychowawczy.

Ostatnim zagadnieniem podjętym w niniejszej dysertacji jest powołanie i posłannictwo świeckich w Kościele. W duchu nauczania soborowego należy dostrzegać znaczącą rolę laikatu, jego miejsce i zaangażowanie na rzecz wspólnoty parafialnej. W związku powyższym należy w pracy duszpasterskiej umożliwiać ludziom świeckim zaangażowanie się w służbę liturgiczną, apostołstwo ludzi chorych, działalność charytatywną itp.

W wielu dziedzinach życia społecznego ludzie świeccy mają o wiele większe możliwości prowadzenia działalności ewangelizacyjnej niż osoby duchowne. Dlatego też istnieje konieczność stworzenia odpowiedniej formacji katolików świeckich. Proces formacyjny powinien obejmować następujące poziomy: ludzki, doktrynalny, duchowy, społeczny i apostołski. Zasadniczym celem tej formacji jest kształtowanie dojrzałych chrześcijan tak, aby byli gotowi dawać świadectwo wiary w swoich środowiskach.

Na podstawie wyżej zaakcentowanych ustaleń sugeruję następujące wnioski do dalszej pracy badawczej:

- a. istnieje potrzeba ukazania duszpasterzom znaczenia wychowawczej funkcji Kościoła;
- b. należy spopularyzować formy pedagogicznego dokształcania duszpasterzy;
- c. zasadne jest opracowanie programu pedagogiki pastoralnej dla Seminariów Duchownych;
- d. celowe jest podjęcie badań nad poszczególnymi formami duszpasterstwa parafialnego;
- e. dla celów pastoralnych należy opracować projekty pracy formacyjnej dla poszczególnych grup, które uwzględniałyby również zadania wychowawcze.

BASIS OF PASTORAL PEDAGOGY.

PIOTR MAZUR

ABSTRACT: Pastoral Pedagogy is one of the youngest subdisciplines pedagogy. Her study is the educational function of the Church. In autoreferacie be shown to be general and specific objectives in terms of pastoral pedagogy as a science, and pedagogy in the context of the tasks of the Church. The author presents the process of developing the pastoral pedagogy and its past achievements in Poland. The article exposes were the contemporary challenges and responsibilities for pastoral education.

KEY WORDS: Pastoral Pedagogy, education, Church

MIEJSCE EDUKACJI USTAWICZNEJ WE WSPÓŁCZESNYM SPOŁECZEŃSTWIE

ANITA FARMUŁA-JURCZAK

Uniwersytet Zielonogórski

STRESZCZENIE: W tekście zwrócono uwagę na znaczenie kształcenia ustawicznego w zmieniającym się świecie. Przybliżono definicyjne ujęcia edukacji ustawicznej, przedstawione zostały również najpopularniejsze formy edukacji permanentnej jak również jej rola w zmieniającym się społeczeństwie. a konkretnie w życiu każdego człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja przez całe życie, kształcenie, formy kształcenia

„W żadnym wieku nie powinienes wstydzic się tego, czego nie wiesz, poniewaz zamiłowanie do nauki i zajmowanie się nimi nie ogranicza się do czasów szkolnych, lecz kończy się z życiem”¹.

Tempo i jakość zmian zachodzących we współczesnym świecie powoduje, że coraz częściej towarzyszy nam poczucie niepewności i niemożliwość przewidywania i planowania przyszłości. W kontekście zmian, które zachodzą w obszarze społeczno-gospodarczym i technologicznym, przed edukacją stoją nowe zadania związane z kierunkiem kształcenia i wychowania. Pojawia się również pytanie: Jak kształcić młodzież w świecie, w którym nie ma możliwości przewidywania perspektyw zatrudnienia? Wydaje się, że konieczne jest wyposażanie jednostek w kompetencje, które pozwolą im na sprawne funkcjonowanie na rynku pracy i umiejętność, elastyczne przystosowanie się do zachodzących na nim zmian. Umiejętności te wiążą się również z przygotowaniem młodych ludzi do edukacji całożyciowej.

Celem tekstu jest ukazanie miejsca edukacji permanentnej w zmieniającym się świecie. W tekście przybliżone zostanie pojęcie edukacji ustawicznej i zadania, które ma ona do spełnienia we współczesnym świecie. W dalszej części ukazane zostaną formy kształcenia ustawicznego. Następnie przybliżone zostanie znaczenie edukacji permanentnej dla funkcjonowania człowieka.

1 Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005, s. 360.

EDUKACJA USTAWICZNA – PRZYBLIŻENIE POJĘCIA

Co kryje się pod pojęciem edukacji ustawicznej? Leksykon tematyczny PWN pod hasłem „Pedagogika” określa edukację permanentną, jako „stałe odnawianie i doskonalenie kwalifikacji ogólnych i zawodowych; współczesny model edukacji, zgodnie z którym kształcenie nie ogranicza się do okresu nauki w szkole, lecz trwa w różnych formach przez całe życie, szkoła jest - w myśl tej koncepcji - jedynie pierwszym ogniwem procesu kształcenia, przygotowującym jednostkę do dalszej, stałej aktywności edukacyjnej.”². Zdaniem Z. Wiatrowskiego kształcenie ustawiczne dorosłych to proces systematycznego uczenia się następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego lub wydłużonej edukacji stacjonarnej i trwający przez cały okres aktywności zawodowej, a często także dłużej, w okresie tak zwanego „trzeciego wieku”³.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne określenia odnoszące się do edukacji ustawicznej, należą do nich m.in. kształcenie permanentne, edukacja permanentna, kształcenie ciągłe, kształcenie nieustające, oświata ustawiczna. W pedagogice najczęściej posługujemy się pojęciem edukacji permanentnej. Jednak współcześnie coraz częściej pojęcie to zastępowane jest przez takie określenie jak edukacja ustawiczna lub uczenie się przez całe życie (lifelong learning). W Strategii Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010 przyjętej przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 roku czytamy, że „koncepcja uczenia się przez całe życie (OECD - Paryż 1996) obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach - w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności. Podkreśla się w niej potrzebę przygotowywania i zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie, już od wczesnego wieku. Koncepcja ta ukierunkowuje działania w taki sposób, by zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim – osobom dorosłym, pracującym i bezrobotnym, które muszą przekwalifikować się lub podnieść swoje kwalifikacje.

We współczesnym świecie edukacja permanentna oznacza nie tylko podnoszenie kwalifikacji, ale również ich modernizację, odświeżanie wiedzy i umiejętności, naddążanie za postęпом w obrębie uzyskanej specjalizacji. A za R. Wroczyńskim można powiedzieć, że istotę edukacji permanentnej stanowi kształcenie zdolności nadążania za postęпом oraz modyfikowanie uzyskanych kwalifikacji⁴.

Do głównych zadań edukacji permanentnej należy zaliczyć:

1. „zapewnienie możliwości kontynuowania nauki i dopełnienia wykształcenia po ukończeniu szkoły;

2 B. Milerski, B. Śliwerski, *Leksykon PWN. Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000, s. 55.

3 Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt, s.342.

4 J. de Veugle za: R. Wroczyński, *Edukacja permanentna*, PWN, Warszawa 1973, s. 130.

2. przedłużenie i dopełnienie, w toku aktywności zawodowej wychowania fizycznego, umysłowego, estetycznego oraz wychowania obywatelskiego;
3. umożliwienie w każdym wieku uzupełniania, odnawiania albo readaptacji nabytych umiejętności;
4. ułatwianie rozumienia problemów narodu i świata wszystkim obywatelom, niezależnie od zajmowanych stanowisk i zakresu odpowiedzialności;
5. umożliwienie wszystkim obywatelom uczestnictwa w jej wzbogacaniu⁵.

Zatem jak pisze T. Aleksander „istota edukacji ustawicznej jest nieprzerwanie trwające, stale realizowane, planowe i racjonalne oddziaływanie na rozwój człowieka w każdym etapie jego życia”⁶.

Analizując zagadnienie edukacji ustawicznej w kontekście edukacji dorosłych J. Kargul pisze, że w oświacie dorosłych można wyodrębnić dwie ogólne tendencje. Pierwsza, sprowadza się do nauczania ludzi dorosłych. Wówczas to edukacja dorosłych pełni funkcję kompensacyjną. Natomiast z punktu widzenia podjętej problematyki bardziej interesuje nas druga tendencja, która polega na dobrowolnym uczeniu się, pełniąc tym samym funkcję wspomagającą rozwój dorosłego człowieka⁷.

Na rolę edukacji permanentnej zwróciła uwagę Rada Europy (w pierwszym kwartale 2000 roku podjęła decyzję o opracowaniu programu zawierającego wytyczne dla edukacji w trzecim tysiącleciu). Ustalono, że to właśnie edukacja ustawiczna będzie pomostem łączącym starą epokę z nowymi osiągnięciami. Pomoże ona w łagodny sposób przejść Europejczykom w nowe realia społeczeństwa oparte go na wiedzy. Ponadto szczególną uwagę zwrócono na fakt, iż edukacja ustawiczna nie może być dalej traktowana, jako jeden z wielu aspektów kształcenia. Powinna raczej być odbierana, jako główna zasada w działalności edukacyjnej, która umożliwiłaby permanentne zdobywanie wiedzy i umiejętności potrzebnych do przystosowania się i życia w nowym typie społeczeństwa nastawionego na zdobywanie wiedzy⁸. Krajowym wkładem w analizowaną strategię były diagnozy nt. procesów społeczno -gospodarczych i politycznych, umieszczonych w strategicznych dokumentach rządowych, takich jak: *Program Gospodarczy Rządu „Przedsiębiorczość -Rozwój -Praca”*, *Narodowy Plan Rozwoju 2004-2006*, a także w innych średnio i długookresowych dokumentach rządowych, w tym *Narodowej Strategii Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000-2006* oraz przyjętej przez Rząd Polski i Komisję Europejską *Wspólnej Oceny Założeń Polskiej Polityki Zatrudnienia (JAP)*. Na podstawie przeprowadzonych diagnoz opracowano Strategię Rozwoju Kształcenia Ustawicznego. Cele i charakter Strategii był determinowany takimi czynnikami jak: procesy demograficzne, sytuacja na rynku pracy oraz system

5 Tamże, s. 133.

6 T. Aleksander, *Edukacja ustawiczna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, Żak, Warszawa 2003.

7 Zob. J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2001, s. 14-15.

8 <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/11/id/201>, dnia 22.10.2010R,

edukacyjny. Do niedawna Polska była jednym z krajów, w którym odnotowywano najwyższy współczynnik przyrostu demograficznego, jednakże w ostatnim dziesięcioleciu współczynnik ten znacznie zmalał. Jak wynika z obliczeń do ok. roku 2030 będziemy mieli wysoki przyrost ludności w wieku emerytalnym przy znikomym wzroście osób w wieku produkcyjnym. Sytuacja na rynku pracy od wielu lat nie przedstawia się w naszym kraju pozytywnie. Jak wykazują badania, największe bezrobocie odnotowywane jest wśród osób z najniższym wykształceniem. Dlatego też, można przypuszczać, że wykształcenie, jest jednym z czynników warunkujących naszą aktywną obecność na rynku pracy. Od czasu wejścia Polski do Unii Europejskiej sytuacja w szkolnictwie znacznie się poprawiła. System edukacyjny jest jednak cały czas reformowany i, jak pokazują statystyki, jest on nadal systemem niedoskonałym. Daje się jednak zauważyć znaczny wzrost liczby osób doksztalających się poprzez różnego rodzaju formy edukacyjne oferowane przez nasze państwo⁹.

Ponadto (jak czytamy w Strategii) do czynników, które miały wpływ na określenie jej priorytetów, należy również zaliczyć:

- 1) postęp naukowo-techniczny, zmieniający środowisko pracy i jej treść. Powstaje wirtualna rzeczywistość, następuje intelektualizacja pracy, zmienia się struktura zatrudnienia;
- 2) integrację i globalizację, rozszerzające ludzkie horyzonty kulturowe, stwarzające coraz większe możliwości indywidualnego wyboru i rozwoju, a jednocześnie niosące ryzyko, niepewność, nienadążanie za tempem zmian, zagubienie oraz marginalizację jednostek i całych grup społecznych;
- 3) wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, wyrażający się zwiększeniem udziału młodzieży uczęszczającej do szkół umożliwiających uzyskanie świadectwa dojrzałości, kilkakrotnym wzrostem liczebności studentów i uczelni niepaństwowych w ostatniej dekadzie¹⁰.

Reasumując, można powiedzieć, że działania, które powinny być podjęte w ramach edukacji mają na celu wspomaganie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka, co sprzyjać ma wzrostowi konkurencyjności, poprawie organizacji pracy i tworzeniu podstaw rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy.

Powyżej przedstawiono obiektywne czynniki przemawiające za edukacją ustawiczną. Pojawia się pytanie: jakie działania należy podjąć, by stworzyć jednostkom warunki do edukacji permanentnej? Zdaniem autorów Strategii można to osiągnąć poprzez zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego. Podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego. Współdziałanie i partnerstwo. Wzrost inwestycji w zasoby ludzkie. Tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych. Uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego¹¹.

9 Tamże.

10 http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Astrategia-rozwoju-ksztacenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Aksztacenie-doroslych&Itemid=83
z dn. 05.12.2010.

11 Tamże.

FORMY EDUKACJI USTAWICZNEJ I JEJ ZNACZENIE W ŻYCIU CZŁOWIEKA

Trudno jednoznacznie określić, ile osób bierze udział w edukacji permanentnej, gdyż jej formy organizacyjno-programowe są bardzo różnorodne i realizowane w dużej dowolności. W Memeoradum on lifelong Learning wyróżnia się następujące typy kształcenia: formalne, nieformalne oraz incydentalne¹². S. M. Kwiatkowski, odwołując się do słów W. Okonia, pisze, że aktualnie w praktyce edukacyjnej obowiązuje kształcenie formalne. Jednak – jak pisze Z. Wiatrowski – „tworzący się rynek pracy, nowe technologie, nowe zawody i specjalności, a także bezrobocie powodują, że stopniowo wzrasta znaczenie kształcenia nieformalnego – pozaszkolnego, realizowanego w postaci kursów, szkoleń, seminariów¹³. W naszym społeczeństwie niewielką rolę przywiązuje się do kształcenia incydentalnego, które jest rezultatem codziennej aktywności człowieka. Zdaniem S. M Kwiatkowskiego w kształceniu ustawicznym należy połączyć powyższe formy.

W celu zobrazowania zainteresowania Polaków edukacją permanentną odwołam się do badań przeprowadzonych przez zespół J. Czapińskiego. Analiza wyników badań pozwala na stwierdzenie, że najczęściej udział w różnych formach doksztalcenia biorą osoby już zatrudnione. Do najpopularniejszych form kształcenia ustawicznego można zaliczyć kursy doszkalające, na które kieruje pracodawca. Nieco mniejszą popularnością cieszą się takie formy doskonalenia jak: nauka w szkołach czy uczelniach wyższych. Warto zauważyć, „że poprawa kwalifikacji ma znaczenie dla aktywizacji osób biernych zawodowo oraz zwiększa szanse na znalezienie zatrudnienia przez bezrobotnych”¹⁴. Interesujące jest jednak to, że fakt podnoszenia swoich kwalifikacji nie daje poczucia stabilności zawodowej. Sytuacja taka może być spowodowana dużą konkurencyjnością na rynku pracy oraz zwiększającymi się nieustannie wymaganiami wobec pracowników.

Coraz częściej możemy zauważyć – o czym pisze Z. Wiatrowski, że edukacja permanentna wiąże się bardzo często z przekwalifikowaniem się pracowników lub osób niepracujących. Sytuacja ta wynika zarówno z polityki zatrudnienia, jak również polityki socjalnej państwa oraz na skutek intensywnego rozwoju technologii konieczności zatrudniania coraz bardziej wyspecjalizowanych osób¹⁵. Jednak z punktu widzenia oddziaływań wychowawczych istotniejsze są te działania samokształceniowe, które wypływają z woli jednostki, a cele, treści są przez nią ustalane.¹⁶

Analiza danych zamieszczonych w Diagnostyce Społecznej ukazuje pewne tendencje dotyczące kształcenia ustawicznego. Pierwsza, wskazująca, że im starsza grupa

12 Cyt za: S.M. Kwiatkowski, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika pracy*, S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 196.

13 Tamże, s. 197.

14 P. Strzelecki, I.E. Kotowska, *Rynek pracy*, [w:] *Diagnoza Społeczna 2009, Warunki i jakość życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2009.

15 Zob. M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, PWN, Warszawa 2008.

16 Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt., s. 366.

badanych osób, bez względu na miejsce zamieszkania tym mniejsza ich aktywność związana z edukacją. Druga, ukazująca dysproporcję w aktywności edukacyjnej między osobami mieszkającymi w dużym mieście a osobami mieszkającymi na wsi. Trzecia, bardzo ważna: w ostatnich latach można obserwować znaczący wzrost liczby osób dorosłych korzystających z edukacji¹⁷.

Konieczność przygotowania do kształcenia ustawicznego wynika również ze zmiany charakteru współczesnej pracy. Już B. Suchodolski, pisząc o wychowaniu do przyszłości, zaznaczał, że „Nowoczesna praca nie jest, bowiem zespołem prostych czynności, których można by się wyuczyć, lecz jest procesem bardzo złożonym różnorodnych wysiłków, wymagających większego zaangażowania się ludzi w to, co robią. Nowoczesna praca nie jest „poza człowiekiem”, jako w pewnym sensie „zewnątrzny” proces jego czynności rzeczowo ukształtowany, ale jest „w człowieku”, jako jego rzeczywiste działanie, jako jego wyraz osobowości.”¹⁸ Oznacza to – jak dalej wskazuje autor – że „Nowoczesna praca wymaga nie tylko aktywnego uczestnictwa w postępie techniki i nauki. Wymaga ona również rozwoju tych bardzo różnych kwalifikacji, które wiążą się z organizacją i planowaniem współdziałania w pracy. Organizacja i planowanie współdziałania w pracy przestaje być zadaniem nielicznej grupy specjalistów, staje się elementem powszedniego dnia coraz większej liczby pracujących ludzi. (...) Prawdziwie wykształcony pracownik musi być nie tylko odpowiednio wykształcony i sprawny; powinien umieć włączyć się w atmosferę zespołowego wysiłku, umieć współdziałać w wykonywaniu różnorodnych czynności, być zależnym od innych i uzależniać innych od siebie w sposób bardziej racjonalny i humanistyczny”¹⁹.

Skoro edukacja permanentna dotyczy kształcenia przez całe życie ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania człowieka w życiu dorosłym, to nasuwa się pytanie: jaką rolę w kształceniu ustawicznym pełnią wcześniejsze etapy edukacyjne?

Zdaniem T. Aleksandra ujmowanie edukacji ustawicznej, jako cechy kształcenia przez całe życie wymaga nowego spojrzenia na system oświaty. Powinno – jak pisze T. Aleksander stanowić jedną zintegrowaną strukturę. „Celem tych pierwszych ogniw jest nie tyle przekazywanie wiedzy, co wdrożenie ludzi w racjonalną technologię pracy umysłowej, w technikę samodzielnego uzupełniania i uaktualniania wykształcenia, zaś ogniw następnych – realizacja samokształcenia²⁰. Przygotowywanie uczniów do samokształcenia coraz częściej jest akcentowane w działaniach zmierzających do zreformowania systemu oświaty. Aktualnie coraz częściej akcentuje się rolę samodzielności uczniów w lepszym przygotowaniu do aktywności poznawczej. Zadaniem systemu edukacyjnego – przygotowującego do edukacji całościowej – jest wzbudzenie motywacji uczniów do uczenia, stwarzanie możliwości

17 Zob. A. Famuła-Jurczak, *Szkoła a przygotowanie uczniów do edukacji całościowej*, [w:] *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, (red.) P. Mazur, D. Sikora, PWSZ, Chełm 2010.

18 B. Suchodolski, *Wychowanie i strategie życia*, WSiP Warszawa 1987, s. 225.

19 B. Suchodolski, *Wychowanie i strategie życia*, WSiP, Warszawa 1987, s. 225.

20 Tamże, s. 985.

kształtowania umiejętności realizowania zainteresowań i zamiłowań oraz wspomaganie w kształtowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się. W procesie kształcenia niezbędne jest rozbudzanie w wychowankach potrzeby ustawicznego uczenia się, wzbudzanie chęci do systematycznego poznawania siebie oraz otaczającej rzeczywistości. Wychowankowie powinni zdobyć przeświadczenie o własnej odpowiedzialności za postępy w nauce i rezultaty edukacji.

WYBRANE KORZYŚCI WYPŁYWAJĄCE Z EDUKACJI USTAWICZNEJ

Edukacja permanentna niesie za sobą wiele korzyści, wymieńmy tylko niektóre z nich.

Po pierwsze, dzięki zdobywaniu nowych umiejętności człowiek potrafi odnaleźć się we współczesnym świecie, szczególnie, że zmieniająca się technika i technologia powoduje, że konieczne jest zmaganie się z nowymi formami uczestnictwa w społeczeństwie. Po drugie, dzięki kształceniu ustawicznemu jednostka poznaje nowe treści dla samej przyjemności poznawania i pogłębiania wiedzy z interesujących dziedzin, tym samym nauka staje się wartością autoteliczną. Po trzecie, umiejętność korzystania z ofert kształcenia ustawicznego pozwala jednostce na elastyczność i stwarza możliwości szybkiego przekwalifikowania się czy też dostosowania do wymagań rynku pracy.

Reasumując powyższe rozważania, można powiedzieć, że niestabilna sytuacja zawodowa, nieustający rozwój technologii jak również rosnące wymagania pracodawców stawiają przed człowiekiem nowe wyzwania. Konieczne jest zatem przygotowanie go do nadążania za rozwojem cywilizacji poprzez tworzenie warunków do zdobywania nowych doświadczeń życiowych.

PLACE OF CONTINUING EDUCATION IN CONTEMPORARY SOCIETY.

ANITA FARMUŁA-JURCZAK

ABSTRACT: The text attempts to show the importance of continuing education for human functioning in a changing world. Since lifelong learning has a rich tradition in literature brought closer understanding of the term lifelong education. Shown are also the most popular forms of lifelong learning and the extent of its use in Polish society. The text of the closing thoughts on the importance of lifelong learning for human beings.

KEY WORDS: lifelong education, training, forms of education

WYCHOWANIE DO WARTOŚCI W RODZINIE

ANNA BŁASIAK

Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

STRESZCZENIE: Wartości odgrywają w życiu człowieka znaczącą rolę: motywują do działania, do określonych wyborów i decyzji, nadają sens ludzkiemu życiu. Realizacja pożądaných wartości kształtuje charakter człowieka. Wartości nie są czynnikiem wrodzonym, stąd konieczność wychowania do wartości. Proces ten rozpoczyna się od momentu powołania do życia nowego człowieka i trwa przez całą jego egzystencję. Dokonuje się on dzięki innym ludziom. Dlatego istotną rolę w wychowaniu do wartości odgrywa rodzina, bo stanowi podstawowe środowisko życia i rozwoju. Artykuł w syntetyczny sposób ukazuje proces przekazu wartości w rodzinie i jego uwarunkowania.

SŁOWA KLUCZOWE: wartości, wychowanie do wartości

Pytanie o wartości – to (...) pytanie o kompas,
według którego mamy się orientować, gdy szukamy drogi w życiu.

W. Weisenberg

Problematyka wartości stanowi obszar zainteresowań nie tylko wśród naukowców, ale i zwykłych ludzi. Wynika to z faktu, że wartości towarzyszą człowiekowi przez całe życie i odgrywają w nim znaczącą rolę. To wartości motywują go do podejmowania określonych wyborów i decyzji, nadając sens jego życiu, czy nawet umieraniu, są drogowskazami w stosunkach międzyludzkich, stanowią wewnętrzny hamulec dla zachowań niewłaściwych i demoralizujących. Co więcej, realizacja pożądaných wartości kształtuje charakter człowieka, od którego zależy kim jest, jaki ma cel, stosunek do świata, co jest dla niego najważniejsze w życiu. Dlatego myślenie o wartościach i życie według wartości jest swego rodzaju *signum temporis*¹.

Wartości nie są człowiekowi dane jako czynnik wrodzony, lecz są mu zadane, wyłaniają się stopniowo z ludzkich potrzeb. Stąd konieczność wychowania do wartości. Jest to proces, który polega na poznawaniu i odkrywaniu wartości oraz wartościowaniu zgodnym z uznawanymi odniesieniami i ideami. Jednak, by człowiek dokonywał samodzielnego wartościowania, musi przejść przez określone etapy, któ-

1 Por. K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, GWP, Gdańsk 1994, s. 11.

rych uwieńczeniem będzie zinterioryzowany system wartości. Te etapy łączą się z procesem rozpoznawania wartości, ich przeżywaniem i doświadczaniem oraz akceptowaniem i porządkowaniem. Proces ten rozpoczyna się od momentu powołania do życia nowego człowieka i trwa przez całą jego egzystencję. Dokonuje się on dzięki innym ludziom, ale ich urzeczywistnianie jest możliwe dzięki osobistemu zaangażowaniu. Dlatego ważne zadanie w tym zakresie ma rodzina, gdyż jest to podstawowe środowisko życia i rozwoju człowieka, a rodzice poprzez szczególne więzy stają się dla dziecka osobami znaczącymi.

AKSJOLOGICZNY ROZWÓJ CZŁOWIEKA

Warto zaznaczyć, iż proces wychowania do wartości uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Między innymi musi uwzględniać psychospołeczne mechanizmy przyswajania wartości. Dziecko musi przejść najpierw etap rozpoznawania, odkrywania wartości, by następnie je próbować rozumieć i akceptować. Ważne jest też osobiste przeżycie wartości, by młody człowiek mógł uznać je za własne na drodze internalizacji i według nich się kierować.

Człowiek jest bytem rozwijającym się przez całe życie. Wiąże się to z przyznaniem człowiekowi wielu potencjalności, które dają możliwość przyczyniania się do własnego rozwoju, w tym także rozwoju aksjologicznego.

Aksjologiczna teoria rozwoju człowieka nawiązuje do koncepcji człowieka jako osoby, bytu fizyczno-psychiczno-duchowego, dla którego podstawową motywacją działania jest uchwycenie sensu życia. Rozwój w tych trzech płaszczyznach dokonuje się w ciągu całego życia danej osoby w sposób swoisty dla każdej z nich i nie zawsze w tym samym czasie. Biologicznemu rozwojowi człowieka towarzyszy rozwój na płaszczyźnie psychicznej, którego wyznacznikami są czynniki społeczno-kulturalne i aktywność własna jednostki. Wraz z doświadczeniem wartości pojawia się nowe źródło rozwoju człowieka – rozwój w sferze duchowej, któremu są przyporządkowane psychofizyczne właściwości człowieka. Rozwój na tej płaszczyźnie, ze względu na absolutny charakter wartości, nigdy się nie kończy. Aksjologiczna teoria rozwoju człowieka ukazuje odrębność człowieka w świecie².

Proces wychowania do wartości, który obejmuje całość życia człowieka, przechodzi kilka charakterystycznych faz. Dostrzeganie, respektowanie i uwzględnianie tych zmian rozwojowych w procesie wychowania sprzyja skuteczności wprowadzania dziecka w świat wartości³.

2 Por. B. Stokłosa, *Aksjologiczna teoria rozwoju osoby w ciągu całego życia*, w: *Szkice o kształtowaniu osobowości*, red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1997, s.16-17; por. także, A. Gałdowa, A. Nelicki, *O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy aksjologicznej teorii wartości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 1993, z.8.

3 Por. A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna IGNATIANUM, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 110.

We wczesnych etapach rozwoju człowieka, czyli do wieku około 12 lat, wartości mają charakter heteronomiczny. Dlatego na tym poziomie proces wychowania do wartości przebiega w specyficzny sposób, gdyż dziecko jeszcze do niego nie dojrzało. We wczesnym dzieciństwie występuje zjawisko przejmowania przez dziecko wartości od swojego otoczenia. Wartości są zakotwiczone w autorytecie osób znaczących lub całej grupy⁴. Bowiern pierwsze lata życia dziecka to okres transformacji systemu wartości. W tym czasie proces obserwacji i naśladownictwa odgrywa najważniejszą rolę w przyswajaniu wzorów zachowań, sposobu myślenia i wyrażania. Dziecko zadając pytanie „dlaczego?”, „po co?”, pyta o kryterium wartościowania, o sens i istotę określonych stanów rzeczy i działań. Młody człowiek w wieku przedszkolnym i szkolnym wprowadzany jest w świat wartości poprzez dialog i działania oparte na zakazach i nakazach oraz na systemie stosowanych kar i nagród. Rozwój myślenia logicznego i abstrakcyjnego u dziecka umożliwia wprowadzenie w system wartości poprzez pełniejszy dialog, na drodze operacji myślowych i symbolicznych⁵.

Dzieci w wieku przedszkolnym asymilują wzorce zachowań osób dorosłych, ulegając ich zakazom i nakazom, w których zawarte są oceny. Chłoną ich komentarze, nasiąkają klimatem wartości uznawanych w ich środowisku wychowawczym. Poprzez naśladownictwo i identyfikację przejmują świat wartości realizowany przez znaczące dla nich osoby, czyli w pierwszej kolejności przez rodziców.

PRZEKAZ WARTOŚCI W RODZINIE

Człowiek żyje w określonym środowisku. Jest od niego zależny i równocześnie je kształtuje. Tym pierwotnym i naturalnym środowiskiem, w którym człowiek przychodzi na świat i się rozwija, jest rodzina. Od urodzenia aż do śmierci osoba pozostaje pod wpływem tego, co myślą, co cenią, do czego dążą, w co wierzą, co uznają za najważniejsze, według jakich zasad postępują rodzice i inni członkowie rodziny. Życie w rodzinie obejmuje zatem bardzo długi okres i, co jest ważne, zaczyna się, zanim pojawią się inne środowiska w życiu człowieka, a członków rodziny łączą szczególne emocjonalne więzy.

Rodzina jest szczególnym środowiskiem, w którym następuje spotkanie z konkretnymi wartościami. Ważne jest to, że w rodzinie spotkanie takie się powtarza, a przez to wartości zostają utrwalone. Spotkanie to może dokonywać się na drodze werbalnej – poprzez słowne sformułowanie określonej wartości, na przykład: *nie kłam, nie kradnij*. Jednak istotne jest, by werbalne ujęcie wartości było potwierdzone w postawie i działaniu osób najbliższych, które stanowią dla dziecka najważniej-

4 Por. Cz. Walesa, *Rozwój wartości i sensu życia*, w: *Człowiek-wartości-sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. K. Popielski, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996, s. 417-418.

5 Por. K. Ostrowska, *Nie wszystko o wychowaniu*, CMP-PP MEN, Warszawa 2000, s. 84-86.

szy wzór życia. Bowiem w innym przypadku, gdy dziecko będzie doświadczało rozdźwięku między słowem a rzeczywistością, przyjmie postawę negacji i odrzucenia wobec tych wartości. Rodzice winni się troszczyć, aby wartości, które są dla nich ważne, stały się ważne także dla dzieci. Dlatego, aby dziecko mogło doświadczać wartości w domu rodzinnym, u rodziców musi zaistnieć postawa ustawicznego reagowania zgodnego w uznawanymi wartościami. Dziecko winno być uczestnikiem działań związanych z daną wartością, nawet wówczas gdy wymaga to od niego trudu i wysiłku.

Charakterystyczne dla wychowawczego oddziaływania rodziny jest to, że wychowuje ona dzieci swoją codziennością, tym co ją wypełnia, o co zabiegają i troszczą się rodzice każdego dnia. Dlatego proces poznawania i przyjmowania wartości przez dziecko dokonuje się poprzez codzienne wykonywanie zwykłych obowiązków, aż do realizowania wartości wyższych. Ważna w tych działaniach jest konsekwencja i systematyczność, co sprzyja utrwalaniu wartości. Konieczne jest także, aby samo dziecko brało odpowiedzialność za wartość i z czasem podejmowało samodzielne działania w celu ich realizacji. Odpowiedzialność ta wiąże się z postawą udzielania odpowiedzi na dobro, z którym człowiek się spotyka. Dobro bowiem wewnętrznie go zobowiązuje i czyni go za nie odpowiedzialnym. W tej perspektywie wychowanie polega na tym, by nauczyć dzieci podejmowania odpowiedzialności za przyjęte wartości⁶.

Wskazuje się na cztery najważniejsze drogi przenikania wpływu środowiska, w tym także rodzinnego. Po pierwsze, jest to sympatia rozumiana jako „zdolność wzajemnego psychicznego dostrajania się”⁷. Na tej podstawie dziecko dąży do tego, by myśleć, odczuwać i działać jak ci, z którymi sympatyzuje. Po drugie, dotyczy to procesu naśladownictwa („imitacja”, „identyfikacja”, „uczenie się obserwacyjne”), który jest następstwem sympatii. Proces ten polega na powtarzaniu określonych czynności innych osób, z którymi jest emocjonalnie dziecko związane oraz ich indywidualnych cech, jak również przejmując ich styl bycia, sposób wartościowania i zachowania. Dzięki temu dziecko ma ułatwione zadanie zdobywania nawyków i umiejętności, które determinują dalszy jego rozwój oraz w sposób trwały i głęboki przyswajają wartości i normy postępowania. Z czasem dopiero pojawi się świadomy wybór wartości. Kolejna z dróg to sugestia ujmowana jako umiejętność przekonującego przekazywania innej osobie własnych wyobrażeń, poglądów, przeżyć, pojęć i doświadczeń. Dla dziecka sugestia posiada wyjątkowe znaczenie ze względu na jego dużą podatność na wpływy na tym etapie rozwoju oraz pełne uznanie autorytetu dorosłych. Ostatnim elementem wpływu w tym zakresie są procesy poznawcze, do których należy zaliczyć wyjaśnianie, argumentowanie, dowodzenie, rozumowanie itp.⁸ Te ostatnie choć cenne, są jednak uzupełnieniem innych dróg przekazu, a ich

6 Por. T. Celińska-Mysław, *Wychowywać, ale jak?*, „Wychowawca” 1999 nr 4, s. 10-11.

7 J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Lublin 2002, s. 44.

8 Por. tamże, s.44-45.

wychowawcze efekty będą zależne od spójności oddziaływań słownych z postawami członków rodziny⁹.

RODZINNE ZAGROŻENIA DLA PROCESU WYCHOWANIA DO WARTOŚCI

Każda rodzina posiada swoistą filozofię odnoszącą się do określonych idei i wartości, według których kreuje swoją codzienność, a członkowie regulują swoje zachowania. Wskazuje się, że współcześnie w zakresie budowania i realizowania właściwej rodzinnej filozofii istnieje wiele zagrożeń. Dotyczy to zjawisk określanych mianem: filozofii sukcesu, pozoru, posiadania i przyjemności¹⁰.

Niebezpieczna jest tzw. filozofia sukcesu, która ma miejsce wówczas, gdy rodzicom wszystko się udaje i odnoszą same sukcesy, ponieważ powoduje, że pogłębia się przepaść, jaka dzieli dziecko od bezbłędnego i nieomylnego rodzica. Najczęściej dziecko chce sprostać oczekiwaniom rodziców, a to nie zawsze się udaje i pojawiają się patologiczne zachowania potomka. Wychowanie w perspektywie filozofii sukcesu powoduje, że dziecko nie uczy się postawy bezinteresownej miłości, ocenia innych po tym, co osiągnęli, a samo czuje się tyle warte, na ile przypodoba się i podporządkuje innym¹¹.

Kolejnym zagrożeniem jest tzw. filozofia pozoru, której przejawem są słowa rodziców: *jak ty wyglądasz? Co ludzie powiedzą, gdy cię zobaczą?*. W takich okolicznościach dziecko staje się niewolnikiem mody i przyjętych w środowisku konwencji. Wówczas uzależnia swoją wartość od opinii innych osób¹².

Znaczną trudność w procesie wychowania powoduje filozofia posiadania. Współczesny rodzic chętnie obdarowuje swoje dziecko w sposób materialny, zapominając o zapleczu emocjonalnym. Żadne rzeczy materialne nie są w stanie zastąpić obecności rodziców i wspólnie spędzonego czasu. Nie są w stanie wypełnić pustki emocjonalnej u dziecka. Również filozofia przyjemności wkroczyła niebezpiecznie w obszar współczesnego wychowania. Często można usłyszeć od dziecka: *chcę..., nie chcę...*, co jest przejawem wpływu filozofii przyjemności, która niszczy człowieka¹³. Dziecko potrzebuje czytelnych granic przynależnej mu swobody, stąd należy wskazywać mu, co jest właściwe, a co nie, co można, a czego nie itp. Dziecko potrzebuje miłości, wsparcia i wymagań. Tych ostatnich rodzice bardzo się boją, a bez wymagań nie ma wychowania. Potomkowi należy również mówić *nie*. Im częściej są

9 Por. K. Olbrycht, *Kształcenie charakteru w świetle wychowania do wartości*, w: *Edukacja: wychowawcą człowieka z charakterem, VII Sympozjum Tarnogórskie*, red. S. Kowolik, KNS Fundacja Kolling, Tarnowskie Góry 2006, s. 56.

10 Por. J. Adamkiewicz, *Dylematy aksjologii rodziny i jej sens życia*, w: *Materiały konferencyjne. Pedagogika we współczesnym dyskursie, V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny: Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania, T. I*, Wrocław 2004, s. 7.

11 Por. tamże.

12 Por. tamże.

13 Por. tamże.

zaspakajane jego zachcianki, tym trudniej w przyszłości będzie mu się zdobyć na poświęcenie. Wychowanie do wartości ma na celu wzmocnienie i utrwalenie pożądanых cech, zdolności i umiejętności, a nie zaspakajanie wszelkich zachcianek wynikających z cech temperamentu czy osobowościowych, jak również wynikających z presji kultury popularnej.

PODSUMOWANIE

Rodzina jest podstawową grupą, od której zależy osobisty los jednostki, gdzie kształtowany jest pogląd na świat i system preferowanych wartości. Ważną rolę w tych procesach pełnią rodzice, którzy konsekwentnie wskazują i tłumaczą, co jest dobre, a co złe, co prawdziwe, a co fałszywe, co bardziej istotne, a co mniej oraz oceniają działania poprzez nagradzanie i karanie, stawiają jasne wymagania dostosowane do możliwości dziecka. A co najważniejsze sami są przykładem realizacji określonych wartości i życia tymi wartościami.

UPBRINGING TOWARD FAMILY VALUES.

ANNA BŁASIAK

ABSTRACT: Values play a significant role in human life. They motivate to action, help to make certain choices and decisions, and give meaning to human existence. The realization of desirable values shapes human character. As values are not inborn, upbringing toward values is needed. This process starts with birth and continues throughout all human life. It is realized through the contact with other people. Hence an important role in upbringing toward values is played by family, which is the fundamental environment for life and development. The article describes the process of transmitting values in family and its conditioning factors.

KEY WORDS: values; upbringing towards values

WYCHOWANIE DO WARTOŚCI PRACY OGNIWEM WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

IWONA OLEKSA, AGATA SZABAŁA-WALCZUK

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
Doktorantki w Rużomberku*

STRESZCZENIE: Celem opracowania jest omówienie założeń wychowania do wartości pracy we współczesnej szkole. Analizie zostaną poddane treść i zakres pojęcia pracy, jako wartości edukacyjnej, wychowania, oraz wychowania do wartości pracy w aspekcie sposobów jego urzeczywistniania, ze zwróceniem szczególnej uwagi na rolę wychowania przez pracę w budowaniu przestrzeni aksjologicznej ucznia.

SŁOWA KLUCZOWE: praca, wartość, wychowanie, wychowanie przez pracę.

POJĘCIE WYCHOWANIA I WYCHOWANIA DO WARTOŚCI W SZKOLE

Wychowanie to podstawowy termin pedagogiczny, wielostronnie interpretowany. Sposób definiowania pojęcia zakłada określoną jego koncepcję, wynikającą z przyjmowanej wizji człowieka i świata oraz miejsca człowieka w świecie¹. Priorytetem współczesnej szkoły powinno być odkrywanie w wychowanku jego integralności i uwzględnianie w wychowaniu wielowymiarowości człowieczeństwa. Integralny charakter wychowania obejmuje bowiem całego człowieka z jego bytem fizycznym, psychicznym, społecznym, kulturowym, religijnym i duchowym².

W tym kontekście na uwagę zasługuje definicja wychowania J. Tarnowskiego, który utożsamia pojęcie z: „całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję – urzeczywistniać swoje człowieczeństw.”³

1 A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 102.

2 Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996.; A. Rynio *Integralne...* dz. cyt., s. 17; P. Mazur, *Szkice z pedagogiki pastoralnej*, t.1, Lublin 2009 s.50- 55.; Mazur P. (red.), *Wybrane zagadnienia wychowania szkolnego – wokół wartości*, Lublin 2007; A. Solak, *Człowiek i jego wychowanie*, Tarnów 2001.

3 J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna, dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Kraków 1992, s.119.

Definicja powyższa określa wychowanie, jako dynamiczną i permanentną relację międzyludzką o charakterze celowym.

Należy zaznaczyć, że pełni człowieczeństwa nie można osiągnąć bez urzeczywistnienia własnej hierarchii wartości. Wychowanie do wartości powinno więc stanowić wyzwanie dla współczesnej szkoły, zaś każde działanie wychowawcze prowadzić do poznania i urzeczywistnienia wartości. K. Chałas zauważa: „Nie ma wychowania bez wartości. Wychowanie bez wartości staje się pustym dzwonem, który nawet mimo silnego rozkołysania nie wyda oczekiwanych dźwięków, których oczekujemy.”⁷⁴ Wychowanie zaś autorka określa, jako „wspomaganie wychowanków w ich młodzieńczym życiu w przyjęciu i realizacji szerokiego spectrum wartości, prowadzące do urzeczywistnienia pełni człowieczeństwa.”⁷⁵

Na aksjologiczny wymiar wychowania zwraca uwagę również W. Furmanek ujmując je, jako: „proces wprowadzania wychowanka w świat takich wartości, które w życiu człowieka stanowią fundament budowania jego człowieczeństwa”⁷⁶, oraz W. Cichoń pisząc o wychowaniu, jako „urzeczywistnianiu osobowych wartości w twórczym rozwoju wychowanków.”⁷⁷

Zasadne wydaje się wyjaśnienie, jak wychowywać młode pokolenie do wartości, do budowania własnej przestrzeni aksjologicznej w szkole K. Chałas wychowanie ku wartościom określa, jako „wspomaganie wychowanków w kreowaniu swojego życia według wartości oraz wspomaganie ich w animacji innych do urzeczywistnienia właściwych wartości.”⁷⁸

Aksjologiczne podstawy wychowania szkolnego zawierają również poglądy M. Tchorzewskiego. Zdaniem autora „wartości stanowią źródło podstawowych celów i zadań, jakie winny być realizowane w ramach złożonej rzeczywistości szkolno-wychowawczej. Na ich czele stoją takie zadania, jak: wspólne poszukiwanie przez nauczyciela wraz z uczniami prawdy w obszarze dostępnej im wiedzy o świecie, do którego należą i który współtworzą; wzajemne otwarcie się na otaczającą ich rzeczywistość i życie społeczne poprzez równoczesne uczestniczenie w nim i jego antycypowanie; ustawiczne dążenie do współkreowania postaw moralnych, których przedmiotem są obiektywne wartości etyczne, pojawiające się w polu świadomości wszystkich podmiotów procesu wychowania.”⁷⁹

4 K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Lublin – Kielce 2006, s.40 – 41.

5 Tamże.

6 W. Furmanek, *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie. Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej*, Rzeszów 1995, s.56.

7 W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996, s. 8.

8 K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy...*, dz. cyt., s.48.

9 Za: P. Mazur, *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna Europy Środkowej, stan obecny i perspektywy*, E. Jarosz, M. Juzł, M. Bargel jr., (red.), Brno 2009, s.445, A. M. Tchorzewski, *Dyskurs wokół wartości powinności moralnych nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczyciela*, A. M. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1994, s. 7.

Budowanie własnej hierarchii wartości przez ucznia powinno odbywać się poprzez poszerzenie zakresu jego swobodnych decyzji, przy jednoczesnym dostarczaniu mu danych do dokonywania wyborów. Istotne wydaje się wspomaganie go w określaniu preferowanych i urzeczywistnianych wartości u podstaw którego, zdaniem K. Chałas znajduje się „celowe inspirowanie wychowanka do określonej aktywności oraz stwarzanie wewnętrznych i zewnętrznych warunków sprzyjających, by ta aktywność trwała w perspektywie rozwoju.”¹⁰

Dzięki zabiegom wychowawczym uczeń powinien mieć sposobność poznania, zrozumienia, przyjęcia, odrzucenia lub włączenia określonych wartości w strukturę własnego doświadczenia. Tylko poprzez właściwe oddziaływania wychowawcze, dobór metod, zadań i środków oraz własne postawy i zachowania możliwe jest stworzenie na gruncie szkolnym sytuacji wychowawczych sprzyjających podmiotowemu kreowaniu procesu poznania i urzeczywistniania wartości. Urzeczywistniane wartości są osiągnięciem wychowawczym, umacniającym postawy wartościowe, wprowadzającym porządek w jakość i treść człowieczeństwa wychowanka¹¹.

