

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Pedagog w kontekstach współczesności

pod redakcją
Zdzisławy Załony
Renáty Bernátowej

Nowy Sącz 2017

Redaktor Naukowy

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.

Recenzenci

dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. nadzw.
doc. PaedDr. Iveta Šebeňová, PhD.

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2017

ISBN 978-83-65575-16-6

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

Adres Redakcji

Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1
tel. +48 18 443 45 45, e-mail: tbolanowska@pwsz-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
33-300 Nowy Sącz, ul. Lwowska 143
tel. 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
-------------	---

ROZDZIAŁ I. REFLEKSJE O PEDAGOGU W KONTEKSTACH WSPÓŁCZESNOŚCI

Anna MALEC, Andrzej KAÇKI

Postmodernistyczna kultura i jej wpływ na nurty pedagogiczne – wyzwania i dylematy współczesnego pedagoga	8
---	---

Renáta BERNÁTOVÁ

Učiteľská profesia a študenti 1. roka bakalárskeho štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky... 13
--

Hedviga HAFIČOVÁ

Predstavy študentov o učiteľskej profesii..... 19

Zdzisława ZACŁONA

Edukacja jutra zaczyna się dziś	22
---------------------------------------	----

Justyna KRAWCZYK, Katarzyna JURCZAK

Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu	29
---	----

ROZDZIAŁ II. NAUCZYCIEL W EDUKACJI DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM

Alicja Blicharz, Maria KOPREK, Justyna PRZYBYŁEK

Cechy i kompetencje metodyczne współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej 37

Silvia BRATKOVÁ

Učiteľ primárneho stupňa vzdelávania v prevencii obezity žiakov	42
---	----

Zuzana FEČIKOVÁ

Prvá pomoc ako súčasť výchovy k zdraviu na primárnom stupni vzdelávania	47
---	----

Nikoleta LIPTÁKOVÁ, Veronika MAJDOVÁ

Učiteľ verzus rodič – komunikácia školy a rodiny	51
--	----

Daniela OLŠAVSKÁ

Pedagogická prax v príprave budúcich učiteľov pre primárny stupeň vzdelávania na Pedagogickej fakulte PU v Prešove..... 54
--

Katarzyna GROBAREK, Aleksandra WĘGLIŃSKA

Narzędzia multimedialne wykorzystywane w pracy nauczyciela XXI wieku	59
--	----

Katarína DROZDOVÁ

Pozícia pedagóga pri osvojovaní si a rozvíjaní reči v predprimárnom vzdelávaní na Slovensku..... 61

Peter VATRAL, Alexandra MACKOVÁ

Pozícia muža ako pedagóga v predprimárnom a primárnom vzdelávaní..... 68
--

ROZDZIAŁ III.

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW

- Karolina PUŚCIZNA, Aleksandra JANTAS**
Kształcenie przyszłych nauczycieli..... 73
- Katarzyna ESSEN, Angelika MALINOWSKA**
Kształcenie przyszłych nauczycieli w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu..... 84
- Weronika KANTOR, Patrycja KULAK**
Korzystanie z portali internetowych a samodoskonalenie przyszłych nauczycieli 96
- Karolina DRABIK, Renata FRANCIK**
Formy doskonalenia zawodowego dla studentów Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły
Zawodowej w Nowym Sączu..... 106
- Jana ILKOVIČOVÁ, Ivana SMANDROVÁ**
Možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľa v predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania 111

ROZDZIAŁ IV.

W STRONĘ SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH

- Lidia SAJDAK-GĄSIOR, Ewa HARNIK**
Specjalne potrzeby edukacyjne a zajęcia przygotowujące przyszłych nauczycieli 116
- Michal SIVÁK**
Učiteľ v pozícií mentora rómskych žiakov 121
- Michaela ŠOLTÉSOVÁ, Mária RÍMSKÁ**
Špeciálny pedagóg v slovenskom školstve 126
- Aleksandra JANTAS**
Działalność opiekuna warsztatów terapii zajęciowej jako forma usprawniania społecznego
funkcjonowania osób z deficytami rozwojowymi 129
- Veronika MAJDOVÁ, Tamara STAŇOVÁ, Nikoleta LIPTÁKOVÁ**
Postavenie pedagóga v Montessori pedagogike..... 138

Wstęp

Złożona i wieloaspektowa problematyka zawarta w tej publikacji oddaje, choć w żaden sposób nie wyczerpuje, rozmaitych obszarów, które wiążą się z jej tytułem. Pokazanie wielu kontekstów współczesnego świata w odniesieniach do wyzwań, oczekiwań i powinności pedagogów nie jest ani proste, ani jednoznaczne. Z tego też właśnie względu cenny wydaje się pomysł szerokiej dyskusji, w którą zaangażowały się dwa pokolenia, którym bliskie są refleksje i naukowe rozważania o pedagogach, którzy muszą się zmierzyć z edukacją w świecie globalnym, ze społeczeństwem wiedzy i informatyzacji, z uczeniem się przez całe życie.

Zaproszenie do wymiany zdań i dyskusji w oparciu o teorię naukową i doświadczenia praktyczne przyjęły trzy ośrodki, które kształcą pedagogów: Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Preszowski oraz Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu. Zebrane artykuły nauczycieli akademickich, doktorantów i studentów I i II stopnia – członków pedagogicznych kół naukowych, zostały pogrupowane w pięć tematycznie powiązanych ze sobą rozdziałów.

Pierwszy z nich obejmuje tematykę ogólną, poruszaną w odniesieniu do refleksji ujętej w rozważaniach teoretycznych oraz badawczych, która odnosi się do pedagoga w rozmaitych kontekstach edukacyjnej współczesności. Tę część książki rozpoczynają Anna Malec i Andrzej Kącki opisem kultury postmodernistycznej, jej odzwierciedleniem w nurtach pedagogicznych oraz ujętej w aspektach wyzwań i dylematów współczesnego pedagoga. Zaproszone do udziału w naukowej dyskusji Renáta Bernátová i Hedviga Hafičová przedstawiają analizę wyników badań własnych, które dają odpowiedź na pytanie: dlaczego młodzież akademicka studiująca na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie wybiera zawód nauczyciela pracującego z dzieckiem w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

Zdzisława Załona pisze o wybranych kontekstach i odniesieniach do współczesnego świata z perspektywy pracy pedagoga. Autorka zwraca uwagę, że to „dzisiaj rozpoczyna się edukacja jutra”, dlatego nie da się przecenić odpowiedzialnego podejścia do publicznej misji i społecznej powinności zawodowej pedagoga – nauczyciela. O tym, jak niełatwo jest obecnie funkcjonować pedagogom w złożonej i stresującej rzeczywistości, która w przypadku słabej odporności człowieka na sytuacje trudne może być przyczyną pogorszenia wydajności w pracy czy też doprowadzić do stanu wypalenia zawodowego piszą Justyna Krawczyk i Katarzyna Jurczak.

W rozdziale drugim zakreślona jest tematyka dotycząca nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej. Otwiera ją artykuł Alicji Blicharz, Marii Koprek i Justyny Przybyłek, które omawiają cechy i kompetencje metodyczne współczesnego nauczyciela na I etapie edukacji szkolnej. Silvia Bratková i Zuzana Fečíková zajmują się zagadnieniem realizacji tematyki zdrowotnej w trakcie kształcenia na uczelni przygotowującej studentów do wdrażania tego modułu w początkowym etapie edukacji szkolnej. Nikoleta Liptáková i Veronika Majdová podjęły ważną problematykę komunikowania się i opisują znaczenie dobrej komunikacji pomiędzy nauczycielami oraz rodzicami dzieci uczęszczających do przedszkola i uczących się na I etapie szkoły podstawowej. Daniela Olšavská pokazuje wartość doświadczenia i praktyki pedagogicznej w kształceniu uniwersyteckim oraz w procesie przygotowywania nauczyciela do zawodu w edukacji wczesnoszkolnej. Katarzyna Grobark oraz Aleksandra Węglińska zajmują się narzędziami multimedialnymi, które są wykorzystywane przez nauczycieli w procesie edukacji – pokazują zalety takiego nauczania, ale zwracają też uwagę na aspekty negatywne. Katarína Drozdová w swoim wywodzie skoncentrowała się na roli i zadaniach pedagoga przedszkola w rozwijaniu i doskonaleniu mowy dzieci w wieku przedszkolnym. Interesująco zagadnienie pozycji mężczyzny w zawodzie nauczyciela małego dziecka prezentują Peter Vatraľ i Aleksandra Macková. Na

podstawie badań prowadzonych na Wydziale Pedagogicznym UP pokazują zainteresowanie mężczyzn tym zawodem, jednocześnie uświadamiając, że do wychowania i rozwoju dziecka potrzebuje zarówno kobiety, jak też mężczyzny.

Kształceniu i doskonaleniu zawodowemu przyszłych pedagogów poświęcony jest trzeci rozdział tej publikacji. Rozpoczyna go artykuł Karoliny Puścizny i Aleksandry Jantas o kształceniu przyszłych nauczycieli. Katarzyna Essen i Angelika Malinowska podają konkretne wyniki własnych badań diagnostycznych, dotyczących kształcenia przyszłych nauczycieli w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu. Zagadnienie doskonalenia zawodowego podejmują Weronika Kantor i Patrycja Kulak, dookreślając jego zakres do korzystania z portali internetowych jako przykład samodoskonalenia przyszłych nauczycieli. Nieco z innej perspektywy na doskonalenie zawodowe patrzą Karolina Drabik i Renata Franczyk. Autorki odnoszą się do różnych form doskonalenia się w zawodowych umiejętnościach, z których mogli korzystać studenci kierunku Pedagogika PWSZ w Nowym Sączu. O tym, że w zawodzie nauczyciela bardzo ważne jest uczenie się przez całe życie nie trzeba nikogo przekonywać. Tego właśnie zagadnienia dotyczą rozważania Jany Il'kovičovej i Ivany Smandrovej. Ukazują one aktualne możliwości dalszego doskonalenia oraz doksztalcenia zawodowego nauczycieli przedszkoli i edukacji początkowej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Preszowskiego.

Ostatni już, czwarty, rozdział tej książki mieści się w paradygmacie pedagogiki inkluzyjnej i dotyczy specjalnych potrzeb edukacyjnych. Rozpoczyna go artykuł Lidii Sajdak-Gąsior oraz Ewy Harnik, w którym autorki pokazują, w jakim zakresie specjalne potrzeby edukacyjne były uwzględniane w zajęciach objętych programem studiów na specjalnościach nauczycielskich w ramach kierunku Pedagogika w PWSZ w Nowym Sączu. Michal Sivák w swoim artykule opisuje powinności nauczyciela – mentora dzieci romskich, określa jego zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji, które pomagają w procesie społecznej asymilacji dzieci pochodzących z różnych kultur. W kanon dyskusji o specjalnych potrzebach edukacyjnych dobrze wpisuje się też tematyka edukacji specjalnej na Słowacji, którą poruszają Michaela Šoltésová i Mária Rímská. Ich wywód dotyczy pedagoga specjalnego w szkolnictwie słowackim, jego specyficznych zadań oraz odpowiedniego przygotowania do wypełniania roli zawodowej. Ideę pracy w ramach warsztatów terapii zajęciowej jako formy usprawnienia społecznego w funkcjonowaniu osób z deficytami rozwojowymi opisuje też Aleksandra Jantas. Veronika Majdová, Tamara Staňová i Nikoleta Liptáková to autorki tekstu o miejscu pedagoga w koncepcji Marii Montessorii. Na tle głównych założeń tej koncepcji pedagogicznej pokazane jest funkcjonowanie i inicjowanie zadań edukacyjnych przez nauczyciela „pomagającego dziecku” w rozwoju.

Na zakończenie trzeba podkreślić, że wspólna aktywność naukowa i zadaniowa nauczycieli akademickich oraz studentów I, II i III stopnia kształcenia jest także wyzwaniem, które stawia przed szkołami wyższymi XXI wiek. Dużo satysfakcji zarówno nauczycielom, jak również młodzieży studiującej dają wspólne przedsięwzięcia badawcze oraz publikacyjne. Popularyzacja dobrych praktyk, umiejętność dzielenia się pasjami naukowymi, dyskutowanie wyników badań własnych na forum grupy międzynarodowej uczy pokory i rozwija refleksję nad tym, co i dlaczego się bada, pokazuje związek teorii z praktyką pedagogiczną, uczy opisu rzeczywistości i wyjaśniania zjawisk oraz procesów, a są to wartościowe umiejętności każdego pedagoga.

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

ROZDZIAŁ I.
REFLEKSJE O PEDAGOGU W KONTEKSTACH WSPÓŁCZESNOŚCI

Anna MALEC, Andrzej KAÇKI

Uniwersytet Opolski

**POSTMODERNISTYCZNA KULTURA
I JEJ WPŁYW NA NURTY PEDAGOGICZNE
– WYZWANIA I DYLEMATY WSPÓŁCZESNEGO PEDAGOGA**

Abstrakt

Artykuł porusza istotne problemy związane z kontekstami kultury postmodernistycznej i jej wpływem na nowe nurty pedagogiczne, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wyzwania i dylematy współczesnego pedagoga. Relewantne są rozważania dotyczące kultury toksycznej, w stosunku do której można użyć tautologicznego stwierdzenia, że jest ona „kulturą” nie kulturalną. Wpływ tej kultury, lansowanej w mediach, jest jednak wszechobecny i to on kształtuje postawy przyszłych pedagogów – strategów „nowych” koncepcji pedagogicznych, a także systemów oświatowych.

Słowa kluczowe: postmodernizm, kultura toksyczna, media, antypedagogika, pedagogika autorytarna, emancypacyjna, ekologiczna, dylematy pedagoga.

Abstract

The article discusses the major problems pertaining to the context of the post-modern culture and its influence on the recent pedagogical notions and, in particular, the challenges and dilemmas of the modern pedagogue. Considerations concerning the toxic culture, well deserving the tautological moniker of „uncultured culture”, are relevant. Influence of this kind of culture, promoted and endorsed in media, is ever present and shapes the attitudes of future teachers – the strategists behind the „new” pedagogical concepts and systems of education.

Key words: postmodernism, toxic culture, media, anti-pedagogy, authoritarian pedagogy, emancipatory, ecological, dilemmas of a pedagogue.

Konteksty kulturowe współczesnej pedagogiki są niezwykle istotnym zagadnieniem epistemologicznym szeroko pojętej edukacji. Wpływ kultury popularnej, w szczególności mediów, na konstruowanie nowych koncepcji pedagogicznych staje się niezaprzeczalnym faktem.

Spojrzenie na procesy kultury (szczególnie na dynamiczne ich przeobrażanie) pozwala na postawienie diagnozy i antycypację relacji funkcjonujących pomiędzy kulturą masową (często postmodernistycznej proveniencji) a modą na kreowanie różnorodnych koncepcji edukacyjnych.

Eksploracja zagadnienia w ujęciu reentywistycznym, znanym w filozofii spod znaku „tu i teraz”, zezwala na dokonywanie narracji bez potrzeby odwoływania się do przeszłości i tradycji. Tego rodzaju wariant stosują ideolodzy postmodernizmu, wmawiając swym akolitom potrzebę modnego dostosowywania pedagogiki do obecnych nurtów kultury.

Aby dokonać kontekstów oraz relacji kulturowych pomiędzy pedagogiką a kulturą postmodernistyczną, trzeba opisać jej modus operandi (kultury), bowiem – jak wspomniano wcześniej – nie jest ona zjawiskiem jednorodnym, gdyż posiada wiele przestrzeni wywierania wpływów, również „toksycznych”, o których można tautologicznie powiedzieć, że nie są one kulturalne, a także nie posiadają pozytywnych walorów pedagogicznych i wychowawczych.

Niestety tak się składa, że właśnie taki rodzaj kultury bardziej potrafi fascynować młode pokolenie, wywierając na ich psychice, postawach i zachowaniach znaczące piętno. Atrakcyjność tych modnych treści, opartych na permissywnych (relatywnych) koncepcjach, przyzwalających na hedonistyczny styl życia, ludyczny wzorzec egzystencji, będzie w niniejszym artykule płaszczyzną odniesienia do kulturowych kontekstów powstawania nowych, a nie rzadko nowatorskich strategii pedagogicznych. Warto zatem zdefiniować główne przesłania współczesnej kultury popularnej, której podstawowym narzędziem z pewnością są szeroko pojęte mass media, takie jak: radio, telewizja, Internet, prasa czy platformy cyberelektroniczne.

Kultura popularna w epoce postmodernizmu, ekspansji nurtów neomarksistowskich, powinna być postrzegana z wyjątkową wnikliwością, gdyż dawno utraciła status li tylko pozytywnego oddziaływania na kształtowanie postaw i zachowań współczesnego człowieka. Kiedy zaakceptujemy tak pojmowany wzorzec „kultury” w procesach edukacyjnych oraz wychowawczych, musimy również uwzględnić jej destruktywne i toksyczne oblicze, w wielu przypadkach tak ją definiujące.

Diagnostując nowatorskie koncepcje edukacji i wychowania współczesnej szkoły, należy dokonać istotnych narracji kultury masowej, ponieważ – jak wcześniej już sygnalizowano – wpływa ona na budowanie paradygmatów wychowania.

W tym miejscu warta jest odnotowania popperowska koncepcja „rzeczywistości udoskonalonej” płynąca z telewizji – kreująca zmanipulowany obraz świata, w którym żyją jedynie piękni i bogaci, dla których kluczem do szczęścia są pieniądze i dobra materialne.

Z niepokojem przypatrywał się tym zjawiskom Prefekt Kongregacji Doktryn Watykańskich, Kardynał Ratzinger, wyrażając pogląd, że w świecie pluralistycznym, w którym istnieją różne perspektywy ideologiczne, religijne, kulturalne coraz trudniejszym staje się zagwarantowanie zespołu minimum wartości etycznych, podzielanych przez wszystkich. Jedną bezdyskusyjną wartością pozostaje prawo indywidualnej wolności do niczym nie skrupowanej ekspresji. Jeśli nie istnieją zatem obiektywne wartości i obiektywne kryteria, to właśnie zadowolenie będzie jedyną rzeczą, dla której opłaca się żyć.

Głośna w antropologii teoria karnawalizacji kultury, ukuta przez M. Bachtina, a kontynuowana przez jednego z koryfeuszy postmodernizmu U. Eco, potwierdza jej ryt hedonistyczny, lansowany tak gorliwie przez środki masowego przekazu, szczególnie zaś przez kinematografię i telewizję.

Wpływ tego rodzaju filozofii płynącej z kultury masowej znalazł miejsce w środowisku pedagogów z całego świata. W interesujący sposób pisze o tych procesach prof. Z. Kwieciński: „Przez cały wiek XX w pedagogice światowej i polskiej toczył się spór pomiędzy zwolennikami nauczania i wychowania jako przekazu gotowej wiedzy i jej interpretacji oraz urabiania dzieci według stałych wzorów moralnych, pracowniczych i obywatelskich z nauczycielem i programem w centrum uwagi, czyli didaskalocentryzmu, a zwolennikami swobodnego wzrostu dzieci według ich indywidualnych predyspozycji, zainteresowań i potrzeb, pod dyskretną opieką dorosłego opiekuna.

Didaskalocentryzm (szkoła tradycyjna, herbartyzm, obiektywizm, esencjonalizm, socjologizm) reprezentował przez szkołę i nauczycieli interesy istniejącej władzy oraz utwierdzającej ją i jej kulturę wiedzy (Kwieciński, Śliwerski, 2011, s. 13).

Wielu teoretyków pedagogiki szukało „trzeciej drogi”, upatrując jej w progresywizmie, a współcześnie w konstruktywizmie, czyniącym partnerów procesów edukacyjnych ich podmiotami i autorami. Dokonując oglądu perspektywicznego nowych trendów w pedagogice, można zauważyć, że ich twórcy nadmiernie zafascynowani są liberalizacją procesów wychowania, co niestety

nie doprowadza do pozytywnych efektów dydaktycznych oraz wychowawczych, których dziś jesteśmy świadkami. Można nawet stwierdzić, że pewne koncepcje pedagogiczne w istocie najbardziej słuszne i godne (w sferze teorii), ukute przez W. Ditleya czy S. Hessena, zawarte w pedagogice kultury, niestety negatywnie zweryfikowane zostały przez historię. Wspaniała myśl niemieckich pedagogów i filozofów, takich jak: G. Kerchensteiner, E. Spranger czy T. Litt, nie uchroniła niemieckiej szkoły od nazistowskich doktryn edukacyjnych mimo swoich wzniosłych, pełnych humanistycznych przesłań i założeń – mających na celu wychowanie nowego lepszego pokolenia. Indoktrynacja ideologiczna, a także presja ówczesnych mediów i faszystowskiej propagandy pokonały piękne założenia pedagogiki kultury co najmniej na czas trwania tego totalitarnego systemu.

W powojennej pedagogice niemieckiej swoistym odreagowaniem na czasy faszyzmu była myśl pedagogiczna wybitnego humanisty i filozofa T.W. Adorno, który w 1966 roku opublikował esej *Wychowanie po Oświęcimiu*. Jego głos był z jednej strony ostrzeżeniem przed możliwością powtórzenia się „barbarzyństwa przeciwko wszelkiemu wychowaniu”, z drugiej zaś apelem filozofa o konieczność poszukiwania nowych idei edukacyjnych i nowej etyki. Szkoda tylko, że wówczas nie posługiwano się poprawnie polityczną nazwą, ustaloną przez światowe gremia historiozoficzne, która brzmieć w tym przypadku powinna jako „Wychowanie po Auschwitz”. Tego rodzaju korekta ukonkretniałaby kulturowo-historyczny kontekst tych, jakże istotnych, rozważań.

Recentyvistyczne ujęcie problemu zmusza, by odwołać się do procesów i koncepcji edukacyjnych zachodzących w Stanach Zjednoczonych, gdyż są one kolebką innowacji, a także odważnych strategii edukacyjnych. Z. Melosik tak pisze o tych procesach: „szkoła staje się dziś jednym ze środków przekazu wpisuje się zatem w świat mediów. Jednym z nośników znaczeń kultury popularnej. Miejscem o tyle szczególnym, że kierowanym świadomością swego pośredniego medialnego charakteru. Bariera między edukacją i kulturą ulega rozmyciu, zaciera się – z czego oczywiście wynika wiele problemów, ale i wiele szans rozwoju społecznego. Świadomość ścisłego związku edukacji i kultury popularnej narasta powoli, ale systematycznie” (Melosik, 2010, s. 121). Oczywiście, właściwie realizowana edukacja przy zastosowaniu mediów, szczególnie telewizji, jest zjawiskiem nader korzystnym, jednak nauczyciele i rodzice powinni zwracać uwagę na treści merytoryczne i programowe, które czasami mogą godzić w pryncypia wychowania.

Znacząco na ten temat wypowiadał się wspomniany wcześniej wybitny filozof, zwany ojcem społeczeństwa otwartego, K.R. Popper, który twierdził, że: „w demokracji nie powinna istnieć żadna nie kontrolowana władza polityczna. Telewizja stała się w naszych czasach kolosalną władzą, być może największą ze wszystkich tak jakby zastąpiła głos Boga. Żadna demokracja nie przetrwa, jeżeli nie położy się kresu tej wszechwładzy” (Popper, 1997, s. 15).

Znany krytyk angielski z „The Sunday Times” tak oto postrzega ten ważki temat – telewizja, która bombarduje odrazą ma efekt szkodliwy. Przedawkowanie prowadzi do wyraźnego spadku wrażliwości i znieczulenia. Widz przestaje czuć odrazę, nie jest w stanie jej rozpoznać, a tym samym jej odrzucić. Modne naśladowanie przez młodzież telewizyjnych wzorów jest największą przeszkodą w realizacji procesów wychowawczych.

Najbardziej jednak niepokojące jest banalizowanie kultury masowej hedonistycznym i ludycznym stylem życia, który powoduje zanikanie granicy między przesadą w pracy i przesadą w hedonistycznej zabawie (eutrapelia) (Zalewski, 2003, s. 143), co w rezultacie skutkuje przerwaniem ciągłości kulturowej, a więc ideowym zagubieniem, samotnością, stanami lękowymi czy depresją współczesnego człowieka. Już w latach 50. XX wieku o podobnych

zjawiskach związanych z indoktrynacją środków masowego przekazu w Stanach Zjednoczonych pisał E. Van Den Haag. „Wszelkie masowe środki przekazu alienują ludzi od ich osobistych przeżyć i choć pozornie usuwają izolacje, w istocie pogłębiają moralną izolację od innych ludzi, od rzeczywistości i własnego ja. Ktoś może zwracać się do masowych środków przekazu, bo jest samotny albo znudzony, kiedy jednak stają się nałogiem, hamują zdolność do przeżywania pełnych treści. Choć nie tak władczy jak narkotyki, nałóg karmi się sobą, zamykając człowieka w błędnym kole” (Dudek, 1985, s. 121).

Słuszną rzeczą jest, by pedagodzy i rodzice nie „upajali” się Internetem, bezkrytycznie wyrażając poglądy o jego cudownych efektach w procesach wychowania i samoedukacji budującej „Googlo” inteligencje. Przykro, gdy ośrodki badawcze weryfikujące najczęściej odwiedzane strony jednoznacznie stwierdzają, że są to portale zajmujące się proliferacją treści pomograficznych.

Jedna rzecz wydaje się być bezdyskusyjna – to nie brak koncepcji wychowania jest powodem niemocy działań wychowawczych w szkole, gdyż często tych „naukowych” teorii w przestrzeniach pedagogiki jest w nadmiarze, ale ich wychowawcza rola zdaje się być wyjątkowo ambiwalentna.

Wielość koncepcji pedagogicznych (krytyczna, emancypacyjna, ekologiczna marksistowska, antypedagogika, postmodernistyczna i inne) powoduje aksjologiczne zaciemnienie problemu, ponieważ jak młody adept zawodu nauczycielskiego (w takim natłoku teorii) ma wybrać uniwersalny paradygmat pożądaných wartości wychowawczych.

Warto zatem skoncentrować się na pedagogice postmodernistycznej, gdyż w niej skupia się większość „nowych” projektów pedagogicznych, lansowanych przez środowiska liberalne i marksistowskie. Tak o tym modnym kierunku w pedagogice pisze jej wielki krytyk wybitny amerykański filozof i pedagog, A. Bloom, przedstawiciel współczesnego konserwatyzmu: „postmodernizm jest ostatnim możliwym do przewidzenia etapem do znoszenia rozumu i zaprzeczaniu możliwości prawdy” (Bloom, 2012, s. 63). Filozof ten dostrzega w postmodernizmie „niedbałość moralną” i samopobłażanie, które określa jako poważne zagrożenie dla Stanów Zjednoczonych oraz całego świata (Ibidem, s. 65). Opisana rzeczywistość stwarza wiele aksjologicznych problemów współczesnej szkole, a w szczególności nauczycielom i pedagogom.

Obecne wymagania zawodowe określają również podstawowe zadania nauczyciela w sferze jego przygotowania do kierowania własnym rozwojem, kształceniem, samokształceniem i samodoskonaleniem. W tej kwestii Z. Kwieciński postuluje: „W sytuacji gwałtownych zmian i przyrostów wiedzy z jednej strony, a z drugiej – w sytuacji wielkiej różnorodności i zmienności ofert kulturowych nauczyciel nie może być spóźniony nie tylko w zakresie wiedzy i umiejętności rzeczowych i technicznych, ale też musi dysponować metapedagogicznymi kompetencjami do interpretacji, dekonstrukcji i mediacji pomiędzy złożonymi i sprzecznymi sensami otoczenia kulturowego, społecznego oraz politycznego. Musi umieć być zarazem przewodnikiem i tłumaczem” (Kwieciński, 1998, s. 328).

Podsumowując niniejsze rozważania, należy stwierdzić, że obraz szkoły przyszłości w dużej mierze zależy od profesjonalizmu, zaangażowania i rzetelnego podejścia do działań edukacyjnych nauczycieli. Jedynie starannie przygotowany do zawodu nauczyciel, który systematycznie się doskonali, zdobywa doświadczenie jest w stanie właściwie oddziaływać na jakość pracy szkoły, poradzić sobie z problemami, które zawsze były wpisane w rzeczywistość szkolną, choć zmieniał się ich wymiar. Tylko taki nauczyciel potrafi sprostać nowym wyzwaniom, a także potrzebom i oczekiwaniom społecznym. Jest w stanie wykształcić ucznia o wiedzy operatywnej, posiadającego umiejętność selekcji informacji, trafnego ich wartościowania, ucznia o aktywnej postawie wobec świata i rozwiniętej twórczej wyobraźni. Przyszła szkoła poprzez

kształcenie i wychowanie powinna więc stwarzać przesłanki do rozwoju człowieka twórczego, samodzielnego, zdolnego do szybkich decyzji i potrafiącego sobie radzić w trudnych sytuacjach (Kwiatkowski, Lewowicki, Dylak, 2000, 213). Szczególnie ważnym składnikiem warsztatu nauczyciela XXI wieku są kompetencje dotyczące technologii informatycznych, sprowadzających się do znajomości funkcji multimedialnego zestawu komputerowego i jego podstawowych elementów, radzenia sobie w sytuacjach prostych oraz typowych awarii sprzętu i oprogramowania, umiejętność wykorzystania technologii informatycznych do komunikowania się z rodzicami i we własnym doskonaleniu zawodowym (Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003, s. 57).

Nauczyciel chcący w pełni wykorzystać potencjał pokolenia sieci jest zmuszony do ciągłego modernizowania procesu nauczania i stosowania nowoczesnych technologii. Pomimo powszechnego poglądu i wielu optymistycznych opinii na temat kompetencji medialnych młodych osób obecnie pojawiają się doniesienia o zgoła odmiennym charakterze. Wielu autorów alarmuje na temat stanu kondycji psychicznej i intelektualnej dzieci oraz młodzieży, poddając w wątpliwość także ich umiejętności informacyjne (Skibińska, 2015, s. 45).

Media i multimedia wprowadziły nowe podejście w praktyce edukacyjnej. Dostosowane do możliwości poznawczych i zainteresowań ucznia, rozwoju jego osobowości z powodzeniem mogą być stosowane na wszystkich poziomach i kierunkach kształcenia. Nie może ich zabraknąć w uczeniu się dzieci oraz młodzieży, ich samokształceniu, a także w kształceniu i doskonaleniu kwalifikacji nauczycieli oraz wszystkich tych, którzy stosują media nie tylko w edukacji, ale też w pracy zawodowej, kulturze i wypoczynku, a także w innych sferach działania i funkcjonowania człowieka (Bednarek, 2002, 74).

Fascynacja (często zbyt nadmierna) ekspansją nowoczesnych technologii i środków dydaktycznych w procesie kształcenia nigdy jednak nie zastąpi wrażliwości, taktu, humanistycznych wartości i walorów nauczyciela – człowieka!

Bibliografia

- Bednarek, J. (2002). *Media w nauczaniu*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Bloom, A. (2012). *Umysł zamknięty*. Poznań: Zys i S-ka.
- Dudek, W. (1985). *Zarys teorii procesów i środków komunikowania masowego*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Kwiatkowski, H., Lewowicki, T., Dylak, S. (red.). (2000). *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Kwieciński, B., Śliwerski, B. (red.). (2011). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popper, K. (1996). *Telewizja – zagrożenia dla demokracji*. Tłum. M. Król. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Siemieniecka, D. (2015). *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: eMP².
- Zalewski, D. (2003). *Wychować człowieka szlachetnego*. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.

Renáta BERNÁTOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

UČITEĽSKÁ PROFESIA A ŠTUDENTI 1. ROKA BAKALÁRSKEHO ŠTÚDIA PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGIKY

Abstrakt

V príspevku prezentujeme výsledky dotazníkového prieskumu, cieľom ktorého bolo zistiť informácie o výbere učiteľskej profesie u študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky. Prieskumnú vzorku tvorilo 108 študentov, ktorí v akademickom roku 2017/2018 začali študovať v 1. roku bakalárskeho štúdia na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogickej fakulte.

Kľúčové slová: učiteľská profesia, študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky, dotazníkový prieskum.

Abstract

In this paper we present the results of the questionnaire survey, whose aim was to find out information about why students of the pre-school and elementary education select to be teachers. The sample consisted of 108 students, who were in the academic year 2017/2018 in their first year of the bachelor's studies at Pedagogical Faculty of the University of Presov.

Key words: teaching job, students of the pre-school and elementary pedagogy, questionnaire survey.

Úvod

Termínom učiteľ sa označuje človek, ktorý sústavne odborne vzdeláva a vychováva deti, mládež alebo dospelých (Grecmanová, Holoušová, 2002). Autorky (Ibidem, 2002) ďalej vymedzujú požiadavky na osobnosť učiteľa:

- všeobecné vzdelanie a široký filozofický vedecký a kultúrny rozhľad;
- teoretické a praktické odborné vzdelanie;
- pedagogické a psychologické vzdelanie.

Podľa J. Průchu, E. Walterovej, J. Mareša (2003) učiteľ je jedným zo základných činiteľov vyučovacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu.

B. Kasáčová (2004, s. 25) vymedzuje tri dimenzie učiteľskej profesie:

- personálnu dimenziu;
- etickú dimenziu;
- odbornú dimenziu.

Profesionalita učiteľa môže vzniknúť len naplnením všetkých troch vyššie uvedených dimenzií (Kasáčová 2004, s. 22).

Učiteľstvo pre materské školy a 1. stupeň základnej školy sa študuje v Slovenskej republike na pedagogických fakultách. V roku 2016 si v Slovenskej republike podalo prihlášku na študijný odbor predškolská a elementárna pedagogika 3012 uchádzačov, prijatých bolo 1650 a na štúdium sa zapísalo 1282 študentov (*Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy, 2016*).

Študijný odbor predškolská a elementárna pedagogika sa študuje na niekoľkých slovenských univerzitách:

- Univerzita Komenského v Bratislava;
- Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici;
- Trnavská univerzita v Trnave;
- Katolícka univerzita v Ružomberku;
- Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre;
- Univerzita J. Selyeho v Komárne;
- Prešovská univerzita v Prešove.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta sa už 20 rokov výhradne špecializuje na vysokoškolskú prípravu učiteľov pre materské školy, 1. stupeň základných škôl a špeciálne školy. V akademickom roku 2017/2018 študuje v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove 532 študentov v dennej a 198 študentov v externej forme štúdia. V ďalšom texte prezentujeme výsledky dotazníkového prieskumu, respondentmi ktorého boli študenti 1. roka bakalárskeho denného štúdia v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika.

1. Dotazníkový prieskum

1.1. Cieľ a úlohy prieskumu

Cieľom dotazníkového prieskumu bolo zistiť informácie o výbere učiteľskej profesie u študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, ktorí v akademickom roku 2017/2018 začali študovať v 1. roku bakalárskeho denného štúdia.

Úlohy prieskumu:

1. Zistiť, kedy sa respondenti rozhodli pre učiteľskú profesiu.
2. Zistiť, či v blízkej rodine respondentov vykonáva niekto učiteľskú profesiu.
3. Zistiť, kto ovplyvnil respondenta pri výbere učiteľského povolania.
4. Zistiť, či si respondent podal prihlášku iba na študijný program predškolská a elementárna pedagogika.
5. Zistiť, akú predstavu majú respondenti o svojom zamestnaní po skončení vysokoškolského štúdia.
6. Zistiť, príčinu výberu učiteľskej profesie.

1.2. Metódy prieskumu

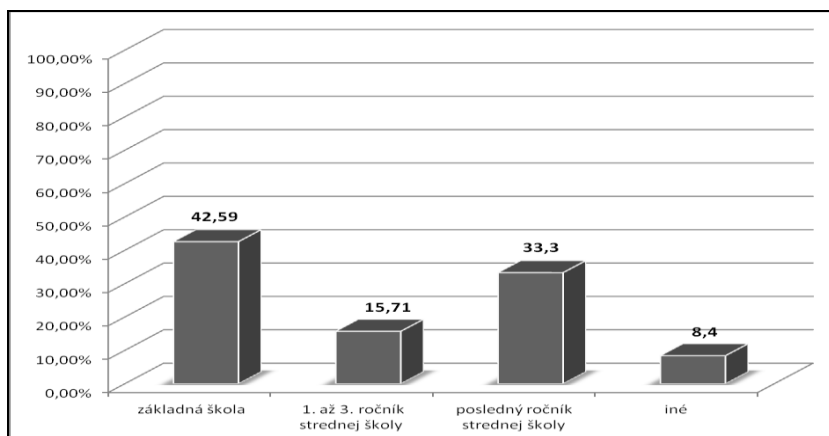
V prieskume sme využili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahoval 6 položiek. Jedna položka bola zatvorená, 4 polouzatvorené a jedna otvorená. Dotazník bol anonymný, respondenti ho vyplňali dobrovoľne.

Dotazník vyplňali respondenti 7. 11. 2017. Vyplnilo ho 108 študentov, z tohto počtu 107 žien a 1 muž.

1.3. Výsledky prieskumu

Na položku 1 dotazníka: Že budem učiteľom/učiteľkou som sa rozhodol/rozhodla (označte jednu odpoveď):

- a) na základnej škole
- b) v prvých troch rokoch štúdia na strednej školy
- c) v poslednom roku štúdia na strednej školy
- d) iné, sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri graf 1):



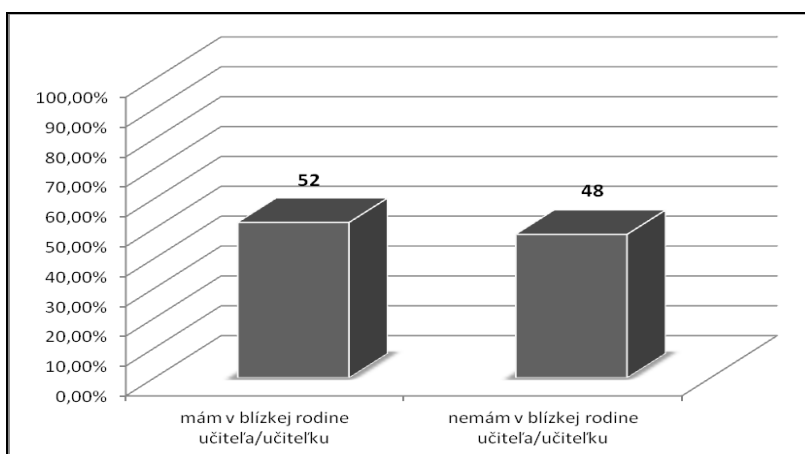
Graf 1. Obdobie rozhodnutia pre učiteľskú profesiu.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Možno zovšeobecniť, že učiteľské povolanie je snád' jediným povolaním, s ktorým sa všetky deti počas svojho detstva a dospievania denne stretávali a pomerne dobre ho poznajú aj keď z druhej strany (Kasáčová, 2006, s. 22). Odpovede našich respondentov na túto položku ukázali, že 42,59% respondentov sa rozhodlo už na základnej škole pre učiteľskú profesiu. Takmer tretina respondentov sa rozhodla až v poslednom ročníku strednej školy a 15,71% respondentov v nižších ročníkoch strednej školy. Odpoveď iné označilo 8,4% respondentov a uviedli odpovede: po absolvovaní strednej školy (4 respondenti), počas zamestnania (1 respondent), tak to vyšlo (1 respondent), na predchádzajúcej vysokej škole (3 respondenti).

Vo výskume, ktorý realizovala Kasáčová (2004, s. 27) na vzorke 294 študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, najsilnejším motívom pre štúdium učiteľstva bola túžba stať sa učiteľom/ učiteľkou od detstva, tento motív uviedlo 44,6% respondentov.

Na položku 2 dotazníka: V mojej blízkej rodine sú učelia: áno – nie, sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri graf 2):



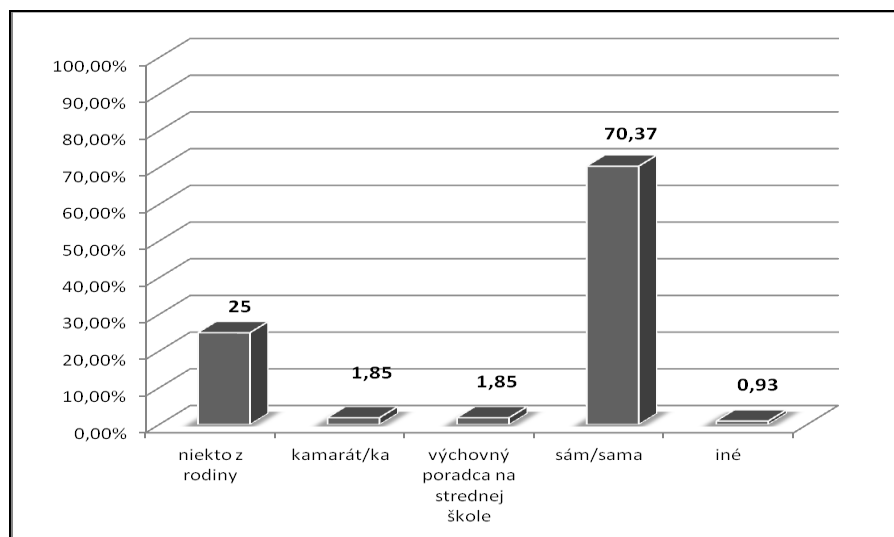
Graf 2. Povolanie učiteľ/učiteľka v blízkej rodine respondenta.

Zdroj: vlastné spracovanie

52% respondentov uviedlo, že v ich blízkej rodine vykonáva niekto učiteľskú profesiu (pozri graf 2). Aj v odpovediach na položku 6 dotazníka respondenti písali odpoveď, že učiteľské povolanie si zvolili preto, lebo ich mama, otec, stará mama či starý otec vykonávajú alebo vykonávali učiteľskú profesiu.

Na položku 3 dotazníka: Pri výbere môjho budúceho povolania (označte jednu odpoveď):

- a) mi radil niekto z rodiny;
- b) mi radil kamarát/ka;
- c) mi radil výchovný poradca na strednej škole;
- d) rozhodol som sa úplne sám/sama;
- e) iné, sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri graf 3):



Graf 3. Poradca pri výbere budúceho povolania.

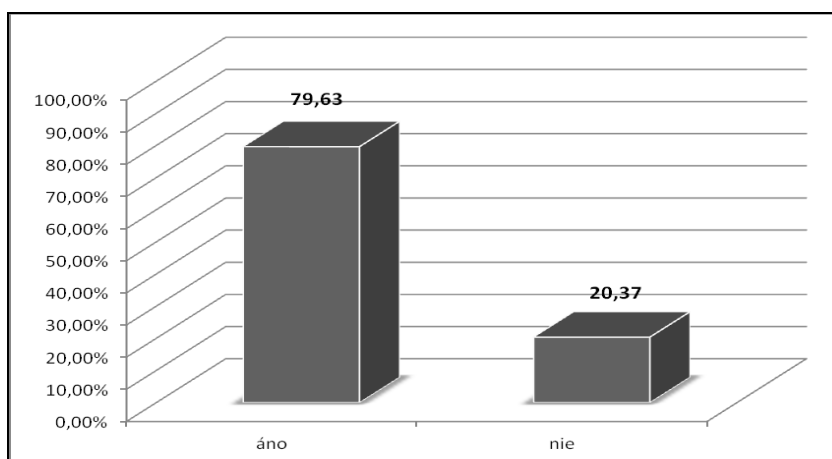
Zdroj: vlastné spracovanie.

Najviac, t. j. 70,37% respondentov uviedlo, že sa pre učiteľskú profesiu rozhodli sami. 25% respondentom poradil niekto z rodiny a výrazne nižšie percentuálne zastúpenie mali odpovede kamarát/ka, výchovný poradca na strednej škole a možnosť iné (pozri graf 3).

Vo výskume, ktorý realizovala Kasáčová (2004, s. 27) na vzorke 294 študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, jedným z motívov pre štúdium učiteľstva bol aj vplyv rodiča – učiteľa, tento motív uviedlo 15,4% respondentov.

Na položku 4 dotazníka: Podal/a som si prihlášku iba na štúdium učiteľstva pre materské školy a 1. stupeň ZŠ. áno – nie

Ak nie, napíšte, na ktorý iný študijný program ste si dali prihlášku:, sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri graf 4):



Graf 4. Podanie prihlášky len na štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky.

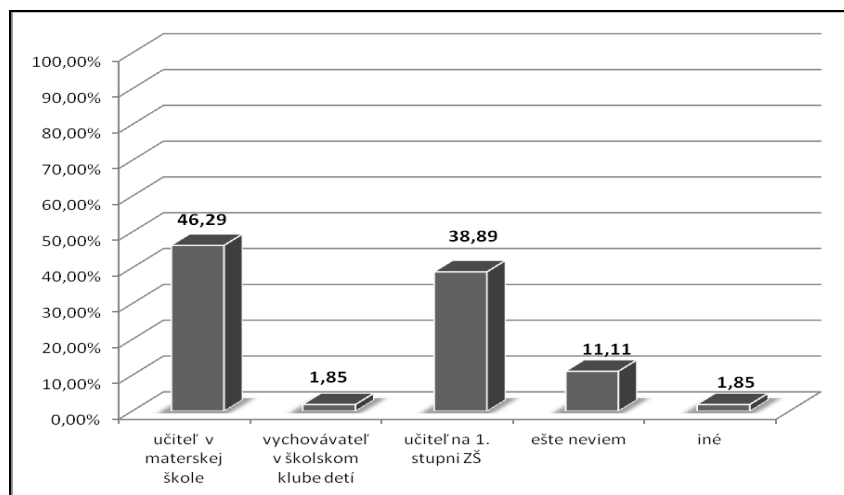
Zdroj: vlastné spracovanie.

Takmer 80% respondentov si podalo prihlášku iba na študijný program predškolská a elementárna pedagogika. Z počtu respondentov, ktorí v položke 1 uviedli, že sa rozhodli pre profesiu učiteľa na základnej škole (n=46), 34 respondentov si podalo prihlášku iba na študijný program predškolská a elementárna pedagogika. Môžeme povedať, že respondenti, ktorí sa pre učiteľskú profesiu rozhodli už na základnej škole, si podávajú prihlášku na vysokoškolské štúdium len v študijnom programe, po absolvovaní ktorého sa stávajú učiteľmi. 12 respondentov, ktorí v položke 1 označili možnosť a) si podali prihlášky aj na iné študijné programy, z toho po dvoch na štúdium špeciálnej pedagogiky, logopédie a učiteľstva akademických predmetov. Traja si podali prihlášku na štúdium manažmentu, po jednej na štúdium psychológie, medicíny a farmácie.

Na položku 5 dotazníka: Po ukončení štúdia chcem pracovať (označte jednu odpoveď):

- a) ako učiteľ v materskej škole;
- b) ako vychovávateľ v školskom klube detí;
- c) ako učiteľ na 1. stupni ZŠ;
- d) ešte neviem;
- e) iné

, sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri graf 5):



Graf 5. Preferovaná profesia po ukončení vysokoškolského štúdia.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Absolventi bakalárskeho stupňa štúdia študijného programu predškolská a elementárna pedagogika pracujú ako učelia v materských školách a ako vychovávateľa v školských kluboch detí, či centrách voľného času. Absolventi magisterského štúdia pracujú ako učelia na 1. stupni základnej školy. 46,29% respondentov by chcelo pracovať v materskej škole, 1,85% by chcelo byť vychovávateľom v školskom klube a 38,89% respondentov uviedlo, že chcú pracovať ako učelia na 1. stupni základnej školy. Niekoľkoročné štatistiky na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogickej fakulte ukazujú, že väčšina absolventov po ukončení bakalárskeho štúdia pokračuje v štúdiu v študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, menej študuje magisterský študijný program predškolská pedagogika. V akademickom roku 2017/2018 nastúpilo na Pedagogickej fakulte PU v Prešove na magisterské štúdium učiteľstva pre primárne vzdelávanie šesťkrát viac študentov ako na študijný program predškolská pedagogika. Môžeme teda povedať, že na začiatku vysokoškolského štúdia chce viac študentov pracovať v materskej škole ako na 1. stupni základnej školy, po ukončení bakalárskeho štúdia sa tento pomer mení a výrazne viac študentov prejavuje záujem o štúdium učiteľstva pre primárne vzdelávanie ako o štúdium predškolskej pedagogiky.

Na položku 6 dotazníka: Doplňte vetu. Učiteľské povolanie som si zvolil/a preto, lebo, sme dostali najfrekvencovanejšie tieto odpovede:

- chcem inšpirovať a rozvíjať osobnosť dieťaťa;
- mám rada deti, páči sa mi práca s deťmi, mám dobrý vzťah k deťom;
- chcem zmeniť dnešnú formu vzdelávania, chcem aspoň trochu zmeniť školstvo k lepšiemu;
- moja mama je učiteľka (môj dedko bol učiteľ) a to ma inšpirovalo k tomuto krásnemu povolaniu;
- chcem prácu, do ktorej budem rada chodiť;
- chcem deti formovať, aby sa nebáli byť samé sebou;
- stále som chcela učiť mladšieho brata;
- bol to môj tajný sen od detstva;
- páči sa mi vízia byť prvotným vzorom pre deti;
- chcem dať deťom čo najviac do života, chcem dávať deťom nový pohľad na svet;
- vždy ma vie potešiť úsmev, dobrá nálada a radosť detí;
- po skončení štúdia mám istú prácu;
- toto povolanie má budúcnosť;
- deti sú naša budúcnosť;
- uvedomujem si dôležitosť tohto úžasného povolania.

Kasáčová (2004, s. 46) uvádza, že najviac pedagogických motívov – lásku k deťom, skúsenosti s učiteľskou alebo vychovávateľskou praxou, uvádzajú študenti učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy.

Záver

Výsledky prieskumu ukázali, že takmer 43% respondentov sa rozhodlo pre učiteľskú profesiu už na základnej škole. Viac ako polovica respondentov uviedla, že v blízkej rodine vykonáva niekto učiteľskú profesiu. 70% respondentov uviedlo, že sa pre učiteľskú profesiu rozhodli sami, 25% poradil niekto z rodiny. Takmer 80% respondentov uviedlo, že si podali vysokoškolskú prihlášku iba na štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky. 46% respondentov v 1. roku bakalárskeho štúdia uviedlo, že chce vykonávať profesiu učiteľa v materskej škole a 39% chce vykonávať profesiu učiteľa na 1. stupni základnej školy.

Zoznam bibliografických odkazov

- Grecmanová, H., Holoušová, D. (2002). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
- Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodico-pedagogické centrum.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník. 4. vydanie*. Praha: Portál.
- Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR. (2016). Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. Dostupné z: www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723.

Hedviga HAFIČOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

PREDSTAVY ŠTUDENTOV O UČITEĽSKEJ PROFESII

Abstrakt

Cieľom príspevku je popísať vybrané predstavy a rozdiely v predstavách o pedagogickom povolani medzi študentmi prvého ročníka bakalárskeho štúdia a druhého ročníka magisterského štúdia Pedagogickej fakulty PU v Prešove.

Kľúčové slová: Učiteľská profesia, študent, predstavy, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Abstract

The aim of the paper is to describe selected ideas and differences in the concepts of the teaching profession between students of the first year of the bachelor study and the second year of the master study of the Faculty of Education in University of Presov.

Key words: Teaching profesiion, students, imagine, Faculty of Education in University of Presov.

Úvod

Učiteľská profesia je najvznešejšie a najkrajšie povolanie. Táto veta sa veľakrát opakuje v komunikácii širokej odbornej aj laickej verejnosti. Kvalitný učiteľ je dôležitá základňa vzdelania, ktorá si vyžaduje neustály proces zdokonaľovania a prispôsobovania sa súčasným požiadavkám a trendom vyučovacieho procesu, čo je veľmi náročné. Rýchlo sa rozvíjajúca veda a technika, zmena životného štýlu, dynamický rozvoj spoločnosti, to všetko má dopad na výchovu a vzdelávanie, ktoré sa stávajú čoraz zložitejšie a náročnejšie. Oproti minulosti sa zmenil status učiteľa v spoločnosti, v triede a laická verejnosť má často veľmi skreslenú predstavu o učiteľskom povolaní. Študenti, ktorí snívajú o učiteľskom povolaní, prichádzajú na vysokú školu študovať učiteľstvo tiež s nejakou predstavou o svojej budúcej práci. „Až raz budem učiteľkou, budem dávať samé jednotky...”. Krátka veta zo známej slovenskej piesne je častokrát tou prvou predstavou o tom, aký budem učiteľ/učiteľka, keď sa raz ňou stanem...

Predstavy študentov PF PU v Prešove o učiteľskej profesii

S akými predstavami prichádzajú študovať učiteľstvo študenti na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove (ďalej PF PU v Prešove)? Sú predstavy rozdielne medzi študentmi, ktorí prichádzajú a mnohokrát im chýba kontakt so pedagogickou praxou, v ktorej by mohli konfrontovať svoje predstavy a študentmi, ktorí pomaly končia štúdium? To sú otázky, ktorých odpovede sme získavali v našom prieskume. Prostredníctvom dotazníka, ktorý sme distribuovali elektronicky v októbri 2016, sme získali výpovede študentov. Dotazník tvorilo trinásť položiek, z toho štyri mali identifikačný charakter. Do prieskumu sa zapojilo 135 študentov 1. ročníka bakalárskeho stupňa v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika (priemerný vek 20 rokov, 100% ženy) a 45 študentov 2. ročníka magisterského stupňa v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika, v programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (priemerný vek 23,5 roka).

Prieskum sme realizovali v októbri 2016.

V našom príspevku popíšeme vybrané výsledky šetrenia, vybrali sme niekoľko položiek z dotazníka. V prvej položke sme chceli zistiť, prečo sa študenti chcú stať pedagógmi.

V nasledujúcej položke sme chceli zistiť, ako si predstavujú ideálneho pedagóga.

Uvádzame niekoľko odpovedí študentov, ktoré sa najviac opakovali:

1. r. Bc.

- Zodpovedný, tolerantný, flexibilný, vzdelaný, múdry, milý...
- Pedagóg telom a dušou
- Neexistuje.

2. roč. Mgr.

- Neustále sa vzdelávajúci
- Mal by vedieť žiakov dostatočne motivovať
- Vie si získať žiakov na svoju stranu
- Snaží sa mu podať informácie, ktoré potrebuje do života
- Nenechá si skákať po hlave
- Neexistuje.

Základný rozdiel v tejto položke vnímame fakt, že študenti prvého ročníka popisujú charakteristiky, študenti, ktorí už majú intenzívnejší kontakt s pedagogickou praxou sa zameriavajú na činnosť, ktorú ma učiteľ ovládať. S rovnakým vnímaním sme sa stretli aj pri odpovediach študentiek prvého ročníka bakalárskeho štúdia, ktoré majú ukončené strednoškolské vzdelanie pedagogického smeru. Niektorí študenti sa zhodli v tom, že ideálny učiteľ neexistuje. Podľa prieskumu, ktorí realizovala Csérviová (2013) 61% rodičov a 54% žiakov si myslí, že ideálny učiteľ existuje. Z jej výsledkov vyplýva, že viac ako polovica žiakov aj rodičov je presvedčená o existencii ideálneho učiteľa, 35% žiakov a 23% rodičov existenciu ideálneho učiteľa nevedela rozhodnúť, ale výslovne ho nepopierala. Pohľady žiakov a ich rodičov na ideálneho učiteľa boli takéto: „vždy bola voči nám ústretová“, „bol mi ako kamarát“, „bola mojím vzorom vysvetliť látku“, „vždy sa usmievala“, „nepovyšovala sa nad nás, dávno aj ona sedela v a boli v podstate rovnaké“, „bola milá a priateľská“, „známkovala férovo, i nám ústretová“, „bol mi ako kamarát“, „bola mojím vzorom, „vždy sa usmievala“, „nepovyšovala sa nad nás, dávno aj ona sedela v týchto laviciach“.