Wychowanie ku wartościom jest więc integralnie związane z procesem wychowawczym – dydaktycznym szkoły. K. Chałas dostrzega konieczność realizacji tego procesu w sposób ciągły, permanentnie doskonalony, doskonalący jednostkę, grupę, społeczność i rzeczywistość zewnętrzną. Należy zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie potrzeby, umiejętności i zdolności wychowania siebie i innych do budowania lepszej rzeczywistości w aspekcie aksjologicznym. „Rezultatem wychowania ku wartości będzie pełna realizacja własnej osoby (...), której wskaźnikiem jest służba drugiemu człowiekowi, wspólnocie: zdolność komunikowania, dialogu, urzeczywistniania właściwej hierarchii wartości w życiu indywidualnym i społecznym, animacja społeczności (...) do jej urzeczywistnienia, dążenie do transcendencji.”¹²

Wychowanie do wartości powinno być osadzone w trwałych fundamentach wartości ponadczasowych i uniwersalnych, bo tylko wówczas może stać się podbudową osobowości dążącej do osiągnięcia pełni człowieczeństwa.

PRACA, JAKO WARTOŚĆ EDUKACYJNA

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

10 K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom religijnym*, Lublin – Kielce 2009, s.39 – 56.

11 Zob. W. Furmanek, *Człowiek...dz. cyt.*, s.66., K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom... t.1, dz. cyt.*, s.106.

12 K. Chałas, tamże, s. 48 – 49.

ważne dla otoczenia, mogą być spożywane nie tylko przez pracującego(...).¹³ Praca występuje wszędzie tam, gdzie efektem czynności jest produkt materialny lub inne dobro wykorzystane przez pracującego lub inne osoby.

W pedagogice istnieje szereg definicyjnych ujęć pracy, które w odmienny sposób określają znaczenie wartości pracy w wychowaniu osoby ludzkiej. Zdaniem T.W. Nowackiego nauki o wychowaniu posługują się antropologicznym pojęciem pracy. Autor powołując się na F. Schliepera, C. Baumgarta, W. Strantenwertha dowodzi, iż w rozumieniu pedagogicznym praca nie jest zachowaniem instynktowym, czy źródłem przyjemności, lecz działalnością zależną od możliwości, wiedzy i woli jednostki wytwarzania obiektywnie wartościowych dzieł¹⁴. Źródło wychowawczego działania pracy dostrzega on: „w jej istocie, w czynnościach pracowniczych, znamionujących wysiłek duchowy i fizyczny dla osiągnięcia celu, skierowanego na realizację wartościowych dzieł i w pokonywaniu oporów materii, w rozwijaniu umiejętności doboru właściwych środków”¹⁵.

Interesujące z punktu widzenia pedagogicznego jest ujęcie pracy zawarte w nauczaniu Jana Pawła II oraz przez Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens* podaje następującą definicję: „praca zaś oznacza każdą działalność, jaką człowiek spełnia bez względu na jej charakter i okoliczności, to znaczy każdą działalność człowieka, którą za pracę uznać można i uznać należy spośród całego bogactwa czynności, do jakich jest zdolny i dysponowany poprzez samą swoją naturę, poprzez samo człowieczeństwo” (LE wstęp)¹⁶. Papież określa, iż „praca stanowi podstawowy wymiar bytowania człowieka na ziemi”, jest więc wyznacznikiem naszej egzystencji. Praca określana jest w encyklice, jako proces obejmujący wszystkich ludzi „każde pokolenie, każdy etap rozwoju ekonomicznego i kulturalnego” a równocześnie, jako proces przebiegający w każdym człowieku. Człowiek jest określany, jako podmiot pracy, który kieruje swoje wysiłki ku zewnętrznemu przedmiotowi, a więc przekształca przyrodę dostosowując ją do swoich potrzeb. Będąc podmiotem jednostka w sposób planowy i celowy dokonuje zmian w otaczającym świecie, w ten sposób urzeczywistniając swoje człowieczeństwo, czyli spełniając swoje życiowe powołanie.

Rozważania Jana Pawła II dotyczące pracy odnoszą się więc do wartości ogólnoludzkich. Praca jawi się tu jako wartość zarówno społeczna, bo człowiek poprzez swoje działanie przyczynia się do rozwoju społecznego i ekonomicznego świata, ale równocześnie wartość jednostkowa, ponieważ pracując podmiot doskonali same-

13 T. W. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom 2008, s. 22.

14 Tamże, s. 75.

15 Por. tamże, s. 76.

16 Zob. E. Myczka, *W sprawie definicji pracy*, w: *Laborem exercens. Powołany do pracy*, red. J. Krucina, Wrocław 1983, s. 326-329. Zob. P. Mazur, *Chrześcijański etos pracy ludzkiej*, w: *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, w: W. Furmanek (red.), Rzeszów-Warszawa 2007, s. 134-135; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 84-85; A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka*, Warszawa 2004, s. 25.

go siebie: „ureczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem” (LE nr 9).

Kardynał Stefan Wyszyński postrzega natomiast pracę, jako obowiązek człowieka, a jednocześnie potrzebę, radość i wielkie błogosławieństwo ludzkości. Obowiązek pracy rodzi się z własnych potrzeb jednostki – dążenia do pełni rozwoju osobowości, a nie tylko zaspakajania własnych potrzeb bytowych. Poprzez pracę człowiek powinien „udoskonaląc rzeczy i udoskonaląc człowieka pracującego”. Praca według kardynała S. Wyszyńskiego ma również wymiar społeczny, ponieważ „w pracy naszej, dzięki niej i z jej pomocą wytwarza się między ludźmi więź społeczna”¹⁷.

Według Z. Wiatrowskiego myśli o pracy wybitnych teologów Kościoła Katolickiego czynią doktrynę katolicyzmu współczesnym nurtem społeczno-filozoficznym o doniosłym znaczeniu dla teorii i praktyki pedagogicznej. Katolicki kontekst myśli o pracy zbliżony jest do uniwersalistycznego, a więc według autora zachodzi równoważność w traktowaniu wartości chrześcijańskich i ogólnoludzkich¹⁸. Z. Wiatrowski określa pracę, jako wartość trwałą i uniwersalną oraz „naturalną potrzebę człowieka w jego przeróżnych postaciach bycia i rozwoju”. Jest ona nieodzowna w każdym okresie i przejawie życia ludzkiego: „to dzięki myślącej i odpowiedzialnej pracy, człowiek staje się człowiekiem rzeczywistym, człowiekiem stanowiącym o sobie samym oraz wyrażającym sens swojego istnienia i działania”¹⁹. Praca jest więc wartością, której nie sposób zrozumieć bez odniesienia do wartości człowieka.

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

- kształcący – praca doskonali samego pracującego, który rozwija swoją osobowość poprzez podejmowaną działalność,
- społeczny – praca służy zaspakajaniu potrzeb materialnych i duchowych innych ludzi,
- solidarnościowy – człowiek pracujący wchodzi w relacje z innymi ludźmi i razem pokonuje trudności i przysparza dóbr, czyniąc sobie ziemię poddaną²⁰.

J. Wilsz zwraca uwagę na inne aspekty pracy:

- psychofizjologiczny – człowiek rozwija swoje uzdolnienia i sprawności,
- ekonomiczny – wysiłek zmierzający do osiągnięcia użytecznych społecznie dóbr i zaspakajający istotne potrzeby ludzkie,
- moralny – akt ludzki- czynność świadoma, celowa i wolna, podlegająca ocenie moralnej²¹.

17 S. Wyszyński, *Duch pracy ludzkiej*, Poznań 1957, s. 5, 32, 35.

18 Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 86.

19 Tamże, s. 93.

20 Por. KDK 67. Zob. A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie...*, dz. cyt., s. 43.

21 Por. J. Wilsz, *Praca jako wartość ze względu na zaspakajanie ludzkich potrzeb*, w: *Wartości w pedagogice pracy*, w: B. Baraniak (red.), Warszawa-Radom 2008, s. 121- 122.

Praca podejmowana przez dzieci i młodzież w opinii A. Solaka sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ze względu na: aktywizowanie procesów poznawczych; bogacenie wiedzy; rozwój mowy; kształcenie pozytywnych cech moralnych i społecznych; kształtowanie charakteru; uczenie obowiązkowości, odpowiedzialności, systematyczności; wdrażanie do zgodnego współdziałania i współpracy; budzenie satysfakcji z dobrze wykonanego zdania; rozwijanie motoryki, sprawności i siły fizycznej; przyzwyczajanie do ładu i porządku; kształcenie wrażliwości estetycznej²².

Poprzez pracę człowiek doskonali się więc, jako osoba ludzka, na co zwraca uwagę również K. Chałas: „Miarą wartości pracy jest rozwój osobowy, w który wpisana jest jej godność, rozumność, wolność, odpowiedzialność, miłość, zdolność do transcendencji. W procesie pracy aktualizują się wskazane cechy osoby – są przez pracę rozwijane, praca staje się płaszczyzną ich rozwoju. Stawanie się poprzez pracę coraz pełniej osobą jest miarą wartości pracy w aspekcie zewnętrznym i wewnętrznym.”²³

Naturalnym więc następstwem powinna być troska pedagogów o racjonalne wdrażanie wychowanków do pracy, o to by dzieci od najmłodszych lat poznawały sens i istotę wartości pracy, uczyły się jej urzeczywistniania oraz by w konsekwencji wartość ta znalazła się we właściwym miejscu w ich hierarchii wartości.

WYCHOWANIE DO WARTOŚCI PRACY W SZKOLE

Na każdym etapie edukacji praca winna stanowić zarówno cel, jak i efekt wychowania, zaś wychowanie do wartości pracy w szkole – mieć charakter procesu dydaktyczno – wychowawczego wspomagającego wychowanka w rozpoznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu, interioryzacji, wolnym wyborze, urzeczywistnianiu i animacji wartości pracy.

Podstawą procesu wychowania ku wartości pracy są ogniwa procesu wychowania ku wartościom²⁴.

W odniesieniu do wartości pracy ogniwami procesu wychowania ku wartościom są: Po stronie nauczyciela:

1. Poznanie przez wychowawcę stanu preferowania i urzeczywistniania przez wychowanków wartości pracy,
2. Wspomaganie wychowanków w wartościowaniu własnego stosunku do wartości pracy, stosunku do pracy osób z najbliższego otoczenia wychowanka,
3. Wspomaganie wychowanków w poznawaniu wartości pracy i kształtowaniu umiejętności wnikania w ich istotę, znaczenie w życiu człowieka w aspekcie indywidualnym i społecznym,
4. Wspomaganie wychowanków w akceptacji wartości pracy,

22 A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie...* dz. cyt., s.56 – 57.

23 K. Chałas, *Aksjologiczne wymiary pracy ludzkiej*, w: *Praca człowieka jako kategoria społecznej pedagogiki*, w: W. Furmanek (red.), Rzeszów-Warszawa 2007, s. 73.

24 K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, t.1, dz. cyt., s.51 – 52.

5. Motywowanie wychowanków do wolnego wyboru wartości pracy,
6. Wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu wartości pracy i budowaniu właściwej struktury hierarchicznej wartości, stanowiącej podstawę aksjologiczną w życiu,
7. Wspomaganie wychowanków w wartościowaniu siebie w aspekcie urzeczywistniania wartości pracy,
8. Inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowisku społecznym celem urzeczywistniania wartości pracy,
9. Wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych i ich wartościowaniu.

Po stronie ucznia:

1. Uświadomienie sobie dotychczasowego stanu urzeczywistniania w swoim życiu wartości pracy,
2. Umiejętność wartościowania dotychczasowego życia w wymiarze indywidualnym i społecznym w aspekcie urzeczywistniania wartości pracy,
3. Poznanie istoty wartości pracy i znaczenia w życiu człowieka i społeczeństwa,
4. Akceptacja i poszanowanie wartości pracy,
5. Potrzeba wyboru i urzeczywistniania wartości pracy,
6. Urzeczywistnianie wartości pracy i włączenie jej w strukturę hierarchiczną będącą podstawą aksjologiczną własnego życia,
7. Wartościowanie siebie w aspekcie urzeczywistnianej wartości pracy,
8. Przekonanie o potrzebie działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania wartości pracy, przekonanie o słuszności tych działań, gotowość do ich podjęcia,
9. Zaangażowanie w podejmowanie działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów.

Poznanie przez wychowanków wartości pracy stanowi podstawowy warunek jej akceptacji, interioryzacji i wolnego wyboru, do którego wychowawca powinien właściwie umotywować ucznia.

M. Nowak wyróżnia cztery etapy w procesie urzeczywistniania wartości, które w kontekście wartości pracy nabierają szczegółowej egzemplifikacji:

1. Motywacja do pracy,
2. Wybór (decyzja) dotycząca urzeczywistniania wartości pracy w wymiarze indywidualnym,
3. Podjęcie pracy – konkretne działania mające na celu urzeczywistnianie wartości pracy,
4. Rezultat pracy- w wymiarze indywidualnym i społecznym²⁵.

25 M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2001, s.290.

S. Tytus wyróżnił cztery kompleksy motywów prawidłowego uczestnictwa młodzieży w procesie pracy:

1. Motywy poznawczo-kształcące:

- Rozwijanie własnych zainteresowań,
- Pogłębianie wiadomości,
- Uczucie się prawidłowej organizacji pracy
- Doskonalenie posiadanych umiejętności,
- Uzyskanie warunków do przejawiania własnej inicjatywy,

2. Motywy moralno-społeczne:

- Praca, jako obywatelski obowiązek,
- Praca, jako działalność odpowiedzialna,
- Ważny wkład osobisty poprzez pracę w życie danego środowiska,

3. Motywy ambicjonalne:

- Chęć zaimponowania innym,
- Zdobywanie dobrej opinii w szkole,
- Nie wyróżnianie się ze społeczności klasowej,

4. Motywy praktyczno-osobiste:

- Praca, jako obowiązek nałożony przez szkołę,
- Obawa przed karą za niewykonanie pracy,
- Uzyskanie osobistych korzyści z pracy,
- Chęć uzyskania nagrody²⁶.

Biorąc pod uwagę aksjologiczny wymiar wychowania powyższe motywy warto rozszerzyć o motywy pracy wynikające z potrzeby realizowania siebie przez urzeczywistnianie wartości pracy.

Podstawowym warunkiem urzeczywistniania wartości pracy wydaje się nabycie umiejętności wartościowania, które stanowi podstawę własnych wyborów, ocen moralnych, odkrywania prawdziwych wartości, budowania właściwego systemu będącego podstawą aksjologiczną własnego życia²⁷.

Wychowawca powinien tak pokierować wychowaniem ku wartości pracy, aby wybory dokonywane przez wychowanków były samodzielne, racjonalne i odpowiedzialne, zaś wartość pracy znalazła właściwe miejsce w preferowanej i urzeczywistnianej hierarchii wartości.

Drogą realizacji wartości pracy na gruncie szkoły powinno być wychowanie przez pracę. Z. Wiatrowski proces ten określa jako: „zamierzony i celowo zorganizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechą szczególną jest wykorzystanie pracy w procesach oddziaływania na jednostkę i dokonywania zmian w jej osobowości.”²⁸.

²⁶ S. Tytus, *Pozaszkolne formy pracy uczniów*, „Oświata i Wychowanie” 1982 / 7, wersja B, za: Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 156 – 157

²⁷ K. Chalas, *Wychowanie ku wartościom religijnym*, dz. cyt., s.318.

²⁸ Z. Wiatrowski, dz. cyt. s. 155.

W tak rozumianym procesie praca stanowi celową czynność uczniów, której rezultatem są wytwory, pełnione są usługi lub dokonuje się proces badawczy i twórczy.

Przygotowanie do pracy nabiera szczególnie wychowawczego znaczenia, gdy staje się czynnością samorzutną, uwarunkowaną poziomem uspołecznienia i uświadomienia wynikających potrzeb²⁹.

W procesie edukacyjnym nie można pominąć więc uczenia się przez działanie. A. Solak pisze: „Można wychowanków poinformować o pojęciu szlachetności pracy, lecz odkryć jej istotę można tylko poprzez czyny, czy wytwory, które są nosicielami tego dobra. Ukazując wartości duchowe należy wychowankowi wskazać, iż posiadają one tę szczególną moc obligującą do uznania pracy, jako wartości³⁰.

Podobnie interpretuje wychowanie do wartości pracy R. Gerlach: „Czytanie podręczników i mówienie o pracy nie wystarczy, aby nauczyć się pracy (...), nie wpływa też na ukształtowanie niezbędnych w życiu zawodowym, ale i pozazawodowym cech, jak np. pracowitość, odpowiedzialność, uczciwość, szacunek dla pracy własnej i innych ludzi(...)³¹.

Do podstawowych zadań wychowania przez pracę Z. Wiatrowski zalicza:

1. Doprowadzenie do:

- zdobycia wiedzy o pracy , jej istocie i złożoności
- rozumienia roli pracy w życiu każdego człowieka
- przekonania, iż praca stanowi nieodłączną właściwość, potrzebę i konieczność każdego człowieka (...)

2. Włączenie dzieci i młodzieży w nurt codziennej pracy i kształtowanie w ten sposób:

- podstawowych umiejętności pracy (...)
- właściwej motywacji do uczestniczenia w każdej pracy społecznie użytecznej
- odpowiedniego stosunku do pracy własnej, pracy innych i do wytworów pracy

3. Kształtowanie cech charakterologicznych jednostki tj. pracowitość, systematyczność, dokładność, uczciwość, rzetelność, odpowiedzialność, pomysłowość, zaradność (...)

4. Kształtowanie kultury pracy, będącej składnikiem ogólnej kultury współczesnego człowieka (...)³².

Z. Wiatrowski rozpatruje wychowanie przez pracę w trzech aspektach:

- Aktywizującym – efekty pracy mogą być osiągnięte tylko przez określoną działalność;

29 A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie...*, dz.cyt., s. 53.

30 Tamże, s.109.

31 R. Gerlach, *Praca człowieka , jako problem pedagogiczny*, w: *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, R. Gerlach (red), Bydgoszcz 2008, s. 122.

32 Z. Wiatrowski. dz. cyt., s. 155.

- Uspołeczniającym – za pośrednictwem pracy uczniów zostaje wprowadzony w układ stosunków społecznych i zależności występujących w życiu społecznym;
- Wytwórczym – poprzez pracę i w jej toku kształtuje się w wychowanku postawa szacunku do pracy i jej owoców oraz przekonanie, że jest ona moralną powinnością każdego człowieka i stanowi źródło jego społecznej wartości³³.

Czy szkoła w obecnej dobie nie zaprzestała wychowywania do wartości pracy, czy rodzice nie starają się wnieść również na grunt szkoły wszechobowiązującego wyręczania dzieci z wszelkich prac z uwagi na złe pojęte ich dobro? Odpowiedź na tak postawione pytanie wymaga przeprowadzenia badań empirycznych w aspekcie analizy dokumentacji szkolnej oraz opinii podmiotów szkoły.

Bez względu na miejsce i czas, wychowanie do wartości pracy powinno być jednym z priorytetów współczesnej szkoły, a nade wszystko rozwoju człowieka i społeczeństwa³⁴. Nie można zgadzać się na to, by praca dziecka w szkole przyjmowała postać zderzeń incydentalnych o charakterze tzw. akcji, zaś prace społeczne na rzecz szkoły, czy innych ludzi wynikające z aktualnych potrzeb, czy inicjatywy samych uczniów były uznawane za mało atrakcyjne i nie pasujące do realiów życia szkolnego. Zarysowany problem wychowania aksjologicznego ku wartości pracy powinien pobudzać więc nauczycieli do wdrażania optymalnych metod i form pracy oraz stwarzania sytuacji dydaktycznych, które ułatwią młodym ludziom odnalezienie w przyszłości swojego miejsca w społeczności ludzi pracujących.

The education to the value of work by the contemporary school link.

IWONA OLEKSA, AGATA SZABAŁA-WALCZUK

ABSTRAKT: The aim of this paper is to discuss the objectives of education to the value of work in contemporary school. Will analyze the content and scope of the concept of work as an educational value, upbringing and education to the value of work in terms of ways to realize, paying particular attention to the role of education through work by working towards an axiological area of student.

KEY WORDS: work, value, education, education by work

³³ Tamże, s. 157.

³⁴ Z. Wiatrowski. *Praca w zbiorach wartości pracujących bezrobotnych młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004, s. 178.

SIEĆ SZKÓŁ PROMUJĄCYCH ZDROWIE NA TERENIE MIASTA CHEŁM

AUGUSTYN OKOŃSKI

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

STRESZCZENIE: Koncepcja Szkoły Promującej Zdrowie „wrosła” z ogólnych założeń promocji zdrowia, rozwijanej przez Światową Organizację Zdrowia. W Polsce koncepcja szkoły promującej zdrowie stale rozwija się i ulega modyfikacjom.

Do Miejskiej Sieci Szkół Promujących zdrowie należą 34 szkoły i placówki oświatowe. Każda z tych placówek posiada program prozdrowotny.

Projekt Szkoła Promująca Zdrowie na terenie Miasta Chełm tworzy nowe, szersze spojrzenie na sprawy zdrowia, koordynuje działania mające na celu poprawę zdrowia dzieci i młodzieży, zapewnia wychowanie do zdrowia – kształtowanie poczucia własnej wartości i zdrowego stylu życia, odpowiedzialności za zdrowie własne i innych.

Działania w ramach sieci szkół promujących zdrowie otwierają drogę chełmskim placówkom oświatowym do znalezienia się w miejskiej, wojewódzkiej, polskiej, europejskiej sieci szkół promujących zdrowie. Umożliwiają kontakty i wymianę doświadczeń ze szkołami promującymi zdrowie znajdującymi się w innych miastach w Polsce lub w Europie, promują Miasto Chełm oraz miejskie placówki oświatowe.

SŁOWA KLUCZOWE: zdrowie, edukacja zdrowotna, profilaktyka.

Każdy z nas rozumie zdrowie inaczej. Według Światowej Organizacji Zdrowia „zdrowie to nie tylko brak choroby lub niepełnosprawność, lecz stan dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego”.

Według Z. Melosika zdrowie i choroba nie są to wyłącznie stany obiektywne, lecz w dużej mierze konstrukcje społeczne, dlatego też nie jest możliwe sformułowanie jednej, „ostatecznej” definicji zdrowia¹.

B. Wojnarowska i M. Sokołowska uważają, że „we współczesnym podejściu do zdrowia uwzględnia się holistyczną koncepcję, która traktuje człowieka jako „całość” i „część całości”. Na tę całość składają się cztery wymiary (*aspekty*) zdrowia, wzajemnie ze sobą powiązane, które w uproszczeniu można opisać w następujący sposób:

1 A. Antanovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Fundacja Inst. Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 1995, s. 13.

- zdrowie fizyczne – prawidłowe funkcjonowanie organizmu, wszystkich jego układów i narządów;
- zdrowie psychiczne, a w jego obrębie zdrowie:
 - umysłowe – zdolność do jasnego, logicznego myślenia,
 - zdrowie emocjonalne – zdolność do rozpoznawania uczuć i wyrażania ich w odpowiedni sposób; umiejętność radzenia sobie ze stresem, napięciami, depresją, lękiem;
- zdrowie społeczne – zdolność do utrzymywania prawidłowych relacji z innymi ludźmi oraz pełnienie ról społecznych;
- zdrowie duchowe – u niektórych ludzi jest związane z wierzeniami i praktykami religijnymi, u innych dotyczy ich osobistego „credo”, zasad zachowań i sposobów utrzymywania wewnętrznego spokoju.

We współczesnej koncepcji (*filozofii zdrowia*), podkreśla się także, że zdrowie jest:

- wartością, dzięki której jednostka lub grupa może realizować swoje aspiracje i potrzeby satysfakcji oraz zmieniać środowisko i radzić sobie z nim;
- zasobem (*bogactwem*) dla społeczeństwa, gwarantującym jego rozwój społeczny i ekonomiczny; tylko zdrowe społeczeństwo może tworzyć dobra materialne i kulturalne, rozwijać się, osiągać odpowiedni poziom jakości życia;
- środkiem do codziennego życia (*a nie jego celem*), umożliwiającym lepszą jego jakość².

Edukacja zdrowotna jest bardzo istotnym, aby nie powiedzieć, podstawowym elementem promocji zdrowia. Ma ona dostarczyć informacji i wiedzy na temat zdrowia, wzmacniać działania podejmowane na rzecz zdrowia, przekonywać o potrzebie dbania o zdrowie własne i innych.

Według Ostrowskiej „promocja zdrowia rozumiana jest jako nieitożsamy z profilaktyką, lecz odwołujący się do rozwojowych standardów zdrowia fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego program działań na rzecz stymulacji rozwoju w tych wymiarach osobowości”³.

Według K. Zajączkowskiego „edukacja zdrowotna to, najogólniej rzecz ujmując, proces uczenia się dbania o zdrowie własne i społeczności, w której się żyje. Chodzi w niej o przekazywanie, nabywanie lub korektę wiedzy, umiejętności i wartości dotyczących szeroko pojmowanego zdrowia. Głównym celem edukacji zdrowotnej realizowanej w szkołach jest, więc kształtowanie u dzieci i młodzieży postaw prozdrowotnych, czyli przygotowanie do samodzielnego wyboru zachowań właściwych dla utrzymania pełni zdrowia”⁴.

2 B. Woynarowska, M. Sokołowska, *Szkoła promująca zdrowie. Poradnik dla koordynatorów i zespołów promocji zdrowia szkolnych, lokalnych i wojewódzkich*, KOWEZ, Warszawa 2000, s. 14.

3 K. Ostrowska, *Zdrowie, Wychowanie, Osobowość*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1998, s. 30.

4 K. Zajączkowski, *Zdrowie, Edukacja prozdrowotna. Przewodnik dla nauczycieli gimnazjum*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2001, s. 7.

Kolejnym pojęciem bardzo ważnym w promocji zdrowia jest „profilaktyka”. Według B. Dunaj (*prewencja, zapobieganie*) obejmuje „wszelkie działania podejmowane w celu zapobiegania czemuś, obronę przed niepożądanymi skutkami czegoś”⁵.

Według B. Woynarowskiej są to „działania dla eliminowania czynników ryzyka i przyczyn chorób lub innych zaburzeń”⁶. Uważa również, że „dzięki tym działaniom można chronić zdrowie, czyli utrzymywać je na tym samym poziomie (*status quo*). Wyróżnia się trzy poziomy profilaktyki:

- pierwotna (*pierwszorzędowa*) – dotyczy całej populacji lub dużej jej części; są to działania najwcześniejsze, których celem jest uprzedzenie ewentualnego wystąpienia zagrożeń lub zaburzeń zdrowia;
- wtórna (*drugorzędowa*) – dotyczy osób ze zwiększonym ryzykiem wystąpienia zaburzenia lub choroby (*lub z wczesnymi, odwracalnymi jeszcze objawami*); celem jej jest wczesne wykrycie objawów zaburzeń i rozpoczęcie ich leczenia lub korekcji;
- trzeciorzędowa – dotyczy ludzi chorych i niepełnosprawnych; jest to zapobieganie dalszym, niepomyślnym skutkom fizycznym i psychospołecznym choroby”⁷.

Bardzo istotnym pojęciem staje się „edukacja zdrowotna”. Według B. Woynarowskiej i M. Sokołowskiej „jest to proces, w którym ludzie uczą się dbać o zdrowie własne i społeczności, w której żyją. Edukacja do zdrowia dotyczy jednostek i obejmuje przekazywanie i nabywanie (*zwiększenie*) lub korektę:

- świadomości i rozumienia zdrowia;
- wiedzy o zdrowiu, zasobach dla zdrowia, czyli czynnikach zwiększających jego potencjał i zagrażających zdrowiu;
- postaw wobec zdrowia własnego i innych;
- umiejętności niezbędnych dla: kształtowania zachowań sprzyjających zdrowiu i radzeniu sobie z nowymi sytuacjami, podejmowania właściwych decyzji i wyborów”⁸.

Głównym celem edukacji zdrowotnej realizowanej w szkołach jest kształtowanie u dzieci i młodzieży postaw prozdrowotnych, czyli przygotowanie do samodzielnego wyboru zachowań właściwych dla utrzymania pełni zdrowia.

Kolejnym ważnym zagadnieniem staje się „promocja zdrowia”, która jest procesem umożliwiającym ludziom zwiększenie kontroli nad swoim zdrowiem oraz jego poprawą.

W latach 90-tych zaczął rozwijać się na całym świecie oddolny ruch szkół promujących zdrowie. W 1992 roku powstała Europejska Sieć Szkół Promujących Zdrowie, utworzona przez Światową Organizację Zdrowia, Radę Europy i Komisję Europejską.

5 B. Dunaj (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996, s. 885.

6 B. Wojnarowska, (red.), *Profilaktyka w pediatrii*, PZWL, Warszawa 1998, s.26.

7 B. Woynarowska, (red.), *Szkoła promująca zdrowie*, KOWEZ, Warszawa 2000, s. 15.

8 Tamże, s. 16.

Polska była jednym z pierwszych członków tej sieci. Obecnie należy do niej 40 krajów. Przyjęto, że każde dziecko i młody człowiek w Europie ma prawo i powinien mieć możliwość uczyć się w szkole promującej zdrowie. Założenia tej idei miały na celu stworzenie w szkołach warunków do rozwoju zasad demokracji w stosunkach interpersonalnych uczeń – rodzic – nauczyciel oraz tworzenie odpowiedniego klimatu dla rozwoju zdrowia psychicznego i fizycznego uczniów.

Polska była jednym z czterech krajów (*obok Czech, Słowacji i Węgier*), w których po raz pierwszy z inicjatywy Światowej Organizacji Zdrowia, rozpoczęto tworzenie szkół promujących zdrowie. Część tych szkół jest członkami Europejskiej Sieci Szkół Promującej Zdrowie.

W 1992 roku zaczęły powstawać Wojewódzkie Sieci Szkół Promujących Zdrowie.

Do udziału w rozwoju szkół promujących zdrowie zobowiązuje samorzady lokalne Narodowy Program Zdrowia.

W Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie przyjęto, że szkoła promująca zdrowie jest inwestycją dla edukacji, zdrowia i demokracji. Uznano, że zbudowana jest na zasadach demokracji, przestrzega równości w dostępie do edukacji, jest wolna od represji, lęku i ośmieszania, wzmacnia kompetencje do działania i dokonywania zmian, dostosowuje program nauczania do obecnych i przyszłych potrzeb młodych ludzi, stymuluje ich kreatywność, zachęca do wysiłku, inspirowuje nauczycieli, stymuluje ich rozwój osobisty i zawodowy.

Szkoła Promująca Zdrowie w Polsce to miejsce, w którym żyje, pracuje, uczy się i bawi wielu ludzi, obowiązują w nim specyficzne normy, prawa i obowiązki. Instytucja, w której społeczność szkolna – pracownicy i uczniowie podejmują wspólne działania dla poprawy swego zdrowia i samopoczucia poprzez zmianę zachowań zdrowotnych, tworzenie zdrowego środowiska fizycznego i społecznego. To w niej wszyscy uczą się zdrowiej żyć przez edukację zdrowotną, rozwój osobisty, społeczny, zawodowy, zachęcając innych w swym otoczeniu, zwłaszcza rodziców, do podobnych działań przez otwartość i dialog, partnerstwo, współdziałanie.

Charakterystycznymi cechami szkoły promującej zdrowie jest współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym, otwartość i partnerstwo we wspólnym rozwiązywaniu problemów danej społeczności.

Według B. Woynarowskiej, L. Kulmatyckiego, M. Sokołowskiej „szkoła promująca zdrowie jest ideą, „stanem doskonałym”. Idei nie można osiągnąć ani zrealizować. Ideę można tylko wcielać w życie, odkrywać w sobie i innych, służyć jej, dążyć do niej. Tworzenie takiej szkoły jest długotrwałym, w zasadzie niekończącym się procesem, gdyż przychodzą do niej wciąż nowi uczniowie i rodzice, zmieniają się też pracownicy, pojawiają się wciąż nowe problemy i wyzwania, które społeczność szkolna podejmuje i rozwiązuje. Koncepcja szkoły promującej zdrowie jest zbieżna z założeniami systemu edukacji w Polsce. Szkoły promujące zdrowie są bar-

dzo zaawansowane we wdrażaniu tej reformy i mogą służyć innym swym doświadczeniem⁹.

Należy stwierdzić, że zdrowie i edukacja są ze sobą nierozłącznie związane. Prawidłowe funkcjonowanie organizmu oraz dobre samopoczucie psychiczne i społeczne dziecka sprzyja dobrej dyspozycji do nauki – procesowi koncentracji, uwagi, myślenia, pamięci, przyswajaniu wiedzy, opanowaniu podstawowych umiejętności, motywacji do nauki i satysfakcji ze szkoły. Bardzo ważne w tym staje się rozwijanie uzdolnień, zainteresowań oraz kreatywności.

Ważnym elementem promocji zdrowia jest edukacja zdrowotna adresowana do jednostek, promocja zdrowia zaś do systemów społecznych. Szkoła jest jednym z takich systemów. Edukacja zdrowotna pozwala odkryć, jakie wybory służą zdrowiu, natomiast promocja zdrowia zapewnia warunki, aby możliwe było dokonywanie trafnych wyborów. Zarówno w edukacji zdrowotnej, jak i w promocji zdrowia najistotniejszy jest aktywny, podmiotowy udział wszystkich grup społeczności szkolnej, w tym także uczniów.

Promocja zdrowia bywa utożsamiana z podejmowaniem wielu różnorodnych działań popularyzujących zdrowy tryb życia (*organizowanie akcji, happeningów, konkursów, rozdawanie ulotek, produkowanie plakatów czy spotów telewizyjnych*) bez oceny ich skuteczności.

Od 1 września 2009 roku wymagania dotyczące edukacji zdrowotnej znajdują się w podstawie programowej zajęć klasowo-lekcyjnych na wszystkich etapach edukacji. Dodatkowo, w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, do podstawy programowej włączono obowiązkowy moduł „edukacja zdrowotna”, realizowany w ramach puli zajęć fakultatywnych. Rozszerzono zakres edukacji zdrowotnej o zagadnienia zdrowia psychospołecznego, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności życiowych.

Koncepcja szkoły promującej zdrowie „wyrosła” z ogólnych założeń promocji zdrowia, rozwijanej przez Światową Organizację Zdrowia oraz z dorobku kilku międzynarodowych konferencji poświęconych szkolnej edukacji zdrowotnej. Nie ma jednej, ogólnie przyjętej definicji takiej szkoły. Każdy kraj wypracowuje swój model SzpZ w zależności od uznawanych wartości oraz własnych doświadczeń.

W Polsce koncepcja szkoły promującej zdrowie stale się rozwija i ulega modyfikacjom. Przyjęto, że szkoła jest środowiskiem, którego społeczność nie tylko uczy się i pracuje, ale także żyje - nawiązuje kontakty z innymi, przeżywa porażki i sukcesy, odpoczywa, bawi się itp. Szkoła jest miejscem, w którym społeczność nie tylko ma wywiązywać się z obowiązków, ale także powinna dobrze się czuć, miejscem, które przygotowuje młodych ludzi nie tylko do następnego etapu edukacji, ale również do życia, w tym do dokonywania „zdrowych” wyborów. Szkoła jest również elementem

9 B. Woynarowska, L. Kulmatycki, M. Sokołowska, (red.), *Szkoła promująca zdrowie w społeczności lokalnej – informator dla samorządów lokalnych*, Zespół Promocji Zdrowia i Edukacji Medycznej, Warszawa 1999.

środowiska lokalnego. Oba te środowiska wzajemnie na siebie oddziałują. Przymiotnik promująca znaczy tworząca warunki (*fizyczne i społeczne*) sprzyjające ochronie i pomnażaniu zdrowia, umożliwiającą aktywne uczestnictwo społeczności szkolnej w działaniach na rzecz czterech wymiarów zdrowia: fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego, które powinny być w harmonii. Decyduje o jakości życia ludzi obok wykształcenia i warunków ekonomicznych.

W 2001 roku inicjatorem powołania w Chełmie Miejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie była Halina Szukwicz, wówczas nauczyciel doradca ds. rehabilitacji, gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej i edukacji prozdrowotnej w Samorządowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Chełmie. W tym też okresie rozpoczęła pełnienie funkcji Miejskiego Koordynatora Sieci Szkół Promujących Zdrowie.

W roku szkolnym 2002/2003 pierwsze szkoły i placówki oświatowe w Chełmie przystąpiły do Miejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie. Wprowadzenie projektu Szkoła Promująca Zdrowie do szkół i chełmskich placówek oświatowych zyskało bardzo dużą akceptację w środowisku lokalnym.

Do Miejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie należą obecnie 34 szkoły i placówki oświatowe. W każdej z nich powołano lidera ds. promocji zdrowia oraz zespoły ds. promocji zdrowia, a w ich skład wchodzi: nauczyciele, rodzice, pielęgniarki szkolne oraz dzieci. Każda placówka posiada program prozdrowotny opracowany na podstawie diagnozy wstępnej, który realizuje zgodnie z potrzebami tej szkoły/placówki.

Z Miejską Siecią Szkół Promujących Zdrowie współpracuje Zespół Wspierający Sieć Szkół Promujących Zdrowie (*16 instytucji, w tym media*). Programy są realizowane w wielu obszarach:

- promocja zdrowego stylu życia;
- zdrowe odżywianie;
- zdrowie psychiczne (*właściwe relacje interpersonalne w domu i w szkole, zapobieganie stresom i niepowodzeniom szkolnym*);
- bezpieczeństwo w szkole;
- higiena osobista i otoczenia;
- profilaktyka powstawania wad postawy;
- zapobieganie uzależnieniom;
- aktywność fizyczna i rekreacja.

Placówki oświatowe, należące do Miejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie są bardzo zaawansowane w jego wdrażaniu. Efekty pracy dyrektorów, nauczycieli, dzieci, pracowników administracyjnych oraz rodziców są widoczne w codziennym funkcjonowaniu każdej z tych placówek.

W ramach projektu Szkoła Promująca Zdrowie, pod patronatem Prezydenta Miasta Chełm, zostało zorganizowanych osiem konferencji o zasięgu miejskim, w których uczestniczyli dyrektorzy szkół, nauczyciele, uczniowie i rodzice. Prelegentami byli wybitni specjaliści w swojej dziedzinie, znani w kraju oraz w środowisku lokalnym. Tematyka prezentowana w czasie wspomnianych konferencji dotyczyła zdrowia psychicznego i fizycznego dzieci, zapobiegania uzależnieniom i problemom

emocjonalnym. Celem było wypracowanie koncepcji działań, które wspierałyby prawidłowy rozwój uczniów, przygotowując ich do samodzielnego życia i odpowiedzialności za zdrowie swoje i innych. Tematami wiodącymi konferencji były następujące zagadnienia: „Dziecko zdrowe – dziecko szczęśliwe” (16.04.2003), „Droga ku zdrowiu” (15.12.2004), „Bezpieczna szkoła – bezpieczny uczeń” (15.02.2005), „Bliżej siebie – dalej od narkotyków” (21.02.2006), „Razem w trosce o zdrowie dzieci i młodzieży” (14.05.2008), „Szkoła zdrowa i bezpieczna” (12.06.2008), „Współczesna rodzina wobec kryzysu wartości” (28.05.2009), „Nietrzeźwość – to nie tylko Twój problem” (13.12.2010).

Tradycją Sieci Szkół Promujących zdrowie w Chełmie stało się organizowanie Tygodnia Zdrowia w chełmskich placówkach oświatowych – „Zdrowy styl życia - to mój styl” (2008), „Nie ma wiecznych sukcesów i nie ma klęsk ostatecznych - jak radzić sobie ze stresem i w trudnych sytuacjach życiowych”(2009), „Jego wysokość kręgosłup” (2010).

W latach 2004-2008 chełmskim szkołom i placówkom oświatowym zostały przyznane certyfikaty:

- Miejskiej Sieci Szkół Promującej Zdrowie – 34 placówek;
- Wojewódzkiej Sieci Szkół Promującej Zdrowie – 12 placówek.

Projekt Szkoła Promująca Zdrowie na terenie Miasta Chełm tworzy nowe, szersze spojrzenie na sprawy zdrowia, koordynuje działania mające na celu poprawę zdrowia dzieci i młodzieży. Dzięki temu możemy zapobiegać dublowaniu działań realizowanych przez różne instytucje w placówkach oświatowych. Następuje zwiększenie dbałości o zdrowie i bezpieczne środowisko fizyczne – otoczenie, wyposażenie, powietrze wolne od dymu tytoniowego.

Projekt zapewnia wychowanie do zdrowia – kształtowanie poczucia własnej wartości i zdrowego stylu życia, odpowiedzialności za zdrowie własne i innych. Koordynacja działań pozwala na efektywniejsze wykorzystanie posiadanych środków, tworzy nowy model rozwiązywania problemów zdrowotnych. Działania w ramach sieci szkół promujących zdrowie otwierają drogę chełmskim placówkom oświatowym do znalezienia się w miejskiej, wojewódzkiej, polskiej, europejskiej sieci szkół promujących zdrowie. Umożliwiają nawiązanie kontaktów i wymianę doświadczeń ze szkołami promującymi zdrowie z innych miast Polski lub w Europie. Promują Miasto Chełm oraz miejskie placówki oświatowe.

W maju 2009 roku w czasie VII Konferencji Miejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie zostały przedstawione dane dotyczące stanu zdrowia dzieci i młodzieży w chełmskich placówkach oświatowych. Wyniki te zaniepokoiły środowisko oświatowe i wskazały na potrzebę podjęcia działań prozdrowotnych. Najczęściej występującymi schorzeniami u dzieci i młodzieży są wady postawy, wady wzroku, alergia, nadwaga i otyłość.

Uczestnicy tej konferencji uznali, że skoro tak duży procent dzieci i młodzieży potrzebuje wsparcia, to należy rozpocząć działania profilaktyczno - zdrowotne na terenie Miasta Chełm, wyjść naprzeciw uczniom i rodzicom, a ochronę zdrowia

dzieci uczynić zadaniem priorytetowym. Łatwiej i taniej jest zapobiegać niż leczyć. W związku z powyższym postanowiono wprowadzić zadania systemowe, a nie kontynuować działań akcyjnych.

W związku z powyższym w roku szkolnym 2009/2010 władze samorządowe powołały Miejski Międzyszkolny Ośrodek Gimnastyki Korekcyjno-Kompensacyjnej. Utworzenie tego typu placówki w Chełmie pozwoli na racjonalne, kierunkowe i celowe przeznaczenie funduszy na walkę z wadami postawy z możliwością monitorowania procesu rehabilitacji dzieci, jakości prowadzonych zajęć oraz efektów korekcji zarówno w ośrodku, jak i na terenie wszystkich placówek oświatowych w zakresie profilaktyki leczenia wad postawy.

Promocję zdrowia określa się jako jednolity proces działań, które zmierzają do poprawy i utrzymania ludzkiego zdrowia. Proces ten składa się z trzech nierozłącznych elementów, tj. zapobiegania chorobom, ochrony zdrowia i edukacji zdrowotnej.

Reasumując, szkoła promująca zdrowie to miejsce, w którym żyje, pracuje, uczy się i bawi wielu ludzi, obowiązuja tu specyficzne normy, prawa i obowiązki. Cała społeczność szkolna, czyli pracownicy, rodzice, organ nadzorujący, organ prowadzący i uczniowie podejmują wspólne działania dla poprawy zdrowia i samopoczucia przez zmianę zachowań zdrowotnych, tworzenie zdrowego środowiska fizycznego i społecznego. Uczą się przez edukację zdrowotną jak zdrowiej i lepiej żyć. Zachęcają innych w swym otoczeniu - zwłaszcza rodziców - do podobnych działań przez otwartość i dialog, partnerstwo i współdziałanie.

W tworzeniu szkoły promującej zdrowie uczestniczą dobrowolnie członkowie społeczności szkolnej. Wsparcie z zewnątrz polega na dostarczaniu informacji, materiałów, doradztwie, kształceniu czy finansowaniu określonych działań. Osoby z zewnątrz to zespół wspierający, składający się z ludzi dobrej woli, dla których zdrowie jest sensem życia.

Z.B. Gaś uważa, że „angażowanie lokalnej społeczności w działania profilaktyczne znajduje uzasadnienie w następujących faktach.