Marin Sánchez, Martínez-Pecino, Rodríguez a Melero (2011) sa pýtali študentov na španielskych univerzitách, aké vlastnosti by mal mať ich ideálny učiteľ a čo od neho očakávajú? Ako veľmi preferované a očakávané vlastnosti vyplývajúce zo vzťahu učiteľa a študenta študenti uviedli: úctivé správanie, porozumenie, otvorenosť. Vo výučbe boli pre študentov dôležité dobré komunikačné schopnosti a jasné, organizované, plynulé vysvetľovanie úloh. Študenti akcentovali aj také vlastnosti, ako je férovosť a ľudskosť. Menej zdôraznené očakávania sa týkali odbornosti učiteľa, profesionality, motivácie, praxe v odbore, prípravy na vyučovania s ohľadom na predchádzajúce znalosti či stupeň štúdia.

V tretej položke sme chceli vedieť, čo robí pedagóga pedagógom. Základný rozdiel, ktorý vieme popísať medzi študenti prvého a končiaceho ročníka je, že pri prvej skupine študentov sa stretávame s odpoveďami zameranými na vzdelanie, študenti hovoria o odbornosti. Obidve skupiny preferujú osobnostné charakteristiky, ktoré sú zamerané na prácu so žiakmi: napr. trpezlivosť, primeraná slovná zásoba, správna komunikácia... .

Predstavy študentov o učiteľskom povolání sú rôzne, závisia od ich vlastnej skúsenosti, očakávaní, od stupňa vzdelania, pedagogickej praxe.

Záver

Nad kvalitou učiteľského povolania a jeho vnímaní sa uvažovalo už od začiatkou existencie tejto profesie. Už J. A. Komenský požadoval, aby bol dobrý učiteľ múdry, rozvážny, mravný, živý vzor cnosti. Dobrý učiteľ podľa jeho slov neovláda iba pedagogické umenie, ale takisto musí byť vysoko kultúrny, rozhl'adený, vzdelaný, ovládajúci umenie reči, osvetľujúci lúčmi svojho vedenia.

Ideálny stav nastáva ak sa predstavy študentov a odborníkov zhodujú a sú realizované v pedagogickej praxi, kde základným a najdôležitejším nie je učiteľ, ale dieťa/žiak, pre ktorého učiteľská profesia vznikla.

Zoznam bibliografických odkazov

- Cseriová, K. (2013). *Komparácia pohľadov na problematiku ideálneho učiteľa podľa žiakov základných škôl a ich rodičov*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Diplomová práca.
- Marin Sanchez, M., Martinez-Pecino, R., Troyano Rodriguez, Y., Teruel Melero, P. (2011). Student perspectives on the university professor role. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39, 491-496.

Zdzisława ZACŁONA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

EDUKACJA JUTRA ZACZYNA SIĘ DZIŚ

Abstrakt

Zamysłem autora artykułu było przedstawienie wybranych zagadnień, związanych ze złożonością kontekstów współczesnego świata, a także pokazanie, że mają one swoje odniesienia w edukacji. Świadomość, że o edukacji jutra decyduje się w terażniejszości, powinna być nadrzędną ideą, przyświecającą uczelniom przygotowującym nauczycieli i pedagogów do podejmowania społecznej roli zawodowej w niedalekiej przyszłości.

Słowa kluczowe: edukacja, konteksty współczesności, nauczyciel.

Abstract

The intention of the author of the article was to present selected issues related to the complexity of the context of the modern world as well as to prove that they have their references in education. The awareness that the education of tomorrow is in a way created in the present, ought to be of paramount importance for the universities preparing teachers and educators to take up the social professional role in the near future.

Key words: education, contexts of modern times, a teach.

Wprowadzenie

Kształcenie przyszłych pedagogów, w tym nauczycieli, tak by sami się rozwijali oraz doskonalili w zawodowych kompetencjach i jednocześnie potrafili z troską dbać o wzrastanie drugiego człowieka w mądrości, to niebywała sztuka. Niektórzy pedagodzy nazywają ją nawet „sztuką sztuk”, czymś najważniejszym, najbardziej cennym i wartościowym, wymykającym się ze schematycznych poczynań i ustalonych kanonów. Wymaga to wszechstronnych umiejętności, budowanych na rzetelnej wiedzy naukowej oraz twórczego oddziaływania na dzieci i młodzież, płynących z talentu wychowawcy i dopiero wówczas graniczy ze sztuką, a nawet jest „sztuką sztuk” (Ciechaniewicz, 2008, s. 21). Podobnie pisze S. Kunowski, który twierdzi, że „pedagogika jako wychowanie (...) może być trudną i delikatną sztuką sztuk, mającą do czynienia z człowiekiem” (1993, s. 39). Nie wystarczy tu jednak wiedza z zakresu technologii oddziaływań edukacyjnych, ale niezbędne jest mistrzostwo, ponadprzeciętne zdolności, takt i kunszt pedagogiczny oraz twórcza kreacja najbliższego środowiska wzrastania człowieka.

1. Edukacyjne „dziś” w złożonych kontekstach współczesności

Często używane w rozprawach oraz dyskursach naukowych określenia „wyzwania i oczekiwania” współczesnego świata pokazują złożoność oraz wieloznaczność podejść do tej problematyki. Wynika ona z niejednoznaczności oraz zawilości bliższej (lokalnej) i dalszej (globalnej) rzeczywistości, która nas otacza. B. Majerek przytacza za autorytetami naukowymi wiele określeń, próbujących uchwycić specyfikę epoki, o której mówi się: społeczeństwo ryzyka, globalne społeczeństwo ryzyka, społeczeństwo sieci, płynność nowoczesności, nowa kultura niepewności, cywilizacja lęku i niepokoju, społeczeństwo elastyczne lub eksperckie

(2014, s. 48). Autorka przywołuje jeszcze inne sformułowania charakterystyczne dla teraźniejszości, m.in.: nieprzewidywalność, wieloznaczność, niejasność, ambiwalencja, zmienność, niepewność, ryzyko (Ibidem). Biorąc pod uwagę przytoczone symptomatyczne cechy określające zewnętrzną rzeczywistość warto zastanowić się nad kształtem obecnej edukacji i rolą oraz miejscem nauczyciela w niej. Uzasadnione wydaje się twierdzenie, że nie istnieje dziś jedynie słuszna i niepodważalna wizja edukacji w sytuacji pewności oddziaływań i konkretnych oczekiwanych efektów edukacyjnych. Rodzi to problemy, z którymi trudno sobie poradzić, a które stają się kluczowe zarówno dla współczesnej pedagogiki jako nauki, jak też pedagogów parających się praktyką edukacyjną.

Współczesna edukacja przepełniona jest „różnicami, które wylamują się spod tradycyjnych i ustalonych paradygmatów. Obserwuje się chaos poglądów i dążeń, które trudno uporządkować” (Zaclona, 2012, s. 7), jednoznacznie zdefiniować i jednakowo zorientować. Otwierając się na różnorakie określenia i ujęcia edukacji, w tym wychowania, dostrzega się, że są one często traktowane jako równoległe istniejące i równoprawne wobec siebie. Budzi to pewne wątpliwości i wprowadza niepokój, bo czy nie akceptujemy przez to relatywizmu wychowawczego, który może stać się w efekcie niebezpieczny dla życia społecznego, gdyż nie wytycza w sposób konkretny celowości wychowania, a wręcz ją rozmywa (Kiereś, 2007, s. 11). H. Kiereś, poddając te tezy pod rozwagę oraz prowadząc rozważania o podstawach wychowania, przytacza zasadne argumenty, które budzą szereg wątpliwości w kontekście debat nad postpedagogiką. Autor ten uważa, że jej rzecznicy uwierzyli, iż „tradycja pedagogiczna jest błędna i że pedagogikę należy zreformować w opozycji do jej dotychczasowego dorobku poznawczego (...). Od historycznych początków kultury toczy się spór o wychowanie, a owocem tego sporu są trzy – konkurujące ze sobą po dziś dzień – koncepcje pedagogiki, mianowicie, kolektywizm, indywidualizm oraz personalizm pedagogiczny” (Ibidem, s. 11, 12). Dziś mamy do czynienia z sytuacją, w której obserwuje się istnienie obok siebie wielu prądów i kierunków pedagogicznych, a także wybiórczych teorii, opartych o rozmaite doktryny, których uzasadnienia autorzy szukają w obcych wzorach kulturowych, społecznych czy religijnych doświadczeniach, nie dających się przetransponować na grunt polskiej rzeczywistości edukacyjnej (Petrykowski, 2003, s. 9). Stan ten z jednej strony mobilizuje naukowców do zajmowania stanowisk, wyrażania swoich poglądów w dyskursach, dowodzenia przemyśleń i deskrypcji oraz wyjaśniania wyników badań empirycznych, z drugiej zaś dla wielu osób nie mających rozległej i wszechstronnej wiedzy nie jest on ani czytelny, ani systematyzujący zagadnienia związane z edukacją doby dzisiejszej.

Dodać należy jeszcze, że w społeczeństwie globalnych przemian, społeczeństwie otwartym i informacyjnym trudności dotyczące edukacji nieustannie się pogłębiają. Zjawiska te bezpośrednio związane są m.in. z E-pokoleniem, wobec którego konieczna jest nowa strategia postępowania edukacyjnego, pozwalająca odnaleźć się w informacyjnym chaosie i głęboko zakorzenionym bezkrytycznym micie wiedzytwórczej roli Internetu. Nieograniczony świat – „bez granic” przyczynia się do zacierania się różnic między dobrem i złem, sprzyja rozmyciu granic w obyczajowości i kulturze zachowania. Symptomatyczne stają się: odchodzenie od wszelkich autorytetów, co w efekcie burzy trwale podwaliny wychowania, a także dowolne rozumienie i interpretacja słów takich jak tolerancja, demokracja, wolność jednostki czy odpowiedzialność. Niedocenianie nauk humanistycznych i ich wkładu w kulturę niematerialną, a gloryfikacja nauk ścisłych, technicznych i ekonomicznych, które przynoszą wymierne zyski materialne to dodatkowe, niesprzyjające równoważności i harmonii rozwoju człowieka elementy.

Globalizacja i związane z nią zjawiska wpływają na systemy oświatowe i wymuszają domaganie się konkretnego człowieka, którego oczekuje się jako konstruktu powstałego w wyniku uczenia się w procesie edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Nadmiernie cenione są dziś cechy takie jak: szybka adaptacja do nowych warunków, mobilność, umiejętność nawiązywania kontaktów oraz współpraca z innymi ludźmi. Ważne są także skuteczność w działaniu, zarządzanie czasem i innymi osobami, poczucie własnej wartości i wiara w swoje możliwości. Wymienione cechy osobowe nie jest jednak łatwo ukształtować w człowieku, gdyż wiążą się ze specyficznymi predyspozycjami oraz skłonnościami jednostki i nie są charakterystyczne dla wszystkich ludzi. Istnieje zatem niebezpieczeństwo, że brak tych cech lub niewystarczająca umiejętność ich eksponowania w kontaktach społecznych może być przyczyną marginalizowania i selekcjonowania społecznego takich jednostek (Zacłona, 2012, s. 8).

Edukacyjne „dziś” funkcjonuje w świecie, w którym łatwo się pogubić. Uwarunkowania zewnętrzne, często rozmyte oraz mało konkretne, hołdowanie nowoczesności, a niekiedy pseudonowoczesności dają sygnały do stawiania pytań o kształt współczesnej edukacji, o zadania i rolę zawodową nauczyciela-wychowawcy. To właśnie nauczyciel w codziennej pracy podejmuje decyzje, w jaki sposób konstruować rzeczywistość, aby zachować równowagę pomiędzy wartościami globalizacji a wartościami wynikającymi z narodowej kultury oraz lokalnych tradycji, aby budować tożsamość narodową i osobową swoich podopiecznych. Współczesna edukacja stoi przed wyzwaniem dwóch równoległych i dynamicznych zjawisk: globalizacji i lokalizacji. Połączenie tych rozbieżnych przestrzeni życia pozwala koncentrować się zarówno na edukacji skierowanej na świat, jak i na edukacji szanującej najbliższe otoczenia. W idei glocalizacji można łączyć nowe tendencje z jednoczesnym hołdowaniem i dbałością o tradycję oraz kulturę narodu i regionu.

Nie bez znaczenia jest też nauczanie rozsądnego i mądrego korzystania z wolności, które musi iść w parze z budowaniem odpowiedzialności za swoje poczynania. To, jak nauczyciele przyczynią się do wpajania zasad i norm moralnego postępowania, aby młodzi obywatele potrafili w pokojowy sposób współistnieć w kontaktach międzygeneracyjnych i międzypokoleniowych zależy zatem od ich przygotowania do wypełniania powinności zawodowych – a to dzieje się obecnie, w czasie teraźniejszym, na różnych szczeblach oświaty, szczególnie w szkołach wyższych kształcących przyszłych nauczycieli.

Nie sposób w tym miejscu nawet pobieżnie omówić większości zagadnień, które wiążą się nierozzerwalnie z wieloma płaszczyznami i aspektami współczesnej rzeczywistości. Jedno jest pewne – czy tego chcemy czy nie, musimy dopuszczać świadomość istnienia wokół nas konkretnej wizji świata. Nie jest ona obojętna dla budowania edukacji dnia dzisiejszego, ale bez wątpienia generuje pewne skutki, które będziemy dostrzegać w edukacyjnej przyszłości.

2. Edukacja przyszłości zaczyna się dziś

Tworzenie w planowaniu i realizacji procesu kształcenia przyszłych nauczycieli w sposób celowy i świadomy to priorytetowe zadania szkół wyższych, które posiadają uprawnienia do prowadzenia kierunków i specjalności, które gwarantują uzyskiwanie dobrych jakościowo efektów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych pedagogów. Edukacja przyszłości rozpoczyna się w kilkuletnim procesie rozwijania i kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli właśnie na uczelni, poprzez interakcje z nauczycielami akademickimi, z których wielu ma doświadczenie zdobyte poza uczelnią, oraz poprzez realizację pedagogicznych praktyk zawodowych w placówkach edukacyjnych.

Od kilku lat inspirowało mnie do badawczego namysłu zagadnienie, jak studenci kierunku Pedagogika postrzegają wybrany zawód w kontekście różnych wymiarów dzisiejszego świata. Jest to pytanie aktualne i ważne, gdyż pośrednio daje wgląd w analizę otaczającej rzeczywistości, unaocznia, które zagadnienia są dla przyszłych pedagogów, również nauczycieli istotne, z które ich zdaniem są niełatwe do wdrażania w praktykę pedagogiczną. W dyskusjach panelowych prowadzonych w trakcie zajęć na uczelni nad współczesną edukacją, w trakcie argumentowania swoich stanowisk w krótkich pisemnych wypowiedziach czy w wymianie zdań na tematy związane z nauczycielem i jego zawodem dało się uchwycić opinie i zaobserwować pewne przekonania, które wpływają z rozmów z młodzieżą studiującą.

Swoje analizy odniosę do grupy 82 studentów I stopnia studiów, w tym studiujących: 52 osoby w systemie stacjonarnym i 30 w niestacjonarnym. Wyniki przedstawię jednak łącznie, ponieważ generalnie odpowiedzi w tych 2 grupach nie były różnicowane trybem studiowania.

Jedno z zadań otwartych kierowanych do studentów polegało na dopełnieniu zdania: *Nauczyciel to zawód...* Odpowiedzi studentów nie były jednakowe. Trzeba zaznaczyć, że od 82 osób pozyskano 190 odmiennych opinii (od tej liczby liczony jest % odpowiedzi) wyrażonych w zdaniach wielokrotnie rozwiniętych, co oznacza, że w zasadzie każda osoba podała 2 określenia. Zostały one skategoryzowane i uporządkowane. Wśród nich najczęściej powtarzały się następujące sformułowania:

- spełniający się w kontakcie/relacji z drugim człowiekiem – 29,1% odpowiedzi;
- zawód niosący spore psychiczne obciążenie – 17,8%;
- bardzo odpowiedzialny (przekonałam się o tym w czasie praktyk pedagogicznych) – 16,2%;
- stresujący (wszyscy: dyrektor, nadzór pedagogiczny, rodzice, uczniowie wymagają wiedzy, wielu umiejętności i wzorowego zachowania) – 9,5%;
- w którym nauczyciel utracił autorytet – 9,4%;
- charakteryzujący się wysokim poziomem dezintegracji zawodowej/niską identyfikacją wielu nauczycieli z grupą zawodową – 5,8%.

Dokonując analizy treściowej przedstawionych opinii studentów z III roku studiów I stopnia trzeba przyznać, że są oni wnikliwymi obserwatorami życia placówek oświatowych. Formułowane spostrzeżenia wynikały przede wszystkim z doświadczenia zdobytego w czasie trwania pedagogicznych praktyk zawodowych. Trafność uwag dobrze odzwierciedla pracę nauczyciela. Na uwagę zasługuje podkreślenie, że ta grupa studiującej młodzieży nie miała jeszcze w planie studiów przedmiotu pedeutologia, który jest bezpośrednio związany z nauczycielem i zawodem nauczycielskim.

Oprócz przytoczonych sformułowań były jeszcze inne, wymieniane sporadycznie, np.: „to piękny i wartościowy zawód; zawsze o nim marzyłam; pozwalający się rozwijać; dający dużo satysfakcji z pracy z innym człowiekiem” – stanowiły one łącznie 5,2% wszystkich opinii. Pojedynczo padały też określenia: to zawód „nie dający dużych możliwości, bo stale robi się to samo; ciągle jest się przymuszonym do doskonalenia zawodowego, robienia kursów, warsztatów, dodatkowych studiów; szkoła jest zacofana, dlatego zawód charakteryzuje stagnacja; trudno się w nim realizować; system szkolny blokuje rozwój indywidualności nauczyciela; uczniowie nie mają zaufania do nauczyciela; bardzo dużo się wymaga od nauczyciela; nie ma możliwości realizowania indywidualizacji i podmiotowości każdego dziecka przy jednoczesnej realizacji podstawy programowej” – opinii tych było razem 8%. Interpretując wybrane sformułowania w części pierwszej tego akapitu, można powiedzieć, że studentki mają pozytywny, idealistyczny obraz zawodu, który wybrały i nie zmienia się

on w kontakcie z rzeczywistą praktyką życia szkoły. W części drugiej znalazły się zgoła odmienne opinie. Przeważa w nich rzeczywisty obraz pracy nauczyciela, zabarwiony nutą pesymizmu, który wynika z bezpośredniego zetknięcia się z realnym wymiarem pracy nauczyciela i różnymi trudnymi sytuacjami.

Interesująco w aspekcie gromadzenia materiału empirycznego przedstawiają się odpowiedzi na inne pytanie, które ujęte zostało następująco: *Czy i jak dylematy współczesnego świata przekładają się na wychowanie?*

Wszyscy respondenci w tym pytaniu egzaminacyjnym wyrazili przekonanie, że dylematy związane z cechami charakteryzującymi współczesną rzeczywistość utrudniają oddziaływania wychowawcze. Potwierdzali oni swoje opinie następująco:

- rozprzestrzeniające się różne konflikty międzynarodowe, borykanie się z ubóstwem, bezrobociem, migracją ekonomiczną wielu polskich rodzin; wykluczenie społeczne niektórych grup; hołdowanie kultowi młodości i bogactwa; brak poczucia stabilności i bezpieczeństwa nie ułatwiają nauczycielom wychowania (22,5% odpowiedzi);
- niejednoznaczność terminologii pedagogicznej, w tym definicji wychowania, ujmowanie go z innej perspektywy w różnych systemach pedagogicznych, co jest symptomatyczne we współczesnej nauce, powoduje, że nauczyciel musi wziąć odpowiedzialność za dokonanie wyboru w praktycznych odniesieniach, np. do pedagogiki emancypacyjnej czy adaptacyjnej; do korzystania ze wzmocnień pozytywnych (nagród) czy negatywnych (kar). Na takie zakresy rozważań zwracano uwagę w 19,4% opinii;
- zanikanie autorytetów, niechęć dzieci i młodzieży do brania przykładów ze wzorów osobowych i przykładów innych ludzi powoduje, że nie można się odwoływać do osób znaczących – podkreślano to w 17,0 % opinii, uważając, że nie jest to budująca rzeczywistość, która czeka młodego nauczyciela czy pedagoga;
- zmiana hierarchii wartości (liczą się dobra materialne), odrzucenie ideałów, niespójność wychowania instytucjonalnego (placówek edukacyjnych) z oddziaływaniami domu rodzinnego powoduje, że formułowanie celów wychowania oraz dążenie nauczyciela do ich realizacji w poszczególnych etapach rozwojowych wychowanka jest trudne – takie opinie wyrażono w 16 przypadkach (4% spostrzeżeń);
- marginalizacja wychowania w placówkach edukacyjnych i eksponowanie procesu nauczania powoduje, że aksjologiczny chaos się pogłębia – to zdanie widoczne jest w 15,7% opinii;
- roszczeniowe postawy rodziców i ich dzieci (także wobec nauczyciela) powodują, że bardzo trudno wychowanków zachęcić do pracy nad sobą i motywować do działań na rzecz innych osób czy środowiska społecznego – tak podano w 9% wszystkich odpowiedzi.

Analizując zebrane opinie badanych studentów, można uznać, że patrzą oni na zagadnienia wychowawcze występujące zarówno w placówkach edukacyjnych, jak i najbliższym środowisku zrastania wychowanka w wielu kontekstach. Dostrzegają złożoność procesu wychowania, mają świadomość jego długofalowości oraz oddziaływania w nim elementów instytucjonalnych i środowiska rodzinnego, rówieśniczego, a także różnorodnych środków przekazu. Zdają sobie też sprawę ze swoich ograniczeń zawodowych.

Przytoczę jeszcze materiał, który pokazuje opinie badanych o ich umiejętnościach w aspekcie oczekiwań współczesnej edukacji. Odpowiadali oni na zagadnienie ujęte w pytaniu: *Czy posiadasz umiejętności, których oczekuje się w edukacji? Jeśli „tak”, to jakie są to umiejętności?*

Spośród 82 osób tylko 2 uważają, że trudno im ocenić, czy posiadają takie umiejętności. Dodają jednak, że w trakcie praktyk zawodowych ich opiekunowie z ramienia placówki byli z nich zadowoleni, co by świadczyło, że są dobrze przygotowane do zajęć edukacyjnych.

Pozostała grupa 80 osób udzieliła łącznie 144 odpowiedzi, które pogrupowano w konkretne zakresy umiejętności. Są one zdaniem studentów niezbędne, aby prowadzić proces dydaktyczno-wychowawczy. Odpowiedzi zazwyczaj koncentrowały się wokół kompetencji koniecznych do pracy z wychowankiem. Wśród nich znajdowały się: kompetencje metodyczne (45,6% odpowiedzi), komunikacyjne (25,6%), psychopedagogiczne (10,0%), prakseologiczne, tzn. sprawnego i skutecznego działania (4,5%), kreatywne (6,5%), informatyczne (7,8%). Oprócz tego studenci dookreślali swoje opinie następującymi stwierdzeniami: „staram się orientować w nadmiarze różnorodnych informacji; krytycznie odnoszę się do niesprawdzonych treści – szukam ich potwierdzenia w literaturze naukowej; korzystam z wielu źródeł; pracuję nad tym, by być nauczycielem refleksyjnym – uczę się na swoich błędach i niedociągnięciach, staram się ich popełniać mniej; zainteresowałam się kompetencjami międzykulturowymi, chcę poznać inne kultury, aby nie popadać w stereotypy; wykorzystuję metody nauczania, które aktywizują do pracy dzieci; dbam o poprawność wypowiedzi i precyzję słów w kontaktach z dziećmi, uświadamiam sobie wagę słów nauczyciela, które wypowiada w grupie; wykorzystuję maksymalnie czas na zajęcia edukacyjne, planuję swoją pracę, ale też uczę się być elastyczna i reagować na sytuacje na bieżąco tworzone przez dzieci”. Chociaż przytoczone spostrzeżenia są treściwo wąskie, to ukazują celowość i sens pewnych zachowań studenckich, które wynikają zazwyczaj z doświadczeń zdobytych w czasie trwania praktyk pedagogicznych. Są to sygnały wartościowe, gdyż poświadczają chęć pracy nad sobą i doskonalenie swoich umiejętności w kontekście wyzwań edukacyjnych.

Podsumowanie

„Przygotowanie społeczeństwa do świadomego uczestnictwa w zmianach wiąże się ściśle ze stanem świadomości (...). Stąd też by przygotować ludzi do aktywnego, świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w procesie przemian, należy uwzględnić zróżnicowane postawy społeczne w kreowaniu treści, form, metod i organizacji systemu edukacji. Jednak w naszym kraju w dalszym ciągu obserwujemy nienadążanie edukacji za rozwojem życia społecznego i gospodarki. W ostatnich latach podjęto szereg prób poprawy sytuacji i dostosowania rodzimej edukacji do potrzeb rozwijającego się społeczeństwa w nadziei, że szkoła stanie się miejscem wychowania do zmiany – zmieniania siebie i świata” (Szempruch, 2012, s. 37). Te ważne słowa autorki potwierdzają konieczność i potrzebę zmian w rzeczywistości edukacyjnej w naszym kraju, w której nie ma dziś czytelnej i jasnej wizji szkoły, która by przygotowywała młode pokolenie do funkcjonowania w realiach obecnie istniejących zmian społecznych oraz która miałaby szanse odpowiadać na wyzwania przyszłości. Problematyka ta bezpośrednio dotyczy także koncepcji przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli, gdyż to oni powinni nie tylko rozumieć przeszłość, ale też mieć kompetencje do przekształcania aktualnych uwarunkowań zawodowych w sposób samodzielny i konstruktywny oraz budowania dialogicznej relacji wszystkich podmiotów edukacji. To właśnie grupa nauczycieli i przyszłych nauczycieli musi znać możliwości samorealizacji siebie i powierzonych wychowanków, aby kreować „przyszłość w warunkach jej nieprzejrzystości” (Ibidem, s. 49). Dotyczy to przede wszystkim niełatwych współczesnych kontekstów wychowania, jawiących się na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej, dlatego właśnie powinny mieć one odniesienia do filozoficznych aspektów wychowania, do poszukiwania w teorii wychowania nowych paradygmatów, do traktowania

wychowania jako przestrzeni rozwojowej podmiotowości człowieka, do alternatywnych strategii, metod oraz technik wychowania. Równie istotny jest także etyczny wymiar pracy nauczyciel-wychowawcy (de Tchorzewski, 2002).

Bibliografia

- Becker-Pestka, D., Kowalik, E. (red.). (2015). *Wyzwania współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku.
- Brezinka, W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brezinka, W. (2008). *Wychowanie i pedagogika. W dobie przemian kulturowych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- De Tchorzewski, A.M. (red.). (2002). *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.
- Denek, K., Kamińska, A., Oleśniewicz, P. (red.). (2014). *Edukacja jutra. Aspekty edukacji szkolnej*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Kiereś, H. (2007). U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia? *Cywilizacja, o nauce, moralności, sztuce i religii*, 22, 10-22.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Majerek, B. (2014). Styl „otwierający” i „domykający”, czyli kontrowersje wokół oceny (nie)efektywności pracy nauczyciela. W: A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia* (s. 47-60). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Petrykowski, P. (2003). *Podstawy teorii wychowania. Wprowadzenie w problematykę*. Włocławek: WSHE.
- Szempruch, J. (2012). Edukacyjne przygotowanie człowieka do funkcjonowania w wymiarze społecznym. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji* (s. 37-52). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Zacłona, Z. (2012). Czy wychowanie jest sztuką? W: Z. Zacłona (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki wychowania* (s. 7-21). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

PRZECIWDZIAŁANIE WYPALENIU ZAWODOWEMU

Abstrakt

Każdy z nas odczuł negatywny wpływ stresu na życie osobiste i zawodowe. To właśnie stres jest powodem zmian zachodzących w funkcjonowaniu umysłowym, emocjonalnym i fizycznym. W przypadku słabej odporności człowieka na sytuacje trudne, może być on również przyczyną pogorszenia wydajności w pracy czy też doprowadzić do stanu, jakim jest wypalenie zawodowe.

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe nauczyciela, przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu, stres w pracy.

Abstract

Each one of us experienced the negative influence of stress on the personal and professional life. Stress is the root of changes occurring in the mental, emotional and physical functioning. In case of individuals of low fortitude stress can be the reason behind the reduced performance efficiency or it may lead to the state of professional burnout.

Key words: professional burnout of a teacher, counteracting professional burnout, stress in workplace.

1. Teoretyczne wprowadzenie do problematyki stresu

1.1. Definicje stresu

W dzisiejszych czasach poważnym problemem jest stres, który powoduje u ludzi życiowe tragedie czy wiele chorób. Współcześni lekarze przyznają, że jest to istotny problem medyczny. Słowo „stres” pochodzi z łacińskiego *stringera* – *zaciskać* (Kozak, 2009, s. 131). Pojęcie to jest rozumiane w trzech znaczeniach:

1. Stres jako bodziec. Są to czynniki zewnętrzne, nacechowane szkodliwym wpływem, które utrudniają człowiekowi prawidłowe funkcjonowanie, wykonywanie zadań. Typowe są tutaj sytuacje losowe, takie jak ciężkie choroby, ważne egzaminy czy śmierć bliskiej osoby. Stres w tym ujęciu zależy od siły bodźca, a nie od człowieka. Siła bodźca potęguje stres (Korczyński, 2014, s. 27-28). W rezultacie dochodzi do specyficznych i niespecyficznych reakcji organizmu na czynniki, które prowadzą do chwiejności lub przekraczają jego umiejętność radzenia sobie. Stres jest ściśle związany z pracą, która dominuje nasze życie (Kozak, 2009).
2. Stres jako sposób zachowania się człowieka. Dochodzi do różnych zakłóceń, które pochodzą ze świata zewnętrznego. Jest to reakcja stresowa organizmu, która obciąża system regulacji psychicznej i prowadzi do stanu wewnętrznego napięcia. Zalicza się tu następujące reakcje:
 - emocjonalne (agresja, lęk, depresja, nerwowość, rozdrażnienie, niepokój);
 - motywacyjne (brak wiary w swoje siły, utrata zainteresowań i zdolności odczuwania pozytywnych stanów emocjonalnych);
 - poznawcze (obniżenie funkcjonowania procesów poznawczych: koncentracja, wyobraźnia);

- behawioralne (tiki nerwowe, konfliktowość, trudności w mówieniu, drzenie palców i rąk);
 - fizjologiczne (zaburzenia snu, bóle brzucha, odczucie duszności, przyspieszone tętno).
3. Stres jako relacja między czynnikami zewnętrznymi a właściwościami człowieka. Brane są tu pod uwagę czynniki wewnętrzne i zewnętrzne oraz czynniki pośredniczące, charakterystyczne dla danej jednostki, czyli indywidualne postrzeganie sytuacji przez człowieka. Jest to wynik relacji między możliwościami, zarówno rzeczywistymi, jak i spostrzeganymi a stawianymi wymaganiami (Korczyński, 2014, s. 28-29).

Zawód nauczyciela stanowi jeden z zawodów najbardziej narażonych na głębokie pobudzenie nerwowe, bez możliwości wyciszenia się czy powrotu do normalnego stanu. W pracy nauczyciel poddawany jest wszelkim wyzwaniom codzienności, spotyka się problemami związanymi z wychowaniem i kształceniem oraz fizycznymi warunkami pracy. Ze względu na psychologiczne, emocjonalne i umysłowe wyzwania, nauczyciel powinien przyswoić sobie sposoby skutecznego radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Ibidem, s. 7).

1.2. Wypalenie zawodowe w literaturze przedmiotu

W publikacjach naukowych można znaleźć wiele różnorodnych definicji pojęcia „wypalenie zawodowe”. Termin „wypalać się – wypalić się” we *Współczesnym słowniku języka polskiego* tłumaczony jest jako „spalać się do końca, zużywać się. (...) Świece się wypaliły. Wszystko się w nim wypaliło” (Dunaj, 2007, s. 2068). Takie wyjaśnienie pojęcia można nawiązać do nauczyciela. Gdy jest on zaraz po studiach, zaczyna swoją pracę, jest ambitny, pełen zapału, energii, ma głowę pełną pomysłów – można powiedzieć, że płonie jak ta świeca. Z biegiem czasu jednak wypala się, gaśnie, traci swój młodzieńczy zapał, znika jego zaangażowanie. Można tu powiedzieć, że wypalamy się, gdyż płoniemy.

Inną definicję, jedną z pierwszych, przytaczam za H. J. Freudenbergem i J.T. Richelsonem, którzy uważają, że jest to „stan zmęczenia czy frustracji, wynikający z poświęcenia się jakiejś sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody” (Hreciński, 2016, s. 18).

J. Edelwich i A. Brodsky wymieniają trzy fazy wypalenia zawodowego. Jako pierwszą wymieniany jest entuzjizm – jest on związany z wysokimi oczekiwaniami i nadziejami, którym towarzyszy energia do działania i zaangażowanie (Korczyński, 2013). Drugą fazą jest stagnacja, która polega na „zmianie orientacji z aspektów profesjonalnych na osobiste potrzeby i koncentrowanie wokół nich swojej dalszej pracy zawodowej” (Korczyński, 2013, s. 11). Trzecia faza z kolei to etap, w którym dominuje frustracja związana poczuciem małej skuteczności zawodowej oraz rozczarowaniem do ludzi. Ostatnią – czwartą – fazą jest apatia, czyli spadek zaangażowania się w problemy zawodowe i unikanie rywalizacji z innymi współpracownikami (Korczyński, 2013).

Najbardziej popularną definicją wypalenia zawodowego jest ta zaproponowana przez Ch. Maslach (badaczki problemu wypalania się), która twierdzi, że wypalenie zawodowe to „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia osiągnięć osobistych, który może wystąpić u osób wykonujących jakiegoś rodzaju pracę z ludźmi” (Hreciński, 2013, s. 18). Badaczka ta podkreśla, że wypalenie zawodowe składa się z trzech faz:

- wyczerpania emocjonalnego;
- depersonalizacji;
- obniżonego poczucia osiągnięć osobistych.

Do zjawiska wyczerpania emocjonalnego można zaliczyć: poczucie ogólnego zmęczenia, bóle głowy, bezsenność, brak energii oraz zapału (Korczyński, 2013). Człowiek wyczerpany emocjonalnie musi wkładać dużo więcej wysiłku w to, co robi. Traci zdolność do regeneracji sił i psychicznego odpoczynku (Hreciński, 2016). „Wyczerpanie stanowi pierwszą reakcję na przedłużający się stres w pracy” (Ibidem, s. 18). Przejawem depersonalizacji jest dystans wobec innych osób, ignorowanie ich podmiotowości. Osoby takie okazują brak zainteresowania problemami innych, przejawiają skłonność do poniżania i lekceważenia innych, ignorowania ich prośb i życzeń (Korczyński, 2013). Trzymają ludzi na dystans i porzucają dotychczasowe ideały. Postawa ta jest formą radzenia sobie z obciążeniami emocjonalnymi, lecz przeszkadza ona w efektywnym wykonywaniu swoich obowiązków (Hreciński, 2016). „Wymiar ten często jest traktowany jako konsekwencja wyczerpania emocjonalnego” (Korczyński, 2013, s. 11). Ostatnią fazą wymienianą przez Maslach jest obniżone poczucie osiągnięć osobistych – nosi on też nazwę braku satysfakcji zawodowej. Wiąże się ono z poczuciem nieprzystosowania, ze spadkiem poczucia własnych kompetencji i sukcesów w pracy (Hreciński, 2016). Osoby doświadczające tego typu wypalenia przejawiają tendencje do negatywnego oceniania siebie. Charakterystyczne jest poczucie stałego zmęczenia, zmniejszonej efektywności pracy, krzywdy, winy, lęku i depresji (Korczyński, 2013). Zdaniem Maslach ten komponent wypalenia zawodowego jest bliski poczuciu własnej nieskuteczności i wyuczonej bezradności (Hreciński, 2016).

Wypalenie zawodowe występuje głównie u osób, które pracują w bliskim kontakcie z ludźmi. Dotyczy to zawodów społecznych i usługowych, szczególnie związanych z doradztwem, leczeniem, pomaganiem, nauczaniem i wychowaniem. Jak można zauważyć, wypalenie zawodowe związane jest przede wszystkim ze stresem wynikającym z natury zawodu (Lubrańska, 2008). Pociąga ono za sobą pewne konsekwencje: indywidualne i społeczne. Występuje spadek zaangażowania, zwiększona absencja, przynoszenie swoich problemów do pracy, zmniejszona efektywność. Można temu jednak przeciwdziałać, ale żeby to zrobić, należy poznać przyczyny wypalenia zawodowego.

2. Ogólna charakterystyka zjawiska wypalenia zawodowego

2.1. Przyczyny wypalenia zawodowego

Badacze uważają, że najczęstszymi przyczynami wypalenia zawodowego są zbyt wysokie wymagania stawiane przez pracodawcę, przeciążenie lub niedociążenie pracownika, podejmowanie decyzji w stresie. Wskazuje się także na duże tempo pracy, nieodpowiedni styl zarządzania, niewłaściwe relacje interpersonalne, które również wpływają na człowieka i mogą powodować wypalenie zawodowe. C.K. Oyster, powołując się na badania związane z tematyką wypalenia zawodowego, podaje, że kobiety są bardziej narażone na wyczerpanie emocjonalne, mężczyźni zaś częściej ulegają depersonalizacji i cierpią z powodu braku osiągnięć. Podpowiada także, że starsi pracownicy są mniej skłonni do ujawniania wypalenia zawodowego. Wypalenie zawodowe ma związek z sytuacją rodzinną, np. żonaci mężczyźni ulegają mu rzadziej niż rozwodnicy. Może być spowodowane niewłaściwymi relacjami interpersonalnymi lub uwarunkowane cechami osobowości, np. brakiem asertywności, pewnością siebie, potrzebą akceptacji i kontroli, nadmiernym zaangażowaniem i poświęceniem się pracy, nieumiejętnością oddzielenia życia osobistego od pracy itd. (Korczyński, 2013).

2.2. Objawy wypalenia zawodowego

„O wypaleniu zawodowym możemy mówić dopiero wtedy, gdy dana osoba traci motywację do działania, doświadczając emocjonalnego, psychicznego i fizycznego wyczerpania” (Jonakowska, 2013, s. 28). Istnieje wiele objawów i sygnałów, które tworzą syndrom wypalenia zawodowego, choć należy zaznaczyć, że jeśli ktoś cierpi na którykolwiek z wymienionych objawów, nie znaczy od razu, że jest on wypalony zawodowo, a tylko zmęczony itp. Przedstawione symptomy należy rozumieć jako swoistego rodzaju „dzwonki” ostrzegawcze. Pierwszym objawem, który może nam się kojarzyć z wypaleniem zawodowym jest wyczerpanie fizyczne – zmęczenie, utrata wagi, brak apetytu. Objawami może być też bezsenność, migrenowe bóle głowy, niezdolność do podejmowania decyzji – podjęcie nawet prostej decyzji sprawia coraz więcej problemów, poczucie winy lub oskarżenia innych za niepowodzenia. Można tu wymienić także niecierpliwość, uzależnienie, zawalanie siebie pracą, a w konsekwencji niemożność poradzenia sobie z ilością pracy. Może pojawić się też problem ze zrobieniem czegokolwiek – nawet niewielki wysiłek okazuje się być ponad siły. Może również wystąpić izolacja od znajomych, kolegów, przyjaciół, rodziny. Osoby kiedyś bardzo towarzyskie stają się zamknięte, mogą mieć problemy w bezpośrednim komunikowaniu się z innymi (Mrozińska, Witek, 2017).

2.3. Typy wypalenia zawodowego nauczycieli

„Wypalenie zawodowe nie jest zjawiskiem jednolitym, a sposób, w którym przejawia się, zależy od współwystępowania wielu czynników odnoszących się do dyspozycji pedagoga i warunków, w jakich odbywa się jego praca” (Hreciński, 2016, s. 98). Nie wszyscy nauczyciele na doświadczenia trudne reagują tak samo. Badacze próbują wyodrębnić charakterystyczne jego postacie. Najbardziej znanym podziałem wypalenia zawodowego jest ten sformułowany przez B.A. Farbera, który wyróżnia trzy typy wypalenia występujące wśród pedagogów:

- typ zużyty;
- typ frenetyczny;
- typ niewystarczająco stymulowany.

Typ zużyty „charakteryzuje nauczycieli, którzy w odpowiedzi na obciążenia związane ze swoją pracą i brak oczekiwanych rezultatów swoich działań znacząco zmniejszają inwestowane dotychczas wysiłki” (Hreciński, 2016, s. 99). Takie zachowanie występujące wśród nauczycieli jest próbą wyrównania bądź zniwelowania dysproporcji między wkładaną w nauczanie energią a osiąganymi wynikami swojej pracy. Tacy nauczyciele nabierają przekonania, że bez względu na to, jak bardzo będą się starać, nie osiągną sukcesu.

Typ frenetyczny „znamionuje nauczycieli, którzy w obliczu trudności intensyfikują swoje wysiłki i próbują korzystać z różnych możliwości, które mogłyby im pomóc uzyskać sukces zawodowy” (Ibidem, s. 99). Taki typ przejawiają zazwyczaj osoby ambitne, posiadające potrzebę osiągnięć, które wykonują swoją pracę, bagatelizując potrzebę odpoczynku. W odróżnieniu od pierwszego typu nie przyjmują oni porażki, nie zgadzają się na umiarkowany sukces, lecz pracują bardziej intensywnie, by osiągnąć zamierzony cel.

Typ niewystarczająco stymulowany „tworzą nauczyciele, którzy nie przejawiają ani dużego zaangażowania w pracę, ani nadmiernego zmęczenia, są jednak niezadowoleni” (Ibidem, s. 100). Przyczyną takiego stanu jest monotonia oraz brak stymulacji. Tacy nauczyciele utracili swój entuzjazm. Nie doznają tak dramatycznych skutków jak nauczyciele wymieniani w poprzednich typach, ale czują, że praca im powierzona nie spełnia ich oczekiwań, a co więcej – potęguje ich niechęć do wykonywania tego zawodu (Ibidem).

3. Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu

Nauczyciele pracujący w szkołach często zauważają u siebie zmiany zachodzące w funkcjonowaniu zawodowym, jednak zazwyczaj nie są świadomi, że są one syndromem wypalenia. Z badań przeprowadzonych przez A. Skwary wśród 120 nauczycieli, okazało się, że 61% badanych nauczycieli nigdy nie spotkało się z terminem „wypalenie zawodowe”, a 72% nie zdawało sobie sprawy, że należy do grupy, która w dużym stopniu jest narażona na wypalenie zawodowe. Większa świadomość nauczycieli o przyczynach i skutkach wypalenia zawodowego pozwoliłaby im w porę podjąć odpowiednie środki. Różni badacze zastanawiają się, jak pomóc takim nauczycielom. C. Maslach radzi, żeby ludzi zaczęli pracować mądrzej zamiast więcej. Podkreśla, że powinni stawiać sobie realistyczne cele oraz poszukać jakiegoś sposobu oderwania się od rutyny. Maslach pisze, że ludzie powinni dbać o siebie. Ważne jest, aby tworzyli przyjazny klimat w pracy, wspierali się, a przy tym, by zapamiętali kilka stwierdzeń:

- Stawiaj sobie realistyczne wymagania!
Wypalenie zawodowe jest następstwem zawyżonych oczekiwań. Nauczyciel, który chce wszystko robić perfekcyjnie, chce być lepszy od innych, żyje w nieustannym napięciu, ponieważ nie jest w stanie tego wszystkiego osiągnąć.
- Dostrzegaj pozytywne aspekty swojej pracy!
Pozytywne patrzenie na swoje osiągnięcia sprawia, że jesteśmy pełni energii, przeciwdziałamy niepowodzeniom, a także jesteśmy prześiknięci optymizmem. Wrogie nastawienie do pracy, zaniżanie wartości z nią związanych pogłębia stres i przyczynia się do szybszego wypalenia zawodowego.
- Myśl pozytywnie i pozytywnie wartościuj życie!
Myślenie pozytywne pobudza wiarę we własne siły i umiejętności. Pozwala spokojnie reagować na krytykę innych oraz ułatwia patrzenie z dystansem na niekorzystne dla nas oceny.
- Miej poczucie humoru!
Pozwala nauczycielom uniknąć przykrych stanów emocjonalnych. Zapobiega agresywnym konfrontacjom.
- Odpowiednio zarządzaj własnym czasem i aktywnością fizyczną!
Ważne jest, aby zachowywać równowagę między pracą a odpoczynkiem. Należy pamiętać, żeby równo rozkładać godziny dydaktyczne i różne formy wypoczynku: rozwijanie zainteresowań czy hobby.
- Stosuj techniki relaksacyjne!
Niwelują reakcje stresowe. Przywracają równowagę.
- Utrzymuj dobre kontakty z przyjaciółmi!
Wiele trudności możemy łatwiej przeżyć, gdy opowiemy o nich osobie, do której mamy zaufanie. Z wielu badań wynika, że wsparcie osób bliskich jest najlepszym sposobem radzenia sobie z wieloma trudnościami życia (Korczyński, 2013).

Warto też zaznaczyć, że w procesie zapobiegania i walki z wypaleniem zawodowym ważna jest diagnoza. Najbardziej popularnym narzędziem pomiaru wypalenia zawodowego jest Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Maslach. Daje on możliwość oceny podstawowych faz wypalenia zawodowego: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia osiągnięć osobistych (Lubrańska, 2008).

Podsumowanie

Wprowadzając w życie strategię radzenia sobie ze stresem, w dużym stopniu ułatwiamy sobie przetrwanie roku szkolnego. Istotne jest wyważenie proporcji pomiędzy zainteresowaniami a potrzebami szkoły i uczniów. Zdarza się, że pomimo licznych umiejętności i wymaganych kompetencji, czujemy się całkowicie przytłoczeni trudnościami pracy w szkole. Wypalenie zawodowe jest często opisywane tak, jakby było naturalnym etapem, kończącym karierę nauczycielską. Takie podejście do problemu odbiera osobie, której dotyczy, możliwość poradzenia sobie, w efekcie czego nauczyciel po prostu się poddaje (Bullough, 2009, s. 108-110).

Istotną wskazówką, pomagającą w pokonywaniu trudności, jest radykalna zmiana myślenia. Należy pamiętać, że jesteśmy częścią rozwiązania, a nie problemu. Należy znaleźć inspirujące zadanie, które stanie się źródłem pomysłów i wskaże kierunek do osiągnięcia celu. Równie ważne jest ocieplenie stosunków z gronem pedagogicznym – każde wsparcie ze strony kolegów-nauczycieli pomoże w rozprawieniu się z negatywnym myśleniem. Szanowanie czasu pracowników edukacji, w tym swojej, przyniesie pożądany rezultat. Wykorzystuj energię, jaką daje Ci wspólne rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji dla odbudowania własnego entuzjazmu w pracy z dziećmi oraz znalezienia przyczyn wypalenia zawodowego (McEwan, 2016, s. 101).

Praca nauczyciela jest wyjątkowym powołaniem, ponieważ wiąże się z nią duża odpowiedzialność i specyficzne trudności. Nauczyciel to człowiek o szerokim zasobie wiedzy, nieustannie poszerzający swoje horyzonty myślowe i podnoszący swoje kwalifikacje. Poza obowiązkiem kształcenia uczniów, powinien posiadać zdolność zaspokajania ich potrzeb oraz umiejętnie porozumiewać się z otoczeniem. Oczekiwania stawiane nauczycielom są niezwykle trudne do spełnienia i wciąż rosną. Wiąże się to z wszechobecnością stresu w szkole, co z kolei jest głównym czynnikiem pogłębiania wypalenia zawodowego. Zadania, które stawia nauczycielowi społeczeństwo również stawiają go w sytuacji konfliktowej. Nieustannie przeprowadzane reformy systemu oświaty przyczyniają się do zbyt dużego obciążenia pracą oraz sprawiają, że pedagodzy nie są w pełni przygotowani do podejmowania nowych i bardziej złożonych zadań. Sytuacje takie sprawiają, że dochodzi do rozdźwięku między indywidualnymi możliwościami nauczyciela a oczekiwaniami stawianymi przez społeczeństwo (Pituła, 2008, s. 67).

Podsumowując, należy pamiętać, aby być zawsze czujnym, stosować się do strategii radzenia sobie ze stresem i niwelować wszelkie oznaki wypalenia zawodowego. Każdego dnia pedagog powinien znaleźć czas do namysłu nad swoim stanem i pamiętać, że: „głęboki namysł nad sobą, nad powinnościami roli zawodowej często jest początkiem dobrych zmian” (Zacłona, 2016, s. 34).

Bibliografia

- Bullough, R.V. (2009). *Nauczyciel początkujący*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dunaj, B. (2007). *Język polski. Współczesny słownik języka polskiego*. Warszawa: Langenscheidt.
- Frąckowiak, M. (2010). *Dlaczego niektórzy nauczyciele odnoszą sukces?* Poznań: empi.
- Hreciński, P. (2016). *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. Warszawa: Difin SA.
- Jonakowska, E. (2013). Jak płonąć, aby nie zgasnąć? *Życie szkoły*, 6, 28-31.
- Korczyński, S. (2013). Przyczyny i przejawy wypalenia zawodowego nauczycieli. *Problemy opiekuńczo-wychowawcze*, 3, 10-20.
- Korczyński, S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kozak, S. (2009). *Patologie w środowisku pracy. Zapobieganie i leczenie*. Warszawa: Difin SA.
- Lubrańska, A. (2008). *Psychologia Pracy. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Warszawa: Difin SA.

- McEwan, E. (2016). *Jak pracować z nauczycielami którzy pracują źle, bo są zmęczeni, wypaleni, zaburzeni albo zwyczajnie niekompetentni*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.
- Mrozińska, A., Witek, J. (2017). *Jak przeciwdziałać symptomom wypalenia zawodowego*. Pobrano z: www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwilluOlx-bXAhVFUIAKHcl8A5IQFgg5MAA&url=http%3A%2F%2Fszpitalne.edu.pl%2Fpdf%2Fwypzawodowe.doc&usg=AOvVaw0GcD5dG1N0rVIjEqYIcO_0-.
- Pituła, B. (2008). *Wieloaspektowe pojmowanie roli zawodowej nauczyciela*. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach.
- Zacłona, Z. (2016). Refleksja pedagogiczna i kreatywność a kształcenie przyszłych nauczycieli. W: Z. Zacłona (red.), *O kształceniu przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* (s. 34). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu.

**ROZDZIAŁ II.
NAUCZYCIEL W EDUKACJI DZIECKA
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM**

Alicja Blicharz, Maria Koprek, Justyna Przybyłek

Uniwersytet Opolski

CECHY I KOMPETENCJE METODYCZNE WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Abstrakt

Artykuł porusza temat pożądanych u dzisiejszego pedagoga cech osobowości oraz kompetencji, jakie powinien posiadać, aby mógł dobrze wykonywać swój zawód w obliczu wymogów ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Wstęp przybliży osobę nauczyciela, jego rolę i zadania względem wykonywanej pracy. Następnie opisano cechy, jakie według źródeł powinien posiadać, a mianowicie: sympatia, zrozumienie, odpowiedzialność, cierpliwość, wyrozumiałość, tolerancyjność, zrównoważenie oraz takt pedagogiczny. W dalszej części artykułu wymieniono i opisano kompetencje potrzebne współczesnemu nauczycielowi, ze szczególnym zwróceniem uwagi na kompetencje metodyczne. W tekście zawarto również podsumowanie i wnioski, z których wynika, że nauczyciel to osoba znacząca w życiu ucznia, mogąca w różny sposób na niego oddziaływać, zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Z tego też względu powinien on posiadać szereg cech i kompetencji, by efektywnie kierować procesem wychowania oraz edukacji najmłodszych.

Słowa kluczowe: nauczyciel, cechy nauczyciela, kompetencje nauczyciela, współczesny nauczyciel, kompetencje metodyczne.

Abstract

Article touches upon personality traits and competences necessary for a modern day teacher to properly perform his tasks in the face of continuously changing conditions. Introduction presents the person of a teacher and his role in relation to the tasks he is performing. Next, the key traits he should possess were described: sympathy, understanding, responsibility, patience, tolerance, even temperament and pedagogical savoir-faire. In the further part of the article competences necessary in the work of contemporary teacher, with particular attention devoted to methodological competences, were listed and discussed. The article also includes summation and concludes that a teacher is an important individual in a life of a pupil and can positively and negatively influence his charges. Therefore, to effectively direct the process of education and upbringing of pupils, a teacher should possess a number of traits and competences.

Key words: teacher, traits of a teacher, competences of a teacher, contemporary teacher, methodological competences.

Wprowadzenie

Nauczyciel to „osoba odpowiednio przygotowana do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (...) w instytucjach i placówkach edukacyjnych” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 113). Według innej definicji, nauczyciel to ktoś, „kto uczy innych, przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć” (Okoń, 2004, s. 266). Co więcej, „nauczyciel staje się więc tym, kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów” (Ibidem).

Celem pracy nauczyciela powinno być dążenie do holistycznego, czyli całościowego i wielokierunkowego rozwoju ucznia, skupiając się zarazem na tym, by umiał on wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności w praktyce (Kordziński, 2013, s. 81).

Wokół tego zawodu krąży wiele stereotypów. Jednym z nich jest przekonanie, że dobry nauczyciel to ten, którego uczniowie osiągają zadowalające wyniki w testach. Czy faktycznie powinno być to wyznacznikiem kompetencji i skuteczności nauczyciela? Szkoła nastawiona jest dziś jedynie na zdawanie egzaminów, co nie podnosi jakości kształcenia uczniów (Ibidem, s. 81-82). J. Kordziński pisze także, że „poprawna edukacja wymaga swoistego odwrócenia systemu kształcenia i trzeba sprawić, by uczniowie kształcili się nie tylko dla wiedzy, ale przede wszystkim w celu osiągnięcia takich umiejętności życiowych, jak operatywność, kreatywność, porozumiewanie się, a także rozumienie siebie i innych oraz tworzenie i przestrzeganie społecznie oczekiwanych wartości” (Ibidem, s. 82). W tym właśnie tkwi rola nauczyciela, dla niektórych stanowiąca nawet misję. By dobrze ją spełniać, nauczyciel powinien posiadać szereg uwarunkowań, aby podolać trudnemu zadaniu, jakim jest kształcenie i wychowanie uczniów, zwłaszcza w dzisiejszej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Jak głosił A.F. Diesterweg, „szkoła jest warta tyle, ile wart jest nauczyciel” (Kuźma, 2000, s. 9), co tylko podkreśla ogromne znaczenie osobowości i umiejętności zawodowych nauczyciela w kształceniu oraz wychowaniu uczniów. Jakie więc cechy oraz kompetencje metodyczne powinien posiadać współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej?