Po pierwsze, dawno już udowodniono, że profilaktyka jest znacznie mniej kosztowna niż skutki patologii i koszty ponoszone na terapię i rehabilitację. Innymi słowy nakłady, które wystarczają na prowadzenie skutecznej profilaktyki w lokalnej społeczności, nie wystarczają na zmaganie się ze skutkami patologii oraz na terapię i rehabilitację osób dysfunkcyjnych.

Po drugie, wiele środków odurzających (*głównie: tytoń, alkohol, leki psychotropowe*) budzi duże zainteresowanie w całym społeczeństwie, a nie tylko w wybranych podgrupach. Stąd też obiektem oddziaływań winna być cała lokalna społeczność, a nie wybrane jej podgrupy.

Po trzecie, koncentracja na wybranych podgrupach prowadzi do etykietowania, a w konsekwencji do konfliktów społecznych i narastania zjawisk patologicznych. Natomiast koncentracja na całym społeczeństwie jest gwarancją pełnego ukazania istoty problemu i współwystępujących skutków.

Po czwarte wreszcie, zachowania dysfunkcyjne (*np. odurzanie się lub przestępczość*) są osadzone w szerokich ramach norm społecznych i systemie wsparcia społecznego, które wpływają na pojawianie się lub brak tych zachowań”¹⁰

Tworzenie szkoły promującej zdrowie polega na diagnozie stanu wyjściowego, zaplanowaniu, a potem wprowadzaniu wielu zmian. Chcąc, aby dana szkoła stała się szkołą promującą zdrowie, musimy na wstępie zbudować w niej atmosferę wzajemnego zaufania i szacunku, następnym etapem jest wprowadzanie programów promocji zdrowia. Tworzenie szkoły promującej zdrowie jest procesem, w który angażuje się wielu ludzi i realizuje się różnorodne działania.

Działalność szkół/placówek oświatowych powinna zmierzać w kierunku wzmocnienia u uczniów postaw pożądaných społecznie i zachowań akceptowanych powszechnie. Aby realizować te założenia, konieczne jest zbudowanie takiej strategii Sieci Szkół Promujących Zdrowie, które ukierunkowałyby całą społeczność szkolną w dążeniach prozdrowotnych, pomogły zbudować właściwą hierarchię wartości, nauczyły umiejętnego realizowania strategii profilaktyczno – zdrowotnych, wpłynęły na wszechstronny rozwój całej społeczności lokalnej.

SCHOOL NETWORK PROMOTING HEALTH ON CHELM TOWN GROUNDS.

AUGUSTYN OKOŃSKI

ABSTRACT: The concept of school promoting health has evolved from the general assumptions concerning health promotion that are developed by the World Health Organization. In Poland the conception of the school is still uncoiling and it undergoes certain modifications.

Thirty-three 34 –Thirtyschools and other educational institutions create the town school promoting health network. Each of them has their own health programme.

School promoting health on Chelm ground project casts a new, wide look at health issues; coordinates operations aiming at children and young people health improvement. Moreover, it guarantees education for health, shaping the feeling of a high self-esteem and healthy lifestyle and also responsibility for their own and other people health.

The operations carried out within the school promoting health network enable Chelm educational institutions to be present in the town, province, Polish and European school promoting health network. They help to establish and keep contacts and also to exchange experiences between schools promoting health in other Polish and European towns and cities; they promote Chelm itself and its educational institutions.

KEY WORDS: health, health education, preventive treatment

10 Z.B. Gaś, *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej, Lublin 2000, s. 14.

JAKIE KSIĄŻKI OBOWIĄZKOWO POWINIEN PRZECZYTAĆ PEDAGOG WCZESNOSZKOLNY? ZNACZENIE LITERATURY W FORMOWANIU PRZYSZŁEJ KADRY NAUCZYCIELSKIEJ

MARIUSZ GRABOWSKI

Centrum Rahabilitacyjno-Opiekuńcze w Łodzi

STRESZCZENIE: W niniejszym materiale odniesiono się do edukacji wczesnoszkolnej w kontekście teoretycznym. Między innymi wskazano na analizę terminologiczną tego zagadnienia oraz nawiązano do przedstawicieli prezentujących ten nurt. W rozważaniach nie pominięto założeń oraz oddziaływań wychowawczych. W artykule nawiązano do dotychczasowego zbioru opracowań poświęconych nauczaniu i wychowaniu w klasach I-III. Zaprezentowane publikacje posiadają nie tylko przesłanki teoretyczne, ale także wskazują na innowacyjne rozwiązania.

SŁOWA KLUCZOWE: czasopismo, książka, edukacja wczesnoszkolna, kompetencje, nauczyciel

„Kto czyta książki, żyje podwójnie”
Umberto Eco

TYTUŁEM WSTĘPU

Wielokrotnie spotykamy się z różnymi pytaniami: czy książki są wartościowe i w jaki sposób przyczyniają się do rozwoju intelektualnego?

Nie bez powodu na samym początku opracowania zawarta została myśl wybitnego włoskiego filozofa U. Eco. Jest to zaledwie tylko jedna z sentencji, która wskazuje na właściwości literatury, ale także jej rolę w formowaniu młodego człowieka.

Na znaczenie książki wskazywał także G. Flaubert (1821–1880). Książka – zdaniem francuskiego powieściopisarza – nie tylko uczy człowieka zastanowić się nad dotychczasowym życiem i jego codziennymi bolączkami, ale prowadzi także czytelnika za rękę przez meandry, aby nie zbłądził. W ujęciu autora książka jest jedną z „widzialnych” towarzyszek człowieka w czasie ziemskiego pielgrzymowania. Tym

samym zasługuje ona na miano „skarbnicy rozwiązań”. Refleksję wzbudza także myśl M. Pruszkowskiej (1910-1973). Pisarka postrzega piśmiennictwo w ten sposób: „Są książki, które się czyta, są książki, które się pochłania, są książki, które pochłaniają czytającego”. Nie bez powodu książka jest określana także jako „archiwum przeżyć ludzkich”¹. W ten sposób stanowi ona niejako pewną wiedzę o człowieku oraz przyczynia się do zmiany jego dotychczasowego usposobienia.

Przedmiotem rozważań w niniejszym materiale jest prezentacja czytelnikowi dotychczasowego zbioru najważniejszych opracowań, które odnoszą się do nurtu edukacji wczesnoszkolnej. W ujęciu autora pracy stanowią one część kanonu tych materiałów, które obowiązują studentów w toku kształcenia na kierunku: pedagogika wczesnoszkolna. Przedstawiony przegląd składa się z najważniejszych pozycji bibliograficznych. Zawierają one przede wszystkim podstawową wiedzę oraz prezentują nowe rozwiązania dydaktyczne (w postaci planów oraz konspektów zajęć).

O EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ SŁÓW KILKA...

Pedagogika wczesnoszkolna² (z jęz. ang. Early – school pedagogy) – jako subdyscyplina pedagogiki – jest podporządkowana fundamentalnym twierdzeniom oraz prawom, którym podlega pedagogika ogólna. Jako nauka zajmująca się wczesną edukacją dziecka oraz jego rozwojem szuka trafnych odpowiedzi na rozmaite pytania, które w dalszym ciągu stawia sobie współczesny człowiek: Kim jest rozwijające się dziecko?, Z jakimi zmagają się ono trudnościami na etapie klas I-III? Dotychczas pedagogika wczesnoszkolna była określana – przez naukowców – różnymi terminami: nauczanie elementarne, nauczanie początkowe lub kształcenie wczesnoszkolne. Mimo tych przemian terminologicznych nie dokonano żadnych większych zmian w kierunku interpretacji tego nurtu edukacyjnego.

Niezmienne – mimo licznych przeobrażeń oświatowych – uważa się, że pedagogika wczesnoszkolna odnosi się do kształcenia / wychowania dzieci w klasach I-III.

Do powstania oraz rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej w dużym stopniu przyczyniły się: historia wychowania, socjologia wychowania, filozofia wychowania oraz teologia wychowania, a w szczególności psychologia rozwojowa i wychowawcza. Powstała ona w oparciu o dotychczasową wiedzę na temat kształcenia najmłodszych. Z literatury wynika, że jest to drugi dość istotny etap po wychowaniu przedszkolnym. Do propagowania pedagogiki wczesnoszkolnej przyczynili się, między innymi:

1 Por. M. Grabowski, Teoretyczny i praktyczny wymiar biblioterapii. Rola terapii czytelnicej w usprawnianiu osób niepełnosprawnych, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” 2009, nr 3-4, s. 13.

2 Dotychczas termin ten był wielokrotnie interpretowany i przywoływany w licznych publikacjach (w słownikach pedagogicznych autorstwa W. Okonia i Cz. Kupisiewicza analiza tego terminu widnieje pod hasłem nauczanie elementarne), m. in. określenie to pojawia się w pracach: J. Karbowniczka, Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty, Częstochowa 2008, s. 31; R. Więckowski, Pedagogika wczesnoszkolna, Warszawa 1998, s. 9.

J.A. Komeński, J. Rousseau, J. Pestalozzi, J.F. Herbart, F. Frobl, F.A.W. Diesterweg, K. Uszyński, G. Piramowicz, B. Trentowski, E. Estkowski, J.W. Dawid, O. Decroly, M. Montessori, H. Parkhurst, C. Freinet, J. Dewey, J.J. Maćkowiakowie, L. Jeleńska i M. Falski. Współcześnie tematyką w tym zakresie zajmują się: I. Adamek, J. Bałachowicz, D. Celińska-Mitał, K. Duraj-Nowakowa, E. Gruszczyk-Kolczyńska, J. Haniusz, M. Jakowicka, J. Karbowniczek, D. Klus-Stańska, A. Komorowska-Zielony, K. Kraszewski, L. Pawelec, W. Puślecki i A. Skowrońska.

W teoretycznej podstawie tego etapu – podobnie jak w innych subdyscyplinach pedagogicznych – mieszczą się nie tylko założenia, cele, funkcje, zadania, ale także kieruje się pedagogika wczesnoszkolna własną koncepcją nauczania w oparciu o poszczególne programy (na podstawie planów nauczania³) i podręczniki. W swoich założeniach przede wszystkim wskazuje ona na:

- kontrolę i ocenę efektywności kształcenia najmłodszych,
- stosowanie obowiązujących zasad,
- stosowanie kompetentnych metod do rozwoju dzieci,
- planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I-III.

Programy (...) edukacji wczesnoszkolnej – według J. Karbowniczek⁴ – to nie tylko katalogi / zbiory haseł ułożonych według jakiejś myśli przewodniej. W ujęciu autorki są to pełne ilustracje drogi wypełnianej przez szkołę, jej zadań, osiągnięcia wskazanych przez pedagogów celów.

Edukacja wczesnoszkolna to nie tylko wiedza teoretyczna, ale także praktyczna. Odnosi się ona do czterech oddziaływań wychowawczych ze strony nauczyciela, czyli nauki:

- czytania i pisanie,
- działań matematycznych,
- edukacji o środowisku,
- plastyki, muzyki, techniki.

Praca dydaktyczno-wychowawcza w klasach I-III – zdaniem K. Duraj-Nowakowej⁵ – prowadzona jest:

- w okresie szczególnej plastyczności psychiki dziecka i jego podatności na oddziaływanie pedagogiczne,
- wielostronną działalnością, w której procesy nauczania – uczenia się, wychowania, samowychowania, kształcenia, samokształcenia oraz wszelkie formy pracy opiekuńczo wychowawczej ściśle się ze sobą łączą i zmierzają do ukształtowania osobowości dziecka.

3 Zob. R. Więckowski, *Program we współczesnym systemie edukacyjnym*, w: *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne*, red. Wł. Goriszowski, Kielce 1994, s. 110.

4 J. Karbowniczek, *Programy integrowanej edukacji wczesnoszkolnej w dobie reformy systemu oświaty*, w: *Najnowsze badania nad wczesną edukacją dziecka*, red. T. Banaszkiewicz, Wł. Szlufik, A. Pękala, Częstochowa 2003, s. 42.

5 K. Duraj – Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1998, s. 111.

W ujęciu autorki odnosi się to przede wszystkim do kształtowania odpowiednich postaw o charakterze społeczno-moralnym u najmłodszych oraz nabywania przez nich wiedzy i umiejętności.

Edukacja wczesnoszkolna – na początku XXI wieku – stanowi podstawę do rozwoju potencjału twórczego u najmłodszych. W swoich założeniach wskazuje ona nie tylko na stwarzanie odpowiednich warunków stymulacji aktywności twórczej, ale także podejmuje wątek twórczej ekspresji i rozwoju kreatywnego myślenia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Aktualnie pedagodzy wczesnoszkolni:

- wzmacniają rozwój i potencjał aktywności u dzieci,
- planują / prowadzą zajęcia w oparciu o koncepcję nauczania całościowego (z uwzględnieniem potrzeb i zainteresowań najmłodszych),
- stosują metody aktywizujące, które w sposób adekwatny wpływają na wzrastanie najmłodszych,
- dokładnie określają czynności w toku zajęć,
- zmieniają dotychczasową relację nauczyciel – uczeń.

Według L. Pawelec nauczyciel – na początku nowego milenium – powinien charakteryzować się nie tylko określoną wiedzą i umiejętnościami dydaktycznymi, ale także odpowiednimi cechami osobowymi, które powinny być kształtowane i ulepszone w całym procesie kształcenia nauczyciela oraz w toku całej jego pracy zawodowej, przyciągającej uczniów cechami przywódczymi, kompetencjami, siłą psychiczną, wyznawanymi poglądami i wartościami, konsekwentnym postępowaniem, sprawiedliwością, przewidywalnością, wiarygodnością, stawiając uczniom i sobie wysokie wymagania. Mówiąc najkrócej, nauczyciel uczący w klasach I-III, powinien charakteryzować się szczególnymi predyspozycjami do pełnienia funkcji, które niesie za sobą jego praca zawodowa z małymi dziećmi⁶.

Edukacja wczesnoszkolna potrzebuje nauczycieli dobrze przygotowanych do zawodu, których kwalifikacje różnić się będą od poprzednich, zdominowanych przez przygotowanie kierunkowe i dydaktyczne. Wnikliwe analizy badań wskazują na to, że nauczyciel powinien stać się diagnostykiem, konsultantem, specjalistą w zakresie doboru pomocy naukowych, osobą ułatwiającą uczenie się poprzez tworzenie środowiska wychowawczego. Współcześnie niezbędna jest osoba, kierująca na co dzień wartościami uniwersalnymi, kompetentny profesjonalista otwarty na potrzeby, oczekiwania i problemy dzieci, krytyczny odpowiedzialny za swoje postępowanie, ustawicznie doskonalący swoje kwalifikacje. Polskiej szkole na szczeblu propedeutycznym potrzebny jest pedagog o kompetencjach interpretacyjno-komunikacyjnych, kreatywnych, pragmatycznych, informatyczno-medialnych oraz o pożądanych cechach osobowości, umiejący organizować działania uczniów klas I-III w kierunku zmian ich mentalności, zgodnych z interesami jednostki i społeczeństwa⁷.

6 Zob. L. Pawelec, *Osobowość nauczyciela nauczania zintegrowanego*, w: *Príprava učiteľov v procese školských reformie*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie, Presov 2009, s. 892.

7 Zob. J. Karbowiczek, *Dekada zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej – zamierzenia a rzeczywistość*, w: *Príprava učiteľov v procese školských reformie*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie, Presov 2009, s. 827.

EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA W ŚWIETLE WYBRANYCH PUBLIKACJI

Dotychczas naukowcy posługiwali się różnymi opracowaniami w toku prowadzonych wykładów i ćwiczeń. Mianowicie byli oni zobowiązani przekazać dużą wiedzę teoretyczną w sposób merytoryczny. Nauczyciele akademicy przede wszystkim dążyli do bardzo dobrego przygotowania studentów w tym kontekście. Od samego początku kładą oni także nacisk na doskonalenie umiejętności w zakresie projektowania i realizacji zajęć w klasach I-III oraz przygotowywania indywidualnych programów edukacyjnych.

Początkowo podstawowymi podręcznikami pedagogicznymi do kształcenia nauczania początkowego były następujące prace:

- *Metoda pisania i czytania* autorstwa E. Estkowskiego,
- *Elementarz dla samouków* – K. Prószyńskiego (znanego też jako K. Promyka),
- *Nauka o rzeczach i zasób umysłowy u dziecka* autorstwa J. W. Dawida.

Wówczas stanowiły one podstawę do zrozumienia istoty procesu wychowania i kształcenia dzieci na poziomie klasy I-III. Współcześnie nauczyciele mają większy dostęp do publikacji zawierających tematykę edukacji wczesnoszkolnej. Przygotowane przez wykładowców materiały opierają na licznych publikacjach. Są to przede wszystkim wybrane i najistotniejsze opracowania.

OPRACOWANIA ZWARTE

Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000.

Adamek I., *Teoretyczne i praktyczne podstawy konstruowania programów szkolnych*, Kraków 2007.

Cackowska M., *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, Kielce 1992.

Cackowska M., *Rozwiązywanie zadań tekstowych w klasach I-III*, Warszawa 1990.

Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1998.

Duraj-Nowakowa K., *Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej. Założenia i scenariusz*, Kielce 2001.

Grochociński M., *Organizacja pracy i metody nauczania w edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 1991.

Guz S., *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnodziecięcym*, Warszawa 1987.

Karbowniczek J., *Trudności w nauce, a programy edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2002.

Karbowniczek J., *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela w klasach I-III, cz. I*, Kielce 2003.

Karbowniczek J., *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela w klasach I-III, cz. II*, Kielce 2005.

- Karbowniczek J., Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela w klasach I-III, cz. III, Kielce 2006.
- Karbowniczek J., Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty, Częstochowa 2008.
- Klus-Stańska D., Adaptacja szkolna siedmiolatków, Olsztyn 1994.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, Warszawa 2005.
- Konarzewski K., Problemy i schematy: pierwszy rok nauki szkolnej dziecka, Warszawa 1996.
- Kujawiński J., Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych, Warszawa 1990.
- Kujawiński J., Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych, Poznań 1998.
- Kujawiński J., Próby optymalizacji celów w nauczaniu początkowym, Poznań 1985.
- Kujawiński J., Postęp pedagogiczny w szkole, Poznań 2008.
- Kujawiński J., Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki, Warszawa 1990.
- Kujawiński J., Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego, Poznań 2000.
- Węglińska M., Stosunek uczniów klas niższych szkoły podstawowej do nauki, Szczecin 1982.
- Wichura H., Modele lekcji w nauczaniu początkowym, Warszawa 1984.
- Więckowski R., Elementy systemu nauczania początkowego, Warszawa 1976.
- Więckowski R., Efektywność zajęć dydaktyczno-wychowawczych w systemie nauczania początkowego, Wrocław 1991.
- Więckowski R., Nauczanie zróżnicowane, Warszawa 1973.
- Więckowski R., Pedagogika wczesnoszkolna, Warszawa 1993.
- Więckowski R., Problem indywidualizacji w nauczaniu, Wrocław–Kraków–Gdańsk 1973.
- Więckowski R., Zapobieganie opóźnieniom w nauczaniu początkowym, Warszawa 1968.
- Wróbel T., Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym, Warszawa 1986.

PUBLIKACJE W PRACACH ZBIOROWYCH:

- Adamczyk M., Ratajek Z. (red.), Wkład ruchu ludowego w przeobrażenia oświaty i szkolnictwa na wsi, Kielce 2002.
- Banaszkiewicz T., Szlufik Wł., Pękała A. (red.), Z najnowszych badań nad wczesną edukacją dziecka, Częstochowa 2003.
- Błachnik-Gęsiarz M., Kukla D., (red.), Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole, Częstochowa 2008.
- Duraj-Nowakowa K., Muchacka B. (red.), Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Kraków 1998.

- Grelowska W., Karbowniczek J. (red.), *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, Częstochowa 2005.
- Grzeszkiewicz B. (red.), *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*, Szczecin 2006.
- Karbowniczek J., Ficek D. (red.), *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Częstochowa 2010.
- Kida J. (red.), *Edukacja wczesnoszkolna: rzeczywistość i perspektywy*, Rzeszów 1996.
- Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.
- Królica M., Skoczylas-Krotla E., (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, Częstochowa 2007.
- Kujawiński J. (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki nauczania początkowego*, Poznań 1980.
- Lelonek M., Wróbel T. (red.), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*, Warszawa 1990.
- Leżańska W. (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Łódź 2009.
- Misiorna E., Ziętkiewicz E. (red.), *Zintegrowana edukacja w klasach 1-3*, Poznań 1999.
- Moroz H. (red.), *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice 1995.
- Moroz H. (red.), *Sytuacje dydaktyczne w klasach I-III*, Katowice 1989.
- Palka S. (red.), *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, Katowice 1994.
- Przetacznikowa M., Wróbel T., (red.), *Z zagadnień psychodydaktyki nauczania początkowego*, Warszawa 1977.
- Skowrońska A., Langier C. (red.), *Kierunki przeobrażeń współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Częstochowa 2007.
- Szempruch J. (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna*, Rzeszów 2006.
- Szlufik Wł., Piwowarska E. (red.), *Kreatywność w edukacji elementarnej*, Częstochowa 2005.
- Szlufik Wł., Banaszkiwicz T., Pękala A. (red.), *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, Częstochowa 2004.
- Więckowski R., Marek E. (red.), *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, Piotrków Trybunalski 2000.

ARTYKUŁY Z CZASOPISM

- Adamek I., *Metody wspierające uczenie się języka przez dziecko*, „Poliglota. Edukacja językowa dzieci” 2008, nr 2, s. 5-11.
- Adamek I., *Od nauczania do uczenia się – wspieranie rozwoju dziecka*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 4, s. 4-7.
- Karbowniczek J., *Twórcza aktywność dziecka, a metody aktywizujące w nauczaniu zintegrowanym*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” 2006, nr 1, s. 5-9.

- Kujawiński J., Metody oraz formy edukacji i samoedukacji wczesnoszkolnej, „Życie Szkoły” 1997, nr 10.
- Kujawiński J., Metody edukacji wczesnoszkolnej, „Życie Szkoły” 1995, nr 1.
- Kujawiński J., Modernizacja nauczania początkowego, „Życie Szkoły” 1978, nr 9.
- Kujawiński J., Projektowanie edukacji wczesnoszkolnej w poczuciu współpodmiotowości uczniów i nauczycieli, „Życie Szkoły” 1996, nr 2.
- Kujawiński J., Wdrażanie uczniów klas początkowych do samokształcenia, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, R. III (6).
- Lewowicki T., W sprawie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, „Ruch Pedagogiczny” 1991, nr 1-2.
- Mielczarek J., Rozmowa jako forma współpracy z rodzicami, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” 2006, nr 2, s. 31-34.
- Podsiodło B., Rola nauczyciela w zaspokajaniu potrzeb i oczekiwań uczniów klas I-III (z doświadczeń młodej nauczycielki), „Wychowanie Na co Dzień” 1994, nr 11-12, s. 9-11.
- Strzelecka R., O zaspokajaniu psychicznych potrzeb uczniów, „Życie Szkoły” 2001, nr 5, s. 264-269.
- Więckowski R., Metody wspierania aktywności edukacyjnej dzieci, „Życie Szkoły” 1992, nr 8.
- Więckowski R., Planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela, „Życie Szkoły” 2000, nr 9, s. 531-538.
- Więckowski R., Prakseologiczna interpretacja edukacji wczesnoszkolnej, „Życie Szkoły” 2000, nr 5, s. 259-263.
- Więckowski R., Program edukacji wczesnoszkolnej – garść uwag do refleksji, „Życie Szkoły” 1998, nr 2, s. 67-71.
- Więckowski R., Rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej jako nauki, „Życie Szkoły” 1998, nr 3, s. 131-136.
- Więckowski R., Terminologia w pedagogice wczesnoszkolnej, „Życie Szkoły” 2000, nr 3, s. 131-136.
- Więckowski R., Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 1-2, s. 113-124.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat wiele uwagi poświęcono już tematyce nauczania początkowego. Wielokrotnie odnoszono się, między innymi do interpretacji tego zagadnienia i rysu historycznego oraz prekursorów tego nurtu. Obecnie brakuje czasopism promujących pedagogikę wczesnoszkolną, edukację wczesnoszkolną. Między innymi tematykę o takim charakterze – w sposób cząstkowy – prezentują następujące polskie kwartalniki i miesięczniki: „Chowanna”, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy”, „Dyrektor Szkoły”, „Edukacja i Dialog”, „Kwartalnik Pedago-

giczny”, „Nauczyciel i Szkoła”, „Nowa Szkoła”, „O postępie w Oświacie”, „Oświata i Wychowanie”, „Problemy Opiekuńczo -Wychowawcze”, „Przegląd Edukacyjny”, „Remedium”, „Ruch Pedagogiczny”, „Wychowanie na co dzień”. Natomiast periodyki, które prezentują tę tematykę w sposób całościowy i szczegółowy to: „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” oraz „Życie Szkoły”.

Reasumując powyższą analizę przytoczonych czasopism – w oparciu o dotychczasowe zbiory biblioteczne – należy podkreślić, że w dalszym ciągu brakuje nowych periodyków i czasopism prezentujących współczesne oblicze edukacji wczesnoszkolnej. Obecnie nauczyciele potrzebują nowych treści, które w pełni odnoszą się do rozwoju i edukacji dzieci w klasach I-III. Wszelkie materiały dotyczące tego nurtu prezentowane są także w monografiach pokonferencyjnych, ale mankamentem jest to, że nie wszyscy mają do nich dostęp.

W konkluzji należy nadmienić, że przytoczone w tekście publikacje są cennymi i inspirującymi materiałami, a tym samym powinny być one uwzględniane przez innych naukowców w opracowaniach z przeznaczeniem do kształcenia przyszłych pedagogów wczesnoszkolnych. Zawierają one nie tylko szczególne informacje dotyczące rozwoju tego nurtu, ale także wskazują na zasadnicze czynniki odnoszące się do praktykowania nurtu edukacji wczesnoszkolnej. Mam nadzieję, że rozważania zawarte w tym opracowaniu w pewnym stopniu przekonają nie tylko studentów, ale także pozostałych czytelników do zmiany obecnych poglądów na temat roli i właściwości książki.

WHAT BOOKS SHOULD DEFINITELY READ THE EARLY SCHOOL TEACHER? THE IMPORTANCE OF LITERATURE IN SHAPING THE FUTURE OF TEACHING STAFF

MARIUSZ GRABOWSKI

ABSTRACT: In this material refers to early childhood education in a theoretical context. Among other things, pointed to an analysis of the issue and terminology refers to the representatives of presenting this trend. The discussion does not omit the assumptions and educational interactions. The article refers to the current set of papers on teaching and education in grades I-III. Presented publications have not only theoretical premises, but they also indicate that innovative solutions.

KEY WORDS: magazine, book, early education, competence, teacher.

Część druga

EDUKACJA EUROPEJSKA

MODEL KSZTAŁCENIA PEDAGOGA SOCJALNEGO NA UKRAINIE

PETRO HUSAK

Wołyński Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki w Łucku

STRESZCZENIE: W artykule (zgodnie z wymaganiami Bolońskiego procesu) przedstawiono nowe strukturalne podejście do przygotowania przyszłych fachowców w szkolnictwie wyższym. Zaproponowano innowacyjny model wykształcenia socjalnego pedagoga na Ukrainie, która efektywnie rozwiązuje problemy zabezpieczenia transferowości i gromadzenia kredytów, mobilności studentów, koordynacji oświatowych programów. Składową strukturalnego modelu przygotowania fachowców jest kredytowy moduł nauczania, odmienny od współczesnego podejścia w praktyce pedagogiki wyższych szkół Ukrainy.

KLUCZOWE SŁOWA: strukturalny model przygotowania fachowca, kredytowo-modułowe nauczanie, mobilność studentów, przygotowanie pedagoga socjalnego.

WPROWADZENIE

Świadomość podstawowych zasad funkcjonowania systemu bolońskiego i okoliczności jego wdrożenia stanowi podstawę przekształcenia ukraińskiego systemu szkolnictwa wyższego.

Ukraina z wielkim entuzjazmem włączyła się w proces systemu bolońskiego i jego trzystopniowego systemu edukacji jednolitego standardu. Jednak sam proces wprowadzania systemu okazał się dość skomplikowany i długotrwały. Szkoły wyższe na Ukrainie wymagały reorganizacji dotychczasowego procesu kształcenia zawodowego przyszłych absolwentów, wprowadzając systemowych dyplomów, europejskiego systemu punktowej oceny osiągnięć studenta (ECTS) oraz wdrażając system kształcenia ustawicznego.

SYSTEM KREDYTOWO-MODUŁOWY

Pierwszy krok to wdrożenie procesu kształcenia modułowego jako skutecznego sposobu ujednolicenia systemu studiów w różnych szkołach wyższych, pod warunkiem

kiem uzgodnienia treściowych jednostek między zakładami-partnerami. W przeciwnym wypadku byłaby to zwykła nauka modułowa bez odniesienia do kredytowo-modułowej organizacji procesu nauczania.

W realizacji gromadzenia kredytów najistotniejsze są oceny osiągnięć studenta. Tradycyjny harmonogram nauki przewiduje, że student w ciągu semestru ma 10 i więcej przedmiotów, co często wymaga pewnej mobilności studentów i wykładowców. Czy student powinien co tydzień jeździć do innego zakładu (innego kraju), żeby odbyć 2-4 godziny zajęć? I jaka jest wydajność i skuteczność takiej nauki? Dlaczego, żeby zrealizować program nauki danej dyscypliny (modułu), student musi w ciągu kilku tygodni (dni) opanować materiał nauczania w granicach odpowiednich kredytów. Skuteczne w tym zakresie jest wykorzystanie nauki mono przedmiotowej.

Realnym stanem procesu nauczania w szkołach wyższych na Ukrainie są wariacyjne projekty nauki modułowo-rankingowej. Osobliwością jest również to, że z każdego rodzaju działalności zapisuje się kredyty, które – oprócz formalnej – nie spełniają żadnej innej funkcji.

Naszym zdaniem, żeby nauka modułowo-kredytowa posiadała właściwe cechy, czyli:

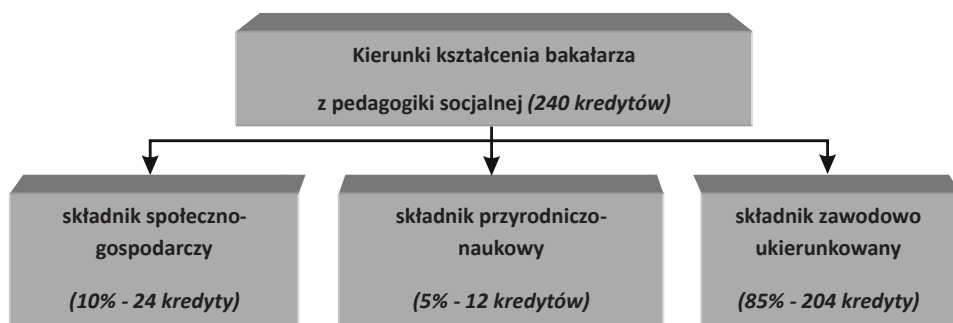
- uzgodnienie kierunków kształcenia i kwalifikacji z odpowiednimi ośrodkami za granicą, np. “praca społeczna” na Ukrainie – “praca społeczna” w Polsce; “pedagog socjalny” na Ukrainie – “pedagogika społeczna z resocjalizacją” w Polsce;
- standaryzacja specjalności i obniżenie zawartości standardu branżowego (25-50%), co pozwoli skoordynować składniki treściowe poszczególnych planów nauki zakładów-partnerów;
- swoboda wyboru treściowego kształcenia w obszarze modułów wariacyjnych;
- zabezpieczenie wariacyjnego zestawu kredytów transferowych w zakładach-partnerach;
- uzgodnienie programów nauczania;
- uregulowanie prawnych, organizacyjnych i finansowych pytań w celu praktycznego zabezpieczenia mobilności studentów;

MODEL KSZTAŁCENIA PEDAGOGA SOCJALNEGO

W związku z wymaganiami systemu bolońskiego, zalecamy wprowadzenie nowej koncepcji kształcenia specjalistów na Ukrainie. U podstaw tej koncepcji znajduje się model strukturalny kształcenia pedagoga socjalnego, czyli: powinien realizować standardy edukacji europejskiej, zabezpieczać transferowość i gromadzenie kredytów edukacyjnych oraz sprzyjać mobilności studentów i wykładowców. Kolejną cechą modelu jest poprawa jakości kształcenia absolwentów, co wpływa na swobodne zatrudnienie w zakresie europejskim.

Podstawową uwagę w strukturze modelu zwracamy na określenie podstawowych składników strukturalnych zawodowego kształcenia fachowców i wariacyjności ich kształcenia odpowiednio do współpracy europejskiej ze szkołami wyższymi. Na podstawie tego do struktury modelu kształcenia specjalisty włączamy dwie rzeczy: wykorzystujemy tradycyjne cykle kształcenia (humanistyczny, społecznie-gospodarczy, zawodowo zorientowany) i określamy składnik branżowy standardu na poziomie 50%.

Podkreślamy, że zabezpieczenie wysokiej skuteczności decentralizowanych projektów oświatowych jest uwarunkowane określeniem branżowego składnika standardu odpowiednio do europejskich wzorów (w znaczeniu 30% od ogólnego kształcenia). Jednak według centralnego zarządzania oświatą na terytorium Ukrainy na pierwszym stadium celowo wdrażać branżowy standard na poziomie 50%. Tę wersję proponujemy do adaptacji współczesnego systemu kształcenia fachowców do reorganizacji procesu edukacyjnego na Ukrainie.



Rys.1. *Struktura kształcenia pedagoga socjalnego według cykli*

Należy podkreślić, że składnik branżowy i wariacyjny każdego cyklu odpowiada w naszej wersji 50% x 50%, np. podstawowy składnik kształcenia bakalarza (zawodowo ukierunkowany) przedstawimy w postaci modelu kształcenia specjalisty. Najbardziej skutecznym – naszym zdaniem – jest przygotowanie przyszłych fachowców według podejścia strukturalno-funkcjonalnego (strukturalnie-logicznego zgodnie ze standardami państwowymi).

Kształcenie pedagoga socjalnego przewiduje nauczanie jakości zawodowych i osobowościowych w celu realizacji funkcji produkcyjnych. Każdy z fachowców, prowadzący pracę socjalnie-pedagogiczną z klientami i obiektami, należy do pewnego instytutu socjalnie-wychowawczego czy służby socjalnej, ukierunkowanych na ukazanie pewnego rodzaju pomocy.

Podmioty działalności socjalnie-pedagogicznej można podzielić na podstawie rozróżnienia ich funkcji na kilka grup (V. Bezpál'ko, M.P. Lukaszewich, I.I. Migovich, I.D. Zvereva, G.M. Laktionova, A. Kaps'ka, V.S. Petrovich, M.V. Shakurova):

1) organizacje, zakłady socjalne:

- do tej grupy zaliczamy Państwową Służbę Socjalną dla rodziny, dzieci i młodzieży, zarówno organy wykonawcze Zarządu pracy socjalnej i socjalnie-wychowawczej na poziomie regionalnym (organy obrony społecznej, rządu (wydziały) oświaty i nauki z pytań rodziny i młodzieży), miast, administracji lokalnych, pracujących pod jurysdykcją państwa;
- to służby socjalne i instytucje socjalne różnego poziomu podporządkowania: centra służb socjalnych dla rodziny, dzieci i młodzieży ze specjalnymi wydziałami, np. wsparcie rodziny, praca z młodzieżą uzależnioną od narkotyków, “telefon zaufania”, wolontariusze, rehabilitacja dla dzieci i młodzieży z ograniczeniami funkcjonalnymi, przytułki socjalne, centra pomocy niepełnoletnim, znajdującym się w trudnych warunkach życiowych, pogotowie, centra dla dzieci i młodzieży zarażonych wirusem HIV;
- przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły zawodowe, szkoły-internaty, m.in.: dla dzieci z różnymi wadami, zaburzeniami, zakłady opieki państwowej dzieci-sierot, szkoły-internaty dla dzieci, pozbawionych opieki rodziców, obozy dla dzieci, centra nauczalnie-rehabilitacyjne; szkoły wyższe różnych poziomów akredytacji;
- zakłady i instytucje korekcji socjalnie-pedagogicznej, rehabilitacji i profilaktyki zakłóceń prawa: zakłady poprawcze dla niepełnoletnich, szkoły podstawowe i zawodowe rehabilitacji socjalnej, centra rehabilitacji medycznie-socjalnej niepełnoletnich, milicja kryminalna w sprawach niepełnoletnich;

2) niedochodowe, pozarządowe organizacje i stowarzyszenia

Instytucje charytatywne, spółki, stowarzyszenia, instytucje społeczne – ogólnie ukraińskiego, regionalnego, lokalnego, w tym organizacje wolontariuszy, Fundusz Dziecka Ukrainy, Stowarzyszenie Czerwonego Krzyża Ukrainy oraz ich placówki regionalne, przedstawicielstwa organizacji międzynarodowych (PROON, JUNISEF, JUNEJDS, “Nadzieja i mieszkanie dla dzieci”, “Każdemu dziecku”).

3) osoby, realizujące praktyczną działalność socjalnie-pedagogiczną zawodowo czy na zasadach społecznych

To organizatorzy-kierownicy, wykonawcy, pedagodzy socjalni, pracownicy socjalni i pedagodzy.

4) wykładowcy

Opiekunowie praktyk studenckich, moderatorzy, pracownicy socjalni oraz pedagodzy.

5) badacze pracy socjalnej

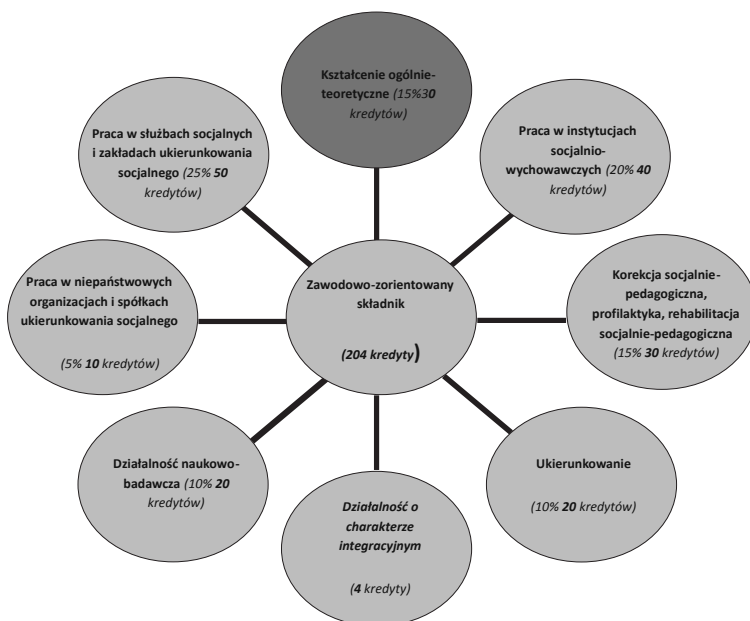
Dla skutecznego wykonania działalności socjalno-pedagogicznej ważne jest wykonanie działań badawczych. Pedagodzy socjalni analizują stan praktyki socjalnej, korzystając z różnych metod, opracowując programy naukowe, analizując fakty, wyłaniają tendencje, powstające w tej dziedzinie, ogłaszają drukiem sprawozdania, książki, artykuły z zakresu problematyki pracy socjalnej i pedagogiki socjalnej.

Wpływ na socjalną sytuację życiową badanego odbywa się na trzech poziomach:

1. czołowe – pedagodzy socjalni i inni pracownicy, specjalizujący się w pracy z dziećmi, młodzieżą;
2. towarzyszące – zakłady, organizacje ochrony zdrowia, kultury i sportu;
3. te, które pośrednio wpływają na inne zakłady i organizacje finansowo-gospodarcze.

Wychodząc ze specyfiki dziedzin działalności socjalno-pedagogicznej, można mówić o licznej grupie podmiotów organizujących, stymulujących, popierających, rehabilitujących, korygujących, pomagających różnym osobom, grupom i obywatelom. Jako jedno z możliwych podejść do założenia modelu kształcenia pedagoga socjalnego rozpatrujemy określenia dziedzin i rodzajów działalności socjalno-pedagogicznej we współzależności procentowej.

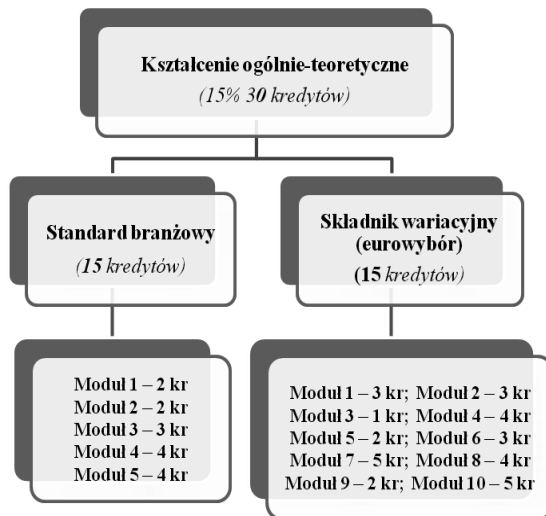
Na dzień dzisiejszy brak jest opracowań naukowych z tej dziedziny. Prezentowany przez nas wskaźnik procentowy określono drogą analizy empirycznej odnośnie celu ogólnego kształcenia pedagoga socjalnego. Proces kształcenia studenta charakteryzuje określenie podstawowych dziedzin jego działalności jako przyszłego fachowca kwalifikowanego i zawarcia każdej dziedziny w ekwiwalencie kredytowym w ogólnej strukturze kształcenia specjalisty pewnego kierunku. Zgodnie z tym podstawową uwagę zwraca się na to, jakie przedmioty i rodzaje działalności powinny się znaleźć w programie kształcenia absolwenta. Im lepiej opracowano treści programowe, tym skuteczniejszy będzie proces zawodowego kształcenia studenta.



Rys.2. Struktura kształcenia pedagoga socjalnego poziomu oświatowego "bakalarz"

Przedstawiamy strukturę kształcenia pedagoga socjalnego – suma w odpowiedniku kredytowym wynosi 204 kredyty. Moim zdaniem, ilość takich dziedzin z każdej kwalifikacji oraz zawartość kwalifikacyjna każdej z nich powinna zostać określona przez państwo na początku wdrożenia modelu. To pozwoli unifikować kształcenie pedagoga socjalnego w Ukrainie oraz gwarantuje różnorodność. Mobilność kształcenia pedagoga będzie zabezpieczać się wariacyjnością podejść do realizacji przyswajania przez studentów określonych strukturą dziedzin działalności pedagoga socjalnego. W tym celu proponujemy każdą dziedzinę działalności pedagoga socjalnego przedstawić na etapie jego kształcenia w wymiarze kredytowo-modułowym.

Dla przykładu możemy wziąć pierwszy określony przez nas składnik “Kształcenie ogólnie-teoretyczne (30 kredytów)”. W naszym wariantcie 15 kredytów to standard branżowy, 15 kredytów to składnik wariacyjny (rys.3).



Rys.3. Zorientowany schemat realizacji składnika branżowego i wariacyjnego w kształceniu pedagoga socjalnego

Przed wszystkim należy podkreślić, że takie podejście pozwala demokratyzować charakter modułowy kształcenia przyszłego fachowca. Podstawowy problem w tym planie powstaje w zakresie planowania modułu oświatowego. Nauczanie modułowe w szkole wyższej świadczy o istnieniu trudności właśnie w zakresie opracowania modułów: z reguły planuje się tylko o charakterze informacyjnym, co nie odpowiada schematowi strukturalnie-logicznemu kształcenia. Przedstawiony na rys. 3 moduł pozwala zaobserwować wariacyjne podejście do strukturalizacji modułowego procesu nauki. W jednym wypadku moduły mogą przedstawiać przedmioty nauczania, w innym – poszczególne jednostki treściowe. Oprócz tego moduły mogą być o charakterze funkcjonalnym: motywacyjne, informacyjne, rozwijające, kreatywne

i praktyczne. Nie traktujemy kształcenia jako naukę poszczególnych przedmiotów, uznając za istotne możliwość wykorzystania jakiegokolwiek wariantu kształcenia i przestrzegania standardów branżowych.

Odmienne podejście do nauczania modułowego ukazują rezultaty badań P. Juciawicza (Łotwa) i K. Wazinej (Rosja)¹. Rozwijający składnik nauczania modułowego badali również naukowcy ukraińscy – A. Aleksejuk, W. Bondar, O. Kuczeriaw, A. Furman².