1. Cechy nauczyciela

Współczesny pedagog wychowuje, kształci i rozwija zdolności młodego pokolenia. Efektywne wykonywanie jego pracy zależy od wielu czynników, jednak przede wszystkim od samego wychowawcy. Ogólny wynik jego pracy dąży do postrzegania go przez wychowanków jako mentora zachowań pożądanych lub niepożądanych (Okoń, 2001, s. 256).

Jedną z najważniejszych cech nauczyciela jest sympatia i zrozumienie, aby zaakceptować dziecko takim, jakie ono jest, bez uwag i bez zastrzeżeń. Wychowawca powinien respektować indywidualność każdego z swoich uczniów, darzyć go szacunkiem, dostrzegać jego osobiste potrzeby i pragnienia. Zrozumienie oznacza, że wychowawca posiada zaufanie do rozumności ucznia, wierzy, że ten potrafi zrozumieć, docenić oraz zaakceptować pomysły nauczyciela. Pedagog kształci młode osoby, nie mając na celu sterowania nimi oraz przywłaszczenia sobie uczniów, lecz ma zdolność umiejętnego słuchania podopiecznych (Tokarska, 2016, s. 6).

Kolejną istotną cechą współczesnego nauczyciela jest odpowiedzialność. Każdy odpowiedzialny człowiek dokonuje wszelakich starań, aby wywiązywać się ze swoich obowiązków najstaranniej jak tylko jest to możliwe, jest również świadom konsekwencji oraz następstw wynikających z niewypełnienia bądź niewywiązania się z powierzonego mu zadania. Odpowiedzialny wychowawca to świadomy nauczyciel, który wie, jak ważną rolę ma do wypełnienia w procesie kształcenia i nauczania dzieci oraz zdaje sobie sprawę, jaką wielką odpowiedzialnością jest obarczony podczas wykonywania swojego zawodu (Ibidem, s. 6-7).

Następną ważną cechą, jaką powinien posiadać współczesny nauczyciel, jest cierpliwość, która niejednokrotnie jest poddawana próbie przetrwania. Czasami wymaga bardzo długiego oczekiwania na widoczne efekty pracy oraz osiągnięcie zamierzonego celu pracy. Cierpliwy nauczyciel nie zniechęca się brakiem pożądanych rezultatów w pracy ani nie rezygnuje z swoich zamysłów, lecz wytrwale je realizuje, aż do osiągnięcia sukcesu (Ibidem, s. 7).

Bardzo istotną cechą współczesnego nauczyciela jest wyrozumiałość, która nie powinna być mylnie interpretowana z ustępliwością wobec ucznia bądź z nadmierną pobłażliwością. Cecha ta powinna być rozumiana jako zaakceptowanie indywidualności każdej jednostki, jaką są uczniowie, a także właściwym ukierunkowywaniu ich w taki sposób, by zachować równowagę między stawianiem wymagań wobec nich a umiejętnością aprobowania i zapobiegania niepożądanym zachowaniom czy postawom (Ibidem).

Równie ważną cechą nauczyciela jest to, aby był on wymagający wobec siebie, co wiąże się z dobrym przygotowaniem do zajęć, a tym samym przekłada się to na wymagania wobec uczniów. Jest to inspiracja do systematycznej pracy nad własną osobą oraz doskonałością (Łukasik, 2012, s. 48-49).

Nauczyciel tolerancyjny daje uczniom możliwość do rozwijania ich aktywności, samodzielności oraz własnych pomysłów. Właściwa tolerancja nauczyciela wobec ucznia to działanie, w którym żadna ze stron nie jest narażona na jakąkolwiek stratę czy szkodę. Wychowawca, który jest przykładem dla swoich uczniów, ułatwia im drogę do samorealizacji i samowychowania (Tokarska, 2016, s. 7).

Zrównoważenie to jedna z pożądanych cech, jaką powinien posiadać współczesny nauczyciel. Poprzez zrównoważenie można rozumieć pewność siebie, opanowanie, odwagę, wiarę we własne siły, przejawiające się w trudnych sytuacjach. Nauczyciel powinien dostosowywać program nauczania do możliwości dziecka, pamiętając przy tym o potrzebie zachowania prostolinijności i sprawiedliwości (Ibidem).

Ważną cechą współczesnego nauczyciela jest posiadanie taktu pedagogicznego. Objawia się on umiejętnym postępowaniem z uczniem, jego rodzicami oraz innymi osobami w taki sposób, aby nikt nie poczuł się urażony i zniechęcony. Pedagog powinien mieć intuicję, starać się przewidzieć, co osoba myśli i czuje, a także potrafić zareagować na daną sytuację (Ibidem).

Rolą nauczyciela jest wprowadzanie dzieci w świat wartości, którymi należy kierować się w dalszym życiu, być dla nich drogowskazem na dalsze lata. Zadania te są szczególnie ważne w pierwszych latach edukacji szkolnej, gdzie wychowawca jest bardzo istotną osobą dla dziecka, zajmując zaraz po rodzicach pierwsze miejsce. Na kolejnych szczeblach ścieżki edukacyjnej pedagog odgrywa również ważną rolę, ponieważ nadal wpływa na młodzież oraz pomaga uczniom w formowaniu swojej osobowości (Mielnik, 2015, s. 16). Można zatem powiedzieć, że współczesny nauczyciel jest odpowiedzialnym intelektualistą, ukierunkowanym na własną wiedzę i posiadane umiejętności. Nauczyciel przestrzegający podstawowych zasad moralnych łatwiej wypracowuje sobie autorytet, będąc w dobrych relacjach z rodzicami uczniów, dzięki czemu ma szansę uzyskać zamierzone wyniki dydaktyczne oraz wychowawcze (Baranowska, 2011, s. 10).

2. Kompetencje metodyczne nauczyciela

Współczesny nauczyciel powinien posiadać wiele kompetencji, które w pedagogice definiowane są jako „zdolność do osobistej samorealizacji” (Okoń 2001, s. 176), a które są podstawowym warunkiem wychowania. Ogólnie rzecz ujmując, kompetencje są wynikiem procesu, jakim jest uczenie się.

J. Kordziński podzielił kompetencje pedagoga na trzy różne aspekty, tj. organizacyjny, wychowawczy i dydaktyczny (2013, s. 82). Według tego badacza, „organizator to osoba administrująca określonym procesem, do pewnego stopnia też decydująca o działaniach podejmowanych przez uczniów” (Ibidem, s. 83). Taka osoba jest świadoma swojej wiedzy i umiejętności, zna swoich uczniów, ich potrzeby i możliwości, wie, dąży do wyznaczonego

celu, który chce osiągnąć, przejawia zdolności w planowaniu, a także sprawdza, czy jego działania przynoszą efekty i wyciąga z tych informacji stosowne wnioski (Ibidem). Z kolei „nauczyciel wychowawca to osoba skupiająca się w sposób szczególny na koordynacji i prowadzeniu pracy wychowawczej wobec swoich wychowanków” (Ibidem). Zwraca większą uwagę na kształtowanie osobowości uczniów niż na kształcenie w danej dziedzinie nauki (Ibidem). Nauczyciel dydaktyk, wokół którego skupia się tematyka niniejszego artykułu, to jednostka będąca ekspertem w zakresie nauczania, „osoba posiadająca odpowiednio duży zasób wiedzy z dziedziny dydaktyki nauczanego przedmiotu, a także dobrze znająca metody, formy oraz zasady nauczania i umiejąca stosować je w codziennej pracy (Ibidem, s. 82-83).

Inny podział kompetencji przedstawia L. Baranowska w swoim artykule pt. *Obraz, role i etyka nauczyciela we współczesnej szkole podstawowej*, do których zalicza (2011):

- kompetencje interpersonalne, pozwalające uczynić świat bardziej przystępnym i zrozumiałym;
- kompetencje moralne, związane są ze zdolnościami „do refleksji polegającej na ciągłym zapytywaniu siebie o moralność w swojej pracy”;
- kompetencje komunikacyjne, czyli „zdolność do posługiwania się dialogiem w swojej codziennej pracy”, a zatem umiejętność porozumiewania się z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami itp.;
- kompetencje normatywne, które „dotyczą umiejętności opowiadania się za instrumentalnie rozumianymi celami, które mogą w sposób automatyczny być powielane lub – na wyższym poziomie rozwoju nauczycielskiego – świadomie wybierane, a nawet samodzielnie stawiane”;
- kompetencje realizacyjne, objawiające się poprzez odpowiedni dobór środków i umiejętne stwarzanie warunków sprzyjających efektywnemu wykonywaniu zawodu nauczyciela;
- kompetencje metodyczne, czyli związane z tematem artykułu, które „objawiają się w działaniu nauczyciela zgodnym z regułami opisującymi optymalny porządek działań, procesów lub czynności zawodowych”. Ich wykorzystanie, podobnie jak w przypadku kompetencji normatywnych, zależne jest od poziomu wykształcenia nauczyciela, który dzięki nim potrafi m.in. odpowiednio dobrać metody, formy i środki kształcenia.

Wyżej wymienione kompetencje powinny się przenikać, współgrać ze sobą. Nie istnieją nauczyciele, którzy posiadają tylko jedną z wymienionych kompetencji, jak również nie istnieją pedagodzy reprezentujący wszystkie te kompetencje w takim samym stopniu. Powinni jednak dbać o to, by rozwijać w sobie różne zdolności, ponieważ pozwala to na prawidłowe oddziaływanie na wychowanków (Kordziński, 2013).

Nauczyciel powinien być inteligentny oraz posiadać zdolność do twórczego myślenia. Ważne są zarówno kompetencje metodyczne, jak i cechy współczesnego nauczyciela, które dają uczniowi możliwość samodzielnego rozwoju. Istotne jest, by nauczyciel lubił swoją pracę, czuł się dobrze wśród dzieci, gdyż pozwoli to na lepsze ich zrozumienie, by był „opiekunem i doradcą” (Ibidem). Powinien unikać rutyny, utartych schematów, ambitnie podchodzić do pracy z uczniami i wyznaczonych w związku z tym celów. Sprawia to, że uczniowie chętniej podejmują wysiłek w celu własnej edukacji (Baranowska, 2011). Współczesny nauczyciel „to osoba, która jest najważniejszym ogniwem procesu edukacyjnego. Realizuje więc skutecznie swe działania, opierając się na posiadanej wiedzy, doświadczeniu, a także koordynuje proces nauczania z tzw. kształceniem równoległym” (Ibidem, s. 11).

Podsumowując, współczesny nauczyciel powinien darzyć swoich uczniów sympatią i zrozumieniem. Pozwala to na akceptację ucznia, jego mocnych słabych stron, a także umożliwia indywidualne podejście do niego. Pedagog powinien być także odpowiedzialny za powierzone mu zadania, w tym wypadku kształcenie i wychowanie najmłodszych. Pożądaną cechą jest również cierpliwość, wytrwałość w dążeniu do celu. Pracujący w tym zawodzie człowiek powinien także wymagać wiele od siebie, pogłębiać swoją wiedzę, doświadczenie i umiejętności tak, by stworzyć uczniom jak najlepsze warunki do rozwoju. Nauczyciel powinien być zrównoważony i sprawiedliwy, by nie kierowały nim negatywne emocje, by był opanowany i obiektywny.

Wśród najbardziej pożądaných kompetencji współczesnego nauczyciela wyróżniono kompetencje związane z umiejętnościami administrowania procesem edukacji, moralnością, pozwalającą na wychowanie dobrych, mądrych i odpowiedzialnych ludzi, komunikatywnością, objawiającą się zdolnością nawiązywania prawidłowych kontaktów z uczniami, ich rodzicami, współpracownikami itp.

W dzisiejszych czasach bardzo wiele zależy od nauczyciela, jego cech i kompetencji metodycznych. To on w znacznym stopniu oddziałuje na młodego człowieka i jego wykształcenie, ale także inne umiejętności przydatne w życiu. Współczesny pedagog powinien być świadomy, jak wielką rolę odgrywa i starać się dążyć do ciągłego samokształcenia, rozwoju, by spełnić trudne zadanie, jakie stawia przed nim dzisiejsza szkoła.

Bibliografia

- Baranowska, L. (2011). Obraz, role i etyka nauczyciela we współczesnej szkole podstawowej, *Życie Szkoły*, 9, 4-10.
- Diesterweg, F.A.W. (1834). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Tłum. J. Kuźma. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kordziński, J. (2013). *Nauczyciel, trener, coach*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Łukasik, J. (2012). Cechy dobrego nauczyciela. *Blżej Przedszkola*, 3, 48-49.
- Mielnik, J. (2015). Pożądane cechy osobowościowe wychowawcy. *Wychowawca*, 10, 16.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Tokarska, U. (2016). Cechy nauczyciela wychowawcy. *Wychowawca*, 10, 6-7.

Silvia BRATKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

UČITEĽ PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA V PREVENCII OBEZITY ŽIAKOV

Abstrakt

Príspevok prezentuje obezitu ako závažný zdravotný problém. Cieľom je poukázať na potrebnosť riešenia uvedeného problému už detským veku. Príspevok konkretizuje determinanty vzniku choroby a zdravotné riziká obezity. Uvádza vplyv rodinného prostredia a pôsobenia médií na pohybový a výživový režim žiakov. Pozornosť venuje potenciálu školy na primárnom stupni vzdelávania a zdravotno-preventívnej kompetencii ako súčasť profesiogramu učiteľa. V závere predstavuje koncept pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov v oblasti prozdravotnej edukácie.

Kľúčové slová: obezita, výchova k zdraviu, učiteľ primárneho stupňa vzdelávania.

Abstract

The paper presents obesity as a serious health problem. The aim of the paper is to highlight the need to solve this problem already in the childhood. The paper specifies the determinants of formation of the disease and the health risks of obesity. It outlines the impact of the family environment and the influence of the media on the pupils' movement and nutrition regime. Attention is paid to the potential of primary school education and health-prevention competence as part of the teacher's profession. In conclusion, the concept of the undergraduate training of future teachers in the field of health education is presented.

Key words: obesity, health education, teacher of primary education.

Úvod

Informácie svetovej zdravotníckej organizácie WHO (www.who.int) dokumentujú skutočnosť, že v roku 2016 malo nadváhu viac ako 1,9 miliardy dospelých ľudí vo veku od 18 rokov. Z uvedeného počtu viac ako 650 miliónov ľudí trpelo obezitou, čo predstavuje 13% populácie. Od roku 1975 sa celosvetová obezita takmer strojnásobila. Takýto stav predstavuje globálny problém a upozorňuje na potrebu hľadať riešenia na zastavenie nárastu počtu jedincov s touto metabolickou chorobou. Foršt (2008) uvádza, že obezita v dospelom veku veľmi často predchádza obezita vo veku detskom. Vinnu, najmä v ekonomicky silných krajinách, nesú nielen fastfoody so svojimi supersize menu, ale aj životný štýl značnej časti obyvateľov a najmä nesprávne stravovacie návyky, ktoré má súčasná populácia. Prejavom je skutočnosť, že počet detí s obezitou alebo nadváhou vo veku menej ako 5 rokov sa odhaduje na 41 miliónov a u jedincov vo veku 5 až 19 rokov to je viac ako 340 miliónov (WHO). Prevencia detskej obezity preto v spoločnosti vyžaduje trvalú pozornosť.

1. Obezita ako zdravotný problém

Vzostupný trend obezity v našej populácii si vyžaduje informovanosť spoločnosti v uvedenom smere o príčinách ich vzniku a následných zdravotných dôsledkoch. „Obezita je definovaná ako komplexné multifaktoriálne ochorenie, pri ktorom je zvýšená telesná hmotnosť s abnormálne zvýšeným podielom tukového tkaniva, ktoré vyplýva z dlhotrvajúcej disbalancie

medzi energetickým príjmom a výdajom, pričom túto krehkú rovnováhu v organizme ovplyvňuje vzájomná interakcia viacerých rizikových faktorov“ (Mačeková, 2013, s. 14). Podľa autorov T. Juríková, Š. Balla, J. Mlček, J. Sochor (2014) predstavuje obezita postupne sa rozmáhajúci problém, ktorému musia deti čeliť už v období batolaťa a predškolského veku. Ako hlavný dôvod problému vidia nekontrolovateľný prísun nezdravej potravy, bez ohľadu na to, či dieťa má hlad alebo nie. Ďalej sa k tomu pridružuje vynechávanie raňajok a absencia pestrých jedál.

Vznik obezity determinujú viaceré faktory. Podľa I. Málkovej a H. Málkovej (2014) ide o faktory biologické, psychologické a spoločenské. Primárnou príčinou problémov s obezitou je predovšetkým nepomer medzi príjmom energie a energetickým výdajom počas dlhšieho obdobia. Je nutné prihliadať aj na individuálne genetické vlohy jedinca k rozloženiu tuku v tele, k preferencii potravín a k pohyblivosti. Okrem biologických faktorov má nezanedbateľný vplyv aj spoločenské postavenie, vzdelanie, príjem, zamestnanie, národnosť, rasa, pohlavie a veľkosť domácnosti, ktoré môžeme radiť k faktorom spoločenským.

Nebezpečenstvo obezity spočíva v možnosti vzniku cukrovky so všetkými komplikáciami, vo zvýšenom namáhaní kĺbov, kostí a panvy, v neskoršom veku môže byť príčinou zníženej telesnej pohyblivosti, tiež porúch prekrvenia obličiek, svalov, pľúc a mozgu, môže viesť k psychologickým problémom – problémy so zaradovaním do kolektívu a nedostatok sebaúcty (Juríková, Balla, Szekeres, 2014).

2. Význam rodinného prostredia a reklamy na zdravie žiakov

Zodpovednosť za výchovu k zdravej výžive prislúcha rodičom, aby svoje dieťa základom zdravého životného štýlu naučili. J. Foršt (2008) vyslovuje mienku, že zdravá výživa, zahŕňajúca zdravé potraviny je v detskom veku mimoriadne dôležitá. Stotožňuje sa s tým aj T. Juríková, Š. Balla a L. Szekeres (2014) a uvádzajú, že za príčinu nadmerného priberania a následne vzniku obezity u detí vo väčšine prípadov môžeme považovať chyby vo výžive spôsobené v detstve. Rodičia by mali viesť dieťa k vytváraniu si vzťahu a návykov k zdravej výžive, ktoré je potrebné pestovať od útleho veku dieťaťa. Deti by mali byť podnecované k pravidelnosti v stravovaní, mali by sa presvedčiť o pestrosti a rôznorodosti chutí a mali by byť usmerňované k správnym hygienickým návykom. Rodinné prostredie predstavuje určujúci zdroj poznatkov a návykov, ktoré sa stávajú integrovanou súčasťou detskej osobnosti. Dieťa sa učí prevažne napodobňovaním a verí, že spôsoby správania v rodine sú tie najsprávnejšie (Juríková, Balla, Mlček, Sochor, 2014). „V prvých rokoch života sú pre dieťa rodičia hlavnou autoritou, vzorom, modelom správania. Deti preberajú, mnohokrát nevedomky, ich spôsoby, slovné i mimické výrazy, ktoré používajú v rôznych situáciách, vrátane hodnotenia jedla (Fraňková, Pařízková, Malichová a kol. 2015, s. 27). Ak potomkovia nevidia vo svojich rodičoch príklad v dennej konzumácii zeleniny, ovocia, rýb, mliečnych výrobkov, nemôžeme očakávať ani u detí, že sa stanú ich konzumentmi (Juríková, Balla, Mlček, Sochor, 2014). Ako vyzdvihuje D. Zachar (2008), pre normálny vývoj a rast organizmu v detskom období je dôležitá plnohodnotná výživa, pozostávajúca z esenciálnych aminokyselín, minerálnych látok, vitamínov a látok zabezpečujúcich prísun sacharidových, proteínových a lipidových energetických jednotiek. Strava by mala mať podporný charakter pre mozgovú činnosť a organizmus osviežiť.“

Stotožňujeme sa s názorom autorov Juríková, Balla, Mlček, Sochor (2014), ktorí tvrdia, že rodičia by sa mali zamyslieť nad tým, že obezita detí znamená značný problém po zdravotnej stránke a dodávajú, že deti trpiace obezitou sú často neobratné, majú zníženú pohyblivosť, ich vzhlád je neprít'azlivý, z čoho pramenia pocity smútku.

V súvislosti s uvedeným prezentuje Foršt (2008) nepriaznivú realitu, keď reklamné spoty na televíznych obrazovkách ponúkajú neomylné to najmenej zdravé. Ponúkané čokolády obsahujú prevažne tuk a cukor v nezistiteľnej kvalite. Sušienky a dobroty plné mlieka predstavujú len zdroj prázdnych kalórií, vysokého glykemického indexu a výraznej chuti, ktorá nabáda k opakovanej konzumácii. Rovnakým spôsobom fastfoody podávajú smažené predspracované pokrmy plné tuku a transmastných kyselín, avšak u detí sa napriek tomu stávajú obľúbené. Je to jasný dôkaz toho, ako ľahko sú deti ovplyvniteľné reklamou a okolím. „Vplyv reklamy sa v najvýznamnejšej miere uplatňuje u predškôľakov vo veku 5-6 rokov, keď už deti dokážu vnímať a sledovať reklamu v televízii a túto si navyše už pamätajú. Traja zo štyroch rodičov v obchode podľaňnú vôli dieťať a kúpia výrobok z reklamy“ (Juríková, Balla, Mlček, Sochor, 2014, s. 99).

Ako uvádza Liba (2016, s. 53): „ovplyvňovanie obezity je prednostne problémom vzdelania a výchovy a až v druhej rovine problémom medicínskym“.

3. Učiteľ ako preventista

Obezite človeka je možné predchádzať. Ako uvádza J. Liba (2016, s. 67), „riešením uvedeného stavu je systém preventívnych opatrení. Prevencia obezity musí zohľadňovať okrem racionálnej výživy nezastupiteľnú pozíciu pohybovej aktivity, kde je nevyhnutné vychádzať z individuálnej charakteristiky a anamnézy jednotlivca“. Ďalej dodáva, že je potrebné zohľadniť aj ďalšie faktory, ako sú životné podmienky jedinca, somatotyp, vek, jeho telesnú zdatnosť, motiváciu pre uskutočnenie zmeny a v neposlednom rade aj prihliadať na trvanie obezity so zreteľom na to, v akom veku sa zvýšená hmotnosť vyskytla.

Škola disponuje informatívnym a formatívny potenciálom pre kultiváciu osobnosti dieťaťa smerujúcu k jeho komplexnému, optimálnemu a harmonickému rozvoju. Východisko pre účinnú výchovu k zdraviu ako súčasť zdravotne-preventívneho pôsobenia školy predstavuje implementácia prozdravotnej edukácie do podmienok primárneho stupňa vzdelávania. Výchova k zdraviu má medzipredmetový charakter. Témy o zdraví môžeme zakomponovať do akéhokoľvek predmetu v rámci primárneho vzdelávania. Pre zvýšenie účinnosti prozdravotnej edukácie je potrebná systematickosť a pravidelnosť. Platí, že témy o zdraví by mali byť integrálnou súčasťou každodennej edukácie.

Predpokladom a podmienkou efektívnej edukácie na primárnom stupni vzdelávania je súbor profesijných kompetencií, ktorými by mal učiteľ disponovať. V intenciách uvedeného by mala byť súčasťou profesiogramu učiteľa aj zdravotno-preventívna kompetencia. „Uvedená kompetencia má byť súčasťou univerzálnych multifunkčných kompetencií aplikovateľných tak v oblasti edukácie, ako aj v živote. Vychádzame z predpokladu, že pripravený učiteľ môže systematickou preferenciou prozdravotných intervencií generovať systém záujmov, postojov a hodnôt, v ktorom sú zásady zdravého životného štýlu na poprednom mieste. Ide o to, aby učiteľ vedel koncipovať a realizovať edukačné prístupy, ktoré by korelovali so zdravím a zároveň rešpektovali individuálnu osobnosť žiaka ako ústredný princíp, aby jeho pôsobenie vychádzalo z kultivovanej komunikácie, empatie, akceptácie, z reflektovania záujmových preferencií žiakov a následne citlivo a flexibilne usmerňovalo štruktúrovanie a stabilizáciu životného štýlu tak, aby saturoval obsah pojmu zdravie“ (Liba 2014, s. 209). Řehulka (2016) od učiteľa sa vyžaduje, aby bol vyrovnanou, harmonickou osobnosťou, s primerane rozvinutými obecnými a špeciálnymi schopnosťami, ale aj disponoval hlbokými záujmami o sociálne kontakty. Ten, kto chce formovať, vychovávať, učiť, a teda zdokonaľovať ľudí, musí vedieť dosiahnuť vytýčených cieľov najmä sám u seba. V kontexte uvedeného preto zdôrazňujeme význam osobného príkladu učiteľa realizujúceho prozdravotnú výchovu. Je dôležité, aby prezentované informácie o zdravom životnom

štýle korelovali s jeho spôsobom života, nakoľko je učiteľ primárneho vzdelávania žiakmi vnímaný ako ľudský vzor. Toto označenie predstavuje kvality, na ktorých musí stále pracovať a rozvíjať ich.

J. Havel, M. Janíková, V. Mužík a L. Mužíková (2016, s. 203-204) na základe realizácie pokusného overovania účinnosti programu zameraného na zmeny v pohybovom a výživovom režime žiakov ZŠ (Pohyb a výživa) v podmienkach Českej republiky tvrdia, že „kľúčovú rolu pri ovplyvňovaní školského pohybového a výživového režimu žiakov budú mať učitelia a ich rozdielne osobnosti i postoje k obecným otázkam podpory zdravia, k pohybovej aktivite a správnej výžive. Dominantnú rolu však budú mať najmä rodičia žiakov, ich postoje k tejto oblasti a ochota spolupracovať s učiteľmi, školou a školskou jedálňou na utváraní celkového pohybového a výživového režimu detí. V prípravnom i ďalšom vzdelávaní učiteľov by preto mala byť venovaná dostatočná pozornosť výchove k zdraviu, otázkam telesnej výchovy, pohybového režimu žiakov, problematike správnej výživy a výživovému režimu, ale taktiež možnostiam spolupráce školy a rodiny“. Autori považujú za vhodné posilniť problematiku utvárania pohybového a výživového režimu žiakov tiež priamo v ich pregraduálnej príprave, vrátane k tomu prislúchajúcej metodiky.

Témy o zdraví sú implikované do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov aj na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. S cieľom získať zodpovedajúce penzum informácií, vedomostí, poznatkov a zručností v kontexte výchovy k zdraviu študenti prvých ročníkov v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika absolvujú povinný predmet Biológia dieťaťa, školská hygiena a drogová prevencia. Počas jedného semestra v rámci seminárov sa študenti oboznamujú s problematikou zdravej výživy, pohybu, návykových látok, vplyvu životného prostredia na zdravie jedinca, hygieny edukačného prostredia a prvej pomoci. Do štruktúry prípravy sú okrem teoretického penza zaradené praktické ukážky aktivít, hier a námetov na činnosti s deťmi predškolského a mladšieho školského veku. Ide o získanie databázy námetov pre prácu s deťmi tak, aby študenti boli schopní vytvoriť projekty, programy podpory zdravia s dôrazom na nimi zvolenú tému týkajúcu sa zdravia. V rámci povinne voliteľných predmetov bakalárskeho štúdia majú študenti možnosť rozšíriť si svoje vedomosti aj na predmete Voľný čas a zdravie, kde študent získa spôsobilosť prezentovať zdravotno-hygienický, formatívno-výchovný, ochrannopreventívny, kompenzačný, stimulačný, socializačný, sebarealizačný, regeneračný, poznávací, zábavný, komunikačný potenciál voľného času.

Záver

Otázky zdravia sú mimoriadne aktuálne. Obezita a nadváha predstavuje závažný zdravotno-psychosociálny problém pre značnú časť obyvateľstva. Osobitne to platí pre obdobie školského veku. Ak rodinná výchova v zmysle výchovy k zdraviu nie je dostatočne funkčná, musí prebrať značnú časť zodpovednosti škola. Rozhodujúcu úlohu tu zohrávajú profesijné kompetencie učiteľa s dôrazom na zdravotne-preventívnu kompetenciu.

Zoznam bibliografických odkazov

- Foršt, J. (2008). *Bio&dítě, bio i nebio zdravá výživa*. Český Těšín: IFP Publishing&Engineering s.r.o.
- Fraňková, S., Pařízková, J., Malichová, E. a kol. (2015). *Dítě s nadváhou a jeho problémy*. Praha: Portál.
- Havel, J., Janíková, M., Mužík, V., Mužíková, L. (2016). *Analýza a perspektivy uváření pohybového a výživového režimu žáků na prvním stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Juríková, T., Balla, Š., Szekeres, L. (2014). *Výživa školákov*. Nitra: Fakulta stredoeurópskych štúdií UKF v Nitre.
- Juríková, T., Balla, Š., Mlček, J., Sochor, J. (2014). *Výživa detí predškolského veku*. Nitra: Fakulta stredoeurópskych štúdií UKF v Nitre.
- Liba, J. (2014). *Výchova k zdraviu v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Liba, J. (2016). *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Mačková, S. (2013). *Analýza vybraných parametrov vo vzťahu k obezite v rómskej a majoritnej populácii východného Slovenska*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Málková, I., Málková, H. (2014). *Obezita. Malými krůčky k velké změně*. Praha: Forsapi, s.r.o.
- Řehulka, E. (2016). *Zdraví – učitelé – škola*. Brno: Masarykova univerzita.
- World health organization. (2017). *Obesity and overweight*. Dostupné z: www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/.
- Zachar, D. (2008). *Výživa človeka I*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene.

Zuzana FEČIKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

PRVÁ POMOC AKO SÚČASŤ VÝCHOVY K ZDRAVIU NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na potrebu rozvíjania zdravotne preventívnej kompetencie učiteľov primárneho stupňa vzdelávania, ktorú považujeme za jednu z určujúcich v profesiograme učiteľa. Konkrétne sa zameriavame na oblasť prvej pomoci, ako neoddeliteľnú súčasť výchovy k zdraviu. Pozornosť venujeme príprave učiteľa poznať a realizovať zásady prvej pomoci. V príspevku prezentujeme niektoré štatistické údaje úrazovosti žiakov na základných školách Slovenskej republiky.

Kľúčové slová: učiteľ, výchova k zdraviu, zdravotne preventívna kompetencia, prvá pomoc.

Abstract

The aim of this paper is to point out the need to develop the health and preventive competence of primary education teachers, which we consider to be one of the determining in the teaching profession. Specifically, we focus on the area of first aid as an integral part of the health education. We pay attention to the teacher's preparation to know and implement the principles of first aid. In the article we present statistical data on student accidents on elementary school in Slovak republic.

Key words: teacher, health education, health and preventive competence, first aid.

Úvod

Svetová zdravotnícka organizácia deklaruje, že zdravie je základné ľudské právo. Za jednu z povinností učiteľov považujeme výchovu k zdraviu. V súvislosti s podporou zdravotne preventívnej kompetencie učiteľov primárneho stupňa vzdelávania pokladáme za aktuálne zvýrazniť vzdelávanie v oblasti prvej pomoci.

Vo vzťahu k danej problematike považujeme za potrebné si definovať pojem **kompetencia** (z lat. *competentia*). M. Hupková, E. Petlák (2004, s. 99) ju charakterizujú ako „právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť.“ B. Kasačová, B. Kosová (2006) dopĺňajú, že tvorí jadro profesionality učiteľa. Turek (2009) ich definuje ako komplex činností, určité prvky, ktoré sa pri dosahovaní výborných výsledkov v istých oblastiach vyskytujú vo vyššej miere. V. Spilková (2009) uvádza, že súčasťou kompetencií majú byť zvnútornené vedomosti, ku ktorým máme osobnejší vzťah, ďalej zručnosti, postoje, hodnoty a skúsenosti. Učiteľ je nositeľom širokého spektra kompetencií, ako sú napr. odborovo-predmetové, psychologické, pedagogicko-didaktické, komunikatívne, pedagogicko-manažérske, konzultatívne, poradenské, plánovacie a iné (Helus In: Kasačová, Kosová, 2006). Komplex kompetencií má byť doplnený **zdravotne preventívnou kompetenciou**, ktorú Liba (2016, s. 172) definuje ako „kompetenciu učiteľa, ktorá v sebe implikuje úlohu edukátora a preventistu pri realizácii tej časti edukácie, ktorá implikuje výchovu k zdraviu“.

Zdravotne preventívna kompetencia učiteľa je podmienkou a predpokladom efektívnej **výchovy k zdraviu**, ktorá reaguje na potrebu vzdelávania v danej oblasti. J. Liba (2016, s. 18) ju definuje ako proces „osvojenia zodpovedajúceho penza informácií, poznatkov, vedomostí, zručností, návykov, spôsobilostí, princípov a kreovania názorov, postojov, záujmov a hodnotových noriem zameraných na identifikovanie sa s hodnotami zdravia a na interiorizáciu zásad

zdravého životného štýlu. Výsledkom má byť vyvážené formovanie kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti prostredníctvom aktívnej starostlivosti o vlastné zdravie. Výchova k zdraviu je cieľavedomou zdravotnou a výchovnou intervenciou, ktorá reflektuje bio-psychickú a socio-kultúrnu determinovanosť osobnosti, umožňuje primeranú reguláciu a autoreguláciu, vedie k životnej spokojnosti, k osobnej a spoločenskej zodpovednosti, k sebapoznaniu a následne sebaakceptácii“. V. Závodná (2005) charakterizuje výchovu k zdraviu ako edukačnú a výchovnú činnosť smerujúcu k vytváraniu predovšetkým zodpovedného a uvedomeného správania sa jedinca v spoločnosti.

Neoddeliteľná súčasť výchovy k zdraviu je prvá pomoc. **Prvú pomoc** definuje M. Pištejová, D. Kraus (2017, s. 5) ako „súbor jednoduchých a účelných opatrení, ktoré slúžia na bezprostrednú pomoc pri náhlom ohrození života alebo postihnutí zdravia alebo úraze a ktoré môžu byť poskytnuté kdekoľvek a kedykoľvek aj bez potreby špeciálneho vybavenia“. Prvá pomoc, ktorá sa očakáva od občanov vrátane učiteľov, je často krát označovaná pojmom laická prvá pomoc. V. Dobiáš (2007) laickú pomoc považuje za významný predpoklad úspešnosti lekárskeho ošetrovania. Lekárske ošetrovanie síce nenahradí, no zvráti negatívny vývoj poruchy zdravia. L. Frišková a kol. (2006) ponúkajú všeobecný zoznam najčastejších úrazov, na ktoré musí byť učiteľ kompetentne pripravený: zlomeniny, vyklbenia, povrchové zranenia, poranenia hlavy a zmyslových orgánov. Ďalej to môže byť krvácanie (z nosa, vyrazený zub), vdýchnutie či prehltnutie cudzieho telesa, nečakaná alergická reakcia, bodnutie hmyzom, uštipnutia, úpal, úžeh, popáleniny a iné.

Prvá pomoc nie je zložitá a jej princípy fungujú na stručnom algoritme. Je lepšie urobiť aspoň niečo, ako nič. Avšak správne podaná laická prvá pomoc je tou najlepšou alternatívou. Stotožňujeme sa s názorom Pištejovej, Krausa (2017), že princípy prvej pomoci nie sú zložité, no aj napriek tomu ich ovláda iba nízke percento populácie.

Medzi prioritné ciele prvej pomoci patrí záchrana života, zabránenie zhoršovaniu stavu, eliminovanie možných komplikácií a urýchlenie rekonvalescencie (Pištejová, Kraus, 2017). Jednoduchý postup pri poskytovaní prvej pomoci je podľa Dobiáša (2007, s. 20) zhodnotiť situáciu bez ohrozenia vlastného zdravia a života, zistiť príznaky úrazu alebo ochorenia, poskytnúť neodkladnú prvú pomoc a privolať špecializovanú pomoc.

Prvá pomoc ako súčasť výchovy k zdraviu je implementovaná v **Štátnom vzdelávacom programe**, ktorý „predstavuje záväzný národný rámec pre primárne vzdelanie – 1. stupeň základných škôl. Reprezentuje prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania. Je východiskovým dokumentom na prípravu školských vzdelávacích programov, ktoré predstavujú druhú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania“ (iŠVP 2015, s. 3). Každá škola si formuluje obsah vzdelávania na základe individuálnych požiadaviek alebo konkrétnych lokálnych či regionálnych podmienok s rešpektovaním Štátneho vzdelávacieho programu.

Výchova k zdraviu v súčasnosti nie je samostatným vyučovacím predmetom na primárnom stupni základných škôl, avšak jej obsah sa prelína niektorými vzdelávacími oblasťami a prierezovými témami. Obsah výchovy k zdraviu je rozpracovaný predovšetkým vo vzdelávacích oblastiach Zdravie a pohyb (Telesná a športová výchova), Človek a príroda (Prvouka, Prírodoveda), Človek a spoločnosť (Vlastiveda) a čiastočne aj vo vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty (Etická výchova). Opodstatnené miesto výchovy k zdraviu je vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb. Niektoré konkrétne ciele a úlohy výchovy k zdraviu sú implementované do vyučovacieho predmetu *Telesná a športová výchova*. V súvislosti s prvou pomocou sa žiaci oboznamujú o praktickom poskytovaní prvej pomoci v rôznom prostredí. Prvú pomoc nachádzame aj v ďalších predmetoch ako sú *prírodoveda a prvouka*, v ktorých sa žiaci učia zvládnuť postup ako privolať pomoc, opísať úlohu záchranej služby, čo škodí nášmu zdraviu, ale aj základy

správnej životosprávy ako predpoklad ochrany života a zdravia. Vo vyučovacom predmete *Vlastiveda* sa žiaci učia o bezpečnom správaní vo svojom okolí, ako spôsob eliminácie možných úrazov. Ďalej sa čiastočne nachádza aj v *Etickej výchove*, ktorej jedným z cieľov je rešpektovanie života ako najvyššej hodnoty (iŠVP 2015).

Zvýšenie účinnosti výchovy k zdraviu si zrejme žiada uplatnenie formy samostatného učebného predmetu *Výchova k zdraviu*, ktorý ale v súčasnosti nenachádza relevantnejšie zastúpenie v školských vzdelávacích programoch základných škôl (Bernátová, Liba, 2015, s. 90).

Prierezové témy sa prelínajú do vzdelávacích oblastí a dopĺňajú ich. „Prierezové témy sa môžu realizovať ako súčasť učebného obsahu vyučovacích predmetov alebo prostredníctvom samostatných projektov, seminárov, vyučovacích blokov, kurzov a pod.“ (iŠVP 2015, s. 10). Prvú pomoc reflektuje v najvyššej miere prierezová téma *Ochrana života a zdravia*, ktorej cieľom nie je iba ochrana vlastného života a zdravia, ale aj života a zdravia iných. Jej cieľom je, aby žiak okrem iného:

- „rozpoznal nebezpečné situácie ohrozujúce život a zdravie;
- osvojil si praktické zručnosti v sebaochrane;
- pochopil dôležitosť poskytnutia pomoci iným v prípade ohrozenia zdravia a života“ (iŠVP 2015, s. 14).

Okrem výchovy k zdraviu ako súčasť kurikula môžu v oblasti kompetencie pre prvú pomoc zohrať pozitívnu úlohu aj rôzne ďalšie programy. Uvádzame niektoré z mnohých, ktoré reflektujú a podporujú výchovu k zdraviu a v nej implementovanú prvú pomoc.

Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) si v programe **Zdravie pre všetkých v 21. storočí** stanovila jeden z hlavných cieľov „ochranu a starostlivosť o zdravie počas celého ľudského života, snahu o zníženie výskytu úrazov, chorôb“ (Liba, 2016, s. 157). Na porovnanie ponúkame znenie jednej z úloh programu **Zdraví 21** v Českej republike, ktorú prezentuje Mužíková (2010, s. 28) – „vybudovať systém výchovy detí, mládeže a dospelých k poskytovaniu prvej pomoci“. Vhodnou metódou je aj realizácia či sprostredkovanie odborno-metodických školení, kurzov, seminárov prvej pomoci pre učiteľov ako súčasť podpory zdravotne preventívnej kompetencie na základe ktorej si osvoja potrebné penzum informácií a skúseností. Je potrebné apelovať na potrebu celoživotného kontinuálneho vzdelávania prvej pomoci.

Ďalej vychádzame z programu **Zdravie 2020**, ktorý je ponímaný ako európsky zdravotný politický rámec. Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky uvádza, že jedna z jeho prioritných oblastí je schopnosť populácie adekvátne reagovať na núdzové situácie.

S cieľom poukázať na aktuálnosť a závažnosť problematiky vzdelávania učiteľov v oblasti prvej pomoci uvádzame niektoré štatistické údaje úrazovosti žiakov v školskom prostredí.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky publikuje výkazy úrazovosti detí, žiakov a študentov za každý školský rok. Vedenie evidencie o úrazovosti vyplýva z § 17 ods. 8 písm. a) a b) zákona č. 124/2006 Z. z. o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Je záväzná pre všetky školy, školské zariadenia a vysoké školy. Na základe daných výsledkov a štatistík ponúkame stručný prehľad úrazovosti žiakov na základných regionálnych školách (štátne, súkromné, cirkevné) v Slovenskej republike za školský rok 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017.

V školskom roku **2014/2015** je evidovaných **8 160** úrazov žiakov. Z toho 4 656 (57,1%) úrazov sa stalo chlapcom a 3 504 (42,9%) dievčatám.

V školskom roku **2015/2016** je evidovaných **8 852** úrazov žiakov. Z toho 5 087 (57,5%) úrazov sa stalo chlapcom a 3 765 (42,5%) dievčatám.

V školskom roku **2016/2017** je evidovaných **8 903** úrazov žiakov. Z toho 5 055 (56,8%) úrazov sa stalo chlapcom a 3 848 (43,2%) dievčatám.

Na základe uvedeného je zrejmé, že mierne zvýšený počet úrazov je v školskom roku 2016/2017. Komparácia štatistických údajov od školského roku 2008/2009 až po 2016/2017 poukazuje na striedajúcu sa stúpajúcu a klesajúcu tendenciu. Konštatujeme, že čísla sú vysoké a je potrebné na ne patrične reagovať.

Záver

Profesia učiteľa si vyžaduje široké spektrum spôsobilosti, ktoré každodenne preukazuje v pedagogickej praxi. Zdravotne preventívnu kompetenciu považujeme za jednu z významných kompetencií v profesiograme učiteľa. Na základe ponúknutých informácií v príspevku uvádzame nevyhnutnosť erudovanej teoretickej a praktickej prípravy budúcich a súčasných učiteľov v oblasti prvej pomoci. Učiteľ je spoluzodpovedný za bezpečnú a účinnú edukáciu žiakov. Vzhľadom na to, že svoju prácu vykonáva v čoraz hektickejšom a dynamickejšom školskom prostredí, má prvá pomoc svoje opodstatnené miesto.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bernátová, R. Liba, J. (2015). Výchova k zdraviu v primárnej edukácii a digitálne technológie. In: *Edukacja w kontekście teorii i praktyki. Annales Paedagogicae Nova Sandes – Presoves VI* (s. 83-91). Nowy Sacz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Saczu.
- Dobiáš, V. (2007). *Prednemocničná urgentná medicína*. Martin: Osveta.
- Frišková, L. a kol. (2006). *Úrazy dětí*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s.
- Hupková, M., Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Kasáčová, B., Kosová, B. (2006). *Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – Európske trendy a slovenský prístup* In: Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- Liba, J. (2016). *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Kancelária svetovej zdravotníckej organizácie v Slovenskej republike. (1998). *Zdravie 21 – Zdravie pre všetkých v 21. storočí*. Dostupné z: www.szu.sk/userfiles/file/FVZ/Katedra%20riadenia/Zdravotna%20politika/zdravie_21.pdf.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. *Úrazovosť detí, žiakov a študentov*. Dostupné z: <http://web.uips.sk/urazy/>.
- Mužiková, L. (2010). *Škola a zdraví 21. Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pištejová, M., Kraus, D. (2017). *Prvá pomoc v praxi*. Rokus, s.r.o.
- Spilková, V. (2009). *Kvalita učiteľa a profesní standard optikou proměn školního vzdělávání*. In: Příprava učitelů v procese školských reforem. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Prešov. 16-17. september 2009 (s. 39-51). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Turek, I. (2009). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky. Dostupné z: www.uvzsr.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=2310%3Ao-su-to-neumyselne-urazy&catid=145%3Aurazovos-deti&Itemid=66.
- Závodná, V. (2005). *Pedagogika v ošetrovatelstve*. Martin: Osveta.

Nikoleta LIPTÁKOVÁ, Veronika MAJDOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

UČITEĽ VERZUS RODIČ – KOMUNIKÁCIA ŠKOLY A RODINY

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá priblížením osoby rodiča a učiteľa v komunikácii medzi inštitúciou školy a rodiny a taktiež vo vzťahu k edukačnému procesu. Zameriava sa na problémy vznikajúce pri nedostatočnej alebo nevhodne zvolenej komunikácii medzi dvoma dôležitými subjektmi.

Kľúčové slová: rodič, učiteľ, rodina, škola, komunikácia.

Abstract

Aim of this article is to introduce the teacher and the parent as subjects of communication between school and family, in regards of educational process. This article also points out some of the issues that could occur within, or arise from inadequate communication between parent and teacher.

Key words: parents, teacher, family, school, communication.

Úvod

„Rodina je najstaršia spoločenská inštitúcia. Plní socializačné, ekonomické, sexuálno-regulačné, reprodukčné a ďalšie funkcie. Vytvára určitú emocionálnu klímu, formuje interpersonálne vzťahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životného štýlu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202).

Rodina bezprostredne obklopuje dieťa už od narodenia a zohráva dôležitú úlohu vo formovaní jeho osobnosti. Dlhodobo pôsobí na detskú psychiku a jej následný rozvoj. Taktiež predstavuje prvú a základnú skupinu, v ktorej sa dieťa socializuje a nadobúda sociálne role. Mala by poskytovať bezpečné a podnetné prostredie, v ktorom sú jednotliví členovia navzájom prepojení silnými emocionálnymi väzbami, pričom nemusia byť nevyhnutne v pokrvnom príbuzenstve.

J. Gabura (2006) medzi najčastejšie spomínané funkcie rodiny zaraďuje: biologicko-reprodukčnú funkciu, ktorá zabezpečuje plnenie základných fyziologických potrieb pre život a zároveň reprodukciu ľudského rodu; emocionálnu funkciu, vďaka ktorej sa dieťa učí adekvátne vyjadrovať, prijímať a spracovávať emócie; sociálnu funkciu, ktorá napomáha dieťaťu stať sa plnohodnotným členom spoločnosti; ekonomickú funkciu predstavujúcu hospodárenie s príjmami a výdavkami rodiny; kultúrno-hodnotovú funkciu dôležitú pri zachovaní tradícií, zvykov a zručností z minulosti a zároveň pri osvojovaní si súčasných etických a estetických noriem; odpočinkovo – rekreačnú a opatrovateľskú funkciu. Rodinné prostredie taktiež poskytuje dieťaťu vzory správania ktoré neskôr ovplyvňujú jeho fungovanie v spoločnosti.

Významným činiteľom detského sveta je aj škola. Tak isto ako rodina, predstavuje dominantný výchovný a zároveň socializačný aspekt v živote každého človeka. Dieťa prostredníctvom edukačného procesu nadobúda určité kompetencie, ako kompetencie učiť sa učiť, komunikačné kompetencie, sociálne kompetencie, pracovné, občianske a kultúrne kompetencie. A. Šindleryová a J. Súkup (2008) zastávajú názor, že kompetencie sú súborom vedomostí, zručností, skúseností a postojov, ktoré jedinec potrebuje pre úspešné zaradenie sa do spoločnosti ale aj pre osobný rozvoj a naplnenie.

Dieťa v školských inštitúciách prichádza do kontaktu s veľkým kolektívom jedincov z rozličných sociálnych a kultúrnych prostredí. Učí sa rešpektovať názory a postoje druhých a obhajovať svoj vlastný názor a záujmy. Spôsob, akým sa dieťa v týchto snahách prejavuje, je z veľkej časti podmienený vplyvom rodinného prostredia a zároveň pedagogickým vplyvom a vedením učiteľa, či vychovávateľa. Učiteľ, rovnako ako rodič, by mal poskytovať dieťaťu patričnú autoritu, vzor správania a istý súbor pozitívnych hodnôt. Zastávame názor, že škola by sa mala podieľať na vzdelávaní, aj na výchove detí, rovnako tak rodina. Často sa však stáva, že rodina sa v otázkach vzdelávania odvoláva na školu a snaží sa úplne odčleniť, vzdáva sa úlohy systematicky vzdelávať dieťa. Na druhej strane škola, ako inštitúcia apeluje na povinnosť rodiny vychovávať dieťa a sama sa tejto roly zhostúje len zriedkavo. Vzťah rodiny a školy je veľmi špecifický, pretože vo veľkej miere nepriamo a v dôsledkoch pôsobí na dieťa. Je dôležité, aby postavenie učiteľa a rodiča v edukačnom procese bolo relatívne rovnocenné a priateľské, ale zároveň je na jeho fungovanie potrebná istá miera formálneho odstupu. Táto zaručuje objektivnosť v hodnotení a posudzovaní tak dieťaťa a jeho výsledkov či správania, ako aj metód a aktivít učiteľa a zároveň domácej prípravy a prístupu rodiča.

E. Gajdošová a kol. (2011) rozlišuje tri základné spôsoby správania sa učiteľa pri komunikácii s rodičom. Prvým typom správania je pasívne správanie sa, ktoré charakterizuje tichá, neistá reč, psychomotorický nepokoj a vyhýbanie sa priamemu pohľadu. Toto správanie naznačuje, že učiteľ nemá v komunikácii dostatočnú sebaistotu, často necháva rodičov rozhodovať za seba a je nimi tým pádom buď zneužívaný, alebo považovaný za nekompetentného. Druhým typom správania je agresívne správanie, pri ktorom je typická výrazná mimika dávajúca najavo nesúhlas a neprístupnosť, hlasný verbálny prejav a prudká gestikulácia či neprirodzené strnulý a napätý postoj tela. Takýto učiteľ je rodičmi odmietaný, vyhýbajú sa mu, pretože k riešeniu konfliktov pristupuje nekompromisne a často si privlastňuje právo rozhodovať za všetkých vo svojom okolí. Tretí a najoptimálnejší spôsob správania je Gajdošovou a kol. (2011) označený ako asertívne správanie. Je charakterizované vyváženým, vzpriameným postojom tela, otvoreným očným kontaktom, úsmevom a vrúcny hlasom. Takáto správanie vzbudzuje u rodičov rešpekt ale zároveň rešpektuje ich aj dieťa, ako osobnosti a zároveň je si vedomý vlastných cieľov a práv. Na problémy reaguje, neodkladá ich. Ponúka riešenia a zároveň zvažuje riešenia ponúknuté rodičmi.

Častým problémom vo vzťahu rodiny a školy sú aj nerealistické požiadavky a očakávania školy od rodičov ako napríklad automatický súhlas s rôznymi príležitosťami na záujmovú činnosť, prevenciu či poradenstvo, alebo riešenie problémového správania dieťaťa iba doma tak, aby do školy chodili len neproblémové deti. Zároveň rodina má veľakrát rovnako nerealistické očakávania od školy – škola by mala riešiť problémy správania detí a nezaťažovať s tým rodičov, škola by sa mala postarať o vzdelávanie a nezaťažovať s tým rodičov. Tieto nerealistické očakávania sa práve učiteľ musí snažiť korigovať a usmerňovať, podporovať a ponúkať riešenia a požiadavky ktoré budú realistické a individuálne zamerané.

Učiteľ však nie je jediným aktérom komunikácie medzi rodinou a školou, rodič či zákonný zástupca dieťaťa by nemal byť pasívny a neproduktívny ale tiež aktívne participovať na komunikácii vo výchovno-vzdelávacom procese.

Podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v § 14 ods. 6 a ods. 7 má rodič právo sa po súhlase riaditeľa aj zúčastňovať výchovno-vzdelávacieho procesu, vyjadrovať sa k výchovno-vzdelávaciemu programu školy alebo školského zariadenia prostredníctvom orgánov školskej samosprávy, či byť prítomný (po súhlase riaditeľa), na komisionálnom preskúšaní svojho dieťaťa. Rodič má podľa tohto zákona však voči škole

aj isté povinnosti, ako napríklad vytvoriť pre dieťa podmienky na prípravu na výchovu a vzdelávanie v škole a na plnenie školských povinností, dodržiavať podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu svojho dieťaťa určené školským poriadkom, či nahradiť škodu, ktorú dieťa úmyselne zavinilo.

Štandardne rodič komunikuje so školou formou kolektívnych triednych schôdzok, dní otvorených dverí alebo besied, či individuálne počas konzultačných hodín učiteľa.

Najmä rodičia detí zo sociálne slabého alebo znevýhodneného prostredia, si často nie sú vedomí, alebo kvôli nedostatkom materiálnych prostriedkov nedokážu plniť svoje povinnosti voči dieťaťu v súvislosti s edukačným procesom. Takisto si často nie sú vedomí svojich právomocí a toho, že majú možnosť sa aktívne angažovať v dianí v škole.

V niektorých prípadoch podľa M. Lipnickej (2017) sa však aj rodičia často nevhodne prejavujú v komunikácii, a to neadekvátnym uplatňovaním bránenia, kedy dieťa nekriticky posudzujú a nepripúšťajú u neho problémy; obviňovania, pri ktorom príčiny problémov dieťaťa nachádzajú v neprofesionálnom prístupe učiteľa; ochraňovania, pričom sa zastávajú dieťaťa prehnane ho ochraňujú a obhajujú jeho nedostatky; osočovania, kde osočujú a nepravdivo obviňujú učiteľa, zastierajú skutočnosti a orodovania, kedy dochádza k tomu, že rodičia prosia o výhody a úľavy pre dieťa a chcú, aby jeho problémy boli trpené a ostávali neriešené. Problémy a nehody v komunikácii medzi učiteľom a rodičom môžu mať rôzne príčiny a podoby. Ani v jednom prípade sa však nedá jednoznačne určiť, že pochybila práve strana učiteľa, alebo strana rodiča, skôr sa na takéto situácie môžeme dívať komplexne a uvažovať o tom, aké sú ďalšie možnosti priblížiť rodinu a školu a zabezpečiť ich efektívnu spoluprácu.

Zoznam bibliografických odkazov

- Gabura, J. (2006). *Sociálna práca s rodinou*. Bratislava: občianske združenie sociálna práca.
- Gajdošová a kol. (2011). *Intervencia pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch detí v správaní s dôrazom na rozvíjanie ich sociálno-emocionálnej a morálnej zrelosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gajdošová, E. *Spolupráca školy s rodinou*. Banská Bystrica: Asociácia školskej psychológie, UMB. Dostupné z: www.aspsr.sk/dokumenty/spolupraca.pdf.
- Immerová, I. (2017). Spolupráca rodiny so školou. In: *Vychovávateľ*, ročník LXV, č. 7-8. Bratislava: Educatio.
- Lipnická, M. (2017). *Poradenská činnosť učiteľa v materskej škole*. Praha: Portál.
- Průcha, J. Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Šindleryová, A., Súkup, J. (2008). Dôležitý je koordinátor. In: *Učiteľské noviny*, 56, č. 19. Bratislava: Učiteľské noviny o.z.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. (2016). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf.