Zdaniem O. Kuczeriawego, moduł oświatowy określa się w szkole wyższej jako wysoko zorganizowany i adekwatny strukturze treści oświaty fachowej system osobowościowo-rozwijający zabezpieczenia psychologicznego, dydaktycznego i metodycznego procesu przyswajania przez studenta na poziomie osobowościowym pewnego składnika doświadczenia zamodelowanego i socjokulturalnego. Takie traktowanie nauczania modułowego pozwala na wydzielenie: modułu treściowego; modułu kształtowania sposobów działalności zawodowej; modułu heurystycznego; modułu afektywnie-rozwijającego; modułu kształcenia doświadczenia samokształcenia i samorozwoju duchowo-moralnego oraz modułu kształtowania kultury komunikacji społeczno-zawodowej (komunikacyjnie rozwijający)³.

W jaki sposób na bazie przedstawionego modelu kształcenia fachowca można realnie zabezpieczyć transferowość i gromadzenie kredytów? W tym przypadku każdy z modułów przedstawiony w ekwiwalencji kredytowej z określonej przez nas dziedziny działalności – według standardów branżowych – student obowiązkowo przyswaja moduły zalecane przez państwo, które w sumie wynoszą 15 kredytów (kierunek “Kształcenia ogólnie-teoretyczne”).

Składnik wariacyjny realizuje się na podstawie zabezpieczenia własnej trajektorii nauczalnej każdego studenta. Na rys. 3 przedstawiono zalecany spis modułowo-kredytowy, który w naszej wersji liczy 32 kredyty. Jeżeli studentowi w pewnej mierze odpowiada ten spis, wówczas wybiera z niego moduły, wynoszące w sumie 15 kredytów, realizując jedno z wymagań ECTS.

Oprócz tego wariantu, dla studenta zamierzającego współpracować z innymi zakładami edukacyjnymi, stwarza się możliwość przyswajania uzgodnionych modułów dziedziny działalności. Takie podejście pozwala realizować nagromadzenie kredytów, zarówno i ich transferowość.

1 P.A. Yucyavichene, *Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya*, Kaunas 1989, s. 272.; K.Ya. Vazina, *Samorazvitie lichnosti i modul'noe obucenie*, N. Novgorod 1991, s. 122.

2 A.V. Furman, *Modul'no-rozvivai'nenavchannya: principi, umovi, zabezpechennya: Monografia*, K: Pravda Yaroslavichiv 1997, s. 340.; zob. V.I. Bondar, *Modul'no-reitingovatehnologiyavivchenny anavchal'nihdisciplin (namateriali didaktiki)*, K: NPU im. M.Dragomanova 1999, s.68.; P.A. Yucyavichene, *Teoriyaipraktikamodul'nog...*, dz. cyt., s. 272.; K.Ya. Vazina, *Samorazvitie ...*, dz.cyt., s. 122.

3 O.G. Kucheryavi, *Modul'no-rozvivai'ne navchannya u vishii shkoli: akpekti proektuvannya: Monografia*, Donec'k: Vid-vo DonNU 2006, s.304.; O.G.Kucheryavii, *Skladovi profesionalizmu vkladacha vishoi shkoli u sferi proektuvannya osvii modulya*, w: *Profesionalizm pedagoga v konteksti Evropeis'kogo viboru Ukraini*. Material naukovo-praktichnoi konferencii, Zb. statei: Ch.2. – Yalta: RVV KGU 2007, s. 91-96.

PODSUMOWANIE

Model strukturalny kształcenia pedagoga ma znaczenie strategiczne dla jakościowego podwyższenia poziomu zawodowego. Student ma realną możliwość w każdej dziedzinie działalności w składniku wariacyjnym wybrać moduły, jakie – jego zdaniem – najlepiej realizować. Poza tym na poziomie regionalnym lub narodowym państwo może dofinansować kształcenie w obrębie określonej dziedziny. Przykładowo, dla wyższych szkół, realizujących jakościowe przygotowanie zawodowe pedagogów socjalnych w granicach regionu państwo może stworzyć nowoczesne projekty oświatowo-zawodowe. Takie podejście pozwoli szkolnictwu na wdrożenie finansowania pewnego kierunku kształcenia fachowca, jego materiałowego i kadrowego zabezpieczenia przy współpracy z innymi szkołami wyższymi. W konsekwencji – polepszy jakość kształcenia fachowca kosztem własnych środków, otrzyma absolwenta z liczbą kredytów otrzymanych w innych szkołach wyższych (o podobnym kierunku kształcenia) oraz spowoduje nabór studentów z innych szkół wyższych (wybierających te kierunki kształcenia, które najlepiej przedstawiono w danym regionie). Model ten pozwala w granicach nieznacznej reorganizacji procesu nauczania oraz modelu zarządzania wyższej szkoły osiągnąć wysoką jakość kształcenia absolwenta, zabezpieczyć mobilność studentów, ukazywać możliwość otrzymania jakościowo lepszego kształcenia, założyć zdrowe środowisko konkurencyjne wśród wykładowców szkół wyższych.

Należy podkreślić, że system kredytowo-modułowy jako skuteczny środek realizacji procesu nauczania to nie jest zwykłe doskonalenie przygotowania zawodowego przyszłych pedagogów, lecz niemal całkowita reorganizacja. Proces ten wymaga całościowego zreformowania oświaty wyższej na Ukrainie w zakresie prawnym, strukturalnym, organizacyjnym i finansowym. Działania należy wprowadzać nie drogą rozporządzeń i rozkazów, lecz drogą założenia placówek eksperymentalnych, gdzie zostaną opracowane i udoskonalone projekty. Skuteczność wdrożenia systemu modułowo-kredytowego procesu nauczania wymaga nowego, europejskiego myślenia zarówno kierowników jak i wykonawców projektu pedagogicznego.

SOCIAL EDUCATOR TRAINING MODEL IN UKRAINE

PETRO HUSAK

ABSTRACT: A new structural approach to the training of future specialists in accordance with the Bologna process is presented in the article. The author suggests quite new model of social pedagogue training in Ukraine, which solve the problem of providing and accumulation the credits. Credit module education is laid in the basis of this model.

СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

IGOR OSTAPJOWSKI

Wołyński Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki w Łucku

Постановка наукової проблеми. Професійна діяльність соціального педагога є відносно новою для українського суспільства. У суспільній свідомості його імідж ще не встиг сформуватися. Але для фахівця він є надзвичайно важливим. Працюючи із різними категоріями клієнтів, соціальний педагог здійснює профілактичну, реабілітаційну, посередницьку та інші види діяльності. Тому він має володіти магнетизмом та вмінням презентувати і самопрезентувати себе. Найважливішим мотивом до саморепрезентації є прагнення до розвитку взаємовідносин з людьми, самоутвердження та необхідність у професійній діяльності¹.

У наш час над проблемою формування іміджу працюють представники філософської, психологічної та педагогічної науки. Серед вітчизняних та зарубіжних науковців у її розвиток значний внесок зробили С. Архипова, П. Берд, М. Варданян, І. Ніколаєску, Ф. Джебкінз, С. Аминтаєва, М. Апраксина, О. Бекетова, Л. Жарикова, А. Калюжний, О. Петрова, Н. Тарасенко, В. Шепель, В. Черепанова, Е. Семпсон та ін.

Метою статті є розкриття сутності та технології формування іміджу соціального педагога. **Завдання статті:**

- здійснити теоретичне обґрунтування сутності та типів іміджу соціального педагога;
- визначити складові та структурні компоненти іміджу соціального педагога;
- розкрити принципи та технологію формування іміджу.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Важливою складовою професійної діяльності є імідж соціального педагога. Для розуміння сутності та механізмів його формування значний науковий інтерес представляють дослідження С. Аминтаєва, М. Апраксина, О. Бекетова, Л. Жарикова, А. Калюжного, О. Петрова, Н. Тарасенка, В. Шепеля,

1 Р.Г. Овчарова, Справочная книга социального педагога, М. ТЦ „Сфера” 2001, с. 47-49.

В. Черепанова. Їхні праці також мали значний вплив на формування нової галузі педагогічної науки - педагогічної іміджології. Через призму педагогічної іміджології імідж соціального педагога можна розглядати як фактор успіху у професійній діяльності, як інструмент, який допомагає будувати відносини з оточуючими людьми, як елемент конкурентоспроможності і просування на ринку соціально-педагогічних послуг. Також імідж соціального педагога можна розглядати як емоційно-забарвлений стереотип сприйняття його образу у свідомості вихованців, колег, соціального оточення, в масовій свідомості².

У психолого-педагогічних джерелах імідж (англ. image – образ) трактують як:

- уявлення про людину, що формується на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків тощо³;
- образ (особи, явища, предмета), що формується цілеспрямовано і має справляти емоційно-психологічний вплив на когось з метою популяризації, реклами тощо⁴.

Як відзначає І.С. Сергеев, імідж педагога визначають як безпосередньо або зумисне створюване ним візуальне враження про себе⁵.

Існують різні типи іміджу. Наприклад, із позицій функціонального підходу можна виділити такі типи іміджу:

- дзеркальний – властивий нашому уявленню про себе;
- поточний – характерний для погляду з боку;
- бажаний – відображає те, до чого ми прагнемо.
- корпоративний – організації в цілому;
- множинний – утворюється за наявності ряду незалежних структур замість єдиної корпорації.

Доцільно також розрізняти імідж корпоративний (імідж компанії, фірми, підприємства, установи, політичної партії, громадській організації, школи) та індивідуальний (імідж політика, бізнесмена, артиста, керівника, вчителя, соціального педагога, лікаря). Погляд на імідж з позицій власного „я”, інших людей та наших бажань у рамках особистого іміджу, на думку англійського дослідника Е. Семпсона, дозволяє виділити: самоімідж, сприйманий імідж та необхідний імідж. Деякі дослідники як самостійний висувають харизматичний тип іміджу.

Науковці зазначають багатофункційний характер іміджу сучасного педагога. Функції – це активні форми прояву суті і змісту конкретного феномена⁶. Так, імідж педагога реалізує наступні функції: комунікативну, інформативну, когні-

2 А.А. Калюжный, *Психология формирования имиджа учителя*, Библиотека руководителя образовательного учреждения, М. Владос 2004.

3 А.А. Калюжный, *Психология формирования имиджа учителя*, Библиотека руководителя образовательного учреждения, М. Владос 2004, с. 9.

4 *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку*, К. 1996, Ч. 1, с. 103.

5 І.С.Сергеев, *Основы педагогической деятельности: учеб. Пособ.*, И.С. Сергеев. – СПб 2004, с. 77.

6 В.М. Шепель, *Настольная книга бизнесмена и менеджера*. Управленческая Гуманитарология, М. 1994.

тивну, організаційну, мотиваційну, компенсаторну, виховну, креативну, адаптивну та ін. І. Ніколаєску виділяє гносеологічну, гуманістичну, комунікативну, інформаційну, креативну та емотивну функції професійного іміджу соціального педагога.

В процесі формування іміджу соціального педагога реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписує йому оточення. Тому складовими іміджу соціального педагога є:

- зовнішній вигляд;
- засоби спілкування;
- створення внутрішнього Я-образу.

Особливого значення у формуванні іміджу соціального педагога потрібно надавати Я-концепції. Під Я-концепцією необхідно розуміти динамічну систему уявлень людини про себе, яка охоплює як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, так і самооцінку і власне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на неї⁷. Для наукового пошуку цінними є дослідження Р. Бернса⁸, К. Роджерса, Д. Фрейберга⁹.

Технологія формування іміджу педагога має спиратися на осмислення й усвідомлення ним:

- “реального Я” (адекватна самооцінка педагогом себе, своїх особистісних рис, поведінки, ставлення до інших тощо);
- “ідеального Я” (уявлення про те, яким має бути ідеальний соціальний педагог, які риси мають бути йому притаманні);
- “антиідеального Я” (уявлення про риси, які “працюють” не тільки проти самого педагога, а й проти установи, де він працює, та його клієнтів);
- “професійного Я” (уявлення і самооцінка своїх професійних рис, мотивів і ціннісних установок, стилю організації педагогічної взаємодії тощо).

Аналіз психолого-педагогічних джерел дослідження засвідчує, що для формування іміджу соціального педагога важливе значення мають такі компоненти:

- когнітивний, який виражає знання й уявлення педагога про себе (я – оптиміст, я – розумний, успішний, талановитий, старанний, комунікабельний або я песиміст, невдаха, я – ледачий, дратівливий);
- оцінний, який характеризує здатність до самооцінки того, що він про себе знає (мене це тішить, мені це приємно, я цим задоволений або мене це не хвилює, мені це неприємно, я цим незадоволений тощо);
- поведінковий, який свідчить про те, як поводить себе людина відповідно до того, що вона про себе знає і як себе оцінює.

7 А.А. Калюжний, *Психология формирования имиджа учителя*, Библиотека руководителя образовательного учреждения, М. Владос 2004, с. 521.

8 Р. Бернс, *Я-концепция учителя, в: Развитие Я-концепции и воспитание*, Р. Бернс, М. 1986, с. 302–333.

9 К. Роджерс, *Свобода учиться* в: К. Роджерс, Д. Фрейберг (науч. ред.), А.Б. Орлов, М. 2002.

Процес створення привабливого професійного іміджу спирається на такі характеристики, як духовність, моральність, ділові та лідерські якості, вміння вирішувати конфлікти, встановлювати партнерські відносини, комунікативні здібності, впевненість, адаптивність, оптимізм та доброзичливість.

Важливою складовою іміджу педагога є вміння вибирати ті чи інші моделі поведінки залежно від ситуації, що склалась. Модель поведінки педагога, як складової його іміджу, має відповідати таким критеріям¹⁰:

1. Відповідність чинному законодавству, порядку, встановленому в суспільстві, у навчальному закладі.
2. Моральна бездоганність, що припускає фіксацію високого ступеня чесності, справедливості, совісності.
3. Уміння враховувати конкретну ситуацію, за якої вчитель діє чи опиняється в силу певних обставин.
4. Дотримання шляхетної мети, що ставить перед собою вчитель.
5. Самокритичність до власних можливостей, використання тих чи інших моделей поведінки залежно від ситуації.

Для соціального педагога дуже важливим є ефективний взаємний контакт з оточуючим середовищем, тому визначною частиною іміджу є:

1. Висока самооцінка, впевненість у собі.
2. Віра в доброзичливість Всесвіту і віра в добру людину.
3. Соціальна й особиста відповідальність.
4. Бажання змінюватися і вміння ризикувати при здоровому почутті самозбереження¹¹.

В процесі дослідження встановлено, що технологія формування іміджу повинна базуватися на принципах самовиховання, гармонії візуального образу, комунікативності і саморегуляції. А модель технології формування іміджу складатися з таких складових самопрезентації¹²:

- „Я-концепція” – морально-психологічна підготовка;
- фейсбїлдінг – формування особистості із врахуванням усіх супутніх чинників;
- кінесика – тілесне інформування;
- дизайн одягу – підбір і носіння одягу, використання аксесуарів;
- володіння словом – риторична складова;
- флюїдне випромінювання – створення особового „біоенергетичного поля”;
- комунікативна механіка – майстерність спілкування.

10 Р.Бернс, Я-концепция учителя, в: Развитие Я-концепции и воспитание, Р. Бернс, М. 1986, с. 302–333.

11 А.А. Калужный, Психология формирования имиджа учителя, Библиотека руководителя образовательного учреждения, М. Владос 2004.

12 В.М. Шепель, Имиджелогия: секреты личного обаяния, М. Линка-Пресс 1997, с.168.

З поняттям самопрезентації тісно пов'язане поняття самомоніторингу. Це поняття введене Марком Снайдером (1974) і означає тенденцію до регулювання власної поведінки з метою відповідності вимогам соціальної ситуації. Тому діагностику індивідуальних відмінностей у управлінні враженнями та виявленні гнучкості (лабільності) поведінки у взаємодії з іншими людьми в процесі дослідження доцільно проводити із використанням шкали самомоніторингу.

Висновки. Важливою для соціально-педагогічної науки є проблема формування іміджу соціального педагога. Імідж соціального педагога є образом, який формується ним цілеспрямовано і справляє емоційно-психологічний вплив на оточення з метою його популяризації. Складовими іміджу соціального педагога є його зовнішній вигляд, засоби спілкування та створення внутрішнього Я-образу. Технологія формування іміджу соціального педагога базується на принципах самовиховання, гармонії візуального образу, комунікативності і саморегуляції. Її модель представлена складовими самопрезентації. Діагностику поведінки в управлінні враженнями та взаємодію з іншими людьми дозволяє встановити у процесі експериментальної роботи використання шкали самомоніторингу.

CREATING THE IMAGE OF THE SOCIAL PEDAGOGUE

IGOR OSTAPJOWSKI

ABSTRACT: The author of the article is characterized by the image of the social pedagogue.

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УРОЛІНАВЧАЛЬНИХ ДЛІЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

NADIA KORPACH

Wołyński Uniwersytet Narodowy im. Lesi Ukrainki w Łucku

На сучасному етапі розвитку суспільство зазнає моральної та матеріальної кризи, усе більше з'являються категорії людей, які потребують допомоги. Для вирішення соціальних проблем долучаються як соціальні інституції так і громадські організації.

Оскільки у соціальній сфері не вистачає професійно підготовлених фахівців для реалізації різних напрямів соціально-педагогічної діяльності, соціально-педагогічні заклади намагаються залучати до даної діяльності волонтерів. Сьогодні волонтерський рух в Україні набуває масового характеру, особливо серед молоді, у різних сферах суспільного життя: освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, економічній та інших сферах.

Роль волонтерства у соціальній сфері визнана на державному рівні, що знаходить своє підтвердження в окремих законодавчих документах, зокрема у Законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги», «Про благодійництво та благодійні організації», в яких добровільна праця волонтерів визнається як необхідна та суспільно корисна. Закон України «Про волонтерський рух» визначає організаційні та правові засади здійснення волонтерської діяльності та розвитку волонтерського руху в Україні¹.

Що стосується дефініцій понять «волонтер», «волонтерство», «волонтерська робота» здійснимо короткий аналіз. Термін „волонтер” в перекладі з англійської мови означає «доброволець». У Законі України «Про соціальні послуги»² зазначено, що волонтер – особа, яка добровільно здійснює благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно-корисний характер. Однак, термін «волонтерство» означає передусім діяльність на основі доброї волі. Відповідно до Загальної декларації волонтерів, яку прийнято на XI Конгресі Міжнародної асоціації волонтерів 14 вересня 1990 року в Парижі,

1 Закон України „Про волонтерський рух”, Відом. Верхов. Ради, 23.02.2006, № 43.

2 Закон України „Про соціальні послуги” від 19.06.2003 р, Відом. Верхов. Ради, 2003, № 45, с. 358.

волонтерство – добровільна, активна, спільна або особиста участь громадянина в житті людських спільнот для реалізації його основних людських потреб та покращення якості життя, економічного і соціального розвитку³.

Що стосується терміну «волонтерська робота», то в Законі України «Про соціальні послуги»⁴ вона визначається як будь-яка соціальна, суспільно корисна, систематична і вмотивована неприбуткова діяльність фізичних та юридичних осіб, що проводиться шляхом виконання робіт, надання послуг громадянам, організаціям і суспільству загалом. Засади волонтерської діяльності: добровільність і добродійність, законність, гуманність і гідність, гласність, відповідальність, спільність інтересів і рівність прав її учасників, конфіденційність.

Проблему волонтерського руху у педагогічній науці досліджують ряд науковців. Зокрема, роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю обґрунтовано у роботах І. Звереві, Г. Лактіонової, С. Харченка. У дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, В. Петровича розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. У роботах О. Кузьменка, С. Толстоухової висвітлено особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Варто зазначити, що волонтерська робота не є спонтанною чи фрагментарною, а спрямовується на досягнення певних цілей і результатів. На думку І. Звереві, В. Бочарової, Р. Вайноли, А. Капської, Б. Шапірота ін. волонтерство сприяє соціалізації особистості, особистісному та професійному зрості, наданні послуг тим, хто цього потребує, реабілітації громадян з обмеженими можливостями та соціально вразливих груп населення, просвітництві населення та ін. Волонтерську роботу може виконувати кожна людина, незалежно від культурних й етнічних особливостей, релігії, віку, статі, фізичного та матеріального становища, що має високий рівень відповідальності, прагне вільно використовувати час, особистісні ресурси заради інших людей, не очікуючи винагороди.

Найважливішими рисами волонтерства, зазначеними у Записці Генерального секретаря ООН, адресованій Комісії соціального розвитку Економічної і соціальної ради ООН є: турбота про людей; солідарність і гуманна корисливість; духовність; багате джерело людського досвіду, нові інтелектуальні ресурси; етичний стандарт; участь і відповідальність як суть активної громадянської позиції; забезпечення надійної платформи для відновлення зв'язків між людьми; нове бачення соціальної дійсності.

Серед ресурсів волонтерського руху, перш за все, можна виокремити людські ресурси, оскільки волонтерами є люди, які на засадах добровільності беруть участь в роботі державних та громадських організацій. До них відносяться: діти та підлітки, волонтери-фахівці (психологи, педагоги, соціальні педагоги, юристи, лікарі та ін.), батьки, які мають проблемних дітей та об'єднуються в групи самодопомоги, студенти.

3 А. Й. Капської (ред.), *Загальна декларація волонтерів, Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах*, К. УДЦССМ 2001, с. 4–5.

4 Закон України „Про соціальні послуги” від 19.06.2003 р., Відом. Верхов. Ради, 2003, № 45, с. 358.

Мотиви для вступу у ряди добровольців можуть бути самими різними: переконання етичного і релігійного характеру; потребав спілкуванні, активності, реалізації своїх здібностей, суспільному і державному визнанні, добитися поліпшення діяльності соціальної установи. Варто зазначити, що у студентів-волонтерів особливі мотиви для добровільної соціальної роботи. Насамперед їх цікавлять професійні проблеми. Вони можуть бути як формальними - одержання заліку, проходження практики, написання дипломної чи курсової роботи, так і реальними - набуття фахових знань з майбутньої спеціальності, напрацювання навичок спілкування з клієнтами. Причому на відміну від підлітків-волонтерів, їх певною мірою хвилює проблема міжособистісної комунікації. Для них більше важливі спілкування з професіоналами в обраній спеціальності, знайомство з новими методиками і технологіями, все, що може їм допомогти у подальшому стати висококваліфікованими фахівцями.

Здійснюючи дослідження щодо організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу Бондаренко З.П. відмічає, що волонтерська діяльність сприяє розвитку різних специфічних соціальних ролей шляхом примірювання їх на себе, порівнювання, вибору: *аніматора, соціального організатора, менеджера, консультанта, консультанта-клініциста, наставника, посередника, експерта, адвоката, помічника, координатора* та ін⁵. Отже, завдяки виконанню волонтерської роботи людина стає дієздатним учасником суспільних відносин.

У свої науково-педагогічних працях О. Акімова, Т. Алексеєнко, О. Стецькова, Є. Холостова⁶ та ін. дослідників стверджують, що волонтерська діяльність сприяє соціалізації, реалізації професійних функцій, сприяє розвитку загальнолюдських цінностей та ознайомленню із субкультурами в соціумі.

Підтвердженням вищезазначеного є результати опитування серед студентів, що займаються волонтерською діяльністю. Вони зазначають, що волонтерська робота сприяє *соціалізації особистості, про що зазначили 60 %* опитаних, забезпечує засвоєння майбутніми фахівцями норм і суспільних поведінкових стереотипів – 50 %, нових соціальних ролей – 46 % студентів, допомагає переосмислити значення загальнолюдських цінностей – 60 % та ознайомлює із загальною культурою соціуму – 65 % опитаних.

Участь студентів у волонтерській діяльності підсилює їх академічний розвиток, сприяє формуванню громадянської позиції, загальнолюдських цінностей; конкретизації вибору подальшого працевлаштування; бажанню брати участь у цьому виді діяльності після закінчення вищого навчального закладу.

Яскравим прикладом того, що поряд з недержавними організаціями, намагаються розвивати волонтерську роботу й державні в Україні є діяльність

5 З.П. Бондаренко, *Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу*, Київ 2008, с. 201.

6 Е.В. Акімова, *Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений*, Рязань 2006, с. 177.; Т. Ф. Алексеєнко, *Соціалізація особистості: можливості й ризики: Наук. метод. Посіб*, К.Пед. Думка 2007, с.152.

соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, де поряд із професійними соціальними працівниками працюють волонтери. В навчальних закладах також досить активно діють волонтерські групи та загони серед яких можна виділити Центр волонтерів «Довіра» у ВНУ імені Лесі Українки, волонтерські групи Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя, Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова та ін.

Підготовка студентів у вищих навчальних закладах до волонтерської роботи здійснюється через: спеціально організовану практику; участь у благодійних акціях; акціях, спрямованих на збір і поширення інформації; проведення соціально-культурних заходів; участь у соціальних проектах.

Заслуговує на увагу і такий аспект як вивчення професійно орієнтованих дисциплін, до змісту яких входять знання про волонтерство. Так, навчальним планом підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНУ ім. Лесі Українки передбачено вивчення таких професійно орієнтованих дисциплін, як: «Соціальна педагогіка», «Вступ до спеціальності», „Соціально-правові основи діяльності дитячих і молодіжних організацій” тощо. Зокрема, під час вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності», «Соціальна педагогіка» студенти вперше ознайомлюються з теоретичними засадами волонтерського руху. Під час вивчення курсу „Соціально-правові основи діяльності дитячих і молодіжних організацій” студенти мають можливість ознайомитись, що волонтерські групи є ресурсом соціально-педагогічної діяльності громадських організацій.

На V курсі студенти вивчають навчальну дисципліну «Методика організації волонтерського руху», мета якої – оволодіння майбутніми фахівцями методикою волонтерської роботи в сучасних умовах загострення соціальних проблем.

Базуючись на практичному досвіді залучення молоді до волонтерської діяльності, враховуючи наукові положення ми прийшли до висновку, що активізацію волонтерства у молодіжному середовищі необхідно здійснювати шляхом комплексної підготовки студентів до волонтерської діяльності. А відтак, майбутні соціальні педагоги активно відвідують Школу волонтерів, створену при Центрі волонтерів «Довіра» ВНУ ім. Лесі Українки. Здійснюючи підготовку волонтерів до практичної діяльності в процесі навчання в Школі волонтерів застосовуються різноманітні форми та методи: тренінги, лекції, бесіди, обмін досвідом тощо. Серед тренінгів, можна виділити навчальний тренінг «Комунікації зі зміни поведінки», в процесі якого студентська молодь мала можливість ознайомитись з проблемою репродуктивного здоров'я молоді, профілактикою поширення ВІЛ СНІДу.

Разом з тим проводились заняття щодо організації та проведення волонтерської вуличної роботи. В процесі заняття студентам було запропоновано намалювати свою ідеальну сім'ю та продемонструвати її. Після чого акцентувалася увага на доцільності відповідального ставлення до здоров'я, як чинника який сприятиме створенню щасливої сім'ї. Отриманні знання та вміння студенти змогли реалізувати у вуличній акції «Разом до здоров'я», яка відбувалася в центрі міста

Луцька в ході якої, разом з медичними працівниками, волонтери надавали інформацію молодим людям щодо збереження репродуктивного здоров'я, доцільності планування та створення сім'ї, та роздавали засоби контрацепції.

Прагнучи допомогти тим, хто цього потребує студентська молодь організовує та залучається до різних видів волонтерської діяльності. Так, здійснюючи волонтерську роботу майбутні соціальні педагоги мали можливість долучитися до проведення акції «Серце до серця», метою якої було збір коштів на медичну апаратуру для підтримки новонароджених дітей. До Великоднього свята була проведена акція «З теплом до дитини» для дітей, позбавлених батьківського піклування Притулку для дітей Служби у справах дітей Волинської обласної державної адміністрації (м. Рожище). Волонтерами були закуплені солодощі, кольорові олівці, зошити, кольоровий папір та роздані дітям. В процесі бесіди з дітьми старшої групи студенти-волонтери піднімали питання шкідливості куріння для здоров'я дитини та аморальної поведінки в суспільстві.

Здійснюючи навчальну та практичну волонтерську діяльність студенти співпрацюють з громадськими та державними організаціями. Зокрема, разом з Товариством Червоного Хреста волонтери центру «Довіра» привітали ветеранів Другої Світової війни з святом Перемоги у Волинській обласній лікарні та взяли участь у святковому параді.

Волонтери кафедри соціальної педагогіки також надають допомогу людям з обмеженими можливостями, зокрема надавали допомогу візочникам під час проведення акцій «Велопробіг заради життя». Волонтери допомагали візочникам зайняти стартові позиції, підтримували оплесками під час змагань, спілкувалися, допомогли організувати виставку-продаж виробів мистецтв, зроблених їхніми руками.

Отже, волонтерська робота забезпечує природне входження студентів у суспільство, включення у соціальні зв'язки, інтеграцію у різні типи соціальних спільнот. Залучення студентів до волонтерської діяльності формує професійно важливі якості, дає стимул як до волонтерської так і до професійної діяльності.

ROLE OF VOLUNTEERS IN PREPARATION FUTURE SOCIAL TEACHERS

NADIA KORPACH

ABSTRACT: The article is devoted to the dissection of the role of volunteers in a process of preparing future social teachers and peculiarities of volunteers work in the higher educational establishment.

ВЛАСТИВОСТІ ПРИДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ГРУП ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАННЯ НАРКОТИКИ

TETIANA MARTYNYUK

Wołyński Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki w Łucku

Постановка проблеми. Специфічні умови сучасного етапу розвитку суспільства, соціальна дезадаптація значної частини населення провокує зростання динаміки вживання наркотиків. Відбувається неухильне «омолодження» наркоманії: середній вік початку вживання алкоголю серед хлопчиків знизився до 12,5 року, серед дівчаток до 12,9 року; вік залучення до токсико-наркотичних речовин знизився відповідно до 14,2 року серед хлопчиків і 14,6 року серед дівчаток¹.

Це значною мірою пов'язано з тим, що існуюча система заходів протидії наркотизму через різні причини носить непослідовний характер, часто неадекватна реальному стану справ. Зокрема, на основі даних соціологічних досліджень можна констатувати низку чинників, що зумовлюють соціальне обтяження наркогенної ситуації, а саме: зведення проблеми немедичного вживання психоактивних речовин до проблем охорони здоров'я і правоохоронних органів; омолодження віку, з якого починається залучення до психоактивних речовин; зростання числа їх уживачів, особливо, серед підлітків і молоді; поява нового соціального феномена – молодіжної наркоманійної субкультури, що «відтворює» та поширює молодіжний наркотизм; недостатня визначеність науково обґрунтованої концепції формування здорового способу життя та ін.

Доведено необхідність розробки такої моделі профілактичної роботи, яка буде сприяти впровадженню вже існуючих здобутків у сфері профілактичної антинаркотичної роботи, а також спиратися на вікові особливості підлітків та основні чинники їх наркостійкості. Саме такою встановлено *модель*, засновану на підході формування життєвих навичок. Її *вибір* обумовлювався, насамперед,

1 Э. Берн, *Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы*, М. Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс 2001, с. 640.

таким чинником: навчання дітей навичкам опору тиску суспільстває більш ефективним способом зменшення поведінкової проблеми, ніж просте надання інформації або залякування відносно результатів їх поведінки. *Було надано перевагу ранньому профілактичному втручання, що зумовлено вищою сприйнятливістю підлітків до профілактичних впливів у порівнянні з дорослими.*

Водночас більш глибокий аналіз проблеми, що розглядається, дозволяє констатувати, що, незважаючи на багаторічні дослідження особистості залежних, їх мотивації та психологічної готовності до вживання ПАР, статево-вікових особливостей наркозалежних, недостатньо вивченим, насамперед, залишається питання про чинники, що зумовлюють формування установки на вживання психоактивних речовин. Дотепер вплив соціальних чинників, не був об'єктом спеціального наукового дослідження. Поза увагою також залишалися і якісні аспекти ефективної профілактичної роботи, які можна сформулювали у вигляді умов, врахування яких у подальшому, сприятиме оптимізації реального стану організації антинаркотичної профілактичної роботи. Також врахування вказаних умов забезпечить комплексний взаємозв'язок основних агентів профілактики у підлітковому віці: групи, педагога та значимих однолітків.

Метою даної статті являється розгляд однієї з *соціально-педагогічної умови ефективної профілактики вживання психоактивних речовин підлітками* в її експериментальному ракурсі з відповідними рекомендаціями щодо її успішного дотримання.

Першою соціально-педагогічною умовою *ефективної профілактики залежності від вживання психоактивних речовин підлітками* визначено цілеспрямовану оптимізацію групового та міжособистісного спілкування підлітків засобами тренінгу формування психосоціальних навичок.

Виклад основного матеріалу. Прагнучи спілкування, підлітки часто не зважуються відкритися іншим через побоювання бути знехтуваними, ховаються за формальними ролями, уникаючи справжньої близькості та взаєморозуміння тощо. Однак, з одного боку, групова взаємодія сприяє прийняттю підлітками цінностей і потреб інших, полегшує процес самодослідження та інтроспекції; а з іншого – «залежність дитини та підлітка від групи тим вища, чим менша кількість груп, у життєдіяльність яких він включений»².

Спираючись на вище означене, одним зі шляхів ефективного впровадження означеної соціально-педагогічної умови профілактики виникнення залежності визначено *розширення кількості груп членства, до яких включені підлітки*. Це здійснювалося, насамперед, шляхом залучення підлітків до тренінгових груп, у яких основною формою проведення занять була робота з малою групою. Як наголошують С. В. Березін та К. С. Лисецький, саме така «... група є моделлю реального життя, а внутрішньогрупові відносини – моделлю

2 Б. Г. Лазаренко, *Профілактика наркоманії у дітей, підлітків та молоді: довідник для соціальних працівників, вчителів, шкільних психологів, батьків*, К. Держсоцслужба 2005, с.13.

тих відносин, які кожен із учасників групи будує з реальними людьми, що становлять його оточення. Можливість змін особистості підлітка укладена в процесі саморозкриття на групових заняттях: тренінг – місце, де кожен може спробувати себе в новій якості, не тільки не побоюючись за власне життя і благополуччя, але також і отримавши зворотний зв'язок»³.

В процесі профілактичної роботи підтверджено припущення про *необхідність фокусування уваги на взаємостосунках підлітка з його однолітками*. При цьому, хоча й профілактична робота проводилася з усіма підлітками експериментальної роботи, для її оптимізації підлітки були умовно поділені на кілька груп. При цьому було встановлено, що розвитку соціальної поведінки першої умовної групи підлітків – тих, які не вживали ПАР, або лише спробували їх – сприяло формування та удосконалення їх соціально-значущих здібностей у процесі тренінгу. У підлітків підвищився рівень комунікабельності, встановилися позитивні відносини з однолітками та почала формуватися стійка здатність відмовляти у відповідь на пропозицію вживати ПАР. Крім того, групова тренінгова робота з цією категорією підлітків зумовила усунення причин їх некомунікабельності та розвиток актуальних життєвих навичок. По-перше, труднощі з нездатністю залишатися наодинці було нейтралізовано, коли підлітки оволоділи навичками організації свого власного часу, в тому числі й дозвілля, при відсутності товаришів; вони актуалізували свої захоплення, інтереси та уподобання, що дозволило їм створити альтернативу вживання ПАР для подолання нудьги. По-друге, прийоми, що цілеспрямовано використовувалися соціальним педагогом для підвищення самооцінки підлітків, а також зміст самих тренінгових занять зумовили підвищення впевненості підлітків при взаємодії та налагодженні контактів, зникнення відчуття безнадійності, а отже нейтралізацію проблем низької самоповаги, вираженої в заниженій самооцінці. А це в свою чергу породило переконання у наявності інших засобів самоствердження, окрім бездумного слідування нормам групи, зокрема, і вживанню ПАР. По-третє, значною мірою були вирішені питання комунікативної незручності та відсутність необхідних навичок спілкування, оскільки в процесі занять, спрямованих на розвиток загальних соціальних навичок, підлітки отримали не лише теоретичні знання, а й практичний досвід поведінки у ситуаціях знайомства, відмови (наприклад, пропозицій вживання ПАР), відстоювання власної думки (обґрунтування антинаркотичної позиції) тощо. По-четверте, під час тренінгових занять особлива увага була звернена на такі міжособистісні проблеми підлітків як недовіра до людей, сприйняття їх ворожими й егоїстичними, внутрішня скутість, нездатність до саморозкриття. Зокрема, наголошення в процесі роботи основних етичних принципів тренінгу, а також постійного їх дотримання для забезпечення емоційного комфорту та навичок співпраці за принципом «рівний-

3 С.В.Березина, К.С. Лисецкого (ред.), *Предупреждение подростковой и юношеской наркомании*, Самара2002, с.148.

рівному» сприяло подоланню не лише труднощів з встановленням контактів, але й озлоблення та страху перед соціальними лідерами. Апрогравання різноманітних ролей у процесі роботи, оцінка комфортності перебування у цій ролі, оцінка виконання цієї ролі оточуючими, виявлення найбільш прийнятних для себе позитивних способів взаємодії сприяло зниженню конформності, формуванню соціально позитивних стереотипів, які необхідні підлітку, щоб опиратися тиску дорослих, однолітків, ЗМІ тощо, особливо при нав'язуванні ними наркотичних цінностей, вживання ПАР як засобу самореалізації. І останнє, боязнь емоційної близькості, що приводить до відмови від прийняття відповідальності, було пропрацьовано на заняттях блоку, присвяченого питанням організації життя. Ціннісне орієнтування сприяло утвердженню антинаркотичних норм, а також поглибленню дружніх відносин, які припускають взаємне саморозкриття.

Зазначимо, що для того, щоб спроби саморозкриття були успішними, у ряді випадків потрібні спеціальні умови. Такі умови створювалися соціальним педагогом у тренінговій групі, а потім з допомогою педагогів-предметників поступово переносилися і на сферу позанавчальної діяльності підлітків. Підкреслимо, що при цьому потрібно мати на увазі: заохочення до саморозкриття і з боку ведучого, і з боку учасників групи повинне бути строго дозованим і відповідати типу групи та стадії її розвитку, конкретним характерологічним особливостям того або іншого учасника. В протилежному випадку всі ті «плюси», котрі мала група як форма роботи несе в собі, перетворюються в «мінуси».

Іншого підходу потребували підлітки другої групи – з епізодичним вживанням ПАР, для котрих втрата самоконтролю пов'язана, з одного боку, з перебуванням у групі однолітків, що вживають ПАР, а з іншого – з небажанням припинити вживання одурманюючих речовин. Для попередження переходу адиктивної поведінки у залежну в цьому випадку проводилася соціально-педагогічна робота щодо формування мотивації відмови від вживання, а також щодо придбання досвіду контролю над своєю поведінкою шляхом формування життєвих навичок. При цьому, особлива увага зверталася на тренування у підлітків таких навичок як цілепокладання, оцінка та самооцінка, планування та самоуправління. Практика роботи з підлітками з епізодичним вживанням ПАР довела необхідність урахування такої їх особливості підліткового віку як загострена потреба у самопізнанні та самоідентифікації. Це, безумовно, сприяло прояву ними інтересу до аналізу власних життєвих ситуацій, які пов'язані із вживанням ПАР.

Третя категорія підлітків – це ті, котрі знаходяться на початковій стадії зловживання ПАР. Соціально-педагогічна практика довела, що у цьому випадку важливо, насамперед, протидіяти ідентифікації підлітків з наркоманійними групами. Попередження залежної поведінки з цих позицій, як зазначають деякі дослідники ⁴, повинно починатися з надання допомоги підлітку щодо

4 Л.А.Цветкова, И.Н. Гурвич, А.В.Шаболтас, [и др.], *Теоретические модели формирования, контроля и коррекции наркопотребления*, СПб.С.-Петербург. ун-ет 2006, с. 248.

вирішення конфліктів життєвого циклу на шляху до автономності з опорою на взаємодію з вчителями, батьками та однолітками. При вирішенні означеної проблеми доцільно спиратися на почуття приналежності, яке Ф. Перлз називає «первинним психологічним імпульсом, що забезпечує виживання»⁵. Почуття приналежності задовольняється в групі. Саме тому доцільно залучати підлітків у спеціально організовані групи. Таке «підставлення підлітку просоціальної групи»⁶, з одного боку сприяє задоволенню його типових підліткових реакцій – групування, емансипації (самі вирішують свої проблеми) та «хобі-реакції» (робота в спеціальних довгострокових групах підтримки стає хобі), а, з іншого боку, підлітки зможуть навчитися задовольняти свої потреби соціально прийнятним і навіть схвалюваним способом.

Зокрема, *включення підлітків у просоціальну тренінгову групу* сприяло попередженню розвитку небажаної поведінки, пов'язаної з використанням ПАР як засобу вирішення проблем. На основі засвоєння в групі ефективних моделей підлітки починали отримувати досвід вирішення життєвих проблем (спілкування, лідерства, підкорення, дружби та ін.) з урахуванням не тільки своїх інтересів, але й інтересів інших людей (батьків, однолітків), в цілому суспільства. Однак при організації роботи з такими підлітками дуже важливо, щоб комунікація велася на рівні з підлітком, на одній і тій же мові. Тобто соціальний педагог, насамперед, сам, а потім й інші педагоги та батьки, намагалися спочатку визначити позицію підлітка у спілкуванні – Батька, Дитини чи Дорослого⁷, і лише потім будувати свою, однак при цьому бути на рівні з підлітком: не над ним (я старший, а тому розумніший) і не нижче нього (пригадай, яким слухняним ти був, як мама тебе любила).

Четверту групу підлітків становили ті, хто вже має досвід вживання ПАР, і, як нами було встановлено раніше, з метою задоволення своїх наркотичних потреб почали прилучатися до груп асоціального спрямування. Серед **ознак, за якими можна визначити прояви асоціальної субкультури серед таких неповнолітніх, можна виокремити такі**: 1) вживання кримінально-наркоманійного жаргону; 2) розповсюдження азартних ігор; 3) наявність кличок, прізвиськ; 4) групові правопорушення, ігнорування суспільних норм життя; 5) тенденція до жорсткої групової стратифікації («ватажків», «авторитетів», «відкинутих», «пацанів» та ін.); 6) поширеність «блатних» пісень, віршів, малюнків; 7) зневажливе ставлення до «відкинутих», ізоляція їх у міжособистісних відносинах; 8) наявність татуювань із тюремно-атрибутичним змістом; 9) існування групових «кодексів», «правд», «законів», «прописок»

5 С.Ф. Перлз, *Гештальт-подход и Свидетель терапии*, М. Либрис 1996, с.8.

6 Л.А.Цветкова, И.Н. Гурвич, А.В.Шаболтас, [и др.], *Теоретические модели формирования, контроля и коррекции наркопотребления*, СПб.С.-Петербург. ун-ет 2006, с. 177.

7 Э. Берн, *Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы*, М. Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс 2001, с. 640.

новачків, прийняття ними всіляких «присяг», «клятв», «проклять»; 10) відмова брати участь у діяльності соціально корисних груп, самодіяльних органах колективу; 11) ухилення від виконання суспільних доручень, робіт щодо самообслуговування. І. П. Башкатов рекомендує враховувати їх значимість у порядку рейтингу⁸.

Залежно від ступеня соціальної небезпеки стихійних груп до них доцільно застосовувати різні засоби виховної дії, а саме: роз'єднування або переорієнтація⁹. Щодо роз'єднування, то це насильне роз'єднання членів підліткової групи. Йому надавалася перевага при роботі з підлітками, котрі включені до груп із вираженою криміногенною спрямованістю (наявність правопорушень, рецидивна поведінка). Однак таких підлітків було лише кілька, насамперед, ті, котрі вже стояли на обліку у відділі кримінальної міліції у справах дітей. А тому в умовах загальноосвітніх закладу переважно використовувалася переорієнтація. Такий спосіб дій дозволив не руйнувати дружніх зв'язків між членами таких груп, однак поступове залучення їх до позитивної, головним чином позашкільної, діяльності сприяло формуванню та розвитку у підлітків розумних потреб та інтересів. Одночасно така діяльність допомагала витісненню помилкової романтики наркотичного життя романтикою здорового змагання, спортивної боротьби.

Практика показала, що переорієнтацію спрямованості наркотичних підліткових груп у соціально позитивну можна досягти на основі будь-якого виду соціально корисної діяльності. Проте, серед підлітків, які вже зловживають ПАР, інтерес до інтелектуальних видів діяльності досить низький, крім того, досить часто, такі підлітки просто від природи не володіють значними інтелектуальними чи мистецькими здібностями. Також було враховано той факт, що більшість зі зловживаючих ПАР, це все таки хлопчики. Тому серед найбільш сприятливих у плані переорієнтації було визначено технічні та прикладні види спорту, туризм, атлетичну гімнастику, спортивні єдиноборства та ігри. Всі вони вимагають демонстрації ініціативи, сили, спритності та інших якостей, що особливо цінуються серед підлітків хлопчиків. Вибір конкретних видів діяльності визначався можливостями конкретного навчального закладу, зокрема, наявністю фахівців, що можуть організувати заняття з такими підлітками.