Daniela OLŠAVSKÁ

Prešovská univerzita v Prešove

PEDAGOGICKÁ PRAX V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV PRE PRIMÁRNY STUPEŇ VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PU V PREŠOVE

Abstrakt

V príspevku sa venujeme pedagogickej praxi študentov magisterského stupňa študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Popisujeme význam pedagogickej praxe pre budúcich pedagógov, spôsob zabezpečenia a organizácie pedagogickej praxe Referátom pre pedagogické praxe. Uvádžeme obsahovú náplň jednotlivých praxí a prezentujeme očakávané výsledky u absolventov jednotlivých druhov pedagogickej praxe.

Kľúčové slová: pedagogická prax, referát pre pedagogické praxe, informačný list predmetu pedagogická prax, obsahová náplň pedagogickej praxe.

Abstract

In the contribution we are devoting to the pedagogical practice of students of master degree in the study program Teacher for Primary Education at the Pedagogical Faculty of Prešov University in Prešov. We describe the importance of pedagogical practice for future teachers, the way of ensuring and organizing pedagogical practice by a report on pedagogical practice. We present the content of the individual practice and present the expected results for the graduates of the different types of pedagogical practice.

Key words: pedagogical practice, report on pedagogical practice, information letter of pedagogical practice subject, content of the pedagogical practice.

Úvod

„Náročná a zodpovedná práca učiteľa si vyžaduje zodpovedajúcu kvalifikáciu. Proces, ktorým sa učiteľ dopracuje k pedagogickému majstrovstvu je nielen časovo náročný, ale aj zložitý. Odzrkadľuje odborné a osobnostné kvality učiteľa vo vývojovej fáze jeho profesionálneho dozrievania“ (Bujnová, Ivanovičová, 2005).

Učiteľské vzdelávanie je podľa Bujnovej, Ivanovičovej (2005) tvorené štyrmi základnými oblasťami:

- všeobecný základ;
- pedagogicko-psychologická zložka (pedagogicko-psychologické disciplíny, biológia dieťaťa, zdravotná výchova, informačná technológia, jazyková príprava, filozofia a sociálne vedy);
- odborná – predmetová zložka;
- pedagogická prax.

Z uvedeného vyplýva, že nevyhnutnou súčasťou prípravy na učiteľské povolanie je praktická príprava, ktorá je determinovaná úrovňou pedagogickej praxe.

Pedagogická prax je veľmi široký pojem, ktorý v sebe zahŕňa rôzne druhy praktickej prípravy. Podľa Průchu, Walterovej a Mareša (2009) je pedagogická prax súčasťou prípravy učiteľov na pedagogických fakultách. Hlavnými cieľmi je spájať teóriu s praxou všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy, uviesť budúceho učiteľa do podmienok reálneho školského prostredia a zaučiť ho do činností učiteľskej profesie.

Pedagogická prax študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie

Náročná práca učiteľa vyžaduje kvalitnú pregraduálnu prípravu. Podľa Zelinu (2000, s. 49) by malo platiť, „že príprava budúceho učiteľa by mala obsahovať jednu tretinu času venovanému všeobecnému základu – jedna tretina sa má venovať metodikám predmetov a jedna tretina pedagogickým praxiam. „O nevyhnutnosti uvedomenia si obrovského významu praxe v príprave na učiteľské povolanie pojednáva aj Portík (2000, s. 44-46) a dôraz na nutnosť zlepšenia praktickej prípravy kladie aj Šimoník (2005).

Pedagogická prax študentov primerane motivuje a pripravuje na profesionálnu prácu učiteľa. V praktickej rovine edukačného procesu umožňuje študentovi využívať a aplikovať teoretické poznatky, nadobúdať ničím nenahraditeľné zručnosti budúceho učiteľa (Portíková, 2005). Mnohokrát práve pedagogická prax utvrdí študentov v správnom výbere štúdia a vytvorí priestor pre seberealizáciu študentov.

Pedagogická prax je nevyhnutnou a neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy aj študentov magisterského štúdia študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (ďalej len PF PU v Prešove). Pedagogická prax je zameraná na získavanie bezprostredných skúseností z edukačného procesu. Budúci učitelia sa počas praxe zorientujú v školskom prostredí, zoznámia sa s jeho atmosférou, charakterom pedagogickej práce. Bernátová (2015, s. 111) uvádza, že aj v špeciálno-pedagogických študijných programoch realizovaných na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove sa kladie veľký dôraz na pedagogickú prax študentov.

Ako uvádza Kochová (2013) organizácia pedagogickej praxe je podmienená:

- akreditačným spisom študijného programu schváleným Akreditačnou komisiou;
- metodikou rozpisu dotácií finančných prostriedkov, ktorú určilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na príslušný kalendárny rok;
- zákonom o pedagogických zamestnancoch 317/2009 Z.z. a Zákona 390/2011 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon 317/2009.

Študijný odbor 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika na PF PU v Prešove sa delí na tri študijné programy. Okrem predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín, predškolskej a elementárnej pedagogiky a pedagogiky psychosociálne narušených je to aj študijný program predškolská a elementárna pedagogika. Absolventi bakalárskeho štúdia študijného programu predškolská a elementárna pedagogika získajú kvalifikáciu pre učiteľstvo v materskej škole a vychovávateľstvo v školskom klube detí. Bakalársky stupeň je zároveň východiskom pre magisterské štúdium študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika v študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. V tabuľke 1 prezentujeme organizáciu pedagogickej praxe v magisterskom stupni štúdia v študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

Tabuľka 1

Prehľad pedagogickej praxe v študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie – magisterský stupeň štúdia

Ročník	Semester	Názov predmetu	Typ predmetu	Počet kreditov	Hodinová dotácia		
					P	S	C
1.	Letný	Pedagogická prax – M6P1	P	3			2
2.	Zimný	Pedagogická prax – M6P2	P	3			2
2.	Letný	Pedagogická prax – M6P3	P	6			4

Legenda:

typ predmetu: P – povinný predmet

hodinová dotácia: P – prednáška, S – seminár, C – cvičenie

Zdroj: vlastné spracovanie.

Úlohou Referátu pre pedagogické praxe PF PU v Prešove je organizácia, riadenie, metodická a kontrolná činnosť praxe. V závislosti od študijných programov, v spolupráci s katedrami referát zabezpečuje jednotlivé druhy praxí (náčuvy, asistentská prax, mikrovýstupy, samostatné výstupy, súvislá edukačná činnosť). Prax sa realizuje pod metodickým vedením cvičných učiteľov a metodikov katedier tak, aby boli splnené stanovené ciele praxí. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity spolupracuje pri organizačnom zabezpečení pedagogickej praxe s materskými a základnými školami v prevažnej miere z Prešovského a Košického kraja. Pre zabezpečenie kvality práce referát usporadúva informačno-metodické stretnutia s cvičnými učiteľmi a metodikmi pedagogickej fakulty. Vo vzťahu k študentom sa pred pedagogickou praxou vedú inštruktáže k praxi. Študentom sa poskytujú základné informácie k uskutočneniu pedagogickej praxe (škola, cvičný učiteľ, termín, podmienky k udeleniu zápočtu za pedagogickú prax, ...). Pred začiatkom každého semestra je zverejnený harmonogram pedagogickej praxe pre všetkých študentov Pedagogickej fakulty. Pedagogická prax sa realizuje v stanovenom čase a za presne vymedzených podmienok (napríklad: študent nemôže počas praxe meniť cvičnú školu, nemôže svojvoľne meniť začiatok a ukončenie pedagogickej praxe, svoju neúčast' na praxi (z objektívnych dôvodov) je študent povinný vopred nahlásiť Referátu pre pedagogické praxe alebo metodikovi pedagogickej praxe a cvičnému učiteľovi/učiteľke). Neospravedlnená neúčast' na pedagogickej praxi sa považuje za nesplnenie podmienok k udeleniu zápočtu za pedagogickú prax a porušenie študijného poriadku, ktoré bude riešené pred Disciplinárnou komisiou PF PU v Prešove.

Po ukončení pedagogickej praxe sa študenti stretávajú s metodikmi praxe na kolokviách, na ktorých sa vytvára široký priestor pre reflexiu v procese nadobúdania učiteľských kompetencií.

V tabuľke 2 sú uvedené obsahové výsledky zadefinované v informačných listoch povinných predmetov Pedagogickej praxe študentov študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v magisterskom stupni.

Tabuľka 2

Prehľad obsahových výsledkov jednotlivých praxí

Magisterské štúdium	
1. rok LS	Pedagogická prax M6P1
Očakávané výsledky pedagogickej praxe	<p>Absolvent predmetu dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – analyzovať jednotlivé aspekty pedagogickej reality, – analyzovať poznatky zo základnej dokumentácie pedagogických pracovníkov, analyzovať ich špecifiká, – realizovať samostatnú edukačnú činnosť, – vysvetliť a zdôvodniť na základe získaných poznatkov v priebehu praxe psychické a fyzické možnosti žiakov pri realizácii edukačného procesu pedagóga akceptujúce osobnosť žiaka, – vie navrhnúť a zorganizovať edukačnú činnosť v úzkej spolupráci s pedagógom, – vie zaujať racionálny a nezaujatý prístup pri riešení pedagogických a výchovne problémových situácií v rámci výchovnovzdelávacej činnosti v triede, – vie správne manažovať činnosť v triede v priebehu vyučovacieho procesu.
2. rok ZS	Pedagogická prax M6P2
Očakávané výsledky pedagogickej praxe	<p>Absolvent predmetu dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – realizovať samostatnú edukačnú činnosť, – analyzovať špecifiká práce v 1. ročníku základnej školy, adaptačného proces v začiatkoch povinnej školskej dochádzky, – vysvetliť a zdôvodniť na základe získaných poznatkov v priebehu praxe psychické a fyzické možnosti žiakov pri realizácii edukačného procesu pedagóga akceptujúce osobnosť žiaka, – vie navrhnúť a zorganizovať edukačnú činnosť v úzkej spolupráci s pedagógom, – vie zaujať racionálny a nezaujatý prístup pri riešení pedagogických a výchovne problémových situácií v rámci výchovnovzdelávacej činnosti v triede, – poznať a vedieť vyplňať pedagogickú dokumentáciu.
2. rok LS	Pedagogická prax M6P3
Očakávané výsledky pedagogickej praxe	<p>Absolvent predmetu dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> – realizovať samostatnú edukačnú činnosť, – vysvetliť a zdôvodniť na základe získaných poznatkov v priebehu praxe psychické a fyzické možnosti žiakov pri realizácii edukačného procesu pedagóga akceptujúce osobnosť žiaka, – vie navrhnúť a zorganizovať edukačnú činnosť v úzkej spolupráci s pedagógom s adekvátnym zameraním na žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami integrovaných v triede (ak sa v triede nachádza takýto žiak), – vie zaujať racionálny a nezaujatý prístup pri riešení pedagogických a výchovne problémových situácií v rámci výchovnovzdelávacej činnosti v triede, – vie správne manažovať činnosť v triede v priebehu vyučovacieho procesu, – charakterizovať triedu ako sociálnu skupinu, – analyzovať školský vzdelávací program, – vypísať pedagogickú dokumentáciu triedy.

Zdroj: informačný list predmetu Pedagogická prax M6P1, Pedagogická prax M6P2, Pedagogická prax M6P3.

Záver

V našom príspevku sme sa snažili poukázať na význam praktickej prípravy budúcich učiteľov elementaristov. Pedagogická prax musí vychádzať nielen z kvalitnej teoretickej prípravy študentov, ale predpokladá aj odbornú prípravu a profesionálne zabezpečenie pedagogickej praxe zo strany metodikov, Referátu pre pedagogickú prax, cvičných učiteľov.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bernátová, R. (2015). Pregraduálna a postgraduálna príprava špeciálnych pedagógov na Prešovskej univerzite v Prešove. In: *Diagnozowanie i terapia uczniow ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 103-115). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Bujnová, E., Ivanovičová, J. (2005). *Inovačné trendy v praktickej príprave študentov učiteľstva I. stupňa ZŠ*. Dostupné na: www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-35-bujnova_e-ivanovicova_j.pdf
- Kochová, H. (2013). *Manuál k pedagogickej praxi (v študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Portík, M. (2000). O príprave a pripravenosti učiteľov elementaristov na profesiu. In: *Príprava učiteľov – elementaristov na prahu nového tisícročia* (s. 44-46). Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Portíková, A. (2005). Reflexie študentov a cvičných učiteľov na praktickú prípravu. In: *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor* (s. 395). Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Nové, rozšírené a aktualizované vydání. Praha: Portál.
- Šimoník, O. (2005). *Pedagogická praxe*. Brno: MSD Brno.
- Zelina, M. (2000). Učiteľ v súradniciach času a priestoru. In: *Príprava učiteľov – elementaristov na prahu nového tisícročia* (s. 49). Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Informačný list predmetu Pedagogická prax M6P1, Pedagogická prax M6P2, Pedagogická prax M6P3* (2017). Prešov: Modulárny Akademický Informačný Systém Dostupné z: <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>.

Katarzyna GROBAREK, Aleksandra WĘGLIŃSKA

Uniwersytet Opolski

NARZĘDZIA MULTIMEDIALNE WYKORZYSTYWANE W PRACY NAUCZYCIELA XXI WIEKU

Abstrakt

Niniejszy artykuł przedstawia technologie XXI wieku, wspierające nauczycieli podczas prowadzenia zajęć. Zaliczamy tutaj różnego pomoce dydaktyczne, laptopy, tablice, a także przezrocza. Artykuł wskazuje funkcje oraz zastosowanie mediów w edukacji. Apeluje do dzieci, jak również nauczycieli o zdrowy rozsądek i rozwagę w ich użytkowaniu.

Słowa kluczowe: nowoczesny nauczyciel, narzędzia multimedialne, edukacja, nowoczesne nauczanie.

Abstract

The following article presents the modern technologies supporting teachers in conducting classes. These include various education aides, laptop computers, blackboards and slides. The article indicates the functions and utility of media in the process of education. It appeals to both children and teachers to be moderate in the use of technology.

Key words: modern teacher, multimedia tools, education, modern teaching.

Wprowadzenie

Żyjąc w dobie Internetu i silnie rozwijających się technologii, nie sposób nie znaleźć powiązania tych elementów z edukacją szkolną i przedszkolną. Dzieci od najmłodszych lat są otoczone nowoczesnymi technologiami, dorastają wśród telefonów, komputerów oraz telewizorów. XXI wiek daje nam, pedagogom, niesamowite możliwości wykorzystania ich w stwarzaniu odpowiednich warunków edukacyjnych. Media w procesie edukacji to podstawowy, a jednocześnie istotny element nowoczesnego nauczania. Zastosowanie tego typu rozwiązań gwarantuje nam atrakcyjność przekazywanych treści, jednocześnie zachęca uczniów do podjęcia aktywności podczas prowadzonych zajęć. Dydaktyka wsparta urządzeniami multimedialnymi pozwala dzieciom zdobywać wiedzę z różnych dziedzin życia, a także tworzyć osobisty system wartości. Kształtuje charakter oraz umiejętności młodego człowieka. Narzędzia multimedialne to szeroko pojęty termin. Nie należy rozpatrywać go jedynie w kategorii telewizji, radia czy komputera. Do tej kategorii zaliczają się także tablice multimedialne, tablety, gry edukacyjne, programy, przezrocza, nagrania magnetofonowe, zasoby Internetu, jak również zabawki edukacyjne coraz częściej spotykane oraz używane w placówkach wychowawczych. Warto podkreślić, jak istotne jest dostosowanie środków dydaktycznych do celu prowadzonych zajęć, a także wieku podopiecznych. Innych narzędzi używać będziemy przy 3-latkach, a zupełnie odmiennych przy 13-letnich wychowankach.

Pracę dziecka z narzędziami multimedialnymi zacząć można już na etapie przedszkola, czego świetnym przykładem jest kodowanie przy pomocy tabletów. Firma Samsung od roku 2015 z powodzeniem prowadzi projekt „Mistrzowie Kodowania Junior”, który skierowany jest do najmłodszych dzieci. Zadania wykonywane na matach edukacyjnych czy tabletach są dla dzieci w tym wieku niesamowicie atrakcyjne i efektywne – uczą pracy w grupie oraz w pojedynkę, przygotowują do wielu zadań szkolnych, które w przyszłości zostaną przed nimi postawione. Oswajanie z technologią w ten sposób pokazuje najmłodszym, że komputer czy tablet mogą służyć nie tylko do rozrywki, ponieważ większość dzieci w domach używa

ich przede wszystkim do zabawy, np. oglądania bajek czy grania. Dzięki dostępowi do programów, filmów czy bajek edukacyjnych możemy jednak przekazać również wiele wartości. Wyświetlenie uczniom tego rodzaju plików multimedialnych może znacząco ułatwić nam wprowadzenie tematu zajęć i wyjaśnianie zagadnień, warto więc z nich korzystać, gdy mamy taką możliwość (Buchner, Kisilowska, Wierzbicka, 2016). Wymienione powyżej narzędzia znacząco wpływają na komfort i efektywność zdobywania wiedzy. Warto jednak pamiętać o tym, aby były one dostosowane do wieku oraz możliwości uczniów. Jedynie odpowiednio dobrane środki dydaktyczne przyczynią się do osiągnięcia przez nauczyciela i ucznia założonego celu. Oprócz funkcji urozmaicenia zajęć uczniów i mobilizowania ich do aktywnego uczestnictwa, technologie pełnią ważną rolę w procesie nauczania. Wywołują u odbiorcy szereg wrażeń obrazowych, słownych, dźwiękowych, a także działaniowych, które następnie podlegają analizie oraz przetworzeniu. Pojęciem „media” jako pierwszy posłużył się W. Strykowski, kierownik Zakładu Technologii Kształcenia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Według jego definicji media to przedmioty, materiały, a także urządzenia, których zadaniem jest przekazanie informacji w postaci słowa, obrazu dźwięku. Do wyróżnionych przez siebie najważniejszych funkcji medialnych zalicza on funkcję poznawczo-kształcącą, dzięki której uczeń ma możliwość poznawać rzeczywistość w sposób najbardziej miarodajny. Funkcja ta wpływa na rozwój percepcyjny, intelektualny oraz wykonawczy. Ma szczególne zastosowanie w kształtowaniu pojęć. Analizując, oznacza to, że media to nie tylko narzędzie rozwoju intelektualnego, ale również cenne źródło informacji dziecka. Warte uwagi są również funkcje emocjonalno-motywacyjne. Media swoim wdziękiem potrafią wywołać u człowieka szereg emocjonalnych reakcji. Jedną z nich jest wzruszenie, która rozbudza zaangażowanie i zainteresowanie materiałem nauczania. Emocje i motywacja są ze sobą silnie powiązane. Razem tworzą proces, w którym to emocje wzbudzają w człowieku silny mechanizm motywacyjny, co wpływa na koncentrację ucznia. Funkcja ta uwidacznia się np. w kontakcie z grafiką, fotografią, filmem, czy też telewizją. Jak się okazuje, zastosowanie mediów w nauczaniu młodych pokoleń to swego rodzaju gwarancja sukcesu. Dotychczas stosowany system nauczania książkowego, który również uzyskał pożądane efekty okazuje się być zbyt mało wyrafinowany w edukacji XXI wieku. Rozwój technologii to również wyjście naprzeciw możliwościom technicznym i wykorzystanie ich w procesie edukacji. Media odgrywają ogromną rolę w wychowaniu i uczeniu się. Z tego też względu kadra pedagogiczna powinna używać tego typu urozmaicenia podczas prowadzonych zajęć.

Wskazując pozytywne znaczenie mediów, należy wspomnieć również o zagrożeniach czyhających na młodego człowieka w cyberprzestrzeni. Korzystanie z technologii, jakie proponuje nam XXI wiek, powinno odbywać się w sposób umiemy. Należy dzieci wyczuć na bezpośrednie negatywne skutki, a tym samym zaapelować o rozwagę. Warto korzystać ze specjalnych programów ochronnych na urządzeniach, pozwalających nam na kontrolę tego, do czego dziecko ma dostęp, korzystając z dóbr internetowych, sprawdzać ograniczenia wiekowe gier i programów edukacyjnych. Media próbują zawładnąć umysłem człowieka. W tym miejscu szczególnie trzeba podkreślić wpływ telewizji i Internetu. Bardzo często spotyka się manipulacje i próby przejęcia kontroli. Tutaj także trzeba skierować prośbę do nauczycieli, aby korzystając z nowinek technologicznych, Internetu, zachowali zdrowy rozsądek, a każdą uzyskaną wiedzę skrupulatnie sprawdzili, by nie zachwiała dotychczas zdobytej już wiedzy ucznia i nie wprowadziła go w zakłopotanie.

Bibliografia

- Buchner, A., Kisilowska, M., Wierzbicka. (2016). *Mistrzowie kodowania Junior – Raport z badań*. Warszawa: Centrum Cyfrowe.
- Strykowski, W. (1996). Rola mediów w edukacji. *Edukacja medialna*, 2, 4-10.

Katarína DROZDOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

POZÍCIA PEDAGÓGA PRI OSVOJOVANÍ SI A ROZVÍJANÍ REČI V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU

Abstrakt

V príspevku približujeme oblasť jazykovej výchovy ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole na Slovensku. Zameriavame sa na predstavenie hlavného cieľa a vymedzenie obsahového zamerania danej oblasti. Pozornosť venujeme požiadavkám kladeným na osobnosť pedagóga materskej školy, ktoré súvisia s realizáciou výchovy k jazyku a s osvojovaním si a stimuláciou reči u detí predškolského veku. Snahou príspevku je aj poukázať na súčasný stav a výsledky vedeckého skúmania v oblasti osvojovania si reči deťmi. Bližšie sa sústreďme na slootovorbú, jej význam v systéme slovenského jazyka, doterajšie výsledky výskumov aj na potrebu ďalšieho skúmania slootovornej stránky detskej reči. Predstavujeme zámer výskumu, ktorý bude realizovaný v rámci dizertačnej práce.

Kľúčové slová: pedagóg, predprimárne vzdelávanie, jazyková výchova, slootovorba.

Abstract

In this paper we approach the ambit of preschool language education as part of the educational process in kindergarten in Slovakia. We focus on introducing the main aim and defining the content of the ambit. We advert attention to the demands placed on the personality of the nursery teacher which are related to the realization of language education and the acquisition and stimulation of speech of preschool children. The aim of the contribution is to point out to the current position and results of the scientific study in the field of children's speech acquisition. We focus more on word-formation, its importance in the system of the Slovak language, previous research results, and the need for further exploration of the word-formation aspect of children's speech. We introduce the research aim which will be realized in the dissertation thesis.

Key words: pedagogue, pre-primary education, language education, word-formation.

Úvod

Mnohí ľudia zastávajú názor, že dieťa sa naučí hovoriť akosi „samo od seba“. Táto mienka je však do istej miery klamlivá, pretože dieťa by si nikdy neosvojilo reč bez pomoci dospelých a bez interakcie v sociálnom prostredí. Na základe toho, že u detí prevláda silná túžba napodobňovať dospelých, je nutné celkový vývoj reči a jej osvojovanie si u detí sústavne podporovať a rozvíjať predovšetkým správnym vzorom. Schopnosť správne sa vyjadriť je potrebná nielen u dospelých ale aj u detí. Deti so správnym vyjadrovaním ďaleko rýchlejšie presadia svoje názory, myšlienky a dosahujú lepšie výsledky či už v škole alebo v každodennom živote. Aby mohol byť detský prejav dobre prijímaný a pochopený musí byť zreteľný, jazykovo primeraný a správny (Krčmová, Richterová, 1987).

Výchova k jazyku je preto dôležitou súčasťou cieľavedomej a všestrannej prípravy človeka na život v spoločnosti. Jazyk dáva dieťaťu možnosť komunikácie s ľuďmi, umožňuje mu čerpať nové poznatky a odovzdávať vlastné myšlienky. Postupné osvojovanie materinského jazyka v jeho hovorovej forme umožňuje dieťaťu kvalitnejší styk s ľuďmi v jeho okolí a odovzdávanie svojich myšlienok, pocitov, želaní a túžob. Všetky funkcie, ktoré jazyk pri utváraní osobnosti

človeka plní si vyžadujú cieľavedomú a sústavnú výchovu k jazyku už od najútlejšieho veku dieťaťa. Tú môžeme zabezpečiť aj cieľavedomou prácou pod pedagogickým vedením v materskej škole. Jazyková výchova v materskej škole je v prvom rade komplexný proces, pri ktorom máme dieťa naučiť aktívne používať hovorovú formu spisovného jazyka, ktorá je nevyhnutná pre nasledujúce vzdelávanie na základnej škole a pre aktívny život v spoločnosti. V niektorých prípadoch je to však komplikované tým, že dieťa aktívne neovláda spisovný jazyk z dôvodu vyrastania v inojazyčnom prostredí. Pasívne prijíma slovenský jazyk z médií, ktoré ho dennodenne obklopujú. Niekedy je materská škola prvým miestom, v ktorom je dieťa konfrontované so slovenčinou na takej úrovni, aby ju vedelo samostatne aktívne použiť. Vyžaduje sa od neho, aby porozumelo a následne sa aj samo vyjadrovalo v spisovnom jazyku, ktorý ale neovláda alebo ho používa s chybami. S opísanou skutočnosťou sme sa priamo stretli v rámci riešenia praktickej časti bakalárskej práce (Drozdová, 2015), ktorej výsledky výskumu potvrdzujú, že neovládanie slovenského jazyka deťmi do značnej miery komplikuje a v niektorých prípadoch až znemožňuje cieľnú jazykovú výchovu v materskej škole. Na druhej strane sekundárne výsledky výskumu diplomovej práce (Ibidem) poukazujú na to, že vzniknutá situácia sa dá bez väčších problémov riešiť a dieťa si aj pod vedením pedagóga počas pobytu v materskej škole dokáže za krátky čas osvojiť spisovnú formu slovenského jazyka na optimálnej úrovni.

1. Jazyková/rečová výchova v materskej škole

V súvislosti s materskou školou je zaužívané totožné používanie termínu jazyková aj rečová výchova. **Jazyková výchova** je v prvom rade komplexný proces, pri ktorom sa má dieťa naučiť aktívne používať hovorovú formu spisovného jazyka vo všetkých možných komunikačných situáciách. Je to integrujúca zložka v celkovom výchovno-vzdelávacom pôsobení na dieťa. Má vypracovaný osobitný obsah a stanovený vlastný cieľ, ktorý je vymedzený v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016).

K. Vužňáková (2008, s. 155) zastáva názor, že v súvislosti s materskou školou by sa adekvátnejšie mal používať termín rečová výchova a nie jazyková výchova. **Rečová výchova** opisuje ako „integrovanú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu v predškolských zariadeniach, ktorej cieľom je vypestovať u dieťaťa jazykový cit, t.j. intuitívne, na základe správneho rečového vzoru, modelu (ktorý prezentuje učiteľ) vypestovať schopnosť vycítiť, čo je jazykovo (gramaticky, lexikálne, komunikačne) správne, resp. nesprávne a uplatniť to v konkrétnom rečovom prejave“ (Vužňáková, 2008, s. 155).

Jazykovú výchovu v materskej škole možno chápať ako integrujúcu zložku výchovy, vzhľadom na to, že sa nachádza takmer vo všetkých výchovno-vzdelávacích aktivitách detí. Reč sa postupným osvojovaním stáva pre dieťa nástrojom myslenia, prostriedkom sociálnej a citovej komunikácie, ako aj autoregulátorom správania sa.

V minulosti sa za hlavný cieľ jazykovej výchovy v materskej škole vo všeobecnosti pokladalo osvojenie si základov hovorenej podoby spisovného jazyka. Dnes to však už celkom tak nie je a v oblasti jazykovej výchovy sa vo väčšej miere prihliada na oblasť písanej reči a budúceho rozvíjania gramotnosti detí. Jazyková výchova by mala prebiehať v súlade s celkovým vývojom reči a myslenia, a celkovým rozvojom osobnosti dieťaťa. Z toho dôvodu by hlavným kritériom pri rečovej výchove mala byť dosiahnutá úroveň výslovnosti a dosiahnutie optimálnej úrovne komunikačných zručností ako aj dosiahnutie primeraného stupňa kognitívneho vývinu dieťaťa (kognitívny vývin pozri Vygotskij 2004). V období predškolského veku, teda medzi tretím až šiestym rokom života, si dieťa pod vplyvom dospelého osoby a priaznivého pôsobenia okolia osvojí fonetickú stránku reči, nadobudne značnú časť slovného zásoby a osvojí si gramatickú

stavbu materinského jazyka do takej miery, že je schopné plynulo rozprávať, odovzdávať okoliu svoje myšlienky, city a prania.

Pri stanovovaní edukačných cieľov pre deti v predškolskom veku je žiaduce prihliadať na dosiahnutú úroveň myslenia a nie len na vekové odlišnosti detí, pretože ako uvádza Vužňáková „čím sú deti menšie, tým sú rozdiely vo vývoji myslenia a reči väčšie“ (2008, s. 156).

Jazyková výchova v materskej škole má pripraviť deti na používanie hovorenej podoby slovenčiny. Obsahom jazykovej výchovy by preto mali byť obsahové štandardy vychádzajúce zo spisovného jazyka ako systému. V jazykovom systéme sa uvádza zvuková rovina – fonetická a fonologická, lexikálna rovina – slovná zásoba, morfológická rovina – slovné druhy a syntaktická rovina – skladba vety (Kočiš, Glozneková, Ďungelová, 1987).

Guziová (1999) uvádza, že ciele a obsah jazykovej výchovy sa môžu realizovať ako samostatná výchovná zložka alebo aj integrovane, a to vo všetkých výchovných zložkách, edukačných aktivitách a organizačných formách realizovaných počas dňa. Obsah jazykovej výchovy v materskej škole sa kedysi (pozri Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách 1999) systémovo zameriaval na:

1. rozvoj slovnej zásoby;
2. spisovnú výslovnosť a zreteľnosť reči;
3. gramatickú správnosť hovorených prejavov;
4. rozvoj komunikatívnych schopností.

Toto staršie obsahové vymedzenie jazykovej výchovy by sme na základe výskumov slovenského jazyka a reči po slovensky hovoriaceho dieťaťa mohli doplniť ešte o oblasť osvojovania si pravidiel jazyka (ohýbanie slov, tvorenie slov odvodzovaním a skladaním, používanie viet a súvetí), ktorá podlieha vývinu kognície. O rozvoj naračných schopností (reprodukcia a tvorenie príbehu) a o osvojovanie si pragmatickej stránky komunikácie (používanie gest, citovo zafarbených slov, uplatňovanie princípov verbálnej komunikácie a poznávanie rôznych spôsobov komunikácie), ktorá má veľký súvis s vývinom myslenia (Vužňáková, rkp.).

Podľa F. Kočiša (1987) obsah jazykovej výchovy tvoria jazykové poznatky a rovnako aj rečová zručnosť a rečové návyky, ktoré si majú deti osvojiť. Obsah jazykovej výchovy sa premieta vo výchovno-vzdelávacom procese v logicky rozdelenej podobe ako usporiadaná postupnosť jazykových poznatkov a zároveň rečových zručností. Deti predškolského veku sa neučia gramatické pravidlá, ani gramatickú terminológiu. Pri správnej organizácii procesu výchovy a vzdelávania si praktickým spôsobom osvoja základné pravidlá gramatiky jazyka bez toho, aby si to uvedomovali. Deje sa to prirodzeným spôsobom imitácie tým, že dieťa počúva reč dospelých vo svojom okolí, napodobňuje ju a samo sa v každodennom styku s ľuďmi a aj pod vedením učiteľky naučí postupne obmieňať slová a spájať ich do súvislých viet. Pri takomto pohľade osvojovania si jazyka dieťaťom pracuje dnešná lingvistika s pojmami *implicitné* a *explicitné znalosti* o jazyku. Najprv si dieťa osvojí jazyk implicitne, t. j. nezámerne, pomocou imitácie svojho rečového okolia – osvojí si prvky a pravidlá jazyka. Implicitné znalosti sú nevyhnutným predpokladom explicitných jazykových znalostí, ktoré sa nadobúdajú prostredníctvom kognície a metakognície. Preto by explicitné, t. j. zámerné osvojovanie jazyka malo byť založené na poznaní implicitného používania jazyka dieťaťom a na poznaní dosiahnutého stupňa kognitívneho vývinu dieťaťa. Implicitné a explicitné poznatky o jazyku sa vzájomne ovplyvňujú a v určitom období sa rozvíjajú súbežne. Avšak pri osvojovaní si materinského jazyka dieťaťom sa osvojujú explicitné poznatky zákonite až po implicitných (Vužňáková, 2013).

2. Požiadavky na učiteľku materskej školy v rámci jazykovej výchovy

V rámci stupňa predprimárneho vzdelávania detí nám nie je známe, že by v tejto profesijnej sfére boli výraznejšie zastúpení muži, dokonca okrem niekoľkých špecifických prípadov nemáme vedomosť o tom, že by ako pedagóg v materskej škole pôsobil muž. Preto v nasledujúcej časti príspevku dávame prednosť konkrétnejšiemu feminínu učiteľka a nepoužívame všeobecnejšie maskulínium pedagóg.

Učiteľka ako realizátorka celého výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole, do ktorého spadá aj jazyková výchova musí spĺňať určité predpoklady a podmienky pre úspešnosť tejto výchovy. Úspešnosť práce závisí v prvom rade od jej odbornej pripravenosti, od stupňa poznania obsahu a cieľa jazykovej výchovy, a v neposlednom rade od kultivovanosti jej vlastného hovoreného prejavu.

Deti si reč osvojujú napodobňovaním dospelých vo svojom okolí prostredníctvom imitácie. Pre deti v materskej škole je v určitých prípadoch najväčší vzor ich učiteľka. Deti preberajú od nej výslovnosť, slovnú zásobu aj gramatickú stránku reči, taktiež sa od nej učia aj používanie mimojazykových prostriedkov, mimiky a gestikulácie. Na tento fakt poukazuje aj konštatovanie Kočiša (1987) ktorý tvrdí, že je to práve učiteľka materskej školy, ktorá musí viac ako ktokoľvek iný ovládať základy správneho slovenského skloňovania a časovania, tvorenia viet a postupy štylistického tvorenia textu. Musí vedieť rozlišovať spisovné a nespisovné slová. Z toho následne vyplýva, že nesmie podliehať nekontrolovateľnému jazykovému úzu, nesprávnym alebo nespisovným výrazom, ktoré by prenášala do svojho prejavu, a ktoré by mohli neskôr negatívne ovplyvniť rečový návyk a prejav detí. Každá učiteľka by si preto mala uvedomovať váhu svojho prejavu. Mala by dbať na správnu obsahovú aj formálnu stránku svojho prejavu.

Učiteľka stavia na základoch, ktoré si dieťa prináša z rodinného prostredia. Sú situácie keď dieťa prichádza do materskej školy a komunikuje výhradne v nárečí. Vo väčšine prípadov je samozrejmosťou, že v nárečovom prostredí v ktorom deti vyrastajú a následne ho používajú, ovláda aj učiteľka toto miestne nárečie. No v žiadnom prípade nesmie pred deťmi upustiť od používania spisovnej podoby jazyka vo vlastnom prejave. Tým sa stáva a to nielen v očiach detí ale aj v očiach rodičov profesionálkou, ktorá dbá na hodnoty, ktoré garantuje materská škola ako verejná vzdelávacia inštitúcia. Tým však nechceme prechovávať názor, že učiteľka materskej školy má mať odmietaný a negatívny postoj k nárečiam a kultúre národnosti ku ktorej dané nárečie prislúcha, či k spontánnemu a prirodzenému prejavu detí v danom nárečí.

Odborná pripravenosť učiteľky v oblasti jazykovej výchovy spočíva v jej zorientovaní sa v problematike a nadobudnutí teoretických poznatkov z oblasti jazykovednej, vývinovej a metodologickej.

V oblasti teoreticko-vývinových poznatkov sa od učiteľky očakáva poznanie celkového priebehu vývinu dieťaťa v období predškolského veku z oblasti vývinovej psychológie, poznanie kognitívneho vývinu dieťaťa a poznanie ontogenézy detskej reči (štádia vývinu detskej reči a s tým súvisiace jednotlivé teórie vývinu detskej reči podľa Piageta 1997 a podľa Vygotského 2004).

Do oblastí metodologickej prípravy učiteľky na stimuláciu detskej reči spadá aj nadobúdanie schopnosti diagnostikovať a hodnotiť aktuálny stav rečového správania sa dieťaťa. Preto aby bolo rozvíjanie a stimulácia detskej reči efektívne je potrebné najprv zistiť aktuálny stupeň rečovej činnosti dieťaťa a porovnať ho s tým, ktorý je v danej oblasti a pre príslušný vývinový stupeň reči žiaduci. Pre kvalitnú diagnostiku a analýzu detskej reči, ktorá je východiskom pre jej následnú stimuláciu, je potrebné to, aby bola podložená výsledkami výskumov slovenského jazyka a reči po slovensky hovoriacich detí. V porovnaní so zahraničím je téma osvojovania si reči a jazyka dieťaťom na Slovensku stále nedostatočne preskúmanou oblasťou. Na Slovensku

sa systematickému skúmaniu jednotlivých stránok detskej reči začalo relevantne venovať až v 90. rokoch minulého storočia. Zo zrealizovaných výskumov máme už mnoho cenných zistení, ktoré sú prínosom pri objasňovaní podstaty osvojovania si detskej reči a sú potenciálnym východiskom k zefektívneniu jej stimulácie aj u detí v predškolskom veku (Lechta, 1990, 1995, 2002; Kesselová, 2001, 2003; Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2005; Slančová, 2008; Liptáková, Vužňáková, 2009; Kapalková a kol., 2010; Harčariková, Klimovič, 2011; Vužňáková, 2012; Ondráčková, 2010; Zajacová, 2012; Brestovičová, 2012). Napriek tomu na Slovensku zatiaľ absentuje publikácia, ktorá by predkladala najnovšie vedecké nazerania na detskú reč, jej jednotlivé stránky a následnú stimuláciu v komplexnejšej podobe. Práce zameriavajúce sa na vývin a rozvoj reči detí sa orientujú najčastejšie na výslovnostnú stránku reči, ostatné roviny jazyka sú rozpracované zatiaľ len okrajovo a čiastočne (gramatika, slovná zásoba) alebo vôbec (slovotvorba).

Pri navrhovaní a tvorbe konkrétnych aktivít na rozvoj a stimuláciu reči detí by východiskom mal byť metodický postup založený na poznaní rečového vývinu detí, zistení aktuálneho stavu rečovej činnosti detí a podporený výsledkami najnovších vedeckých výskumov, ktoré uvádzame vyššie. Edukačná prax ale ukazuje, že reč detí sa vo väčšine prípadov hodnotí skôr intuitívne a učiteľky pri hodnotení zameriavajú svoju pozornosť hlavne na oblasť slovnéj zásoby a výslovnostnú stránku prejavu detí. Jedným z dôvodov môže byť aj absencia novších publikácií charakteru metodických príručiek, ktoré by v praxi boli pre učiteľky pomôckou pri hodnotení a následnom navrhovaní aktivít na rozvoj reči. V praxi dodnes používaná je publikácia *Metodika jazykovej výchovy v materských školách* (Kočiš, Glozneková, Džungelová, 1987). Alternatívnou príručkou je *Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom* (1999), ktorá je v praxi využívaná vo väčšine prípadov len sporadicky. Metodickou pomôckou novšieho vydania je kniha *Hry s rečou. Tvorivé cvičenia pre deti, ktoré chcú správne vyslovovať* (Horecká, 2008) a metodická pomôcka pre rodičov a učiteľov *Školská zrelosť. Čo by malo dieťa vedieť pred vstupom do školy* (Bednářová, Šmardová 2012). Nie všetky spomínané metodické materiály prinášajú námety a aktivity na stimuláciu reči detí, ktoré korešpondujú s aktuálnymi výsledkami vedeckého skúmania detskej reči.

Pre prácu učiteľky materskej školy a jej organizáciu je záväzné dodržiavanie obsahového zamerania jednotlivých oblastí edukácie, ktoré sú stanovené v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie (2016). Aktuálne platný a ani predchádzajúce štátne vzdelávacie dokumenty vymedzujúce obsah, ciele a hodnotenie rozvoja reči detí nevychádzajú z poznatkov o rečovej ontogenéze. Tvorcovia štátnych vzdelávacích programov pre oblasť jazyk a komunikácia nie sú odborníkmi na ontogenézu reči a pri vymedzovaní jednotlivých oblastí rozvoja, stanovovaní štandardov a formulovaní cieľov sa neopierajú o aktuálne poznatky z výskumov detskej reči.

Učiteľky materských škôl sú často nútené modifikovať svoju činnosť aj vzhľadom na formálne a organizačné zmeny vyskytujúce sa v meniacich sa štátnych vzdelávacích programoch (porovnaj *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách 1999*, *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie 2008*, *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*, 2016).

Vzdelávací program, ktorý je aktuálne v platnosti, Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) vymedzuje postavenie jazykovej výchovy v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Za hlavný cieľ sa v tejto oblasti pokladá rozvinutie komunikačných kompetencií dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách s využitím špecifického rozvojového potenciálu písanej reči. Vzdelávacie štandardy tejto obsahovej oblasti sú rozdelené do dvoch častí. Prvá časť sa zaoberá hovorenou rečou a druhá časť písanou rečou.

Na tomto mieste by sme sa bližšie chceli venovať časti venovanej hovorenej reči, ktorá v sebe zahŕňa tri podoblasti, a to: 1.1 Komunikačné konvencie, 1.2 Artikulácia a výslovnosť, 1.3 Gramatická správnosť a výslovnosť. Aj z takéhoto koncipovania vzdelávacieho programu sa javí, že pri osvojovaní a stimulácii detskej reči sa neprihliada na všetky stránky reči a neberú sa do úvahy vedecké výskumné zistenia potvrdzujúce dôležitosť ostatných stránok jazyka. Ďalším dôkazom už spomínanej odbornej neprepracovanosti vzdelávacích programov v jazykovej a komunikačnej oblasti je aj zaradenie podoblasti 2.2.2 Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie do časti venovanej písanej reči.

Osobitým problémom je absencia záujmu o slovotvornú motiváciu a slovotvornú stránku detskej reči v predškolskom veku v rámci štátnych vzdelávacích dokumentov aj v rámci vedeckého bádania. Napriek všetkému je ale slovotvorná motivácia dôležitým systémotvorným činiteľom slovnej zásoby slovenčiny. Potvrdzujú to aj zistenia najnovších výskumov (Ološtiak, 2015), ktoré poukazujú na to, že vyše 80% slovnej zásoby slovenčiny tvoria slovotvorne motivované slová. Takže v priebehu osvojovania si slovenského jazyka dieťaťom zákonite prebieha aj osvojovanie si jeho princípov slovotvornej motivácie. Z tejto skutočnosti vyplýva, že aj slovotvorná stránka detskej reči môže poslúžiť ako jeden z ukazovateľov ontogenézy reči u detí a následne aj ako efektívny prostriedok jej diagnostikovania a následnej stimulácie. Slovotvornú stránku detskej reči na Slovensku do istej miery priblížili výskumy autoriek Liptákovej a Vužňákovej, ktorých výsledky nachádzame v publikáciách *Dieťa a slovotvorba* (2009) a *Kompozitá v slovenčine* (2012). Naposledy boli realizované výskumy slovotvornej stránky reči detí vo veku do 24. mesiaca (Vužňáková, rkp.). Na tento fakt by sme chceli nadviazať plánovaným výskumom zameraným na osvojovanie si slovotvornej motivácie dieťaťom vo veku od troch do šiestich rokov, realizovaným v rámci dizertačnej práce ako súčasť doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Zamýšľaný výskum by mal prispieť k rozšíreniu poznania o osvojovaní si ďalšej stránky materinského jazyka dieťaťom predškolského veku a stať sa základom na stavenie metód diagnostiky a stimulácie reči a kognície dieťaťa v predprimárnej edukácii.

Záver

V príspevku sme sa snažili opísať jazykovú výchovu v materskej škole na Slovensku. Priblížiť jej cieľ a úlohy. Vymedziť obsahové zameranie z pohľadu predchádzajúcich aj aktuálne platných vzdelávacích dokumentov. Osobitnú časť príspevku sme venovali osobnosti pedagóga materskej školy a našim zámerom bolo syntetizovať rozmanité požiadavky na jeho prácu so zreteľom na oblasť výchovy k jazyku. Snahou bolo poukázať na to, čo všetko je potrebné preto, aby bola jazyková výchova detí efektívna. Vyjadrujeme sa aj k metodickým materiálom, ktoré má učiteľ materskej školy k dispozícii a o ktorá sa môže opierať. Záver príspevku bol venovaný potrebe skúmania reči detí a predstaveniu plánovaného výskumu detskej reči, konkrétne detskej slovotvorby v predškolskom veku.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bednářová, J., Šmardová, V. (2012). *Školská zrelost'. Čo by malo dieťa vedieť pred vstupom do školy*. Brno: Editka.
- Brestovičová, A. (2012). Lexikálne univerzálne v reči matiek orientovanej na dieťa. In: M. Chovanec (ed.), *Zborník príspevkov zo 7. študentskej vedeckej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Filozofická fakulta. Dostupné na: www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Chovanec3.
- Drozdová, K. (2015). *Jazyková výchova detí predškolského veku v rusínskom prostredí: bakalárska práca*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Drozdová, K. (2017). *Komunikačné správanie dieťaťa v súčasnej škole: diplomová práca*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Hansen, K.A., Kaufman, R.K., Walsh, B.K. (1999). *Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom*. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán.
- Harčaríková, P., Klimovič, M. (2011). *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta.
- Horecká, M. (2008). *Hry s rečou. Tvorivé cvičenia pre deti, ktoré chcú správne vyslovovať*. Brno: Computer Press, a.s.
- Hornáková, K., Kapalková, S., Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko.
- Kapalková, S. a kol. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v rannom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Kesselová, J. (2001). *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka.
- Kesselová, J. (2003). *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Anna Nagyová.
- Kočiš, F., Glozneková, C., Ďungelová, H. (1987). *Metodika jazykovej výchovy v materských školách*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Krčmová, M., Richterová, L. (1987). *Metodika jazykovej výchovy v predškolskom veku: učebnice pro 3.ročník středních pedagogických škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitívum*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lechta, V. a kol. (1995). *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Vydavateľstvo Osveta.
- Lechta, V. a kol. (2002). *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Vydavateľstvo Osveta.
- Liptáková, L., Vužňáková, K. (2009). *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta.
- Ološtiak, M. (ed.). (2015). *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta prešovskej univerzity v Prešove.
- Ondráčková, Z. (2010). *Komparatívny výskum detskej lexiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Filozofická fakulta. Dostupné na: www.pulib.sk/elpub2/FF/Ondrackova1/pdf_doc/hlavicka.pdf.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1997). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. (1999). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Slančová, D. a kol. (2008). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. (2008). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Vužňáková, K. (2012). *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta.
- Vužňáková, K., (2008). Rečová (jazyková) výchova v materskej škole a vývin detskej reči. In: *Slovo o slove*. Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, KKaLV. roč. 14.
- Vužňáková, K., (2013). Deminutíva v slovenčine z lingvisticko-didaktického aspektu. In: *O dieťati, jazyku, literatúre. Časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, KKaLV. roč. I. č. 2.
- Vygotskij, L.S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Zajacová, S. (2012). *Komunikačné registre v rolových hrách detí. Výsledky sociolingvistického experimentu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Filozofická fakulta.

Peter VATRAL, Alexandra MACKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

POZÍCIA MUŽA AKO PEDAGÓGA V PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Abstrakt

V príspevku venujeme pozornosť pozícii muža v učiteľskej profesii na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania. Prezentujeme názory mužov – učiteľov (súčasných študentov na PF PU a jej absolventov).

Kľúčové slová: učiteľ, muž, predprimárne vzdelávanie, primárne vzdelávanie.

Abstract

In the paper our attention to the position of a man in the teaching profession at the pre-primary and primary level of education. We present the opinions of men – teachers (current students at PF PU and its graduates).

Key words: teacher, men, preprimary education, primary education.

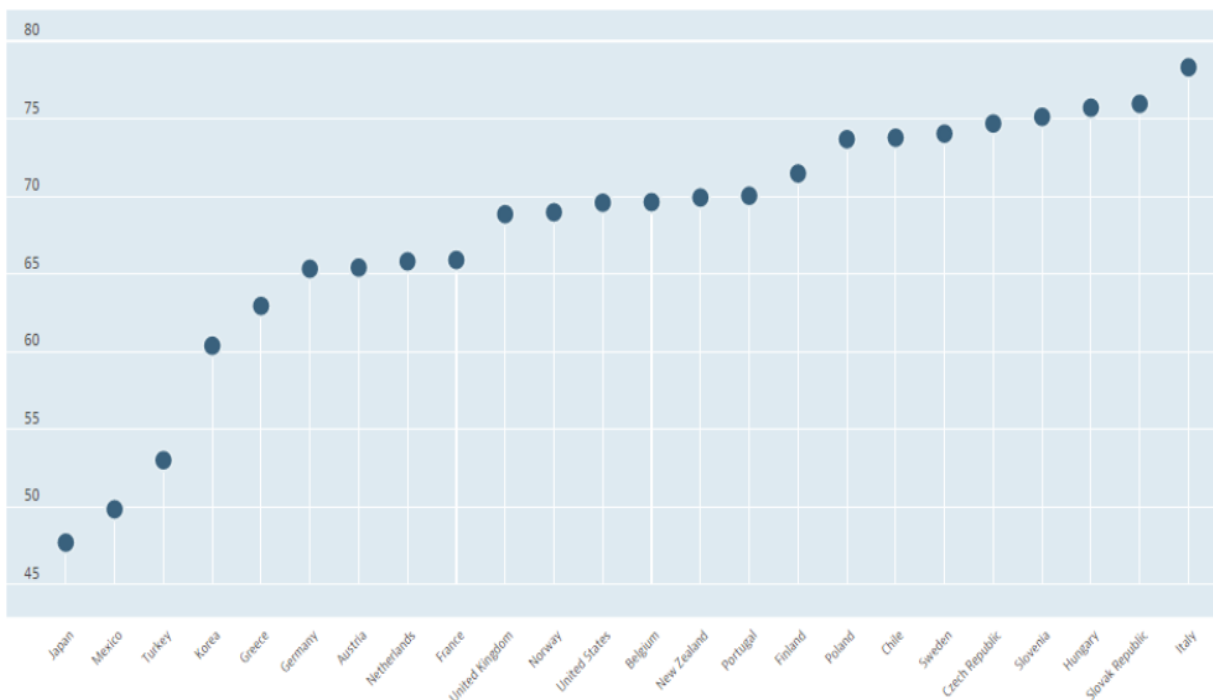
Úvod

Pozícia učiteľa – úloha, ktorá mimoriadne ovplyvňuje rozvoj jednotlivca a celej spoločnosti. Odborníci vedú rôzne diskusie o významnosti a vážnosti tejto profesie. Vraví sa, že učiteľstvo je jedno z tých povolání, ktoré v budúcnosti nebudú nahradené ani najvyspelejšou technológiou resp. žiadnym robotom alebo softvérom. Ale aj napriek tejto potešujúcej správe hrozí školstvu úplne iný problém. Od katedier sa pomaly vytráca mužské zastúpenie učiteľov. Tento problém netrvá krátko – školy trpeli nedostatkom učiteľov aj v minulosti. Avšak faktom sa stáva, že oproti minulosti je dnes badateľný pokles učiteľovho statusu. Netýka sa to len situácií v triedach, ale aj mimo nich. Na základe prieskumu medzi študentmi a absolventmi (14 respondentov), uvedieme vo všeobecnosti základné problémy, ktoré ovplyvňujú vo vysokej miere mladých mužov k tomuto povolaniu.

1. Muži v školstve

Vysoká feminizácia na školách je teda jedna z viacerých charakteristík podieľajúcej sa na hodnotení kvality učiteľskej profesie. Medzi rodového nepomeru sa súčasne radí aj vysoký podiel nekvalifikovaných učiteľov, vysoký podiel učiteľov dôchodkového veku, nízke percento nastupujúcich učiteľov po ukončení štúdia, neadekvátne finančné ohodnotenie práce učiteľov (Petlák, Komora, 2003).

Muž v pedagogickom zbore je menšina, na ktorú sa pomaly zabúda. V školách (nie len na Slovensku) je učiteľ – muž, v početnej nevýhode pred jeho kolegyňami. Spomedzi krajín OECD sa Slovensko v počte mužských pedagógov nachádza na chvoste rebríčka – s podielom žien až 76 %. Za Slovenskom sa umiestnilo už iba Taliansko, ktorého podiel žien za katedrami tvorí takmer 80 % (Melicherová, 2015).



Graf 1. Podiel žien – učiteľiek v školstve od materských škôl až po vysoké školy (rok 2014).
Zdroj: OECD, dostupné z: www.postoj.sk/13595/pokriveny-svet-nasich-skol-bez-muzov-.

Ako uvádza M. Melicherová (2015), nielen na Slovensku je fenoménom rodová segregácia vo vysokej miere, ale v aktuálnej situácii spôsobuje aj ekonomické krízy, ktoré dopadajú na segregované najmä feminizované profesie. S nedostatkom mužov v školstve bojujú aj v Českej republike, Maďarsku a Slovinsku. Tento nepomer mužov a žien na slovenských školách sa ešte viac zvýši ak do úvahy zarátame len materské a základné školy. Učitelia v primárnom vzdelávaní na Slovensku tvoria len štrnásť percent celého pedagogického zboru. Čo sa týka predprimárneho vzdelávania je muž doslova kuriozitou. V súčasnosti v slovenských materských školách pracuje len 5 učiteľov. Aké sú možné dôvody straty mužského zastúpenia za katedrami slovenských škôl?

Do popredia uvádzame neadekvátne finančné ohodnotenie, ktoré mužom, žiteľom rodín, nedokážu zabezpečiť vyhovujúce podmienky pre život. V našom prieskume, zameranom na študentov a absolventov pedagogických fakúlt, sme zistili, že otázku finančného ohodnotenia respondenti riešia ako najzávažnejšiu. Plat učiteľa základnej školy tvorí 875 eur (www.platy.sk), v mnohých regiónoch Slovenska sa však líši. Hovoriac o začínajúcich pedagógoch, ich nástupný plat tvorí približne čosi viac ako 500 eur. Platové ohodnotenie učiteľov sa stáva neadekvátnym vo vzťahu k vykonávanej práci. Absolventi pedagogických fakúlt preto uprednostňujú iné zamestnania, alebo odchádzajú za prácou do zahraničia. Vzhľadom na nároky spoločnosti voči mužom ako najdôležitejšej zložky „rodinného“ príjmu sa ponuka takejto práce javí veľmi nelákavo. Výška mesačnej mzdy je hlavným, dôvodom nezaujmu mužov o učiteľské povolanie.

Vysoký podiel učiteľov dôchodkového veku podporuje skutočnosť, že do učiteľského povolania sa hlási čím ďalej tým menej študentov mužského zastúpenia. To má za následok aj nízky počet „čerstvých“ absolventov do praxe.

Průcha (2002) uvádza, že podiel mužov medzi prijatými študentmi na učiteľstvo primárneho vzdelávania v ČR bol na úrovni 6%.

Výskum realizovaný na vysokých školách v Českej republike sa uskutočnil po roku 2000, avšak podiel žien a mužov medzi prijatými študentmi učiteľstva predprimárneho a primárneho vzdelávania je dlhodobo nemenný.

Ukončenie vysokej školy pre začínajúceho učiteľa stále nemusí byť žiadna výhra, pretože presadiť sa na trhu práce medzi už „zabehnutými“ učiteľmi môže byť dosť náročné z pohľadu praxe, skúseností a pod. Avšak väčšina mužov v našom prieskume si nemyslí, že skúsení pedagógovia môžu byť výrazne zvýhodnení pred ich začínajúcimi kolegami. Medzi zvolenými odpoveďami o nízkom nástupe mladých mužov do učiteľskej praxe dominovali názory o už spomínanom nevýraznom sociálnom postavení učiteľa v spoločnosti a chýbajúcom sebedomí mladých mužov pri vykonávaní učiteľskej profesie. Slabou motiváciou teda nie je len nízky plat. Môžeme uviesť aj dôvody nepriaznivého vybavenia škôl, nedisciplinovanosti žiakov a hlavne ťažkú komunikáciu s rodičmi, ktorá viaceru učiteľov (rovnako mužov ako žien) odrádza pri výbere tohto povolania. Mladí učitelia sa teda môžu báť príliš veľkej kritiky voči spôsobe výkonu ich povolania. Kritika na ich prácu spadá medzi dôvody stagnácie. Podľa nášho názoru by však tieto názory začínajúci učiteľ nemali odrádzať, ale zamyslieť sa nad nimi a na základe vlastných úsudkov skvalitniť svoju prácu.

Základnou bariérou voči mužskej populácii učiteľov je dopad feminizácie školstva. Tokárová (In: Bosý, 2012) uvádza, že pod pojmom feminizácia školstva, resp. feminizovaný odbor, sa chápe zastúpenie žien v kolektíve vyššie ako dve tretiny celkového počtu zamestnancov.

Môžeme s určitosťou definovať rôznorodosť feminizácie školstva a to v štatistickom ponímaní, kde ide o spomínaný vyšší počet žien v obore, kultúrnom ponímaní, kde sa učenie odvíja od spoločenských a historických spôsoboch rozličného vykonávania práce a politickom ponímaní, keď sa emancipácia žien stáva problémom a u mužov spôsobuje neúspech (Skelton; in: Bosý, 2012).

Feminizáciou v školstve môže dochádzať časom k negatívnym sociálnym javom. Učiteľ pri možnej strate svojej sociálnej prestíže, dokáže „zaistiť“ nežiadúce smery vo výchove a vzdelávaní detí a mládeže, ktorá vedie k uvoľneniu disciplíny. Dôvodom je chýbajúca reflexná autorita učiteľa, muža. Nastáva problém pri riešení konfliktov nielen pre chlapcov, ktorých vychovávajú iba ich matky a chýba im doma mužská autorita, ale aj dievčatám, kvôli vzťahom a interakcii s inými mužmi ako v rodine. Na vzorke opýtaných mužov v našom výskume, sa viacerí zhodujú v tom, že učiteľ dokáže svojou prirodzenou autoritou usmerniť vo výchove veľký počet detí a žiakov.

V roku 2012 v Londýne získal titul učiteľ roka, mladý Nathan Kemp, ktorý sa k problematike rodovej učiteľskej výchovy vyjadril: „*Nejde len o to dať mužský vzor deťom, ktorých vychováva len mama. Je to o tom, aby bola zachovaná rovnováha – vyrastať a socializovať sa s oboma pohlaviami*“ (Melicherová, 2015).

V našom prieskume sme taktiež zaznamenali odpovede smerujúce na otázku výchovy. Väčšina opýtaných mužov si myslí, že spoločnosť zastáva názor o prirodzenejšej výchove detí u žien. Žena – matka, má v sebe pud, ktorý ju vedie k viac precítenej výchove. Tento názor závisí od kultúrneho hľadiska. V mnohých krajinách panujú rôzne postoje, no v žiadnom výskume sa nedokázalo podporiť alebo spochybniť tento názor. Ak teda hovoríme o výchove, je veľmi dôležité aby sa na učení a vychovávaní detí participovali muži a ženy súčasne a v rovnakej miere, tak isto v rodinách ako aj v školách.

Záver

Výpovede učiteľov nás dovedli k výsledkom, že muž je v ženskom kolektíve žiadaný. Kolektív žien, ktorý je obohatený o muža, sa stáva komunikatívnejším v rôznych sférach a v rôznych názoroch na problémy týkajúce sa výchovno-vzdelávacieho procesu. To ale neznamená, že pedagogický kolektív pozostávajúci zo žien, nie je schopný takéto problémy riešiť. Z pohľadu rodových rozdielov sa dodnes nepotvrdil žiaden údaj o tom, či je lepším učiteľom muž alebo žena. Všetky kompetencie, ktoré pedagóg nadobudne a dokáže reálne použiť záležia od prístupu k práci a postojov samotného učiteľa či učiteľky. V konečnom dôsledku, tak ako aj v bežnom živote, tak aj vo výchovno-vzdelávacom procese je dôležité z pohľadu rozdielnosti názorov udržiavať určitý typ rovnováhy. Pre poslanie akým je učiteľstvo to platí dvojnásobne.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bosý, D. (2012). Feminizácia školstva a postavenie učiteliek a učiteľov v jej kontexte. In: *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied.
- Melicherová, M. (2015). *Pokrivený svet našich škôl bez mužov*. Dostupné na: www.postoj.sk/13595/pokriveny-svet-nasich-skol-bez-muzov-.
- Petlák, E. Komora, J. (2003). *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: Iris.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál.

ROZDZIAŁ III.
KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE
PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW

Karolina PUŚCIZNA, Aleksandra JANTAS
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

KSZTAŁCENIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

„Szukam nauczyciela i mistrza
niech przywróci mi wzrok, słuch i mowę
niech raz jeszcze nazwie rzeczy i pojęcia
niech oddzieli światło od ciemności”
(T. Różewicz)

Abstrakt

W artykule podjęto problematykę przygotowania nauczycieli, adekwatnego do podejmowania zadań kształcenia oraz wychowania dzieci i młodzieży, aby potrafili podejmować wyzwania współczesnego, wciąż zmieniającego się świata. Po krótkiej informacji wstępnej na temat dzisiejszej sytuacji nauczycieli i niedomagań w szkolnictwie, uzasadniono potrzebę zmian w kształceniu nauczycieli. Przedstawiono wizję nauczyciela XXI wieku, obszary wiedzy i umiejętności, jakie powinien posiadać oraz zakres kompetencji i cechy osobowości. Przedstawiono wizję zmian w systemie kształcenia nauczycieli, jakie proponowane są przez różnych pedagogów. Podkreślono rolę praktyk, a także potrzebę zmian w organizowanych praktykach studenckich. Posłużono się wnioskami z badań opinii z praktyk studenckich 144 studentek z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Na podstawie tych materiałów, wniosków z powyższych badań i własnych doświadczeń sformułowano wnioski zawierające proponowane zmiany w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli.

Słowa kluczowe: kształcenie, nauczyciel, kompetencje nauczyciela.

Abstract

This publication discusses the problem of education of teachers adequate to the undertaken task of educating and upbringing children and the youth and preparing them to face challenges of the modern, ever-changing world. Following the introductory information concerning the present standing of teachers and malpractices in the system of education the justified necessity of changes in the system of education was presented. The image of a teacher of 21st century, the scope of the knowledge, skills, traits and competences he should possess were also presented. Visions of changes in the system of education of teachers proposed by various pedagogues were also discussed. The role of practice period and the necessity to introduce changes in the practices students participate in were underscored. Conclusions drawn from the opinions submitted by 144 students of Jan Kochanowski University in Kielce were used. Conclusions incorporating the proposals of changes in the system of education of future teachers were prepared on the grounds of the gathered data, concessions from the survey and own experience.

Key words: education, teacher, competences of a teacher.

Wprowadzenie

Współczesny świat rozwija się w ogromnie szybkim tempie, jakiego nigdy w swojej historii nie doświadczył. Ta niezwykle dynamicznie rozwijająca się rzeczywistość, powstanie społeczeństwa obywatelskiego i informacyjnego, stawiają coraz to nowe wyzwania. Dotyczą one kształcenia nowych pokoleń ludzi, którzy będą wyposażeni w zdolności radzenia sobie w skomplikowanej i nie zawsze przewidywalnej rzeczywistości. Niestety jednak, w tę sytuację ponowoczesnej kultury nie wpisuje się stan nauczycielski – wyzwaniom współczesności

sprostają w pełni nauczyciele nowocześnie i profesjonalnie przygotowani do swej pracy. Współczesnej szkole potrzeba pedagogów, przywódców edukacyjnych. Przyszłość polskiej edukacji, na wszystkich poziomach, zależy głównie od nauczycieli dobrze wykształconych, kreatywnych, oddanych sprawie (z powołania), zdolnych, wybieranych do zawodu według ustalonych kryteriów. Słaby nauczyciel nigdy nie będzie przewodził w środowisku szkolnym. Tylko nauczyciel zdolny, o wysokich kwalifikacjach i kompetencjach, taki, który jest oddany dzieciom i młodzieży poprowadzi ich w skomplikowane drogi współczesnej rzeczywistości (Lorek, 2011, s. 47).

1. Nauczyciele w Polsce

W roku szkolnym 2014/2015 w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych zatrudnionych było ogółem 670 461 nauczycieli (Rachubska, 2015, s. 4). Stanowi to ponad 10% wszystkich nauczycieli w Europie (ok. 6 mln). Liczba etatów nauczycielskich maleje z roku na rok, gdyż ostatnio spadała liczba uczniów. W Polsce mamy jeden z niższych w Europie wskaźników liczby uczniów przypadających na nauczyciela. Podobnie jak w większości krajów świata, zawód ten w Polsce jest sfeminizowany (552 034 nauczycieli to kobiety) – w 2015 roku stanowiły 82,34% tej grupy zawodowej (Ibidem, s. 10). Mężczyźni z kolei nieproporcjonalnie częściej obejmują stanowiska kierownicze w oświacie. Grupa zawodowa nauczycieli starzeje się, gdyż później przechodzą na emeryturę. Do 2008 roku przeciętny wiek przechodzenia na emeryturę nauczycieli był niższy niż wśród przedstawicieli innych zawodów, gdyż mogli przejść na emeryturę po 30 latach pracy. Nauczyciele zarabiają mniej niż przedstawiciele innych zawodów w grupie „specjalistów”, uwzględniając bezwzględne wysokości płac. Pensum – wymiar godzin dydaktycznych – należy do najniższych w Unii Europejskiej. Naukowcy dowodzą, że w Polsce brak jest systematycznego monitorowania i kontroli jakości kształcenia nauczycieli. W kształceniu nauczycieli za mało jest przygotowania praktycznego i powiązania teoretycznej wiedzy z praktyką szkolną. Polscy nauczyciele bardzo intensywnie doskonalą się zawodowo. Dominują jednak mniej czasochłonne, ale i mniej efektywne formy doskonalenia. Udział w doskonaleniu jest stymulowany przez procedury awansu zawodowego. Ponad połowa nauczycieli posiada najwyższy stopień nauczyciela zawodowego, który, jak zauważają eksperci, osiąga się zbyt wcześnie w toku kariery zawodowej.

W naszym kraju ciągle narzuca się nauczycielom nie tylko określoną strukturę pracy, ale i jej koncepcję. Nauczyciela ocenia się przede wszystkim według dwóch kryteriów: poziomu dyscypliny w klasie szkolnej i wskaźników efektywności kształcenia. Reforma oświaty spowodowała, że nauczyciele stracili pewność co do swego zatrudnienia. Większość małych szkół wiejskich została zlikwidowana ze względu na oszczędności. Niektórzy nauczyciele zostali przeniesieni do innych placówek lub poprzehodzili na emerytury pomostowe, a jeszcze inni, w związku z brakiem dostatecznych kwalifikacji, zwalniani. Perspektywy młodego nauczyciela nie są ciekawe. Musi się on doksztalać po to, aby być w pełni dyspozycyjny, przechodzić kolejne stopnie awansu zawodowego, a umowę o pracę otrzymuje z roku na rok. Zagrożenie utraty pracy powodowane jest przez niż demograficzny. Nie oferuje się tym ludziom nic w zamian, poza 6-miesięczną odprawą, nie zmierza się do obniżenia wieku emerytalnego, nie rezerwuje się pieniędzy na ich ewentualne przekwalifikowanie po rezygnacji z pracy w oświacie. Ten dyskomfort powoduje stres oraz niezadowolenie z wybranego i wykonywanego zawodu. Z tego też względu niektórzy nauczyciele nie chcą nimi być, gdyż praca ta nie zapewnia im poszukiwanej stabilizacji ekonomicznej i zawodowej. Praca nauczyciela – dzięki swej specyfice, przyjaznym stosunkom z kolegami, uczniami – może być źródłem

zadowolenia oraz jednym ze środków samorealizacji. Z drugiej strony, w związku z niskim wynagrodzeniem i dużą liczbą obowiązków pozaszkolnych, może być przyczyną niezadowolenia oraz niechęci do pracy. Nauczyciel musi mieć poczucie tego, że zawód, który wybrał, odpowiada mu, interesuje go, sprawia mu radość, pozwala w pełni realizować się życiowo i zawodowo. Wykonywany zawód powinien przynosić zadowolenie, satysfakcję, powinien ubogacać duchowo. Zawód nauczyciela to wielkie wyzwanie społeczne, które wymaga ogromnych poświęceń, ale niesie zadowolenie samemu nauczycielowi, uczniom i rodzicom (Pawelec, 2012, s. 19-20).

2. Dlaczego potrzeba zmian w kształceniu nauczycieli?

Jest wiele wniosków z badań edukacyjnych, podkreślających potrzebę kształcenia nauczycieli. Dostrzegli ją także pracownicy Najwyższej Izby Kontroli. Badania prowadzone w marcu 2017 roku wykazały, że nauczyciele nie są w pełni przygotowani do pełnienia zawodu. Urzędnicy NIK stwierdzili, że procedura kształcenia pedagogów sprowadza się do automatycznego przyznawania kolejnych stopni awansu zawodowego. Dostrzegli także brak selekcji osób, które nadają się do pełnienia tego zawodu, m.in. brak kryteriów rekrutacji na studia. Na kierunki nauczycielskie przyjmowanych jest coraz więcej najsłabszych maturzystów, którzy na egzaminie maturalnym uzyskali niskie wyniki. Zauważono również, że programy kształcenia przyszłych pedagogów nie były od lat aktualizowane. Nawet sami studenci stwierdzają, że w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli potrzebne są zmiany, a jako najpilniejsze wykazali poszerzenie zajęć praktycznych. Pracownicy NIK skrytykowali też model adaptacji nowozatrudnionego nauczyciela, skupiający się na procedurze awansu zawodowego, a nie na przyroście wiedzy czy umiejętności zawodowych (Raport NIK, 2017).

Współczesny nauczyciel powinien nie tylko przekazywać wiedzę i sprowadzać się do transmisji kultury, lecz konieczna jest też zmiana definicji zawodowej roli nauczyciela, dostosowana do potrzeb współczesności (Ibidem). Nauczyciel powinien kierować procesem dydaktycznym i twórczo wykorzystywać swoją wiedzę.

T. Kautz uważa, że system kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce ma wiele niedoskonałości, do których należą m.in.:

1. zasady rekrutacji do zawodu oparte wyłącznie na fakcie zdania egzaminu dojrzałości;
2. brak szkolnictwa średniego o profilu pedagogicznym;
3. przeteoretyzowanie programów studiów pedagogicznych i nauczycielskich;
4. niedopracowane programy innych form kształcenia, oferujących przygotowanie pedagogiczne;
5. niewystarczająca ilość i jakość praktyk pedagogicznych;
6. mało skuteczne metody weryfikacji nauczycieli zawodowo czynnych;
7. awans zawodowy w niewielkim stopniu jest związany z rozwojem kompetencji wychowawczych i dydaktycznych nauczycieli (Kautz, 2011, s. 200).

Te braki systemu kształcenia nauczycieli nie powinny przesłaniać faktu, że w tym zawodzie zdecydowana większość co najmniej dobrze wypełnia swoje obowiązki. Dzieje się tak mimo wielu niesprzyjających czynników, takich jak: dość niski prestiż tego zawodu w społeczeństwie, niskie wynagrodzenie, przymus ciągłego podnoszenia kwalifikacji oraz narastające problemy wychowawcze. Pomimo stosunkowo niezłej kondycji środowiska nauczycielskiego, koniecznością jest ciągła analiza działania systemu, w którym kształcą się kandydaci do tego zawodu, a także jego ewaluacja.

Według R. Parzęckiego, problemem pedagogicznego kształcenia nauczycieli jest przede wszystkim jego jakość. Prawie zupełnie zaniknął etos nauczyciela w pełni i bezinteresownie oddanego młodzieży, przekazującego jej nie tylko wiedzę, lecz przede wszystkim wartości, pobudzającego zainteresowania i kształtującego osobowość. Pracę w zawodzie nauczycielskim podejmują absolwenci osiągający wyniki w nauce niższe niż przeciętne. Niska jest również konkurencyjność pedagoga względem innych zawodów. Niewystarczające jest współdziałanie uczelni kształcących kandydatów do zawodu nauczyciela ze szkołami i innymi placówkami oświatowo-wychowawczymi. Parzęcki uważa, że wskazane jest, aby studia, szczególnie zawodowe, wyróżniały się bardziej pragmatycznym ukierunkowaniem, znajdującym wyraz w poszerzonym zakresie praktyk oraz w udziale nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów w procesie kształcenia studentów jako przyszłych nauczycieli (Parzęcki, 2012, s. 13-14).

Obecnie kształcenie nauczycieli charakteryzuje przekazywanie treści, które niejednokrotnie są zdezaktualizowane i mało przydatne w praktyce szkolnej. Występuje brak powiązania teorii z praktyką, rozwijania refleksyjności i kompetencji w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych oraz nawiązywania kontaktu werbalnego z uczniami. Największe jednak kontrowersje budzi nieznamość lub słaba znajomość przez nauczycieli wiedzy teoretycznej i praktycznej dotyczącej dziedziny wychowania.

Dotychczasowy, pouczelniany system dokształcania nauczycieli pochłania ogromne środki finansowe, jest niefunkcjonalny, niedrożny i bardzo często niemerytoryczny, a odbywa się poza nadzorem ministerstwa edukacji, które jest odpowiedzialne za edukację dzieci oraz młodzieży. W przygotowaniu nauczycieli do zawodu, oprócz ustalania kompetencji zawodowych, ważne jest określenie ich przygotowania w ramach konieczności nieustannego doskonalenia się w zawodzie. Określenie związków oraz prawdziwych mechanizmów zakresie kształcenia, rozwoju zawodowego i awansu nauczycieli z ich dokształcaniem oraz doskonaleniem powinno należeć do pilnych zadań edukacji nauczycieli i polityki oświatowej naszego państwa.

3. Wizja nauczyciela XXI wieku – zadania, kompetencje

Praca nauczyciela ma szczególnie charakter. Z jednej strony jest on organizatorem i kierownikiem procesu dydaktycznego oraz wychowawczego, a z drugiej kieruje się on ku wartościom zarówno intelektualnym, światopoglądowym, jak i moralnym, ale także estetycznym oraz wszystkim tym, które pomagają kreować ład indywidualnego i społecznego życia każdego człowieka. Praca nauczyciela jest trudna dlatego, ponieważ nauczyciel zawsze działa w sytuacjach nieprzewidywalnych i niepowtarzalnych.

Do realizacji tych najogólniej sformułowanych zadań nauczyciela niezbędna jest adekwatna do potrzeb współczesności wiedza o:

- otaczającym świecie;
- relacjach ja – świat;
- sobie samym.

Te obszary wiedzy zawierają wiedzę techniczno-instrumentalną i praktyczno-moralną. Profesjonalną wiedzę nauczyciela charakteryzować powinny:

1. otwartość, co oznacza wiedzę ciągle zdobywaną i uzupełnianą, permanentnego rozwoju – idei ustawicznego uczenia się. Należy przy tym pamiętać, że działalność nauczyciela zawsze skierowana jest ku kulturze przyszłości;
2. nieoczywistość, niepewność, problematyczność – jako zaprzeczenie pewności własnej wiedzy, słuszności i ostateczności wszelkich rozstrzygnięć, charakteryzującej obecną wiedzę nauczycieli;

3. świadomość własnych ograniczeń – refleksyjność w działaniu i nad działaniem. Tak rozumiana wiedza powinna prowadzić do osiągnięcia umiejętności:

- organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczej;
- komunikacyjnych, tzn. porozumiewanie się „żywym językiem”, mową ciała;
- dialogowego sposobu bycia;
- współdziałania z podmiotami edukacyjnymi;
- interpretacyjnych;
- pomagania wychowankom i rozwijania ich kreatywnych zdolności przez poznawanie ich osobowości;
- rozwiązywania problemów i konfliktów, np. coraz częstszych zaburzeń emocjonalnych, agresji, trudności szkolnych (ADHD, dysleksji, uzależnień od substancji psychoaktywnych) i niepełnosprawności (Sekulowicz, 2010, slajdy 4-8).

Nauczyciel jest w równym stopniu edukatorem, dydaktykiem i wychowawcą. Obok rodziców/opiekunów, poprzez środowisko rówieśnicze ucznia, nauczyciel staje się jednym z głównych czynników oddziałujących wychowawczo na dziecko. Wychowawczy aspekt funkcji nauczyciela jest tym, który odróżnia ten zawód od profesji np. edukatora czy szkoleniowca.

Kształcenie nauczycieli ma polegać na nabywaniu praktycznych umiejętności, potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Wiedza teoretyczna ma wspierać zdobywanie tych umiejętności i dawać naukową syntezę zdobytych doświadczeń. Kształcenie przyszłych nauczycieli powinno odbywać się na wydziałach pedagogicznych lub na uczelniach pedagogicznych, gdyż tylko tam można zagwarantować wszechstronne kształcenie kompetencji (Sekulowicz, 2010, slajd 46).

Pojęcie kompetencji mieści w sobie kwalifikacje w ścisłym tego słowa znaczeniu, a także postawy społeczne, umiejętności pracy w zespole, zdolność do podejmowania inicjatyw, nieunikanie ryzyka. Kompetencje zatem to połączenie wiedzy i umiejętności działania z osobistym zaangażowaniem i umiejętnością bycia (Lorek, 2011, s. 26).

K. Lorek przytacza kompetencje nauczycielskie w poniższej tabeli:

Tabela 1

Istota kompetencji nauczyciela

KOMPETENCJE				
Intelekt, Zdolności, Twórczość, Kreatywność, Zainteresowania	Wiedza, Umiejętności	Intuicja, Dedukcja, Celowość, Poczucie sensu	Doświadczenie zawodowe, Dojrzałość	Kwalifikacje zawodowe (formalne)

Źródło: opracowanie K. Lorek na podstawie W. Okonia (*Nowy słownik pedagogiczny* (s. 185), W. Okoń, 2004, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” Teresa i Józef Śnieciński.)

Obszary kompetencji nauczyciela-profesjonalisty według wyznaczników Ministerstwa Edukacji Narodowej przedstawiają się następująco:

1. **Kompetencje prakseologiczne** – umiejętności w dziedzinie planowania i projektowania działań dydaktycznych.
2. **Kompetencje moralne** – etyczny aspekt pracy nauczyciela.
3. **Kompetencje medialne** oraz w zakresie **technik informatycznych** – umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie edukacyjnym.

4. **Kompetencje komunikacyjne** – dialog „nauczyciel – uczeń”, otwartość na potrzeby ucznia, pragnienia i racje ucznia, empatia i zrozumienie w relacjach.
5. **Kompetencje współdziałania w zespole** – zachowania prospołeczne i integracyjne.
6. **Kompetencje kreatywne** – innowacyjność działań (Lorek, 2011, s. 28-34).

Podsumowując, należy zauważyć, że w wyniku intensywnych procesów globalizacji przed edukacją stają obecnie wielkie wyzwania, wynikające z istniejących przemian społeczno-politycznych. Przeobrażenia cywilizacyjne wywierają wpływ na zmiany w systemie kształcenia i wychowania w kierunku dostosowania go do potrzeb zmieniającej się rzeczywistości. Edukacja powinna być adekwatna do coraz nowszych potrzeb społecznych, aby silniej reagować na otaczający świat zewnętrzny, być bardziej elastyczną, zorientowaną na potrzeby rynku pracy. Realizacja skutecznego procesu dydaktyczno-wychowawczego wymaga, aby był on organizowany i prowadzony przez nauczyciela o określonych umiejętnościach, wiedzy i cechach osobowościowych. Współczesna szkoła potrzebuje nauczycieli o nowych kwalifikacjach oraz kompetencjach o charakterze otwartym, z pełnym zapleczem innowacyjnym. Nauczyciel w związku z tym, że kieruje procesem kształcenia uczniów i studentów w czasie odbywania praktyk, powinien mieć pewne cechy charakteru i osobowości, które są niezbędne do realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Powinien mieć odpowiedni poziom teorii oraz praktyki, adekwatnej do wykonywanego zawodu. Zawód ten wymaga właściwego przygotowania wielopredmiotowego, humanistycznego oraz metodycznego, a w szczególności ustawicznego doskonalenia warsztatu, w tym wiedzy i umiejętności (Sztot, 2009, s. 303).

4. Proponowane zmiany w kształceniu nauczycieli

Uzyskiwanie nowej jakości kształcenia i wychowania wymaga głębokich przeobrażeń w myśleniu o edukacji oraz roli nauczyciela. Przeobrażenia te są wymuszane przez tempo zmian zachodzących w rzeczywistości pozaedukacyjnej.

„Aby polepszyć jakość edukacji, należy najpierw polepszyć rekrutację, przygotowanie, status społeczny i warunki pracy nauczycieli, ponieważ tak długo nie będą mogli spełnić oczekiwań, jak długo nie będą mieć pożądaných wiadomości i umiejętności, zalet osobistych, możliwości zawodowych i motywacji” (Delors, 1998, s. 148).

Według M. Nowak-Dziemianowicz (2014, s. 117), współcześni nauczyciele jako grupa zawodowa są dobrze przygotowani merytorycznie (w zakresie wiedzy z nauczanego przedmiotu) oraz dydaktycznie (w zakresie wiedzy metodyki i dydaktyk szczegółowych). Niewystarczające jest natomiast ich przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne.

Według Z. Gasia, kształcenie przyszłych absolwentów studiów pedagogicznych – kandydatów na nauczycieli – powinno prowadzić do wykształcenia zespołu kwalifikacji dotyczących:

1. wiedzy pedagogicznej, dotyczącej: rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego człowieka – ucznia, poszukiwania, formułowania i rozwiązywania kluczowych problemów pedagogicznych oraz poznania ich naukowych wyjaśnień, antycypowania tendencji rozwojowych edukacji i wychowania oraz poznania kierunków wychowania następných pokoleń;
2. wiedzy organizacyjno-metodycznej, dotyczącej: konstruowania sytuacji edukacyjnych, dydaktyczno-wychowawczych, kierowania działalnością własną i uczniów oraz jej kontrolą, oceną i ewaluacją wraz z doskonaleniem własnego profilu zawodowego;
3. „umiejętności podmiotowych”, czyli empatii, świadomości i samowiedzy nauczycielskiej, adekwatnej samooceny, wrażliwości społecznej, poczucia odpowiedzialności roli i funkcji zawodowo-społecznej (2001, s. 34-35).

W. Strykowski stwierdza, że zasadnicza zmiana, jaka musi nastąpić w kształceniu nauczycieli, to obudzenie w nich świadomości, że podstawowym ich zadaniem będzie odciążenie kształtowania osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do pogłębionego poznawania siebie i otaczającego go świata (2003, s. 13-14).

Kolejnym aspektem kwalifikacji nauczycielskich są kwalifikacje moralne, określane jako indywidualna sfera postaw i przekonań nauczyciela, jego percepcja wartości i antywartości, postrzeganie własnej roli i samoocena wagi jego funkcji społeczno-zawodowej. Wysokie morale to nie tylko właściwa postawa w pracy zawodowej, ale również w życiu osobistym. W stosunku do nauczycieli są to wymagania idące znacznie dalej niż w przypadku kandydatów do innej pracy (Lorek, 2011, s. 20). „Od nauczyciela wymaga się na co dzień przede wszystkim respektowania zasad: prymatu dobroci nad sprawiedliwością, prymatu serca nad rozumem oraz prymatu człowieka nad organizacją” (Kobylecka, 2005, s. 61). U nauczyciela niezbędne są też odpowiednie kwalifikacje zdrowotne i fizyczne.

M. Nowak-Dziemianowicz (2014, s. 120) wymienia następujące cechy nowego systemu kształcenia nauczycieli:

- Integralność, tj. spostrzeganie kompetencji nauczycielskich jako całości złożonej z:
 - wiedzy kierunkowej (specjalistycznej, niepedagogicznej),
 - wiedzy psychologiczno-pedagogicznej,
 - umiejętności wykraczających poza wąsko rozumianą rolę nauczyciela dotyczące szeroko pojętej profilaktyki, diagnozy i terapii pedagogicznej.
- Równowaga, co oznacza, że kształcenie nauczycieli w równym stopniu uwzględnia przygotowanie kierunkowe (specjalistyczne, niepedagogiczne) i pedagogiczne.
- Elastyczność – zdobywanie pełnego przygotowania zawodowego może odbywać się w ramach różnie skomponowanych programów kształcenia, ważne, aby każdy z tych wariantów zapewniał integralność i równowagę treści kierunkowych (specjalizacyjnych, niepedagogicznych) oraz pedagogicznych.

Pedagodzy podają różne koncepcje odnośnie do zmian w kształceniu nauczycieli. Taki projekt modernizacji procesu kształcenia nauczycieli podaje H. Moroz. W procesie naboru kandydatów na nauczycieli kandydat do zawodu nauczycielskiego powinien rozpocząć swoją edukację nauczycielską na poziomie 3-letniego liceum ogólnokształcącego. W tym czasie prowadzący zajęcia dydaktyczne i wychowawcze rozpoznaliby predyspozycje umysłowe, psychiczne i osobowościowe kandydatów do zawodu nauczycielskiego. W trakcie 3-letniej nauki w liceum kandydaci na nauczycieli powinni opanować elementy wiedzy z psychologii i pedagogiki, umiejętność gry na instrumencie, rozwinąć swoje zdolności wokalne, opanować wiedzę z przedmiotów ogólnokształcących (takich jak: język polski, matematyka, historia Polski, biologia, geografia, fizyka, chemia), podstawy wiedzy z zakresu informatyki, języków obcych, umiejętności z zakresu praca i technika, zdobyć wszechstronne przygotowanie z wychowania fizycznego. Kandydat do zawodu nauczycielskiego po zdaniu matury będzie wszechstronnie przygotowany teoretycznie, praktycznie i osobowościowo do podjęcia nauki bez egzaminu wstępnego w 3-letniej wyższej szkole nauczycielskiej. Nauka do zawodu nauczyciela trwałaby 6 lat. Profesor proponuje utworzenie wyższych szkół nauczycielskich, do których byliby przyjmowani (bez egzaminu wstępnego) absolwenci 3-letnich liceów „pedagogicznych” (Moroz, 2008, s. 274). Kształcenie przyszłych nauczycieli powinno odbywać się na wydziałach pedagogicznych lub na uczelniach pedagogicznych, gdyż tylko tam można zagwarantować wszechstronne kształcenie kompetencji, o których była mowa wcześniej (Sekulowicz, 2010, s. 46).

Obecnie kształcenie nauczycieli odbywa się na studiach licencjackich i magisterskich. Jak wspomniano, nie zawsze kandydaci rekrutują się z najbardziej uzdolnionej młodzieży. Nie ma miejsca sprawdzanie przydatności do zawodu nauczyciela, tj. wrodzonych predyspozycji, umiejętności i uzdolnień, które naszym zdaniem powinny być rozeznane na poziomie szkoły średniej. Także przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno rozpoczynać się w średniej szkole, tak jak niegdyś odbywało się to w liceach pedagogicznych. W opinii wielu dyrektorów szkół, absolwenci liceów pedagogicznych byli najlepiej przygotowani do zawodu. Również praktyki studenckie pozostawiają wiele do życzenia. Przede wszystkim, tak jak nasza obecna praktyka, nie są skorelowane z wiedzą merytoryczną.

Nauczyciel musi wciąż się uczyć. Okazją do doskonalenia, pracy nad własnym rozwojem jest codzienna praktyka edukacyjna w każdym dniu w szkolnej rzeczywistości. Własne doświadczenia, refleksja nad tym, co się robi i nad wynikami pracy to najlepsza okazja do doskonalenia. Zdobywanie wiedzy w szkołach wyższych, ośrodkach doskonalenia, na specjalistycznych kursach i szkoleniach pomoże, ale nie zastąpi świadomej, refleksyjnej pracy nad własnym rozwojem. Tak jak nie można przeżyć za kogoś życia, tak nie można nauczyć się od innych, jak realizować własną zawodową drogę. Każdy musi znaleźć ją sam. Potrzebni są przewodnicy, towarzysze podróży i inni. I ta droga do doskonałości jest znacznie ciekawsza niż sama doskonałość (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 125).

5. Refleksja na podstawie obserwacji i praktyk

Zawód związany z pracą z dziećmi i młodzieżą wybrałyśmy z pełną świadomością. Właśnie rozpoczynamy praktyki studenckie. Nasze doświadczenia są niewielkie, stąd przedstawiamy wyniki obserwacji bardziej doświadczonych koleżanek i kolegów z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. W badaniach sondażowych wzięła udział 144-osobowa grupa studentek ostatniego roku kierunku Pedagogiki z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, a dotyczą one obserwacji poczynionych w czasie praktyk studenckich (Bidziński, 2013, s. 221).

Uzyskane w badaniach dane świadczą o dość dużym zróżnicowaniu przekonań studentek na temat potencjalnych trudności, z jakimi przyjdzie im się zmierzyć po rozpoczęciu pracy zawodowej. Najmniej przewidywalne dla badanych okazały się sytuacje związane z organizacyjno-prawnymi warunkami zaspokajania specjalnych potrzeb uczniów, w tym szczególnie ze zmianami prawa oświatowego, ale też subiektywne trudności, które wynikają z przeciążenia, wewnętrznych konfliktów, jakie towarzyszą nauczycielowi podczas pracy z uczniami. Praktyki zawodowe, mimo starań pracowników akademickich oraz zaangażowanych w proces nauki zawodu nauczycieli praktyków, nie zawsze stają się dla uczestniczących w nich studentów okazją do świadomego i otwartego konfrontowania z trudnościami. Około połowa badanych nie ma pełnej świadomości czekających ich trudności, jednak ponad połowa zakłada ich występowanie w przyszłej pracy zawodowej. Wśród subiektywnych trudności badane studentki nieco bardziej niż innych utrudnień obawiają się problemów wynikających z: dużego zróżnicowania potrzeb uczniów, zbyt wielu niezależnych od nauczyciela czynników, wpływających na zaspokajanie specjalnych potrzeb uczniów, oceny pracy nauczyciela tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów, a nie jego wysiłku i zaangażowania. Wśród trudności wynikających z konieczności współpracy z innymi w zaspokajaniu specjalnych potrzeb uczniów studentki spodziewają się nieco poważniejszych problemów dotyczących współdziałania z rodzicami uczniów niż z nauczycielami oraz specjalistami (Ibidem, s. 228-231).

Na podstawie poczynionych obserwacji w czasie odbywania praktyk ustalono wskazania dla praktyki akademickiej, związane z przygotowaniem zawodowym przyszłych nauczycieli. Na podstawie uzyskanych wyników badań, teoretycznej analizy problemu oraz długoletnich doświadczeń dydaktycznych autora sformułowano kilka wniosków dotyczących procesu przygotowywania studentów do realizacji specjalnych potrzeb uczniów:

1. Ważne jest ukształtowanie u studentów przekonania, że wspieranie uczniów w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych zwykle wiąże się z przeżywaniami przez nauczyciela licznych sytuacji trudnych.
2. Należy stwarzać studentom okazje do doświadczania sytuacji trudnych poprzez konfrontowanie ich z zadaniami problemowymi.
3. Istotnym aspektem przygotowania przyszłych pedagogów do stojących przed nimi zadań jest doskonalenie samoświadomości studentów, wglądu we własne przeżycia, związane z planowaniem oraz realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych oraz wchodzeniem w interakcje edukacyjne ze swoimi uczniami.
4. Konieczne jest kształtowanie postawy krytycznej przede wszystkim wobec siebie, własnych umiejętności, realizowanych działań, ale też zastanej rzeczywistości pedagogicznej.
5. Należy uświadamiać studentom ich własne ograniczenia, braki, słabości, a przede wszystkim przekonywać ich o prawie do odczuwania trudności.
6. Równocześnie potrzebne jest stwarzanie okazji do odczuwania mocy i zakresu ich nauczycielskiego sprawstwa.
7. Warto zwrócić uwagę na kształtowanie wśród studentów odpowiedzialności za własny rozwój.
8. Ważnym elementem pracy ze studentami jest kształtowanie umiejętności, projektowanie działań edukacyjnych wielowariantowych, oparte na analizie szans i zagrożeń – minimalizowania ryzyka.
9. Należy rozwijać wśród przyszłych pedagogów umiejętności dawania i pozyskiwania wsparcia społecznego.
10. Warto także zwrócić uwagę na kształtowanie gotowości i umiejętności dialogowego rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

To kilka ważnych, z perspektywy autora, wskazań dotyczących organizacji przygotowywania zawodowego studentów Pedagogiki. Z uwagi na specyfikę pedagogicznych działań istotą tego przygotowywania jest rozwijanie nie tylko zawodowych umiejętności, ale przede wszystkim wielu właściwości osobowych (Ibidem, s. 232).

Nadmieniamy, że na podstawie dotychczasowych doświadczeń utożsamiamy się ze spostrzeżeniami naszych koleżanek z Kielc.

Podsumowanie

Z powyższych rozważań wynika, że polski system kształcenia nauczycieli musi być udoskonalony, a praca dobrego nauczyciela bardziej doceniona oraz szanowana. Najważniejsze proponowane zmiany w zakresie kształcenia nauczycieli to:

1. Monitorowanie potrzeb systemu oświaty (cykliczne badania rynku pracy, przeprowadzane na zlecenie resortów edukacji i nauki).
2. Określenie kryteriów przydatności kandydatów do zawodu nauczyciela.
3. Zmiana standardów kształcenia nauczycieli, szczególnie w obszarze nauczycielskich umiejętności warsztatowych.
4. Właściwe usytuowanie praktyki i jej roli w procesie kształcenia, przywrócenie szkoły ćwiczeń.
5. Organizowanie adekwatnego do potrzeb szkoły i zdążającego z „duchem czasu” doskonalenia zawodowego, wsparcie finansowe dokształcania i doskonalenia.
6. Modernizacja systemu kształcenia nauczycieli.
7. Odbiurokratyzowanie pracy nauczyciela.
8. Podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela m.in. poprzez: wyższe płace.

Pierwsze cztery wnioski proponowane były przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. Pozostałe stanowią podsumowanie wyników badań prowadzonych w tej tematyce.

Nowoczesny model kształcenia nauczycieli powinien zawierać praktyczne i refleksyjne działania, samodzielność tworzenia własnych metod pracy, możliwość pogłębiania oraz rozumienia świata i osobistą odpowiedzialność za podejmowane działania. Praktyki pedagogiczne powinny przeplatać się z uczeniem teorii. Można wówczas dokonać konfrontacji zdobytej przez studenta wiedzy z osobistymi doświadczeniami. W kształceniu nauczycieli trzeba uwzględnić wiedzę przedmiotową, profesjonalną oraz doświadczenie praktyczne. Zdobyta wiedza przedmiotowa oraz umiejętność jej przekazania stanowią wyznaczniki dobrego nauczyciela (Sałata, 2016, s. 187).

Szczególnie chcemy podkreślić rolę dobrze zorganizowanych praktyk zawodowych. Student w trakcie praktyk ma szansę wykorzystać uzyskaną wiedzę, składającą się na przygotowanie merytoryczne i metodyczne, a następnie przekształcić ją w odpowiednie działania. Praktyki dają możliwość refleksji nad własnym przygotowaniem studentów i inspirują do nowych działań. Dają one możliwość profesjonalnego rozwijania umiejętności oraz zdobycia wiedzy, będącej składnikiem dobrego przygotowania do zawodu. Są też weryfikacją wyboru drogi zawodowej.

Bibliografia

- Bidziński, K. (2013), Opinie studentów pedagogiki na temat spodziewanych trudności w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. W: B. Bugajska-Jaszczołt, J. Karczewska, A. Przychodni, E. Zyzik, *Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość* (s. 219-233). Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dereń, E. (2012). *Pierwszy etap kształcenia nauczycieli na poziomie liceum ogólnokształcącego profilowanego, zwanego liceum pedagogicznym. Propozycje i rekomendacje*. Pobrano z: <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/home>.
- Gaś, Z.B. (2001). *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kautz, T. (2011). Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-2010. *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, 2(185), 197-201.

- Kobyłecka, E. (2005). *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lorek, K. (2011). *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji – Materiał pomocniczy dla studentów specjalizacji i specjalności nauczycielskich*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu.
- Moroz, H., (2008). Reforma edukacji nauczycieli. W: H. Moroz (red.), *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce* (s. 271-280). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości. *Przeгляд Badań Edukacyjnych*, 19(2/2014), 97-128.
- Okoń, W., (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” Teresa i Józef Śnieciński.
- Parzęcki, R. (2012). „Q” praktyce kształcenia nauczycieli. Wstęp do dyskusji. W: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej* (t. 1, s. 13-16). Włocławek: PWSZ we Włocławku.
- Pawelec, L. (2012). Podstawy pedeutologii. W: Pawelec L. *Praktyczny pedagog – Materiały szkoleniowe współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego* (s. 10-20). Kielce: Wyższa Szkoła Handlowa w Kielcach.
- Rachubska, M. (2015). *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/15*. Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Raport NIK. (2017). *Przygotowanie do zawodu nauczyciela*, Warszawa: Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego. Pobrano z: www.nik.gov.pl/plik/id,13081,vp,15493.pdf.
- Salata, E. (2016). Przygotowanie do praktyk zawodowych przyszłych nauczycieli w opinii studentów i nauczycieli opiekunów. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(18), 185-193.
- Sekułowicz, M. (2010). *Nowe standardy kształcenia nauczycieli – ich cel, rola, zadania i dylematy realizacyjne*. Pobrano z: www.kul.pl/files/581/Wydzial/KRK/dobre_praktyki/FREiSW/Sekulowicz.pdf.
- Strykowski, W. (2003). Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. W: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej* (s. 9-21). Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
- Szot, W. (2009). Kompetencje współczesnego nauczyciela oraz jego funkcjonalność w dobie przemian gospodarczych i procesu globalizacji. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, 2(13), t. 1, 301-322.

Katarzyna ESSEN, Angelika MALINOWSKA
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

KSZTAŁCENIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI W PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOLE ZAWODOWEJ W NOWYM SĄCZU

Abstrakt

Kształcenie przyszłych nauczycieli jest obecnie bardzo ważnym tematem. W artykule Autorki opisują sposób kształcenia przyszłych nauczycieli w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Analizie poddane zostały plany studiów, a rezultaty badań opisano i przedstawiono w tabelach.

Słowa kluczowe: nauczyciel, cechy nauczyciela, kompetencje nauczyciela, kształcenie przyszłych nauczycieli.

Abstract

Education of future teachers is significantly important subject. In this article authors describe the process of education of future teachers in the State University of Applied Sciences in Nowy Sącz. The curricula were thoroughly analysed and the results were presented in tables and discussed.

Key words: teacher, traits of a teacher, competences of a teacher, education of future teachers.

1. Kształcenie nauczycieli – rozważania teoretyczne

Szczegółowe wytyczne dotyczące kształcenia nauczycieli zawarte są w aktach prawa oświatowego, m.in. w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 sierpnia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

W literaturze pedagogicznej można doszukać się różnych stanowisk, w których kreuje się sylwetkę nauczyciela, podając cechy i kompetencje, jakie powinien posiadać. Dostrzega się potrzebę wprowadzenia zmian w przygotowaniu przyszłych studentów. Uznaje się, że edukacja kandydatów na pedagogów powinna podążać w stronę personalizmu skoncentrowanego na osobie. J. Kuźma uważa, że absolwent studiów pedagogicznych powinien być osobą: wszechstronnie wykształconą, twórczą, transgresyjną, wolną, autonomiczną, komunikatywną, elastyczną oraz samodzielną (2006, s. 30). Musi być też empatyczny, życzliwy, zdyscyplinowany, posiadający umiejętności interpersonalne, przywódcze, negocjacyjne oraz diagnostyczne. Dodatkowo nauczyciel powinien wiedzieć, jak zarządzać czasem, przestrzenią i informacjami, a także być świadomym, że zawód nauczyciela ma wymiar etyczny oraz moralny. Musi być refleksyjnym, twórczym i transgresyjnym profesjonalistą (Muchacka, 2006, s. 38). Refleksyjność jest bardzo istotną cechą nauczyciela, ponieważ związana jest z różnymi wymiarami jego działania – planowaniem, kontrolowaniem podejmowanych działań, analizowaniem zdarzeń i dokonywaniem końcowej oceny podjętych działań (Zacłona, 2016, s. 35). Pedagog nie może być postrzegany jako aktor z przeszłości. Musi posiadać umiejętność nieustannego doskonalenia się i podążania za zmianami (Del Mastro, 2007; za: Wasielewski, 2011, s. 64).

W literaturze przedmiotu liczni autorzy wymieniają szereg kompetencji, które musi posiadać nauczyciel. Ciekawą klasyfikację zaproponował S. Dylak, który wyróżnił trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczycieli: kompetencje bazowe, kompetencje konieczne i kompetencje pożądane. Pierwsze z nich pozwalają na nawiązywanie kontaktów nauczyciela z dziećmi i innymi osobami. Kompetencje konieczne związane są z umiejętnościami, bez których nauczyciel nie mógłby wykonywać swojej pracy, a obejmują one: kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne. Kompetencje interpretacyjne wiążą się z adekwatnymi do sytuacji reakcjami nauczyciela, autokreacyjne pomagają nauczycielowi budować własną wiedzę pedagogiczną, zaś realizacyjne odpowiadają za urzeczywistnianie listy zadań edukacyjnych. Kompetencje pożądane to te, które mogą być pomocne w realizacji zawodu pedagoga (Dylak, 1995; za: Strykowski, 2005, s. 18). Wychowawca pracujący z najmłodszymi dziećmi powinien też posiadać umiejętność funkcjonowania w różnych rolach, do których przypisane są konkretne grupy kompetencji. Podmiot nauczający pełni rolę przewodnika (kompetencje przedmiotowe i aplikacyjne), obserwatora (umiejętność dokonywania ocen i obserwowania rozwoju dzieci), facylitatora (kompetencje związane z motywowaniem i aktywizowaniem ucznia), a także kierownika (predyspozycje menadżerskie i organizacyjne, związane z projektowaniem przestrzeni klasy) (Michalak, 2004, s. 54; Rura, 2010, s. 116).

2. Misja uczelni w kształceniu przyszłych nauczycieli

Współczesna uczelnia ma za zadanie spełniać dwie podstawowe funkcje – kształcenie i prowadzenie działalności naukowo-badawczej. W trakcie studiów na uczelni kandydaci na przyszłych nauczycieli oprócz zdobywania wiedzy merytorycznej i metodycznej powinni także rozwijać swoją osobowość, nabyć umiejętności: krytycznego myślenia, uczenia się i pogłębiania swojej wiedzy przez całe życie. Istotne znaczenie dla pełnienia przyszłej roli zawodowej mają także nabyte w trakcie studiów umiejętności praktyczne. Praktyki powinny być realizowane w różnych placówkach. Studenci muszą mieć możliwość: obserwowania zajęć, poznania sposobu organizacji pracy w przedszkolu lub szkole, asystowania opiekunowi praktyk i samodzielnego prowadzenia zajęć, uczestnictwa w zebraniach z rodzicami, a także nawiązywania kontaktów ze środowiskiem lokalnym (Czaja-Chudyba, Muchacka, 2016, s. 134).

3. Metodologia badań własnych

3.1. Cel i przedmiot badań

Celem badań było zweryfikowanie, jak wygląda kształcenie przyszłych nauczycieli w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na realizowane przedmioty, liczbę godzin przeznaczonych na poszczególne zajęcia oraz termin ich realizacji.

Przedmiotem prowadzonych badań stały się plany studiów nauczycielskich, które obowiązują na studiach pierwszego stopnia o profilu ogólnoakademickim i praktycznym w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu.

3.2. Problemy badawcze i metoda badań

Po zaprezentowaniu celu i przedmiotu badań kolejno przedstawione zostaną problemy badawcze oraz metoda badawcza, która posłużyła do zebrania interesujących nas danych empirycznych. Problem główny zawiera się w pytaniu: Jakie przedmioty są zawarte w planach kształcenia przyszłych nauczycieli w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu? Na podstawie problemu głównego zostały sformułowane następujące problemy szczegółowe:

- Jakie przedmioty i w jakim wymiarze godzin są realizowane przez studentów kształcących się na specjalnościach nauczycielskich w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu?
- Jakie przedmioty i w jakim wymiarze godzin realizują przyszli nauczyciele, którzy wybrali specjalność: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna?
- Jakie przedmioty i jakiej liczbie godzin realizują studenci specjalności: nauczanie początkowe z językiem angielskim?
- Jakie przedmioty i w jakim zakresie godzin realizują studenci, którzy wybrali specjalność: logopedia i terapia pedagogiczna?

4. Analiza wyników badań własnych

Po przedstawieniu założeń metodologicznych badań własnych przejdziemy do omówienia wyników badań. Analizując plany studiów pierwszego stopnia, Autorki uwzględniły podział na profile kształcenia: ogólnoakademicki i praktyczny.

4.1. Przedmioty realizowane przez studentów kształcących się na specjalnościach nauczycielskich w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu

Wszyscy studenci kierunku Pedagogika, którzy studiują w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu i wybrali specjalność nauczycielską, realizują: przedmioty podstawowe, przedmioty kierunkowe, przedmioty wynikające z innych wymagań kierunkowych i przedmioty kształcenia nauczycielskiego. Dane dotyczące przedmiotów podstawowych zostały zawarte w tabeli 1. Z informacji zamieszczonych w poniższym zestawieniu wynika, że do przedmiotów podstawowych należą: filozofia, wprowadzenie do psychologii, psychologia rozwoju człowieka, wprowadzenie do socjologii, socjologiczne podstawy edukacji oraz pojęcia i systemy pedagogiczne. Zajęcia prowadzone w ramach przedmiotów podstawowych pozwalają studentom zdobyć wiedzę na temat dyscyplin pokrewnych pedagogice, tj. filozofia, psychologia oraz socjologia. Na pojęciach i systemach pedagogicznych kandydaci na przyszłych pedagogów poznają podstawowe pojęcia związane z pedagogiką i jej przedmiotem badań, jakim jest szeroko pojęta edukacja. Wszystkie przedmioty wymienione w obrębie tego modułu są prowadzone zarówno w formie ćwiczeń, jak również wykładów. Prawie wszystkie zajęcia (poza psychologią rozwoju człowieka) odbywają się na I roku studiów. Jeżeli chodzi o liczbę godzin, to nie ma żadnej różnicy między profilem kształcenia ogólnoakademickim a praktycznym.

Tabela 1

Przedmioty podstawowe zawarte w planach studiów dotyczących kształcenia studentów, którzy wybrali specjalność nauczycielską

Przedmioty podstawowe	Profil ogólnoakademicki			Profil praktyczny		
	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)
	w	ć		w	ć	
Filozofia	15	45	I	15	45	I
Wprowadzenie do psychologii	15	15	I	15	15	I
Psychologia rozwoju człowieka	30	30	I i II	30	30	I i II
Wprowadzenie do socjologii	30	15	I	30	15	I
Socjologiczne podstawy edukacji	15	15	I	15	15	I
Pojęcia i systemy pedagogiczne	15	30	I	15	30	I

Zródło: badania własne.

Poza przedmiotami podstawowymi studenci uczestniczą w ćwiczeniach i wykładach z przedmiotów kierunkowych. Informacje na ten temat zostały zestawione w tabeli 2. Jak wynika z danych zawartych w zestawieniu, do przedmiotów kierunkowych należą: historia myśli pedagogicznej, teoretyczne podstawy wychowania, teoretyczne podstawy kształcenia, pedagogika społeczna, metody badań pedagogicznych oraz media w edukacji. Przedmioty: teoretyczne podstawy wychowania, teoretyczne podstawy kształcenia, pedagogika społeczna, metody badań pedagogicznych prowadzone są w formie wykładów i ćwiczeń, natomiast historia myśli pedagogicznej wyłącznie w formie wykładów, a media w edukacji w formie ćwiczeń. Historia myśli pedagogicznej i media edukacji realizowane są na I roku studiów; pedagogika społeczna oraz metody badań pedagogicznych na II, natomiast teoretyczne podstawy kształcenia oraz teoretyczne podstawy wychowania na I i II roku studiów. W przypadku przedmiotów kierunkowych nie ma różnicy między liczbą godzin zajęć w planach studiów na profilu praktycznym i ogólnoakademickim.

Tabela 2

Przedmioty kierunkowe zawarte w planach studiów dotyczących kształcenia studentów, którzy wybrali specjalność nauczycielską

Przedmioty kierunkowe	Profil ogólnoakademicki			Profil praktyczny		
	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)
	w	ć		w	ć	
Historia myśli pedagogicznej	30	0	I	30	0	I
Teoretyczne podstawy wychowania	30	30	I i II	30	30	I i II
Teoretyczne podstawy kształcenia	30	30	I i II	30	30	I i II
Pedagogika społeczna	30	30	II	30	30	II
Metody badań pedagogicznych	15	15	II	15	15	II
Media w edukacji	0	30	I	0	30	I

Zródło: badania własne.

Obok przedmiotów podstawowych i kierunkowych przyszli nauczyciele biorą także udział w zajęciach z zakresu przedmiotów kształcenia wynikających z innych wymagań kierunkowych. Dane dotyczące tego zagadnienia zostały zestawione w tabeli 3. Do tej grupy przedmiotów należą: wychowanie fizyczne, język obcy, technologia informacyjna – wykorzystanie w edukacji, biomedyczne podstawy rozwoju, podstawy samokształcenia, seminarium dyplomowe i ochrona własności intelektualnej. Przedmioty: biomedyczne podstawy rozwoju i podstawy samokształcenia prowadzone są w formie wykładów i ćwiczeń. Tylko w formie wykładów prowadzony jest przedmiot: ochrona własności intelektualnej, a w formie ćwiczeń: wychowanie fizyczne, język obcy, technologia informacyjna – wykorzystanie w edukacji oraz seminarium dyplomowe. Wszystkie przedmioty, wyłączając seminarium dyplomowe i ochronę własności intelektualnej, realizowane są na I roku studiów.