Серед способів переорієнтації стихійних підліткових груп у профілактичній діяльності можна назвати такі: через ватажка групи, через підключення до неї лідера-ровесника, через позитивний підлітковий колектив. Кожен із них має свою специфіку, водночас опора на етапи, виокремлені С. О. Белічевою¹⁰, дозволила

8 І.П. Башкатов, *Психология групп несовершеннолетних правонарушителей (социально-психологические особенности)*, М. Прометей 1993, с.251.

9 Г.Г. Шиханцов, *Юридическая психология: [учебник для вузов]*, отв. ред. д-р юрид. наук, проф. В.А. Томсинов, М. Зерцало 1998, с. 341.

10 С.А. Беличева, *Основы превентивной психологии*, М: Редакц.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», Программа «Обновление гуманитар. образования в России» 1994, с. 120.

цей процес певним чином упорядкувати. Подаємо ці етапи з адаптацією до специфіки підліткових груп із наркотичним спрямуванням:

1. Етап групової автономії, під час якого здійснювалося виявлення групи з наркотичним спрямуванням і залучення її в колектив. На цьому етапі особлива увага повинна зверталася на лідера групи – того, хто має найбільший досвід вживання ПАР або є їх постачальником. На цьому етапі, значною мірою допомагала співпраця зі Службою у справах дітей. Досвід показав, що при цьому важливо проявити поважне ставлення до групи в цілому, не поспішати на початковому етапі її розколати.
2. Лідерська реорганізація. Розгортання цього етапу визначається спрямованістю групи та її лідера. Можливий варіант, коли групу з наркотичним спрямуванням залучають як самостійну організаційно-структурну одиницю до класного колективу, об'єднання учнів паралелі або суміжних класів (6-8). При цьому можна зберегти права її колишнього лідера. Водночас тут важливе його залучення до роботи під безпосереднім керівництвом соціального педагога та лідерів-волонтерів. Якщо такий лідер буде прагнути зберегти свій авторитет, підтвердити свою здатність керувати групою в умовах колективного життя, то він змушений буде забезпечувати виконання і всіх вимог нового колективу.

Практика показує, що лідери в цих випадках або дійсно активно включаються в життя колективу та достатньо легко переорієнтовуються, знаходять позитивне застосування своїй енергії та демонструють неабиякі організаторські здібності, або дискредитують себе.

Однак, слід зазначити, що можливості переорієнтації групи через ватажка все ж таки досить обмежені, оскільки не кожного підліткового лідера вдається захопити якою-небудь соціально-позитивною діяльністю. У цьому випадку, такі лідери, маючи стійкі негативні характерологічні особливості, прагнуть зберегти свій вплив за допомогою колишніх методів, чинять прихований та явний опір вимогам колективного життя. У такому разі вони потребують, насамперед, психокорекційної допомоги психолога, іноді й нарколога, і лише тоді поступового залучення до колективної роботи та участі у тренінгах із формування життєвих навичок. При цьому виникає необхідність у іскредитації подібного лідера в очах його компанії. Для цього необхідно, перш за все, гуманізувати відносини в групі, показати таким підліткам можливості побудови нових довірчих взаємостосунків без необхідності доведення своєї приналежності до значущої групи через вживання ПАР, щоб у них з'явилося відчуття захищеності та довір'я до нового колективу.

3. Злиття групи з наркотичним спрямуванням з просоціальною групою. На цьому етапі група з наркотичним спрямуванням перестає бути замкнутим об'єднанням і включається в загальну систему колективної діяльності, широких зв'язків зі всіма членами колективу. Цьому сприяла, насамперед, участь у тренінговій роботі та колективних заходах –

рольових іграх, аналізі життєвих ситуацій, виконанні спільних доручень і домашніх завдань тощо.

Висновок. Таким чином, врахування означених умов, а особливо *ефективної профілактики залежності від вживання психоактивних речовин підлітками* не тільки дозволить якісно підвищити ефективність соціально-педагогічної роботи щодо профілактики вживання психоактивних речовин та виникнення залежності від них. Воно, безумовно, сприятиме гуманізації відносин між всіма учасниками профілактичного процесу, сприятиме отриманню позитивних практичних навичок і забезпечить позитивний емоційний комфорт при взаємодії, а також сприятиме оптимізації групового та міжособистісного спілкування підлітків засобами тренінгу та формування психосоціальних навичок на цій основі.

FEATURES OF DIFFERENTIATION OF GROUPS ARE IN THE PROCESS OF LEADTHROUGH OF TRAINING OF ANTINARCOTIC WORK

TETIANA MARTYNYUK

ABSTRACT: In the article are examined experimental job performances in relation to the prophylaxis of the use of by teenagers. For optimization of work the conditional dividing of teenagers is carried out into a few, groups, that will promote. The features of differentiation of groups in the process of leadthrough of treningovoy of antinarcotic work.

EDUKÁCIA SENIOROV

LENKA LACHYTOVÁ

*Vysoká škola medzinárodného podnikania
ISM Slovakia v Prešove*

Dôchodcovia sú súčasťou systému zvaná spoločnosť. Sú aj poväčšine členmi ďalších subsystémov, väčších alebo menších rodinných systémov. Demografická vo všetkých vyspelých krajinách zaznamenávajú už dlhší čas nárast podielu staršej generácie v populácii. Tento trend jestvuje aj u nás. Počet dôchodcov sa u nás zvýšil aj v dôsledku ponovembrového vývoja – zdalo sa pomerne bezbolestné namiesto prepúšťania, posielat' starších ľudí o niečo skôr do penzie. Gerontologické výskumy však opakovane potvrdzujú, že adjustácia na odchod na dôchodok – čím nečakanejšie nastane, tým viac – je ťažký a vôbec nie bezbolestný proces. Táto adjustácia môže aj zlyhať a vtedy nastáva rapídne zhoršenie zdravotného stavu – občas aj smrť. V miernejšom prípade sa „iba“ zhorší telesné, alebo duševné zdravie, naruší sa zážitok pozitívnej vlastnej hodnoty, celkové prežívanie psychickej pohody. Zhoršuje sa kvalita života nielen dôchodcu, ale zákonite a vo väčšej alebo menšej miere, aj všetkých osôb, s ktorými sa stýka. Na základe povrchného pozorovania tohoto javu sa potom často vyvodí zovšeobecňujúci mýtus o „starobe – chorobe“, ako o nutnej, alebo prirodzenej zákonitosti. Akoby skutočne starnutie prinášalo iba pokles a zhoršovanie všetkých stránok života. Konotatívny význam pojmov „staroba“, „starý“ je v našej kultúre taký negatívny, až dehonestujúci, že v spoločenskom styku sa považuje za netaktnosť, ba za urážku tento pojem na niekoho adresne použiť. Sám na seba ho použijú iba jednoduchí ľudia, (majú zrejme k bežnému prírodnému kolobehu bližšie), alebo osoby vo vysoko pokročilom veku¹.

Vedomá príprava na starobu nemá podľa Gregora² dosiaľ tradíciu. Autor to vysvetľuje tým, že starší ľudia sa nedoživali tak pokročilého veku, ako je to v súčasnosti. Z historického hľadiska má človek reálnu šancu prežiť jednu tretinu života vo veku, ktorého sa v minulosti tu a tam dožil iba niekto. Práve táto skutočnosť vyžaduje nové prístupy k prežívaniu staroby a tou je vedomá príprava na toto obdobie.

1 E. Šimová, *Prečo univerzita tretieho veku?*, In: Bulletin I. ASUTV 1996, s. 13 – 15.

2 O. Gregor, *Stárnout to je kumšt*, Praha: Olympia 1990, s.139.

Predpokladom dobrého zvládnutia nástupu na starobný dôchodok a teda aj adaptácie na nadchádzajúce prežívanie staroby ako ďalšej etapy života každého jedinca, je väzba na budúcnosť, konkrétna predstava prežívania dní, ktoré už nebudú napĺňané pracovnými povinnosťami a pracovným stereotypom. Väzba na budúcnosť je spojená s konkrétnym plánom činností, určitou perspektívou napĺňania voľných chvíľ, ktorých bude určite viac ako v doterajšom živote. Táto perspektíva ďalšieho života sa spája s vedomou prípravou na túto etapu života. V odbornej literatúre sa uvádza dlhodobá, strednodobá a krátkodobá príprava. Súčasťou dlhodobej prípravy, ktorá pretrváva počas celého života, je aj výchova k manželstvu a rodičovstvu, zdravotná výchova, ale aj výchova postojov k starnutiu a k staršej generácii. Strednodobá príprava nastupuje niekedy okolo 45-teho roku, kedy už človek konkrétnejšie uvažuje o období, ktoré bude tráviť na dôchodku, mnohé neuskutočnené plány si priam odkladá na toto obdobie. Krátkodobá príprava na starnutie by mala začať približne 5 rokov pred dosiahnutím dôchodkového veku. Jej nosnou časťou je jednak starostlivosť o svoje zdravie, prevencia možných chorôb, ale aj psychologická príprava na zmenu spoločenskej roly, pestovanie a udržiavanie priateľských vzťahov, pestovanie koníčkov³.

Hegyí⁴ rozdeľuje prípravu na starobu na zdravotnú, psychologickú a sociálnu. Zdravotná príprava nespočíva len v prevencii rizikových faktorov (obezity, fajčenia...), ale aj vo včasnej diagnostike chorôb. Pod psychologickou prípravou tento autor rozumie odbúravanie nežiadúcich stavov psychickej záťaže a psychohygienu. Sociálnu prípravu spája so zmenou organizácie práce v súlade s vekom, výkonnosťou, vzdelaním a zdravotným stavom jedinca.

Nie každý človek vie ľahko nadväzovať osobné kontakty, vzťahy, priateľstvá. O to ťažšie to dokáže vo vyššom veku, v starobe. Dôležité je preto vedieť udržiavať a pestovať dobré vzťahy s blízkymi už v strednom veku. Ľudia potrebujú ľudí a starší človek o to viac. Gregor⁵ doporučuje nečakať, kým sa ozve ten druhý, občas aj pozabudnúť na zaužívané konvencie vo vzťahoch. Je to jeden zo spôsobov ako si udržiavať zásoby adaptačnej energie, ako sa psychicky otužovať.

Skutočnosťou ostáva, že túto generáciu čaká ešte tretina života, ktorú by mal človek prežiť čo najaktívnejšie, aby aj tento úsek života bol naplnený pozitívnymi očakávaniami a osobnou spokojnosťou a osobnou spokojnosťou⁶.

3 G. Jenčíková, *Príprava na dôchodok*, In: Sestra, marec/apríl 2008, s.45.

4 M. Šoltisová Semešiová, Martina, *Psychosociálne a zdravotné aspekty nekvality života seniorom*, In: *Psychosociálne a zdravotné aspekty nekvality života*, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, Prešov 2006, s.88-95.

5 O. Gregor, *Stárnout to je kumšt*, Praha: Olympia 1990, s.139.

6 I. Herová, Irena, *Sociální podmínky starých lidí na venkově*. <http://www.agris.cz/etc/filereader.php?ild=6090>HYPERLINK „<http://www.agris.cz/etc/filereader.php?ild=6090&PHPSESSID=a-3>”&HYPERLINK „<http://www.agris.cz/etc/filereader.php?ild=6090&PHPSESSID=a3>”PHPSESSID=a3

Podľa viacerých autorov ideálnym vstupom do dôchodku by mal byť postupný vstup, základom ktorého by bol harmonogram postupného skracovania pracovného času, určitá psychologická príprava zo strany zamestnávateľa – napr. cyklus besied⁷.

Napĺňanie snov a očakávaní v starobe bráni človeku myslieť iba na problémy a ťažkosti, ktoré sa počas predchádzajúceho života naakumulovali a ich negatívne vplyvy sa postupne prejavujú. Telesný a duševný stav človeka sú v úzkej interakcii. Neschopnosť vyrovnat' sa s odchodom na dôchodok determinuje mnohé psychické problémy, ktoré môžu vyústiť až do izolácie a depresívnych nálad a následne dochádza aj k zhoršeniu telesného zdravia. Spätné, zhoršenie telesného zdravia si vynucuje u niektorých starších ľudí isté obmedzenia, ktoré sú následne príčinou prerušenia kontaktov s okolitým svetom. Človek si intenzívnejšie uvedomuje hodnotu svojho zdravia, ktorá sa stáva najstabilnejšou zložkou hodnotového rebríčka seniora⁸.

*Starší človek má nepochybne právo na odpočinok, ale ak sa oddá nečinnosti, odsudzuje sa k telesnému i duševnému chátraniu. Staroba ako taká nie je príčinou adaptačných ťažkostí, je iba predisponujúcou podmienkou. Čím vyššia je úroveň činnosti v strednom veku, tým rôznorodejšie aktivity potrebuje takýto človek v starobe*⁹.

Práca predstavuje jednu z najprirodzenejších aktivít človeka a to aj v dôchodkovom veku. Mnohí dôchodcovia ešte pracujú úväzkovo, no mnohí túto aktivitu dokážu premeniť na tvorivú činnosť vo forme realizácie svojej často dovtedy nenaplnenej záľuby - maľovanie, rezbárstvo, iné ručné práce, záhradkárstvo, domáce kutilstvo. Seniori si dokážu naplniť čas aj návštevou kín, divadiel, koncertov, výstav, čítaním. Pri voľbe záľub zohráva istú rolu aj prostredie mesta a vidieka, ktoré ponúka rozdielne možnosti využitia voľného času pre túto vekovú kategóriu.

Žiť prítomnosti je umenie, je to schopnosť koncentrovať sa na to, čo človek robí teraz, v tejto chvíli. Gregor¹⁰ sa zmieňuje o jednobodovosti, o sústredení sa na jednu činnosť, jednu myšlienku. Pri prechádzke človek plne vníma iba prírodu okolo seba, pri počúvaní hudby vníma iba pôžitok z hudby. Táto jednobodovosť pomáha človeku veľmi intenzívne prežívať samotnú prítomnosť. Pomáha sústrediť vnútornú pozornosť na jeden bod, čím môžu všetky ostatné mozgové a psychické funkcie relaxovať. Takéto vnímanie prítomnosti napomáha človeku odolávať negatívnym myšlienkam či negatívnym pocitom a zároveň môže napomôcť zvládať chvíle osamelosti a predchádzať nečinnosti. Samotná nečinnosť je spúšťacím mechanizmom nezadržateľného procesu úpadku, ktorý keď sa rozbehne, je veľmi obtiažne v silách človeka ho zastaviť, zvrátiť. „*Nebolo by preda sa pre nikoho lákavé ani žiadúce iba pridávať roky k životu, ale bude isto vzrušujúce a krásne pridať život k rokom*”¹¹.

7 Šimová, In: L. Končeková, *Vývinová psychológia*, Prešov, LANA 2005, s.298.

8 M. Šoltisová Semešiová, Martina, *Psychosociálne a zdravotné aspekty nekvality života seniorom*, In: *Psychosociálne a zdravotné aspekty nekvality života*, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, Prešov 2006, s.88-95.

9 Švancar, In: J. Křivohlavý, *Psychologie nemoci*, Praha: Grada Publishing, a.s. 2002, s.152.

10 O. Gregor, *Stárnout to je kumšt*, Praha: Olimpia 1990, s.139.

11 Tamže, s.127.

Blízke a pozitívne vzťahy s rodinou sú určite zdrojom životnej sily, avšak nie jediným. Aby tieto vzťahy neprerástli do neúnosnej závislosti staršieho človeka od svojich blízkych, musí hľadať aj iné zdroje energie. Schopnosť udržať si duševnú pohodu a vyrovnanosť i vo vyššom veku mu môže napomôcť i neustále vzdelávanie. Túto funkciu plne umožňujú a naplňajú univerzity tretieho veku, ktoré sú v našich podmienkach združené do Asociácie univerzít tretieho veku na Slovensku.

Asociácia Univerzít tretieho veku na Slovensku (ASUTV), ktorá vznikla v decembri 1994, (tj. tri roky po vzniku prvej UTV na UK v BA a dva roky po vzniku druhej v KE) si kladie za cieľ chrániť, rozširovať a propagovať činnosť univerzít tretieho veku, ako záujmového (nekvalifikačného) vzdelávania osôb v poproduktívnom veku, resp. dôchodcov všetkého typu, na vysokoškolskej úrovni. Inak povedané, toto štúdium neslúži ako prostriedok na získanie alebo zvyšovanie akejkoľvek profesnej kvalifikácie, ale „iba“ a výlučne pre uspokojovanie vzdelávacích potrieb ľudí staršieho veku. Treba rovno povedať, že táto asociácia je veľmi potrebná, okrem iného aj preto, lebo reakcie nezainteresovaných na jestvovanie UTV sú veľmi rozmanité. Bolo to pochopiteľné na začiatku existencie tejto inštitúcie a zákonité, ako pri každej novinke, na ktorú si ľudia nezvykli, alebo sa nad ňou hlbšie nezamysleli. Ale aj po viac než desaťročnej existencii UTV na celom Slovensku (máme ich už pri prevažnej väčšine vysokých škôl), ešte vždy je príliš veľa odmietavých postojov, vyplývajúcich z nepochopenia pozitívneho synergického efektu toho, ak sa čoraz viac starších osôb venuje vzdelávaniu. Zo systémového hľadiska, ako je známe, zmena ktoréhokoľvek prvku systému navodí zmenu celého systému. Táto zmena môže byť reťazou zmien vedúcej k rastu, zdokonaľovaniu jestvujúcej štruktúry, alebo reťazou štrukturálnych zmien. Niekedy sa odohráva oboje v istej časovej následnosti¹².

Práve táto Asociácia im umožňuje využívať skúsenosti medzinárodných organizácií – Medzinárodnej asociácie univerzít tretieho veku (AUIUTA), Európskej federácie starších študentov (EFOS) a Európskej federácie starostlivosti o starších (EURAG) (Súhrnná správa o realizácii Národného programu Ochrany starších ľudí za roku 2005-2006 <http://www.employment.gov.sk/hew/index.tp?id=13126>).

Poslucháčom týchto univerzít sú občania vo vyššom veku, väčšinou nad 55 rokov. „*Tieto univerzity neslúžia ako prostriedok pre získavanie, alebo zvyšovanie akejkoľvek kvalifikácie, ale iba a výlučne pre uspokojovanie vzdelávacích potrieb ľudí staršieho veku, na vysokoškolskej úrovni*“¹³. Univerzity napomáhajú vyplňovať voľný čas seniorov, umožňujú celoživotné vzdelávanie a súčasne dávajú návod ako zabezpečiť prevenciu predčasného starnutia. Pri výučbe sú akceptované skutočnosti, ktoré zohľadňujú podmienky výučby, eliminujúce záťažové situácie, ktoré by mohli mať negatívne dopady na zdravie poslucháčov¹⁴. Na celý proces výučby

12 E. Šimová, *Prečo univerzita tretieho veku?*, In: Bulletin I. ASUTV 1996, s. 13 – 15.

13 E. Šimová, *Význam univerzít tretieho veku v rámci celoživotného vzdelávania*, in: *Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, Prešov, Akcent Print 2002, s.470.

14 M. Dudek, *Terapia rodin w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, In: *Wsparcie rodziny dysfunkcyjnej*, M. Dudek, Pollianna 2009, s. 61 – 76.

vplýva celý rad faktorov pozitívneho, ale aj negatívneho charakteru, či už je to zloženie kolektívu, náročné materiálne požiadavky, nezaujímavá tematika, neprimerané tempo výukového procesu, nevhodné správanie učiteľa, nedostatok dostupnej literatúry, neadekvátne nároky pri previerkach znalostí poslucháčov, momentálne neprimeraný telesný a psychický stav študentov, nedostatočný priestor na diskusiu. Na druhej strane takýto spôsob vyplnenia voľného času je nenahraditeľným obohatením života staršieho človeka, pretože práve tu sa vytvára priestor nielen na nadväzovanie nových kontaktov, ale zároveň dochádza aj k sebarealizácii, k zvyšovaniu sebavedomia a rozširovaniu obzoru seniora. Študenti dostávajú návod, ako komplexne riešiť niektoré skutočnosti, ktoré prináša vek, samota, narušenie zdravotného stavu, udržiavanie dobrej fyzickej a duševnej kondície¹⁵.

Štúdium trvá zvyčajne tri roky, pričom prvý ročník je všeobecný základ. Prebieha formou sústredení približne raz za dva týždne. Študentom prednášajú učitelia a vedeckí pracovníci vysokých škôl, Slovenskej akadémie vied a kvalifikovaní odborníci z praxe. Zriadilo sa niekoľko odborov, z ktorých si môžu poslucháči podľa vlastného záujmu a možností tej ktorej univerzity vybrať. Ide o odbory ako Záhradníctvo, Výživa a zdravie, Informatika a manažment, Informatika a telekomunikačná technika, Ekonomika a hospodárstvo, Psychológia, Teológia, Človek a umenie či Právo a dejiny Slovenska. Prvá univerzita tretieho veku vznikla v roku 1990 pri Univerzite Komenského v Bratislave a dnes majú seniori možnosť vybrať si túto formu vzdelávania na 13 univerzitách tretieho veku na Slovensku. Štúdium sa končí vypracovaním záverečnej súbornej práce z príslušného študijného odboru a slávnostnou promóciou¹⁶.

Zdrojom životnej sily pre starších ľudí sa môžu stať univerzity tretieho veku. Prečo?

1. UTV ponúka vzdelávanie z najrozličnejších oblastí života na úrovni súčasného stavu ich vedeckého poznania. Tým, že človek po 30. 40. 50. rokoch znovu zasadne do školských lavíc a dozvedá sa mnoho pre neho nových vecí, akoby znovu zasadol do vlaku, o ktorom si myslel, že mu už nenávratne ušiel. Všetci, ktorí učíme na UTV máme skúsenosti z pozorovania spontánnych reakcií našich študentov, z ktorých možno jednoznačne uzatvárať, že štúdium im spôsobuje nevídané intelektuálne zážitky.
2. Prijímanie nových poznatkov na prednáškach podnecuje študentov aj ku samostatnej vzdelávacej aktivite, v tej oblasti ktorú študent už poznal v nejakej miere, alebo aj v úplne novej. UTV, aspoň v istej miere, umožňuje realizovať mnohým isté nespĺnené túžby z mladosti, alebo sa konečne venovať nejakému záujmu, na ktorý doteraz nebol čas. Keďže nepoužívané kognitívne funkcie starnú najrýchlejšie, štúdium môže prispieť - a výskumy to aj exaktne potvrdzujú - k spomaľovaniu procesu starnutia.
3. Nevídaná vzdelávacia aktivita seniora a zážitok z toho, že je jej ešte stále schopný, pozitívne ovplyvňuje sebaobraz, sebavedomie a zážitok osobnej hodnoty

15 Tamže.

16 J Květenský, A Lacko, *Univerzity tretieho veku a ich vplyv na zdravotný stav poslucháčov*, <http://www.modernaskola.sk/rs,c399/>

staršieho človeka. Tento prvok reťazovite môže ovplyvniť aktualizáciu všetkých síl seniora na zachovávanie nezávislosti aj v mnohých iných smeroch.

4. Pozitívne sebahodnotenie a sebaúcta zpravidla udržuje pozitívnu emočnú bilanciu, ktorá sa v medziľudských vzťahoch prejavuje ako dobromyseľnosť, žičlivosť, empatia – aj s nepodobným. Skrátka, v priaznivých podmienkach sme až v starobe schopní takej miery nezištnej dobroty, ktorú stelesňujú v našich rozprávkach dobrotiví a múdri starci, alebo starenky a ktorú tak radi vyhľadávajú naši blízki, aby pri nás pookriali – a my s nimi.
5. Študent UTV so vzrastajúcim širším rozhľadom môže pozitívne ovplyvňovať aj spôsob uvažovania a úroveň myslenia svojho bližšieho i širšieho sociálneho prostredia. Neaktívny starý človek, navyše ak žije v sociálnej segregácii, máva tendenciu ku dogmatickému, uzatvorenému stereotypu myslenia, v dôsledku čoho hodnotí všetko z jednostranného, statického pohľadu. Naopak, celý život udržiavaný otvorený dialektický spôsob uvažovania, podnecovaný aj v staršom veku stále novšími poznatkami, umožňuje mu dospieť ku takej hĺbke pochopenia javov, k takej integrácii a syntéze životných skúseností a poznatkov, ako nikdy predtým. Starší človek má šancu dopracovať sa k príťažlivej a oporu poskytujúcej múdrosti.
6. UTV môže účinne prispieť k pozitívnej integrácii celej osobnosti. Tendencia bilancovať svoj život, spomínať na detstvo, mladosť, patrí k zákonitým prejavom staršieho človeka. Pri tomto bilancovaní minulosti niektorí dospievajú ku pesimistickému hodnoteniu prežitého života a k pestovaniu pocitov krivdy, ba až nenávisti k domnelému, alebo skutočnému nepriateľovi. Aj neustále pripomínanie minulých krívd, však nepomôže zlepšiť kvalitu života, naopak môže vážne ohroziť telesné aj duševné zdravie. Naopak, intenzívne zaobranie sa niečím iným, ako bolesťami - telesnými či duševnými, minulými či súčasnými – uľahčuje procesy pozitívnej integrácie osobnosti. Nové poznatky získané z rozmanitého uhla môžu pomôcť študentovi UTV prehodnotiť svoju cestu životom, ako najlepšiu, aká za daných okolností mohla byť a tým prijať všetko bez nenávisti ku komukoľvek a bez úzkosti a strachu zo smrti¹⁷.

Univerzita tretieho veku má význam nielen pre jednotlivca, nielen pre generáciu seniorov, ale aj pre celú spoločnosť.

1. Pre bližšiu rodinu, pre vnukov, je dobrovoľne študujúci starý rodič hmatateľným dôkazom o hodnote vzdelávania samo o sebe. Môže podporiť rozvíjanie kognitívnych spôsobilostí svojich blízkych.
2. Zdravší starý človek čerpá oveľa menej ekonomických prostriedkov, ako chorý.
3. Optimistickejší starý človek môže motivovať svoje sociálne prostredie k lepším výkonom, naopak, vyčerpávajúci, večne uhundraný a vyčítajúci, či hostilný a negativistický spotrebúva energiu každého, s kým príde do styku.

17 E. Šimová, *Prečo univerzita tretieho veku?*, In: Bulletin I. ASUTV 1996, s. 13 – 15.

4. UTV je dobrou školou tolerancie a demokracie. Heterogenita (rôznorodosť, inakosť) spolužiakov je nebývalo veľká, konformita so skupinou prirodzene malá. Vyformované a ustálené zvyklosti, postoje, spôsoby správania, tvoria mnohokrát svojrázne, (ba i bizarné) osobnosti, v skupine starších študentov¹⁸.

Vzdelávacia politika súčasnej doby sa orientuje na koncepciu celoživotného vzdelávania nielen s cieľom kultivácie človeka ale aj poskytovaním možností ďalšieho vzdelávania a vytváraním programov aktívnej staroby. Dnes sa náš vzdelávací systém zaoberá nielen formálnym vzdelávaním v rámci všetkých stupňov školského systému, ale aj charakteristikou možností a prostriedkov neformálneho a informálneho vzdelávania. Termínom formálne vzdelávanie ¹⁹ označuje vzdelávanie, ktoré sa realizuje vo vzdelávacích inštitúciách, ktorých funkcie, ciele, obsah, prostriedky a spôsoby hodnotenia sú definované a legislatívne vymedzené. Neformálne vzdelávanie charakterizuje Memorandum celoživotnom učení (2000) ako vzdelávanie, ktoré nevedie k ucelenému školskému vzdelaniu a prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania. Zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov. Môže byť uskutočňované okrem iného prostredníctvom organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie formálnych systémov vzdelávania zvyčajne ako forma záujmového vzdelávania. Informálne (neinštitucionálne) vzdelávanie je učenie sa zo skúseností, v rámci každo- dennej komunikácie a sociálneho veta²⁰.

„Čím menej je človek schopný dosiahnuť svoje očakávania, tým horšia je kvalita života“²¹. Aktívne prežívaná staroba, práca, či akákoľvek činnosť primeraná živ otnému tempu a možnostiam starnúceho človeka sa stáva nevyhnutnou požiadavkou v boji proti degeneratívnym procesom organizmu, konzervuje životný potenciál človeka, brzdí proces starnutia.

EDUCATE SENIORS

LENKA LACHYTOVÁ

ABSTRACT: The article shows the some relations of the elderly and their contacts with younger generations. Possibilities of intergenerational learning and learning occasions not only in Slovakia but also in Europe underline the importance of close relations in the family and school as well as in wider environment. We focused on the state programmes and European policy.

18 Tamže.

19 J. Průcha, E. Walterová, J Mareš, *Pedagogický slovník*, Praha: Portál 1995.

20 V. Prusáková, *Základy andragogiky*, Bratislava: Gerlach Print 2005.

21 Tokárová in: M. Šoltisová Semešiová, Martina, *Psychosociálne a zdravotné aspekty nekvality života seniorom*, In: *Psychosociálne a zdravotné aspekty nekvality života*, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, Prešov 2006, s.88.

PREDŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA – TERMINOLOGICKÝ A VÝKLADOVÝ SLOVNÍK

VALENTÍNA TRUBÍNIOVÁ

Katolicki Uniwersytet w Rużomberku

*Všetko, čo robíme, je iba kvapka v mori,
ale keby sme to nerobili, tá kvapka
by tam chýbala*

Matka Tereza z Kalkaty

Učiteľ národov Jan Amos Komenský, prvý systematik predškolskej pedagogiky, vyslovil mnohé základné myšlienky o dieťati predškolského veku, ktoré majú svoju platnosť až do súčasnosti. Napríklad: „Dve užitočné veci sa tu predsa môžu urobiť. Po prvé nech sa napíše kniha napomenutí pre rodičov a vychovávateľky, aby dobre poznali svoje úlohy. Nech je v nej dopodrobna vypísané všetko, čomu treba učiť deti, pri ktorej príležitosti sa má čo začínať, ktorými spôsobmi a ktorými druhmi slov a gest sa im to má vštepovať. Príkladom nech je kniha, ktorú sme my napísali pod názvom Informatórium školy materskej.“ (J. A. Comenii: Didactica Magna, Kap. 28).

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku a grantová agentúra KEGA Ministerstvo školstva SR v Bratislave v roku 2007, vydali odbornú publikáciu **PREDŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA – Terminologický a výkladový slovník**, ktorý má rozsah 900 strán. ISBN 978-80-8084-162-1.

Terminologický a výkladový slovník PREDŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA je prvou odbornou publikáciou na Slovensku, v Európe i vo svete, ktorá v komplexe prezentuje širokú oblasť výchovy a vzdelávania detí predškolského veku na Slovensku, **a to detí zdravých i detí so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami v rodine a v materskej škole.**

Slovník obsahuje problematiku predškolskej pedagogiky a predškolskej výchovy v širokom komplexe jej obsahu, a tiež s využitím podnetov z pedagogickej činnosti predchádzajúcich generácií a bohatého dedičstva, ktoré predstavuje aj dnes aktuálny odkaz pre výchovu a vzdelávanie detí. Vychádza zo širokého vymedzenia predme-

tu uvedenej pedagogickej disciplíny, v teoretickej rovine mapuje kategórie, pokúša sa usporiadať, objasniť a dotvoriť systém pojmov, nastoľuje problematiku metodológie výskumu a metodologickej vybavenosti, aby aspoň sčasti prispel k zdôvodneniu, vysvetleniu a pochopeniu dôležitosti výchovy a vzdelávania detí predškolského veku.

Slovník podáva základnú orientáciu o predškolskej pedagogike a predškolskej výchove na Slovensku. **Obsah tvorí 2 743 pojmov – hesiel, ktoré vypracovalo 215 autorov** – prevažne vysokoškolskí pedagógovia a psychológovia z pedagogických fakúlt, vedeckí a odborní pracovníci, lekári, sociológovia, učitelia materských a základných škôl a i. zo Slovenska (z toho je 5 autorov z Poľska, ČR a Maďarska). Názov základných hesiel okrem etymológie je uvedený v preklade do anglického, nemeckého, francúzskeho a ruského jazyka.

Heslá obsahujú najzákladnejšie informácie o dieťati raného a predškolského veku, o jeho výchove a vzdelávaní od narodenia až po vstup do školy, a to **1. časť – osobitne detí zdravých, 2. časť – detí so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami** (deti vyžadujúcich osobitnú starostlivosť). Jadro tvoria heslá – **dieťa – rodina – materská škola – učiteľ** – výchova a vzdelávanie – oblasť školstva a s tým v širokom kontexte súvisiace pojmy. Osobitne sa pozornosť venuje *výchove a vzdelávaniu detí predškolského veku v materských školách* – vzniku, vývoju a súčasnosti, a to najmä *cieľom, obsahu, metódam, organizácii a výchovno-vzdelávaciemu procesu, legislatíve* a tiež *poslaniu učiteľa materskej školy*.

Slovník je vhodný ako študijná literatúra pre študentov stredných škôl pedagogického zamerania, stredných zdravotníckych škôl, pre študujúcich v odbore Predškolská a elementárna pedagogika, t. č. zriadenom na všetkých pedagogických fakultách univerzít na Slovensku, pre učiteľov materských škôl a 1. stupňa základných škôl, taktiež pre rodičov, najmä mladé matky i pre tých, ktorí nemajú odborné pedagogické vzdelanie, napokon i pre ďalšiu čitateľskú verejnosť.

Slovník je súčasťou odbornej literatúry, a preto ministerstvo školstva v tiráži slovníka dáva toto odporúčanie: „**Ministerstvo školstva Slovenskej republiky odporúča odbornú publikáciu PREDŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA (terminologický a výkladový slovník) dňa 28. júla 2008 pod číslom CD-2008-12037/25950-1-911 na využitie v oblasti predškolskej pedagogiky, v materských školách, pri príprave učiteľov materských škôl** a v ďalšom vzdelávaní pedagogických zamestnancov.“

Autori v obsahu publikácie sa pokúsili o čo najširší záber, aby objasnili podstatu a dôležitosť predškolskej výchovy, uchovali doterajšie pozitívne výsledky, ktoré by mohli pomôcť teoretikom i pedagogickej praxi v oblasti predškolskej výchovy a vzdelávania detí a rozvoju samotnej vednej disciplíny v intenciách súčasného smerovania i perspektív budúceho života detí v 21. storočí.

Editorka slovníka doc. PhDr. Valentína Trubíniová, CSc. v úvode svojho slovníka uvádza motto a tiež vyjadrila venovanie tejto odbornej publikácie: „*Toto dieľo venujem všetkým, ktorí denne vynakladajú veľa úsilia, námahy a trpezlivosti vo výchove a vzdelávaní detí a starostlivosti o ne. Všetko to robia s veľkou láskou k deťom – k našej budúcnosti ...*“.

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

ZUZANA HOLLÁ

Katolicki Uniwersytet w Rużomberku

ABSTRAKT: Cieľom predkladaného príspevku je predstaviť súčasný stav výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Výchova a vzdelávanie sa na Slovensku riadi novým školským zákonom, ktorý vošiel do platnosti 1. septembra 2008 a priniesol veľa zmien. Najväčšou zmenou školskej reformy je vznik štátneho a školských vzdelávacích programov, ktoré určujú nový obsah učiva.

KEÚČOVÉ SLOVÁ: Výchova. Vzdelávanie. Štátny vzdelávací program. Školský vzdelávací program. Výchovní program. Školský systém.

1. septembra 2008 vošiel v Slovenskej republike do platnosti Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, ktorý v snahe reagovať na súčasné požiadavky, podmienky a potreby spoločnosti, prináša do školského systému v SR niekoľko významných reformných zmien. Podľa tohto nového školského zákona sa výchova a vzdelávanie v školách a školských zariadeniach uskutočňuje podľa výchovno-vzdelávacích programov. Tie sa delia na:

- a) výchovno-vzdelávacie programy pre školy (ďalej len „vzdelávacie programy“),
 - štátny vzdelávací program,
 - školský vzdelávací program,
- b) výchovno-vzdelávacie programy pre školské zariadenia (ďalej len „výchovní programy“).

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM

Štátny vzdelávací program bol schválený na gremiálnej porade ministra 19. júna 2008. Vznikol na základe zákona o výchove a vzdelávaní z roku 2008 a je hierarchicky najvyšším cieľovo programovým projektom vzdelávania, ktorý zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné

osnovy. Predstavuje prvú, rámcovú úroveň dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl. Vyjadruje hlavné princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu, ako aj demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je národné vzdelávanie založené.

Štátny vzdelávací program vymedzuje všeobecné ciele škôl a kľúčové kompetencie vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania. Je východiskom pre vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu školy, kde sa zohľadňujú špecifické lokálne a regionálne podmienky a potreby. Vydáva a zverejňuje ho pre jednotlivé stupne vzdelania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Jeho súčasťou sú aj vzdelávacie programy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením a vzdelávacie programy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním.

Obsahom štátneho vzdelávacieho programu je:

- názov vzdelávacieho programu, ktorý je súčasne názvom odboru vzdelávania; v stredných odborných školách aj názvom skupiny odborov vzdelávania,
- konkrétne ciele výchovy a vzdelávania,
- stupeň vzdelania, ktorý sa dosiahne absolvovaním vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti,
- profil absolventa,
- vzdelávacie oblasti,
- charakteristika odboru vzdelávania, jeho dĺžky, forma výchovy a vzdelávania a podmienky prijímania uchádzača,
- vzdelávacie štandardy,
- formy praktickej výučby,
- rámcové učebné plány,
- vyučovací jazyk,
- organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie v jednotlivých formách výchovy a vzdelávania,
- spôsob, podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávanie dokladu o získanom vzdelaní,
- povinné personálne zabezpečenie,
- povinné materiálno-technické a priestorové zabezpečenie,
- podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní,
- osobitosti a podmienky na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, najmä materiálne a personálne, vrátane špeciálnej kompenzačnej, rehabilitačnej, didaktickej a audiovizuálnej techniky vyžadovanej vzhľadom na príslušný druh a stupeň zdravotného postihnutia,
- zásady a podmienky pre vypracovanie školských vzdelávacích programov.

Štátny vzdelávací program stanovuje povinné vyučovacie predmety, ktoré sú začlenené do jednotlivých vzdelávacích oblastí (Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Príroda a spoločnosť /1. stupeň ZŠ/, Človek a príroda /2.

stupeň ZŠ, SŠ/, Človek a spoločnosť /2. stupeň ZŠ, SŠ/, Človek a hodnoty, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb, Človek a svet práce). Okrem týchto „povinných“ predmetov si každá škola v rámci svojho školského vzdelávacieho programu môže vytvoriť vlastný vyučovací predmet (využitím voľných - disponibilných hodín).

Štátne vzdelávacie programy sú vytvorené v súlade s Medzinárodnou štandardnou klasifikáciou vzdelávania ISCED (International Standard Classification of Education), ktorú v roku 1976 vypracovalo a v roku 1997 inovovalo UNESCO. ISCED člení školskú sústavu do viacerých stupňov. Jednotlivé stupne slovenského školského systému im zodpovedajú nasledovne (viď. tab. 1):

Tab. 1. Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania ISCED

(Upravené podľa: <http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/isced97.pdf>; štátne vzdelávacie programy)

Stupeň ISCED	Stupeň školskej sústavy - opis	V slovenskej školskej sústave
ISCED 0	Predprimárne vzdelávanie nultého stupňa – všetky druhy vzdelávania predchádzajúce primárnemu vzdelávaniu	Vzdelávanie prebiehajúce v materských školách
ISCED 1	Primárne vzdelávanie – na primárnej úrovni	1. stupeň základnej školy (1.- 4. ročník)
ISCED 2	Nižšie sekundárne vzdelávanie – vzdelávanie na nižšom sekundárnom stupni, nadväzuje na primárne vzdelávanie pred vstupom na vyššie sekundárne vzdelávanie	2. stupeň základnej školy (5.-9. ročník) a nižšie ročníky 5 - 8 ročných gymnázií a konzervatórií (po ročník, ktorý zodpovedá 9. ročníku základnej školy)
ISCED 2A	2. stupeň základnej školy	
ISCED 2B	Ukončené povinné vzdelávanie v rámci neukončeného odborného vzdelávania	
ISCED 2C	Zaučenie v odbore	
ISCED 3	Vyššie sekundárne vzdelávanie – nasleduje po ukončení nižšieho sekundárneho stupňa pred vstupom do terciárneho stupňa	Do vyššej sekundárnej úrovne sa zaraďujú štvorročné gymnáziá a vyššie ročníky 5 - 8 ročných gymnázií (všeobecné vzdelávanie), stredné odborné školy (vrátane vyšších ročníkov konzervatórií) a stredné odborné učilištia (odborné vzdelávanie)
ISCED 3A	Stredné (všeobecné) vzdelávanie s maturitou (gymnázium)	
ISCED 3B	Stredné odborné vzdelávanie s maturitou	
ISCED 3C	Stredné odborné vzdelávanie	
ISCED 4	Postsekundárne neterciárne vzdelávanie	Pomaturitné vzdelávanie, kurzy a pod.
ISCED 5	1. stupeň terciárneho vzdelávania	Vysokoškolské štúdium bakalárske, magisterské, inžinierske, doktorské
ISCED 6	2. stupeň terciárneho vzdelávania	Doktorandské štúdium (PhD.)

ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM

Školský vzdelávací program je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v školách a ktorý vydáva riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade školy a v rade školy. Je to komplexný program riadenia školy, plánovania, rozhodovania, organizovania, vedenia, kontrolovania a hodnotenia procesov na úrovni školy a triedy. Je vypracovaný na základe príslušného štátneho vzdelávacieho programu, riadi sa jeho požiadavkami. Vzniká doplnením štátneho vzdelávacieho programu o špecifické požiadavky na základe návrhov a potrieb regiónov, podnikov, rodičov, žiakov a ďalších zainteresovaných. Vypracúva sa pre každú formu vzdelávania (denná, večerná, diaľková, kombinovaná, dištančné vzdelávanie) a to buď ako samostatný školský program, alebo v rámci jedného školského vzdelávacieho programu sú štruktúrované aj iné formy vzdelávania v danom študijnom odbore.

Školský vzdelávací program musí byť teda vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona a s príslušným štátnym vzdelávacím programom. Jeho obsahom je:

- názov vzdelávacieho programu,
- vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy a vzdelávania,
- stupeň vzdelania, ktorý sa dosiahne absolvovaním školského vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti,
- vlastné zameranie školy,
- dĺžka štúdia a formy výchovy a vzdelávania,
- učebné osnovy,
- učebný plán,
- vyučovací jazyk,
- spôsob, podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydávanie dokladu o získanom vzdelaní,
- personálne zabezpečenie,
- materiálno-technické a priestorové podmienky,
- podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a žiakov,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy,
- požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov.

VÝCHOVNÝ PROGRAM

Výchovný program je základným dokumentom školského zariadenia, podľa ktorého sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v školských zariadeniach. Vydáva a zverejňuje ho riaditeľ školy alebo riaditeľ školského zariadenia po preroko-

vaní v pedagogickej rade školy alebo v pedagogickej rade školského zariadenia, rade školského zariadenia. Musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania ustanovenými zákonom o výchove a vzdelávaní. Obsahuje:

- názov programu,
- vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy,
- formy výchovy a vzdelávania,
- tematické oblasti výchovy,
- výchovný plán,
- výchovný jazyk,
- personálne zabezpečenie,
- materiálo-technické priestorové podmienky,
- podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a žiakov,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školského zariadenia,
- požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov.

Sústavu školských zariadení, v ktorých sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť na základe výchovných programov, predstavuje tab. 2.

Tab. 2. *Sústava školských zariadení v SR v súlade so Zákonom č. 245/2008 Z. z.*

Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia	Špeciálne výchovné zariadenia	Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie	Školské účelové zariadenia
školský klub detí	diagnostické centrum	centrum pedagogicko- psychologického poradenstva a prevencie	škola v prírode
školské stredisko záujmovej činnosti	reedukačné centrum	centrum špeciálnopedagogického poradenstva	zariadenia školského stravovania
centrum voľného času	liečebno-výchovné sanatórium		stredisko služieb škole
školský internát			
školské hospodárstvo			
stredisko odbornej praxe			

ŠKOLSKÝ SYSTÉM V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Školský systém v Slovenskej republike tvoria tri základné stupne škôl: primárny, sekundárny a terciárny. Školský systém je sústavou inštitúcií tzv. formálnej a neformálnej edukácie, ktoré riadi a spravuje Ministerstvo školstva. Štruktúru výchovno-vzdelávacej sústavy určujú zákony a podrobnosti fungovania jej jednotlivých súčastí a upravujú vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky.