Tabela 3

Przedmioty kształcenia wynikające z innych wymagań kierunkowych, zawarte w planach studiów dotyczących kształcenia studentów, którzy wybrali specjalność nauczycielską

Przedmioty	Profil ogólnoakademicki			Profil praktyczny		
	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)
	w	ć		w	ć	
Wychowanie fizyczne	0	60	I	0	60	I
Język obcy	0	135 (lekt.)	I	0	135 (lekt.)	I
Technologia informacyjna, wykorzystanie w edukacji	0	45	I	0	45 (lab.)	I
Biomedyczne podstawy rozwoju	30	30	I	30	30	I
Podstawy samokształcenia	15	15	I	15	15	I
Seminarium dyplomowe	0	60	III	0	60	III
Ochrona własności intelektualnej	10	0	III	10	0	III

Źródło: badania własne.

W tabeli 4 zawarte zostały dane na temat przedmiotów kształcenia nauczycielskiego. Należą do nich: emisja głosu, prawo oświatowe w pracy szkoły i nauczyciela, historia i kultura regionu, etyka zawodu nauczyciela, współpraca nauczyciela z rodzicami i środowiskiem, BHP i ergonomia w zawodzie nauczyciela, edukacja zdrowotna, udzielanie pierwszej pomocy, organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz diagnoza i ewaluacja w pracy nauczyciela. Przedmioty: prawo oświatowe w pracy szkoły i nauczyciela, historia i kultura regionu, etyka zawodu nauczyciela oraz BHP i ergonomia w zawodzie nauczyciela są prowadzone tylko w formie wykładów. Przedmiot emisja głosu obejmuje tylko ćwiczenia, natomiast pozostałe przedmioty są prowadzone w postaci ćwiczeń oraz wykładów. Wymienione w tabeli przedmioty są realizowane na II i III roku studiów.

Tabela 4

Przedmioty kształcenia nauczycielskiego, zawarte w planach studiów dotyczących kształcenia studentów, którzy wybrali specjalność nauczycielską

Przedmioty kształcenia nauczycielskiego	Profil ogólnoakademicki			Profil ogólnoakademicki		
	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)
	w	ć		w	ć	
Emisja głosu	0	30 (lab.)	II	0	30 (lab.)	II
Prawo oświatowe w pracy szkoły i nauczyciela	10	0	III	10	0	III
Historia i kultura regionu	15	0	II	15	0	II
Etyka zawodu nauczyciela	15	0	II	15	0	II
Współpraca nauczyciela z rodzicami i środowiskiem	10	20	III	10	20	III
BHP i ergonomia w zawodzie nauczyciela	15	0	II	15	0	II
Edukacja zdrowotna, udzielanie pierwszej pomocy	15	15 (lab.)	II	15	15 (lab.)	II
Organizowanie pomocy pedagogiczno-psychologicznej	15	30	II	15	30	II
Diagnoza i ewaluacja w pracy nauczyciela	10	20	II	10	20	II

Zródło: badania własne.

Dotychczas omówiono plany studiów dotyczące przedmiotów obowiązkowych dla wszystkich studentów specjalności nauczycielskich. Teraz przedstawione zostaną dane dotyczące przedmiotów realizowanych w obrębie poszczególnych specjalności nauczycielskich, tj. edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, nauczanie początkowe z językiem angielskim oraz logopedia i terapia pedagogiczna. Wyboru specjalności dokonuje się po I roku studiów.

4.2. Przedmioty realizowane przez studentów, którzy wybrali specjalność edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Przyszli nauczyciele, którzy wybrali specjalność edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, realizują przedmioty z zakresu specjalności głównej i specjalności dodatkowej. Szczegółowe informacje na temat przedmiotów specjalności głównej zawarte są w tabeli 5.

Tabela 5

Przedmioty z zakresu specjalności głównej, zawarte w planach studiów dla studentów, którzy wybrali specjalność edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Przedmioty z zakresu specjalności głównej	Profil ogólnoakademicki			Profil praktyczny		
	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)
	w	ć		w	ć	
Podstawy pedagogiki przedszkolnej	30	30	II	30	30	II
Programowanie, planowanie i dokumentowanie pracy przedszkola	15	30	II i III	15	30	II i III
Pedagogika zabawy	5	40	II	15	15	II
Diagnoza przedszkolna dziecka i jego środowiska edukacyjnego	15	30	II	15	30	II
Organizowanie środowiska edukacyjnego w przedszkolu	15	15	II	15	15	II
Metody stymulowania rozwoju dziecka	15	30	II	15	30	II
Kształtowanie gotowości do czytania i pisanania	0	45	III	0	45	III
Kształtowanie gotowości do uczenia się matematyki	0	45	II	0	45	II
Zajęcia plastyczne w przedszkolu i klasach 1-3	0	30	III	0	30	III
Zajęcia techniczne w przedszkolu i klasach 1-3	0	30	III	0	30	III
Edukacja społeczno-przyrodnicza w przedszkolu	0	30	III	0	30	III
Zajęcia ruchowe w przedszkolu i klasach 1-3	0	30	III	0	30	III
Kultura języka mówionego	0	15	II	0	30	II
Zajęcia umuzykalniające w przedszkolu i klasach 1-3	0	30	III	0	30	III

Zródło: badania własne.

Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, że do przedmiotów z zakresu specjalności głównej należą: podstawy pedagogiki przedszkolnej, programowanie, planowanie i dokumentowanie pracy przedszkola, pedagogika zabawy, diagnoza przedszkolna dziecka i jego środowiska edukacyjnego, organizowanie środowiska edukacyjnego w przedszkolu, metody stymulowania rozwoju dziecka, kształtowanie gotowości do czytania i pisanania, kształtowanie gotowości do uczenia się matematyki, zajęcia plastyczne w przedszkolu i klasach 1-3, zajęcia techniczne w przedszkolu oraz klasach 1-3, edukacja społeczno-przyrodnicza w przedszkolu, a także zajęcia ruchowe w przedszkolu i klasach 1-3. W formie wykładów i ćwiczeń prowadzone są przedmioty: podstawy pedagogiki przedszkolnej, programowanie, planowanie i dokumentowanie pracy przedszkola, pedagogika zabawy, diagnoza przedszkolna dziecka i jego środowiska edukacyjnego, organizowanie środowiska edukacyjnego w przedszkolu oraz metody stymulowania rozwoju dziecka. Pozostałe przedmioty prowadzone są w formie ćwiczeń. W tym przypadku istnieje różnica w liczbie godzin na zajęciach z przedmiotu pedagogika zabawy oraz kultura języka mówionego, pomiędzy profilami kształcenia – ogólnoakademickim i praktycznym. Przedmioty z zakresu specjalności głównej realizowane są na II i III roku studiów.

Po przedstawieniu informacji na temat przedmiotów realizowanych w ramach specjalności głównej, przejdziemy do zaprezentowania danych dotyczących specjalności dodatkowej. Informacje na ten temat zawiera tabela 6. Jak wynika z danych zawartych w zestawieniu tabelarycznym, do przedmiotów z zakresu specjalności dodatkowej należą: podstawy edukacji wczesnoszkolnej, edukacja polonistyczna z metodyką literatura dla dzieci, edukacja matematyczna z metodyką, edukacja muzyczna z metodyką, gry i zabawy muzyczne, gra na instrumencie, edukacja społeczno-przyrodnicza z metodyką, wychowanie fizyczne z metodyką, wybrane zagadnienia z logopedii i logoterapii oraz praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wszystkie przedmioty z wyjątkiem: edukacji muzycznej z metodyką, gry na instrumencie, gier i zabaw muzycznych oraz wychowania fizycznego z metodyką są realizowane w formie wykładów i ćwiczeń. W tym przypadku istnieje różnica pomiędzy profilami kształcenia w liczbie godzin przeznaczonych na zajęcia z gry na instrumencie – na profilu praktycznym jest to 45 godzin, a na profilu ogólnoakademickim 60 godzin.

Tabela 6

Przedmioty z zakresu specjalności dodatkowej, zawarte w planach studiów dla studentów, którzy wybrali specjalność edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Przedmioty z zakresu specjalności dodatkowej	Profil ogólnoakademicki			Profil praktyczny		
	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)
	w	ć		w	ć	
Podstawy edukacji wczesnoszkolnej	15	45	II i III	15	45	II i III
Edukacja polonistyczna z metodyką	30	45	II i III	30	45	II i III
Literatura dla dzieci	15	15	III	15	15	III
Edukacja matematyczna z metodyką	15	60	II i III	15	60	II i III
Edukacja muzyczna z metodyką	0	30	II i III	0	30	II i III
Gry i zabawy muzyczne	0	45	III	0	45	III
Gra na instrumencie	0	60	II i III	0	45	III
Edukacja społeczno-przyrodnicza z metodyką	15	30	III	15	30	III
Wychowanie fizyczne z metodyką	0	30	II i III	0	30	II i III
Wybrane zagadnienia logopedii i logoterapii	10	0	III	10	0	III
Praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych	15	55	III	15	55	III

Źródło: badania własne.

Przyszli nauczyciele, oprócz uczestniczenia w zajęciach prowadzonych na Uczelni, odbywają także praktyki zawodowe. Z danych zawartych w tabeli 7 można odczytać, że studenci realizują praktyki z zakresu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Istnieje bardzo duża różnica w liczbie godzin praktyk z zakresu wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w obrębie profilu ogólnoakademickiego i praktycznego, na korzyść profilu praktycznego. Różnica ta wynosi 120 godzin. Można też dopatrzeć się rozbieżności między terminami odbywania praktyki. Podczas gdy na profilu ogólnoakademickim praktyki rozpoczynają się na II roku, profil praktyczny realizuje praktyki już od I roku studiów.

Tabela 7

Pedagogiczne praktyki zawodowe realizowane przez studentów, którzy wybrali specjalność edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Praktyki pedagogiczne	Profil ogólnoakademicki		Profil praktyczny	
	Liczba godzin	Termin realizacji (rok studiów)	Liczba godzin	Termin realizacji (rok studiów)
Z zakresu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego	30	II	30	I
Z zakresu wychowania przedszkolnego	120	III	210	I i II
Z zakresu edukacji wczesnoszkolnej	60	III	240	I i II
Razem	210	-	480	-

Zródło: badania własne.

Po przybliżeniu danych zawartych w planach studiów adresowanych dla studentów specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, należy omówić informacje dotyczące specjalności nauczanie początkowe z językiem angielskim.

4.3. Przedmioty realizowane przez studentów, którzy wybrali specjalność nauczanie początkowe z językiem angielskim

Studenci, którzy wybrali specjalność nauczanie początkowe z językiem, będący na profilu praktycznym, realizują przedmioty, które zostały zawarte w tabeli 6 i należą do nich: podstawy edukacji wczesnoszkolnej, edukacja polonistyczna z metodyką, literatura dla dzieci, edukacja matematyczna z metodyką, edukacja muzyczna z metodyką, gry i zabawy muzyczne, gra na instrumencie, edukacja społeczno-przyrodnicza z metodyką, wychowanie fizyczne z metodyką, wybrane zagadnienia z logopedii i logo terapii oraz praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uczestniczą też w zajęciach z przedmiotów, które są wymienione w tabeli 8. Przedmioty są podzielone na dwie kategorie: praktyczną naukę języka (sprawności zintegrowane, słuchanie, dyskusja, wymowa, praktyczna gramatyka) i metodykę nauczania języka angielskiego/niemieckiego w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Studenci na profilu praktycznym realizują również 480 godzin praktyk zawodowych.

Tabela 8

Przedmioty z zakresu specjalności dodatkowej, zawarte w planach studiów dla studentów, którzy wybrali specjalność nauczanie początkowe z językiem angielskim

Przedmioty z zakresu specjalności dodatkowej	Profil praktyczny
1. Praktyczna nauka języka	Liczba godzin
a) Sprawności zintegrowane	60
b) Słuchanie	45
c) Dyskusja	90
d) Wymowa	90
e) Praktyczna gramatyka	90
2. Metodyka nauczania języka angielskiego/niemieckiego w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	90
PRAKTYKI	480

Zródło: badania własne.

4.4. Przedmioty realizowane przez studentów, którzy wybrali specjalność logopedia i terapia pedagogiczna

Studenci, którzy wybrali specjalność logopedia i terapia pedagogiczna – podobnie jak osoby, które wybrały inne dostępne specjalności – biorą udział w zajęciach prowadzonych w ramach przedmiotów z zakresu specjalności: głównej (logopedia) i dodatkowej (terapia pedagogiczna). Do przedmiotów specjalności głównej należą te wymienione w tabeli 9. Wszystkie przedmioty, oprócz elementów ortodoncji i logorytmiki, prowadzone są w formie ćwiczeń oraz wykładów. Przedmioty te realizowane są na II bądź III roku studiów. Przedmiot foniatrya i audiologia realizowany jest na II i III roku studiów.

Tabela 9

Przedmioty z zakresu specjalności głównej, zawarte w planach studiów dla studentów, którzy wybrali specjalność logopedia i terapia pedagogiczna

Przedmioty z zakresu specjalności głównej	Profil ogólnoakademicki			Profil praktyczny		
	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)
	w	ć		w	ć	
Anatomia i fizjologia	15	15	II	15	15	II
Foniatrya i audiologia	15	15	II i III	15	15	II i III
Wybrane zagadnienia z neurologii	15	15	II	15	15	II
Wybrane zagadnienia z psychiatrii dziecięcej	15	15	II	15	15	II
Elementy ortodoncji	15	0	II	15	0	II
Wybrane zagadnienia z neuropsychologii	15	15	II	15	15	II
Rozwój mowy dziecka	15	15	II	15	15	II
Fonetyka i fonologia	15	15	II	15	15	II
Nauka o języku	30	30	III	30	30	III
Wprowadzenie do logopedii	15	15	III	15	15	III
Kultura języka mówionego	15	15	III	15	15	III
Zaburzenia mowy – diagnoza i terapia	45	75	II	45	75	II
Metodyka logopedyczna	30	30	III	30	30	III
Alternatywna komunikacja	10	5	III	10	5	III
Logorytmika	0	15	III	0	15	III

Źródło: badania własne.

Do przedmiotów z zakresu specjalności dodatkowej należą: teoretyczne podstawy terapii pedagogicznej, zaburzenia rozwoju psychomotorycznego dziecka, diagnozowanie rozwoju małego dziecka, elementy rewalidacji, warsztaty terapii pedagogicznej, metodyka terapii pedagogicznej, poradnictwo pedagogiczne dla rodziców oraz nauczycieli, konstruowanie przedszkolnych programów profilaktyczno-terapeutycznych, rozwijanie sprawności ruchowej i manualnej, projektowanie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz zabawy i gry muzyczne. Przedmioty: teoretyczne podstawy terapii pedagogicznej, diagnozowanie rozwoju małego dziecka, elementy rewalidacji, metodyka terapii pedagogicznej, poradnictwo pedagogiczne dla rodziców i nauczycieli, konstruowanie przedszkolnych programów profilaktyczno-terapeutycznych prowadzone są w formie wykładów i ćwiczeń. Pozostałe przedmioty mają formę wyłącznie wykładów lub ćwiczeń.

Tabela 10

Przedmioty z zakresu specjalności dodatkowej, zawarte w planach studiów dla studentów, którzy wybrali specjalność logopedia i terapia pedagogiczna

Przedmioty z zakresu specjalności dodatkowej	Profil ogólnoakademicki			Profil praktyczny		
	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)	Liczba godzin		Termin realizacji (rok studiów)
	w	ć		w	ć	
Teoretyczne podstawy terapii pedagogicznej	15	30	II	15	30	II
Zaburzenia rozwoju psychomotorycznego dziecka	30	0	II	30	0	II
Diagnozowanie rozwoju małego dziecka	15	15	III	15	15	III
Elementy rewalidacji	15	15	III	15	15	III
Warsztaty terapii pedagogicznej	0	45	III	0	45	III
Metodyka terapii pedagogicznej	30	60	III	30	60	III
Poradnictwo pedagogiczne dla rodziców i nauczycieli	15	15	III	15	15	III
Konstruowanie przedszkolnych programów profilaktyczno-terapeutycznych	15	30	III	15	30	III
Rozwijanie sprawności ruchowej i manualnej	0	15	II	0	15	II
Projektowanie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych	0	30	III	0	30	III
Gry i zabawy muzyczne	0	30	III	0	30	III

Źródło: badania własne.

Uzupełnieniem procesu kształcenia przyszłych nauczycieli i nieodzownym jego elementem są praktyki zawodowe. Studenci specjalności logopedia i terapia pedagogiczna realizują praktykę z zakresu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, logopedii i terapii pedagogicznej. Podobnie jak w przypadku specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, istnieje różnica pomiędzy liczbą godzin praktyki – na profilu ogólnoakademickim studenci realizują 210 godzin praktyki, a na praktycznym 480 godzin.

Tabela 11

Pedagogiczne praktyki zawodowe realizowane przez studentów, którzy wybrali specjalność logopedia i terapia pedagogiczna

Praktyki pedagogiczne	Profil ogólnoakademicki		Profil praktyczny	
	Liczba godzin	Termin realizacji (rok studiów)	Liczba godzin	Termin realizacji (rok studiów)
Z zakresu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego	30	III	30	I
Z zakresu logopedii	90	III	230	I i II
Z zakresu terapii pedagogicznej	90	III	220	II i III
Razem	210	-	480	-

Źródło: badania własne.

Podsumowanie

Kształcenie przyszłych nauczycieli powinno być procesem, który pozwoli kandydatom na pedagogów nabyć wiedzę i umiejętności, niezbędne im do jak najlepszego wykonywania zadań związanych z rolą zawodową. Wymaga to od uczelni kształcących nauczycieli świadomego i przemyślanego zaprojektowania programu studiów. Edukacja nauczycieli nie powinna skupiać się tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na doskonaleniu umiejętności praktycznych, rozwijaniu swojej własnej osobowości oraz warsztatu pracy. Nieodłącznym elementem kształcenia nauczycieli powinno stać się także kształtowanie postawy, dzięki której człowiek poddaje refleksji każde podejmowane przez siebie działanie.

Z przeanalizowanych planów studiów wynika, że osoby kształcące się w Instytucie Pedagogicznym w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu uczestniczą zarówno w zajęciach mających charakter teoretyczny, jak też praktyczny. Na praktycznym profilu kształcenia zaplanowano dla każdej specjalności nauczycielskiej 480 godzin praktyki. Dzięki temu student może wnikliwie poznać sposób funkcjonowania placówki oświatowej. Ma możliwość obserwowania i prowadzenia zajęć edukacyjnych, uczestniczenia w spotkaniach z rodzicami, brania udziału w wycieczkach i różnych wydarzeniach, mających miejsce na terenie przedszkola lub szkoły. Dzięki temu może przyjrzeć się z bliska, na czym polega pełnienie zawodu nauczyciela oraz wyciągać wnioski z zaobserwowanych i kreowanych przez siebie sytuacji edukacyjnych.

Bibliografia

- Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Kuźma, J. (2006). Refleksje na temat wizji przyszłej szkoły i potrzeby zmian koncepcji edukacji nauczycieli. W: B. Muchacka (red.), *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły* (s. 23-32). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalak, R. (2004). *Aktywizowanie ucznia edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Muchacka, B. (2006). Poszukiwanie kanonu treści kształcenia nauczycieli. W: B. Muchacka (red.), *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły* (s. 33-39). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 sierpnia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131).
- Rura, G.(2010). Znane techniki – nowe rozwiązania. W: H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka* (s. 116-135). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodigmata*, 27/28, 1-14. Pobrano z: <http://pracowniahipokamp.pl/documents/Kompetencjenauczyciela.pdf>.
- Wasielewski, M. (2011). Kształcenie aktywizujące w perspektywie edukacji jutra. W: E. Smak, K. Wereszczyńska, M. Ganczarska (red.), *Wybrane aspekty procesu kształcenia w reformującej się szkole* (s. 40-72). Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Zaślona, Z.(2016). Refleksja pedagogiczna i kreatywność a kształcenie przyszłych nauczycieli. W: Z. Zaślona, R. Bernátová (red.), *O kształceniu przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* (s. 34-40). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Wykaz analizowanych dokumentów

- Plan studiów. Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna II rok.*
- Plan studiów. Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna III rok.*
- Plan studiów. Logopedia i Terapia Pedagogiczna II rok.*
- Plan studiów. Logopedia i Terapia Pedagogiczna III rok.*
- Część ogólna programu studiów o profilu praktycznym PEDAGOGIKA.*

Weronika KANTOR, Patrycja KULAK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

KORZYSTANIE Z PORTALI INTERNETOWYCH A SAMODOSKONALENIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Abstrakt

Współczesny świat podlega dynamicznym zmianom. Globalizacja, postęp naukowo-techniczny, wszechobecność mediów elektronicznych określają świat, który można uznać za system naczyń połączonych, stąd też edukacja również staje przed wyzwaniami. XXI wiek to gwałtowny rozwój portali internetowych, które stały się nieodłącznym elementem wirtualnej rzeczywistości, które jednocześnie w coraz większym stopniu ją kreują. Prowadzi to w konsekwencji do szerokich zmian w sferze społecznej i środowisku naukowym. Współczesne media elektroniczne odgrywają jedną z głównych ról w dzisiejszym świecie – zarówno w życiu każdego człowieka, jak również całego społeczeństwa.

Słowa kluczowe: portale internetowe, media elektroniczne, Internet, przyszli nauczyciele, studenci.

Abstract

Modern world is constantly fluctuating. Globalisation, scientific and technological progress and omnipresence of electronic media shape the world in to an interconnected, self-regulating system. Thus, the process of education faces challenges. The 21st century is an era of rapid development of the web portals which became an inseparable part of virtual reality and a major participant in its creation. This directly leads to vast changes and consequences in the social and scientific areas. Modern electronic media play one of the foremost parts in the contemporary world and in lives of individuals as well as in the society as a whole.

Key words: web portals, electronic media, Internet, future teachers, students.

1. Rozważania teoretyczne o mediach elektronicznych

Już w starożytności dostępnymi mediami były ręcznie przepisywane księgi, które kolorowo ilustrowano. Wraz z rozwojem cywilizacji i wynalezieniem druku przez J. Gutenberga zapisywano i przechowywano utrwalone na piśmie osiągnięcia dóbr kultury.

Na przełomie wieków Polska dokonuje historycznych wyborów dotyczących otwierania się na świat. Kluczowym zadaniem jest włączenie się w system budowy ery informacyjnej. Wymaga to podjęcia odpowiednich działań na rzecz rozwoju różnorodnych usług informacyjnych oraz potencjału intelektualnego społeczeństwa. W kontaktach międzyludzkich zmieniły się sposoby i możliwości zdobywania wiadomości. Pierwszymi środkami przekazu były książki drukowane, a później prasa, radio, telewizja oraz media internetowe. To one stały się źródłem zdobywania wiedzy i nawiązywania kontaktów. Szybkość pozyskiwania informacji, a także sposób i forma jej przekazu odgrywają istotną rolę dla społeczeństwa.

Globalizacja jest jednym z głównych procesów, które tworzą podstawy strukturalne współczesnego świata. System ekonomiczny funkcjonuje na zasadzie naczyń połączonych, dzięki czemu nastąpiła integracja kulturowa (Barski, 2006, s. 40). Dynamiczny rozwój mediów elektronicznych oddziałuje na sytuację bytową, a także edukacyjną, społeczną oraz kulturalną społeczeństwa, dzięki czemu ludzie stają się coraz bardziej globalni.

1.1. Pojęcie i klasyfikacja mediów

Media elektroniczne są przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych. Ze względu na ich oddziaływanie na jednostkę i społeczeństwo nie są obojętne również pedagogice.

Termin „media elektroniczne” należy do grupy określeń stosunkowo dobrze pojmowanych intuicyjnie. Rozumiane są one jako elektroniczny przekaznik, przenoszący informacje pomiędzy stronami. Łączy się on z terminem „mass media”, który został zdefiniowany przez J. Skrzypczaka w następujący sposób: „mass media, masowe, środki masowego przekazu, masowe środki przekazu, instytucje oraz urządzenia techniczne (środki komunikowania) służące do szerokiego i szybkiego przekazywania informacji wielkim (...) grupom ludzi (...)” (Skrzypczak, 1998; za: Siemieniecka-Gogolin, 2005, s. 39).

Przekaz i odbiór informacji zależne są od rodzaju medium. J. Gajda (1988) wyróżnia: przekaz indywidualny i odbiór masowy, zaliczając do nich radio i telewizję, a także przekaz masowy i odbiór indywidualny, np. prasa.

1.2. Internet kształtujący epokę współczesności

Współcześnie coraz powszechniejsze jest korzystanie z mediów elektronicznych, a zwłaszcza ze światowej sieci komputerowej, jaką jest Internet. Słuszne wydaje się zatem używanie określenia „społeczeństwo sieciowe”, które według naukowców żyje w epoce informacjonalizmu. Dzięki temu istnieje coraz większy dostęp do zasobu danych. Nieustanny rozwój technologiczny oddziałuje nie tylko na społeczeństwo, ale też na pracę naukowców (Makarewicz, 2015, s. 115). Przenikając w struktury działania każdego z mediów elektronicznych, Internet podporządkował współczesny świat. Wykorzystywany jest jako kanał komunikacyjny a także jako źródło różnorodnych informacji. Stał się elementem warsztatu pracy ludzi na każdym etapie ich życia, a także niezbędnym składnikiem ich funkcjonowania w procesie rozwoju edukacji i komunikacji społecznej. P. Levinson zaznacza, że środkiem kształtującym naszą epokę uznaje się Internet. Według tego autora jest to „medium nad mediami, bowiem dostarcza prosto na ekran naszego komputera książki, zdjęcia, audycje radiowe, e-maile, gazety, czasopisma i mnóstwo innych form komunikacji” (Levinson, 2006, s. 14). Internet dzięki swoim cechom stał się cennym środkiem w procesie kształcenia i wychowania. Jest on przede wszystkim narzędziem multimedialnym, które dostarcza informacji i integruje wszystkie dotychczasowe media. Umożliwia także wzajemne oddziaływanie międzyludzkie, przez co aktywizuje społeczeństwo.

1.3. Edukacja medialna. Portale internetowe jako skarbnica informacji

Technologia informacyjna – jako jedna z dziedzin zajmujących się informacją – ma bez wątpienia ścisły związek z mediami, które były traktowane jako środek przekazu informacji. Dopiero z chwilą wkroczenia komputerów do świata mediów przyczyniły się one do spowodowania interaktywności, umożliwiając użytkownikowi tworzenie indywidualnych komunikatów. Dzięki szerokim możliwościom zastosowania multimediiów, osoba ucząca się nie tylko odbiera informacje, wykorzystując komputer lub inne media, ale posiada też możliwość wpływania na rodzaj i postać, a także przekształca i tworzy nowe informacje. Media coraz częściej ingerują w życie ludzi, dlatego edukacja medialna przygotowująca do krytycznego odbioru środków masowego przekazu staje się niezbędna (Siemińska-Łosko, 2007, s. 29-30). Wszelkiego rodzaju dane często nie mają formy drukowanej, przez co nie są przechowywane w szafkach czy szufladach. Coraz częściej natomiast wiele osób ceni sobie informacje zapisane na portalach internetowych. Przyszli nauczyciele mają możliwość samodzielnego wyszukiwania informacji

i tworzenia własnego systemu wiedzy. Użytkownik, wyszukując odpowiednie materiały w Internecie, zmuszony jest do selekcji znalezionych wiadomości, poprzez analizę i krytykę wybiera najtrafniejsze informacje i tworzy własną bazę potrzebnych wiadomości. Daje to studentom poczucie kontroli nad zdobywaną wiedzą. Na portalach internetowych umieszczane są różnorodne materiały z każdej dziedziny wiedzy, co umożliwia przyszłym nauczycielom uzyskanie wielostronnych poglądów analizowanego zagadnienia. Przeszukując portale, studenci mogą znaleźć interesującą ich tematykę, a uzyskane wiadomości zanalizować i ocenić, dzięki czemu samodzielna nauka przestaje być nudnym zajęciem.

2. Metodologia badań własnych

2.1. Problematyka badań

M. Łobocki twierdzi, że problem badawczy uszczegóławia cel badań, dzięki czemu pozwala na dokładne poznanie tego, co rzeczywiście jest badane. Stanowi podstawowy element każdego badania naukowego (Łobocki, 2009, s. 23). Celem badań było zebranie materiału faktograficznego, dotyczącego opinii studentów Pedagogiki o portalach internetowych.

Problemem głównym w naszych badaniach diagnostycznych było pytanie: „Czy przyszli nauczyciele korzystają z portali internetowych i dlaczego to robią?”. Jego uściśleniem były następujące problemy szczegółowe:

- a) Z jakich portali internetowych korzystają przyszli nauczyciele?
- b) Jakie media elektroniczne wykorzystują przyszli nauczyciele?
- c) Jakie treści wyszukują przyszli nauczyciele na portalach internetowych?

2.2. Metoda i technika badawcza

Cel badań oraz sformułowane pytania stanowiły podstawę doboru metod zebrania materiału faktograficznego. Do realizacji badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Skupiając się na technikach badawczych, zwrócono uwagę na technikę ankiety. Każdej technice odpowiadają poszczególne narzędzia badawcze – w tym celu opracowano kwestionariusz ankiety internetowej. Ułożono taki kwestionariusz, aby uzyskać w miarę obiektywne wyniki na interesujące zagadnienia, zgodne z tematem niniejszego artykułu. Uwzględniona metoda i technika badawcza oraz wykorzystane narzędzie do zebrania materiału empirycznego umożliwiły zgromadzenie wartościowych odpowiedzi, dotyczących indywidualnych opinii i doświadczeń przyszłych nauczycieli.

2.3. Charakterystyka grupy badawczej

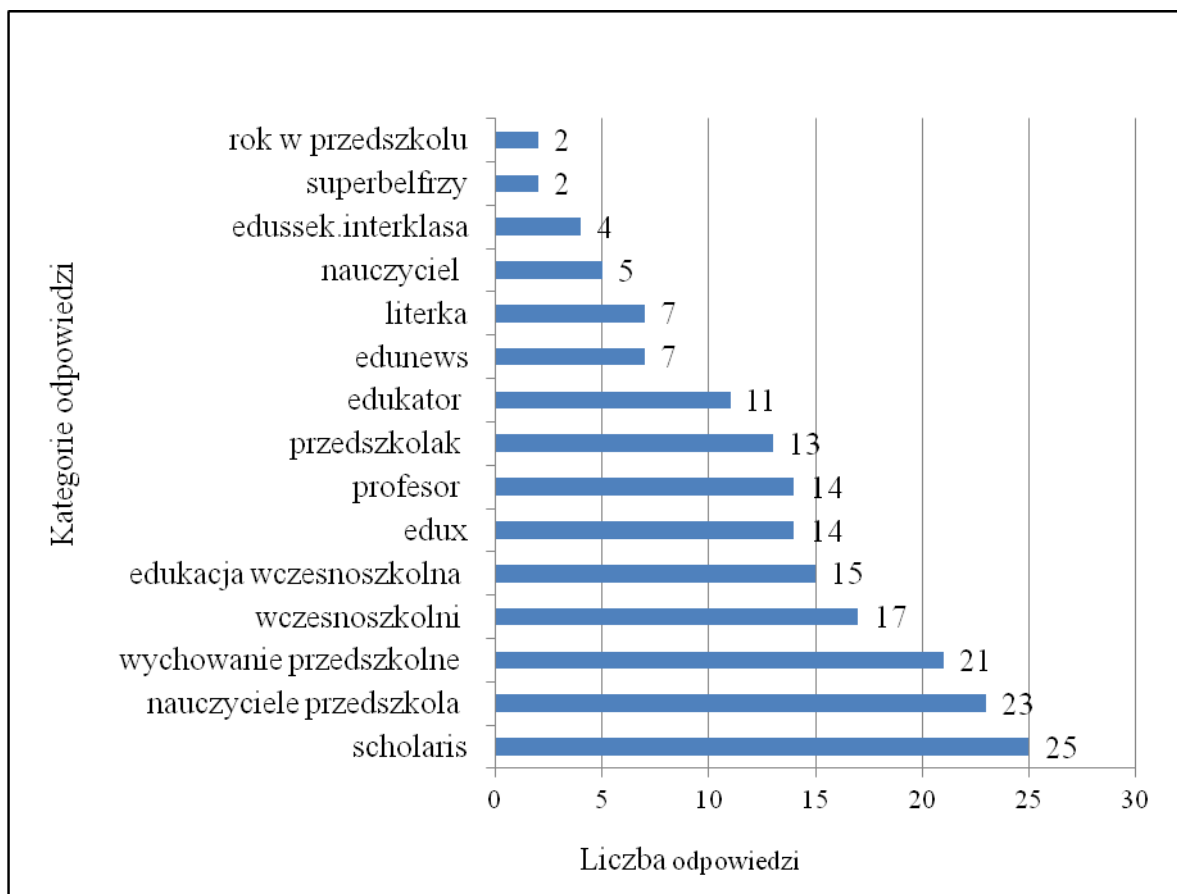
Po zapoznaniu się z literaturą naukową dotyczącą portali internetowych i opracowaniu koncepcji badań przystąpiono do przeprowadzenia prac badawczych. Badaniem zostało objętych 50 studentów kierunków pedagogicznych – 28 ze studiów niestacjonarnych i 22 ze stacjonarnych.

3. Analiza wyników badań własnych

Wyniki będą omawiane zgodnie z kolejnością problemów szczegółowych. Przeprowadzone badania miały na celu uzyskanie odpowiedzi na postawione pytania z problematyki szczegółowej.

3.1. Portale internetowe wykorzystywane przez przyszłych nauczycieli

Ważne z punktu problematyki badawczej było ustalenie, z jakich portali internetowych korzystają przyszli nauczyciele. Rozkład odpowiedzi zaprezentowano na wykresie 1.

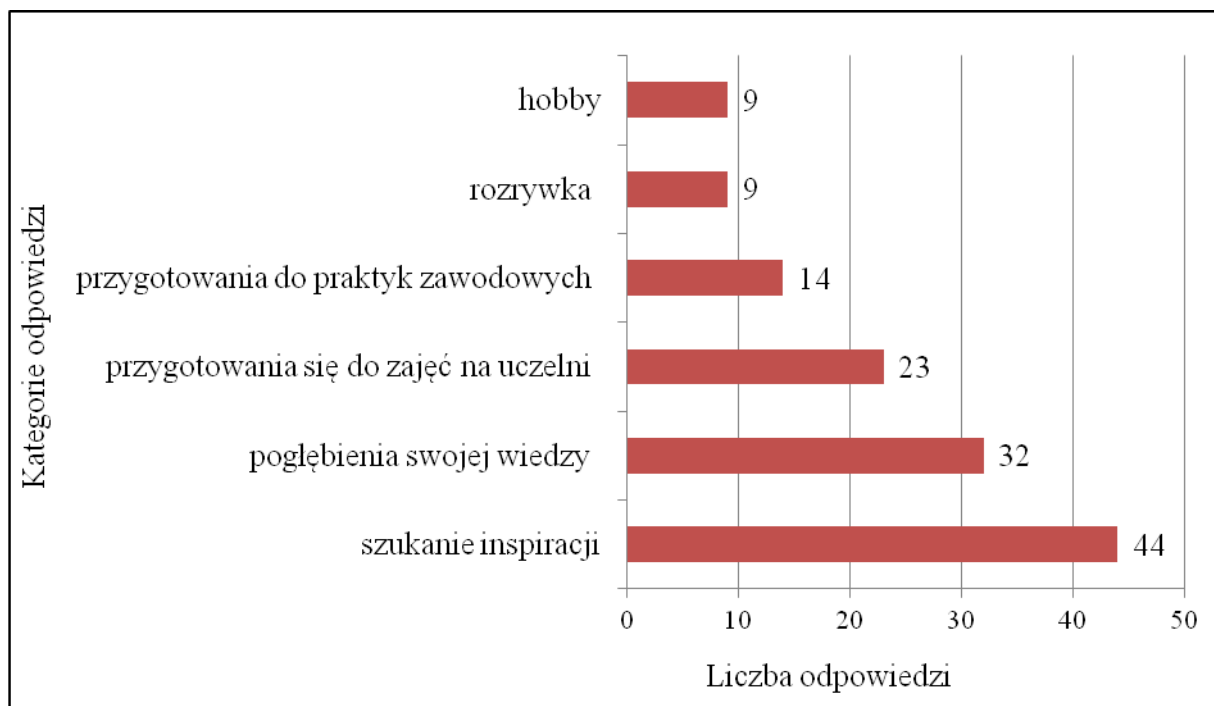


Wykres 1. Portale internetowe wykorzystywane przez przyszłych nauczycieli (N=50).

Źródło: badania własne.

Ankietowani udzielili łącznie 180 odpowiedzi. Z przedstawionego wykresu wynika, że połowa badanych studentów korzysta z portalu scholaris. Niewiele mniej, gdyż 23 osoby, wybrało portal nauczyciele przedszkola, a 21 – portal wychowanie przedszkolne. Można stwierdzić, że powyższe portale cieszą się popularnością, ponieważ zawierają różnorodność informacji dla przyszłych nauczycieli kierunków pedagogicznych. Ankietowani wskazywali też na portale takie jak: wczesnoszkolni (17 odpowiedzi), edukacja wczesnoszkolna (15), edux (14), profesor (14), przedszkolak (13), edukator (11), edunews (7), literka (7), nauczyciel (5), edusek.interklasa (4), superbelfrzy (2) i rok w przedszkolu (2).

Odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące celów korzystania z portali internetowych zostały pogrupowane w kategorie i przedstawione na wykresie 2.

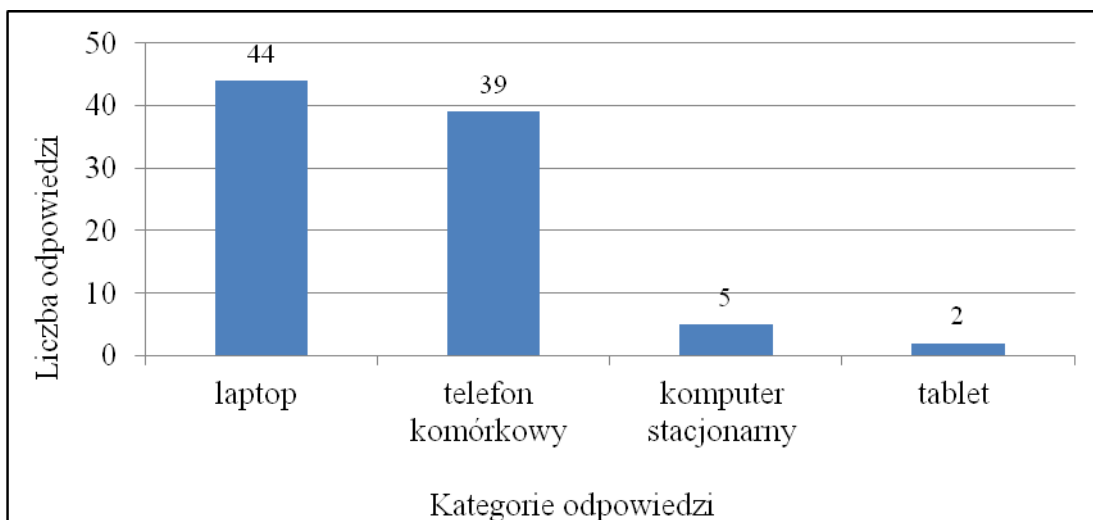


Wykres 2. Cele korzystania z portali internetowych w opinii przyszłych nauczycieli (N=50).
Źródło: badania własne.

Szukanie inspiracji to bezapelacyjnie główny cel badanych studentów – wskazały na niego 44 osoby. Pojawia się przypuszczenie, że ankietowanym zależy na szukaniu natchnienia w internetowym świecie. 32 osoby uznały, że dzięki portalom internetowym pogłębiają swoją wiedzę, 23 respondentów przygotowuje się w ten sposób do zajęć na uczelni, a 14 osób do praktyk zawodowych. Hobby oraz rozrywkę wskazało tyle samo osób – 9 odpowiedzi. Łączna liczba uzyskanych odpowiedzi wynosi 131.

3.2. Media elektroniczne wykorzystywane przez przyszłych nauczycieli

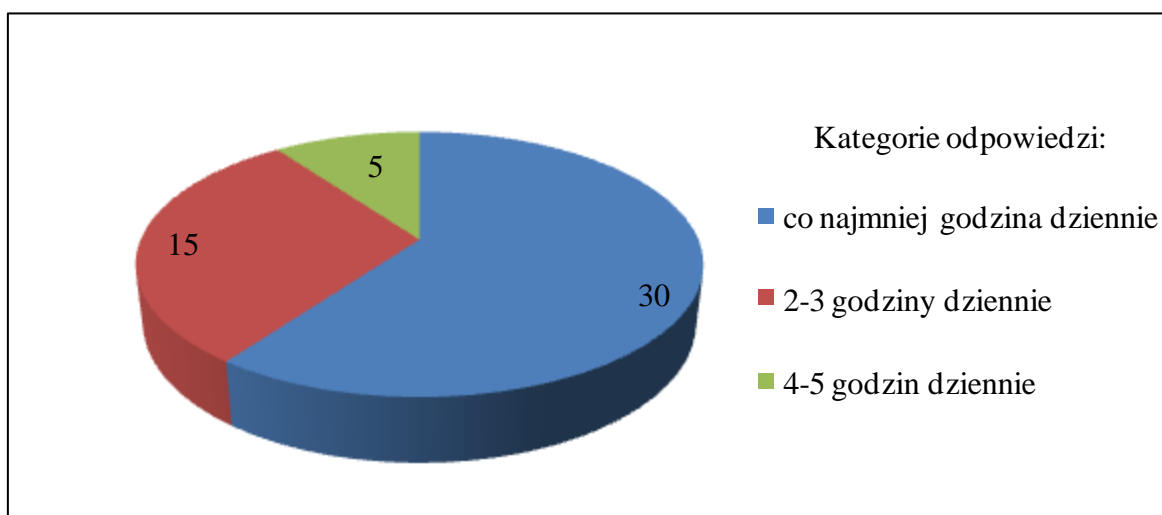
We współczesnym świecie istnieje wiele możliwości korzystania z zasobów Internetu. Wykres 3 zawiera podział mediów elektronicznych przez ankietowanych studentów.



Wykres 3. Media elektroniczne wykorzystywane przez przyszłych nauczycieli (N=50).
Źródło: badania własne.

Badani studenci do najczęstszych mediów elektronicznych, jakich używają do przeglądania portali internetowych, zaliczyli laptop (44 osoby) i telefon komórkowy (39 odpowiedzi). 5 osób przyznało, że posługuje się komputerem stacjonarnym, a 2 respondentów wybrało tablet.

Decydujące znaczenie oddziaływania mediów na ludzi i ich rozwój ma czas trwania interakcji media elektroniczne – jednostka. Warto przyjrzeć się, ile godzin studenci spędzają na korzystaniu z mediów (wykres 4).



Wykres 4. Dzienny czas poświęcony na korzystanie z portali internetowych w opinii studentów (N=50). Źródło: badania własne.

Analizując zebrany materiał badawczy, zauważa się wyraźne zróżnicowanie odpowiedzi, jakich udzielali przyszli nauczyciele. Większość ankietowanych (30 wskazań) spędza co najmniej godzinę dziennie, korzystając z mediów elektronicznych. 15 osób deklaruje, że wyszukuje potrzebne informacje przez 2-3 godziny dziennie. Najmniej, gdyż 5, respondentów przeznaczają 4-5 godzin na przeglądanie portali internetowych.

Badania dotyczyły także zebrania opinii ankietowanych na temat miejsca korzystania z portali internetowych (tabela 1).

Tabela 1

Miejsce korzystania z portali internetowych (N=50)

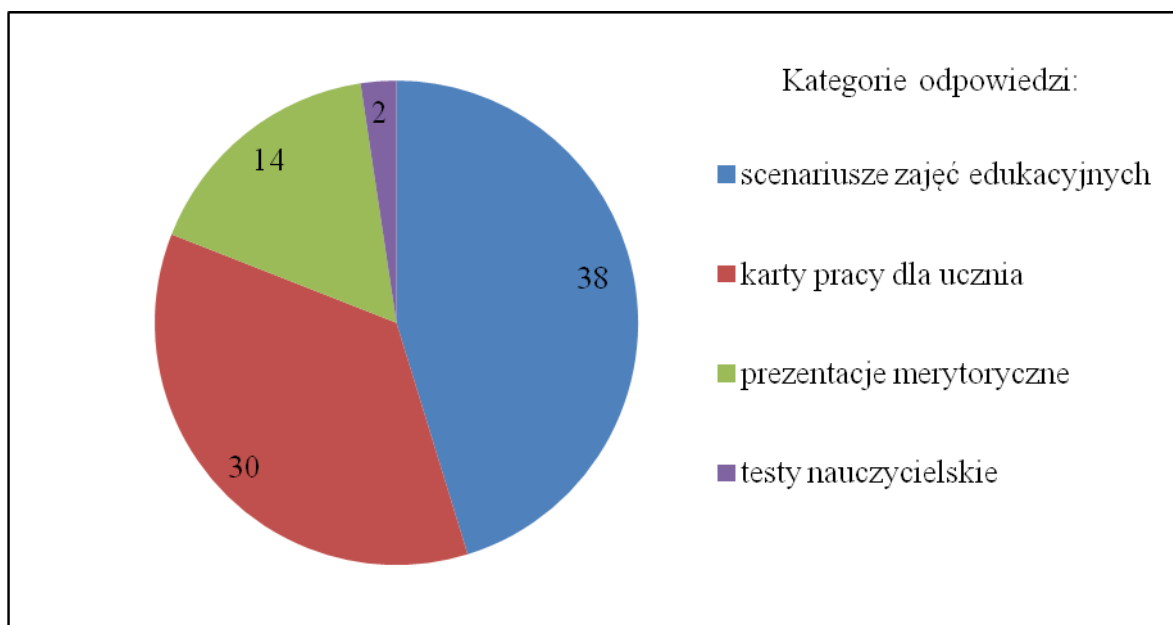
Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	w domu	50
2.	w miejscu pracy	11
3.	na uczelni	8
	Razem	69

Źródło: badania własne.

50 badanych studentów wyraziło łącznie 69 różnych opinii. Analizując prezentowane dane liczbowe zawarte w tabeli 1, należy zwrócić uwagę na tendencję badanych studentów do korzystania z portali internetowych w domu (50 odpowiedzi). Jedynie 11 osób na 50 badanych przegląda portale internetowe w miejscu pracy, a 8 ankietowanych na uczelni.

3.3. Treści wyszukiwane na portalach internetowych przez przyszłych nauczycieli

Wraz z rozwojem cywilizacyjnym zmienia się praca nauczyciela. Od przyszłych nauczycieli oczekuje się gruntownej znajomości technologii informacyjnej. Zebrany materiał pozwolił na pogrupowanie ich odpowiedzi i przedstawienie danych na wykresie 5.



Wykres 5. Materiały edukacyjne wyszukiwane na portalach internetowych (N=50).

Źródło: badania własne.

Rozpatrując zagadnienie, jakich materiałów edukacyjnych poszukują przyszli nauczyciele za pomocą mediów elektronicznych, generalnie w ankiecie padała odpowiedź, że są to scenariusze zajęć edukacyjnych (38 osób). 30 ankietowanych osób zaznaczyło karty pracy dla ucznia, 14 szuka prezentacji merytorycznych, a jedynie 2 poszukują testów nauczycielskich.

Niezwykle interesująco przedstawiają się odpowiedzi studentów w kwestii tematyki wyszukiwanych wiadomości na portalach internetowych (tabela 2).

Tabela 2

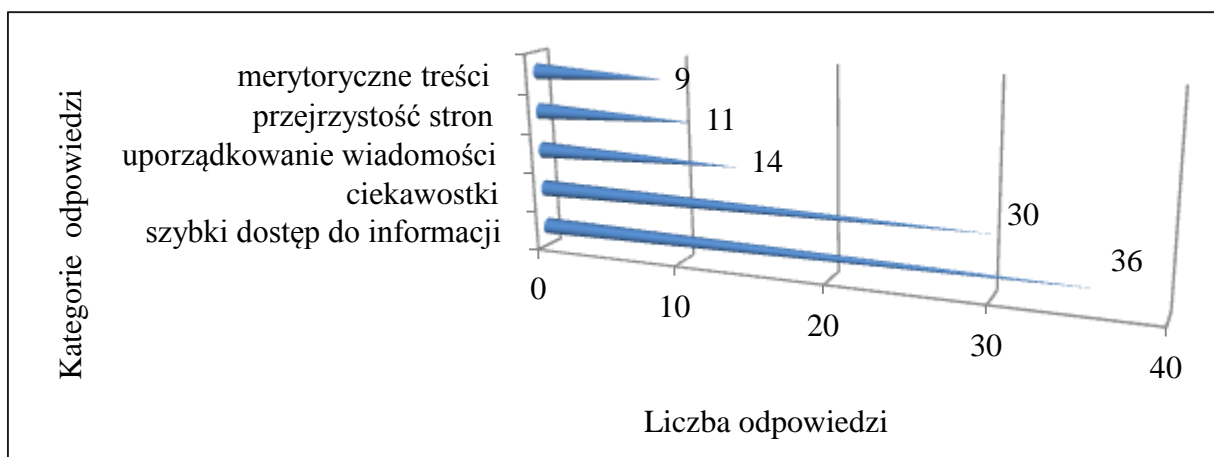
Tematyka wyszukiwanych wiadomości na portalach internetowych w opinii przyszłych nauczycieli (N=50)

Lp.	Kategoria odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	plastyczna	47
2.	muzyczna	25
3.	techniczna	23
4.	matematyczna	22
5.	polonistyczna	21
6.	fizyczna	9
7.	psychologiczno-terapeutyczna	7
8.	języki obce	4
	Razem	158

Źródło: badania własne.

50 badanych studentów udzieliło łącznie 158 różnych odpowiedzi. Przedstawiony podział (tabela 2) zawiera rodzaje wyszukiwanych wiadomości na portalach internetowych. 47 badanych odwiedza portale internetowe w poszukiwaniu inspiracji plastycznych. Połowa respondentów znajduje wiadomości z zakresu edukacji muzycznej. Niewiele mniej, gdyż 23 osoby, interesują treści matematyczne, a 21 polonistyczne. Tylko 9 ankietowanych deklaruje poszukiwania z obszaru wychowania fizycznego. 7 osób szuka treści z zakresu psychologiczno-terapeutycznego, a języków obcych 4 respondentów.

Portale internetowe niosą ze sobą wiele możliwości rozwoju jednostek. Ich zasięg umożliwia upowszechnianie osiągnięć nauki, przez co kształtują zainteresowania studentów. Mogą też dostarczać cennych wiadomości w dziedzinach, którymi interesują się przyszli nauczyciele. Zestawienie najciekawszych odpowiedzi zaprezentowano na wykresie 6.

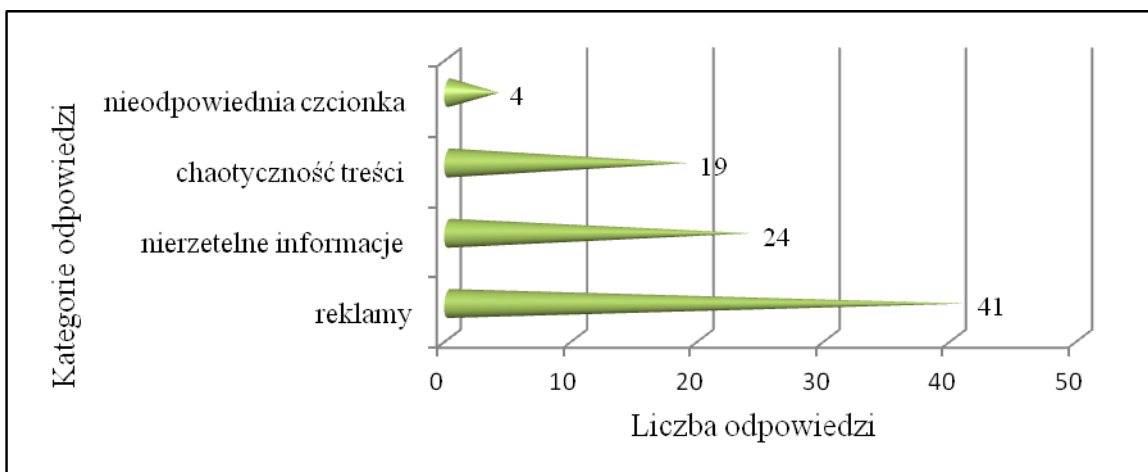


Wykres 6. Zalety korzystania z portali internetowych w opinii studentów (N=50).

Źródło: badania własne.

Szybki dostęp do informacji to najważniejsza zaleta wymieniana przez ankietowanych (36 odpowiedzi). Pojawia się przypuszczenie, że zależy im na sprawnym znalezieniu wiadomości. Niewiele mniej – 30 osób – deklaruje, że zaletą portali internetowych są ciekawostki na nich zamieszczone. Dla 14 ankietowanych ważne jest, by portal miał uporządkowane wiadomości. Kolejnym pozytywnym aspektem jest przejrzystość stron (11 odpowiedzi). Tylko dla 9 osób merytoryczne treści są mocną stroną portali internetowych.

Nie mniej ważną kwestią przy prowadzeniu badań diagnostycznych było ustalenie, jakie są wady portali internetowych w opinii studentów. Przyszli nauczyciele powinni wykazywać się też umiejętnością efektywnego wyszukiwania, wykorzystania i wartościowania informacji. Wady portali internetowych prezentuje wykres 7.

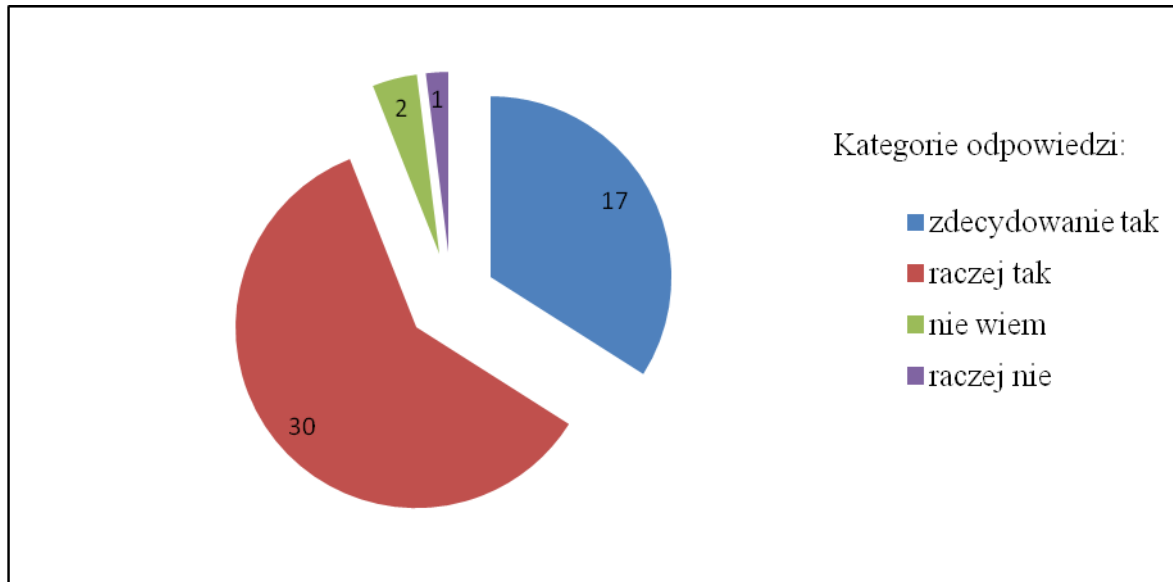


Wykres 7. Wady portali internetowych – opinia studentów (N=50).

Źródło: badania własne.

Większość badanych studentów wskazuje jako wadę portali internetowych występujące reklamy (41 osób). Niepokojącym faktem wydaje się, że dla 24 badanych korzystających z portali internetowych minusem są nierzetelne informacje. W natłoku informacji, jakimi zasypywani są ludzie, istotna jest umiejętność rozróżnienia wiadomości udostępnianych w Internecie. Należy zwrócić uwagę, że 19 ankietowanych zaznaczyło chaotyczność treści. Tylko 4 osoby zauważają nieodpowiednią czcionkę.

Badani studenci przedstawili swoje spostrzeżenia dotyczące rekomendacji portali internetowych przez nich wykorzystywanych.



Wykres 8. Rekomendacja portali internetowych w opinii badanych studentów (N=50).

Źródło: badania własne.

Z deklaracji 30 studentów wynika, że raczej rekomendują portale internetowe, z których korzystają. 13 osób zdecydowanie je poleca, 2 ankietowanych nie ma zdania na ten temat, a 1 respondent raczej ich nie rekomenduje.

Podsumowanie

Należy nadmienić, że informacje przekazywane przez media są coraz silniejszym wskaźnikiem postępu, rozwoju społeczno-ekonomicznego i sytuacji każdego człowieka, które oddziałują na rozwój osobowości jednostek. Nauczanie studentów nie powinno skupiać się tylko na przekazywaniu przez nauczycieli akademickich wiedzy, zapamiętywaniu oraz gromadzeniu informacji przez odbiorców. Media elektroniczne wraz z technologią informacyjną dają edukacji szansę odejścia od encyklopedyzmu ku kształceniu umiejętności korzystania z pojawiających się wciąż nowych informacji lub odnajdywania tych, które są wartościowe. Dotyczy to wielu dziedzin nauczania, a przede wszystkim zakresu nauk pedagogicznych, w których gromadzone są ogromne zasoby wiedzy.

Portale internetowe stwarzają dodatkowe możliwości docelowego żeglowania po zasobach informacji i źródłach. Faworytem wśród nich jest portal scholaris. Można domniemywać, że swoją popularność zawdzięcza bogatym treściom, przeznaczonym dla przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Zdecydowana większość badanych przeznacza co najmniej godzinę dziennie na korzystanie z portali internetowych. Szukanie inspiracji jest priorytetem korzystania z portali internetowych. Należy zwrócić uwagę, że jest to przyszłościowy krok. Studenci chcą urozmaicać prowadzone przez siebie zajęcia podczas praktyk zawodowych, nie pozostają bierni i nie poddają się rutynie. Ankietowani cenią sobie szybki dostęp do informacji i zamieszczone ciekawostki na portalach internetowych, co znacznie skraca czas na znalezienie wartościowych wiadomości. Głównymi negatywami portali internetowych w opinii przyszłych nauczycieli są reklamy przeszkadzające w procesie poszukiwania informacji. W dobie dostępu do niezliczonej ilości wiadomości istotnymi umiejętnościami stają się: analityczne i krytyczne tworzenie własnej bazy danych. Najczęściej wykorzystywanymi materiałami są scenariusze zajęć edukacyjnych i karty pracy. Można przypuszczać, że przyszli nauczyciele starają się być organizatorami indywidualnej aktywności dzieci oraz dostosowywać materiał do stymulowania i rozwijania potrzeb dzieci.

Doceniając rosnącą rolę portali internetowych, zarówno z perspektywy potrzeb każdej jednostki, jak i wymagań społeczeństwa, szkoły wyższe powinny stwarzać studentom pełne możliwości zapoznania się z technologią informacyjną i jej wykorzystaniem. Przyszli nauczyciele w toku zdobywania wykształcenia i pracy zawodowej powinni stać się nie tylko obserwatorami, ale też uczestnikami i współtwórcami zmian, które dokonują się wokół nich.

Bibliografia

- Barski, T. (2006). *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Gajda, J. (1988). *Środki masowego przekazu w wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Levinson, P. (2006). *Telefon komórkowy. Jak zmienił świat najbardziej mobilny ze środków komunikacji*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Łobocki, M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Makarewicz, R. (2015). Media cyfrowe jako element warsztatu naukowego pedagoga. W: M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz (red.), *Edukacja a nowe media* (s. 115-125). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowska.
- Siemieniecka-Gogolin, D. (2005). *Zdolności i postawa twórcza a styl użytkowania elektronicznych mediów*. Toruń: Wydawnictwo MADO.
- Siemińska-Łosko, A. (2007). *Internet w przygotowaniu nauczycieli do stosowania technologii informacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Karolina DRABIK, Renata FRANCZYK
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

FORMY DOSKONALENIA ZAWODOWEGO DLA STUDENTÓW PEDAGOGIKI PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ W NOWYM SĄCZU

Abstrakt

Student Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu ma możliwość uczestnictwa w różnych kursach, szkoleniach i warsztatach zarówno w Instytucie Pedagogicznym, jak też innych instytucjach na terenie Nowego Sącza. Aktywny udział w formach doskonalenia zawodowego pozwala na pogłębienie i poszerzenie własnej wiedzy, zdobycie doświadczenia oraz wykorzystanie w praktyce nabytych umiejętności.

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe, student, kursy, warsztaty, szkolenia.

Abstract

A student of pedagogy in the State University of Applied Sciences in Nowy Sącz is eligible to participate in various courses, training programs and workshops in the Institute of Pedagogy as well as in other institutions in the area of Nowy Sącz. Active participation in the various forms of vocational improvement allows to expand one's own knowledge, acquire experience and utilize the acquired skills and abilities in practice.

Key words: vocational improvement, student, courses, workshops, training programs.

Wprowadzenie

Istotne znaczenie w rozwoju zawodowym przyszłych nauczycieli ma systematyczne pogłębianie oraz poszerzanie własnej wiedzy. Student, jako przyszły nauczyciel, powinien w swoich działaniach dążyć do odpowiedniego przygotowania merytorycznego, metodycznego i dydaktycznego. Dzięki temu w swojej pracy zawodowej będzie osiągał sukces oraz dążył do mistrzostwa pedagogicznego. Zawód nauczyciela należy do profesji, w której nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji. Rozwój jest stałą cechą wpisaną w ten zawód (Kwiatkowska, 2008, s. 205). Ważne jest więc, aby od momentu podjęcia studiów przyszły nauczyciel był otwarty na nową wiedzę i dążył do jej pogłębiania. Powinien także wykazywać wolę samokształcenia i doskonalenia swoich umiejętności poprzez uczestnictwo w warsztatach, szkoleniach, kursach, przynależność do studenckich kół naukowych, a także czytanie literatury fachowej. „Studenci, którzy są zaangażowani w proces kształcenia i samokształcenia, wyróżniają się na tle grupy nie tylko podczas zajęć dydaktycznych w uczelni, ale także realizując praktyki, co zauważają ich opiekunowie i potwierdzają formułowanymi ocenami opisowymi zamieszczanymi w dzienniczkach praktyk” (Chmiel, 2014, s. 19). Konieczne jest zatem odpowiednie wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce oraz refleksyjne podejście do zdobytych umiejętności.

1. Charakterystyka studiów pedagogicznych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu

W Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu przyszły nauczyciel zdobywa wiedzę ogólnopedagogiczną, historyczno-filozoficzną, socjologiczną i psychologiczną, która jest niezbędna do rozumienia społeczno-kulturowego kontekstu kształcenia, wychowania i pracy opiekuńczej. Uczestniczy też w obowiązkowej praktyce studenckiej z zakresu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej i terapii pedagogicznej (www.pwsz-ns.edu.pl/ip/kierunki-studiow/studia-i-stopnia/pedagogika, dostęp: 29.09.2017).

Absolwent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu uzyskuje podstawowe kwalifikacje zawodowe, zależne od wybranej specjalności. Wiedza zdobyta w trakcie studiów daje podstawę do uzyskania tytułu zawodowego, zaś formy doskonalenia takie jak: warsztaty, seminaria, konferencje, kursy doskonalące, szkolenia i czynne uczestnictwo w kole naukowym służą utrwalaniu oraz pozyskaniu nowej wiedzy, a także zdobywaniu doświadczenia niezbędnego do późniejszej pracy zawodowej.

2. Formy doskonalenia zawodowego w Instytucie Pedagogicznym PWSZ w Nowym Sączu

W Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu w roku akademickim 2016/2017 istniała możliwość uczestnictwa w:

1. Szkoleniach:

- „Arteterapia w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych jako alternatywna forma terapii w szkole”;
- „Diagnoza i projektowanie pracy z dzieckiem w klasie I”;
- „Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskim systemie edukacji”;
- „Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne”.

2. Kursach doskonalących:

- „Kurs podstawowy systemu językowo-migowego”;
- „System językowo-migowy w pracy pedagogicznej i wychowawczej”.

W tabeli 1 znajduje się szczegółowa oferta szkoleń zorganizowanych w Instytucie Pedagogicznym PWSZ w Nowym Sączu.

Tabela 1

Szkolenia w IP PWSZ w Nowym Sączu

Lp.	Szkolenie	Liczba godzin	Oplata	Efekty doskonalenia
1.	Arteterapia w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych jako alternatywna forma terapii w szkole	15	150 zł	Absolwenci: <ul style="list-style-type: none"> – znają kluczowe informacje w zakresie oddziaływań arteterapeutycznych, – potrafią zastosować terapię przez sztuki wizualne, – sporządzają programy udzielania pomocy i potrafią je zrealizować oraz ocenić ich skuteczność.
2.	Diagnoza i projektowanie pracy z dzieckiem w klasie I	16	160 zł	Uczestnicy tego szkolenia: <ul style="list-style-type: none"> – zdobędą wiedzę psychologiczną dotyczącą rozwoju dziecka w wieku 6 i 7 lat, – poznają wymagane po zakończeniu edukacji przedszkolnej kompetencje dziecka, – nabeżdą umiejętności diagnozowania rozwoju dziecka w klasie I i projektowania pracy na podstawie przeprowadzonej diagnozy, – poznają sposoby projektowania pracy pedagogicznej dla dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach edukacyjnych.
3.	Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskim systemie edukacji	30	300 zł	Uczestnicy: <ul style="list-style-type: none"> – zyskują podstawową wiedzę dotyczącą organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, – potrafią diagnozować potrzeby uczniów, formułować zalecenia oraz sporządzić program pracy psychologiczno-pedagogicznej.
4.	Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne	30	300 zł	Absolwenci szkolenia: <ul style="list-style-type: none"> – znają koncepcje poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, – rozumieją problemy osób wymagających tej formy pomocy, – zdiagnozują ich przyczyny, – sporządzają plany skutecznych oddziaływań pomocowych, które są dostosowane do rodzaju potrzeb dzieci i ich rodzin.

Źródło: www.pwsz-ns.edu.pl/ip/kierunki-studiow/szkolenia (dostęp: 29.09.2017).

Na podstawie powyższych informacji studenci Instytutu Pedagogicznego PWSZ w Nowym Sączu mieli możliwość uczestnictwa w 4 płatnych szkoleniach, których liczba godzin wynosiła od 15 do 30, a koszt był adekwatny do liczby godzin i wynosił od 150 zł do 300 zł. Biorąc pod uwagę zapisane efekty kształcenia, udział w tego typu szkoleniach z pewnością poszerzy wiedzę i umiejętności przyszłego nauczyciela, jak również pozwoli wprowadzić w swojej przyszłej pracy ciekawe i nowatorskie rozwiązania. Należy podkreślić, że oprócz zdobytej wiedzy i umiejętności, walorem uczestnictwa w formach doskonalenia zawodowego są dodatkowe szanse u przyszłych pracodawców.

Oprócz szkoleń studenci mogli również wziąć udział w kursach dotyczących języka migowego. Szczegółowa oferta przedstawiona została w tabeli 2.

Tabela 2

Kursy doszkalające w PWSZ w Nowym Sączu

Lp.	Kursy doszkalające	Program kursu	Liczba godzin	Oplata za kurs	Efekty doskonalenia:
1.	Kurs podstawowy systemu językowo-migowego	teoria języka migowego daktylografia ideografia	60	280 zł	Uczestnicy: – są przygotowani do prowadzenia z osobami niesłyszącymi prostych dialogów w języku migowym i przy pomocy mowy totalnej.
2.	System językowo-migowy w pracy pedagogicznej i wychowawczej	teoria języka migowego daktylografia ideografia	30	200 zł	Absolwenci kursu: – znają język migowy na poziomie zaawansowanym, – potrafią wspierać osobę niesłyszącą w różnych sytuacjach życiowych.

Źródło: www.pwsz-ns.edu.pl/ip/kierunki-studiow/kursy-doszkalajace (dostęp: 29.09.2017).

Analizując dane zawarte w tabeli 2, można zauważyć, że „Kurs podstawowy systemu językowo-migowego” trwa aż 60 godzin, a „System językowo-migowy w pracy pedagogicznej i wychowawczej” jedynie 30 godzin. Różnica wynika z czasu trwania kursów – pierwszy ok. 3-4 miesiące i jego adresatami są wszyscy studenci IP w Nowym Sączu, a drugi 2 miesiące i jest przeznaczony dla osób, które już znają język migowy na poziomie podstawowym. Warto podkreślić, że ukończenie takich kursów daje możliwość prawidłowej komunikacji z dziećmi z wadą słuchu. Znajomość języka migowego może bardzo ułatwić pracę z takimi podopiecznymi i pomaga lepiej zrozumieć ich „zaszyfrowany” świat.

Oprócz kursów i szkoleń w Instytucie Pedagogicznym PWSZ w Nowym Sączu działają koła naukowe. Przy współpracy z innymi instytucjami organizują one różne warsztaty oraz szkolenia, do których można zaliczyć kurs wychowawcy kolonijnego, program „Spotkania z Leonem” oraz warsztaty „Golden Five”. Należy dodać, że zdobyta wiedza powinna mieć odzwierciedlenie w praktyce, gdyż tylko wtedy uczestnik szkolenia czy kursu może stwierdzić, czy dane treści przyswoił, zrozumiał i potrafi odpowiednio wykorzystać.

Przyszły nauczyciel PWSZ w Nowym Sączu może też skorzystać z oferty Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Szkoły TEB Edukacja oraz ŻAK, które oferują kursy i szkolenia zarówno płatne, jak też bezpłatne. W Nowym Sączu istnieje szeroka gama różnych form doskonalenia zawodowego dla studentów Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, dzięki którym mogą pogłębić swoją wiedzę oraz doświadczenie.

Podsumowanie

Podsumowując, szeroka oferta szkoleń, kursów i warsztatów daje możliwość studentom Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu do samodoskonalenia. Dzięki temu u przyszłego nauczyciela zwiększa się efektywność pracy podczas praktyki studenckiej, rozwija się osobowość, motywacja do zawodu oraz samorealizacja. Podjęcie przez studenta udziału w różnych formach doskonalenia pozwala na gromadzenie większego bagażu doświadczeń i budowania własnego warsztatu pracy. Wzbogaca również CV, przez co znalezienie pracy może być łatwiejsze. Pracodawcy z pewnością spośród wielu zgłoszeń wybiorą te, które wskazują na duże możliwości nauczyciela. Bogaty życiorys świadczy o chęci pogłębiania wiedzy własnej i pozytywnie rokuje na przyszłość. Można przypuszczać, że pracownik będzie nadal uczył się na różne formy doskonalenia zawodowego z wewnętrznej potrzeby, a nie tylko z obawy przed utratą pracy.

Bibliografia

Chmiel, T.B. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

<https://nowy-sacz.zak.edu.pl/oferta-edukacyjna/kursy>.

www.pwsz-ns.edu.pl/ip.

www.pwsz-ns.edu.pl/ip/kierunki-studiow/kursy-dokształcajace.

www.teb.pl/miasta/nowy-sacz/kursy/.

Jana ILKOVIČOVÁ, Ivana SMANDROVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

MOŽNOSTI ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITEĽA V PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

„Vzdelávanie prináša mladým ľuďom umiernenosť, starým útechu,
chudobným bohatstvo a bohatým ozdobu“
(D. Laertský)

Abstrakt

Hlavnou myšlienkou nášho príspevku sú niektoré možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľa predprimárneho a primárneho stupňa vzdelávania. Zamerali sme sa konkrétne na kontinuálne vzdelávanie, ktoré je možné nadobudnúť na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Prezentujeme možnosti získania prvej a druhej atestácie, podmienky jej získania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

Kľúčové slová: vzdelávanie, kontinuálne vzdelávanie, atestácia.

Abstract

The main mention of this contribution are the possibilities of next teacher education in pre-primary and primary education in the context of society. We focused on continuously learning, which may be acquired in Faculty of Education of University of Prešov. We present the possibilities of obtaining the first and second attestation, conditions of its acquisition and writing of attestation Works falling under Faculty of Education of University of Prešov.

Key words: education, continuously education, attestation.

Úvod

Absolventi Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ako aj iní kvalifikovaní pedagógovia majú možnosť ďalšieho vzdelávania sa. „V súčasnosti na vzdelávacích podujatiach mnohí učitelia a riaditelia oprávnené poukazujú na neudržateľnosť súčasného stavu sústavy pre ich ďalšie vzdelávanie. Kritickí sú najmä tí, ktorí poznali jej prednosti do roku 1990, neskôr mali možnosť porovnávať vzdelávanie učiteľov v iných krajinách Európy a uvedomujú si, že zaostávame... Prijatie Národného programu výchovy a vzdelávania v SR vytvára predpoklady, aby sme zameškané dobehli“ (Pavlov, 2002).

1. Systém kontinuálneho vzdelávania učiteľa

Kontinuálne vzdelávanie môžeme vnímať ako časť systému profesijného rozvoja alebo ako proces nadobúdania vedomostí, zručností a zdokonaľovania sa pedagogického zamestnanca na výkon pedagogickej činnosti (Galáš, Rehúš, 2016).

Rozlišuje sa päť základných druhov kontinuálneho vzdelávania:

- adaptačné vzdelávanie – určené pre začínajúcich pedagogických zamestnancov s cieľom získať profesijné kompetencie potrebné na samostatný výkon povolania;
- aktualizčné vzdelávanie – zameriava sa na udržanie si získaných profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo na prípravu na vykonanie atestácie;

- inovačné vzdelávanie – určené na zdokonaľovanie profesijných kompetencií;
- špecializačné vzdelávanie – jeho cieľom je získať profesijné kompetencie potrebné na výkon špecializovaných činností (napr. triedny učiteľ, výchovný poradca, atď.);
- funkčné vzdelávanie – určené na získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon riadiacich činností (napr. riaditeľ, zástupca riaditeľa, hlavný majster odbornej výchovy, atď.) (www.minedu.sk/data/att/9665.pdf, cit.: 27.11.2017).

2. Atestácie na Pedagogickej fakulte PU v Prešove

Podľa zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov na účely tohto zákona je atestácia overenie získaných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre príslušnú kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca a príslušnú kategóriu odborného zamestnanca, ktorí ich získali kontinuálnym vzdelávaním, sebvzdelávaním a výkonom pedagogickej činnosti alebo výkonom odborných činností.

Realizácia atestácii Pedagogickej fakulty PU v Prešove:

1. atestácia pedagogických zamestnancov kategória
 - učiteľ, v podkategóriách: učiteľ pre predprimárne vzdelávanie, učiteľ pre primárne vzdelávanie.
2. atestácia pedagogických zamestnancov kategória učiteľ, v podkategóriách: učiteľ pre predprimárne vzdelávanie, učiteľ pre primárne vzdelávanie (učiteľ prvého stupňa základnej školy, učiteľ špeciálnej základnej školy), učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie. (www.unipo.sk/public/media/15116/OZNAMENIE-o-realizacii-atestacii-2014.pdf, cit.: 27.11.2017).

Podmienky na vykonanie I. a II. atestácie na PF PU v Prešove

1. „1. a 2. atestáciu sa môže uchádzať uchádzač, ktorý spĺňa požadované podmienky a získal minimálne 30 platných kreditov a absolvoval prípravné atestačné vzdelávanie pre prvú alebo druhú atestáciu, alebo uchádzač, ktorý získal 60 kreditov v zmysle zákona č. 317/2009 Z. z. § 47 o pedagogických a odborných zamestnancoch.
2. Uchádzač o atestáciu pošle na PF PU v Prešove (sekretariát dekanke) Žiadosť o vykonanie atestácie v súlade so zákonom č. 317/2009, § 50 ods. 2. Žiadosť o vykonanie atestácie sa podáva v termíne do 30. 6. a 31. 12. príslušného kalendárneho roka (§ 16, ods. 1 vyhlášky). Pedagogický zamestnanec vykoná skúšku najneskôr do 6 mesiacov od týchto termínov.
3. Pedagogický zamestnanec spolu so žiadosťou odovzdá dva výtlačky atestačnej práce, jednu elektronickú verziu práce (CD-ROM, DVD-ROM), zhodnú s printovou verziou práce a overené kópie potrebných dokladov. Atestačná práca je originálne dielo vytvorené len pedagogickým zamestnancom, ktorý atestačnú prácu predkladá na obhajobu.
4. Téma atestačnej práce zodpovedá jednému z uvedených tematických okruhov, ktoré sú v súlade s vyhláškou MŠ SR č. 445/2009 v § 14, ods. 4-10 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov. Uchádzač zvolenú tému aplikuje na predmet alebo študijný odbor, pre ktorý spĺňa kvalifikačné predpoklady.

5. Obsahom atestačnej práce sú objektívne poznatky, ktoré sú v súlade s aktuálnym vedeckým poznaním. Obsah je vymedzený témou, tematickým okruhom a vykonávanou činnosťou, na ktorú uchádzač spĺňa kvalifikačné predpoklady. Obsahom prvej atestácie je uplatňovanie tvorivých skúseností pedagogického zamestnanca pri riešení odbornometodických problémov pedagogickej činnosti. Obsah druhej atestácie je zameraný na uplatnenie významných inovácií a preukázanie tvorivých skúseností pedagogického zamestnanca pri riešení odbornometodických problémov. Autor pri písaní práce využíva aktuálnu odbornú literatúru k danej problematike.
6. Rozsah práce (min. a max. počet strán) je vymedzený legislatívou (§ 15 ods. 4 Vyhlášky 445/2009). Rozsah vlastnej práce sa počíta od úvodu po zoznam bibliografických odkazov (vrátane), pričom praktická časť predstavuje 2/3 rozsahu práce. Práca je zviazaná pevnou väzbou (hrebeňovou, lepenou, šitou, tepelnou).
7. Obsahová a formálna stránka atestačnej práce musí byť v súlade s požiadavkami uvedenými v § 15 ods. 1-5 vyhlášky a príslušnou normou pre písanie a úpravu písomností. Odporúča sa využiť odbornú literatúru pre písanie záverečných prác a Smernicu PU o náležitostiach záverečných prác, ich bibliografickej registrácii, kontrole originality, uchovávaní a prístupňovaní (www.pulib.sk, cit.: 27.11.2017).
8. V prípade potreby alebo záujmu môže uchádzač pred podaním žiadosti o vykonanie atestácie požiadať PF PU – sekretariát dekanke – o konzultáciu alebo odbornú pomoc súvisiacu s vypracovaním atestačnej práce. Za jednu 60-minútovú konzultáciu je stanovený poplatok 15 €. Počet konzultácií si stanoví uchádzač po dohode s konzultantom. Uchádzač na prvej konzultácii predloží návrh témy, zvolený tematický okruh, cieľ práce, návrh štruktúry, prípadne koncept práce.
9. Posudky atestačných prác budú vyhotovené v zmysle vyhlášky v termínoch marec/ september príslušného kalendárneho roka. Posudok obsahuje najmä hodnotenie aktuálnosti, odbornosti, originality atestačnej práce, využiteľnosti v praxi, odporúčanie alebo neodporúčanie atestačnej práce na obhajobu a otázky pre autora záverečnej práce.
10. PF PU oznámi uchádzačom termín konania atestačnej skúšky alebo jej zamietnutie do 4 mesiacov od termínov stanovených na podanie žiadosti (apríl/október). Spolu s rozhodnutím budú uchádzačovi doručené dva odborné posudky na atestačnú prácu.
11. Z tematického okruhu, z ktorého bola spracovaná atestačná práca, vykoná uchádzač aj atestačnú skúšku (§ 15 ods. 7 Vyhlášky). Obsahom atestačnej skúšky je preukázanie teoretických vedomostí z pojmového aparátu uvedeného vo zvolenom tematickom okruhu. Odporúčame využiť aktuálnu odbornú literatúru k zvolenej problematike.
12. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove požaduje od uchádzača na vykonanie atestácie poplatok podľa § 49 ods. 8 Zákona 317/2009 vo výške 20% životného minima pre jednu plnoletú fyzickú osobu. Poplatok za vykonanie atestácie a poskytnutie konzultácie je potrebné uhradiť na číslo účtu: IBAN SK 15 8180 0000 0070 0006 6503 VS 10510012 KS 0308 Do poznámky uveďte meno a priezvisko uchádzača + atestačná skúška. Doklad (kópiu dokladu) je potrebné odovzdať spolu s atestačnou prácou“ (Burgerová 2017).

Záver

V príspevku sme sa venovali kontinuálnemu vzdelávaniu a atestáciami ako možnosti ďalšieho vzdelávania terajších i budúcich pedagógov predprimárneho a primárneho stupňa vzdelávania. Podrobnejšie sme predstavili podmienky pre atestácie, ktoré ponúka Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Zoznam bibliografických údajov

Burgerová, J. (2014). *Oznámenie o realizácii atestácii*. Dostupné z: www.unipo.sk/public/media/15116/OZNAMENIE-o-realizacii-atestacii-2014.pdf.

Galáš, P., Rehúš, M. (2016). *Bez kreditov neodídeme*. Dostupné z: www.minedu.sk/data/att/9665.pdf.

Pavlov, I. (2002). *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy, námety na školocentrický a personocentrický model kontinuálneho vzdelávania učiteľov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum Prešov.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ROZDZIAŁ IV.
W STRONĘ SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH

Lidia SAJDAK-GĄSIOR, Ewa HARNIK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE A ZAJĘCIA PRZYGOTOWUJĄCE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

„Uczeń, od którego nie wymaga się nic takiego, czego zrobić nie może,
nigdy nie robi wszystkiego, co może”
(K. Kraus)

Abstrakt

„Specjalne potrzeby edukacyjne” są pojęciem niezwykle istotnym, ponieważ skupiają się wokół problematyki uczniów zarówno zdolnych, jak i tych z trudnościami, a edukacja stwarza warunki rozwoju dla uczniów z SPE. Zapewnia indywidualne podejście do konkretnego dziecka i jego trudności. Rodzaje kryteriów diagnostycznych pozwalają dokładniej wyszczególnić, jakie rodzaje deficytów rozwojowych mieszczą się z zakresem pojęcia SPE. Ważny jest fakt, że uczniowie zdolni są rozpoznawani przez nauczyciela-wychowawcę. Diagnoza ta pozwala na prowadzenie zajęć rozwijających umiejętności ucznia zdolnego i podciąganie go w sferach deficytowych. Dzieci wykraczające rozwojem i tempem przyswajania wiedzy zwykle sprawiają trudności wychowawcze, zatem sfera rozwoju emocjonalno-społecznego wymaga rekompensaty. Porównując przygotowanie przyszłych nauczycieli kształcących się na studiach I stopnia na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie i w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej Nowym Sączu można wyciągnąć następujący wniosek: studenci nowosądeckiej uczelni mają więcej zajęć praktycznych, zapewniających przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Słowa kluczowe: definicja SPE, rodzaje kryteriów diagnostycznych SPE, przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z uczniami o SPE, uczeń zdolny.

Abstract

„Special Education Needs (SEN)” are a particularly important term because they focus on both the exceptionally talented pupils as well as on the pupils with learning difficulties and education fosters the conditions for development of pupils with SEN. Education guarantees the individual approach to each particular child and challenges a child is facing. The various types of diagnostic criteria allow to more precisely specify which kinds of development deficiencies can be covered under the term SEN. The fact that talented pupils can be identified by teacher is important. This diagnosis allows conducting classes in a manner beneficial for development of the skills of a talented pupil and evening out deficiencies. Children developing and learning at a quicker pace than their colleagues often present teacher with difficulties and therefore the areas of social and emotional development have to be compensated for. Comparing the process of education of future teachers in Pedagogical University of Cracow and in State University of Applied Sciences in Nowy Sącz the following conclusions can be drawn: the students of State University of Applied Sciences in Nowy Sącz participate in greater number of practical classes and courses and are better prepared for working with pupils with special education needs.

Key words: definition of special education needs, types of special education needs diagnostic criteria, preparing future teachers for working with pupils with special education needs, talented pupil.

1. Specjalne potrzeby edukacyjne

Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE) pojawiło się już w latach 80. Problem i sam termin SPE wywołany został w roku 1978 w Wielkiej Brytanii dokumentem *Warnock Report* (raportem o stanie opieki i poziomie edukacji dzieci, których rozwój odbiega od normy) (Bogdanowicz, 1995).

Specjalne potrzeby edukacyjne dotyczą dzieci mających trudności w uczeniu się, ale również uczniów zdolnych. Wynikają z indywidualnego sposobu nabywania wiedzy oraz umiejętności (określonego zróżnicowanym funkcjonowaniem poznawczym lub/i percepcyjnym) (MEN, 2010).

„Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami (...) edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości. Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami (...) edukacyjnymi to te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój” (Zaremba, 2015, s. 15).

Edukacja powinna stwarzać każdemu dziecku warunki (umożliwiając indywidualne potrzeby i możliwości) do wspólnego kształcenia wszystkich uczniów, także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (MEN, 2010).

2. Kryteria diagnostyczne SPE

a) Kryterium organiczne:

- dzieci z dysfunkcjami ruchowymi – zaburzenia w rozwoju motoryki małej (manipulacja, artykulacja) i dużej (synkinezje, stereotypie ruchowe, brak koordynacji ruchowej, niskie lub nadmierne napięcie mięśniowe);
- dzieci z dysfunkcjami wzrokowymi – niedowidzące i niewidome;
- dzieci z dysfunkcjami słuchowymi – niedosłyszające i głuche;
- dzieci z deficytami rozwojowymi w zakresie poszczególnych funkcji poznawczych;
- dzieci przewlekle chore.

b) Kryterium psychologiczne:

- dzieci z zaburzeniami zachowania i emocji – dzieci z nadpobudliwością ruchową, zaburzonym zachowaniem, zaburzeniami emocjonalnymi, zaburzeniami funkcjonowania społecznego (w oparciu o DSM-IV i ICD-10);
- dzieci niepełnosprawne umysłowo;
- dzieci z zaburzeniami rozwoju psychicznego – podopieczni z zaburzeniami rozwoju mowy i języka, ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju umiejętności szkolnych i funkcji motorycznych;
- dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi – dzieci autystyczne, z zaburzeniami dezintegracyjnymi, hiperkinetycznymi;
- dzieci szczególnie uzdolnione.

c) Kryterium środowiskowe:

- dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo;
- dzieci z rodzin emigrantów, repatriantów i innych środowisk kulturowych oraz wyznawców różnych religii (Ginter, 2013).

Niezależnie od klasyfikacji SPE czy też jej definicji, trzeba zawsze mieć na uwadze indywidualność dziecka oraz dostrzegać w nim pozytywne wartości. Nie należy zapominać też o możliwościach i potrzebach dzieci, które są różne i wynikają z posiadanych doświadczeń, danego poziomu funkcjonowania, który może być wynikiem zaniedbań środowiskowych lub wysokiego poziomu rozwoju. Pojęcie tej wyjątkowej „specjalności” obejmuje zatem szeroką grupę dzieci – od tych z zaburzeniami w rozwoju i deficytami po wybitnie uzdolnionych. Według M. Bogdanowicz, 20-23% dzieci stanowią wychowankowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (1994, s. 17). Im wcześniej taka potrzeba zostanie rozpoznana i zdiagnozowana u dziecka, tym szybsza będzie interwencja i skuteczność w jej zaspokajaniu. Z tego też względu już w przedszkolu należy mieć ten fakt na uwadze i od pierwszych dni stworzyć uwarunkowania pomyślnego włączenia dziecka do grupy:

- 1) Wcześniej poznać dziecko:
 - organizowanie przed wrzeźniem zajęć adaptacyjnych.
- 2) Postrzegać rodziców jako kompetentnych partnerów i współprzymierzców.
- 3) Rozpoznać i określić możliwości przedszkola w kontekście potrzeb dziecka.
- 4) Zapewnić wsparcie dla nauczycieli dziecka.
- 5) Określić, kto i co jest potrzebne, by grupa, w której jest dziecko, mogła normalnie funkcjonować.
- 6) Włączanie jest procesem, a nie faktem administracyjnym (Florek, 2013).

3. Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z dzieckiem z SPE

Na studiach I stopnia w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu realizowany jest przedmiot Praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Studenci na tych zajęciach poznają, czym są specjalne potrzeby edukacyjne i jak pracować z uczniem z SPE, a także uczą się konstruować plan działań wspierających dla poszczególnych uczniów, co jest bardzo przydatne w pracy nauczyciela. Przedmioty, które mogą ułatwić rozpoznanie i pracę z uczniem z SPE, to: wprowadzenie do psychologii oraz psychologia rozwoju człowieka, organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, diagnoza przedszkolna dziecka i jego środowiska edukacyjnego. Dają one podstawę do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych (www.pwsz-ns.edu.pl/ip, dostęp: 20.09.2017).

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie przygotowuje przyszłych nauczycieli do pracy z dziećmi z SPE, realizując następujące przedmioty: specjalne potrzeby edukacyjne dzieci, praca z dzieckiem zdolnym, praca z dzieckiem z trudnościami w uczeniu się.

4. Uczeń zdolny

Kiedy mówimy o uczniach o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zazwyczaj myślimy o tych z różnymi dysfunkcjami, często pomijając uczniów zdolnych, których również zaliczamy do tej grupy. Nauczyciele bardziej skupiają się na diagnozach negatywnych niż pozytywnych. Jeśli prowadzą diagnozę, to głównie wtedy, gdy uczeń sprawia problemy wychowawcze (Giza, 2006). A. Salcher, jeden z twórców szkoły specjalnej dla uczniów zdolnych w Austrii, podał pewien fakt, który doskonale obrazuje podejście wielu nauczycieli do dziecka zdolnego. Mama wybitnie zdolnego ucznia klasy I chciała dowiedzieć się, jak poradzić sobie z tym, że uczy się on wszystkiego znacznie szybciej i lepiej od pozostałych kolegów. Nauczycielka odrzekła jej na to zupełnie poważnie: „Proszę się nie martwić, najpóźniej do trzeciej klasy wszystko się wyrówna” (Salcher, 2009, s. 50).

Kim jest zatem uczeń zdolny? Zdaniem W. Okonia, jest to „uczeń osiągający lepsze wyniki od swoich rówieśników, w przypadku, gdy zachowane są jednakowe dla wszystkich warunki pracy, lub uzyskujący te same, co inni wyniki przy mniejszym wysiłku” (1981, s. 363). Dzieci zdolne charakteryzują się przyspieszonym rozwojem. Do cech, które wyróżniają taką jednostkę, należą: chęć poznawania nowych zjawisk i sytuacji, zainteresowanie otoczeniem, dobrze sobie radzi w sytuacjach trudnych i stresowych, posiada wysoki poziom inteligencji (IQ), bogaty zasób słownictwa, jest dociekliwy, zadaje wiele pytań itp. (Zaworska, 1997). O uczniu zdolnym mówimy zatem wtedy, gdy dostrzegamy u niego wyjątkowe zdolności, talenty, które wyróżniają go spośród rówieśników.

Zidentyfikowanie ucznia zdolnego w klasie może być czasem dla nauczyciela trudne. Zazwyczaj opiera się to głównie na osiągnięciach szkolnych oraz ocenach, ale pomijane są dyscypliny, w których uczeń jest uzdolniony. Wśród uczniów zdolnych mogą pojawić się również tacy, u których zauważamy trudności w nauce bądź w funkcjonowaniu społecznym, co też utrudnia odkrycie takiego dziecka w grupie. Uczeń taki posiada wyjątkowe uzdolnienia, ale też dysfunkcje, dlatego nazywa się go „podwójnie wyjątkowym” (Limont, 2013, s. 235). Rozpoznanie ucznia zdolnego może ułatwić nauczycielom: obserwacja dziecka, wywiad (z rodzicami, dzieckiem, innymi nauczycielami pracującymi z danym uczniem, psychologiem itp.), testy predyspozycji i zdolności, analiza wytworów dziecka, opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej (MEN, 2010).

Kiedy uda nam się już zlokalizować ucznia zdolnego w swojej klasie, musimy się zastanowić nad pracą z nim, gdyż sama wiedza o uzdolnieniach nie wystarczy. Pracując z uczniem zdolnym, możemy wzbogacić proces dydaktyczno-wychowawczy poprzez: realizację specjalnych projektów i programów, przygotowywanie do różnego rodzaju konkursów i olimpiad, pracę ze specjalistami, ekspertami, tutorami itp., rozszerzanie treści nauczania, wprowadzanie nowości, zachęcanie do samokształcenia itp. (Dyrda, 2008, s. 32).

Nauczyciel w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien zwrócić szczególną uwagę na pracę z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Są to wyjątkowi uczniowie, którzy wymagają szczególnej uwagi.

Podsumowanie

Reasumując, kiedy mówimy o specjalnych problemach edukacyjnych, zazwyczaj myślimy o uczniach z jakimiś problemami. Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się jednak zarówno do uczniów z trudnościami, jak i zdolnych. Uczniowie ci wymagają indywidualnego podejścia i poświęcenia uwagi ze strony nauczyciela. Jest to trudne, dlatego każdy przyszły nauczyciel powinien być również dobrze przygotowany do pracy z uczniami z SPE.

Bardzo ważne jest, aby jak najszybciej zlokalizować w klasie takiego ucznia i jak najszybciej rozpoznać jego potrzeby oraz możliwości.

Zazwyczaj łatwiej dostrzec dziecko, które ma trudności, niż dziecko zdolne, które również wymaga indywidualnego podejścia. Niestety nadal dzieci zdolne są często pomijane. Nawet jeżeli nauczycielowi uda się zidentyfikować takie dziecko w grupie, nie zawsze potrafi zadbać o jego potrzeby. Przygotowywane są dla takich uczniów różnego rodzaju zadania z gwiazdką, jednak wykraczają one zazwyczaj niewiele ponad realizowany materiał. Uważamy, że w kształceniu przyszłych nauczycieli powinno się więcej czasu poświęcać na zagadnienia dotyczące pracy z uczniem zdolnym.

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1994). *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Linea.
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 217.
- Dyrda, B. (2008). W poszukiwaniu standardów kształcenia uczniów zdolnych. W: J. Łaszczuk, *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji* (s. 28-34). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Florek, A. (2013). *Wsparcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w adaptacji przedszkolnej*. Pobrane z: www.ore.pl/wsparcie_dla_dziecka_ze_specjalnymi_potrebami_educacyjnymi.pdf.
- Ginter, B. (2013). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Pobrane z: www.poradnia.miastko.com.pl/index.php/materialy-dla-rodzicow-i-nauczycieli/specjalne-potrzeby-educacyjne.
- Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesu identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny, jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- MEN. (2020). *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Warszawa: MEN.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Zaworska-Nikoniuk, D. (1997). Zdolny uczeń. *Edukacja i Dialog*, 10, 38-45.

Michal SIVÁK

Prešovská univerzita v Prešove

UČITEĽ V POZÍCIÍ MENTORA RÓMSKYCH ŽIAKOV

Abstrakt

V príspevku sa venujem mentoringu pre rómskych študentov. Opisujeme činnosť organizácie Roma Education Fund, ktorá podporuje rómskych študentov v procese vzdelávania.

Kľúčové slová: učiteľ, mentor, rómsky žiak.

Abstract

In my contribution, I describe the mentoring phase. I describe the work of the Roma Education Fund, which supports Roma students in the process of education.

Key words: teacher, mentor, roma student.

Úvod

Vzdelanie nekončí ukončením základného vzdelania. Nemusíme mať vysoké školy, ale nejaké to remeslo v ruke môžeme mať. Rómske etnikum je špecifické v tom, že táto skupina v minulosti bola remeselníckou skupinou. Rómovia vykonávali rôzne služby pre hradné panstvo, na šľachtických dvoroch sa uplatňovali ako hudobníci, niekedy ich využívali aj ako vojakov. Arne B. Mann (2001, s. 10) opisuje tradičné zamestnania rómskej populácie nasledovne: „Prvé rómske rodiny, ktoré v 16. a 17. storočí dostali povolenie usadiť sa na okrajoch slovenských miest a dedín, sa zaoberali kováčstvom. Z tohto obdobia sú aj prvé zmienky o rómskych hudobníkoch. Kováčstvo a hudobníctvo sa stali najvýznamnejšími zamestnaniami Rómov na Slovensku až do začiatku nášho storočia. Na prelome 19. a 20. storočia boli rómski kováči takmer v každej východoslovenskej obci: vyrábali najmä klince, reťaze, rôzne kovania a súčasti poľnohospodárskeho náradia. Remeslá sú v dnešnej dobe veľmi dobré platené práce. Pomaly to opadlo a Rómovia na Slovensku si nemôžu nájsť miesto. Nevedia sa zaradiť do spoločnosti, vo väčšine prípadov to je tak, že spoločnosť ich nevie prijať takých, akí sú. Je mnoho vzdelaných Rómov o ktorých sa ani nevie, no spoločnosť to neprijíma, pretože pozerá na tú väčšinu. Róm v dnešnej spoločnosti musí ukázať 3-4 krát viac ako Neróm, čo je spoločenská diferenciácia.“

Akú úlohu zohráva podpora učiteľa pre rómskeho žiaka v procese vzdelávania? Je mentorstvo dôležité pre rómskeho študenta? Ako sa vyvíja vzťah medzi mentorom a mentorovaným? Na tieto otázky sa pokúsime zodpovedať v našom príspevku, cieľom ktorého je objasniť koncepciu mentoringu pre rómskych žiakov v procese vzdelávania, ktorá môže byť prospešná pre našu spoločnosť.

1. Mentoring

Mentorstvo ako vzťah medzi skúsenejšou osobou (učiteľom) a mentorovaným, resp. žiakom je známy od starovekého Grécka. Jeho úlohou je stimulovať rozvoj mentorovaného pomocou prenosu skúsenosti a poznatkov. Mentoring je profesionálny vzťah dvoch osôb, kde mentor podáva svoje skúsenosti a poznatky mentorovanému. Mentor tak pôsobí ako

sprievodca alebo informátor, ktorý napomáha mentorovanému v celom edukačnom procese (Dubayová, Kochová, 2015).

K základným povinnostiam mentora patrí:

1. Pomáhať rómskym študentom, zlepšiť ich školské výsledky a motivovať ich k ukončeniu štúdia na strednej škole. Je veľmi dobré známe, že rómske marginalizované etnikum končí svoje edukačné kroky už na základnej škole, čo je veľkým negatívom v spoločnosti, ale aj v ich životoch. Nevedia sa uplatniť na trhu práce a nevedia si nájsť miesto v spoločnosti.
2. Identifikovať študenta, ktorý potrebuje doučovanie (tzv. tútoring) z jednotlivých predmetov.
3. Identifikovať možné problémy rómskeho študenta a navrhnúť efektívne metódy a stratégie na zlepšenie študijných výsledkov.
4. Zlepšovať socializačný proces (proces poľudšťovania) rómskeho študenta.
5. Schopnosť pristupovať k rómskym študentom bez predsudkov a s otvorenou mysl'ou a schopnosť rešpektovať kultúrnu diverzitu (Roma Education Fund, výzva na pozíciu mentora) (Dubayová, Kochová 2016).

Na Slovensku existuje nadácia, ktorá takýmto Rómom pomáha. Je to rómska organizácia so sídlom v Budapešti. Táto organizácia sa snaží napomôcť k uľahčeniu vo vzdelávacom procese, kde ich cieľom je, aby rómsky študent neskončil svoje vzdelávacie kroky základnou školou, ale naopak, aby pokračoval vo vzdelávaní. *Nadácia Roma Education Fund* (ďalej RVEF) má za svoj hlavný cieľ podporovať rozvoj a implementáciu vzdelávacích politík, ktoré prispievajú k včleňovaniu Rómov do vzdelávacích systémov. Podľa údajov na webovom sídle organizácie www.romaeducationfund.org pôsobí v 16 krajinách a poskytuje štipendijné programy, ktoré majú napomôcť k zlepšeniu študijných výsledkov. otvára každoročne štipendijný program pre rómskych stredoškôľakov a vysokoškôľakov, ktorí takúto finančnú pomoc potrebujú. Týmto študentom sú poskytnutí mentori, ktorí napomáhajú rómskym študentom nazbierať niekedy odvahu, no niekedy aj dostatok síl, aby vydržali či to na strednej škole alebo na vysokej škole. Sú pre nich takými „vodítkami“ v edukačnom procese, aby ich študijné výsledky neklesali, ale naopak stúpali. Cieľovou skupinou mentora sú jednak rómski študenti, ktorí si môžu požiadať o rómske štipendium, ale aj ostani rómski študenti, ktorí takúto pomoc potrebujú.

Štipendijný program pre stredoškôľakov sa realizuje v súčasnosti v týchto krajinách: Slovensko (od 2011), Srbsko, Macedónsko, Bosna a Hercegovina, Albánsko, Kosovo, Bulharsko, Čierna Hora. Tento rok bolo na Slovensku prijatých 560 žiadostí rómskych študentov na stredoškolský štipendijný program. Podmienky splňalo len 200 študentov. Koordinátor tohto programu je Mgr. Andrej Belak. Zámerom projektu je pomôcť študentom nadobudnúť vzdelanie, vďaka ktorému sa vytvorí predpoklad zvýšených šancí na adekvátne uplatnenie na trhu práce a vytváranie pozitívnych vzorov v spoločnosti. Finančná pomoc sa týka študentov stredných škôl, ktorí študujú na školách zaradených do siete stredných škôl na dennom štúdiu, ktorí ukončia svoje štúdium maturitou, a ktorí záujem o vzdelanie prejavujú aj v školských či mimoškolských aktivitách a vynikajú dobrými výsledkami. Výška štipendia je určená pre jednotlivé sumy presnými podmienkami. Študent môže získať na základe typu školy a študijných výsledkov štipendium od 30 do 40 eur mesačne. Ďalšie poskytované služby, o ktoré je možné sa uchádzať: Okrem finančnej podpory program poskytne podporených študentov mentoring, to znamená, že študent bude mať prideleného mentora, s ktorým sa bude pravidelne stretávať. Úlohou mentora je pomôcť študentovi dosahovať čo najlepšie študijné výsledky, prekonávať prípadné problémy s učením, sprostredkovať tútoring /doučovanie/, pomáhať pri

sociálnej integrácii študenta v prostredí školy, sprostredkovať spoluprácu školy a rodiny študenta, a to s cieľom zabrániť predčasnému ukončeniu štúdia. Mentorom môže byť učiteľ strednej školy, alebo aj nepedagogický zamestnanec, ktorý splní požiadavky programu. V prípade žiadostí z 8-ročných gymnázií, študent musí byť v piatom a vyššom ročníku. V rámci podpory nie je možné hradiť štúdium na školách, ktoré nie sú zaradené do siete stredných škôl, ani štúdium v zahraničí. Na pridelenie podpory nie je právny nárok“.

Na vysokoškolský program si podalo 113 rómskych študentov. 103 študentov spĺňalo kritéria a 86 bolo schválené štipendiu vo výške 800 € (táto suma je rozdelená na dve časti, 400 € zimný semester a 400 € letný semester). Koordinátor tohto programu je Ing. Stanislava Dzuríková. Hlavným koordinátorom na Slovensku je Mgr. Viktor Teru. Ako je uvedené na webovom sídle organizácie „Ďalším cieľom štipendijných programu Roma Education Fund je prispieť k vytvoreniu dostatočne veľkej skupiny Rómov, ktorí budú vysokoškolsky vzdelaní, sebaistí, a hrdí na svoju identitu, akademicky a sociálne zdatní, ktorí budú mať zručnosti a kvalifikáciu, ktorá im umožní stať sa profesionálmi vo svojom odbore, ale zostať aj pevne spojení s rómskou komunitou a podporovať jej ďalší rozvoj a inklúziu do širšej spoločnosti“. Štipendiá sú poskytované na jeden akademický rok, študenti si môžu obnoviť svoje prihlášky a žiadať o štipendium každý rok pre štúdium na Slovensku alebo v zahraničí.

Program RMUSP ponúka prospechové akademické štipendiá pre rómskych študentov, ktorí študujú s cieľom získať bakalárske, magisterské, alebo doktorandské vzdelanie na štátom akreditovaných univerzitách v Albánsku, Bosne a Hercegovine, Bulharsku, Chorvátsku, Českej republike, Maďarsku, Kosove, Macedónsku, Čiernej Hore, Moldavsku, Rumunsku, Rusku, Srbsku, Turecku na Slovensku a na Ukrajine. V školskom roku 2016/2017 REF registruje 12 mentorov a 15 tútorov z toho 96 mentorovaných rómskych žiakov. Táto organizácia nekončí svoje poslanstvo len finančnou podporou, ale aj vzdelávacou podporou“ (www.romaeducationfund.org).

2. Mentor a mentorovaný

Pri získaní štipendia je študentovi poskytnutý učiteľ – mentor. V rámci štipendijných programov sa o pozíciu mentora môžu uchádzať pedagogickí resp. nepedagogickí zamestnanci školy, alebo priamo záujemcovia, ktorí splňajú požiadavky programu. H. Kochová a T. Dubayová (2014, s. 161) opisujú učiteľa v pozícii mentora takto: „Toto spojenie nevychádza z negatívneho významu slova mentor, teda počúvať, karhať ale je skôr vnímané vo význame pomáhať, radiť, usmerňovať, konzultovať, čo vychádza aj z pôvodného gréckeho významu slova. V kontexte súčasných trendov v pedagogike je mentoring alternatívou vedenia žiaka, ktorá je postavená na rozdiel v skúsenostiach, ale nie na pozícii dospelý – dieťa. V podmienkach slovenského školstva sa s cieľovým mentorstvom učiteľov voči žiakovi/študentovi stretávame sporadicky a v rôznych podobách. Ich cieľom je práca so študentmi v rovine ich osobného rozvoja osobných cieľov, kontroly vlastného výkonu a hľadania cesty ako osobný výkon zlepšiť. Vzťah medzi mentorom a žiakom je oveľa bližší a zodpovednosť mentora za osobnostný rast žiaka aj obmedzeným počtom mentorovaných študentov“.

Zároveň definujú kompetencie mentora ako:

Vedomosti:

- mať vedomosti o zvláštnostiach komunikácie ľudí inej etnickej skupiny,
- poznať a ovládať techniky zvládania konfliktov a vedieť predchádzať konfliktom,
- vedieť eticky a profesionálne reagovať na aktuálne vynikajúce situácie pri riešení potrieb žiaka/študenta,
- poznať techniky na odstránenie stresu a mať vedomosť o psychohygiene,
- poznať ľudské práva a ovládať platnú legislatívu,
- vedieť pracovať s hlasom – rétorika,

Zručnosti:

- vedieť navodiť akceptujúce a dôverné prostredie – pri komunikácii s rodičom aj dieťaťom,
- myslieť v súvislostiach,
- počúvať druhého.

Osobné vlastnosti, napr. schopnosť pracovať v tíme, dôveryhodnosť, empatia, flexibilita, sociálna citlivosť, predvídavosť, diskretnosť, trpezlivosť, sebaovládanie, tolerancia, zodpovednosť a iné. Kompetencie mentor uplatňuje v troch rovinách jeho práce so žiakom:

- *pedagogická intervencia* – priama činnosť so žiakom;
- *poradenstvo* – pomoc žiakovi pri riešení osobných, výchovných alebo vzdelávacích problémov;
- *prevencia* – mentor pomáha pri zaradovaní žiaka do vzdelávacieho systému a snaží sa včas identifikovať problémy dieťaťa. (Kochová, Dubayová, 2015).

Mentor a mentorovaný nadobúdajú svoj vzťah postupne. Mentorský vzťah nevzniká naraz a neprichádza automaticky s funkciou mentora. Je to v prvom rade proces, ktorým vzťah vzniká, vyvíja sa a zároveň mení každou novou spoločne prežitou situáciou. Niektorí autori, napr. Johnson (2008), Mullen a Schunk (2012) a pod. (In Dubayová, Kochová, 2016) proces utvárania mentorského vzťahu uvádzajú v priebehu niekoľkých rokov. Autorky (tamže), upresňujú, že pri tvorbe mentorského vzťahu v podmienkach stredných škôl však prebieha tento proces rýchlejšie, pretože je urýchlený formálnym kontextom vyučujúcich hodín, jasným definovaním rolí, správania, a do istej miery aj definovaním povinností mentora aj mentorovaného, ktoré sú súčasťou školského poriadku alebo pracovnej zmluvy. Jednotlivé fázy mentorského vzťahu sú popísané v tabuľke 1.

Tabuľka 1
Fázy mentorského vzťahu

Fáza mentorského vzťahu	Charakteristika	Riziká
INICIÁCA	Vytvorenie kontaktu Ujasnenie rolí Nadviazanie vzťahu Spoznávanie	Zmena doterajšieho vzťahu Zachovanie objektivity hodnotenia Redefinícia rolí aktérov mentorského vzťahu
KULTIVÁCIA	Upresnenie cieľov Práca na konkrétnych úlohách Autoregulácia učenia Trénovanie schopnosti učiť sa	Vzťahové problémy Organizácia času Demotivácia
SEPARÁCIA	Získanie nezávislosti Znižovanie potreby podpory Jednanie o ukončení vzťahu	Dlhý proces lúčenia Nespokojnosť s nenaplnených cieľov
REDEFINÍCIA	Vytvorenie nového vzťahu Inšpirácia mentorom v ďalšej práci žiaka sebaaktualizácia	Vnímanie konkurencie Používanie know-how mentora

Zdroj: *Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole* (s. 13), T. Dubayová, H. Kochová, 2016, Prešov: REF.

Záver

Príprava rómskych študentov v procese vzdelávania je veľmi potrebná, pretože sociálne meno o tomto etniku hovorí, že nemajú záujem o vzdelanie. Vzdelanie je jediná možnosť, ktorá napomôže žiť lepšie. Mentoring je jeden zo spôsobov ako tejto marginalizovanej skupine napomôcť.