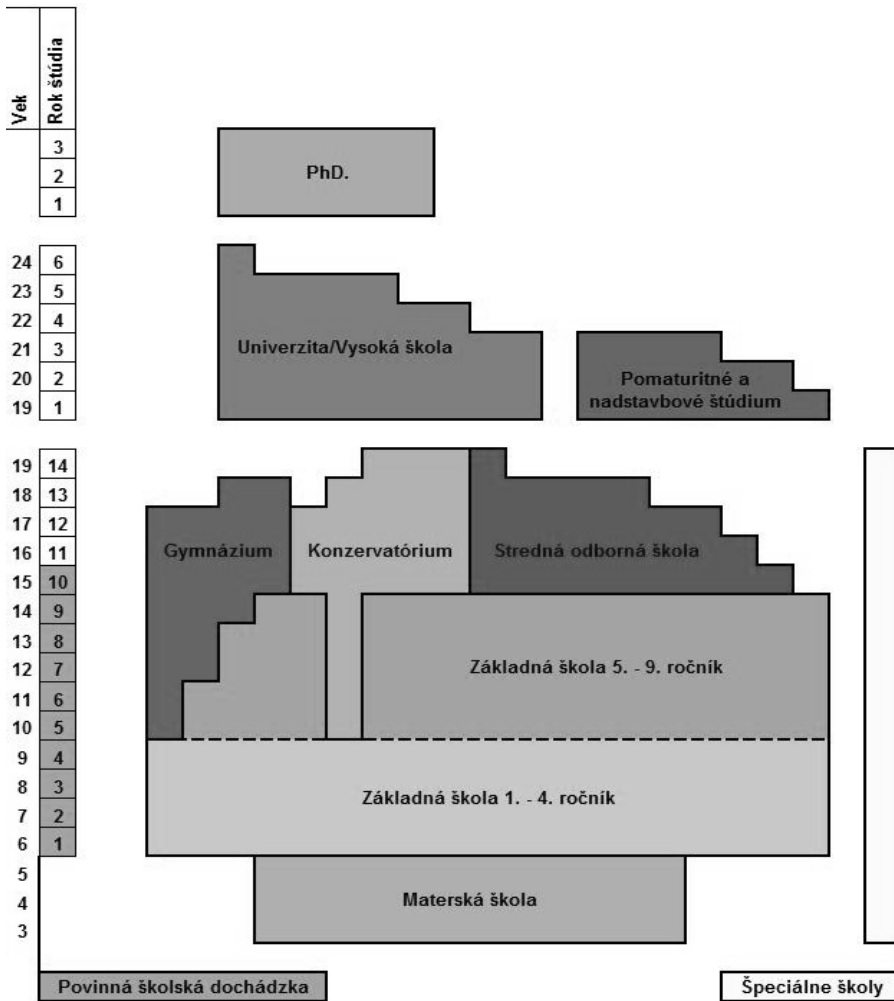


Schéma: Školský systém Slovenskej republiky (zdroj: <http://www.oe-po.sk/obr/qepse08.pdf>)

Podľa nového školského zákona z roku 2008 sústavu škôl tvoria v SR tieto druhy škôl:

- materská škola,
- základná škola,
- stredné školy (gymnázium, stredná odborná škola, konzervatórium),
- školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- základná umelecká škola,
- jazyková škola.

Materská škola

Materská škola (ďalej „MŠ“) je určená pre deti zvyčajne od 3 do 6 rokov veku a slúži predovšetkým ako príprava na základnú školu. Zabezpečuje výchovu a vzdelávanie prostredníctvom školského vzdelávacieho programu, ktorý poskytuje predprimárne vzdelanie. MŠ podporujú osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvárajú predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravujú na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí. Zriaďujú sa spravidla pri počte desať detí.

Základným a záväzným pedagogickým dokumentom pre MŠ je Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Obsahuje profil absolventa – vzdelanostný model absolventa predprimárneho vzdelávania, ktorý je koncipovaný prostredníctvom kompetencií (spôsobilostí) dieťaťa predškolského veku. Obsah výchovy a vzdelávania je štruktúrovaný na tematické okruhy (Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra), na vzdelávacie oblasti (perceptuálno-motorická, kognitívna a sociálno-emocionálna) a vzdelávacie štandardy (obsahové a výkonové). V programe sa posilňuje hra, ktorá sa chápe nielen ako rozhodujúci prostriedok rozvoja osobnosti dieťaťa, ale aj ako hlavná výchovno-vzdelávacia metóda a významná organizačná forma. Organizačnou formou predškolského vzdelávania je edukačná aktivita, ktorej špecifikum spočíva v tom, že môže zasahovať alebo prelínať sa aj v iných organizačných formách.

Vzdelávanie v MŠ sa uskutočňuje za čiastočnú úhradu, okrem MŠ pri zdravotníckych zariadeniach. Výška príspevku zákonného zástupcu v MŠ, ak je zriaďovateľom krajský školský úrad, nesmie prekročiť 7,5 % sumy životného minima na jedno nezaopatrené dieťa alebo 15 % tejto sumy, ak je zriaďovateľom MŠ obec.

Základná škola

V základnej škole (ďalej „ZŠ“) sa začína plniť povinná 10-ročná školská dochádzka, od ktorej nemožno oslobodiť nikoho a týka sa všetkých detí, ktoré dosiahnu vek 6 rokov a splnia podmienky školskej spôsobilosti. Má spravidla 9 ročníkov s možnosťou zriadenia nultého ročníka. Člení sa na 2 typy:

- plnoorganizovaná ZŠ so všetkými 9 ročníkmi,
- neplnoorganizovaná ZŠ, ktorá nemá všetky ročníky (zvyčajne len 1. – 4.).

ZŠ poskytuje žiakom základné poznatky, zručnosti a schopnosti v oblasti jazykovej, prírodovednej, spoločenskovednej, umeleckej, športovej, zdravotnej, dopravnej a ďalšie poznatky a zručnosti potrebné na jeho orientáciu v živote a v spoločnosti a na jeho ďalšiu výchovu a vzdelávanie. Člení sa na prvý a druhý stupeň, v ktorých sa vzdelávanie realizuje samostatnými na seba nadväzujúcimi vzdelávacími programami. Prvý stupeň ZŠ tvorí spravidla 1. – 4. ročník. Druhý stupeň ZŠ tvorí 5. – 9.

ročník. Pre 1. stupeň ZŠ v Slovenskej republike je záväzný Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie a pre 2. stupeň ZŠ Štátny vzdelávací program ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. Ich jednotlivé prílohy, ktoré obsahujú učebné osnovy jednotlivých vyučovacích predmetov, majú odporúčací charakter.

Úspešným absolvovaním príslušného vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti môže žiak získať niektorý zo stupňov základného vzdelania:

- a) **primárne vzdelanie** – získa žiak úspešným absolvovaním posledného ročníka ucelenej časti vzdelávacieho programu odboru vzdelávania pre 1. stupeň ZŠ alebo žiak s mentálnym postihnutím absolvovaním posledného ročníka ZŠ (dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie s doložkou),
- b) **nižšie stredné vzdelanie** – získa žiak:
 - úspešným absolvovaním posledného ročníka ucelenej časti vzdelávacieho programu odboru vzdelávania pre 2. stupeň ZŠ,
 - úspešným absolvovaním 1. ročníka päťročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej škole, do ktorého sa prijímajú žiaci z 8. ročníka ZŠ,
 - úspešným absolvovaním 4. ročníka osemročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej škole,
 - absolvovaním 3. ročníka vzdelávacieho programu praktickej školy.
 Dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie s doložkou.

Stredné školy

Stredné školy (ďalej „SŠ“) poskytujú žiakom všeobecné alebo odborné vzdelanie nadväzujúce na základné vzdelanie získané na ZŠ. Uskutočňujú ho prostredníctvom svojich školských vzdelávacích programov a v rámci nich konkrétnych učebných a študijných odborov, ktoré podľa typu trvajú 2 až 8 rokov. Medzi SŠ, ktoré poskytujú výchovu a vzdelávanie v študijných a v učebných odboroch, ktoré sú v sústave odborov vzdelávania, patria podľa nového školského zákona z roku 2008:

- gymnáziá (so štvorročným a viacročným štúdiom),
- stredné odborné školy,
- konzervatóriá.

Gymnáziá sú všeobecnovzdelávacie, vnútorne diferencované SŠ, ktoré pripravujú žiakov vo štvorročnom, v päťročnom alebo v osemročnom vzdelávacom programe a poskytujú úplné stredné všeobecné vzdelanie. Primárne žiakov pripravujú na štúdium na vysokej škole. Ich záväzným dokumentom je Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike, ISCED 3A – vyššie sekundárne vzdelávanie. Jeho prílohy, v ktorých sú uvedené učebné osnovy jednotlivých vyučovacích predmetov, majú odporúčací charakter.

Stredné odborné školy (ďalej „SOŠ“) sú vnútorne diferencované SŠ, ktoré pripravujú žiakov v najmenej dvojročnom a najviac päťročnom vzdelávacom programe príslušného odboru vzdelávania. Poskytujú vzdelanie na výkon povolání a odborných činností. Zabezpečujú teoretické a praktické vyučovanie.

Konzervatóriá poskytujú komplexné umelecké a umelecko-pedagogické vzdelanie. Pripravujú žiakov na profesionálne umelecké uplatnenie a na vyučovanie umeleckých a odborných predmetov vo vzdelávacích programoch umeleckého zamerania. Výchova a vzdelávanie sa uskutočňuje podľa:

- šesťročného vzdelávacieho programu, v ktorom žiak po ukončení 4. ročníka vykoná maturitnú skúšku a po ukončení 6. ročníka vykoná absolventskú skúšku,
- v odbore tanec sa štúdium uskutočňuje podľa osemročného vzdelávacieho programu, ktorý sa v poslednom ročníku ukončuje maturitnou skúškou a absolventskou skúškou, a podľa šesťročného vzdelávacieho programu, v ktorom žiak po ukončení 4. ročníka vykoná maturitnú skúšku a po ukončení 6. ročníka vykoná absolventskú skúšku.

Štúdiom na SŠ môže žiak získať:

- a) **nižšie stredné odborné vzdelanie** (nižšie sekundárne) – úspešným absolvovaním posledného ročníka dvojročného učebného odboru v SOŠ, alebo absolvovaním vzdelávacieho programu v odbornom učilišti, ktorý sa ukončuje záverečnou skúškou,
- b) **stredné odborné vzdelanie** (sekundárne) – úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej trojročného a najviac štvorročného učebného odboru v SOŠ (ukončuje sa záverečnou skúškou),
- c) **úplné stredné všeobecné vzdelanie (vyššie sekundárne)** – úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej štvorročného a najviac osemročného študijného odboru v gymnáziu (ukončuje sa maturitnou skúškou),
- d) **úplné stredné odborné vzdelanie (vyššie sekundárne)** – úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej štvorročného a najviac päťročného študijného odboru v SOŠ (ukončuje sa maturitnou skúškou),
- e) **vyššie odborné vzdelanie** (postsekundárne alebo terciárne) – úspešným absolvovaním:
 - najmenej dvojročného a najviac trojročného študijného odboru v SOŠ (ukončuje sa absolventskou skúškou),
 - posledného ročníka súvislého šesťročného študijného odboru v konzervatóriu (ukončuje sa absolventskou skúškou),
 - posledného ročníka súvislého osemročného študijného odboru v tanečnom konzervatóriu.

Nadväzujúcimi formami odborného vzdelávania sú:

- **nadstavbové štúdium** – je nadväzujúcou formou štúdia učebného odboru SOŠ, ktorého absolvent získal stredné odborné vzdelanie; ukončuje sa maturitnou skúškou,

- **pomaturitné štúdium** – je nadväzujúcou formou štúdia študijného odboru SŠ, ktorého absolvent získal úplné stredné odborné vzdelanie alebo úplné stredné všeobecné vzdelanie; jeho základnými druhmi sú zdokonaľovacie alebo inovačné štúdium, kvalifikačné štúdium, špecializačné štúdium a vyššie odborné štúdium.

Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú podľa zákona č. 245/2008 Z. z.:

- žiaci so zdravotným znevýhodnením,
- žiaci so všeobecným intelektovým nadaním,
- žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením sa postupuje podľa vzdelávacích programov pre:

- deti a žiakov s mentálnym postihnutím,
- deti a žiakov so sluchovým postihnutím,
- deti a žiakov so zrakovým postihnutím,
- deti a žiakov s telesným postihnutím,
- deti a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- deti a žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- deti a žiakov chorých a zdravotne oslabených,
- deti a žiakov hluchoslepých,
- žiakov s vývinovými poruchami učenia,
- žiakov s poruchami aktivity a pozornosti,
- deti a žiakov s viacnásobným postihnutím,
- deti a žiakov s poruchami správania.

Výchova a vzdelávanie detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje:

1. v školách pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením, t. j. v špeciálnych školách,
2. v ostatných školách podľa školského zákona (= MŠ, ZŠ, SŠ):
 - v špeciálnych triedach zriaďovaných spravidla pre deti a žiakov s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia,
 - v triedach spolu s ostatnými žiakmi školy = školská integrácia.

Špeciálnymi školami pre deti a žiakov s príslušným postihnutím sú materská škola, základná škola, stredná škola, praktická škola, odborné učilište.

Vzdelávacie programy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením sú súčasťou štátnych vzdelávacích programov.

Výchova a vzdelávanie detí a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním sa uskutočňuje prostredníctvom vzdelávacích programov zameraných na príslušné nadanie.

Pre deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v zmysle školského zákona neexistujú samostatné vzdelávacie programy. Títo žiaci sú vzdelávaní v školách tak ako ostatní žiaci podľa vyššie uvedených dokumentov.

Základná umelecká škola

Základná umelecká škola (ďalej „ZUŠ“) zabezpečuje primárne umelecké vzdelanie a nižšie sekundárne umelecké vzdelanie prevažne pre žiakov ZŠ prostredníctvom výchovno-vzdelávacích programov jednotlivých umeleckých odborov a pripravuje na štúdium v jednotlivých učebných a študijných odboroch SŠ s umeleckým zameraním a na konzervatóriu. Taktiež odborne pripravuje absolventov na štúdium na vysokých školách s pedagogickým alebo umeleckým zameraním. Môže organizovať aj štúdium pre deti vo veku pred plnením povinnej školskej dochádzky, žiakov SŠ a dospelých.

Výučba v ZUŠ je individuálna a skupinová. Počet žiakov v jednotlivých vyučovacích predmetoch určujú učebné plány. ZUŠ organizujú:

- **prípravné štúdium** – má najviac dva ročníky; je určené pre žiakov 1. stupňa ZŠ a pre talentované deti v predškolskom veku na intenzívne diagnostikovanie umeleckých schopností dieťaťa a jeho následné zaradenie do príslušného umeleckého odboru,
- **základné štúdium** – člení sa na dva stupne: prvý stupeň má najviac 9 ročníkov a druhý stupeň má najviac 4 ročníky; pre žiakov, ktorí nenavštvovali prvý stupeň základného štúdia, možno zriadiť jednoročné prípravné štúdium,
- štúdium s rozšíreným počtom vyučovacích hodín – je určené žiakom, ktorí v základnom štúdiu preukážu mimoriadne nadanie a vynikajúce študijné výsledky,
- **skrátene štúdium** – žiaci sa pripravujú na štúdium na SŠ, konzervatóriách a vysokých školách pedagogického alebo umeleckého zamerania,
- štúdium pre dospelých – má najviac 4 ročníky.

Štátny vzdelávací program ZUŠ je podľa nového školského zákona hierarchicky najvyšší cieľovo programový projekt vzdelávania, od ktorého sa odvíjajú školské vzdelávacie programy hudobného, výtvarného, tanečného a literárno-dramatického odboru ZUŠ.

Štúdium na ZUŠ sa ukončuje záverečnou skúškou. Úspešným absolvovaním vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v ZUŠ môže žiak získať základné umelecké vzdelanie, ktoré sa člení na:

- a) **primárne umelecké vzdelanie** (ISCED 1B) – úspešným absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu pre prvú časť 1. stupňa základného štúdia ZUŠ (vysvedčenie s doložkou),
- b) **nižšie sekundárne umelecké vzdelanie** (ISCED 2B) – úspešným absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu pre druhú časť 1. stupňa základného štúdia ZUŠ (vysvedčenie s doložkou).

Jazyková škola

Jazyková škola poskytuje jazykové vzdelávanie v cudzích jazykoch pre žiakov ZŠ, SŠ, študentov vysokých škôl a dospelých podľa vzdelávacieho programu. Organizuje aj vyučovanie cudzích jazykov odborným zameraním a pripravuje na prekladateľskú a tlmočnickú činnosť. Vzdelávanie v jazykovej škole sa uskutočňuje v kurzoch.

Vzdelávací program v jazykovej škole sa môže skončiť vykonaním štátnej jazykovej skúšky, ktorá sa vykonáva pred trojčlennou komisiou za úhradu. Druhy štátnych jazykových skúšok sú tieto:

- **základná** – 1. stupeň náročnosti (B2 RR¹),
- **odborná** – 2. stupeň náročnosti (C1 RR),
- **všeobecná** – 2. stupeň náročnosti (C1 a C2 RR),
- **špeciálna** – 3. stupeň náročnosti (C2 RR).

Absolvovaním vzdelávacích programov v jazykovej škole môže absolvent získať:

- a) **primárne jazykové vzdelanie** (ukončenie 1. stupňa jazykovej školy – na úrovni jazykovej náročnosti A2 SERR²),
- b) **sekundárne jazykové vzdelanie** (ukončenie 2. a 3. stupňa jazykovej školy – na úrovni jazykovej náročnosti B2 a C1 SERR),
- c) **postsekundárne jazykové vzdelanie** (úspešné ukončenie špecializovaného vzdelávacieho programu a absolvovanie štátnej jazykovej skúšky).

Vysoké školy

Vysoké školy (ďalej „VŠ“) sú vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké ustanovizne, ktoré poskytujú, organizujú a zabezpečujú vysokoškolské vzdelanie. Všeobecné požiadavky na prijatie na štúdium na VŠ spĺňajú absolventi SŠ s vysvedčením o maturitnej skúške vydaným po úspešnom vykonaní maturitnej skúšky. **VŠ poskytujú študijné programy troch stupňov:**

- 1. stupeň: **bakalársky študijný program** – štúdium trvá najmenej 3 roky a najviac 4 roky; absolvent získava akademický titul bakalár (Bc.),
- 2. stupeň: **magisterský, inžiniersky a doktorský študijný program** – štúdium trvá najmenej 1 rok a najviac 3 roky tak, aby štandardná dĺžka štúdia podľa bakalárskeho študijného programu a nadväzujúceho programu 2. stupňa v tom istom alebo príbuznom študijnom odbore predstavovala spolu najmenej 5 rokov (môže sa uskutočňovať aj ako súvislé štúdium spájajúce 1. a 2. stupeň vysokoškolského vzdelávania; v tomto prípade je štandardná dĺžka štúdia najmenej 4 roky a najviac 6 rokov); absolvent získava akademický titul:
 - magister (Mgr.), v oblasti umenia magister umenia (Mgr. art.),

1 RR – Referenčný rámec

2 SERR – Spoločný európsky referenčný rámec

- inžinier (Ing.) v technických, poľnohospodárskych a ekonomických oblastiach inžinierskych programov; v oblasti architektúry a urbanizmu akademický titul inžinier architekt (Ing. arch.),
- doktor všeobecného lekárstva (MUDr.) v oblasti všeobecného humánneho lekárstva; doktor zubného lekárstva (MDDr.) v oblasti zubného humánneho lekárstva; doktor veterinárskeho lekárstva (MVDr.) v oblasti veterinárneho lekárstva.
- 3. stupeň: **doktorandský študijný program** – štandardná dĺžka štúdia v dennej forme je najmenej 3 roky a najviac 4 roky, v externej forme najviac 5 rokov; absolvent získava akademický titul:
 - philosophiae doctor (PhD.),
 - artis doctor (ArtD.) v oblasti umenia,
 - licenciát (katolíckej) teológie (ThLic.),
 - doktor (katolíckej) teológie (ThDr.).

SPRACOVANÉ PODĽA:

1. <https://www.iedu.sk/Stranky/default2.aspx> (Centrálny informačný portál rezortu školstva)
2. <http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/iscsd97.pdf>
3. *Sústava škôl*. [online]. [citované 2010-11-12]. Dostupné na: <<http://portal.gov.sk/Portal/sk/Default.aspx?CatID=39&etype=-1&aid=1853>>
4. Štátne vzdelávacie programy. [online]. [citované 2010-11-11]. Dostupné na: <<http://www.noveskolstvo.sk/article.php?254>>
5. *Tréningový program pre interných expertov hodnotiacich kvalitu*. [online]. [s.a.]. [citované 2010-11-13]. Dostupné na: <<http://www.oea-po.sk/obr/qepse08.pdf>>
6. *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*. [online]. [citované 2010-11-13]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf>

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

ZUZANA HOLLÁ

ABSTRACT: The aim of the paper is to present the current state of education in the Slovak Republic. There is a new law on education in Slovakia, which came into force on September 1, 2008 and brought several changes. The most significant change is a creation of national and school educational programmes, by which new curriculum content is defined.

KEY WORDS: Formation. Education. National educational programme. School educational programme. Formational program. School system.

Część trzecia

DOBRE PRAKTYKI EDUKACYJNE

SZKOŁA KLUCZOWYCH KOMPETENCJI

EDYTA CHUDOBA

*Zespół Szkół Ekonomicznych
III Liceum Ogólnokształcące w Chełmie*

Zespół Szkół Ekonomicznych i III Liceum Ogólnokształcące im. gen. Władysława Andersa w Chełmie jako jedna z dziesięciu szkół w województwie lubelskim uczestniczy w realizacji projektu „SZKOŁA KLUCZOWYCH KOMPETENCJI”. „Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej” to inicjatywa realizowana przez Wyższą Szkołę Ekonomii i Innowacji w Lublinie - Lidera Projektu oraz partnerów: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Wyższą Szkołę Administracji Publicznej w Białymstoku, Wyższą Szkołę Biznesu im. bpa Jana Chrapka w Radomiu oraz Wyższą Szkołę Humanistyczno - Przyrodniczą w Sandomierzu.

Projekt finansowany jest ze środków Unii Europejskiej - w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego i z Budżetu Państwa - w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Celem Projektu jest zwiększenie dostępności do rozwoju kompetencji kluczowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym oraz szkół policealnych w Polsce Wschodniej.

Kompetencje Kluczowe definiowane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

W ramach projektu „SZKOŁA KLUCZOWYCH KOMPETENCJI” ustanowiono osiem kompetencji kluczowych. „Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej” realizuje cztery.

Należą do nich: porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne oraz inicjatywność i przedsiębiorczość.

POROZUMIEWANIE SIĘ W JĘZYKACH OBCYCH:

Porozumiewanie się w obcych językach opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym - na zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie). Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Stopień opanowania języka przez daną osobę może być różny w przypadku czterech kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) i poszczególnych języków oraz zależny od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań danej osoby.

KOMPETENCJE MATEMATYCZNE I PODSTAWOWE KOMPETENCJE NAUKOWO-TECHNICZNE:

- a) Kompetencje matematyczne obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują - w różnym stopniu - zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele).
- b) Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli.

KOMPETENCJE INFORMATYCZNE

Kompetencje informatyczne obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK, wykorzystywania komputerów do: uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach, współpracy za pośrednictwem Internetu.

INICJATYWNOŚĆ I PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ

Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnię-

cia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy, pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans. Są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym, handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one podejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

Projekt skierowany jest do 5000 uczniów z 50 szkół po 10 szkół z województw: lubelskiego, podlaskiego, mazowieckiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego. W ramach projektu uczniowie otrzymują m.in. możliwość bezpłatnego udziału w: Wakacyjnych Obozach Naukowych, Kołach Naukowych, Studium Kompetentnych Liderów, Przedsiębiorstwie Symulacyjnym, a także bezpłatnie otrzymują materiały dydaktyczne - podręczniki, zeszyty, długopisy, pendrivy itp. Dla nauczycieli organizowane są między innymi: warsztaty dotyczące modyfikowania programów nauczania i metodyki rozwijania kompetencji kluczowych i kwartalne seminaria dotyczące wymiany doświadczeń odnośnie wdrażanych w szkołach programów.

PROGRAMY NAUCZANIA

W ramach realizacji projektu Szkoła Kluczowych Kompetencji nauczyciele ZSE i III LO w Chełmie napisali programy kształtowania kompetencji kluczowych z zakresu: matematyki, języka niemieckiego, technologii informacyjnej i podstaw przedsiębiorczości.

Programy te opracowano w oparciu o analizę diagnozy przygotowanej przez: szkołę, lokalnych pracodawców i organ prowadzący. Dzięki temu treści nauczania, zawarte w programach, uwzględniają potrzeby lokalnego i regionalnego rynku pracy.

Celem wszystkich programów jest wykształcenie takiego absolwenta, który:

- świadomie kieruje własnym losem,
- rozwija swoje zainteresowania, pasje życiowe i uzdolnienia,
- jest przystosowany do nieustannego kształcenia i kontynuowania nauki,
- planuje sukces i rozwój kariery zawodowej,
- jest kreatywny i twórczo rozwiązuje problemy,
- skutecznie komunikuje się i współdziała z innymi,
- charakteryzuje go umiejętność obrony własnych poglądów i autoprezentacji.

Ogromnym wsparciem przy realizacji tych programów jest uczestnictwo uczniów w różnorodnych formach wsparcia, takich jak: zajęcia Mobilnego Instytutu Kompetencji, Koła Naukowe, Letnie Obozy Naukowe, przedsięwzięcia realizowane w ramach Grantów oraz Przedsiębiorstwa Symulacyjnego.

KOŁA NAUKOWE

Koła Naukowe są jednym z działań podjętych w ramach realizacji Projektu „Szkoła Kluczowych Kompetencji. Program rozwijania umiejętności uczniów szkół

Polski Wschodniej”. Zajęcia w ramach Kół Naukowych są prowadzone jako cykliczne spotkania, w ramach których uczniowie z poszczególnych szkół uczestniczących w Projekcie mają możliwość poszerzać swoją wiedzę i rozwijać zainteresowania. Zajęcia w ramach Kół Naukowych odbywają się w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Młodzież kontynuuje pracę w zakresie czterech kompetencji. Dotychczas odbyły się 3 spotkania, w których uczestniczyli uczniowie z 6 szkół.

Młodzież z kompetencji „przedsiębiorczość” poznawała tajniki rynkowych narzędzi wsparcia finansowego, uczyła się wykorzystywania funduszy pożyczkowych i doręczeniowych, dowiedziała się również o „Aniołach Biznesu”. Uczniowie z kompetencji „technologia informacyjna” uczyli się projektować strony WWW. Młodzież z Kół Naukowych obejmujących języki obce, miała okazję tworzyć „dom swoich marzeń”, z wykorzystaniem słownictwa angielskiego i niemieckiego. Matematycy zagłębiali się w obszary rozumowania indukcyjnego oraz poznawali ciekawe ciągi liczbowe. Nauczyciele - opiekunowie towarzyszący swoim uczniom mieli okazję do wymiany doświadczeń i konsultacji z Kierownictwem Projektu.

MOBILNY INSTYTUT KOMPETENCJI

Innym działaniem, które jest realizowane w szkole w ramach projektu „Szkoła Kluczowych Kompetencji” jest **Mobilny Instytut Kompetencji**. Są to zajęcia uzupełniające, rozszerzające wiedzę i umiejętności uczniów, określone w opisie kompetencji kluczowych. Każda z kompetencji zrealizowała łącznie 10 godzin zajęć, zgodnie z opracowanym wcześniej programem.

WAKACYJNE OBOZY NAUKOWE

W ramach projektu: „**Szkoła Kluczowych Kompetencji. Program rozwijania umiejętności uczniów Szkół Polski Wschodniej**” organizowane są Wakacyjne Obozy Naukowe organizowane w atrakcyjnych turystycznie miejscowościach. W ostatnich dwóch latach dwie grupy naszych uczniów w ramach Wakacyjnych Obozów Naukowych były w Zakopanem.

Zajęcia w ramach Wakacyjnego Obozu Naukowego mają za zadanie ugruntować oraz poszerzyć wiedzę i umiejętności uczniów nabyte w trakcie realizacji autorskich programów nauczania w ramach obowiązujących zajęć w szkole. Praca uczniów w nowych realiach, pod kierunkiem kadry dydaktycznej z wyższej uczelni pozwala na kształtowanie ich cech i postaw osób dojrzałych, które będą potrafiły w przyszłości odnaleźć swoje miejsce w realiach zjednoczonej Europy.

W poprzednim roku szkolnym na obozy naukowe wyjeżdżali uczniowie z kompetencji „przedsiębiorczość”, a w ostatnim roku szkolnym w obozach uczestniczyli uczniowie z kompetencji „technologia informacyjna”.

Cele Wakacyjnych Obozów Naukowych to:

- rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów;

- weryfikowanie zdobytej wiedzy i umiejętności podczas zajęć edukacyjno-rekreacyjnych;
- zapewnienie uczestnikom warunków do twórczego wypoczynku; poznanie kultury i obyczajów regionu Podhala;
- umożliwienie uczniom poznania swojego potencjału, predyspozycji zawodowych i zainteresowań.

Kryteria kwalifikacji młodzieży do uczestnictwa w obozie obejmowały: wysoką frekwencję w trakcie roku szkolnego; miejsce zamieszkania (w kolejności: obszar wiejski, miejsko-wiejski oraz miejski); sytuację materialną, a także **wskazania wychowawców klas** (sytuacja społeczna, zdrowotna i rodzinna).

SEMINARIA DLA NAUCZYCIELI

Wdrożenie programów rozwijania kluczowych kompetencji w toku realizacji programów nauczania w technikum jest jednym z elementów Projektu „Szkoła Kluczowych Kompetencji”. Tego typu działania są nowymi zadaniami dla zdecydowanej większości nauczycieli. Wynika stąd konieczność udzielenia im wszechstronnej pomocy w realizacji tego złożonego zadania. Projekt SKK zakłada realizację kilku wzajemnie uzupełniających się form wsparcia dla nauczycieli w realizacji nowych zadań. Należą do nich, m.in. seminaria kwartalne.

Zajęcia seminarium kwartalnego z tego cyklu są realizowane w wymiarze 16 godzin. Tematyka seminarium obejmuje zajęcia wykładowo-warsztatowe z zakresu najnowszych technologii i trendów pojawiających się wokół przedmiotów rozwijających kluczowe kompetencje w końcu pierwszej dekady XXI w., metodykę doskonalenia zajęć prowadzonych w ramach Mobilnego Instytutu Kompetencji oraz innych aktywności realizowanych w ramach SKK. W szczególności zaprezentowane zostały metody wywierania wpływu na ludzi wg Caldiniego, omówione zostały trudności w nauczaniu informatyki i profilaktyka uzależnień od współczesnych technologii. Tematem przewodnim była wymiana doświadczeń przez nauczycieli, obejmująca mocne strony realizacji własnego programu oraz sprawdzone, godne upowszechnienia rozwiązania metodyczne kształtujące KK w nauczaniu.

Cele główne kwartalnych seminariów to: poszerzenie i unowocześnienie wiedzy nauczycieli w zakresie metod nauczania; uświadomienie problemów związanych z uzależnieniem od współczesnych technologii; poznanie metod terapii i przyczyn trudności w uczeniu się; wzbogacenie warsztatu pracy nauczyciela o nowe narzędzia umożliwiające korzystanie z najnowszych, wiodących technologii internetowych; uświadomienie nauczycielom korzyści wynikających ze stosowania metod zdalnego nauczania, wirtualizacji zajęć, itp..

GRANTY

Konkurs grantów jest kolejną formą aktywizacji uczniów i nauczycieli pracujących w ramach realizacji projektu Szkoła Kluczowych Kompetencji. Nauczycie-

le poszczególnych przedmiotów napisali projekty na zajęcia dodatkowe w ramach swoich kompetencji.

Realizacja tego zadania ma na celu: rozwijanie kreatywności nauczycieli i uczniów, doskonalenie nabywanych przez nich kompetencji, rozwój i wykorzystanie ich w praktyce, popularyzację niekonwencjonalnych rozwiązań lokalnych. Nauczyciele poszczególnych kompetencji wraz z uczniami opracowują projekty przedsięwzięć spójnych z ich kompetencjami.

Działania uczniów wykorzystują wiedzę i umiejętności z przedmiotów objętych projektem i z przedmiotów zawodowych oraz uwzględniają sytuację lokalną.

Przedsięwzięcia te są realizowane metodą projektów, która wymaga samodzielnego wyszukiwania, selekcjonowania i przetwarzania informacji – oraz oceny jej przydatności do dalszych działań. Uczniowie uczą się podejmowania różnych decyzji, argumentowania, obrony swoich pomysłów w dyskusjach, co jest tak bardzo ważne w życiu zawodowym.

Realizacja grantu przewidziana jest na okres 10 miesięcy, co zmusza uczniów do systematycznej pracy w grupie i brania odpowiedzialności za efekty pracy całego zespołu.

W naszej szkole konkurs Grantów wygrała pani Iwona Styk – nauczyciel matematyki. Do realizacji zamierzonych działań uzyskała środki rzeczowe na kwotę 10 000 zł.

PRZEDSIĘBIORSTWO SYMULACYJNE

Celem tego działania jest wprowadzenie uczniów w realia związane z tworzeniem i prowadzeniem przedsiębiorstwa. Umożliwi to opracowany system informatyczny w formie gry symulacyjnej. Zarejestrowani „gracze” będą mieli możliwość zrozumienia podstawowych zasad funkcjonowania firmy. Podejmowane przez nich decyzje strategiczne będą miały wpływ na wszystkie obszary funkcjonowania przedsiębiorstwa związane z zarządzaniem, ekonomią i finansami, inwestycjami, zasobami ludzkimi, marketingiem, produkcją, transportem i logistyką, gospodarką magazynową i sprzedażą.

Uczestnicy gry zostaną przeniesieni w wirtualny świat współzawodnictwa pomiędzy firmami produkującymi aparaty telefoniczne. Będą mogli wcielić się w rolę właściciela firmy funkcjonującej na rynku, dostawców sprzętu telekomunikacyjnego. Ich zadaniem będzie uruchomienie przedsiębiorstwa i jego rozwój, w realiach konkurencji z innymi firmami tej branży oraz kooperacji z partnerami w zakresie produkcji, dystrybucji, marketingu i sprzedaży gotowych wyrobów. Uczestnictwo uczniów w zajęciach przedsiębiorstwa symulacyjnego pozwoli im na rozszerzenie i utrwalenie wiedzy wpływającej na kształtowanie kompetencji kluczowych w zakresie przedsiębiorczości, nauk matematyczno-przyrodniczych, technologii informacyjnej oraz języków obcych. Wpłynie także na kształtowanie ich umiejętności, między innymi w zakresie analitycznego i logicznego myślenia, planowania i reali-

zowania zamierzonych celów oraz współpracy w zespole. Aktywna praca uczniów przyczyni się do kształtowania ich odpowiedzialności, asertywności, inicjatywności i kreatywności.

„STUDIUM KOMPETENTNYCH LIDERÓW”

W porozumieniu z Uczelniami Partnerskimi w Projekcie finalizowane jest opracowanie koncepcji działania „Studium Kompetentnych Liderów”.

Głównym założeniem tego działania jest indywidualizowanie pracy z uczniem poprzez promowanie uczniów zdolnych z poszczególnych szkół objętych projektem. W ramach tego przedsięwzięcia uczniowie mogą zapoznać się ze specyfikacją zajęć na wyższych uczelniach oraz uczestniczyć w wybranych zajęciach.

PRZYGOTOWANIE DO PRACY W SŁUŻBACH MUNDUROWYCH

JAROSŁAW WÓJCICKI

Zespół Szkół Zawodowych Nr 5 w Chełmie

Zespół Szkół Zawodowych Nr 5 w Chełmie od 2000 roku prowadzi działalność innowacyjną związaną ze szkoleniem przygotowującym uczniów do pracy w formacjach mundurowych RP. Początkowo szkolenie odbywało się na potrzeby Sił Zbrojnych RP – szkolenie wojskowe, a następnie Straży Granicznej – szkolenie proobronne.

Od roku 2010 ZSZ Nr 5 w Chełmie, na podstawie własnych doświadczeń i zwiększonego zainteresowania młodzieży szkół gimnazjalnych, rozpoczęliśmy realizację nowego programu pn. „Przygotowanie do pracy w służbach mundurowych” w ramach innowacji przygotowującej uczniów do rekrutacji oraz pracy w większości służb mundurowych.

Obecnie absolwentom szkół gimnazjalnych proponujemy trzy typy szkolenia:

- szkolenie wojskowe
- szkolenie proobronne ze strażą graniczną
- przygotowanie do pracy w służbach mundurowych

Zajęcia szkoleniowe w ramach innowacji odbywają się na terenie szkoły oraz:

- 1) w klasie o profilu wojskowym – w obiektach Dywizjonu Artylerii Samodzielnej w Chełmie,
- 2) w klasie o profilu proobronnym – w Placówkach Granicznych NOSG w Woli Uhruskiej, Dorohusku i Skryhiczynie
- 3) w klasie przygotowującej do pracy w służbach mundurowych – z wykorzystaniem obiektów Nadbużańskiego Oddziału Straży Granicznej, Placówek Straży Granicznej, 3 Brygady Zmechanizowanej Legionów, Komendy Miejskiej Policji w Chełmie, Państwowej Straży Pożarnej w Chełmie, Zakładu Karnego w Chełmie.

W roku szkolnym 2000/01 Zespół Szkół Zawodowych Nr 5 w Chełmie, jako jedyna szkoła na terenie województwa lubelskiego, przystąpiła do realizacji programu szkolenia wojskowego w ramach eksperymentu MON i MEN.

W latach 2000-2003 program realizowany był w klasie 5-letniego technikum elektronicznego na podbudowie 8-letniej szkoły podstawowej, której wychowawcą był Jan Dąbski. Realizacja programu pozwoliła uczniom tej klasy na poznanie specyfiki szkolenia oraz służby w Siłach Zbrojnych RP, w tym – strzelanie z broni strzeleckiej WP i zapoznanie ze sprzętem 3 Brygady Zmechanizowanej Legionów. Uczniowie uczestniczyli również w nauce jazdy konnej oraz pływania.

W latach kolejnych tj. 2002-2005, realizacja odbywała się już w ramach innowacji pedagogicznej „szkolenie prowojskowe”, w klasie 4-letniego technikum elektronicznego na podbudowie szkoły gimnazjalnej, której wychowawcą był Mariusz Półtorak. Zajęcia szkoleniowe odbywały się na terenie Jednostki Wojskowej JW 1934, dzięki porozumieniu o współpracy z Dowódcą Dywizjonu Artylerii Samobieżnej w Chełmie – pplk. Tadeuszem Ordyńcem z 7 listopada 2002 r.

Zajęcia szkoleniowe odbywały się z wykorzystaniem bazy szkoleniowej JW-1934 w Chełmie, a prowadzili je żołnierze zawodowi, oddelegowani przez dowódcę jednostki (współautor programu – chor. Janusz Żyliński oraz m.in. plut. Marcin Cieślak, plut. Sławomir Białas) oraz nauczyciele ZSZ Nr 5 (mgr Jan Dąbski i mgr Mariusz Półtorak). W ramach szkolenia uczniowie klas wojskowych uczestniczyli w obozach szkoleniowo – wypoczynkowych w: Chełmie, Garczynie, Dubience i Sobieszynie.

W czasie podsumowania w Ministerstwie Edukacji Narodowej eksperyment oceniono wysoko, nasza szkoła uplasowała się w pierwszej dziesiątce na prawie 150 szkół biorących w nim udział, a dyrektor szkoły – mgr Ewa Gągała w kwietniu 2004 r. otrzymała od MON brązowy medal za Zasługi dla Obronności Kraju.

W roku 2002, po podpisaniu porozumienia o współpracy z Komendantem Nadbużańskiego Oddziału Straży Granicznej w Chełmie – płk. Markiem Dominiakiem, rozpoczęto realizację kolejnego programu: Szkolenie Proobronne – Straży Granicznej w klasie liceum profilowanego elektronicznego, której wychowawcą była mgr Ewa Jakubowicz, a oddelegowanym funkcjonariuszem por. Henryk Józuiuk. W roku 2005 dokonano ewaluacji programu, który dostosowano do potrzeb i możliwości szkoły. Nowy program zgłoszono pod nazwą Szkolenie Proobronne „Granica”. Jest on realizowany do dziś w klasach liceum profilowanego elektronicznego i zarządzanie informacją. Pierwsi absolwenci uzyskali certyfikat szkolenia w roku 2005, potwierdzony przez Komendanta NOSG w Chełmie.

Realizacja programu odbywa się z wykorzystaniem bazy szkoły oraz Komendy Nabużańskiego Oddziału Straży Granicznej i placówek podległych (PSG Wola Uhruska, PSG Dorohusk, PSG Skryhiczyn). Zajęcia prowadzą funkcjonariusze rezerwy SG oraz funkcjonariusze zatrudnieni w PSG Wola Uhruska i PSG Skryhiczyn. W ramach szkolenia uczniowie klas proobronnych uczestniczyli w obozach szkoleniowo – wypoczynkowych w: Chełmie, Garczynie, Dubience, Sobieszynie, Dorohusku, Włodawie, Sztutowie, Ustrzykach Dolnych, Puszczy, Lubyczy Królewskiej.

W roku 2009 ponownie rozpoczęliśmy realizację programu szkolenia wojskowego w klasie technikum elektronicznego na podstawie porozumienia z dnia 25 marca 2009 r., o współpracy z Dowódcą 3 Brygady Zmechanizowanej Legionów w Lublinie – gen. bryg. Janem Brzozowskim.

Wszystkie realizowane w szkole programy innowacyjne związane z klasami mundurowymi mają cechy wspólne, którymi są: umundurowanie uczniów, 7- dniowe obozy zimowe (w klasach I i II) oraz 10- dniowe obozy letnie (po klasie I i II), realizację szkolenia kończy wewnętrzny egzamin praktyczny będący jednocześnie ostatnim etapem ewaluacji programu, po którym uczniowie uzyskują Certyfikat (druk wewnętrzny) potwierdzony przez Szkołę i Dyrektora Szkoły.

W czasie zajęć szkoleniowych i obozów szkoleniowych uczniowie poznają:

- organizację, zadania i funkcjonowanie Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej oraz formacji podległych Ministerstwu Spraw Wewnętrznych i Administracji, Ministerstwu Sprawiedliwości,
- organizację, zasady prowadzenia działań przez formacje mundurowe oraz podstawowe uzbrojenie pododdziałów,
- system szkolenia formacji mundurowych (Siły Zbrojne, Policja, Straż Graniczna, Służba Więzienna, Straż Pożarna, Straż Miejska),
- podstawowe prawa i obowiązki żołnierza i funkcjonariusza,
- zasady organizacji, przygotowania, prowadzenia i dowodzenia drużyną,
- zasady pełnienia służby wewnętrznej w pododdziale,
- zasady bezpiecznego zachowania nad wodą.

A także:

- podnoszą sprawność fizyczną do poziomu umożliwiającego prawidłowe wykonywanie zadań związanych ze specyfiką służby w formacjach mundurowych,
- przygotowują się do ratownictwa przedmedycznego w nagłych stanach zagrożenia życia i wypadkach, samopomocy, udzielania poszkodowanym niezbędnej i możliwej w danych warunkach pomocy,
- nabywają umiejętności posługiwania się bronią,
- kształtują postawy ochrony życia i zdrowia własnego, a także innych osób, gotowości udzielania pomocy współobywatelom,
- przygotowują uczniów do testów teoretycznych z wiedzy ogólnej dla kandydatów do służby w poszczególnych formacjach mundurowych.

Ważne miejsce w realizacji innowacji zajmuje również aspekt wychowawczy. Uzyskujemy go przez wyrabianie u wychowanków właściwych nawyków i cech wolicjonalnych, niezbędnych przy pełnieniu ról społecznych związanych z obronnością państwa, reagowaniem na sytuacje kryzysowe i działalnością publiczną. Naszą uwagę szczególnie zajmują kształtowanie:

- właściwych postaw etycznych, obywatelskich i patriotycznych,
- odpowiedzialności w podejmowaniu decyzji,
- właściwej postawy w sytuacjach trudnych, nietypowych np. w momencie ekstremalnego zagrożenia,
- nawyków dbania o własne zdrowie i kondycję psychofizyczną.

Kształtujemy także umiejętność zdyscyplinowania i podporządkowania się przełożonym oraz stanowczości i konsekwencji w działaniu.

Sprecyzowane w programach tych innowacji cele edukacyjne i wychowawcze realizujemy poprzez: prowadzenie zajęć z wykorzystaniem bazy edukacyjnej szkoły oraz obiektów formacji z nami współpracujących, wprowadzanie odpowiednich treści do realizacji przedmiotu wiedza o społeczeństwie, celem przygotowania uczniów do testów teoretycznych dla kandydatów do służby w formacjach mundurowych. Wyżej wymienione zadania realizujemy także przez praktyczne wykorzystanie nabytych umiejętności w trakcie uroczystości państwowych, samorządowych i resortowych. Młodzież aktywnie uczestniczy w konkursach, turniejach i olimpiadach, zajęciach sportowo – obronnych (strzelectwo, biathlon letni, lekkoatletyka, gry zespołowe) oraz podejmuje działania w ramach Koła Wolontariatu i opiekuje się miejscami pamięci narodowej.

W trakcie realizacji programu korzystamy z wiedzy i umiejętności instruktorów, żołnierzy zawodowych i funkcjonariuszy: Straży Granicznej, Sekcji AT KWP, WOPR Dywizjonu Artylerii Samobieżnej, Służby Więziennej, zwłaszcza w przypadku szkolenia strzeleckiego, technik samoobrony, ćwiczeń wspinaczkowych, ratownictwa wodnego i medycznego, zajęć musztry i taktyki działań. We współpracy z klubem MKS „DRAGON” Chełm zapewniamy uczniom możliwość uzyskania Patentu Strzeleckiego Polskiego Związku Strzelectwa Sportowego oraz udział w regionalnych i ogólnopolskich zawodach strzeleckich i biathlonowych.

Absolwenci obu klas szkolenia wojskowego, dzięki ogromnemu zaangażowaniu autorów programu i prowadzących zajęcia, nabyli szereg umiejętności, które wykorzystują w pracy zawodowej. Z klasy pięcioletniego technikum szkolenie wojskowe ukończyło 23 uczniów, z czego 15 deklarowało, a 10 związało swoją karierę zawodową ze służbami mundurowymi. Z analizy losów absolwentów tej klasy wynika, że dwóch uczniów skończyło studia w Wojskowej Akademii Technicznej, trzech (po szkołach chorążych) pracuje zawodowo w wojsku, czterech jest funkcjonariuszami policji i jeden pracuje w straży granicznej. Natomiast z klasy czteroletniego technikum na podbudowie gimnazjum, szkolenie wojskowe ukończyło 29 uczniów z czego 10 związało swoją karierę zawodową ze służbami mundurowymi: trzech ukończyło szkoły podoficerskie, czterech po odbyciu służby zasadniczej zostało w armii zawodowej, dwóch pracuje w policji, jeden w straży granicznej.

Dodatковым walorem realizacji tej innowacji, dzięki dyscyplinie i aspektom wychowawczym, była wysoka zdawalność egzaminów maturalnych. Klasa pięcioletniego technikum zdała maturę w 100%, a klasa czteroletniego technikum po gimnazjum w 98%.

Również absolwenci klas ze szkoleniem proobronnym ze strażą graniczną, swoje dalsze losy związali z formacjami mundurowymi. Kontynuowali naukę w szkołach oficerskich i podoficerskich: (1) w Wyższej Szkole Pożarnictwa, (4) w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych, (5) w Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Lądowych, (2) w Szkole Chorążych Wojsk Łączności w Zegrzu lub związanym z Obsługą Ruchu Granicznego (13). Inni rozpoczęli pracę zawodową w służbach mundurowych: (5) w Straży Granicznej, (1) Biurze Ochrony Rządu, (6) w policji, (12) w armii zawodowej.

Autorami realizowanych, w Zespole Szkół Zawodowych Nr 5 w Chełmie, programów innowacji pedagogicznych związanych z klasami mundurowymi są:

1. Szkolenie wojskowe i prowojskowe:
chor. Janusz Żyliński, mgr Mariusz Półtorak, mgr Jan Dąbski;
2. Szkolenie proobronne „Granica”:
por. rez. SG Henryk Józiuk, por. SG Mariusz Pokrywka, st. chor. sztab. SG Grzegorz Helmer, mgr Ewa Jakubowicz, mgr Jan Dąbski, mgr Mariusz Półtorak;
3. Przygotowanie do pracy w służbach mundurowych:
mgr Mariusz Półtorak, por. rez. SG Henryk Józiuk.

KOŁO ARTYSTYCZNO-LITERACKIE – „STOWARZYSZENIE UMARŁYCH POETÓW”

AGNIESZKA PIWNICKA-JAGIELSKA

Gimnazjum nr 1 im. Jana Pawła II w Świdniku

Cele i zadania współczesnej szkoły są bardzo różnorodne. Podstawowymi dokumentami, które je precyzują są: ustawa o systemie oświaty¹ oraz podstawa programowa opracowana dla poszczególnych etapów kształcenia². W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla III i IV etapu edukacyjnego czytamy m.in.:

„Celem kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym jest: 1) przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk; 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań **rozwiązywania problemów**; 3) **kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie**”.

W związku z takimi zapisami współczesny uczeń musi nabyć szereg umiejętności³, które przygotowują go: do zdania egzaminu gimnazjalnego oraz do dorosłego życia

1 Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, obowiązuje od 2 grudnia 2004 roku.

2 W niniejszym artykule przytaczam informacje zawarte w załączniku nr 4: podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, gdyż interesuje mnie trzeci etap edukacyjny – gimnazjum. Obecnie w gimnazjum obowiązują jeszcze dwa dokumenty, tzw. stara i nowa podstawa.

3 Biorąc pod uwagę specyfikę przedmiotów humanistycznych, do podstawowych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym należą: 1) czytanie – **umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa**; 2) **myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa**; 3) **umiejętność komunikowania się języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie**; 4) **umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi**; 5) **umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji**; 6) **umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się**; 7) **umiejętność pracy zespołowej**. Szczegółowe umiejętności związane z treściami nauczania przedmiotu – język polski znajdują się na stronach: 6-10 niniejszego dokumentu.

i sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie. Oba te zadania, tak ważne dla młodego człowieka, wymagają nieco innego typu kształcenia. Gimnazjalista dobrze zda egzamin, jeśli rozwiąże określoną liczbę testów. Każdy test skonstruowany jest podobnie, według standardów wymagań egzaminacyjnych⁴, które uwzględniają konkretne umiejętności, dlatego systematyczne rozwiązywanie zdań testowych jest kluczem do sukcesu, gdyż pozwala opanować schemat i oswoić się z narzędziem, jakim jest test⁵. Opanowanie schematu wpisanego w konstrukcję testu (dokument standardowy) ułatwia osiągnięcie satysfakcjonującego wyniku na egzaminie gimnazjalnym, nie przygotowuje jednak w pełni do sprawnego włączenia się młodego człowieka w dorosłe życie i funkcjonowanie w społeczeństwie zdominowanym przez europejski kryzys. Wszyscy prognostycy rynku pracy są zgodni, iż przyszły pracownik musi być niezwykle elastyczny i przygotować się na wielokrotne zmiany zajęcia. O jednym miejscu pracy na całe życie, trzeba zapomnieć. W związku z powyższym przed szkołą otwiera się bardzo ważne zadanie – musi nauczyć twórczego myślenia i kreatywności, by uczeń jako przyszły pracownik mógł sprostać zmieniającym się na rynku pracy warunkom. Można to osiągnąć w różny sposób, gdyż nauczyciel dysponuje szerokim spektrum możliwości: od stosowania metod aktywizujących na zajęciach lekcyjnych, przez realizację projektów edukacyjnych – *novum MEN*⁶, po oryginalne, uwzględniające indywidualne możliwości i potrzeby gimnazjalistów zajęcia pozalekcyjne, którym chciałabym poświęcić nieco więcej uwagi.

„Stowarzyszenie Umarłych Poetów” to przemyślana i oryginalna nazwa⁷ zajęć pozalekcyjnych realizowanych w oparciu o program artystyczno-literacki napisany przeze mnie we współpracy z nauczycielem sztuki⁸, adresowany do wszystkich uczniów gimnazjum, zwłaszcza tych, którzy pragną twórczo się rozwijać poprzez obcowanie ze sztuką.

4 Zakres wymagań egzaminacyjnych wyznaczają standardy egzaminacyjne z poszczególnych przedmiotów zatwierdzone przez Ministra Edukacji Narodowej i opublikowane w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 września 2007 r. [w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminów eksternistycznych](#). Standardy są zgodne z podstawą programową dla poszczególnych przedmiotów z zakresu szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego. Standardy wymagań będące podstawą przeprowadzania egzaminu w ostatnim roku nauki w gimnazjum zawiera załącznik do rozporządzenia MEN z dn. 28.08.2007 r.

5 Nie znaczy to oczywiście, że należy preferować tzw. uczenie pod testy. Umiejętności określone w standardach egzaminacyjnych należy kształcić w sposób możliwie najbardziej aktywizujący ucznia, gdyż wiedza zdobyta poprzez działanie jest zdecydowanie łatwiej przyswajana i pozostaje na dłużej w pamięci.

6 Praca metodą projektów w szkole sięga XX-lecia międzywojennego, nauczyciele od lat wykorzystują tę metodę w swojej pracy dydaktycznej, obecnie jest to po prostu obligatoryjne. Osobiście korzystam z tej metody od początku swojej pracy w gimnazjum (10 lat).

7 Tytuł programu nawiązuje do kultowej książki N. Kleinbaum „Stowarzyszenie umarłych poetów”, a mottem programu są słowa Epikura „carpe diem” najpiękniej wytłumaczone przez głównego bohatera lektury – Johna Kaetinga: „Chwytajcie dzień, uczynicie swoje życie niezwykłym” oraz słowa Białostockiego: „Sztuka cenniejsza niż złoto”.

8 Program „Stowarzyszenie Umarłych Poetów” stworzyłam we współpracy z nauczycielem sztuki – p. Anną Niedzielską. Program został zatwierdzony do realizacji przez dyrektor naszej szkoły w marcu 2004 r. i jest realizowany od września 2005 r.

Początkowo program łączył w sobie treści z zakresu literatury i sztuki. Podstawowym celem zajęć było kształtowanie umiejętności przekładu dzieła plastycznego lub muzycznego na język literacki (poezja, proza), ewentualnie odwrotnie⁹. Program miał uwrażliwiać na sztukę, uświadamiać uczniom ich predyspozycje, zwiększać poczucie własnej wartości i dawać satysfakcję z osobistego rozwoju. W związku z powyższym cele programu podzielono na dwie podstawowe kategorie. Pierwsza dotyczyła kształtowania u ucznia potrzeby obcowania z kulturą wysoką, a druga – umożliwiała gimnazjalistom (członkom szkolnego kółka artystyczno-literackiego) uczestnictwo w kulturze.

Treści szczegółowe programu związane z realizacją pierwszej kategorii celów skupiały się wokół poznawania specyfiki sztuki i literatury (wyjazdy na wystawy, analiza i interpretacja tekstów literackich i plastycznych, zaproponowanych przez uczniów i autorów programu, przekład tekstów literackich na język plastyki i muzyki), pogłębiania wiedzy z zakresu teorii literatury i sztuki, doskonalenia umiejętności świadomego odbioru dzieł literackich i plastycznych wybitnych twórców i własnych, wyrażania opinii i emocji. Jednocześnie podstawowym założeniem było kształtowanie u uczniów twórczego myślenia oraz rozwijanie oryginalności i kreatywności, a także poszerzanie i doskonalenie warsztatu w zakresie malarstwa, rysunku i analizy dzieła literackiego bądź innego tekstu kultury. Realizację drugiej kategorii zadań umożliwiały przygotowane w ramach koła analizy i interpretacje własnych wytworów sztuki zarówno z zakresu plastyki, jak i literatury.

W związku z powyższym program zakładał następujące cele ogólne:

- kształtowanie wrażliwości artystycznej i rozwój umiejętności twórczych uczniów;
- kształtowanie umiejętności przetwarzania dzieła literackiego na język plastyki i muzyki lub tworzenia własnych utworów pod wpływem dzieł muzycznych, ewentualnie obrazów mistrzów;
- poszerzanie wiedzy z zakresu teorii literatury i sztuki;
- kształtowanie umiejętności pracy nad tekstem literackim i innym tekstem kultury;
- uwrażliwianie na piękno języka poezji bądź szerzej – dzieła sztuki.

Cele operacyjne (precyzujące konkretne czynności), zgodnie z którymi uczeń:

- rozwija własną kreatywność;
- uczy się twórczego myślenia;
- rozbudza zainteresowania sztuką – plastyką, muzyką, słowem;
- dostrzega rolę wyobraźni w codziennym życiu;
- poszerza i doskonali warsztat w zakresie malarstwa, rysunku itp.;

9 Próbkę odzwierciedlenia tego, co działo się na zajęciach stanowi krótka rymowanka autorstwa jednej z uczestniczek zajęć – uczennicy klasy drugiej: Łatwo jest wiązać wiersze z muzyką / kiedy wśród poezji usłyszysz nutkę cichą / kiedy barwami przesiąknie opowiadania / kiedy tęczą stanie się pisanie / kiedy literki zaczną tańczyć w takt muzyki / kiedy pomieszają się poetów i artystów języki.

- dokonuje analizy i interpretacji utworu poetyckiego;
- posługuje się odpowiednią terminologią teoretycznoliteracką;
- na podstawie analiz wyprowadza wnioski i oceny;
- wartościuje i wskazuje miejsca niedookreślenia w tekście;
- wykorzystuje motywy literackie we własnej twórczości;
- samodzielnie dostrzega sens naddany utworu;
- precyzyjnie określa problematykę utworu;
- ma własne zdanie, którego potrafi dowieść;
- zna i dostrzega środki artystycznego wyrazu zawarte w wierszu i umie je zastosować we własnej twórczości;
- odróżnia kicz od prawdziwej sztuki;
- dostrzega sensory dosłowne i metaforyczne;
- swobodnie posługuje się symbolami, motywami, tworząc własne teksty kultury¹⁰.

Początkowo zaproponowałyśmy konkretne treści programowe, jednak już po pierwszym roku działalności uczniowie przejęli inicjatywę i samizadecydowali o tym, co chcą robić. Było to możliwe dzięki wstępnemu i podstawowemu założeniu o otwartości programu, która polegała na możliwości wprowadzania zmian przez uczestników zajęć. W konsekwencji drugim roku pracy przeżyliśmy prawdziwą rewolucję – szkolną Sturm und Drang. Z tego czasu pochodzą liczne wiersze, eseje i prace plastyczne dotyczące śmierci, samobójstw, braku bratniej duszy, alienacji, buntu i wielu negatywnych emocji¹¹. Wystarczy wymienić kilka tytułów: *Nienawidzę cię z całego serca* (esej), *Mysli samobójcy*, *Dlaczego...?* (wiersze) itp. W trzecim roku pracy w ramach „Stowarzyszenia Umarłych Poetów” uczniowie zaczęli powoli i co najważniejsze samodzielnie, dostrzegać pozytywne strony ludzkiej egzystencji. Powstał wówczas cały szereg utworów oscylujących wokół marzeń i tęsknot młodego człowieka, rozwijającego się emocjonalnie i duchowo. My jako autorki zaobserwowałyśmy: powrót do korzeni (m.in. powstał wspaniały esej zatytułowany *arkadyjski świat dzieciństwa*, w którym młodzi ludzie dostrzegli fakt wkraczania przez

10 Program artystyczno-literacki „Stowarzyszenie Umarłych Poetów” zbudowany jest według następującego schematu: strona tytułowa, wprowadzenie, które zawiera podstawę prawną, założenia ogólne wraz z mottem, charakterystyka odbiorców, autorzy programu, cele programu, które zostały podzielone na: cele ogólne, operacyjne, dla nauczyciela i dla ucznia, treści programu, pomoce dydaktyczne, osiągnięcia konieczne i ewaluacja. Do każdego programu dołączony jest szczegółowy plan pracy oraz harmonogram.

11 Pamiętamy, że odbiorcami programu są gimnazjaliści – młodzi, często zbuntowani ludzie, którzy przechodzą w tym wieku bardzo trudny okres związany z dojrzewaniem. Wiek gimnazjalny to czas poszukiwania własnej tożsamości, odnajdywania się w nowych rolach i poszukiwania sensu życia. W tym trudnym okresie należy wyciągnąć do młodego, zbuntowanego, ale jednocześnie inteligentnego, znajdującego swoje potrzeby i zainteresowania człowieka, pomocną dłoń. Trzeba mu pomóc w kształtowaniu jego własnej osobowości, skierować na właściwą drogę postępowania, ukierunkowywać i wspierać, dając możliwość samodzielnego działania i uzewnętrzniania emocji. Własna twórczość zdaje się być tu najlepszym rozwiązaniem.

nich w dorosłość) i swoiste zainteresowanie światem wartości pozytywnych. Gimnazjaliści dostrzegli specyfikę najważniejszej wartości w życiu człowieka, jaką jest miłość. Zaczęły pojawiać się teksty bardzo głębokie, skomplikowane pod względem formy, często dotykające bardzo złożonych sytuacji życiowych, takich jak aborcja czy eutanazja. Duży odsetek utworów dotyczył kręgu wartości, takich jak: wolność, tolerancja, odpowiedzialność itp. Uczniowie samodzielnie podzielili się na dwie sekcje: plastyczną oraz literacką, by oddawać się swoim pasjom, jednocześnie, nabywając różnorodnych umiejętności. Stali się bardziej twórczy i kreatywni.

Kolejny rok przyniósł zainteresowanie dramą i teatrem. Zgodnie z sugestiami naszych podopiecznych i wychodząc naprzeciw ich zainteresowaniom, wprowadziłyśmy nową dyscyplinę, jaką jest tworzenie przedstawień teatralnych – od początku do końca, czyli od napisania scenariusza do realizacji scenicznej¹². Zaproponowałyśmy teatr żywy i teatr kukiełek. Przy czym zdecydowanie większą popularnością cieszył się teatr żywy, w którym uczniowie mogli realizować się w różnych rolach, np. scenarzysty, kostiumologa, reżysera i aktora. W swoich założeniach preferujemy zaczerpniętą rodem z dwudziestolecia międzywojennego ideę teatru samorodnego¹³.

Trzeba zaznaczyć, że bodźcem do twórczej zabawy z teatrem stała się przeprowadzona przeze mnie lekcja otwarta, podczas której powstała parodia „Dziadów” cz. II – uczniowie obrzęd wywoływania duchów przenieśli do szkoły. Bohaterami zostali, m.in. kujon, uczeń słaby, w funkcji Guślarza wystąpił absolwent, zaś w roli Widma złego Pana – nauczyciel dręczyciel. Zakłęcie również zostało dostosowane do warunków szkolnych, a przywoływane duchy zniknęły zastraszone „licem dyrektorki”. Tak przygotowana trawestacja dzieła na życzenie uczniów została wystawiona w czasie promocji szkoły. Członkowie „Stowarzyszenia Umarłych Poetów” dopisali reklamowy wierszyk i stworzyli mini-spektakl reklamujący placówkę. To wydarzenie zapoczątkowało całą lawinę własnych utworów uczniów. Gimnazjaliści zaczęli bawić się słowem, tworząc: drobne fraszki, wierszyki, wreszcie dłuższe formy, zwykle przedstawienia teatralne, w tym jednoaktówki, np. *Brytol i Gryzelda*, czyli jak wydać za mąż ciocię Zenię – utwór, którego bezpośrednią inspiracją była *Zemsta* Aleksandra Fredry. Kolejne przykłady tego typu twórczości uczniowskiej, to: groteskowe spektakle inspirowane lekturą takich utworów jak: *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza czy *Wesele w Atomicach* Mrożka. Inny – to całkowicie samodzielna sztuka *Homo sum – człowiekiem jestem – ostrzeżenie* – spektakl trzech aktorów, poświęcony trzem etapom życia ludzkiego – młodości, dorosłości i starości,

12 Do programu dołączamy kolejne motto, tym razem są to słowa G. Turnaua: Ta drabina to schody do nieba, / a ta miska nad schodami to księżyc / tamten miecz to zwyczajny pogrzebac / a z garnków są helmy rycerzy. Lecz kto w te czary nie uwierzy? (...) To jest teatr / A teatr jest po to, żeby wszystko było inne niż dotąd. / Żeby iść do domu w zamyśleniu, w zachwycie. / I już zawsze odtań księżyc w misce widzieć...

13 Więcej o teatrze szkolnym można przeczytać w księdze pokonferencyjnej w artykule Małgorzaty Latoch-Zielińskiej, Agnieszki Piwnickiej-Jagielskiej *Od własnego pomysłu do samodzielnej realizacji. Idea teatru samorodnego we współczesnej szkole*. Zielona Góra 2010, s. 303-313

oparty na grze światła i sile dźwięku oraz efekcie tzw. lustrzanego odbicia, w którym mogła przejrzeć się bohaterka, rozmawiająca z własnym sumieniem. Nadmienić należy, że jednym roku działalności powstało ok. 20 sztuk teatralnych¹⁴.

Od kilku lat kształt programu nie zmienia się. Nasze koło skupia bowiem różnorodne grupy uczniów, spotykających późnym popołudniem w pomieszczeniu stylizowanym na młodopolską kawiarenkę z obowiązkową gorącą czekoladą w roli głównej, by realizować swoje pasje, rozwijać talenty, wyrażać własne poglądy i opinie. Rozwijają się intelektualnie, emocjonalnie i – co szczególne – zazwyczaj po trzyletnim cyklu sami dostrzegają postęp w rozwoju własnej osobowości.

Moim zdaniem, tak skonstruowany program przynosi uczniom wiele korzyści. Gimnazjaliści nabywają wielu umiejętności, uświadamiają sobie własne predyspozycje, rozwijają talent, przełamują kompleksy i zahamowania, wzrasta ich poczucie wartości, stają się bardziej twórczy i kreatywni. Bardzo często uczestniczą w różnego rodzaju konkursach, w których zdobywają kolejne cenne doświadczenia i uczą się przyjmować krytykę jednocześnie, dokonując samooceny.

14 Szczegółowe omówienie dwóch programów: Dyskusyjnego Klubu literackiego oraz Stowarzyszenie Umarłych Poetów wraz z przykładami utworów gimnazjalistów znajdzie się w tomie pokonferencyjnym Akademii Siedleckiej (artykuł „Twórczość niejedno ma imię... – o ciekawości poznawczej, wrażliwości na problemy świata i ludzi oczami gimnazjalistów, czyli o realizacji założeń pedagogiki twórczości we współczesnej szkole”. w druku).

Część czwarta

SYLWETKI CHEŁMSKICH PEDAGOGÓW

DOKTOR JADWIGA MŁODOWSKA (1882-1934)

BARBARA ROGUCKA

Jadwiga Młodowska urodziła się 27 czerwca 1882 r. w Piotrkowie Trybunalskim, jako jedna z czterech córek (znanego adwokata) Stefana i Heleny z Mączewskich. Ojciec jej prowadził praktykę adwokacką oraz był współpracownikiem gazety „Tydzień Piotrkowski”¹. Obydwoje rodzice przywiązywali dużą wagę do wychowania i wykształcenia córki. W latach 1895-1900 Jadwiga uczęszczała do gimnazjum rządowego w Piotrkowie Trybunalskim. Ze względu na sytuację polityczną (zabory) języka polskiego i historii Polski uczyła się prywatnie. Za buntownicze zachowanie na lekcji historii, groziło jej usunięcie ze szkoły, zakończone ostatecznie pozbawieniem złotego medalu za wyjątkowe osiągnięcia uczniowskie².

W r. 1901 podjęła naukę w gimnazjum św. Anny w Krakowie, gdzie w 1903 r. z wyróżnieniem zdała maturę. W czasie wolnym od zajęć szkolnych prowadziła działalność w Towarzystwie Szkoły Ludowej³. Tego samego roku rozpoczęła studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, studiując nauki przyrodnicze biologię, fizykę, zoologię i chemię. Była wyróżniającą się studentką. Pracowała w Zakładzie Embriologii pod kierunkiem dr Emila Godlewskiego⁴. Brała czynny udział w zebraniach referatowo-dyskusyjnych placówki i czynnie uczestniczyła w zajęciach badawczych.

W tym czasie związała z grupą wybitnych młodych naukowców: K. Białaszewiczem, S. Kurkiewiczem, M. Konopackim i S. Kopciem⁵. Członkowie tego zespołu wpływali wzajemnie na siebie utrzymując wysoki poziom naukowy pracowni⁶.

1 J. Doroszewski, *Jadwiga Młodowska – wybitny nauczyciel Polski międzywojennej*, Lublin 2003, s. 5.

2 M. Śliwowska, *Jadwiga Młodowska i Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Chełmie Lubelskim we wspomnieniach absolwentek*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1986, nr 1, s. 25.

3 J. Dobrowolska, *Wkład dr Jadwigi Młodowskiej w rozwój oświaty i kultury Chełma w okresie międzywojennym*, „Rocznik Chełmski”, t. III, Chełm 1997, s. 166.

4 Tamże, s. 418.

5 Mieczysław Konopacki – biolog, prof. UW; Stefan Kopeć – prof. UW, specjalizował się w zoologii doświadczalnej; Stanisław Kurkiewicz ukończył Wydział Lekarski UJ, był organizatorem szpitalnictwa.

6 B. Bobrowska, *Dr Jadwiga Młodowska – wychowawczyni i pracownica społeczna*, Kraków 1935, s. 8.

Wkrótce zwróciła na siebie uwagę swoich profesorów dużą samodzielnością myślenia i żywym, dociekliwym umysłem. Została asystentką profesora Kostaneckiego w Pracowni Biologii Opisowej i Topograficznej⁷. Pisała rozprawy naukowe z zakresu embriologii, drukowane w pismach „Wszechświat”⁸ i „Kosmos”⁹.

W 1907 r. ukazała się w jej tłumaczeniu praca szwajcarskiego neurologa i psychiatry Augusta Forela *Alkohol, dziedziczność i życie płciowe*. W rok później złożyła pracę doktorską z embriologii, która została wydana w języku polskim i niemieckim przez wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie¹⁰. Podziwiano jej ogromną erudycję, rozległość horyzontów badawczych, znajomość świata i osobiste kontakty z najwybitniejszymi profesorami w kraju, jak i poza jego historycznymi granicami. Mając 28 lat zdobyła stopień – doktora filozofii. Promocję uzyskała z rąk wybitnego zoologa profesora Michała Marianna Siedleckiego¹¹.

Przed młodą kobietą otwierała się ciekawa droga kariery naukowej, wybrała jednak inną drogę życiową, pracę pedagogiczną, uważała bowiem, że nie można pogodzić tych dwóch zainteresowań¹². Sama o sobie żartobliwie mówiła „chyba od urodzenia wszystkich wokół wychowuję”¹³. Miała niespotykany czar w obcowaniu z ludźmi, umiała ich sobie pozyskać i poddać swym wpływom. Działalność naukowa zawsze pozostawała w ścisłym związku z jej pracą dydaktyczną.

Pierwsze doświadczenia związane z pracą nauczycielki zdobyła w Żeńskiej Szkole Handlowej Józefy Siwikowej w Sosnowcu w 1910 r., gdzie uczyła przyrody i geografii¹⁴.

Zdając sobie sprawę z braków w swoim przygotowaniu pedagogicznym, w roku szkolnym 1911-1912 wyjechała do Szwajcarii, gdzie zaznajomiła się z ogólnymi założeniami pedagogiki tradycyjnej oraz poznała najnowsze teorie i poglądy pedagogiczne. Swe poglądy unowocześniała także w czasie pobytu w Anglii oraz na Kongresie Nowoczesnego Kształcenia w Locarno¹⁵. Powracając z tych kursów do Krakowa dzieliła się zdobytą wiedzą i praktyką w środowisku polskich nauczycieli¹⁶.

7 H. Bobowska, *Dr Jadwiga Młodowska, wspomnienia pośmiertne*, „Ognisko Nauczycielskie” 1934, nr 7, s. 209.

8 „Wszechświat” – popularnonaukowe czasopismo przyrodnicze założone w Warszawie, wydawane od 1875 do 1914 roku, jako dwutygodnik, a w latach 1927-1928 jako miesięcznik. Od 1930 r. Organ Polskiego Towarzystwa Przyrodników.

9 „Kosmos” – organ Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. M. Kopernika wydawany od 1876 r. w Warszawie – dwumiesięcznik. Czasopismo publikowało artykuły problemowe i przeglądowe, recenzje, kronikę z zakresu postępu w naukach biologicznych.

10 B. Bobrowska, *Dr Jadwiga Młodowska – wychowawczyni...*, dz.cyt., s. 10.

11 Tamże, s. 11.

12 J. Młodowska, *O nowy ideał wychowawczy*, „Ruch Pedagogiczny” 1922, nr 5-6, s. 82.

13 H. Bobowska, *Dr Jadwiga Młodowska, wspomnienia pośmiertne*, „Ognisko Nauczycielskie” 1934, nr 7, s. 211.

14 Z. Lubaszewski, *Dr Jadwiga Młodowska – epoka, dzieło, osobowość i twórczość*, [w:] *Szkola z przyszłością bogata w przeszłość. Materiały okolicznościowe konferencji naukowej*, Chełm 2009.

15 Tamże, s. 149.

16 M. Śliwowska, dz. cyt., s. 28.

Po powrocie na ziemię polskie rozpoczęła pracę w prywatnej szkole Marii Ramułtowej w Krakowie, gdzie uczyła geografii, przyrody i języka niemieckiego¹⁷. Szkoła ta, jako jedna z pierwszych zaczęła realizować nowe postulaty pedagogiki szkolnej. Program nauczania opierał się na znajomości psychiki dziecka, co dawało nowe możliwości oddziaływania na ucznia. Wprowadzono badania poziomu inteligencji uczniów za pomocą testów Bineta i Dawida. Była to pierwsza szkoła w Polsce, która wprowadziła naukę czytania i pisanie z elementarza Mariana Falskiego¹⁸. Dr Jadwiga Młodowska była inicjatorką wielu autorskich pomysłów pedagogicznych, które zostały wdrożone w program nauczania¹⁹.

W 1919 r. działalność i wysiłki Jadwigi Młodowskiej w szerzeniu i krzewieniu oświaty zostały docenione przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dnia 1 lipca 1919 r. została mianowana dyrektorką nowo powstającego Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Chełmie Lubelskim²⁰.

Jadwiga Młodowska podjęła się tego obowiązku i zadania z pełną odpowiedzialnością. Dla uczących się tam dziewcząt nauka i zdobycie nauczycielskich kwalifikacji otwierało drogę do zawodu nauczyciela oraz awansu społecznego. Stąd szkoła była mocno zaangażowana w szerzenie ideałów samopomocy, tolerancji, samorządności i patriotyzmu. Dyrektorka seminarium ogromny nacisk kładła na wszechstronne wychowanie, zdobycie wiedzy, kształcenie uczuć i woli społecznego działania. Propagowała w środowisku nauczycielskim ciągle i systematyczne rozwijanie zainteresowań naukowych, zwalczanie bierności wśród młodzieży oraz poczucie odpowiedzialności za swoje czyny. Głosiła nowoczesne metody nauczania, nie tylko w swoim seminarium, ale także na szerszym forum, publikując w prasie pedagogicznej artykuły i zabierając głos w dyskusjach. Uważała, że istniejący system klasowy ogranicza rozwój zainteresowań młodzieży.

W 1926 r., za zgodą Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Chełmie wprowadziła system daltoński, który był konsekwencją zapoczątkowanych w okresie krakowskim poszukiwań bardziej efektywnych form i metod nauczania, rozwijających zainteresowania, wdrażających ucznia do samodzielnej pracy i aktywności. Polegał on na przeorganizowaniu systemu lekcyjnego w system pracowniany oraz stawianiu uczniom indywidualnych zadań. Młodowska koordynowała prace nad nowym modelem kształcenia, udzielała cennych uwag, zawsze służyła radą i pomocą. Inicjowała i organizowała liczne konferencje naukowe na temat nowego systemu nauczania, ogłaszała swe uwagi w prasie pedagogicznej, a zbiorcze wyniki jej działalności dydaktycznej i wychowawczej zostały ogłoszone w szerszej publikacji *System daltoński w szkole polskiej*²¹.

17 J. Doroszewski, *Jadwiga*, dz. cyt., s. 8.

18 H. Radlińska, *Zagadnienia nowych szkół w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 1-2, s. 183.

19 Z. Mulińska, *Dr Jadwiga Młodowska, wybitny pedagog i społecznik*, [w:] *Chełmskie prace historyczne*, P. Wira (red.), Chełm 1998, s. 144.

20 Tamże, s. 145.

21 J. Młodowska, *System daltoński w szkole polskiej. Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w Państwowym Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim*, Chełm 1928.

Była osobą opiekuńczą, ale też surową, stawiała wysokie wymagania uczniom, gronu pedagogicznemu i samej sobie. Promowała wewnętrzną dyscyplinę, poczucie odpowiedzialności i zaradność. Wymagała punktualności i odpowiedzialności za wykonywane zadania zarówno w nauce, jak i w organizacjach społecznych. Umiała w swoisty sposób trafić do serc, przemówić nie tylko do rozumu, ale i do ludzkiej wrażliwości: „Nauka sama nic nie znaczy wobec tego co człowiek nosi w duszy – mawiała często – nie chcę was mądrych, ale dobrych”.

Jej osobowość, realizowana w roli wychowawcy wywierała ogromny wpływ na młodych. Umiłowanie wolności, piękna, tolerancja, głęboki szacunek do wiedzy i pracy ludzkiej cechowały jej postępowanie. „Wziąć dla siebie? Tylko tyle, ile przymsza konieczność, której granice wąsko się zakreśla. Dać z siebie? Ile tylko się zdoła. A granic się tu nie wyznacza, chyba słowami: Do ostatnich sił” – takie motto życiowe przyświecało Jadwidze Młodowskiej przez całe życie.

Swoje życie traktowała z dystansem, natomiast gdy chodziło o życie innych nie potrafiła być, ani obojętna, ani bierna. Swoją postawą uczyła, jak kochać i szanować każdego człowieka. W tym to właśnie odzwierciedlała się jej wielka dusza i kochające serce. Często stawiała w obronie biednych i była prawdziwą opiekunką najbardziej potrzebujących. Sama docierała do osób potrzebujących pomocy i znajdowała na nie skuteczne rozwiązanie. Nie rozróżniała wyznań, ani narodowości: „Wobec mnie wszystkie jesteście równe – mówiła często do swoich wychowanek – ale najbliższa memu sercu jest ta najbiedniejsza, ta najbardziej pomocy potrzebująca”.

Jako nauczyciel była nieoceniona, tembr jej głosu był miły, miała łatwość operowania pięknym językiem polskim, każdy jej wykład był ubarwiony, zaś lekcje były jednymi z najpiękniejszych. Była człowiekiem wybitnie inteligentnym, posiadała ogromną wiedzę w wielu dziedzinach, często powtarzała: „wejdiesz do klasy, widzisz Polskę, pamiętaj – ucz, bo mądry naród nigdy nie zginie”. Ta gorąca patriotka, niczym nie zrażona nauczycielka i dyrektorka seminarium, oraz nieodstępująca od wyznaczonego celu obywatelka i działaczka społeczna, swoją mądrość czerpała z życia a następnie przekazywała i wpajała swoim wychowankom.

Dr Jadwiga Młodowska żywo interesowała się życiem kulturalnym i gospodarczym miasta. Zabierała głos w sprawach społecznych i gospodarczych miasta Chełma. Była członkinią dwóch organizacji spółdzielczych: Spółdzielczej Księgarni Nauczycielskiej „Promyk”

i Spółdzielni Spożywców²². Prowadziła zajęcia w Szkole Rolniczej w Okszowie. Przez kilka lat kierowała Miejską Radą Szkolną, która powstała 21 stycznia 1929 r. na miejsce Dozoru Szkolnego²³.

W 1931 r. była inicjatorką powstania przy chełmskim Związku Nauczycielstwa Polskiego Sekcji Przyjaciół Chełmszczyzny. Organizacją tej sekcji zajął się miejsco-

22 Archiwum Państwowe w Lublinie Oddział w Chełmie (dalej: APL OCh), Akta Miasta Chełma, sygn. 563.

23 APL OCh, Akta Miasta Chełma, sygn. 229. Pismo Nr 113 77/ J z dn. 22 sierpnia 1929 r.

wy regionalista i nauczyciel Kazimierz Janczykowski²⁴. Wśród działań sekcji szczególne znaczenia miały prace prowadzone nad monografią Chełma. W październiku z jej inicjatywy rozpoczęła działalność Szkoła Muzyczna.

W latach 1932-1934 przewodniczyła konferencjom nauczycieli szkół średnich, podejmując tematykę samorządności młodzieży, działalności organizacji uczniowskich²⁵.

Jadwiga Młodowska była członkiem Zarządu Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych. Podstawową komórką organizacyjną tego związku były ogniska, które stały się czynnikiem łączącym nauczycielstwo w walce o wspólne cele oświatowe i zawodowe. Stanowiły formalną reprezentację miejscowego nauczycielstwa we wszystkich sprawach lokalnej oświaty oraz zawodowych i samokształceniowych nauczycieli. One również utrzymywały łączność nauczycieli z lokalnymi organizacjami społecznymi²⁶.

Potrafiła w rzadko spotykany sposób łączyć pracę dydaktyczno-wychowawczą z pracą społeczną. Będąc orędownikiem spraw dzieci ubogich, zorganizowała Towarzystwo Opieki nad Dzieckiem, które zajmowało się dożywianiem dzieci, organizacją zajęć świetlicowych i półkolonii.

Wyjściem naprzeciw napięciom narodowościowym w Chełmie było powołanie 25 stycznia 1934 r. Koła Związku Wszechsłowiańskiego, na którego czele stanęła dr Jadwiga Młodowska. Głównym celem i zadaniem organizacji było zbliżenie na gruncie kulturalnym i towarzyskim Polaków, Rosjan, Ukraińców i Żydów mieszkających w Chełmie oraz przybliżenie im wiadomości na temat życia politycznego, gospodarczego, kulturalnego i artystycznego współczesnej Słowiańszczyzny²⁷.

W 1927 r. Jadwiga Młodowska kandydowała do Rady Miejskiej z ramienia Komitetu „Pracy Samorządowej”. W kolejnych wyborach, 27 maja 1934 r., jako kandydatka Gospodarczego Komitetu Wyborczego²⁸, została powołana w skład Rady Miejskiej, jednak ze względu na stan zdrowia pracy tej już nie podjęła²⁹.

Dr Jadwiga Młodowska chociaż była chora na gruźlicę „znajdowała czas dla wszystkich tylko nie dla siebie, na odpoczynek lub kurację leczniczą”³⁰. Pracowała

24 Por. M. Derecki, *Janczykowski Kazimierz*, „Kamena” 1967, nr 21, s. 3, 10; Cz. Klepacki, *Kazimierz Janczykowski – etnograf, archeolog a przede wszystkim historyk Chełmszczyzny i opiekun Muzeum*, „Kurier Lubelski” 1957, nr 71, s. 3; L. J. Okoń, *Archeolog i regionalista Janczykowski Kazimierz „Z Otchłani Wieków”* 1964, z. 2, s. 132-133; L. J. Okoń, *Portret Kazimierza Janczykowskiego*, Chełm 1983; H. Zwołakiewicz, *Etnografowie i regionaliści w badaniach ludowej kultury Lubelszczyzny. Studia i materiały lubelskie. Etnografia*, [t. 1], Lublin 1962, s. 24-25.

25 APL OCh, Akta Miasta Chełma, sygn. 3.

26 S. Pyszko, *Oświata i Związki Nauczycielskie w powiecie chełmskim w latach 1915-1939*, Chełm 2004, s. 116.

27 K. A. Jaworski, *Koniec seansu*, Lublin 1974, s. 339 – 340.

28 APL OCh, Akta Miasta Chełma, sygn. 267.

29 Z. Lubaszewski, *Rada Miejska Chełma w latach 1927-1939, (Skład personalny w świetle archiwaliów zgromadzonych, w oddziale chełmskim Archiwum Państwowego w Lublinie)*, „Rocznik Chełmski” t. X, Chełm 2006, s. 199.

30 H. Bobowska, *Dr Jadwiga Młodowska, wspomnienia...*, dz. cyt., s. 212.

do ostatnich dni pochłoniętą pracą dydaktyczną, przewodniczyła na egzaminach maturalnych, pisała własnoręcznie opinie absolwentkom. W sierpniu 1934 r. wyjechała do Krakowa na Kongres Wychowania Moralnego. W czasie pobytu jej stan zdrowia znacznie się pogorszył i trafiła do Szpitala Sióstr Miłosierdzia. Zmarła 10 sierpnia 1934 r. Wraz z jej śmiercią chełmskie środowisko pedagogiczne straciło wybitnego pedagoga, uczonego wielkiej miary, prawdziwie europejskiego formatu.

Dr Jadwiga Młodowska została pochowana na chełmskim cmentarzu przy ulicy Lwowskiej. Żegnały ją tłumy seminarzystek, przyjaciół, kolegów, mieszkańców. Za swoją pracę dydaktyczną i zasługi dla rozwoju polskiej oświaty została odznaczona Złotym Krzyżem Zasługi, a po śmierci Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Na jej mogile stanął okazały pomnik ufundowany przez społeczeństwo Chełma, na którym wyryto słowa wyrażające jej filozofię życiową „Idź i czyń”.

Praca Jadwigi Młodowskiej to wielkie dzieło pedagogiki, które pozostawiło po sobie liczne zastępy nauczycielek, kobiet ideowych, które starały się iść śladami swojej przewodniczki. Ziarna posiane przez nią zapadły głęboko w dusze wszystkich wychowanek co świadczy dobitnie o wartości jej pracy i to jest jej największym triumfem i zasługą³¹. Dzisiaj imię tej wybitnej pedagożki nosi jedna z ulic Chełma oraz IV Liceum Ogólnokształcące.

31 M. Śliwowska, dz. cyt., s. 57.

PROFESOR WINCENTY OKOŃ

ZBIGNIEW WALDEMAR OKOŃ

Wincenty Okoń urodził się 22 stycznia 1914 r. we wsi Chojeniec, w powiecie chełmskim. Od 1916 r. wraz z rodzicami Pawłem Okoniem i Anną z domu Mojską mieszkał w Chojeńcu i Majdanie Zahorodyńskim (pow. chełmski). Uczęszczał do czteroklasowej szkoły powszechnej w Majdanie Zahorodyńskim, następnie do siedmioklasowej w Siedliszczu.

W latach 1929-1934 był uczniem Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Chełmie. Jego nauczycielem był Kazimierz Andrzej Jaworski (1887-1973), jeden z najwybitniejszych pisarzy Lubelszczyzny, założyciel (1933 r. Chełm) słynnego miesięcznika literackiego „Kamena”, patronującego literackiej młodzieży tego miasta. Ówczesna prasa literacka pisała, że *prowinjonalny Chełm stał się poetycką stolicą Polski*. Kazimierz Andrzej Jaworski był opiekunem Grupy Literackiej „Pryzmaty”, działającej przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w latach 1934-1936. Grupę tę, i skupionych wokół Kazimierza Andrzeja Jaworskiego młodych pisarzy z Chełma, Kazimierz Czernik nazwał *podchorążówką poetów*, a Józef Czechowicz *chełmską ferajną literacką*. Należał do niej m.in. Waław Iwaniuk (1912-2001), później jeden z najwybitniejszych, polskich pisarzy emigracyjnych. Współpracował z nią Wincenty Okoń, który jako uczeń: współredagował – wydawany przez młodzież szkolną kwartalnik „Spójnia”; występował w teatrze szkolnym; pisał wiersze i artykuły; prowadził chór rewelersów oraz (jako harcmistrz) drużynę harcerską nr 2 im. Józefa Piłsudskiego przy Gimnazjum im. Stefana Czarnieckiego w Chełmie. Był też redaktorem jednodniówki *W kręgu Dwójki* poświęconej tej drużynie.

Waław Iwaniuk i Wincenty Okoń zaprzyjaźnili się jeszcze w szkole powszechnej w Siedliszczu, uczyli się też w tej samej klasie w seminarium nauczycielskim. Przyjaźń ta trwał przez całe ich życie. Kiedy w 1960 r. Wincenty Okoń przebywał w USA na zaproszenie Fundacji Forda, Waław Iwaniuk przyleciał samolotem do Nowego Yorku z Kanady na spotkanie z przyjacielem. Widzieli się jeszcze dwukrotnie – w domu Wincentego Okonia przy ul. Senatorskiej w Warszawie – podczas pobytu Waława Iwaniuka w Polsce w 1967 i 1991 r.

W latach sześćdziesiątych XX wieku Wincenty Okoń parokrotnie odwiedzał Chełm, utrzymując stałe kontakty z kuzynem, pisarzem i organizatorem powojennego życia literackiego Chełma, Longinem Janem Okoniem. Był uczestnikiem trzech Zjazdów Twórców Ziemi Chełmskiej, odbywających się w Chełmie w 1961, 1966 i 1969 r.

W czasie okupacji niemieckiej Wincenty Okoń był studentem tajnego nauczania Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Wykładali tam m.in. Andrzej Bolewski i Marian Odrzywolski.

Po wojnie kontynuował studia w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi. W 1946 r. zdał egzamin magisterski. W 1948 r. uzyskał stopień doktora filozofii na Uniwersytecie Warszawskim, w 1955 r. – profesora nadzwyczajnego, w 1966 r. – profesora zwyczajnego.

W 1935 r. odbył roczną służbę wojskową w Dywizyjnym Kursie Podchorążych Rezerwy w Łucku w stopniu sierżanta podchorążego rezerwy. Po powrocie z wojska – bezrobotny. Od 1937 r. był nauczycielem na tzw. „lotnym kontrakcie”: przez okres pięciu miesięcy zastępował nauczycieli we wsi Noworąbłów, w dwóch szkołach w Puławach i w szkole w Zalesiu (pow. rycki). Od 1 września 1937 r. do 31 sierpnia 1939 r. pracował jako nauczyciel w siedmioklasowej szkole powszechnej we wsi Czechy-Trąbki (pow. garwoliński).

Po wybuchu II wojny światowej w 1939 r. jako podporucznik rezerwy w Samodzielnej Kompanii Karabinów Maszynowych 15 pułku piechoty w Dęblinie był dowódcą obrony prawego brzegu Wisły na południe od Dębina. Uczestniczył w bitwie (17 września 1939 r.) pod Surchowem (pow. krasnostawski) oraz jako żołnierz 27 Dywizji Piechoty w trzydniowej potyczce we wsi Cześniaki w okolicach Zamościa. 26 września 1939 r. został zdemobilizowany, od października 1939 r. ponownie uczył w szkole we wsi Czechy-Trąbki.

W czasie okupacji jako oficer Armii Krajowej uczestniczył m.in. w walkach partyzanckich pod Węgrowem. W latach 1939 – 1943 był nauczycielem tajnego nauczania, m.in. organizatorem konspiracyjnego liceum pedagogicznego (z tzw. małą maturą) oraz Kursu Ogólnokształcącego z inspiracji Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. Od 1943 r., po aresztowaniu jednego z uczniów (Andrzeja Demineta,) uczestniczących w tajnych kompletach w domu W. Okonia, ukrywał się pod nazwiskiem Roman Okorski w powiatach garwolińskim i węgrowskim.

Był założycielem w 1940 r. w Czechach-Trąbkach chóru mieszanego „Lutnia”, występującego m.in. z trio rodziny Wiłkomirskich: Kazimierzem, Marią i Wandą (późniejszą wybitną skrzypaczką polską).

Jesienią 1944 r. wcielony został do samodzielnego Batalionu Morskiego Ludowego Wojska Polskiego w Lublinie, Włocławku i Gdańsku-Nowym Porcie. Był dowódcą kompanii. W 1945 r. otrzymał stopień porucznika, w 1946 r. kapitana marynarki. Ze służby w marynarce wojennej zrezygnował na własną prośbę.

Od września 1946 r. pracował jako starszy asystent w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Łódzkiego. Po decyzji Komisji do Spraw Odbudowy Nauki Pol-

skiej, uniemożliwiającej mu pracę na Uniwersytecie Łódzkim, w latach 1949 – 1955 był adiunktem na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, od 1955 r. profesorem Uniwersytetu Warszawskiego (1958-1960 dziekan, przez kilkanaście lat – przewodniczący Rady Wydziału, 1958-1984 kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej).

Od 1984 r. jest na emeryturze.

W okresie letnim przebywa w domu w Komornicy pod Warszawą, gdzie wraz z żoną prof. Barbarą Wilgocką-Okoń przyjmują gości, znajomych i przyjaciół z kraju i zagranicy i gdzie odwiedzają go córka z mężem, wnuki oraz rodzina.

Oprócz działalności dydaktyczno-naukowej na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1950-1961 współpracował z Państwowym Ośrodkiem Oświatowym Prac Programowych i Badań Pedagogicznych (od 1952 r. Instytutem Pedagogicznym, od 1972 r. Instytutem Badań Pedagogicznych: w latach 1961-1974 był dyrektorem tej placówki), Polskim Stowarzyszeniem Nauczycieli Twórczych. Był członkiem Prezydium Komitetu Ekspertów do Opracowania Raportu o Stanie Oświaty (1971-1973). Związku Nauczycielstwa Polskiego (1947 – 1981 członkiem Prezydium Zarządu Głównego i przewodniczącym Komisji Eksperymentów), Towarzystwa Wiedzy Powszechniej (1974 – 1981 wiceprezesem Zarządu Głównego).

W latach 1973-1984 był redaktorem naczelnym „Kwartalnika Pedagogicznego”. Od 2003 r. honorowym redaktorem czasopisma „The Educational Review”.

Prowadził wykłady w Instytucie Pedagogicznym ZNP, Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego i Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie (przez kilka lat był kierownikiem Katedry Pedagogiki tej uczelni). Od 1973 r. należał do Polskiej Akademii Nauk: członek korespondent (1973), członek rzeczywisty (1983 -), przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (1974-1984).

W 1980 r. otrzymał tytuł doktora honoris causa Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, w 1966 r. Uniwersytetu Technicznego w Brunshwiku w Niemczech, w 2006 r. Uniwersytetu Śląskiego.

W latach 1953-1988 odbył 80 naukowo-badawczych wyjazdów zagranicznych (samodzielnych lub wspólnych z innymi naukowcami). Ważniejsze z nich to: Kongres Pedagogiczny w Lipsku (1956); jako stypendysta UNESCO do Szwajcarii, Austrii, Niemiec Zachodnich i Francji (1957); do Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie i Naukowo-Badawczego Instytutu Pedagogiki w Leningradzie (1957); sześciomiesięczny pobyt w USA, Anglii i Francji (jako stypendysta Fundacji Forda-1960); wielokrotnie do Sztokholmu w związku z tworzeniem przez specjalistów z dwudziestu krajów International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) oraz w sprawie badań prowadzonych przez International Society for Group Activity in Education (przez kilka lat przewodniczący tego Towarzystwa, od 1985 r. honorowy przewodniczący); jako ekspert UNESCO na konferencje naukowe do Hamburga i Paryża: do Bangkoku w celu współopracowania programu innowacji pedagogicznych w krajach południowej Azji i Japonii; na zlecenie UNESCO w celu dokonania analizy działalności Bureau African des Sciences de l' Education w Kisangani; wielokrotnie do Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie

w celu zbiorowego opracowania serii 1980, publikacji *Experiments and Innovations in Education*; cykl wykładów w Japonii (1968); półroczny pobyt w Heidelbergu (wykłady i seminaria w wymiarze 8 godzin tygodniowo w roku akademickim 1981/1982).

Jest autorem ponad 400 publikacji, w tym 90 w językach obcych (m.in. angielskim, bułgarskim, czeskim, japońskim, francuskim, litewskim, niemieckim, rosyjskim, rumuńskim, serbskim, węgierskim) oraz kilkuset opinii, ekspertyz i opracowań.

Otrzymał m.in.: nagrody resortowe I stopnia Ministra Szkolnictwa Wyższego, Nauki i Techniki (1977, 1984), Krzyże: Komandorski i Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Order Sztandaru Pracy II klasy, Medal Komisji Edukacji Narodowej, tytuł Zasłużonego Nauczyciela.

Wydał m.in. *Proces nauczania* (w Polsce: 1954, 1956, 1958, 1961, 1965, 1966; w Berlinie (1957) – przekład na język niemiecki; w Tokio (1959) – przekład na język japoński; w Moskwie (1972) – przekład na język rosyjski), *Osobowość nauczyciela* (1962), *U podstaw problemowego uczenia się* (1964, 1965), *O postępie pedagogicznym* (1970), *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole* (1975), *Podstawy wykształcenia ogólnego* (1967, 1969, 1976, 1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (1987, 1996), *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe* (1979), *Zabawa a rzeczywistość* (1987, 1995), *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy* (1988), *Słownik pedagogiczny* (1975, 1981, 1987, 1992), *Nowy Słownik pedagogiczny* (1998), *Wszystko o wychowaniu* (1999), *Wizerunki sławnych pedagogów polskich* (2000).

BIBLIOGRAFIA:

- Juszczak S., (red.), *Wincenty Okoń Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Lewowicki T., *Profesor Wincenty Okoń*, w: Lewowicki T. (red.), *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.
- Okoń W., *Samo życie osiemdziesięciolatka z autobiografią naukową*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Respondek M., *Życie i twórczość naukowa Profesora Wincentego Okonia*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Katowice 2008.
- Okoń L. J., *Trzech wielkich z Siedliszca*, w: „Egeria”. Pismo literacko-artystyczne, 2007 nr 1(9), s. 16-17.

Część piąta

SPRAWOZDANIA, RECENZJE

**V MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA SOCJALNO-
-PEDAGOGICZNA „ІДПОВІДАЛЬНЕ СТАВЛЕННЯ ДО
ЗДОРОВ'Я: ТЕОРІА ТА ТЕХНОЛОГІІ”
LUCK, 24 – 25 IX 2010 R.**

IWONA OLEKSA, AGATA SZABAŁA-WALCZUK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Zdrowie powinno stanowić dla współczesnego człowieka bezwzględną wartość. Dlatego ważnym zadaniem stojącym przed społeczeństwem wydaje się wychowywanie do szeroko rozumianego zdrowia, zaś jedną z dróg realizacji powyższego celu jest edukacja zdrowotna. Oddziaływania prozdrowotne podejmowane przez struktury makro – i mikrospołeczne powinny w konsekwencji doprowadzić do urzeczywistnienia wartości zdrowia przez wychowanków. Proces ten wymaga stałej weryfikacji zarówno wiedzy, jak i potrzeb zdrowotnych oraz sprawnościowych dzieci i młodzieży i dorosłych.

Problematyka zagadnień tematycznie związanych ze zdrowiem skupiła zarówno teoretyków, jak i praktyków V Międzynarodowej Konferencji Socjalno – Pedagogicznej: *Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології, która odbyła się w dniach 24- 25 września br. w Państwowym Wołyńskim Uniwersytecie im. Lesi Ukrainki w Łucku. Spotkanie naukowe zostało zorganizowane m. in. przy współpracy polskich partnerskich szkół wyższych: Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie i Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu.*

Referaty przedstawione na sesji plenarnej i panelowych stworzyły szansę wielostronnego spojrzenia na zagadnienia dotyczące współczesnych aspektów zdrowia i skłoniły do dyskursu dotyczącego możliwości ewentualnych zmian.

Obrady były prowadzone w dwóch sesjach panelowych. Tematyka pierwszej skupiona była wokół teoretyczno – metodologicznych sposobów kształtowania odpowiedzialnego stosunku do zdrowia. Uczestnicy drugiej, przedstawiali formy oraz metody pracy pedagogicznej i socjalnej w aspekcie kształtowania odpowiedzialnego stosunku do zdrowia.

Wśród prelegentów byli pracownicy Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie: prof. dr hab. Piotr Mazur, który przedstawił referat:

Lekcje religii szansą urzeczywistniania wartości; dr Renata Kartaszyńska- Kształtowanie odpowiedzialnego stosunku do zdrowia dzieci i młodzieży szkolnej; dr Małgorzata Łobacz- Zdrowie i życie ludzkie, jako wartość. Ujęcie etyczne – pedagogiczne; mgr Augustyn Okoński i mgr Iwona Oleksa– Możliwości wychowywania przez pracę w młodszym wieku szkolnym na przykładzie świetlicy w Szkole Podstawowej nr 29 w Lublinie.

**„EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA – SZANSE I ZAGROŻENIA”
MIĘDZYNARODOWE SEMINARIUM NAUKOWE
CHEŁM, 18 X 2010 R.**

BEATA KOMOROWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Minęła dekada od rozpoczęcia wdrażania reformy oświatowej w Polsce wprowadzającej szereg zmian organizacyjnych, dydaktycznych i programowych w różnych typach szkół na wszystkich szczeblach kształcenia. Najbardziej charakterystyczną, znaną wszystkim zmianą, z którą kojarzymy tą reformę, jest wprowadzenie gimnazjum jako nowego ogniwa w strukturze systemu kształcenia. Największe jednak przemiany dokonały się w obrębie kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Zmiany te dotyczyły głównie wdrożenia nowej koncepcji pracy – nauczania całościowego, holistycznego, rezygnacji z ocen cyfrowych na rzecz opisowych, wdrażane obecnie obniżenie wieku rozpoczynania obowiązków szkolnego, całkowita zmiana podstawy programowej i wprowadzenie nowych programów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Tak znaczące dla funkcjonowania systemu oświaty zmiany budziły i budzą szereg wątpliwości, rodzą się pytania o skuteczność i efektywność wdrażanych zmian, o przyszłość uczniów, wyrasta potrzeba monitorowania i oceny wprowadzania reformy. Mijająca dekada reformującej się szkoły jest czasem pierwszych podsumowań i ocen. W tematykę tą wpisało się seminarium dydaktyczne „Edukacja wczesnoszkolna – szanse i zagrożenia” zorganizowane przez Katedrę Pedagogiki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie. Celem seminarium była analiza i interpretacja głównych założeń reformy dotyczących edukacji wczesnoszkolnej w świetle teoretycznych uzasadnień i doświadczeń z praktyki szkolnej, co dało podstawy do oceny wdrażanych zmian oraz poszukiwania nowych twórczych rozwiązań w pracy z dziećmi.

Seminarium odbyło się w dniu 18.10.2010 w murach PWSZ w Chełmie. Aktualna dla reformującej się szkoły tematyka spotkała się z dużym zainteresowaniem adresatów seminarium. W spotkaniu wzięło udział 170 uczestników, w tym głównie dyrektorów i nauczycieli szkół i przedszkoli z Chełma oraz okolic. Seminarium skupiło, wokół tego ważnego dla oświaty tematu, zarówno teoretyków i praktyków, jak

i przedstawiciele nadzoru i organów prowadzących. Stworzyło to szansę wielostronnego spojrzenia na zagadnienia dotyczące współczesnej edukacji wczesnoszkolnej i dyskurs dotyczący możliwości ewentualnych zmian.

Seminarium otworzył J.M. Rektor PWSZ w Chełmie prof. dr hab. Józef Zając.

W pierwszej części spotkania miały miejsce obrady plenarne. Jako pierwsza głos zabrała Pani prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek. Na początku swojego wystąpienia podkreśliła, że okres wczesnoszkolny to złoty wiek w rozwoju dziecka charakteryzujący się głównie dużym tempem i możliwościami w rozumieniu otaczającego świata, doskonałą pamięcią a także naturalną tendencją do uczestnictwa w zabawach, dlatego nie wolno go zatracić a należy uczynić wszystko by wykorzystać ten potencjał tkwiący w najmłodszych uczniach. Prof. J. Karbowniczek przedstawiła zmiany jakie reforma wniosła do edukacji wczesnoszkolnej i uzasadniła ich potrzebę. Na podstawie wniosków z badań własnych prowadzonych w 80 szkołach, którymi Autorka objęła 1200 nauczycieli, 2000 rodziców podjęła próbę podsumowania dekady reformy oświatowej w aspekcie kształcenia w klasach I-III. W podsumowaniu stwierdziła, że reforma napotyka na wiele trudności, w tym głównie, ciągle zmiany podstawy programowej, planów i podręczników; duża ilość ustaw, zarządzeń prawnych, w których nauczyciele i rodzice się gubią; nierzadko powrót nauczycieli do lekcji przedmiotowych i oceniania cyfrowego; brak jasno określonej koncepcji wychowania; niewystarczająca baza lokalowa szkół; likwidacja małych wiejskich szkół. Prof. J. Karbowniczek podkreśliła, że nastroje rodziców i nauczycieli wskazują na niepokój oraz niezadowolenie. Postulowała, że należy podjąć skuteczniejszą i efektywniejszą pracę dydaktyczno – wychowawczą w klasach I-III przy ścisłej współpracy z MEN oraz samorządami oraz ujednoczyć system edukacyjny w klasach I-III na terenie całej Polski.

Kolejną prelegentką była dr Jolanta Andrzejewska – prezes OMEP Oddział w Lublinie. Podjęła Ona zagadnienie sześciolatka w szkole jako wyzwania dla teraźniejszości i potrzeby przyszłości. W swojej wypowiedzi próbowała odpowiedzieć na kilka kluczowych dla tego tematu pytań, m.in.: kiedy dziecko jest gotowe do zmiany roli społecznej?; jaka jest wrażliwość sześciolatka na oddziaływania edukacyjne nowej instytucji?; w jakim zakresie dziecko sześciolatek może dostosować się do nowego typu nauczania?; w jakim stopniu zasoby szkoły są dostosowane do dziecka sześciolatek?; w jakim zakresie szkoła nawiązuje do metod i form pracy przedszkola?; w jakim stopniu baza materialna szkoły uwzględnia potrzebę ruchu dziecka sześciolatek?; w jakim zakresie szkoła docenia indywidualne i osobiste zasoby dzieci? Odpowiedź na powyższe pytania nie była prosta i jednoznaczna, niemniej w podsumowaniu dr J. Andrzejewska stwierdziła, że przyszłość sześciolatka w szkole postrzega raczej optymistycznie pod warunkiem uwzględnienia następujących przesłanek: wykorzystanie zasobów szkoły do potrzeb rozwojowych dziecka; dostosowanie form i metod pracy do wieku dziecka; zasady funkcjonowania szkoły zrozumiałe dla dziecka i rodzica, uwzględnianie umiejętności dziecka zdobytych w różnych sytuacjach edukacyjnych; technologia szkoły przyjazna uczniowi.

Kolejne dwa wystąpienia przedstawiały przykłady dobrej praktyki chełmskich placówek oświatowych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Pani mgr Jadwiga Guzowska z Przedszkola Miejskiego nr 15 w Chełmie przedstawiła przykłady innowacyjnych rozwiązań w tej placówce koncentrując się głównie na doświadczeniach z realizacji programu „Optymistyczne przedszkole”. Zaś Pani mgr Iwona Ceret ze Szkoły Podstawowej nr 11 w Chełmie pokazała doświadczenia dobrej praktyki w zakresie adaptacji dziecka do warunków szkolnych na przykładzie realizacji programu współpracy z przedszkolami „Do szkoły bez lęku”.

Następnie problem sześciolatka w szkole z psychologicznego punktu widzenia zaprezentowała dr Beata Kostrubiec. Do tematu swojego wystąpienia „Im wcześniej tym lepiej dla emocjonalnego i poznawczego rozwoju dziecka w społeczeństwie” dodała znak zapytania, stawiając pytania otwarte co znaczy „lepiej”, czy to jest uczyć się szybciej..., czy efektywniej..., a może bardziej trafnie...? Przedstawiła Ona ujęcie czterech aspektów dojrzałości szkolnej i możliwości ich wspierania. W końcowej konstatacji dr B. Kostrubiec stwierdziła, że pomyślność wcześniej rozpoczętej edukacji jest uzależniona od zrozumienia potrzeb dziecka i jego możliwości rozwojowych.

Dalej w kolejności wystąpiła Pani mgr Kazimiera Rutkowska – st. wizytator KO w Lublinie, która przedstawiła procedurę i efektywność monitorowania wdrażania nowej podstawy programowej. Podkreśliła także różnice pomiędzy podstawą programową z 2002 roku a obecnie obowiązującą oraz przedstawiła warunki jakie muszą być spełnione w edukacji wczesnoszkolnej. Zaprezentowała wyniki badań prowadzonych przez Kuratorium a dotyczących wdrażania nowej podstawy w 43 placówkach, w tym szkołach podstawowych, przedszkolach i oddziałach przedszkolnych z terenu miasta Chełma.

W sesji plenarnej głos w dyskusji zabrał także Zastępca Prezydenta Miasta Chełm, Pan Stanisław Mościcki, który mówił o potrzebie przestrzeni czasowej między jedną a drugą zmianą, reformą, tak by był czas na realizację ich założeń.

Sesję podsumował Kierownik Katedry Pedagogiki PWSZ w Chełmie ks. prof. dr hab. Piotr Mazur. Podzielił się swoimi doświadczeniami z wizyt studyjnych w placówkach oświatowych na terenie państw UE podkreślając, że nasze rodzime placówki na ich tle wypadają bardzo korzystnie i podkreślił, że nie ma się czego wstydzić a wręcz przeciwnie należy się chwalić i wciąż pracować nad nowymi kierunkami pozytywnych zmian. Na zakończenie ks. prof. P. Mazur zapewnił o gotowości kontynuacji seminarium w kolejnych latach i otwartości na potrzeby w tym zakresie płynące z placówek oświatowych.

Seminarium uświetnił występ dzieci z Przedszkola Miejskiego nr 15 w Chełmie.

Uczestnicy po wysłuchaniu wystąpień w sesji plenarnej i krótkiej przerwie kawowej, podczas której toczyły się interesujące rozmowy i swoista wymiana doświadczeń, mieli także możliwość kontynuacji seminarium w 6 różnorodnych tematycznie panelach dyskusyjnych i warsztatowych.

Pierwszą dyskusję panelową koordynowała prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek. Tematyka dotyczyła nowej podstawy programowej w edukacji wczesnoszkolnej.

W dyskusji skoncentrowano się na celach edukacyjnych, obszarach edukacji i hierarchii ich wartości oraz kolejności; innowacyjności Podstawy programowej; treściach kształcenia i sposobach ich realizacji. Duże zainteresowanie uczestników wzbudziła tematyka kompetencji dziecka kończącej klasę I i klasę III oraz ocena wybranych programów nauczania.

Kolejna dyskusja, której moderatorem była dr Jolanta Andrzejewska dotyczyła nowej Podstawy programowej w edukacji przedszkolnej. Uczestnicy dyskusji dzielili się swoimi problemami z realizacji jej założeń, poszukiwali odpowiedzi na nurtujące ich pytania w doświadczeniach innych nauczycieli.

Kolejny panel nt. „Rozwój profesjonalny i osobisty nauczyciela” poprowadził Pan mgr Karol Białkowski. Podczas panelu zaproponowano uczestnikom autodiagnostyczne ćwiczenie „koło życia”, umożliwiające zbadanie poziomu zadowolenia z życia w obszarach osobistym i emocjonalnym oraz zawodowym. W wyniku wglądu uczestników – podczas dyskusji okazało się, że nauczyciele w dużej mierze są zadowoleni z kariery zawodowej, wynagrodzenie w tym obszarze jest dla nich deficytem pełnej satysfakcji. Obecni na panelu nauczyciele wysoko ocenili swoją kondycję emocjonalną i relacje rodzinne podkreślając świadomość zaniedbań wynikających z dużej ilości obowiązków. W trakcie rozmowy o potrzebach rozwojowych nauczyciela, najważniejszym i najbardziej „zaniedbanym” elementem „koła życia” okazał się rozwój osobisty. Ustalono, że chodzi o trudność w „zadbaniu o siebie”, czego deklarowaną przyczyną jest brak czasu wolnego. Dookreślono, że nauczyciel „pracuje sobą”, dlatego ważne jest dbanie o „higienę psychiczną” – wzmacnianie się, poprzez rozwój osobisty. Samorealizacja poprzez aktywność „poza zawodową”: kulturalną, sportową, dążenie do realizacji marzeń i „powrót do zaniedbanych pasji” jest warunkiem spełniania się, nauczyciela. Zauważono jednocześnie duże potrzeby nauczycieli do samorealizacji i podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych – nie tylko podczas szkoleń metodycznych dla nauczycieli, ale także podczas warsztatów rozwojowych dotyczących podnoszenia kompetencji interpersonalnych i intrapsychicznych.

Jeszcze inną tematykę podjęły Panie dr Aneta Paszkiewicz, mgr Małgorzata Kwiecińska i mgr Agata Kwiecińska – Nowosad, które zaproponowały panel dyskusyjny dotyczący pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Panel skierowany do nauczycieli i wychowawców miał za zadanie uczulić ich na potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak również przygotować na nadchodzące wkrótce zmiany systemowe w zakresie kształcenia i wychowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych proponowane przez MEN.

Kolejna propozycja panelowa zatytułowana „Zabawa metodą wspierania aktywności ucznia w edukacji wczesnoszkolnej” miała charakter warsztatów. Prowadzące warsztaty Panie mgr Iwona Oleksa i mgr Monika Kalinowska zapoznały uczestników z celami i zadaniami pedagogiki cyrku oraz jej wpływem na integralne wychowanie dziecka w młodszym wieku szkolnym. Odbyła się prezentacja sprzętu cyrkowego, omówiono sposób jego wykorzystania w pracy z małym dzieckiem. W części

praktycznej warsztatów nauczyciele nabyli umiejętność posługiwania się talerzem cyrkowym oraz żonglowania trzema chustkami, a także mieli możliwość nauczenia się podstawowych technik cyrkowych na diablo, flowersticku, wstążce oraz żonglowania piłeczkami, obręczami i maczugami. Zajęcia zostały zakończone emisją materiału filmowego dotyczącego efektów pracy metodą pedagogiki cyrku w edukacji wczesnoszkolnej.

Jeszcze inną tematykę zaproponowali Państwo mgr Agata Szabała – Walczuk i mgr Augustyn Okoński w panelu nt. „Kreatywność i motywacja w pracy nauczyciela”. Przeprowadzono tu dyskusję na temat roli nauczyciela w kształtowaniu postaw kreatywnych wśród uczniów i sztuki motywacji. Nauczyciele mieli okazję ocenić swój poziom kreatywnego myślenia, poznać czynniki wpływające na rozbudzanie i ograniczanie zdolności twórczych. Dyskutowali na temat sztuki motywacji oraz poszukiwali obszarów swojego działania, na które mogą wpływać podnosząc poziom motywacji do pracy.

Uczestnicy seminarium wyrazili potrzebę realizacji tego typu inicjatyw, zobowiązali się zgłaszać do organizatorów tematy, które w sposób szczególny budzą ich niepokój, rodzą problemy czy kontrowersje, nowe pytania, na które trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź. Miejmy nadzieję, że ta obustronna gotowość do współpracy i interdyscyplinarnej dyskusji zaowocuje kolejnymi spotkaniami penetrującymi wciąż nowe obszary reformującej się szkoły.

**SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ
KONFERENCJI NAUKOWEJ „KVALITA ŽIVOTA II. SOCIÁL-
NO EKONOMICKÉ A ETICKO-SPIRITUÁLNE ASPEKTY”
PRESZOV, 28 – 29 X 2010 R.**

IWONA OLEKSA, AGATA SZABAŁA-WALCZUK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Jakość życia człowieka stanowi jeden z wyznaczników człowieczeństwa. Pytanie jak żyć? stawiają sobie ludzie zmuszeni do podjęcia życiowych wyzwań, bądź trudnych decyzji, ale też ci, którzy zaplątani w nurt codzienności szukają rozwiązań prozaicznych problemów egzystencjalnych. Jakość życia można ujmować w sposób wieloznaczny a jej definiowanie jest uzależnione od specyfiki nauki rozpatrującej oraz perspektywy podmiotu podejmującego problem. Biorąc pod uwagę wieloaspektowość analizy pojęcia warto starać się odnaleźć sposób na udane, szczęśliwe i wartościowe życie.

Okazją do dyskusji o jakości życia w odniesieniu do szerokich perspektyw teoretycznych i badawczych była Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Kvalita života II. Sociálno-ekonomické a eticko-spirituálne aspekty*, która odbyła się w dniach 28-29 października 2010 r. Organizatorem przedsięwzięcia była Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove.

Konferencję otworzyli: prof. Ing. Jan Korémdroš, CSc. , prof. RNDr. Lev Bukovsky, DrSc. - Prihovor rektora VŠMP ISM Slovakia oraz Ing. Józef Polanko Prihovor predsedu správnej rady VŠMP ISM Slovakia.

Obrady zostały przeprowadzone w dwóch sekcjach tematycznych (socjalno-ekonomiczne i etyczno-duchowe aspekty jakości życia). Wygłoszone referaty obejmowały następujące zagadnienia: wartości i normy w życiu społeczeństwa; materialne i duchowe aspekty życia człowieka; osobowość człowieka - godność i formowanie; integracja i dezintegracja procesów w społeczeństwie; bezpieczeństwo w kontekście życia społecznego; wpływ kultury, religii i komunikacji na społeczeństwo; ekonomia i gospodarka a ich wpływ na jakość życia człowieka.

W konferencji uczestniczyli pracownicy Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej Chełmie, którzy przedstawili referaty: prof. dr hab. Piotr Mazur -*Dezintegracja procesu wychowania* , mgr Augustyn Okoński – *Spoleczne przyczyny agresji i przemocy*, oraz mgr Iwona Oleksa - *Rodzina miejscem wychowania przez pracę dziecka w młodszym wieku szkolnym*.

SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ „TRADÍCIE A INOVÁCIE VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ MODERNEJ GENERÁCIE UČITEĽOV” LEVOCZA, 10-11 XI 2010 R.

IWONA OLEKSA, AGATA SZABAŁA-WALCZUK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Zmieniająca się rzeczywistość, nowe wyzwania społeczne zmuszają do weryfikacji obecnego systemu kształcenia nauczycieli. Konieczność sprostania potrzebom współczesnego ucznia i wychowanka wymaga z jednej strony dokładnej analizy obecnych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, z drugiej zaś poszukiwania nowoczesnych metod i programów oddziaływań. Połączenie tradycji i innowacji w edukacji nowego pokolenia nauczycieli powinno stać się gwarantem ich sukcesu pedagogicznego.

Okazją do poszukiwania wartości w tradycji i sukcesów w innowacji w procesie kształcenia nauczycieli była II Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, która została zorganizowana przez Inštitút Juraja Páleša v Levoči w dniach 10-11 listopada br.

Konferencję otworzyli doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD., m. prof. KU dekan Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku, oraz prof. Ph Dr. Th Dr. Amantius Akimjak prodekan pre vychovu a vzdelavanie Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Obrady zostały przeprowadzone w sześciu sekcjach tematycznych (pedagogika przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna, pedagogika specjalna, pedagogika medyczna, pedagogika socjalna, pedagogika ogólna).

W konferencji uczestniczyli pracownicy Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie. Prof. dr hab. Piotr Mazur przedstawił referat: *Koncepcja szkoły w starożytnej Europie*, natomiast prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek – *Helen Prekhurst concept of The Dalton School In the Word*. W sekcjach panelowych referaty wygłosili: dr Dorota Sikora – *Home Schooling – Selected Issues*; mgr Augustyn Okoński – *Nauczyciel wychowawca w przeciwdziałaniu przemocy w szkole*; mgr Iwona Oleksa – *Funkcja educere w wychowaniu przez pracę dziecka*

w młodszym wieku szkolnym w świetle teorii integralnego rozwoju S. Kunowskiego;
mgr Agata Szabała – Walczuk – *Indywidualizacja podejścia nauczyciela jako warunek optymalizacji rozwoju.*

Zwieńczeniem konferencji była publikacja: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov.*

**RECENZJA KSIĄŻKI „EDUKACJA ELEMENTARNA
– WYZWANIA, KONTEKSTY, DYLEMATY
RED. A. SKOWROŃSKA-KRUSZEWSKA**

JOLANTA KARBOWNICZEK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Zmiany zachodzące w wielu dziedzinach życia politycznego, społecznego i ekonomicznego mają znaczny wpływ na ilość i głębokość przeobrażeń w polskim systemie edukacyjnym. W epoce industrialnej i poindustrialnej jesteśmy obserwatorami niezwyklego postępu w nauce, kulturze i technologii informacyjnej. Odnosi się on również do edukacji elementarnej, która stanowi typowy przykład pełnej reorganizacji strukturalnej, programowej i metodycznej. Postęp a jednocześnie wciąż narastające przemiany edukacyjne w przedszkolu i szkole stają się podstawą cyklicznych dyskursów na konferencjach, kursach, sympozjach naukowych, radach pedagogicznych itp. Podejmowanie przez nauczycieli licznych wyzwań, rozwiązywanie niezbyt łatwych zadań oraz poszukiwanie innowacyjnych, „satisfakcjonujących wszystkich” (dzieci, nauczycieli, rodziców, władze oświatowe itd.) sposobów na skuteczną edukację elementarną stanowi wielki dylemat współczesnej zreformowanej edukacji elementarnej. Na te i inne bardzo istotne aspekty z pełną rzetelnością zwrócono uwagę w niniejszym opracowaniu. Podjęty temat należy do priorytetowych i w pełni zasługuje na aprobatę. Autorzy zaprezentowali teksty o dużym znaczeniu zarówno dla teoretycznej wiedzy pedagogicznej jak i praktyki edukacyjnej.

Należy zatem z pełną satysfakcją pogratulować Pani Redaktor dr A. Skowrońskiej-Kruszewskiej i wszystkim autorom, zarówno polskim jak i zagranicznym, tego że podjęli się opracowania bardzo aktualnego studium, pełnego przemyśleń i ciekawych refleksji.

Oddana do recenzji publikacja jest ambitną próbą ujęcia zaproponowanych przez autorów zagadnień i przyznać należy – próbą w wysokim stopniu udaną, bardzo przydatną i potrzebną nauczycielom, studentom, pracownikom oświaty i wszystkim zainteresowanym tematem.

„Edukacja elementarna – wyzwania, konteksty, dylematy” pod redakcją A. Skowrońskiej – Kruszewskiej to publikacja posiadająca klarowną, logicznie uzasadnioną

strukturę. Składa się ona z trzech rozdziałów, podzielonych na konkretne zagadnienia poznawcze. Jest to przekrój poprawny, dający możliwość czytelnikowi zapoznania się z poszczególnymi, interesującymi go kwestiami. Zawarte w książce rozważania teoretyczne odnoszą się między innymi do takich obszarów jak: sytuacja dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w kontekście wcześniej wspomnianych już przemian edukacyjnych, ujmują także próby tworzenia profilu współczesnego nauczyciela edukacji elementarnej w dobie globalizacji i europeizacji.

W pierwszym rozdziale poruszono problematykę przeobrażeń oświatowych w polskich, słowackich i czeskich szkołach. Według mnie jest to doskonały materiał do analizy porównawczej wszystkich trzech systemów szkolnych. Odniesiono się tutaj do: reformy, nowej podstawy programowej i autorskich programów nauczania. Są one niejako innowacją w kontekście usprawnienia rozwoju psychomotorycznego najmłodszych. W aspekcie tej problematyki poruszono ważne kwestie dotyczące: wspólnoty osób uczących się, terapii logopedycznej oraz podstawowej formy działalności dziecka, jaką jest zabawa. Znalazły się tutaj również rozważania dotyczące dzieciennych powinności, dojrzałości szkolnej sześciolatka oraz jego obowiązków.

Drugi rozdział przedstawia nauczyciela w kontekście nowych przeobrażeń edukacyjnych. Zaprezentowano sylwetkę polskiego, słowackiego, czeskiego i szwajcarskiego nauczyciela. Podkreślono, że w dzisiejszych czasach należy odchodzić od wszechobecnej pauperyzacji, a sytuować się wyżej w hierarchii społeczeństwa, podnieść stopień profesjonalizacji, prestiżu i codziennej egzystencji. Nauczyciele mają być kompetentni i twórczy, pracować bez stresu, frustracji, niepokoju i napięć. Ich zadaniem jest skupić się na podnoszeniu jakości kształcenia i osiąganiu w pełni zadowalających efektów.

Jeżeli chodzi o trzeci rozdział to proponuję zmianę tytułu z „Zmiany w różnych obszarach edukacji na „Dziedziny edukacji elementarnej - podstawą rozwijania zdolności poznawczych i zainteresowań dzieci.”. Wątek wielostronnego kształcenia dziecka uważam w tym rozdziale za wiodący, stąd weryfikacja ta wydaje się być w pełni słuszna i uzasadniona. Dominuje tutaj tematyka rozwijania zainteresowań czytelnicznych i matematycznych.

Autorzy odnoszą się również do: edukacji lingwistycznej, regionalnej, fizycznej. Na uwagę zasługują ukazane walory muzyki w kreowaniu osobowości i wartości artystycznych młodego człowieka.

Publikacje Autorów zawarte w książce pt. „Edukacja elementarna – wyzwania, konteksty, dylematy” świadczą o wysokim stopniu samodzielnego myślenia i rozumienia a także opisywania oraz interpretacji ogólnych i szczegółowych zjawisk, znajdujących swoje odbicie zarówno w teorii jak i praktyce edukacyjnej.

Treści artykułów oraz wynikające z nich wnioski wychodzą naprzeciw oczekiwaniom zarówno pedagogów – praktyków, jak i twórców współczesnych koncepcji pedagogicznych. Stanowią zatem w pełni znaczący dorobek nowatorskiej myśli pedagogicznej.

RECENZJA KSIĄŻKI PIOTRA MAZURA „KONCEPCJA CZŁOWIEKA W NEW AGE”

AGNIESZKA LEWIKOWSKA

Kilkadziesiąt lat temu narodziła się w krajach zachodnich nowa filozofia życia, nowa postawa, która głosi, że ludzkość wkracza w Nową Erę, zwaną Erą Wodnika. Jak twierdzą ideolodzy tej koncepcji, co 2160 lat zmienia się układ zodiakalny naszej planety Ziemi. Wraz z narodzeniem Chrystusa Ziemia wkroczyła w Erę Ryb, a teraz ma wejść w Erę Wodnika, co spowoduje diametralną zmianę pozycji i roli człowieka w świecie. Istnieje wiele sprzecznych koncepcji na temat New Age. Na rynku polskim wciąż jest zbyt mało pozycji wyjaśniających kontrowersyjne założenia tego ruchu.

Książka Piotra Mazura „Koncepcja człowieka w New Age”, która ukazała się nakładem wydawnictwa Liber Duo, doskonale wypełnia istniejącą lukę.

Nie ulega wątpliwości, że nowa ideologia zatacza coraz szersze kręgi i stanowi poważne wyzwanie dla chrześcijaństwa. Jak podają nieoficjalne dane, w New Age zaangażowanych jest ok. 4,5 miliona osób na całym świecie. Ksiądz Piotr Mazur poddaje ocenie New Age z perspektywy chrześcijańskiej. Biorąc pod uwagę fakt, iż społeczeństwo polskie deklaruje postawę katolicką, pozycja ta przynosi niezwykle interesujące refleksje. Wnosi ona wartościowe spojrzenie na koncepcję człowieka Nowej Ery. Celem tej publikacji jest rozbudzenie wśród czytelników szerokiej dyskusji na temat rozważanych w niej kwestii.

Praca złożona jest z trzech rozdziałów. Pierwszy z nich poświęcony został zjawisku gnozy. Opierając się na bogatej bibliografii, autor przedstawia różne definicje gnozy, nakreśla historię tego pojęcia, a następnie wykazuje jego związki z New Age. Sięga do historii kościoła, aby zanalizować wieloznaczne i różnie rozumiane pojęcie gnozy i zbadać jego funkcjonowanie w obrębie chrześcijaństwa.

Jaki pogląd na świat głosili gnostycy?

Jak dzielą się ludzie według gnostyków?

Czy wiedza może przynieść człowiekowi zbawienie?

Na te i inne równie ważne pytania czytelnik znajdzie odpowiedzi w pierwszym rozdziale publikacji. Uwagę moją przykuł szczególnie fragment poświęcony ścisłej zależności pomiędzy New Age a wszelkimi praktykami magicznymi, w tym również

horoskopami. Większość z nas zapewne choć raz czytało swój horoskop, jakże często zamieszczany w kolorowych tygodnikach. Pasjonaci astrologii odwiedzają gabinety wróżbitów, wierząc, że ci uchylą im rąbka tajemnicy na temat przyszłości. Jak wynika z badań opinii publicznej, przynajmniej jedna trzecia społeczeństwa wierzy w astrologię. Prezentowana pozycja skierowana jest również do nich. Okazuje się bowiem, o czym bardzo sugestywnie przekonuje nas Autor, że istnieje związek między, z pozoru niewinnym, czytaniem przepowiedni i horoskopów z Erą Wodnika. Nie zdradzę tu szczegółów, lecz wszystkich zainteresowanych odsyłam do lektury.

Dzięki tej niewielkich rozmiarów, ale opatrzonej bogatą bibliografią, książce czytelnik może zapoznać się również z sylwetkami najważniejszych prekursorów ruchu New Age (Heleną Bławatską, Annie Besant i Alice Bailey), a także ich pogłębiami, co wydaje się szczególnie istotne dla lepszego zrozumienia założeń tego ruchu.

W rozdziale II podjęte zostało zagadnienie miejsca i roli człowieka w kosmosie. Nowa wizja przedstawiciela gatunku *homo sapiens* prezentuje go jako integralną część kosmosu, z którą powinien on żyć w harmonii. Tylko wtedy będzie mógł osiągnąć wyższy stopień świadomości i czerpać energię kosmiczną. Autor zwraca również uwagę na niezwykle ważną i dyskusyjną kwestię, jaką jest propagowanie nieograniczonej wolności przez wyznawców New Age, co sprawia, że człowiek zostaje postawiony na miejscu Boga. „Jesteśmy nie tylko doskonali, tak naprawdę jesteśmy bogami, twierdzą teoretycy Ery Wodnika” (s. 31). Warto w tym miejscu dodać, że w filozofii zwraca się uwagę na dwa rodzaje wolności: pozytywną, ‘wolność do’ i negatywną, ‘wolność od’. Pierwsza zakłada postawę odpowiedzialności, druga zaś egoizm i niskie namiętności. To chyba właśnie z tą drugą mamy do czynienia w koncepcji New Age.

Wracając do recenzowanej pozycji, interesującą sprawą wydaje się poruszony w rozdziale drugim problem duchowości kobiet w ramach ruchu Nowej Ery, która ma być epoką kobiety. Jak twierdzą jej wyznawcy, czynności stereotypowo kobiece takie, jak pranie czy sprzątanie mają największą wartość duchową, ponieważ ich celem jest służenie innym (można w tym miejscu zarzucić jej wyznawcom świadomy seksizm). Dlatego ich zdaniem to właśnie kobieta, jako istota przewyższająca pod wieloma względami mężczyznę, zajmuje centralne miejsce w tej filozofii. Informacje powyższe zestawione zostały z poglądami na kobiecość zawartymi w Piśmie Świętym i poparte wieloma cytatami biblijnymi. Warto tu podkreślić, iż prekursorzy Nowej Ery bardzo często powołują się na Biblię, ale, co charakterystyczne, interpretują ją w dosyć dowolny sposób.

W rozdziale III ukazana została droga człowieka do samozbawienia, którą proponuje ta filozofia. Chodzi tu o pewien proces przeobrażania się świadomości człowieka.

Pod pojęciem świadomości wyznawcy Nowej Ery rozumieją cząstkę uświadamiającej siebie energii. Zadaniem człowieka jest zatem zwiększanie tej energii i wznoszenie się na coraz wyższy poziom świadomości. Jakże metody proponują prekursorzy New Age, aby taki cel osiągnąć i czy owe praktyki są zgodne z religią chrześcijańską? Tego może dowiedzieć się czytelnik po zapoznaniu się z prezentowaną pozycją.

Ideolodzy Nowej Ery propagują również wiarę w reinkarnację, odmienną jednak od tej sformułowanej przez religie orientalne. Wychodzą bowiem z założenia, że człowiek tylko raz może przejść z jednego stanu w drugi i co ważne sam może zdecydować o charakterze zmiany wcielenia.

Szczególnie cenny jest podrozdział traktujący o relatywizmie moralnym. Autor zwraca między innymi uwagę na podstawową zasadę etyki New Age, która brzmi: „Chcę być szczęśliwym i pozwalam innym być szczęśliwym”. Podkreśla on, iż przyjęcie takiej postawy może być bardzo niebezpieczne dla społeczeństwa, a w szczególności dla współczesnego młodego człowieka. Dla wkraczającej dopiero w dorosłe życie młodzieży taka filozofia życiowa będzie wydawała się z pewnością atrakcyjna, dlatego też jest bardzo niebezpieczna, bowiem zarówno poznanie, jak i wartości etyczne traktuje jako względne – zależne od poznającego podmiotu oraz przeróżnych okoliczności. Młody człowiek, poszukujący swojej tożsamości, łatwo może paść ofiarą przedstawicieli New Age, którzy obiecują wzniesienie się na wysoki poziom szczęścia.

Podsumowując poczynione dywagacje, wypada przyznać, że publikacja ta spełnia niezwykle ważną rolę, ponieważ pozwala dostrzec braki i zagrożenia Nowej Ery, a przez to poszerza horyzonty poznawcze czytelnika. Autor, poddając w wątpliwość założenia ideologiczne tego ruchu, zmusza odbiorcę do refleksji. Przestrzegając przed niebezpieczeństwami, jakie niesie ze sobą przyjęcie „nowej postawy”, Piotr Mazur stara się nie tylko wskazać zagrożenia płynące z tego ruchu, ale wpłynąć na zmianę nastawienia wobec niego. Dlatego też zasadniczą wartość tej publikacji upatruję w jej oddziaływaniu społecznym.

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.