Zoznam bibliografických odkazov

- Dubayová, T., Kochová H. (2016). *Mentor ako facilitátor školskej úspešnosti žiakov z rómskeho etnika na strednej škole*. Prešov: REF.
- Kochová, H., Dubayová, T. (2014). Učiteľ v pozícii mentora – nová potreba kontinuálneho vzdelávania. In: P. Kónya (ed.), *Univerzita v kontexte zmien* (s. 161-165). Prešov: VPU.
- Kochová, H., Dubayová, T. (2015). Mentor ako facilitátor procesu inklúzie žiakov z rómskeho prostredia. In: *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami* (s. 202-208). Prešov: PU.
- Mann, Arne B. (2001). *Rómsky dejepis – História Rómov na Slovensku*. Bratislava: Kalligram.
Dostupné na: www.romaeducationfund.hu/pokyny-k-podaniu-prihlasky-do-programu-rmusp-1.

Michaela ŠOLTÉSOVÁ, Mária RÍMSKÁ

Prešovská univerzita v Prešove

ŠPECIÁLNY PEDAGÓG V SLOVENSKOM ŠKOLSTVE

Abstrakt

V príspevku sa zameriavame na ozrejenie pojmov špeciálny pedagóg, kompetencie špeciálneho pedagóga či priblíženie postavenia špeciálneho pedagóga v slovenskom školstve. Analyzovaná je tiež funkcia špeciálneho pedagóga na škole, kde prebieha integrácia detí so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami ako aj podmienky integrovaného vzdelávania týchto detí, so zreteľom na individuálne špecifiká každého dieťaťa.

Kľúčové slová: špeciálny pedagóg, kompetencie špeciálneho pedagóga, slovenské školstvo.

Abstract

In this article we will focused on elucidating notion teacher for children with special needs, competence of teacher with special needs and status of teacher for children with special needs in Slovak school sytem. We will analyse function of teacher for children with special needs at school where the integartion of children with special needs takes place. This proces is also including education of children with special needs.

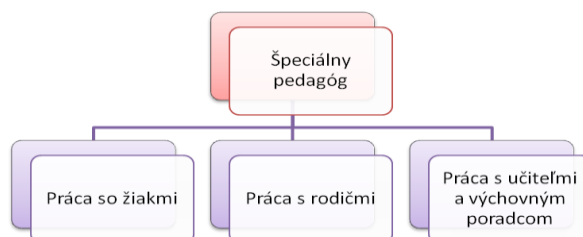
Key words: teacher for children with special needs, competence of teacher with special needs, Slovak school system.

Úvod

Pod pojmom špeciálny pedagóg rozumieme učiteľa alebo vychovávateľa v školách alebo výchovných zariadeniach pre mládež, ktorá si vyžaduje špeciálnu starostlivosť. Pôsobenie špeciálneho pedagóga sa viaže na diagnostiku a prognostiku, na špeciálnu výchovu a vzdelanie, na profesijnú prípravu, pracovné a spoločenské začlenenie postihnutého jedinca, na špeciálno-pedagogické poradenstvo, organizačnú alebo vedecko-výskumnú prácu v špeciálnej pedagogike (Vašek 1995). Podľa druhu mentálneho postihnutia vychovávanej mládeže a vzdelávaných detí sa zaužívalo nielen označenie špeciálny pedagóg, ale aj psychopéd. Pri sociálne a emocionálne narušenej mládeže a detí sa používa označenie etopéd. Pri sluchovo postihnutých surdopéd, pre zrakovo postihnutej mládeži a detí je to špeciálny pedagóg – tyflopéd a pre deti a mládež, ktoré majú narušenú komunikačnú schopnosť – logopéd. A v neposlednom rade treba spomenúť somatopéda – špeciálneho pedagóga telesne postihnutých a oslabených.

1. Špeciálny pedagóg a jeho miesto v edukačnom procese

Prácu špeciálneho pedagógu, v kontexte kontaktu s inými osobami prezentuje obrázok 1.



Obrázok 1. Pôsobenie špeciálneho pedagoga.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Práca so žiakmi – hlavnú úlohu špeciálneho pedagóga pri práci so žiakmi so špecifickými vzdelávacími potrebami tvorí priama práca. Ako špeciálne pedagogické pomôcky využíva v procese edukácie napríklad odbornú literatúru či pracovné listy, no taktiež špeciálne hry a cvičenie rovnako ako špeciálne pomôcky pre pomoc deťom s poruchami učenia.

Práca s rodičmi – ak má rodič nejaké otázky alebo sa potrebuje so špeciálnym pedagógom poradiť, môže si s ním dohodnúť termín konzultácie. Témou takýchto konzultácií nemusí byť len poradenstvo zo strany špeciálneho pedagóga, ale aj posilnenie sebavedomia rodiča v jeho náročnej úlohe podporovať vzdelávanie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Mojtová, 2000).

Práca s učiteľmi a výchovným poradcom – špeciálny pedagóg môže byť takisto aj poradcom či pomocníkom triednym učiteľom, či učiteľom vyučujúcim konkrétny predmet pri vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. S učiteľmi, ktorí vyučujú konkrétny predmet vytvára každoročne individuálny vzdelávací plán. Práca špeciálneho pedagóga s učiteľmi musí byť koordinovaná. Ak by nastali nezhody v spolupráci, môžu nastať problémy pri práci so žiakmi.

Odborné a kvalifikačné požiadavky, ktoré musí spĺňať špeciálny pedagóg

Úlohou špeciálneho pedagóga je pozitívne usmerňovať správanie žiakov. Je pripravený na spoluprácu s rodičmi i ďalšími rodinnými príslušníkmi žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Rovnako má byť pripravený aj na úzku spoluprácu so žiakovým najbližším okolím, keďže je to pre jeho prácu nevyhnutné. Špeciálny pedagóg má byť schopný spolupráce v kolektíve s ostatnými pedagogickými zamestnancami. Keďže práca so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je proces dynamický, má byť flexibilným a tiež pripraveným meniť štýl výchovy.

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba je podľa § 2 školského zákona (2008) požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelaní pre žiaka, ktorá vyplýva z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, a uplatnenie, ktoré je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka, na dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.

Kompetencie špeciálneho pedagóga

Špeciálny pedagóg plní niekoľko dôležitých úloh:

- vykonáva špeciálnopedagogickú diagnostiku a prognostiku;
- podieľa sa na výchove a vzdelaní zdravotne postihnutého žiaka na bežnej základnej škole;
- podieľa sa na vypracovaní individuálneho vzdelávacieho plánu pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- vedie dokumentáciu (osobné záznamy) o žiakovi;
- poskytuje pravidelnú odbornú individuálnu pomoc deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (špeciálnopedagogické, terapeutické a rehabilitačné služby);
- pripravuje deti so špeciálnopedagogickými potrebami pre vstup do školy, aktívne pomáha rodičom a pracovníkom škôl pri výbere optimálneho spôsobu zaškolenia;
- poskytuje komplexný špeciálnopedagogický servis deťom a ich rodinám;
- poskytuje konzultácie, rady a informácie ostatným pedagógom, odborným pracovníkom školy ako aj rodičom dieťaťa počas celej školskej dochádzky i v procese výberu povolania a prípravy na povolania;

- spolupracuje s ostatnými poradenskými inštitúciami, predovšetkým s centrom špeciálnopedagogického poradenstva, centrom pedagogickopsychologického poradenstva, školským psychológom a výchovným poradcom (Kopčanová 2006).

Špeciálny pedagóg v slovenskom školstve

Miesto a postavenie školského špeciálneho pedagóga na Slovensku upravuje informatívno-metodický materiál *Úloha školského špeciálneho pedagóga na základnej škole*, ktorý schválilo Ministerstvo školstva SR v roku 1999. V tomto materiáli sa píše, že integrácia neznamená len zaradenie zdravotne postihnutého žiaka do triedy bežnej školy so zabezpečením špeciálnopedagogického servisu, ale efektívna výchova a vzdelávanie týchto žiakov si vyžaduje aj utvorenie sociálneho prostredia založeného na vzájomnej tolerancii, rešpektovaní a spolupatričnosti. Uznávanie a praktické uplatňovanie týchto hodnôt je vecou všetkých participujúcich účastníkov – riaditeľa, pedagógov, špeciálnych pedagógov, lekárov, psychológov, sociálnych pracovníkov, spolužiakov aj rodičov. Cieľom je uspokojiť špeciálnopedagogické potreby žiaka so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami na individuálnej úrovni (Hornák 2005).

Záver

V súčasnosti sa stále častejšie môžeme stretnúť s edukáciou žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v integrovaných podmienkach bežných základných škôl. Práve integrácia týchto žiakov určuje činnosť a postavenie špeciálneho pedagóga v školstve. Pre prácu špeciálneho pedagóga na školách s individuálne integrovanými žiakmi je vždy vopred nutná dôkladná diagnostika. Je potrebné, aby žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami mal vždy zabezpečené podmienky, ktoré budú v súlade s jeho individuálnymi možnosťami a predpokladmi. V procese edukácie teda poskytuje žiakom individuálne terapeutické, rehabilitačné a špeciálnopedagogické služby.

Zoznam bibliografických odkazov

- Hornák, L. (2005). *Špeciálny pedagóg a jeho funkcia poradcu na základnej škole*. Martin: OSVETA.
- Kopčanová, D. (2006). *Školský psychológ a školský špeciálny pedagóg: Kompetencie a vzájomná spolupráca a v oblasti duševného zdravia*. Dostupné z: www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/041.pdf.
- Mojtová, K. (2000). *Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole*. In: Efeta – otvor sa. roč. 10, č. 5, 71-75.
- Vašek, Š. a kol. (1995). *Špeciálna pedagogika: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Aleksandra JANTAS

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

DZIAŁALNOŚĆ OPIEKUNA WARSZTATÓW TERAPII ZAJĘCIOWEJ JAKO FORMA USPRAWNIANIA SPOŁECZNEGO FUNKCJONOWANIA OSÓB Z DEFICYTAMI ROZWOJOWYMI

„Nie idź za mną, bo nie umiem prowadzić.
Idź po prostu obok mnie i bądź moim przyjacielem”
(A. Camus)

Abstrakt

Działalność opiekuna warsztatów terapii zajęciowej ma ogromne znaczenie w celu usprawniania społecznego funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Środowiska większości osób z deficytami rozwojowymi bywają często na niskim poziomie kulturalnym, a czasem i moralnym. Takie zjawisko nie daje podstaw do przyswojenia umiejętności właściwego zachowania oraz prawidłowych nawyków. Bardzo często bywa tak, że tego typu środowiska hamują, a także niweczą wychowawczą pracę trenerów placówek terapii zajęciowej. Usprawnianie społeczne u osób upośledzonych odgrywa bardzo ważną rolę, ponieważ umożliwia im przystosowanie się do wymagań życia codziennego, rodzinnego, pracy zawodowej i wykorzystania czasu wolnego. Stereotypy krążące w dzisiejszych społeczeństwach tworzą przeszkody dla podejmowania działań w tym zakresie. Współczesność stawia przed opiekunami warsztatów terapii zajęciowej zadania, które mają zapobiegać wykluczeniu społecznemu osób z deficytami rozwojowymi. Są to bowiem ludzie, którzy nie mają zazwyczaj wpływu na swój los. Mają jednak wpływ na funkcjonowanie wśród społeczności lokalnej, edukacji czy też w życiu kulturalnym. Z tego względu należy zrobić wszystko, aby z tych możliwości korzystała jak największa liczba osób niepełnosprawnych.

Słowa kluczowe: terapia zajęciowa, warsztat terapii zajęciowej, niepełnosprawność, funkcjonowanie społeczne.

Abstract

The work of a curator of occupational therapy workshops is of major consequence to improving social functioning of disabled and impaired individuals. Environments occupied by the disabled and the impaired are often areas of low cultural, and often moral, standards. Such conditions are not beneficial and do not foster the development of proper behaviours and habits. In numerous cases such environments hold back the work of the employees of occupational therapy institutions or undo the progress made outright. Correcting the social deficiencies of handicapped and impaired individuals plays major role as it allows them to adjust to and meet the requirements of everyday, family and professional life as well as the use of spare time. Stereotypes prevalent in contemporary societies produce obstacles and hinder actions taken in this particular area. The modernity presents occupational therapy curators with challenges preventing the social exclusion of individuals with developmental deficiencies. The disabled and the impaired are often individuals who cannot influence their own fate. They can, however, affect their functioning in local social circles, education and cultural life. It is therefore imperative to ensure that as many of the disabled and the impaired could profit from and take advantage of the possibilities presented by occupational therapy.

Key words: occupational therapy, occupational therapy workshop, disability and impairment, social functioning.

Wprowadzenie

Terapia zajęciowa od wielu lat stosowana jest przede wszystkim w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, chociaż mogłaby mieć szerokie zastosowanie także wśród osób z niepełnosprawnością ruchową. Celem terapii zajęciowej jest uaktywnienie osób w niej uczestniczących poprzez wykonywanie określonych czynności, które usprawniają kondycję zarówno fizyczną, jak również psychiczną. Zróżnicowane formy terapii zajęciowej mogą sprzyjać nabywaniu nowych doświadczeń, rozwijaniu umiejętności, nawiązywaniu kontaktów towarzyskich oraz służyć jako podstawa do przekwalifikowania zawodowego. Terapia zajęciowa jest formą rehabilitacji osób niepełnosprawnych, która wymaga uczestnictwa w warsztatach artystycznych, ruchowych i integracyjnych. Jej celem jest zwiększenie sprawności manualnej, intelektualnej oraz fizycznej pacjenta. Udział w terapii zajęciowej ma ogromne znaczenie dla psychiki osób z dysfunkcjami. Pozwala zapomnieć o własnych ograniczeniach, buduje poczucie własnej wartości, rozwija wrażliwość oraz przystosowuje do życia w społeczeństwie. Terapia zajęciowa obejmuje rozmaite typy ćwiczeń, najczęściej mające wydźwięk artystyczny bądź ruchowy. Odbywają się one w specjalnych ośrodkach dla osób niepełnosprawnych, tudzież z problemami psychicznymi, motorycznymi oraz społecznymi, w centrach rehabilitacyjnych, pracowniach przy szpitalach, domach opieki społecznej lub w warsztatach terapii zajęciowej (Maciarz, 1997, s. 197-199). Mogą być one prowadzone jedynie przez wyszkolonych terapeutów, którzy ustalają plan pracy, czuwają nad ich organizacją oraz zachęcają pacjentów do podejmowania zleconych aktywności. Warto zaznaczyć, że rodzaj warsztatów dobierany jest indywidualnie w zależności od stopnia dysfunkcji osoby niepełnosprawnej (Ibidem, s. 202).

1. Rys historyczny terapii zajęciowej

Wartość zajęć oraz pracy jako środka leczniczego znana była od dawna. Egipcjanie zalecali pracę i gry dla osób z deficytami rozwojowymi. Warto zaznaczyć, że terapię zajęciową zalicza się za najstarszą metodę terapii. Za prekursora w tej dziedzinie uznaje się Saranosa z Efezu, który rozpropagował stosowanie terapii w odniesieniu do osób chorych psychicznie. W swojej pracy wykorzystywał on różne metody, takie jak śpiew, gra na harfie bądź czytanie. W starożytności z kolei Galen w swych rozprawach pisał, że „zajęcie się czymś sensownym jest najlepszym, naturalnym lekarstwem i podstawą życia człowieka” (Baum, 2008, s. 6).

Prekursorem humanitarnego traktowania ludzi starszych, chorych, niesprawnych w epoce oświecenia uznaje się Ph. Pinela, francuskiego lekarza, który stworzył podstawy nowoczesnej psychiatrii oraz pozamedycznych metod leczenia. W domach starców i na oddziałach dla chronicznie chorych w XX wieku wprowadzono terapię zajęciową. W roku 1917 zostało powołane Amerykańskie Towarzystwo Terapeutów Zajęciowych, które oferowało szerokie spectrum działania. Początkowo wydawało własne czasopismo pt. „Archives of Occupational Therapy”, a w następnych latach zajmowało się organizacją szkoleń i szkół dla terapeutów zajęciowych. A. Hill, angielski artysta, pisarz i nauczyciel w swej pracy *Sztuka wobec choroby* podkreślił istotną rolę dla terapii niczym nie skrepowanej twórczości pacjenta, wobec której artystyczne wartości pracy tracą wszelkie znaczenie (Ibidem, s. 7-8).

2. Struktura funkcjonowania Warsztatów Terapii Zajęciowej w Polsce

W Polsce pierwsze Warsztaty Terapii Zajęciowej (WTZ) tworzono już na początku lat 90. ubiegłego wieku. Placówki pobytu dziennego miały charakter rehabilitacyjny dla osób całkowicie niezdolnych do pracy zarobkowej. Ustawa z dnia 9 maja 1991 r. jednoznacznie stwierdzała, że przeznaczają się je dla osób niepełnosprawnych w celu rehabilitacji społecznej

(Nieradko-Iwanicka, Iwanicki, 2010, s. 332). Dopiero 27 sierpnia 1997 roku wystosowano zmianę w ustawie, nakładając na warsztaty terapii zajęciowej nowe zadanie rehabilitacji zawodowej. Odtąd placówki miały za zadanie pomagać uczestnikom w pozyskiwaniu lub przywróceniu niezbędnych umiejętności do podjęcia zatrudnienia. Zazwyczaj jedynym oraz podstawowym źródłem finansowania WTZ jest Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) (Ibidem, s. 334). Zasady działania i cele warsztatów ulegały znaczącym modyfikacjom. Przedefiniowanie inicjatyw sprawiło, że Warsztaty Terapii Zajęciowej w przeciwieństwie do Zakładów Aktywności Zawodowej (ZAZ) nie mogą prowadzić działalności gospodarczej i są w całości utrzymywane z dotacji środków publicznych. Na mocy Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 30 września 2002 roku warsztat terapii zajęciowej realizuje od tego czasu zadania w zakresie rehabilitacji zawodowej i społecznej, mające na celu ogólny rozwój i poprawę sprawności, niezbędnych do prowadzenia przez osobę niepełnosprawną samodzielnego, niezależnego oraz aktywnego życia, oczywiście na miarę indywidualnych możliwości (Sadowska, 2003, s. 228-230).

Warto zaznaczyć, że działalność warsztatów terapii zajęciowej ma charakter niezarobkowy. Ewentualny dochód ze sprzedaży produktów lub usług, które zrealizowano w ramach programów treningowych, przeznacza się za porozumieniem uczestników na pokrycie kosztów związanych ze społeczną integracją. Gdy wysokość dochodów przekracza w skali miesiąca kwotę adekwatną iloczynowi liczby uczestników warsztatu i 30% najniższego wynagrodzenia, wtedy decyzja o rozdysponowaniu dochodu spada na jednostkę prowadzącą warsztat oraz Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie (Ibidem, s. 234). Uczestnik posiada możliwość otrzymania środków finansowych do własnej dyspozycji, których wysokość nie może przekraczać 20% najniższego wynagrodzenia.

Terapię zajęciową realizuje się na podstawie indywidualnego programu rehabilitacji (IPR), w którym określa się:

- a) formy rehabilitacji;
- b) zakres rehabilitacji;
- c) metody i zakres nauki umiejętności;
- d) formy współpracy z rodziną, tudzież z opiekunami;
- e) planowane efekty rehabilitacji i osoby odpowiedzialne za realizację programu rehabilitacji.

W warsztacie działa Rada Programowa, w skład której wchodzi: kierownik warsztatu, specjaliści do spraw rehabilitacji lub rewalidacji, instruktorzy terapii zajęciowej, psycholog oraz doradca zawodowy lub w miarę potrzeb – instruktor zawodu. Rada Programowa dokonuje okresowej oraz, nie rzadziej co 3 lata, kompleksowej oceny realizacji indywidualnego programu rehabilitacji uczestnika warsztatu. Zajmuje stanowisko w kwestii osiągniętych przez niego postępów w rehabilitacji, w których uzasadnia podjęcie zatrudnienia i kontynuowanie rehabilitacji zawodowej w warunkach pracy chronionej lub na przystosowanym stanowisku pracy. Dowodzi także potrzebę skierowania osoby niepełnosprawnej do ośrodka wsparcia, w rozumieniu przepisów o pomocy społecznej, ze względu na brak postępów w rehabilitacji i złe rokowania, które uniemożliwiają podjęcie zatrudnienia. Warto wspomnieć, że Rada posiada możliwość przedłużenia uczestnictwa w terapii ze względu na pozytywne rokowania odnośnie przyszłych postępów w rehabilitacji, otwierające perspektywy podjęcia zatrudnienia i kontynuowania rehabilitacji zawodowej w warunkach pracy chronionej lub na rynku pracy. Rada Programowa dysponuje także możliwością przedłużenia terapii, jeśli istnieje okresowy brak perspektyw podjęcia zatrudnienia lub uniemożliwione jest w danym momencie skierowanie osoby niepełnosprawnej do wybranego ośrodka wsparcia (Raport z badania..., 2008).

Na mocy ustawodawstwa, uczestnikami warsztatu są osoby niepełnosprawne, które ukończyły 18. rok życia i zostały przyjęte przez zespół kwalifikacyjny. Uczestnicy są przydzielani do grup, tworzonych w oparciu o rodzaj niepełnosprawności, zainteresowania oraz indywidualny program rehabilitacji, który definiuje:

- przewidywany zakres terapii;
- formy terapii i ich techniczne oraz organizacyjne dostosowanie do psychofizycznej uczestnika;
- zakres i metody nauki zaradności osobistej;
- sprawności psychofizyczne, niezbędne do podjęcia pracy oraz metody ich ćwiczenia – formy rehabilitacji społecznej;
- formy współpracy z rodziną lub opiekunami;
- osoby odpowiedzialne za realizację programu (Ustawa z dnia 26 sierpnia 1998 r... § 1.1).

Liczebność grupy oraz osoby bezpośrednio odpowiedzialne za pracę z nimi ustala kierownik warsztatu. Istnieje możliwość organizowania dodatkowych zajęć kulturalnych, sportowych oraz turystycznych po zajęciach oraz w dni wolne od zajęć. Obowiązkowo każdy uczestnik podlega okresowym badaniom kontrolnym, przeprowadzanych, jeśli stan zdrowia ulegnie pogorszeniu, osoba, która odpowiada za danego uczestnika albo grupę, zobowiązana jest do dokonania korekty programu rehabilitacyjnego w porozumieniu z lekarzem specjalistą oraz kierownikiem warsztatów. Pełna ewidencja orazteczki osobowe z kompletną dokumentacją prowadzone są wnikliwie w warsztacie. Każda nieobecność uczestnika musi podlegać usprawiedliwieniu przez lekarza, uczestnika, opiekuna czy też rodzica. W przypadku, gdy uczestnik w ciągu roku kalendarzowego opuści ponad miesiąc bez usprawiedliwienia lekarskiego lub opiekuna, zostaje skreślony z listy uczestników warsztatów zajęciowych (Ibidem, § 9).

Regulamin WTZ jasno określa zasady działania, zatwierdzone przez jednostkę prowadzącą warsztat. Określono w nim prawa i obowiązki uczestnika warsztatu oraz podano wysokość środków finansowych otrzymywanych przez uczestnika w ramach „treningu ekonomicznego”, a także gospodarowania nimi (Ibidem, § 10, 11, 12). W regulaminie szczegółowo ustalono organizację pracy i zajęć terapeutycznych, a także sposób obowiązkowego dowozu uczestników do warsztatu. Każda osoba, biorąca udział w zajęciach warsztatowych, posiada prawo do udziału w przygotowaniu indywidualnego programu rehabilitacji, zaopatrzenia w niezbędny sprzęt rehabilitacyjny, pomocy instruktorów podczas realizacji terapii zajęciowej oraz przystosowania stanowiska terapeutycznego zgodnych z jego psychofizycznymi sprawnościami i umiejętnościami. Każdy uczestnik ma prawo również do uczestniczenia w różnych formach zajęć dodatkowych (Ibidem). Warto podkreślić, że na jedną osobę pracującą bezpośrednio z ludźmi posiadającymi dysfunkcje rozwojowe, nie powinno przypadać więcej niż pięciu uczestników warsztatu.

3. Usprawnienie społeczne podopiecznych w WTZ w Siołkowej

Warsztat Terapii Zajęciowej w Siołkowej funkcjonuje od 20 lat. Swoim wsparciem obejmuje obecnie 42 osoby niepełnosprawne w stopniu znacznym i umiarkowanym. Placówka posiada siedem pracowni: Krawiecko-Hafciarską, Rękodzieła Artystycznego i Ludowego, Stolarską, Plastyczną, Ogrodniczo-Przyrodniczo-Środowiskową, Modelarską oraz Gospodarstwa Domowego. Oddział zapewnia swym podopiecznym rehabilitację w zakresie ruchu, rozwijania sprawności niezbędnych w pracy, kształtowania umiejętności życia codziennego i przygotowania do życia w środowisku społecznym. Deficyty rozwojowe, jakie posiadają podopieczni, są bardzo zróżnicowane. Zaburzenia rozwoju to wszelkie niekorzystne odchylenia zarówno w budowie organizmu, jak i w sposobie jego funkcjonowania, niezależnie od stopnia, zakresu oraz przyczyn,

które je wywołały. Utrudniają one właściwe przystosowanie społeczne osób niepełnosprawnych intelektualnie i prowadzą do zaburzeń w zachowaniu. Osoby z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym stanowią podgrupę liczącą ok. 10% wszystkich upośledzeń umysłowych. Większość osób z tym stopniem upośledzenia nabywa umiejętności komunikacyjne we wczesnym dzieciństwie. Posiadają wtedy możliwość rozwijania swych predyspozycji szkolnych mniej więcej do II klasy szkoły podstawowej. Trudności w rozpoznawaniu społecznych konwencji mogą jednak zakłócać im relacje z rówieśnikami. Osoby z tą dysfunkcją są zdolne do samodzielnego dbania o siebie i niezależnego podróżowania w obrębie znajomych ich miejsc. W dorosłym życiu większość z nich jest w stanie wykonać niewymagające lub połowicznie wymagające kwalifikacji zajęcia w zakładach pracy chronionej lub na otwartym rynku pracy. Osoby z tym upośledzeniem w warunkach wsparcia, pomocy oraz przewodnictwa ze strony innych adaptują się do życia w społeczności.

Osoby z upośledzeniem w stopniu znacznym stanowią podgrupę liczącą 3-4% osób z upośledzeniem umysłowym. We wczesnym dzieciństwie nabywają one mało umiejętności komunikacyjnych lub też nie osiągają ich wcale. W okresie szkolnym mogą nauczyć się mówić i być przysposobiane do podstawowych umiejętności samoobsługowych. Mogą przyswoić pewne umiejętności szkolne, takie jak znajomość alfabetu, proste liczenie i czytanie całych, prostych wyrazów. W okresie dorosłości osoby te mogą być zdolne do wykonywania prostych zadań. Większość z nich adaptuje się dobrze do życia w społeczności, jeśli nie ma innych zaburzeń wymagających specjalistycznej opieki (Lausch-Żuk, 1997, s. 132-133). Pomimo występowania upośledzeń w mowie oraz myśleniu, uczestnicy warsztatów wykazują duże zdolności do zmyśleń i konfabulacji.

Warsztat Terapii Zajęciowej w Siołkowej opiekuje się osobami z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Poniżej przedstawiono zestawienie z dnia 21 listopada 2017 roku.

Tabela 1

Zestawienie podopiecznych Warsztatów Terapii Zajęciowej w Siołkowej na dzień 21 listopada 2017 roku

Rodzaj niepełnosprawności	Liczba osób
Upośledzenie umysłowe	27
Choroby psychiczne	24
Uszkodzenia narządu ruchu	4
Uszkodzenia narządu słuchu	11
Uszkodzenia narządu wzroku	1
Neurologiczne	10
Niepełnosprawność sprzężona	13

Stopień niepełnosprawności	Liczba osób
Stopień znaczny	30
Stopień umiarkowany	12
	Razem 42

Rozwój społeczny osób z upośledzeniem umiarkowanym pozostaje w ścisłym związku z ich ogólnym rozwojem psychofizycznym. Występuje u nich dość duża potrzeba kontaktów społecznych. Duża zmienność w zakresie cech osobowościowych powoduje u nich różnorodność zachowań społecznych – od tych właściwych do niewłaściwych. Są w stanie ustrzec się niebezpieczeństwa, które zagraża ich życiu. Na ogół są samodzielni w samoobsłudze, mogą podejmować proste prace domowe oraz zarobkowe. Rozumieją proste sytuacje społeczne. Potrafią wyrazić swoje potrzeby, porozumiewać się i współpracować z innymi.

U osób znacznie upośledzonych umysłowo rozwój społeczny jest mocno zaburzony. Często potrafią one jednak zaspokajać samodzielnie potrzeby fizjologiczne i wykonywać czynności związane z samoobsługą, o ile zostaną tego nauczone. Potrafią samodzielnie chodzić po najbliższej okolicy i wrócić do domu, przygotować prosty posiłek oraz posprzątać. Są zdolne porozumiewać się w prostych sprawach, rozumieją najprostsze sytuacje oraz wykonują łatwe prace domowe i zarobkowe.

Warsztat Terapii Zajęciowej w Siołkowej realizuje rehabilitację społeczną poprzez uczestnictwo podopiecznych w imprezach okolicznościowych. Opiekunowie organizują dla nich spotkania opłatkowe, wielkanocne, zabawy karnawałowe, walentynkowe, andrzejkowe oraz spotkania z Mikołajem. Dla uczestników warsztatu realizowane są również wycieczki do Bukowiny Tatrzańskiej, Szczawnicy, Krościenka, Krynicy-Zdrój, Muszyny, Piwnicznej, Szymbarku, Sękowej, Wysowej czy Nowego Sącza. Podopieczni wyjeżdżają też na Spartakiady Osób Niepełnosprawnych, które odbywają się na terenie Stróż, Ptaszkowej i Zawady Uszewskiej. Biorą udział w Turnieju Bocci w Barcicach, Mityngu Kartingowym w Tarnowie i Zawodach Strzeleckich w Bochni. Opiekunowie dbają także o rozwój kulturalny swych wychowanków, organizując wyjazdy do Teatru im. Ludwika Solskiego w Tarnowie i zabierając na „Małopolski Festiwal Osób Niepełnosprawnych” w Sąddeckim Parku Etnograficznym. Osoby, które biorą udział w wyżej wymienionych formach życia społecznego nawiązują nowe kontakty z ludźmi, utrwalają zasady stosownego zachowania się w miejscach publicznych, rozwijają swoją wrażliwość estetyczną, zaspokajają potrzeby kontaktów społecznych, akceptacji, rywalizacji oraz rozwoju, a co najważniejsze – nabywają umiejętności współdziałania w grupie.

Istnieje wiele korzyści wynikających z udziału w terapii zajęciowej, które minimalizują problemy z funkcjonowaniem we współczesnym świecie. Uczestnictwo zwiększa samodzielność. Wykonywanie codziennych czynności staje się sprawniejsze. Higiena osobista, ubieranie się, przygotowywanie posiłków przestają być czynnościami nie do pokonania. Udział w zajęciach przygotowuje do pracy zawodowej. Poprawia się stan fizyczny. Usprawnione zostają czynności manualne i koordynacyjne. Napięcie nerwowe zostaje złagodzone. W pewnych aspektach osoby z dysfunkcjami odwracają uwagę od choroby i związanych z nią problemów. Rozwijają się zainteresowania i pasje. Umiejętności interpersonalne są udoskonalane.

4. Metody i techniki wykorzystywane w pracy z osobami posiadającymi dysfunkcje rozwojowe

Formy organizacji zajęć terapii zajęciowej dzielą się na: grupowe – polegające na wykonywaniu różnych lub tych samych zadań przez kilka osób, tworzone celowo albo samorzutnie, a także indywidualne – w których osoba realizuje zadania przeznaczone specjalnie, aby korygować zaburzoną sferę. Wymienia się trzy rodzaje terapii zajęciowej: ergoterapię, socjoterapię i arteterapię. Ergoterapia to terapia pracą, poprzez zajęcia manualne. Socjoterapia niweluje zaburzenia zachowania i emocji w toku spotkań grupowych lub towarzyskich. Arteterapia powoduje z kolei, że uczestnik posiada kontakt ze sztuką i kulturą w stopniu biernym

lub czynnym (Maciarz, 1997, s. 197). Metodą terapii zajęciowej określa się świadome i powtarzalne sposoby postępowania, które prowadzą do osiągnięcia zamierzonego wyniku leczniczego bądź terapeutycznego. Składają się na to czynności myślowe oraz praktyczne. Odpowiednio dobrane realizowane są w ustalonej kolejności. Do metod ergoterapii zalicza się: dziewiarstwo, hafciarstwo, tkactwo, krawiectwo, wikliniarstwo, kaletnictwo, metaloplastykę, garncarstwo i ceramikę, stolarstwo i ogrodnictwo. W nawiązaniu do socjoterapii wymienia się ludoterapię – zabawoterapię, terapię ruchem, trening umiejętności społecznych oraz rekreację. W arteterapii występują metody rysunku, malarstwa, grafiki, rzeźby, sztuki użytkowej, filmoterapii, teatroterapii, zdobnictwa i dekoratorstwa, muzykoterapii i biblioterapii. W terapii zajęciowej technika rozumiana jest jako skonkretyzowana czynność praktyczna, wykonywana w określonym porządku, która pozwala uzyskać określony efekt oddziaływania terapeutycznego. W technice elementem różnicującym jest przede wszystkim materiał lub narzędzie pracy (Ibidem, s. 198-200).

W Warsztacie Terapii Zajęciowej w Siołkowej najbardziej popularne techniki wśród uczestników to malowanie, wyklejanie z bibuły, nasion i wydzieranie. Podopieczni wykorzystują także formę decoupage, quillingu, kompozycji papierowych oraz ze wstążek. Dla chętnych do dyspozycji jest także stolarnia, w której można wypalać detale z drewna. Wykorzystywane są tu następujące metody pracy: słowne – w których zawiera się dostarczanie wiadomości, rozmowa, pogadanka, dyskusja, opowiadanie, opis, instrukcja oraz społeczne porozumiewanie się na drodze umowy, czyli pochwała, zakazy, upomnienia; praktyczne – czyli dochodzenie do samodzielnych doświadczeń, realizację zadań stawianych przez Instruktora, ćwiczenia, wykonywanie zadań wytwórczych, odtwarzanie; metody oglądowe – ujmujące pokazy oraz obserwacje, przykłady, bezpośredni odbiór. Wyróżnia się także metody objaśniająco-poglądowe, czyli samodzielne dochodzenie do wiedzy, pokaz, lektura, audycje radiowe i telewizyjne.

Odnosnie do treningu umiejętności zachowań społecznych wymienia się podstawowe zasady komunikacji społecznej. Poruszana jest kwestia zakresu wyglądu zewnętrznego i higieny osobistej, umiejętności kulinarnych i zdrowego żywienia, zachowań rynkowych oraz ekonomicznych. Ważnym aspektem dla uczestników jest trening rozwiązywania problemów w trudnych sytuacjach międzyludzkich oraz trening przygotowania do podjęcia pracy. Wszystkie efekty pracy terapeutycznej przedstawiane są w formie pisemnej, a przechowywane w aktach podopiecznych. Wszystkie postępy podopiecznych przeprowadza się w zakresie zaradności osobistej i samodzielności, rehabilitacji społecznej oraz zawodowej.

5. Współpraca placówki z rodziną uczestnika warsztatu

Zgodnie z ustawą z dnia 26 sierpnia 1998 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu niepełnosprawnych (§ 9), pracownicy warsztatów terapii zajęciowej zobligowani są do utrzymywania kontaktu i współpracy z rodzinami uczestników. Przyjmują one formę indywidualnych rozmów, także telefonicznych oraz elektronicznych, a także wizyt w domu rodzinnym uczestnika. Rodzice są zapraszani do współuczestniczenia w spotkaniach z Radą Programową Warsztatu, wycieczkach integracyjnych organizowanych przez Warsztat i imprezach okolicznościowych. Rodzice zobowiązani są do pomocy w rozwiązywaniu codziennych problemów życiowych. Forma kontaktów i czas ich trwania znajdują się w aktach osobowych podopiecznych zapisanych pisemnie. W korespondencji dostarcza się informacje dotyczące ustaleń związanych z wyjazdami na wycieczki, zawody sportowe, zawiadomienia o półrocznych podsumowaniach postępów w rehabilitacji. Sprawy pilne załatwiane są telefonicznie, a dotyczą one stanu zdrowia lub innych spraw wymagających natychmiastowego załatwienia. W przypadku trudności skontaktowania się z rodzicami lub też w sprawach wymagających

bezpośredniego spotkania w miejscu zamieszkania uczestnika warsztatu, organizuje się wyjazdy, w skład który wchodzi kierownik WTZ, psycholog oraz opiekun uczestnika.

Warsztat Terapii Zajęciowej w Siołkowej świadczy pomoc rodzinom uczestników, m.in. w zakresie rozwiązywania spraw dotyczących zdrowia podopiecznych Warsztatu oraz zmniejszających skutki ich niepełnosprawności. Rodzina może liczyć na pomoc pracowników placówki przy rozwiązywaniu życiowych problemów oraz w kwestii uzyskiwania informacji o przysługujących prawach. Opiekunowie Warsztatów udzielają wiadomości o możliwościach otrzymania pomocy finansowej ze środków PFRON w ramach programów celowych i zadań zleconych.

6. Działalność opiekuna Warsztatu Terapii Zajęciowej w Siołkowej

Każdy trener Warsztatu Terapii Zajęciowej powinien posiadać pełen wachlarz predyspozycji. Powinien opierać kontakty z podopiecznymi na wzajemnym szacunku, zrozumieniu i akceptacji, co stwarza uczestnikom poczucie bezpieczeństwa, ułatwia aktywną współpracę w procesie terapii, zwiększa zainteresowanie uczestników warsztatu efektami rehabilitacji, a także wpływa na zaangażowanie w działalność WTZ.

Pracownik danego oddziału zobowiązany jest do sumiennego realizowania programu rehabilitacji. Do jego zadań należy również prowadzenie dzienników terapeutycznych, w których zamieszczone są adnotacje dotyczące codziennych zajęć indywidualnych oraz zbiorowych każdego uczestnika. Każdy opiekun ma w obowiązku dokonywanie okresowych ocen efektów rehabilitacyjnych w odniesieniu do poszczególnych podopiecznych WTZ. Ważnym aspektem jest utrzymywanie ścisłych kontaktów z rodziną lub opiekunami uczestnika, a także współpraca z nimi. Warto dodać, że poza doskonałym przygotowaniem merytorycznym i praktycznym z zakresu psychologii klinicznej oraz zasad postępowania z osobami upośledzonymi, opiekun powinien posiadać także walory osobiste, takie jak cierpliwość, takt, życzliwość, opanowanie, empatię oraz umiejętność rozwiązywania problemów i sporów. Opiekunowie, niosąc pomoc osobom z dysfunkcjami rozwojowymi, muszą korzystać z wieloaspektowych działań, które są bezpośrednio skierowane do jednostek dotkniętych niepełnosprawnością i ich rodzin. Dla osób niepełnosprawnych każde spotkanie z drugim człowiekiem niesie ze sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia. Wzbogaca, ale również zuboża. Utrzymywanie relacji międzyludzkich jest bardzo ważne. Opiekunowie muszą dbać o ich jakość, ponieważ decydują one o sposobie postrzegania, interpretowania i nazywania trudności, z jakimi spotyka się uczestnik terapii (Sadowska, 2003, s. 238). Pracownicy warsztatu mają w zadaniu zapobieganie sprowadzaniu w tym aspekcie podopiecznego do roli przedmiotu i jego biernej postawy.

Podsumowanie

Bycie człowiekiem to bycie osobą niezależną. Uzależnienie od innych powoduje zahamowanie rozwoju jednostki. Decydowanie o sobie i własnym postępowaniu powoduje impuls do rozwoju osobowości człowieka zarówno pełnosprawnego, jak i niepełnosprawnego. W przypadku osób z dysfunkcjami rozwojowymi osiągnięcie takiej autonomii jest jednak procesem niejednoznacznym, zróżnicowanym i osiąganym dopiero przy odpowiednio ukierunkowanej pomocy. Opiekun Warsztatu Terapii Zajęciowej musi dbać o to, aby trudności podczas wykonywanych prac były stopniowo zwiększane, a rodzaj zajęć dobierany w taki sposób, by stopniowo wyzwalał aktywizację uczestnika. Warto wspomnieć, że odpowiednio dobrana forma rehabilitacji przez specjalistów działa uspokajająco i koncentruje uwagę na wykonywanej pracy (Pomykało, 1996, s. 694). Stawiane wymagania w okresie terapii zajęciowej,

organizacja nauki na warsztatach oraz tryb funkcjonowania w rodzinie lub w danej społeczności muszą być zawsze dostosowywane do możliwości psychofizycznych oraz aktualnego stanu zdrowia podopiecznego.

Niepelnosprawność jest zjawiskiem powszechnym i naturalnym, ponieważ towarzyszy człowiekowi od wieków. Osoby dotknięte dysfunkcjami rozwojowymi często są jednak narażone na izolację ze strony otoczenia. Oczekuje się wtedy od nich zachowań odbiegających od normy. Zaniżanie ich umiejętności i ekspozycja na ograniczenia posiada wydźwięk negatywny. Niska świadomość skutków degradacji społecznej prowadzi nieuchronnie do blokady stymulacji środowiska. Takie działania niwelują wszelkie możliwości prowadzenia aktywnego i samodzielnego życia (Kwiatkowska, 2003, s. 68). Warto również dodać, że nie należy mierzyć efektów rehabilitacji społecznej w Warsztatach Terapii Zajęciowej wyłącznie w kategoriach udanego wejścia na rynek pracy. Dzięki opiece wykształconej kadry, uczestnicy warsztatów terapii zajęciowej, pomimo braku znalezienia pracy, nie boją się już wyjść sami z domu, pójść do sklepu i zrobić zakupy – wykazują już jakąkolwiek aktywność (Górecki, 1972, s. 39). Z tego też względu są samodzielni i pomocni dla rodziny, co jest niezwykle ważne.

Bibliografia

- Baum, E. (2008). *Terapia zajęciowa*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Górecki, B. (1972). *Wartość kształcenia zawodowego upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kościelak, R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, M. (2003). Kim chciałbyś zostać. W: M. Piszczek (red.), *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym* (s. 67-79). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Lausch-Żuk, J. (1997). Pedagogika osób z umiarkowanym znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (s. 131-147). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Maciarz, A. (1997). Pedagogika terapeutyczna dzieci przewlekle chorych. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (s. 197-206). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Nieradko-Iwanicka, B., Iwanicki, J. (2010). *Warsztat terapii zajęciowej: geneza, rozwój, zadania, perspektywy*. Lublin: Uniwersytet Medyczny w Lublinie.
- Pomykało, W. (red.). (1996). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis.
- Raport z badania warsztatów terapii zajęciowej*. (2008). Analiza porównawcza badań zrealizowanych w latach 2003 i 2005. Warszawa: Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Pobrano z: www.pfron.org.pl/portal/pl/70/77/Badania_i_analazy_PFRON.html.
- Sadowska, K. (2003). Warsztat terapii zajęciowej jako placówka rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4, 227-238.
- Ustawa z dnia 26 sierpnia 1998 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu niepełnosprawnych (Dz.U. z 1997 r., Nr 123, poz. 776).

Veronika MAJDOVÁ, Tamara STAŇOVÁ, Nikoleta LIPTÁKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

POSTAVENIE PEDAGÓGA V MONTESSORI PEDAGOGIKE

„Ak dospelý chce byť správnym vodcom, mal by jednať pokojne a pomaly.
Dieťa, ktoré ho pozoruje bude mať možnosť jasne vidieť každý krok činnosti“
(M. Montessori)

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme nosnými myšlienkami Montessori pedagogiky. V súvislosti s tým rozoberáme postavenie pedagóga v Montessori pedagogike a jeho pôsobenie v edukačnom procese.

Kľúčové slová: Montessori pedagogika, myšlienky Montessori pedagogiky, osobnosť pedagóga, dieťa.

Abstract

In this contribution we deal with central ideas of Montessori pedagogy. In connection with Montessori pedagogy we examine position of teacher's in this pedagogy and his effect and influence in process of education.

Key words: Montessori pedagogy, the ideas of Montessori pedagogy, the teacher's personality, child.

Úvod

Autorkou Montessori pedagogiky bola významná talianska lekárka, antropologička a pedagogička Maria Montessori. Ako prvá žena v Taliansku študovala medicínu a ukončila ju s vynikajúcimi výsledkami. Pracovala ako asistentka na univerzitnej psychiatrickej klinike St. Giovanni v Ríme. V začiatkoch svojej kariéry sa venovala mentálne postihnutým dospelým pacientom. Neskôr sa zamerala na štúdium výchovy mentálne postihnutých detí a uskutočnila svoj prvý výskum v tejto oblasti. V roku 1907 otvorila prvý Dom detí. Bol určený pre sociálne znevýhodnené deti predškolského veku. Pri svojej práci skúmala ako si deti nenútené osvojujú znalosti a zručnosti, ktoré odpozorujú vo svojom okolí. Na základe týchto štúdií vypracovala novú metódu vzdelávania, ktorá prostredníctvom špeciálnych učebných postupov a pomôcok a taktiež vytvorením vhodného i podnetného prostredia podporuje prirodzený záujem dieťaťa o činnosť. Takýmto spôsobom si dieťa správne osvojuje jednoduché pracovné návyky a to dopomáha jeho sebarozvoju a utváraniu vlastného úsudku. M. Montessori zároveň upozorňovala rodičov aj pedagógov na dôležitosť ich poslania voči deťom. Montessori pedagogika nesie myšlienku láskyplného prístupu k dieťaťu, ktorý v konečnom dôsledku ovplyvňuje jeho fungovanie v spoločnosti (Harald, 2000).

1. Montessori pedagogika

J. Bowman (2013) vo svojej publikácii uvádza, že Montessori pedagogika sa snaží učiteľov postaviť do diametrálne odlišnej pozície ako tradičné školy. V tradičných školách je učiteľ stredobodom pozornosti, vedie aktivity a riadi celý vyučovací proces. Zväčša sa snaží zaujať všetky deti rovnakou úlohou. Deti sú stavané do role pasívnych poslucháčov, počas činnosti často čakajú na súhlas učiteľa, na kladnú spätnú väzbu a tým sa stávajú závislé na

pokynoch a rozhodnutiach učiteľa. Ten následne predstavuje pomyslený primárny zdroj poznania (Bowman, 2013).

Maria Montessori mala jasnú predstavu o tom, čo musí spĺňať dobrý učiteľ, ak chce pracovať v jej škole: „Učiteľ, ktorý začne pracovať v našej škole, musí mať istú vieru, že sa dieťa prejaví prostredníctvom svojej práce. Musí sa oslobodiť od všetkých predsudkov spojených s úrovňou, v ktorej sa dieťa práve nachádza. Učiteľ musí veriť, že dieťa, ktoré sa nachádza pred ním, ukáže svoju pravú povahu, ak nájde prácu, ktorá ho priťahuje“ (Montessori, 1936). Montessori učiteľ predstavuje sprievodcu, facilitátora pri učení. Vytvára podnetné prostredie, deti pracujú relatívne samostatne, učiteľ riadi aktivitu len minimálne. Necháva deťom priestor na sebarealizáciu a tvorivé objavovanie.

„Rast a vývin dieťaťa spočíva v neustálom rozvíjaní vzťahov medzi ním a jeho okolím“ (Montessori 1936). Základná štruktúra systému Montessori výchovy a vzdelávania by mala poskytovať deťom adekvátny priestor na rozvoj ich psychických potrieb. Táto štruktúra bola vo svojej podstate navrhnutá deťmi samotnými. Množstvo psychologických experimentov potvrdzuje fakt, že dieťa má túžbu pracovať, pretože „práca“, alebo činnosť reprezentuje životne dôležitý inštinkt. Pracovná činnosť je kľúčom k rozvoju osobnosti dieťaťa.

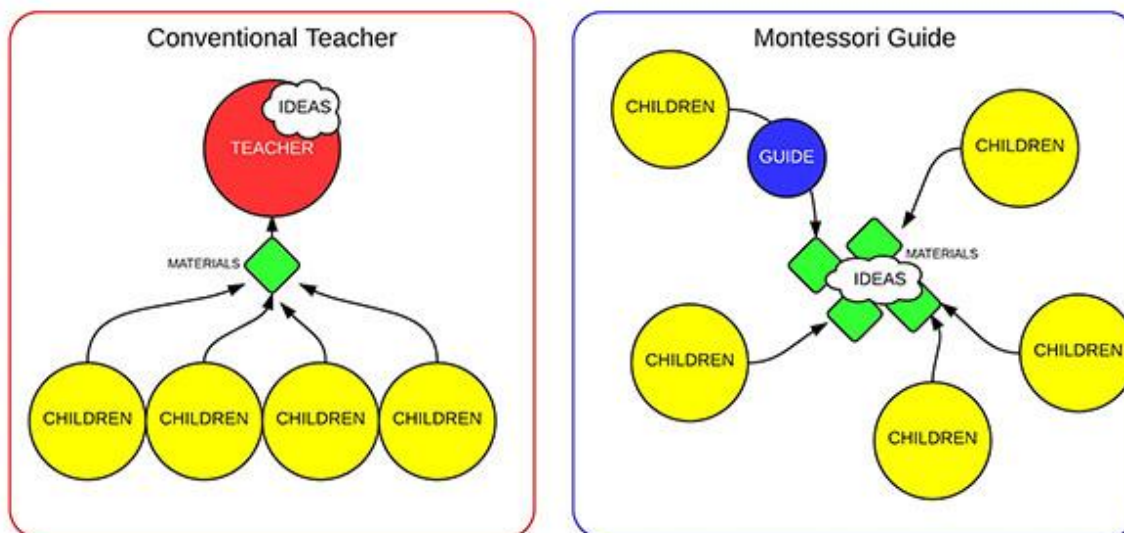
„Človek pri práci tvorí sám seba. Za prácu neexistuje žiadna náhrada. Nemôžeme ju nahradiť ani citom ani blahobytom“ (Montessori 1936).

V ponímaní Montessori pedagogiky osobnosť človeka utvára manuálna činnosť, pričom ruky sú považované za nástroj jeho osobnosti vyjadrujúci jeho tvorivú silu, jeho rozum a vôľu. Takto jedinec spoznáva svoje okolie a realizuje prostredníctvom neho. Na to, aby práca mohla spĺňať účel rozvoja, musí byť podmienená vnútornou motiváciou. Podstata práce (činnosti) sa v dnešnej dobe zmenila na honbu za materiálnymi vecami a túžbu po moci, kedy je nútenou a vychádza z vonkajších pohnútok, preto sa často zdá ťažkou a nepríťažlivou. Preto je dôležité, aby pedagóg, vytváral priaznivé okolnosti a podnetné prostredie, pretože práca potom pramení z vnútorných pohnútok. Až vtedy práca (činnosť) získava pozitívny a hodnotný charakter. Úlohou učiteľa je vzbudiť v dieťati netušenú energiu a pozitívne ho motivovať. Tým mu pomáha obnoviť pracovný inštinkt, čo dieťaťu umožní vyjadriť jeho vlastnú individualitu a vedie to k rozvoju jeho kompetencií, schopností a zručností.

„Pomôž mi, aby som to dokázal sám“. Táto veta, respektíve prosba, s ktorou sa kedysi dieťa obrátilo k Marii Montessori sa stala hlavným krédom jej pedagogiky. Pedagóg má v Montessori škole špecifickú rolu, úlohu pozorovateľa a pomocníka dieťaťa. Vystupuje v pozadí a jeho hlavnou úlohou je ako už bolo vyššie spomenuté utvárať a pripravovať deťom vhodné a inšpiratívne prostredie pre ich postupný rozvoj. Pedagóg by mal dbať o prostredie s dostatočným množstvom podnetov pre činnosť dieťa tak, aby priamo nezasahoval do detskej činnosti. To si vyžaduje veľkú trpezlivosť z strany pedagóga, keďže sa stavia do pozície „podriadeného“ voči dieťaťu. A preto Maria Montessori pred pojmom učiteľ uprednostňovala skôr označenie vedúci, či vychovávateľ. Pedagóg dieťa rešpektuje a vníma ho ako rovnocenného partnera. Jeho dominantnou úlohou je pripravovať pre dieťa prostredie také, ktoré mu dáva možnosť vlastnej aktivity. Taktiež sa usiluje o to, aby dieťa pri určitej činnosti využívalo všetky zmysly a učilo sa vnímať vo vzájomných súvislostiach. Pedagóg sa nachádza medzi dieťaťom a predmetom, ktoré si dieťa zvolilo a do tejto činnosti nezasahuje. Nehodnotí činnosť, ale až výsledok. Žiakov neporovnáva a nesnaží sa vytvárať konkurenčné prostredie. Učiteľ posilňuje aj schopnosť kritického myslenia tým, že deťom neposkytuje priamo odpovede na otázky, ale učí ich správne sa pýtať a odpovede vyhľadávať. Jednou z nosných myšlienok Montessori pedagogiky je, že prirodzený rozvoj osobnosti dieťaťa nemôže nastať, pokiaľ dieťa postupne

nezíska nezávislosť od dospelých. Jeho rast je podmienený vhodným prostredím v ktorom sa nachádzajú kľúčové prostriedky na rozvoj jeho psychických a fyzických funkcií. Dalo by sa povedať, že deti čerpajú informácie z vlastnej skúsenosti, zo svojho okolia a v najmenšej miere od učiteľa.

Na lepšie pochopenie rozdielu medzi učiteľom tradičnej školy a učiteľom Montessori školy nám môže poslúžiť obrázok 1.



Obrázok 1. Rozdiel medzi učiteľom tradičnej a Montessori školy.

Zdroj: www.mariamontessori.com/2014/12/08/a-montessori-guide-is-an-educator-but-not-a-teacher/ (cit.: 10.11.2017).

Ak sa pozrieme na obrázok 1 vidíme, že učiteľ je nositeľom informácie a snaží sa prostredníctvom určitého materiálu/pomôcky či aktivity odovzdať túto informáciu dieťaťu. Dieťa je v tomto prípade pasívne. V druhom prípade, je v centre pozornosti daná informácia a deti sa k nej snažia dopracovať samostatne a tvorivou činnosťou bez výraznej pomoci učiteľa. Učiteľ je teda v pozícii pozorovateľa a dieťa sa aktívne zapája do edukačného procesu, aby sa dopracovalo k informáciám. V konečnom dôsledku by mal pedagóg vhodným a zámerným pedagogickým pôsobením napomáhať dieťaťu k získavaniu kľúčových kompetencií. V značnej miere sa podieľať na formovaní dieťaťa, pretože to môže ovplyvňovať jeho fungovanie a správanie sa v školskom, či domácom prostredí, respektíve v spoločnosti.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bowman, J. (2013). *Montessori At Home*. Bradeton, FL.
- Harald, L. a kol. (2000). *Vychovávame a vzdelávame s Marií Montessoriovou*. Praha: ČSE FFE.
- Montessori, M. (1936). *Tajuplné dĕtství*. Praha: Triton.
- Rýdl, K. (2007). *Metoda montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemnce*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Stanford, E. (2014). A Montessori Guide is an educator, but not a “teacher”. Monntessori blog. Dostupné z: www.mariamontessori.com/2014/12/08/a-montessori-guide-is-an-educator-but-not-a-teacher/.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál.