

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Aktywność podmiotów edukacji

pod redakcją
Zdzisławy Załony

Nowy Sącz 2014

Komitet Redakcyjny

doc. dr Marek Reichel – przewodniczący;
prof. dr hab. inż. Jarosław Frączek; prof. dr hab. Leszek Rudnicki;
prof. dr hab. Mariola Wierzbicka; dr hab. n. med. Ryszard Gajdosz, prof. nadzw.;
dr hab. Wanda Pilch, prof. nadzw.; dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.;
dr Tamara Bolanowska-Bobrek; mgr Agata Witrylak-Leszyńska

Redaktor Naczelny

doc. dr Marek Reichel

Sekretarz Redakcji

Katarzyna Górowska

Redakcja Techniczna

Katarzyna Górowska

Recenzenci

dr hab. Przemysław Piotrowski, prof. nadzw.; dr Renata Filipowicz, dr Anna Malec;
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.; Mgr. Hedviga Kochová, PhD.

Wydano za zgodą JM Rektora PWSZ w Nowym Sączu
prof. dra hab. inż. Zbigniewa Ślipka

Autorzy ponoszą odpowiedzialność za poprawność językową tekstu
© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz, 2014

ISBN 978-83-63196-64-6

Adres Redakcji

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

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
33-300 Nowy Sącz, ul. Staszica 1
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@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	7
--------------------	---

Rozdział I

Tendencje w edukacji aktywnej w aspekcie podmiotowości

Zdzisława ZACŁONA

Aktywność podmiotów edukacji w świetle konstruktywistycznej koncepcji pedagogicznej.. 10

Anna MALEC

Szkoła otwarta jako inspirator i koordynator działań dydaktyczno-wychowawczych 15

Ivana SIMANOVÁ

Vplyv tvorivosti učiteľa na aktivitu žiakov vo vyučovaní 20

Sabina WARZECHA

Uczeń jako aktywny podmiot w procesie kształcenia..... 24

Weronika DEDYK

Rola nauczyciela w kształtowaniu podmiotowości ucznia 28

Renata KORZYM, Maciej HADAŁA

Aktywizacja osób starszych w Sądeckim Uniwersytecie Trzeciego Wieku..... 32

Rozdział II

Dziecięca aktywność w przedszkolu – wybrane zagadnienia

Renata FRANCZYK

Aktywność sześciolatków na podstawie arkusza obserwacji – skala gotowości szkolnej..... 38

Patrycja KULAK, Weronika KANTOR

Aktywność dzieci w montessoriańskiej grupie przedszkolnej..... 45

Martyna KARP, Bernadeta WOŁEK

Spontaniczna aktywność dziecka w wieku przedszkolnym i jej stymulowanie przez matki..... 51

Kinga LECHOWICZ

Współpraca nauczyciela przedszkola z rodzicami 57

Rozdział III

Różne obszary aktywności podmiotów w edukacji wczesnoszkolnej

Mária CSATÁRYOVÁ, Milan BERNÁT

Virtuálne pozorovanie – inováčná metóda výučby na primárnom stupni
vzdelávania..... 63

Wioleta LECHOWICZ

Trójpodmiotowość w edukacji wczesnoszkolnej 68

Agnieszka KISIŃSKA

Klasa szkolna miejscem aktywnego uczenia się i rozwoju ucznia w młodszym wieku
szkolnym 71

Ewelina CZERWIŃSKA

Kreatywność dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej 74

Joanna GLIK

Nauczyciel w procesie kształtowania aktywności poznawczej dziecka 80

Dominika HOVANOVA SUCHÁROVÁ

Aktivizujúce činnosti učiteľa i žiaka v edukácii 86

Patrycja NAMYŚLIK

Metody aktywizujące źródłem aktywności podmiotu..... 89

Daniela MAKOVÁ, Silvia GOMULECOVÁ

Efektívne využívanie didaktických prostriedkov vo vyučovaní na primárnom stupni
základnej školy 93

Magdalena KWOCZAŁA

Rodzic jako aktywny uczestnik edukacji dziecka..... 96

Milica SABOLOVÁ, Dagmara KOŽÁROVÁ

Využitie prvkov skautingu v edukačnom procese na 1. Stupni 100

Karolina CZERWIŃSKA, Beata MAJCHER

Aktywność regionalna dzieci młodszych..... 105

Anna CHRUŚLICKA

Aktywizacja uczniów poprzez pracę małych grupach..... 112

Krystyna MAJEWSKA

Aktywizacja ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi..... 115

Rozdział IV
Aktywność w kształceniu i doskonaleniu zawodowym
nauczycieli i studentów pedagogiki

Peter BEISETZER

Priestorová predstavivosť v kontexte aktivít učiteľa 121

Joanna JACHIMOWICZ

Aktywność studentów – przyszłych nauczycieli na zajęciach z przedmiotów pedagogicznych 127

Sabina GREGA

Aktywność nauczyciela na drodze rozwoju zawodowego 133

Dominika POLICIANOVÁ, Ivana KUBINSKÁ

Aktívny pedagóg vo výchovno-vzdelávacom procese z pohľadu študentov 138

Katarzyna ESSEN

Aktywność nauczycieli w zakresie dokształcania i doskonalenia zawodowego 142

AUTORZY 147

WSTĘP

Układanie poprawnych i sprzyjających dobrej jakości edukacji stosunków interpersonalnych pomiędzy podmiotami edukacji to ważne założenia pedagogiczne. Nie zawsze doceniane i respektowane w wymiarze praktyki edukacyjnej, bo wcale niełatwo jest odejść od tradycyjnego nauczania, na rzecz wsłuchiwanie się w drugiego człowieka, empatycznego rozumienia, rozwijania jego aktywności i samodzielności oraz stwarzania mu szans na sukces, zgodnie z jego możliwościami. Zagadnienia aktywności trzech podmiotów: ucznia, nauczyciela i rodziców w procesie edukacji to problemy ważne i aktualne w społeczeństwie wiedzy, informatyzacji i uczenia się przez całe życie, dlatego należy i warto o nich dyskutować, w różnej perspektywie i w rozmaitych ujęciach.

Wartość podmiotowości polega na rozbudzaniu zainteresowań poznawczych i wrażliwości emocjonalnej oraz budowaniu osobowości akceptujących siebie, które dostrzegają swoją tożsamość i świadomie włączają się w proces edukacyjny, jednocześnie uczą się odpowiedzialności za swoje wybory i rozwijają postawy proedukacyjne. Podmiotowość w edukacji ściśle wiąże się z podstawową zasadą dydaktyczną świadomego i aktywnego udziału w procesie nauczania – uczenia się. Świadomość celu i sensu zadań edukacyjnych wyzwala akceptację, zaciekawienie i motywację do zaangażowanego uczestnictwa w poznawaniu siebie i świata.

Szeroka problematyka publikacji została pogrupowana w cztery różne tematycznie części, wzajemnie się dopełniające, ale dotyczące jednego zagadnienia. Obszary rozważań prowadzone są przez autorów w kontekstach teoretycznych, analizy wyników wycinkowych badań diagnostycznych i odniesień do praktyki pedagogicznej.

W części pierwszej znajdują się artykuły dotyczące współczesnych tendencji w edukacji, w której aktywne są wszystkie jej podmioty. Konstruktywistyczna koncepcja pedagogiczna daje podstawy do uznania, że dziecko jako podmiot uczący się jest zdolne do tworzenia wiedzy na drodze aktywnego poszukiwania rozwiązań problemów, badania rzeczywistości i eksperymentowania. Uczeń to podmiot, którego aktywność inspiruje i pobudza nauczyciel. Twórcze, elastyczne podejście nauczyciela do procesu edukacji przekłada się na zaangażowanie wychowanków i podmiotowe ich traktowanie. Sens i idea szkoły otwartej wpisuje się w zagadnienie dbałości o zasadę podmiotowości w edukacji, bo szkoła otwarta jest koordynatorem oraz stymulatorem działań dydaktycznych i wychowawczych. W kontekście dyskursu o edukacji współczesnej nie pominięto też aktywności osób starszych, które coraz częściej świadomie wybierają aktywny styl życia i uczestniczą w ofercie zajęć edukacyjno-aktywizujących proponowanych przez Uniwersytety Trzeciego Wieku.

Część druga poświęcona jest wybranym zagadnieniom aktywności w przedszkolu. Autorki odnoszą się do wybranych zakresów aktywności dzieci 6-letnich, do spontanicznej aktywności przedszkolaków i jej stymulowania przez rodziców, a także do różnorodnej aktywności dzieci w montessoriańskiej grupie przedszkolnej. Na uwagę zasługuje też tekst o współpracy nauczyciela przedszkola z rodzicami, bo zarówno nauczyciel, jak i rodzice to ważne podmioty w edukacji, które działają w imię dobra dziecka.

Najbardziej obszerna część trzecia obejmuje problematykę rozmaitych obszarów aktywności podmiotów na pierwszym szczeblu edukacji szkolnej. Treści przedstawionych artykułów dotyczą: roli wyobraźni przestrzennej w innowacyjnej metodzie nauczania, wybranych metod aktywizujących, trójpodmiotowości w edukacji wczesnoszkolnej, rozbudzania aktywności poznawczej dzieci, funkcji środków dydaktycznych w uczeniu się. Autorzy rozwijają też tematykę klasy szkolnej jako miejsca uczenia się i rozwoju dziecka oraz pracy w małych grupach, która stymuluje dziecięcą aktywność w wielu sferach. Zaplanowane czynności aktywizujące nauczyciela-organizatorem procesu kształcenia – wyzwalają aktywność u uczniów, dlatego celowo rozwijana kreatywność dziecięca, świadczy o mądrości refleksyjnego i twórczego nauczyciela. Ciekawe i różnorodne możliwości do rozwijania aktywności dzieci młodszych tkwią w realizacji edukacji regionalnej i w wykorzystywaniu elementów skautingu w procesie edukacyjnym. Docenianie współpracy nauczyciela z rodzicami dzieci z klas początkowych, znajomość ich potrzeb oraz

oczekiwań buduje atmosferę szacunku i zaufania, a także pozwala na ich aktywizację i zaangażowanie w edukację dziecka. Nie sposób mówiąc o podmiotach edukacji pominąć dzieci ze specjalnymi potrzebami. Warto w edukacji wykorzystywać potencjał intelektualny dzieci z wadami rozwojowymi i niepełnosprawnością ruchową, w myśl zasady, że każdy uczeń może obdarowywać innych tym, co posiada.

Problematyka aktywności poznawczej, emocjonalnej, społecznej i etycznej studentów pedagogiki w trakcie zajęć dydaktycznych na uczelni, aktywności na drodze rozwoju i awansu zawodowego oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego pracujących już nauczycieli zebrana została w części czwartej tego opracowania.

W publikacji zawarte są artykuły nauczycieli akademickich i studentów kierunku pedagogika, którzy są członkami studenckich, pedagogicznych kół naukowych. Autorzy związani są z trzema uczelniami wyższymi: Uniwersytetem Opolskim, Uniwersytetem Preszowowskim w Preszowie i Państwową Wyższą Szkołą Zawodowa w Nowym Sączu. Inicjatywa wspólnego wydania publikacji ma wartość poznawczą, ale i wychowawczą, bo jednocześnie jest inspiracją do rozmiłowania w refleksji pedagogicznej i kreatywnych poszukiwaniach przyszłych pedagogów – dziś studentów. Wymiana myśli w międzynarodowym i międzypokoleniowym dyskursie jest przedsięwzięciem cennym i wartościowym z punktu widzenia kształtowania kompetencji i profesjonalizmu oczekiwanych od pedagogów.

Zdzisława Załona

Rozdział I

Tendencje w edukacji aktywnej w aspekcie podmiotowości

AKTYWNOŚĆ PODMIOTÓW EDUKACJI W ŚWIETLE KONSTRUKTYWISTYCZNEJ KONCEPCJI PEDAGOGICZNEJ

***Abstract:** The present article deals with theoretical reflections about an activity of a human being in the context of their development. Activity in itself is also presented in the light of assumptions of constructivist pedagogy and scientific theories of L.S. Wygotsky and J.S. Bruner as well as their references to education supporting the development in terms of subjects of education. A teacher implementing activating teaching methods and an active student represent two subjects functioning in education in a relational and interactive model.*

***Key words:** activity, constructivist pedagogy, subjects of education.*

1. Aktywność człowieka w kontekście jego rozwoju

Aktywność rozumiemy jako „skłonność, zdolność do intensywnego działania, podejmowania inicjatywy, czynny udział w czymś” (Szymczak, 1998, s. 25). O aktywności możemy mówić odnosząc ją do biologicznej sfery życia człowieka i rozpatrywać ją w aspekcie czynności organizmu, które zmierzają do zaspokojenia jego potrzeb. W sferze psychologicznej zaś aktywność będzie oznaczała indywidualne właściwości jednostki, które charakteryzują się większą częstotliwością i intensywnością w jakimś działaniu (Okoń, 2007, s. 19). M. Tyszkowa pisze, że aktywność to czynny stan organizmu, a jego przeciwstawność określana jest jako bierność, bezruch, brak reakcji. Jest zarówno konkretnym aktem działania, jak i zdolnością do czegoś. Aktywność reguluje stosunki człowieka z otoczeniem (Tyszkowa, 1990, s.6). Od początku życia wchodzimy w interakcje z najbliższym otoczeniem i reagujemy na jego bodźce, poszukujemy bardziej lub mniej aktywnie optymalnego dla siebie środowiska rozwoju pisze A.I. Brzezińska (2005, s.666). Każde działanie człowieka świadczy o jego aktywności. Dzięki aktywności możemy uczestniczyć w zdobywaniu nowych doświadczeń, wpływać na otaczającą rzeczywistość i przeobrażać ją. Zaangażowane działania człowieka widoczne są przede wszystkim w najbliższym środowisku społecznym jego życia.

Aktywność dotyczy różnych sfer ludzkiego życia, dlatego rozpatrywać ją można np. w sferze intelektualnej, recepcyjnej, sensorycznej, motorycznej, werbalnej, czy emocjonalnej. Poprzez aktywność intelektualną przyswajamy wiedzę, ale też w sposób bezpośredni poznajemy rzeczywistość, możemy ją badać i odkrywać. Te dwa sposoby zdobywania wiedzy: asymilowanie wiedzy i odkrywanie jej wzajemnie się dopełniają. Patrząc jednak na proces edukacji należy podkreślić, że samodzielne dochodzenie do wiedzy, umiejętność rozwiązywania problemów mają szczególną wartość, ponieważ jednocześnie rozwijają kreatywność i zdolności twórcze ucznia. Proces przyswajania przekazywanych wiadomości odbywa się poprzez aktywność recepcyjną, która sprzężona jest z odbiorem i przekazywaniem informacji. W procesie recepcji istotną rolę odgrywają możliwości percepcyjne i rozwojowe odbiorcy związane z jego wiekiem życia, a także sposób przekazywania wiadomości, dlatego uważa się, że są to ważne elementy w realizacji nauczania. Aktywność sensoryczną przejawia już małe dziecko, poznając najbliższe otoczenie za pomocą zmysłów dotyka, obserwuje, smakuje, słucha. Polisensoryczne poznawanie świata jest wpisane w jego naturalną ciekawość, jednocześnie daje mu poczucie panowania nad najbliższą przestrzenią. Wszelkie działania dotyczące aktywności motorycznej, ściśle związane są z lokomocją i manipulacją, a także z koniecznością ruchu. Potwierdzają one, że myślenia nie da się oddzielić od konkretnych działań fizycznych. Do aktywności werbalnej zalicza się mówienie, pisanie, słuchanie i czytanie, ponieważ wszystkie te czynności odbywają się za pomocą słowa. Odnosi się ona do przekazu myśli, jak i do odbioru informacji od innych osób. Aktywność emocjonalna człowieka odzwierciedlana jest poprzez emocje, które są przejawem ich przeżywania i wytwarzania.

Czynności emocjonalne wiążą się z wyrażaniem swoich uczuć, ale także z wyładowywaniem emocji (Bereźnicki, 2007, s. 204-205).

Przedstawione sfery aktywności człowieka dowodzą, że człowiek jest aktywny w ciągu całego swojego życia. Formy jego aktywności w różnym stopniu i natężeniu przeważają w trakcie trwania jego życia i ściśle zależą od fazy jego rozwoju. Do podstawowych działalności człowieka należą zabawa, nauka i praca. Aktywność zabawowa jest symptomatyczna dla dzieci i charakterystyczna dla dzieciństwa. W zabawie dzieci przeżywając rzeczywistość jednocześnie ją poznają i wzbogacają swoje doświadczenia o świat. W okresie szkolnym zabawa ustępuje miejsca nauce, chociaż dla dzieci w młodszym wieku szkolnym jest ona nadal ważna, bo daje radość i zadowolenie. W prowadzonych rozważaniach warto zwrócić uwagę, że im dziecko młodsze, tym bardziej edukacja powinna opierać się na jego naturalnej aktywności i ciekawości oraz skłonności do zabaw i gier. Wdrażanie dzieci w aktywne uczenie się poprzez badanie, eksperymentowanie i doświadczanie świata, daje im możliwość kierowania własnym rozwojem. Ponadto uczy samodzielności, pomysłowości, elastycznego działania. Pozwala na odnoszenie sukcesów, wzmacnia wiarę we własne siły, a także rozbudza motywację i pozytywne nastawienie do nauki, a jednocześnie rozwija postawy proaktywne i proedukacyjne. W procesie uczenia się zdobywamy wiedzę, nowe umiejętności i kształtujemy postawy wobec samego siebie, drugiego człowieka, społeczeństwa, świata przyrody i kultury. Proces uczenia się nie dotyczy tylko dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, ale jest to działalność, która trwa przez całe życie, chociaż jego motywy ulegają zmianie na poszczególnych jego etapach. Uczenie się stymuluje rozwój psychiczny, ale także oddziałuje na wszystkie sfery osobowości. Praca służy zaspokajaniu potrzeb człowieka, jest regulowana przez normy społeczne i moralne. Ludzie dążą do uzyskania pożytecznych efektów swojej pracy, podejmują aktywność zawodową, dbają by ich praca miała dobrą jakość, była doceniana i stanowiła źródło satysfakcji. Każda aktywność człowieka w różnych okresach życia jest podstawą do samorealizacji i samokontroli jednostki (Tyszkowa, 1990, s.46).

2. Aktywność w świetle założeń pedagogiki konstruktywistycznej

Główna idea pedagogiki konstruktywistycznej zawiera się w stwierdzeniu, że zadaniem nauczyciela jest organizowanie środowiska edukacyjnego w taki sposób, aby stwarzać warunki do samodzielnego uczenia się. Uczniowie w procesie uczenia się mają prawo do błędów, a rolą nauczyciela jest ich wspierać i dyskretnie pomagać. Świadome tworzenie sytuacji i okazji do poznawania, eksperymentowania, rozwiązywania problemów wynika z założenia, że uczenie się to proces aktywny i dynamiczny osadzony w kontaktach z otoczeniem. Konstruktywiści zakładają, iż kontekst uczenia się musi być uczniowi bliski, bo nowe modele świata konstruowane są w jego umyśle w powiązaniu z kulturą i językiem, które dostarczają bogactwa bodźców i tym samym stymulują procesy poznawcze. Zaś działanie w sytuacjach rzeczywistych pokazuje użyteczność wiedzy i jej przydatność w praktyce życiowej. Realizacja programu i zawartych w nich treści kształcenia, nie jest zbiorem opracowanych wiadomości do przyswojenia, ale zbiorem doświadczeń do wykonania i przeżycia.

Prekursor neuropsychologii L.S. Wygotski stanowi inspirację dla współczesnej edukacji. Zwrócił on uwagę na rolę, jaką odgrywają narzędzia w procesie rozwoju człowieka oraz na społeczne determinanty tego rozwoju. Z jego wartościowych prac dowiadujemy się, że pomiędzy rozwojem a nauczaniem istnieje bliski i ścisły związek. Wygotski formułuje też jasne wskazania do nauczania i pokazuje konkretne aplikacje dydaktyczne. Koncepcja strefy najbliższego rozwoju dziecka, określana przestrzenią, w której spotyka się uczeń z rówieśnikami i osobą dorosłą, to ważne przesłanie i jednocześnie cenna wskazówka dla nauczyciela – organizatora środowiska uczenia się dziecka w szkole.

Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój, której twórcą jest J.S. Bruner zasługuje na szczególną uwagę w rozważaniach nad aktywnością podmiotów we współczesnej edukacji. A.I. Brzezińska dokonała przeglądu prac Brunera w aspekcie ważnych idei dotyczących edukacji. Píše ona, że zgodnie z teorią J.S. Brunera uczenie się jest procesem aktywnym i zarazem społecznym. Uczniowie przy konstruowaniu nowych pojęć i wiedzy o świecie zawsze korzystają z wiedzy, którą już posiadają. Zadaniem nauczyciela jest zachęcanie uczniów do odkrywania

świata, a podstawą relacji nauczyciela z uczniami jest zapał, zaangażowanie i aktywny dialog. Bruner dowodzi, że efekty procesu uczenia się zależą od czterech głównych czynników tj.: predyspozycje ucznia i opanowane we wcześniejszych etapach kompetencje; sposobu strukturyzowania przez nauczyciela materiału nauczania i stopnia jego dostosowania do możliwości rozwojowych ucznia; logicznego prezentowania materiału uczenia się z uwzględnieniem cech osobowości ucznia; sposobu i tempa udzielania informacji zwrotnych oraz systemu wzmocnień stosowanych przez nauczyciela. Edukacja o tyle wzmacnia rozwój, o ile stosuje się w jej procesie dobre metody strukturyzowania wiedzy (za: Filipiak, 2012, s. 15). Warto także dodać, że J.S. Bruner zwraca uwagę na potencjał intelektualny ucznia, postrzega go jako osobę, która przetwarza informacje, jest myśląca i twórcza. Wiedza zdobyta przez ucznia jest wartościowsza wtedy, gdy jego własne wysiłki poznawcze prowadzą do jej odkrywania (tamże, s.15). Zatem priorytetem w edukacji jest strategia odkrywania, oparta na badaniu, doświadczeniach, eksperymentowaniu.

Teorie naukowe L.S. Wygotskiego i J. S.Brunera odnoszą się do edukacji i ukazują ją w perspektywie socjokulturowej. Stanowią ważne dla współczesnej edukacji przesłanie oparte na potrzebie rozwijania u uczniów aktywności poznawczej, zdolności samodzielnego uczenia się oraz wdrażania ich w metody poznawania i rozumienia świata, w celu rozwijania umiejętności zgodnego i satysfakcjonującego życia w środowisku społecznym i kulturowym.

3. Nauczyciel organizatorem aktywności edukacyjnej

H. Kwiatkowska uważa, że w kontekście oczekiwań i wyzwań, które stoją przed edukacją należy dziś zupełnie inaczej postrzegać i rozumieć rolę nauczyciela. Autorka podkreśla, że zarówno w kształceniu, jak i doskonaleniu zawodowym należy akcentować takie kompetencje i rozwijać takie cechy osobowościowe, które pozwolą przygotować ucznia do samodzielności poznawczej i egzystencjalnej, będą inspirowały i stymulowały rozwój ucznia, wprowadzały go w świat wiedzy i uporządkowanych informacji. W perspektywie socjokulturowej najważniejszym elementem edukacji są: stosunek ucznia do wiedzy i praktyczne opanowanie metod tworzenia wiedzy (Kwiatkowska, 2008, s.41-45).

Nauczyciel, który rozumie uczenie się jako konstruowanie wiedzy wie, że w procesie edukacyjnym uczeń pełni rolę aktywną. Główny akcent położony jest na procesie dochodzenia do wiedzy, a jego produkt jest wtórny. Z punktu widzenia tego procesu występowanie błędów jest pożądane, ponieważ pomaga zrozumieć, że błędy też są podstawą uczenia się, bo stanowią wskazówkę, czego jeszcze trzeba się nauczyć. Szkoła, która respektuje te tezy sprzyja nabywaniu umiejętności samodzielności w uczeniu się i jest zorientowana na cel priorytetowy, którym właśnie jest uczenie się. „Zachowanie nauczyciela w klasie szkolnej jest uzależnione przede wszystkim od tego, jak rozumie on proces uczenia się i jego uwarunkowania” (Mietzel, 2009, s.51). Podstawą trafnych oddziaływań edukacyjnych nauczyciela jest bezwzględnie znajomość zmienności procesów rozwoju i uczenia się w cyklu życia. Bez przyjęcia perspektywy rozwojowej w myśleniu o uczniu, świadomości dynamiki zmian i naturalnych trudnych okresów w jego rozwoju oraz potencjalnych zasobów, a także preferencji w rodzajach aktywności nie można osiągnąć pozytywnego i optymalnego dla uczniów poziomu uczenia się.

Aktywizujący nauczyciel potrafi aranżować sytuacje wyzwalające u uczniów chęć uczenia się, podsuwać pracę w oparciu o edukacyjne projekty i organizować przestrzeń edukacyjną. Ma on być doradcą, który nie podaje gotowych rozwiązań, obserwatorem zainteresowanym pracą uczniów, przewodnikiem stwarzającym sytuacje dla inicjatywy i aktywności, pomocnikiem - jeśli uczniowie tego potrzebują, ale także krytycznym przyjacielem motywującym do pracy, nagradzającym sukces i dającym informacje zwrotne. Oprócz tego ma być uczestnikiem, członkiem zespołu klasowego i opiekunem dającym emocjonalne wsparcie (Dzierzgowska, 2006, s.16).

Pytanie o rolę nauczyciela sprowadza się do tego, co i jak powinien on czynić, aby pobudzać i wzmacniać u ucznia aktywność będącą wynikiem jego wewnętrznej ciekawości, chęcią poznawania, samodzielnością w pokonywaniu trudności. Nauczyciel poszukujący obszarów swojej aktywności w procesie edukacji, posiadający ku temu kompetencje będzie rozwijał u uczniów poczucie sprawstwa i przekonanie o możliwości wpływu na otoczenie i dokonywanie w nim

pozytywnych zmian. Uczeń jest wtedy autorem pomysłów, podmiotem, osobą ważną. Poczucie sprawstwa i przyczynowości w działaniach, które są wynikiem samodzielnych decyzji i wyborów uczy wartościowania i ponoszenia konsekwencji. Uczestnictwo uczniów w formułowaniu problemów, poszukiwanie informacji w różnych źródłach, podejmowanie aktywności badawczej i korzystanie z doświadczeń to postulaty podmiotowego traktowania uczniów, w sprzężonych ze sobą procesach kształcenia i wychowania.

4. Podmiotowość w edukacji

M. Dudzikowa przedstawiając refleksyjny dyskurs wokół podmiotowości podkreśla, że o podmiotowości ludzkiej możemy mówić tylko w kontekście konkretnej psychologicznej koncepcji człowieka. Przyjmując w dużym uproszczeniu poznawczą koncepcję człowieka zauważyć można, że na gruncie takiego podejścia człowiek jest istotą zdolną do świadomego sterowania zachowaniem i działaniem. Jednostka jest źródłem aktywności, potrafi planować, formułować program, sukcesywnie go realizować, sprawować nad nim kontrolę i dokonywać oceny efektów (Dudzikowa, 2007, s.279). Podmiotowość człowieka definiowana jest jako działalność przez niego inicjowana i rozwijana, ukierunkowana na wprowadzanie zmian w otaczającej rzeczywistości, a także działań dotyczących przekształcanie jej samej według osobistej hierarchii wartości (tamże, s. 280).

Takie rozumienie podmiotowości niestety nie zawsze koresponduje z rzeczywistym obrazem, ani nauczyciela, ani ucznia, który obserwujemy w codziennej praktyce edukacyjnej. A przecież sukces postępowania pedagogicznego zależy od podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży, czyli na wskroś humanistycznego i partnerskiego podejścia. Podmiotowe traktowanie to bezwarunkowa akceptacja i empatyczne rozumienie, ale równocześnie zdolność wychowanków oraz nauczycieli do bycia autentycznym i wzajemne rozumienie się w sensie personalistycznym - pisze M. Łobocki (2005, s.147). Odnosząc się do literatury pedagogicznej i psychologicznej niełatwo jednoznacznie powiedzieć, w czym tkwi istota podmiotowości nauczyciela i ucznia. Warto jednak przypomnieć, że słowem „podmiot” określa się człowieka mającego tożsamość i odrębność, które wyróżniają go na tle innych osób. Aktywność natomiast zależna jest od podmiotu, który podejmuje decyzje, wpływa i kontroluje przebieg działalności oraz jej skutki, czując się za nią odpowiedzialny (Gurycka, 1989, s. 9).

Mówiąc o podmiotowości należy dodać, że jest to konstytutywna cecha współczesnej edukacji, w której występują dwa aktywne podmioty w procesach relacyjnych i interakcyjnych. Ich uwaga powinna być skoncentrowana na gotowości współpracy, przekazywaniu sobie opinii, oczekiwań i poglądów, zgodnie z zasadą dobrowolności i wzajemnego poszanowania, w oparciu o podejmowanie aktywności edukacyjnej w imię rozumienia pojęcia humanizmu jako postawy człowieka, jego myślenia i działania (Banach, Rajkiewicz, 2002, s. 134).

Kompetentny, mądry i refleksyjny nauczyciel, w oparciu o swoje rzetelne umiejętności psychopedagogiczne i osobowościowe, będzie rozsądnie motywował uczniów do poznawania siebie i świata, rozbudzał entuzjazm do wiedzy i pasję badawczą w nauczaniu aktywnym. Szkoła jest systemem społecznym, jeśli posiada odpowiedni klimat sprzyjający zmianom w koncepcji kształcenia i wpisuje się w nurt rozwoju organizacji, która dąży do jak najlepszych efektów i wysokiej jakości pracy szkoły, podejmuje wyzwanie świadomego wprowadzania uczniów w uczenie się oparte na założeniach pedagogiki konstruktywistycznej.

Bibliografia

- Banach, Cz., Rajkiewicz, A. (2002). Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004-2015. W: *Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej*. Warszawa: Kancelaria Prezydenta RP.
- Bereźnicki, F. (2007). *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brzezińska, A. (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela. W: G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 31-40.
- Brzezińska, A.I. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl sobie...Miejsce dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dzierzgowska, I. (2006). *Jak uczyć metodami aktywnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gajda, J. (2010). *Aktywizowanie uczestników procesu dydaktycznego*. Częstochowa: Politechnika Częstochowska.
- Gurycka, A. (1989). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Guz, S., Sokołowska-Dzioba, T., Pilecki, A. (red.) (2008). *Aktywność dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSP TWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łobocki, M. (2005). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalak, R. (2004). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Mietzel, G. (2009). *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Okoń, W. (2007). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szymczak, M. (1998). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M. (1990). *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Więckowski, R. (1993). *Źródła aktywności edukacyjnej dziecka. Życie Szkoły, nr 6*.
- Zgółkowska, H. (1996). *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Poznań: Wydawnictwo: Kurpisz.

SZKOŁA OTWARTA JAKO INSPIRATOR I KOORDYNATOR DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYCH

***Abstract:** The author of the article narrates the issue related to the functioning of the open school in the local environment. She shows the modern concept aimed at broad cooperation between the school and local government institutions in order to expand educational and pedagogical influences. The author presents, in a form of a postulate, parents' views on issues of forms of cooperation, ways of contact, institutions which the school cooperates with, as well as gained benefits on the basis of the results of the research. According to suggestions of the article's author, the integrating role of the open school contributes to the creation of the social capital, which is so important in the process of building of a modern civil society.*

***Keywords:** open school, cooperation within the local community, self-governance, promotion of the education, the role of parents in the affiliation of the local environment, social capital, civil society.*

Wprowadzenie

Jak mogło dojść do tego, że większość szkół to ośrodki działające od godziny ósmej do szesnastej, zaledwie przez pięć dni w tygodniu i często poniżej dwustu dni w roku? Jest to zapewne jeden z najbardziej nie wykorzystanych głównych zasobów każdego państwa. W wielu częściach świata następuje obecnie decentralizacja zarządzania państwem i przy tej okazji pojawia się temat przyznania szkołom samorządności. Taki program powinien uwzględnić przekształcenie tradycyjnych szkół w działające przez cały rok ośrodki wiedzy i źródła informacji, z których członkowie miejscowej społeczności będą korzystać przez całe życie. W erze natychmiastowej komunikacji każdej społeczności potrzebny będzie taki ośrodek, a dobrze zorganizowane szkoły mogą z powodzeniem pełnić tę rolę (Dryden, Vos, 2003, s. 438).

Współcześnie szkoła powinna przestać być instytucją, która działa w próżni społecznej. Wymaga się od niej wejścia w rolę organizacji skutecznie i adekwatnie wpływającej na środowisko lokalne oraz uczestniczącej w życiu społeczności lokalnej. Od dyrektora szkoły oczekuje się wejścia w rolę menadżera, skutecznie zarządzającego zespołem, ale przede wszystkim umięjącego „sprzedać” ofertę edukacyjną oraz wzmocnić wizerunek szkoły jako instytucji potrzebnej i atrakcyjnej dla potencjalnych „klientów” uczniów, rodziców i pracowników (Atamańczuk, Przybyszewski, 2001, s. 138).

Dom i szkoła, choć stanowią dwa różniące się względem siebie światy społeczne bywają światem jednym. Dotyczy to dzieci- uczniów, ich rodzin, nauczycieli i innych osób zatrudnionych w szkole, wszystkich członków lokalnej społeczności, dla których szkoła jest jednym z miejsc, w których toczy się ich życie. Myślenie o wartościowej edukacji dzieci powinno się rozwijać w nawiązaniu do koncepcji współpracy rodziców ze szkołą, ale należy zachować szerszą perspektywę. Rozumiejąc współpracę szkoła-środowisko jako korzystną dla dziecka, nie można zapominać, że jest ona korzystna dla szerszej społeczności, dla rodziny i miejscowego samorządu, wszystkich mieszkańców tworzących społeczną okolicę szkoły i ją samą, jeżeli działa jako instytucja uspołeczniona, dla społeczeństwa. O tym, że jest korzystna, świadczą liczne badania oraz koncepcje w obszarze teorii społecznej, odwołujące się do współpracy szkoły ze środowiskiem jako podstawy kształtowania i budowania więzi w lokalnej wspólnocie rozwijania środowiska, inwestowania w kapitał społeczny (Mendel 2009, s.185).

Opinia rodziców na temat współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym

Badania przeprowadzono na terenie województwa opolskiego, wśród 65 rodziców, których dzieci uczęszczają do Publicznych Szkół Podstawowych. Badani rodzice odpowiadali na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety, które miały dać odpowiedź na postawione problemy badawcze

dotyczące opinii rodziców na temat instytucji z którymi współpracuje szkoła i wynikających z niej korzyści, oraz jakie są ich najczęstsze formy kontaktu i współpracy.

Tabela 1.

Deklaracje badanych rodziców na temat instytucji, z którymi najczęściej współpracuje szkoła

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=65	
		Liczba	%
1.	rodzice	58	89,23
2.	przedszkole	37	56,92
3.	światlice osiedlowe	21	32,30
4.	biblioteki	20	30,77
5.	światlice terapeutyczne	7	10,77
6.	inne	4	6,15

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli wynika, że szkoła najczęściej współpracuje z rodzicami takiego zdania było 58 (89,23%) respondentów. Dobrze zorganizowana współpraca szkoły z rodzicami jest ważnym elementem wspierającym, umożliwiającym rozwój a tym samym prawidłowe funkcjonowanie ucznia. Dzięki informacjom uzyskanym od rodziców nauczyciele mają pełniejszy obraz dziecka, mogą dogłębnie poznać jego słabe i mocne strony, odwołać się do jego zainteresowań, oraz sposobów motywowania. Rodzice również mają znaczący wpływ we wspieraniu pracy nauczyciela, kontrolują postępy dziecka, zapewniają odpowiednie warunki do uczenia, uczestniczą w samodzielnej pracy domowej.

Stanisław Kowalik w swojej książce „Psychologia ucznia i nauczyciela” proponuje trzy obszary budowania pozytywnej postawy nauczyciela względem rodziców i kształtowania własnego wizerunku w oczach rodzica. Dotyczą one kształtowania zarówno u nauczyciela, jak i u rodzica poczucia sprawstwa i współodpowiedzialności za jakość relacji, podejmowanie eksperymentalnych inicjatyw, kontrolowane (świadome i intencjonalne) przetwarzanie informacji na temat rodzica poprzez konkretyzacje i operowanie faktami, budowanie długofalowej strategii własnych działań wychowawczo-edukacyjnych i zapoznanie z nią rodziców, hierarchizowanie celów podejmowanych działań, dbałość o pozytywny wizerunek instytucji.

W zakresie zaangażowania rodzica Stanisław Kowalik proponuje: ustalenie z rodzicem nadrzędnego wspólnego celu, jakim jest dobro ucznia, strukturalizację zadań i oczekiwań względem rodzica i względem siebie, jasne ustalenie praw obu stron, kształtowanie u siebie, jak i u rodzica poczucia sprawstwa i współodpowiedzialności, dbałość o regularność kontaktów, dbałość o kontakty z rodzicami zarówno formalne, jak i nieformalne, organizacja klasowej/szkolnej Rady Rodziców, organizacja imprez integracyjnych, organizacja zajęć szkoleniowo- warsztatowych, wykorzystanie metod anonimowych w celu uzyskania informacji zwrotnych od rodziców. Natomiast w zakresie umiejętności efektywnej komunikacji zwraca uwagę na budowanie relacji partnerskiej i miłej atmosfery kontaktu, opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu, podkreślanie osiągnięć ucznia, koncentracja w trakcie rozmowy z rodzicem na procesie dydaktyczno-wychowawczym, dbałość o warunki zewnętrzne- organizacja spotkań indywidualnych w kameralnym otoczeniu, szczególnie w sytuacji trudności u dziecka (Kowalik 2011, s. 245-246).

Badani rodzice 37 (56,92%) zwrócili również uwagę, że szkoła aktywnie współpracuje z placówkami przedszkolnymi co stwarza dogodne warunki do wymiany doświadczeń, z której w równym stopniu korzystają uczniowie, jak i dzieci uczęszczające do przedszkola. Przedszkolaki mają możliwość zapoznania się ze środowiskiem szkolnym, zdobycia nowych doświadczeń, mają możliwość poznania starszych kolegów jak również nauczycieli uczących w szkole, uczniowie z kolei mają okazję zaprezentowania swoich umiejętności, sprawdzenia się w roli opiekunów, przewodników, ukazania dzieciom prawidłowych wzorów ucznia. 7 (10,77%) respondentów

wskazało, że szkoły aktywnie współpracują ze świetlicami terapeutycznymi, w których uczniowie mający trudności dydaktyczne czy wychowawcze mogą spędzać czas, uczestniczyć w warsztatach oraz nadrabiać zaległości. Ważną instytucją, z którą współpracują szkoły są świetlice osiedlowe, które proponują uczniom aktywne spędzanie wolnego czasu. Wielu 20 (30,77%) rodziców stwierdziło, że szkoła również współpracuje z bibliotekami, które w znacznym stopniu przyczyniają się do rozbudzania zainteresowań czytelniczych uczniów poprzez organizowanie konkursów, wystaw, promocji książek. Badani rodzice podali również, że szkoły współpracują z Kościołem Parafialnym, Strażą Pożarną, Policją i Strażą Miejską.

Tabela 2.

Deklaracje badanych rodziców na temat najczęstszych form współpracy ze szkołą

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=65	
		liczba	%
1.	Udział w uroczystościach klasowych	49	75,38
2.	Udział w uroczystościach szkolnych	41	63,08
3.	Praca społeczna na rzecz klasy i szkoły	34	52,31
4.	Wspieranie finansowe szkoły (wpłaty na RR)	33	50,77
5.	Pomoc w realizacji imprez szkolnych	24	36,93
6.	Udział w warsztatach	8	12,31
7.	Udział w zebraniach Rady Rodziców	5	7,69

Źródło: badania własne.

Badani rodzice do najczęstszych form współpracy ze szkołą zaliczyli udział i pomoc w przygotowywaniu uroczystości klasowych. Andrzejki, Mikołajki, Klasowe Wigilie, Zabawy Noworoczne, Dzień Dziecka to uroczystości w organizację których najczęściej włączają się rodzice. Zdaniem badanych rodziców uroczystości klasowe to bardzo dobra forma integracji zespołu klasowego, jak również możliwość zaobserwowania dzieci i ich funkcjonowania w innych sytuacjach niż podczas zajęć edukacyjnych. Podczas takich spotkań uczniowie rozwijają i doskonalą swoje umiejętności aktorskie, wokalne, taneczne jak również organizatorskie. 34 (52,31%) respondentów angażuje się w różne prace społeczne na rzecz klasy i szkoły. Rodzice pomagają w organizacji festynów szkolnych, zbiórkach żywności, ubrań, porządkowaniu terenu wokół szkoły, pomoc w malowaniu pomieszczeń. 33 (50,77%) badanych zaznaczyło, że ważną formą współpracy są wpłaty deklarowane w ramach zobowiązań wobec Rady Rodziców.

Na przełomie 2008/2009r. Centrum Komunikacji Społecznej Urzędu m. st. Warszawy przeprowadziło projekt badawczy, którego celem było poznanie opinii rodziców na temat samorządności rodziców oraz warunków i sposobów funkcjonowania Rad Rodziców, a przede wszystkim oszacowanie rzeczywistego wpływu Rad Rodziców na funkcjonowanie szkół. Wnioski z badań nie były zbyt optymistyczne.

Po pierwsze, większość ankietowanych nisko oceniła skuteczność rzeczywistego wpływu Rady Rodziców na funkcjonowanie placówek. Po drugie, wśród wskazywanych przyczyn takiej sytuacji na pierwszy plan wysuwają się: niski poziom znajomości przysługujących rodzicom praw oraz niski poziom faktycznego zaangażowania rodziców w sprawy szkoły. Mimo możliwości prawnych i chęci niektórych rodziców rzeczywisty udział Rady w kształtowaniu życia szkolnego jest niewystarczający (Miotk-Mrozowska, 2011, s. 222). Tylko 8 (12,31%) respondentów uznało, że ważną formą współpracy jest udział w warsztatach, w ramach pedagogizacji rodziców. Podczas warsztatów rodzice zdobywają wiedzę na temat rozpoznawania i wspierania zdolności swoich dzieci, jak również radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo i dydaktycznie.

Tabela 3.

Deklaracje badanych rodziców na temat najczęstszych form kontaktu ze szkołą

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=65	
		Liczba	%
1.	zebrania ogólne	61	93,84
2.	indywidualne spotkania z nauczycielami	42	64,61
3.	konsultacje indywidualne w ustalonym dniu	39	60,00
4.	spotkania okolicznościowe	23	35,38
5.	imprezy środowiskowe	19	29,23
6.	kontakt telefoniczny	8	12,30

Źródło: badania własne.

Dane empiryczne zawarte w tabeli 3 wskazują, że najczęstszą formą kontaktu rodziców ze szkołą są zebrania ogólne – takiego zdania było 61 (93,84%) badanych. Zebrania ogólne odbywają się z reguły 3-4 razy w roku, poświęcone są na omówienie spraw dotyczących wszystkich rodziców, zespołu klasowego, jak i dostarczeniu rzetelnych, konkretnych informacji z zakresu funkcjonowania szkoły. Często formą kontaktu są również indywidualne spotkania z nauczycielami, które podejmowane są z inicjatywy rodzica lub nauczyciela w zależności od zaistniałej sytuacji. Spotkania te mają charakter indywidualnych rozmów dotyczących postępów uczniów, zaniedbań, kłopotów wychowawczych, gdzie szybka interwencja rodziców jest niezbędnym elementem zapewniającym prawidłowe funkcjonowanie ucznia. 23 (35,38%) rodziców uznało, że niezbędną formą kontaktu ze szkołą są spotkania okolicznościowe, Dzień Matki, Dzień Dziecka, zakończenie roku szkolnego. 8 (12,30%) rodziców do najczęstszych form kontaktu z nauczycielem zaliczyło rozmowy telefoniczne.

Tabela 4.

Deklaracje badanych rodziców na temat korzyści wynikających ze współpracy szkoły z innymi instytucjami

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=65	
		Liczba	%
1.	promocja szkoły	45	69,23
2.	organizacja czasu wolnego	32	49,23
3.	pomoc finansowa	24	36,92
4.	pomoc psychologiczno-pedagogiczna	21	32,30
5.	wzbogacenie szkolnej oferty zajęć pozalekcyjnych	17	26,15
6.	rozbudzanie wrażliwości uczniów (pomoc uczniom młodszym)	9	13,85

Źródło: badania własne.

Badani respondenci uznali, że do najważniejszych korzyści, jakie uzyskuje szkoła dzięki współpracy z innymi instytucjami jest jej promocja, takiego zdania było 45 (69,23%) rodziców. Promocja to oddziaływanie na odbiorców usług danej instytucji, w tym wypadku szkoły. Niedostateczna lub sprzeczna informacja na temat działań szkoły, brak wyrazistego i spójnego wizerunku, wreszcie chaotyczność działań promocyjnych mogą sprawić, że szkoła o znaczącym potencjale będzie niezauważana przez otoczenie lub odbierana w sposób mniej korzystny. Dbałość o wizerunek szkoły, podejmowanie świadomych działań w zakresie promocji szkoły, profesjonalna komunikacja z otoczeniem stają się niezbędne dla powodzenia placówki na rynku usług edukacyjnych (Koc, 2011, s. 312).

Dla 32 (49,23%) badanych, lepsza organizacja czasu wolnego to pokłósie dobrze zaplanowanej współpracy z innymi instytucjami w środowisku lokalnym, takimi jak: świetlice

osiedlowe, terapeutyczne, biblioteki. Współpraca z instytucjami to również wsparcie materialne – takiego zdania jest 24 (36,92%) respondentów. Rozbudzanie wrażliwości uczniów, zwracanie uwagi na młodszych to wynik współpracy i wymierne korzyści wynikające ze współpracy z przedszkolami.

Szkoła otwarta może w dzisiejszych czasach przyczyniać się w znaczący sposób do integracji środowisk lokalnych. Tego rodzaju afiliacja różnych wiekowo grup (dzieci, rodziców, nauczycieli, animatorów kultury), może pozytywnie wpływać na proces budowania kapitału społecznego, który mimo ograniczonego w rozumieniu socjologicznym habitusu tworzy społeczny potencjał nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego.

Wzajemne przenikanie się wpływów rodziny, szkoły i lokalnej społeczności staje się gruntem partnerskiego współdziałania, z którego wyrastają korzyści przede wszystkim dla dziecka, ale i dla wszystkich zaangażowanych we współpracę stron. W kształtowaniu partnerstwa edukacyjnego chodzi więc o stworzenie przestrzeni, w której te wpływy będą się zazębiać, dając podstawy do współdziałania, jednakowo ważnego dla wszystkich (Mendel, 2009, s. 185).

Bibliografia

- Atamańczuk, K., Przybyszewski, R. (2001). *Edukacja i szkoła u progu XXI wieku*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Koc, R. (2011). Promocja szkoły i jej współpraca ze środowiskiem lokalnym, W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalik, S. (2011). *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mendel, M. (2009). *Nauczyciel z uczniem, rodzicami lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskurs, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Miotk-Mrozowska, M. (2011). *Współpraca szkoły z rodzicami ucznia*, W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zacłona Z. (2012). Współpraca nauczycieli z rodzicami dzieci z klas I-III, W: Z. Zacłona, *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Nowy Sacz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 86-103.

VPLYV TVORIVOSTI UČITEĽA NA AKTIVITU ŽIAKOV VO VYUČOVANÍ

Abstract: *Creativity of teacher is actual problem in pedagogy. There are still teachers whose do not know utilize their own creativity in practice, they do not know how to carry weight on the pupils. But this is very necessary. Some teachers are creative, some no. I think it could be connected with the age of the teachers. Important is to know that exist so many impulses how to develop activity of pupils in education. One of them is creativity of teacher. The teacher has to realize his own creative competences and how to use them in education. Creative teacher prepares a lot of nontraditional, original and new activities for pupils. Through these activities teacher catches attention of pupils and they are interested about it. They become active. Teacher also supports the creativity of pupils through his creativity. Therefore we, as teachers need to think about we want to be traditional teachers and teach through the old boring system for pupils. Or we want to always study, become more and more professional and create activity and creativity in pupils. At the end just relation: teachers' creativity = pupils' creativity.*

Key words: *creativity, teacher, creativity, activity pupils.*

Výchova je proces, prostredníctvom ktorého sa formuje osobnosť dieťaťa. Cieľom výchovy je teda vychovať všestranne harmonickú aktívnu, tvorivú a samostatnú osobnosť. Je potrebné uvedomiť si, že práve učitelia sú tí, ktorí sa podieľajú na tomto vychovávaní a formovaní dieťaťa. Preto je dôležité zamyslieť sa nad tým, aký je najefektívnejší možný spôsob takéhoto pôsobenia. Na základe skúseností z praxe som sa preto rozhodla venovať pozornosť práve kreativitě učiteľa vo vyučovaní a jeho vplyve na aktivitu žiakov.

Tvorivosť učiteľa v procese vyučovania

Výchova a vzdelávanie v súčasnosti prebieha v rámci tvorivo – humanistickej pedagogiky, s čím súvisí veľké množstvo požiadaviek kladených na učiteľa. Učiteľ zastáva vo svojej profesii veľké množstvo rol a preto musí byť všestranne orientovaný a musí svoju funkciu vykonávať profesionálne. K profesionalite učiteľa súčasne patrí aj sústavné celoživotné vzdelávanie, bez ktorého by neaktualizoval svoj obzor, svoje vedomosti, zručnosti. Výchova a vzdelávanie sa z roka na rok mení a inovuje a preto je dôležité, aby sa o to učiteľ zaujímal. Keby tomu tak nebolo, nedochádzalo by vo výchovno-vzdelávacom procese k žiadnym inováciám, žiaci by stagnovali, ba možno by aj zažívali regres, z hľadiska ich schopností a zručností. Je tomu tak najmä preto, že práve učitelia sú tí, ktorí najviac vplyvajú na činnosť žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese.

Uvádžame niekoľko definícií tvorivosti podľa viacerých autorov:

„Tvorivosť, to sú kvalitatívne zmeny v subjekt-objektových vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu (prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti), a k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu” (Hlavsa, 1985, s. 40).

„Tvorivosť je ztáka interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty” (Zelina, Zelinová, 1990).

Keď sa hlbšie zamyslíme nad týmito dvoma definíciami zistíme, že tvorivosť nevzniká pôsobením jedného subjektu alebo objektu. Ide o vzájomný vzťah medzi subjektom a objektom, o ich vzájomné pôsobenie na seba s cieľom vytvoriť nejaké nové, inovatívne, významné a originálne hodnoty pre daný subjekt, či širšiu skupinu. Podstatou tvorivosti je teda snaha o vytvorenie niečoho nového, originálneho. Pokiaľ chce byť učiteľ tvorivý, musí sa predovšetkým

zamyslieť nad tým, do akej miery dokáže byť a chce byť originálny. Tvorivosť učiteľa si vyžaduje veľkú trpezlivosť, vytrvalosť a najmä iniciatívu ponúknuť žiakom niečo nové, niečo neznáme a zaujímavé. Pokiaľ učiteľ podporuje prirodzenú zvedavosť žiakov pripravovaním nových, neznámych a pre žiakov zaujímavých úloh, zvyšuje tým ich aktivitu.

Na základe spomenutého uvádzame „Model tvorivej osobnosti“, ktorý je zložený zo štyroch ďalej rozložených oblastí:

- *Tvorivé schopnosti* – množstvo myšlienok, rozličnosť myšlienok, originalita, dopracovanie.
- *Vlastnosti tvorivej osobnosti*:
 - a) imaginácia, intuícia, fantázia, sklon k videniu sveta neusporiadaného, citlivosť na problémy,
 - b) zvedavosť, šírka a hĺbka záujmov,
 - c) odvaha, riziko, dobrodružstvo, impulzivita, radikalizmus,
 - d) samostatnosť, nezávislosť, sebestačnosť, sebavedomie, aspirácie, ambície.
- *Dynamický systém tvorivej osobnosti*:
 - a) vôľa, vytrvalosť, húževnatosť, tvorivá sebaregulácia, vnútorná motivácia,
 - b) progresívna hodnotová orientácia, orientácia na prácu, tvorivosť ako princíp života,
 - c) progresívne reakcie na konflikty, prekážky, stresy, frustráciu,
 - d) zdravie.
- *Tvorivé prostredie*:
 - a) tolerancia, voľnosť, obmedzenia, možnosť výberu problémov,
 - b) sociálne uprednostňovanie a prijímanie tvorivosti,
 - c) čas a prostredie (miesto pre tvorbu),
 - d) pozitívne postoje okolia, tvorivá klíma, tvorivé napätie, sociálna otvorenosť, stimulovanie tvorivosti, podpora tvorivým procesom, výcvik tvorivosti (Petlák, 2005, s. 105).

V súvislosti s týmto modelom môžeme konštatovať, že tvorivosť učiteľa si vyžaduje rozsiahlu činnosť, ktorá vychádza predovšetkým z učiteľovej osobnosti. Pre jej rozvíjanie je však nesmierne dôležité aj tvorivé prostredie, ktoré musí byť dostatočne podnetné a inšpirujúce. Okrem iného je tiež veľmi dôležitý spôsob komunikácie učiteľa so žiakom. Komunikácia je základom v živote ľudí a rovnako aj v školskom prostredí, preto sa učiteľ môže zamyslieť nad tým, ako možno skvalitniť a zefektívniť komunikáciu tak, aby bola pre žiakov rovnako aktivizujúca, ako mnohé iné činnosti. Veľmi dôležité je uvedomiť si, že tresty nemusia byť pre učiteľa len spôsobom k náprave žiakov, ale môžu ich aj značne demotivovať a znižovať ich vnútornú motiváciu k činnostiam. Učiteľ sa môže zamyslieť nad tým, ako možno zmeniť formy testu. Existuje mnoho spôsobov komunikácie medzi učiteľom a žiakmi. My sme sa rozhodli spomenúť taký druh výchovného pôsobenia, kedy si žiak musí sám uvedomiť prirodzené dôsledky svojich činov a na základe toho mu z činnosti vyplýva prirodzený dôsledok, teda trest, za ktorý musí znášať zodpovednosť. Žiak má právo vyjadriť sa ku svojmu činu, má právo premýšľať nad tým, čo urobil a na základe toho si v rozhovore s učiteľkou sám vysloví svoje návrhy o tom, ako danú situáciu riešiť. Čiže ide o spôsob komunikácie, ktorý pozostáva z popisu, konštatovania situácie zo strany učiteľa + otázka „Čo s tým urobíme?“ (Kopřiva, 2008). A tu dáva učiteľ žiakovi priestor na jeho myšlienkové procesy a vyjadrenia sa.

Tvorivý učiteľ už pred začiatkom vyučovacej hodiny abstraktne analyzuje svoje činnosti a činnosti svojich žiakov, vopred si predstavuje to, ako bude vplývať na žiakov, ako ich bude aktivizovať. Počas vyučovacej hodiny nevyužíva tradičné vyučovacie prostriedky, ale snaží sa vyučovanie čo najviac inovovať, podať ho žiakom takou formou, aby boli samotní žiaci aktívni. Po skončení vyučovacej hodiny sa zamýšľa nad tým, ako daná hodina dopadla, či boli jeho metódy úspešné a dostatočné, prehodnocuje nedostatky a uvedomuje si, že v budúcnosti sa ich bude snažiť eliminovať. Toto pomáha učiteľovi formovať stále viac svoju tvorivosť. Keď sa objavia nedostatky, snaží sa hľadať stále nové a nové spôsoby, metódy a formy práce, ktorú budú aktivizovať žiakov. Veľmi dôležitá je tiež komunikácia učiteľa rodičmi, ktorá značne vplýva na rozvoj tvorivosti učiteľa a to najmä tým, že získava mnohé ďalšie nové poznatky, ktoré sú dôležité pre jeho prácu. Tvorivosť v učiteľovej profesii samozrejme nie je len o pripravenosti a realizácii netradičných

a originálnych postupov, ale tiež o tom, ako dokáže riešiť konflikty, ako sa dokáže vyrovnávať s problémami a mnohými neočakávanými situáciami. Tvorivý učiteľ neustále niečo tvorí, či doma, či v práci, kdekoľvek, nepretržite sa vzdeláva a získava nové informácie a poznatky, rozširuje svoje doterajšie vedomosti o nové. Tvorivosť učiteľa sa však neodzrkadľuje v tom, ako sa on sám hodnotí, alebo ako ho hodnotia ostatní, ale predovšetkým vo vedomostiach jeho žiakov. Pretože žiaci sú tými subjektami, na ktoré učiteľ tvorivo pôsobí, od ktorých vyžaduje aktívnu činnosť vo vyučovaní. Okrem týchto všetkých charakteristík tvorivosti učiteľa je veľmi dôležitá sebareflexia učiteľa, na základe ktorej si dokáže sám uvedomiť svoje nedostatky a snaží sa ich postupne odstraňovať. Kládne si otázky, čo dosiahol, čo robil so žiakmi, prečo to robil, aký to malo účinok a vplyv na žiakov a na záver otázky, čo by mohol zlepšiť a ako. Sebareflexia učiteľa je veľmi významným činiteľom ovplyvňujúcim formovanie jeho tvorivosti (Petlák, 2004).

Vplyv tvorivosti učiteľa na aktivitu žiakov

Ako teda tvorivosť učiteľa vplýva na aktivitu žiaka vo vyučovaní? Na základe uvedeného môžeme skonštatovať, že v súčasnosti sa výchovno-vzdelávací proces chápe ako vzájomné pôsobenie dvoch subjekt-objektov. Učiteľ je chápaný ako subjekt, ale zároveň objekt pedagogického procesu a to isté platí o žiakovi. Aj na základe tejto interakcie možno potvrdiť vplyv tvorivosti učiteľa na aktivitu žiakov. Tým, že učiteľ vytvára pre žiaka dostatočne podnetné prostredie, ponúka mu netradičný spôsob nadobúdania vedomostí a tým rozvíjanie jeho schopností a zručností, umožňuje žiakovi byť aktívnym. V tradičnom vyučovacom procese príde učiteľ do triedy, sadne si za katedru, zapíše chýbajúcich žiakov, preberanú látku, skontroluje domácu úlohu, nadiktuje žiakom, na ktorej strane majú otvoriť učebnice, vysvetlí im novú látku, napíšu si poznámky, vypracuje s nimi úlohy v pracovnom liste, udelí domácu úlohu a je po vyučovacej hodine. Pri takomto vyučovacom štýle veľmi skoro zistíme, že žiaci síce robia to, čo od nich ako učelia očakávame, ale sú v procese vyučovania pasívni. A to je chyba. Žiaci to vnímajú ako niečo, čo tak funguje, čo tak má byť. Ak sa však stretnú s učiteľmi, ktorí im priestor na aktivitu dajú, uvedomia si ten rozdiel. Je veľmi smutné, keď musíme povedať že veľakrát sa stretáme s takýmto typom vyučovacej hodiny ešte aj dnes. Preto som ho popisovala v prítomnom čase. Pritom učelia sú nútení nepretržite sa vzdelávať a nadobúdať stále nové a nové poznatky o tom, ako skvalitniť vyučovanie a možnosti sprostredkovania učiva žiakom.

„Ak vezmeme do úvahy spätosť obsahu s metódami, prichádzame k záveru, že práve učiteľ je tou zložkou, ktorá správne, adekvátne a primerane zvolenou metódou vzhľadom k obsahu a cieľu môže výrazne ovplyvniť rozvoj kreativity žiakov” (Petlák, 2005). Na základe tejto vety môžeme posúdiť to, do akej miery učiteľ vplýva na aktivitu a súčasne kreativitu samotných žiakov. Učiteľ je pre žiakov určitým vzorom. Pokiaľ mu bude predostierať učivo nudnou a nezábavnou formou, neprebudí u žiakov ich schopnosť byť tvorivými a aktívnymi. Za prvý dôležitý krok k zmene v tomto smere považujem práve sebareflexiu učiteľa. Kladením otázok a hľadaním správnych odpovedí voči svojej osobe a učiteľskej činnosti príde učiteľ najskôr na príčinu potreby zmeny a následne na to, v čom chce zmeny vykonať. Pokiaľ chce u žiakov prebúdať aktivitu, sám musí byť aktívnym. Príprava nových, neznámych, zaujímavých aktivít vzbudí u žiakov prirodzený záujem a zvedavosť. Budú chcieť byť aktívni, budú chcieť jednotlivé úlohy vyriešiť. Učivo obsiahnuté v učebnici sa dá vyučovať s jej minimálnym využitím na vyučovacej hodine. Existuje nespočetné množstvo aktivizujúcich metód (brainstorming, DITOR, heuristické metódy, metóda ŽOS, CAROUSEL, metóda šiestich klobúkov, metóda Philips 66 a pod.), ktoré umožňujú žiakom využiť ich myslenie a aktivitu. Okrem iného je možno riešiť rôzne úlohy rozličnými formami práce. Existuje skupinová forma práce, učiteľ môže využiť skupinové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, problémové vyučovanie podľa najnovších koncepcií. Ako sme už spomenuli, tvorivosť učiteľa závisí od jeho osobnostných vlastností a preto je dôležité, aby on sám chcel a uvedomoval si dôležitosť tejto vlastnosti.

Pre ilustráciu si môžeme uviesť jednu zo spomenutých metód, napríklad metóda Philips 66. Podstatou tejto metódy je to, že žiaci vytvoria 6 – členné skupiny a diskutujú 6 minút o probléme na zadanú tému. V každej skupine si zvolia náhodným výberom (strihnú si, ťahaním papierikov a pod.), jedného vedúceho, ktorý bude skupinu reprezentovať. Problém pre diskusiu musí byť

primeraný schopnostiam žiakov, nesmi byť ani príliš široký ani úzky, aby sa zmestili do časového limitu diskusie. Je dôležité, aby šlo o problém, pri ktorom budú žiaci rozširovať svoje poznatky. Táto metóda učí žiakov rýchlo produkovať a rozhodovať sa a cvičí tvorivosť. Je považovaná za pozitívnu, pretože sa vďaka nej zdokonaľujú medziľudské vzťahy, sociálne schopnosti, pretože má dôjsť k spoločnému riešeniu (Zelina, 2011). Nie je to však len o týchto metódach. Žiaci veľmi pozitívne prijímajú aj netradičné usporiadanie triedy. Usporiadanie lavíc v tvare písmena U umožňuje žiakom otvorenejšiu komunikáciu, a nielen žiakom, ale aj učiteľovi a žiakom.

Táto téma v sebe zahŕňa ďalšie rozsiahle podoblasti, ktorým by sme sa v tomto článku mohli venovať. Toto je len veľmi stručná koncepcia toho, ako pozitívne môže vplývať tvorivosť učiteľa na aktivitu žiakov vo vyučovaní. Je len na nás učiteľoch, či nás to podnieti venovať pozornosť tejto problematike aj hlbšie, alebo ostaneme verní tradičným modelom vyučovania. Musíme mať však v pamäti, že vo veľkej miere záleží práve od nás, akých žiakov vychováme.

Bibliografia

- Hlavsa, J. (1985). *Psychologické základy teórie tvorby*, Praha: Academia.
- Kopřiva, P. a kol. (2008). *Respektovat a být respektován*, Kroměříž: Spirála.
- Petlák, E. (2005). *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*, Bratislava: IRIS.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*, Bratislava: IRIS.
- Zelina, M., Zelinová, M. (1990). *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*, Bratislava: SPN.
- Zelina, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*, Bratislava: IRIS.

UCZEŃ JAKO AKTYWNY PODMIOT W PROCESIE KSZTAŁCENIA

***Abstract:** In this paper student is concerned as an active subject in the learning process. At the beginning there were explained the concepts of subjective and subjectivity. There were also given the characteristics of subjectivity. Next the paper discussed subjective approach of the objectives of education as well as the personal model. Then it was presented the effect of communication and teacher's competence on a child as a subject of education. It was also brought closer the development of the student's subjectivity and the principle of subjective treatment of a pupil as well as building learning environment. Finally, there was mentioned the worth of active students in the school.*

Key words: activity, subjectivity, student, teacher, school.

Wstęp

We współczesnej pedagogice zagadnienie podmiotowości ucznia bywa traktowane jako zasada wymagana w procesie wychowania i jego cel, do którego należy dążyć. Podmiotowość ucznia jako cel i jako droga prowadząca do celu wychowawczego, a przede wszystkim jako jedna z najważniejszych wartości człowieka - nie stanowi już alternatywy wobec równie cennych wartości. Jest coraz lepiej uświadomioną koniecznością. Konieczność ta wynika z nowych zadań, które stoją przed edukacją.

Podmiotowy wymiar aktywności ucznia w szkole

Dobrą szkołę można poznać po tym, że jej uczniowie są aktywni. Przejawiają inicjatywę w uczeniu się, angażują się w szkolne sprawy oraz sprawy społeczności lokalnej. Interesują się również krajem ojczystym i światem, a także są gotowi rozwiązywać problemy, które wokół siebie dostrzegają. Rozbudzenie i wspieranie takich postaw wymaga od dyrekcji szkoły i nauczycieli zaplanowanych i dobrze przemyślanych działań, które często wykraczają poza szkolną rutynę (Pacewicz, 2012, s. 171).

Szkoła, a także społeczeństwo, koncentrują się na intensyfikacji procesów przygotowujących dziecko do pełnienia konkretnych ról społecznych, funkcji i obowiązków. Wyznaczone są one jednak miarą sukcesu oraz osiągnięć, które zdobywane są nie w warunkach rywalizacji z samym sobą, ale rywalizacji z innymi. W taki sposób aktywny, sprawny w zdobywaniu potrzebnych mu informacji uczeń staje się coraz częściej istotą jednowymiarową o ubogim życiu wewnętrznym. Można uczniów jednak zmieniać wprowadzając w ich życie element twórczości i kierując ich ku nowościom (Krauze-Sikorska, 2010, s. 19). Uczeń aktywny to uczeń, który w przyszłości będzie wszechstronnie rozwinięty. Oznacza to, że osiągnie optymalną harmonię w rozwoju intelektualnym, moralnym i fizycznym. Osobowość takiego ucznia będzie stale wzbogacana (Korzeniewski i in., 1977, s. 14).

Rozpoczynając rozważania o aktywności uczniów i ich podmiotowości warto wyjaśnić termin człowiek podmiotowy - jest to człowiek wolny, odpowiedzialny względem siebie i otoczenia społecznego, a cele edukacji powinny być nastawione na wzajemne współkształtowanie tych zjawisk. Braki w zakresie podmiotowej edukacji dziecka będą w przyszłości przejawiały się w niepodmiotowych relacjach z otoczeniem przez dojrzały podmiot (Bałachowicz, 2010, s. 99).

Zdaniem Agnieszki Hłobił podmiotowość to aktywna relacja dziecka do otaczającej go rzeczywistości i możliwości wpływu na tę rzeczywistość. Podmiotowość ucznia określona jest przez jego aktywność, uczestnictwo w zdarzeniach, które w danej sytuacji przebiegają. Mówi się, że podmiotowość to odczucie własnej osobowości charakteryzujące się: samoświadomością, osobistą przyczynowością sprawstwa w działaniu przedmiotowym i kreowaniu własnej osobowości, świadomym kontrolowaniem własnych potrzeb i realizacji obranych celów,

pozytywnym wartościowaniem, optymizmem, zaufaniem do siebie samego i własnych zachowań oraz akceptacji w stosunku do innych relacji ja-ty (Hłobił, 2013, s. 48).

Według Józefy Bałachowicz podmiotowość to główny, konstytutywny wyróżnik istnienia człowieka lub sposób bycia w świecie i postawa wobec tego świata. Podmiotowość jest ludzkim sposobem regulowania ciągłych stosunków pomiędzy jednostką a otoczeniem. Spełnia funkcję integracji psychicznej i adaptacji społecznej. Podmiotowe traktowanie to infrastruktura, która zapewnia byt człowieka w świecie (Bałachowicz, 2008, s. 5-8).

Podmiotowe ujęcie celów edukacji wymaga wielokierunkowego i całościowego dostrzegania potrzeb rozwojowych dziecka. W związku z tym cele edukacji podmiotowej ucznia powinno się ujmować jako cele rdzeniowe i długofalowe (dalekie i bliskie) oraz kreujące edukację dla rozwoju. Zaangażowanie i uczestnictwo dziecka w sytuacjach edukacyjnych stanowią podstawowy warunek skutecznych działań wychowawczych. Jako cele najważniejsze dla wychowania ucznia i jego rozwoju można wymienić: niezależność emocjonalną, wiarę we własne siły, ciekawość poznawczą, podejmowanie działań, kreatywność, rozwój wyobraźni, samodzielności, umiejętność współpracy, komunikacji, potrzebę samodoskonalenia się (kreowania siebie) itd. (Bałachowicz, 2010, s. 100).

Poczucie dziecka do bycia podmiotem, refleksja nad swoim działaniem i ocena własnej skuteczności są podstawą budowania opinii o sobie jako sprawcy odpowiedzialnych czynów, kreowania siebie i swojego miejsca w świecie. W okresie wczesnoszkolnym wspieranie rozwoju autorefleksji i samoregulacji jest treningiem rozwoju podmiotowych relacji w świecie i całej osobowości ucznia (tamże, 2010, s. 100).

W modelu podmiotowym przyjmuje się założenie, że wszyscy uczniowie muszą wspinać się po drabinie rozwoju, co nie oznacza, że ta drabina ma być dla wszystkich taka sama. Różnorodność efektów i możliwości osobistego spełnienia są efektem związku podmiotu ze środowiskiem. Punktem wyjścia i dojścia tego interwencjonizmu jest dobro uczącego się podmiotu czyli dziecka, jego indywidualne potrzeby rozwojowe, pełny rozwój osobowy ucznia, ale taki, który ujmowany jest w kontekście społecznym, a skutki tych działań powinny być skierowane na pomnażanie zasobów rozwojowych ucznia i jego możliwości (tamże, 2010, s. 101).

Z punktu widzenia aktywności podmiotów edukacji niezwykle ważna jest komunikacja, a zwłaszcza dziecka z wychowawcą. Nauczyciel i uczeń są zarówno nadawcami, jak i odbiorcami komunikatów. Przekazują sobie komunikaty drogą werbalną i niewerbalną. Podmiotowe podejście do dziecka w komunikacji wiąże się ze świadomym nadawaniem komunikatu, kontrolowaniem tego, czy wiadomość została dobrze zrozumiana. Nauczyciel dostosowuje informacje do ucznia i warunków, w jakich ją przekazuje, oraz do jej sensu komunikatu. Na zajęciach wychowawca nadaje komunikat do wszystkich dzieci, ale powinien robić to tak, aby dotarł do każdego ucznia z osobna. Trudności w komunikacji nauczyciela z dziećmi wynikają z innego myślenia, widzenia i reagowania na bodźce, oraz między innymi z odmiennych zainteresowań. Nauczyciel powinien umieć obdarzyć uwagę podopiecznego, ale także wysłuchać go i zrozumiale się wypowiadać. Dziecko będzie nadawało komunikaty wtedy, kiedy znajdzie uważnego odbiorcę w nauczycielu. Podmiotowe podejście do ucznia w sferze komunikacji, to dostosowanie sposobu przekazywania informacji do możliwości odbiorczych dziecka oraz zachęcenie uczniów do nadawania komunikatów (Skura, Lisicki, 2012, s. 218).

Nauczyciel zorganizuje dzieciom lepiej edukację i będzie dostrzegał dziecko jako podmiot edukacji, jeżeli jego kompetencje osobiste będą na wysokim poziomie. Wychowawca powinien przejść trening umiejętności osobistych (najlepiej jeszcze na studiach). Powinien poznać swoje umiejętności i ograniczenia oraz uczyć się rozpoznawania możliwości i ograniczeń innych. Te kompetencje są tak samo istotne jak wiedza merytoryczna i metodyczna. Podejście nauczyciela do dziecka oraz jego kontakt z dzieckiem jest bardzo ważny w rozwijaniu podmiotowości ucznia (tamże, 2012, s. 219).

Pedagog ma wychowankowi ukazywać świat. Bardzo ważne jest jednak to, aby pozwolił dziecku ten świat dobrze zobaczyć, by dał mu czas na zastanowienie się i obserwowanie. Uczeń potrzebuje czasu na rozwój – bez nacisku treści, zdarzeń i innych osób. Dopiero wtedy będzie mógł rozwijać się spokojnie w sferze uczuć oraz postaw i umysłu, a także nabywać umiejętności oraz

przyswajać nowe wiadomości. Właśnie tak wygląda podmiotowe traktowanie dziecka – ucznia piszą M. Skura i M. Lisicki (2012, s. 222).

Rozwój podmiotowości ucznia wiąże się z jego przygotowaniem do radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego świata, do odpowiedzialnego czerpania z możliwości kształtowania godnego życia, jakie stwarza współczesność. Należy odejść od modelu edukacji opartego na wzorze kształtowania, czyli urabiania. Powinno się zmierzać w kierunku edukacji opartej na wzorze autokreacji, autonomii i odpowiedzialności osobnika. Podstawowe założenia takiego modelu wiążą się z zasadami podmiotowego traktowania dziecka w edukacji wczesnoszkolnej, do których należą: potrzeba dziecka – poznanie świata, dążenie do samorozwoju i kształtowania pozytywnego obrazu własnej osoby. Nie można zapominać, że każde dziecko ma prawo doświadczać nauki szkolnej jako wyzwania i szansy dla siebie w poznawaniu świata i kształtowaniu swoich kompetencji, zgodnie ze swoim najwyższym potencjałem. Każdy uczeń ma potrzebę dokonywania wyborów zgodnie z kształtowaniem swoich preferencji. Podmiotowość odnosi się też do prawa dziecka do pomocy w zrozumieniu, jak kierować sobą w zgodzie z potrzebami kolegów. Każdy uczeń ma prawo do otrzymania pomocy i wsparcia w podejmowaniu ważnych dla siebie i sensownych zadań szkolnych – to następna zasada. Chociaż dziecko ponosi odpowiedzialność za swoje decyzje i podejmowane działania to ma też prawo do otrzymywania informacji, które pomogą w lepszym zrozumieniu konsekwencji jego zachowań. Dziecko ma prawo do pomocy w planowaniu swoich działań i pomocy w ich ocenie. Ponadto każdy uczeń ma potrzebę społecznego uznania za swój wysiłek i przeżywania dumy ze swoich osiągnięć oraz ma prawo do odnoszenia sukcesów, tylko trzeba mu w tym pomóc. Każdy uczeń ma prawo do doświadczenia starań i wkładu pracy we własną naukę, by zrobić coś lepiej, by się poprawić i poczuć satysfakcję z czynienia czegoś dla swojego rozwoju. Podkreślić również należy, że dziecko ma prawo być oceniane na podstawie swoich własnych starań i wkładu we własną edukację, swoich mocnych stron i tego, co wie, co potrafi robić dobrze, a nie tego, co nie jest mu znane lub czego nie jest w stanie i nie potrafi wyrazić. Na koniec trzeba dodać, że każdy uczeń ma prawo do wstępnego przygotowania się na etapie edukacji początkowej do bycia niezależnym w myśleniu i działaniu, do zrozumienia i prawidłowego kształtowania swoich relacji społecznych oraz do rozwoju kompetencji do dalszego efektywnego uczenia się (Bałachowicz, 2008, s. 10-11).

Praktyczna realizacja opisanych założeń podmiotowości jest bardzo ważna dla rozwoju dziecka jako podmiotu edukacji. Istotną rolę odgrywa tutaj nauczyciel, który jest organizatorem środowiska edukacyjnego. Kreuje w nim interakcje i aktywność dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb i możliwości. Tworzy przestrzeń do zastosowania pomysłów uczniów, a także zharmonizowania ich z celami i potrzebami społeczeństwa, w jakim dziecko jako jednostka wzrasta. Nauczyciel współkonstruuje środowisko edukacyjne, gdyż uczeń wymaga społecznego wsparcia zbudowaniu swojej subiektywności i indywidualnych więzi ze światem i środowiskiem. Uczeń wymaga wsparcia ze względu na to, że podmiotowość jego jest wynikiem socjalizacji i nie rozwija się w sposób naturalny. Budowanie środowiska edukacyjnego obejmuje kreowanie jego społecznego wymiaru, a więc jakości stosunków nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń, kreowanie atmosfery, która jest w klasowym środowisku rozwoju, tworzenie warunków do uczenia się oraz m.in. organizowanie czasu dla rozwoju umiejętności uczenia się. Jakość środowiska uczenia się ma duży wpływ na zakres i tempo dziecięcego rozwoju (tamże, 2008, s. 11-12).

Podmiotowość to nie tylko poszanowanie indywidualności dziecka. To także tworzenie warunków edukacyjnych do rozwoju tej indywidualności i uspołecznienia, celem powiększenia obszaru niezależności i odpowiedzialności dziecka, inicjatywy, indywidualnych wyborów i możliwości działania społecznego. Rozwój podmiotowości ucznia i stopniowe wyposażenie w konkretne i odpowiednie kompetencje, standardy i normy pozwoli mu w przyszłości realizować własne plany i potrzeby życiowe z korzyścią dla zmian w społeczeństwie. W nauczaniu początkowym powinno się stworzyć dziecku jak najwięcej szans na kreowanie swojej autonomii, samodzielnego myślenia i działania, kształtowanie i rozwijanie wiary we własne siły i osiągnięcia. Uczeń powinien mieć także szansę na doskonalenie własnej umiejętności porozumiewania się i współdziałania, dążenia do wysiłku i przeżywania z rówieśnikami radości i zadowolenia z dobrze

wykonanej własnej pracy. Dziecko jest głównym podmiotem edukacji i podmiotowe traktowanie się mu należy (tamże, 2008, s. 12).

Zakończenie

Podsumowując, należy zauważyć, że w szkole, która ceni i rozwija aktywność uczniów, inaczej wygląda zarządzanie. Nowoczesna szkoła, która jako placówka dba o swój rozwój, opiera decyzje na zasadzie demokratycznego zarządzania, w którym jasno i konkretnie określone jest pole możliwej aktywności i wpływu uczniów. W takim miejscu nauczyciele, dyrektor, uczniowie, rodzice i inni zainteresowani są gotowi do rozmowy i kompromisu, a także do wspólnego poszukiwania rozwiązań pojawiających się na bieżąco problemów. Wynika z tego, że współczesna szkoła powinna bardziej niż dotychczas, cenić uczniowską aktywność i stwarzać dla niej odpowiednie pole i warunki. Aktywny, podmiotowo traktowany uczeń jest szansą, ale także wyzwaniem dla szkoły (Pacewicz, 2012, s. 177).

Bibliografia

- Balachowicz, J. (2008). Podmiotowość dziecka – teoria czy potrzeba dnia codziennego? *Życie Szkoły*, nr 7.
- Balachowicz, J. (red.). (2010). *O pomyślny start szkolny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Hłobił, A. (2013). *Psychopedagogiczne aspekty aktywności edukacyjnej uczniów*. Koszalin: Wydawnictwa Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Korzeniewski, B., Wiater, M., Skurzyński, K., Chmielarski, J., Błoniarz, T., Piłat, J., Zaciura, J., (1977). *Aktywizacja ucznia w procesie dydaktyczno wychowawczym*. Szczecin: Wydawnictwo Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.
- Krauze-Sikorska, H. (red.). (2010). *Aktywna edukacji w przedszkolu i szkole – teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Pacewicz, A. (red.). (2012). *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skura, M., Lisicki, M. (red.). (2012). *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ROLA NAUCZYCIELA W KSZTAŁTOWANIU PODMIOTOWOŚCI UCZNIĄ

***Abstract:** The essence of education is to develop the “child's subjective personality”. Over the years many educators, inter alios Dawey, Korczak and Montessori, drew attention to the individual approach and treatment of children. After the reform of the 1999/2000 pupils and their needs has become the core of education. The role of the teacher is to help them in developing their abilities to make independent decisions, paddle their own canoes and creatively develop their potential. This can be done only through full recognition of the students' personalities. It is possible by cooperating with them and providing them with learning opportunities, which are the basis of subjective education.*

***Key words:** teacher, subjectivity, student, self-reliance, development.*

W kształceniu i wychowaniu dziecka istotną rolę odgrywa nauczyciel. To właśnie on, tuż po rodzicach, ma największy wpływ na jego rozwój. Wychowawca uczy dziecko, przekazując mu wiedzę i umiejętności, daje mu możliwość poznania zachowań w określonych sytuacjach. Tym samym uczestniczy w „tworzeniu” i wzbogacaniu własnego „ja” dziecka.

Po wprowadzeniu reformy systemu oświaty w 1999 roku w naszym kraju, uważa się, że podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży jest nadrzędną koniecznością. Fakt „bycia podmiotem” przez dziecko, oznacza podejmowanie decyzji dotyczących własnego „ja”. Dzięki temu uczeń decyduje, sam lub z nauczycielem, o organizacji i kontroli, a także ocenie podjętych przez siebie działań (Oelszaeger, 2007, s.26). Uczeń kształtuje swoją osobowość mając wpływ na to kim jest i kim będzie się stawać. Modele wychowania oparte na takich założeniach nie są nowe, bo pojawiały się już na przestrzeni dziejów. W historii wychowania i myśli pedagogicznej możemy znaleźć wielu pedagogów, którzy swoją zaangażowaną postawą i nowatorskim pomysłem w podmiotowym podejściu do dziecka inspirowali nauczycieli po dziś dzień.

Szkoły założone przez Hermanna Lietza wyróżniały się tzw. „wolnymi wieczorami”. Były to zebrania podczas, których uczniowie mieli możliwość wypowiedzenia się na tematy dotyczące funkcjonowania szkoły i spraw wykroczeń kolegów. Organizowanie dodatkowych zajęć np.: harcerstwo czy filatelistyka, miały na celu przede wszystkim kształtowanie samodzielności poznawczej uczniów (Oelszaeger, 2007, s.29) i respektowanie ich zainteresowań.

Ciekawą ideę, która była popularna w USA tuż po drugiej wojnie światowej, głosił John Dewey. W jego modelu edukacji najważniejsze były uczucia dzieci. A cecha, która wyróżniała jego szkołę to uczenie się przez działanie, które odbywa się poprzez realizację zainteresowań i potrzeb uczniów. Wyodrębniając trzy podstawowe fazy działania J. Dewey przywiązywał dużą wagę do refleksyjnego myślenia opartego o praktyczny wymiar celów:

- Faza wstępna – zastanawianie się przez uczniów wraz z ich nauczycielem jak rozwiązać problem – formułowanie zadania;
- Faza główna – wspólne przeprowadzenie badania – rozwiązywanie zadania;
- Faza końcowa – osiągnięcie i ocena wartości celu.

W szkole Dewey'a uczeń stawiany był w centrum zainteresowania, a jego propozycje dostarczały pomysłów do przygotowania zajęć i pracy nauczyciela (tamże s.29-31).

Na przełomie XIX/XX wieku twórca szkół Waldorfskich- Rudolf Steiner umożliwił współpracę: rodziców, uczniów i nauczycieli. Uczniowie mieli możliwość określania własnych celów i realizowania ich w zakresie: malarstwa, rysunku, muzyki, rzeźby i eurytmii. Celem tych szkół było pobudzenie zainteresowań, a także umiejętności uczniów, by mogli swobodnie rozwijać się i kształtować własne życie (tamże, s.32).

Ważną rolę w dziejach pedagogiki odegrały Domy Sierot założone przez Janusza Korczaka. Mieszkańców tych domów dyscyplinowały zasady i ustalone formy współdziałania. Wśród najpopularniejszych, a zarazem tych, w których dzieci miały możliwość decydowania znajdują się: Sąd Koleżeński, Rada Samorządowa, plebiscyt życzliwości, plan dyżurów, kategorie czystości, gazetki itp.- dzięki takim zadaniom dzieci miały duży wpływ na otaczającą ich atmosferę, rodzaj zajęć. Miały także możliwość dostrzegania własnych zalet i wad (tamże, s.35).

Wartym uwagi jest też system pedagogiczny Marii Montessori, która tworząc Casa dei Bambini- domy dziecięce, poprzez wnikliwe obserwacje dzieci opracowała innowacyjny program ich uczenia się. Zupełnie zrezygnowała z urabiania i kształtowania. Poprzez swoje pomysły i autorskie pomoce dydaktyczne wspierała rozwój małego dziecka, dając mu możliwość spontaniczności, samodzielności i niezależności od dorosłych (Miksza, 2004, s.13-15). Podmiotowe traktowanie dzieci było widoczne podczas swobodnego wyboru pracy. Dziecko na wybrane przez siebie zadanie mogło poświęcić potrzebną mu ilość czasu. Dobrze wyposażona i zorganizowana placówka, miała pomóc dziecku w rozwoju jego umiejętności, a podczas zabawy i pracy nauczyciel ograniczał się do wskazywania mu drogi do wiedzy (Oelszaeger, 2007, s.41-42).

Przegląd wybranych i pokrótce opisanych systemów pedagogicznych, potwierdza, że podmiotowość dziecka w oddziaływaniach pedagogicznych miała duże znaczenie już ponad sto lat temu. Uznawano, że to w jaki sposób nauczyciel będzie oddziaływał na rozwój dziecka, ma znaczący wpływ na kształtowanie się jego autonomii, niezależności a w efekcie jego osobowości.

Współcześnie w szeroko rozumianej podmiotowości, jest ona określana jako niezależność, możliwość samorealizacji i podejmowania decyzji dotyczących własnych potrzeb. Podmiotowość w nauczaniu jest ważnym aspektem, który każdy nauczyciel jest zobowiązany brać pod uwagę. *Calkowite koncentrowanie się na obdarowywaniu ucznia „mocą” w zakresie prawdziwego i twórczego wpływania na własne losy (Pilch, 2003, s.454)* – tak precyzuje się definicję podmiotowości ucznia w Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku. Te słowa bardzo dobrze obrazują i wyjaśniają, w jaki sposób powinna być rozumiana podmiotowość dziecka w procesie edukacyjnym.

Po wprowadzeniu reformy systemu oświaty na początku 1999/2000 roku szkolnego, system edukacyjny w Polsce miał zmienić się zgodnie z paradygmatem podmiotowości. Tym samym odrzucony został paradygmat edukacji przekazywania sztywnej wiedzy, zapisanej w programach nauczania. W życie została wcielona nowa idea, mówiąca o rozwijaniu twórczej postawy ucznia nie tylko wobec siebie, ale także wobec świata. Do edukacyjnych zadań nauczyciela włączono ważną zasadę podmiotowego kształtowania ucznia (Bałachwicz, 2008, s.4).

Należy jednak zaznaczyć, że podmiotowe traktowanie ucznia przez nauczyciela jest możliwe dopiero wtedy, gdy on sam czuje się podmiotem w swoim zawodzie. Jego podmiotowość wyrażana jest jako samodzielność i możliwość samodzielnego dobierania treści, celów, metod, form i środków dydaktycznych podczas przygotowywania i realizowania zajęć. Brak takich kompetencji może mieć niekorzystny wpływ na efektywną edukację dzieci, dlatego istotne jest, by nauczyciel ciągle się rozwijał i doskonalił własne umiejętności zawodowe. Dzięki nim będzie mógł czuć satysfakcję i przekonanie, że jest traktowany poważnie i z szacunkiem (Grabowska, 2012, s.22-23).

Najważniejszym, podstawowym obowiązkiem nauczyciela jest poznawanie swoich uczniów, a także ich środowisk rodzinnych. Dzięki współpracy z rodzicami jest możliwy indywidualny rozwój osobowości podopiecznych, modelowanie ich postaw, przekonań a także opinii. Zadaniem nauczyciela jest organizowanie ambitnego, pełnego ideałów życia przy równoczesnej współpracy i współdziałaniu z wychowankami. Jego postawa względem swych podopiecznych również odgrywa istotną rolę w wychowaniu. To od niej w ogromnym stopniu zależy atmosfera podczas zajęć, a także to, czy nauczyciel w oczach dzieci stanie się dla nich autorytetem. Nastawienie uczniów do wychowawcy odgrywa ważną rolę, ponieważ to właśnie on wywiera pozytywny i negatywny wpływ na ich wielostronny rozwój (Zubrzycka-Maciąg i Wosik-Kawała, 2012, s.64-65).

Podmiotowe traktowanie ucznia wiąże się z wyrażaniem do niego szacunku i jest istotą współczesnej pedagogiki (Bogacka-Osińska, 2012, s.3). Poczucia podmiotowości dziecko może doświadczać już w przedszkolu. Poprzez możliwość wyboru własnej aktywności, zadawania pytań,

a także liczenia się z potrzebami, zainteresowaniami i przede wszystkim zdaniem dziecka jest stwarzana możliwość swobodnego jego rozwoju (Falkiewicz-Szult, 2004, s.28-29). Możliwość wypowiedzania się przez dziecko w określonej kwestii i na różne tematy, kształtuje u niego umiejętności samokontroli i samooceny, przez co jest ono bardziej świadome swoich zachowań (Oelszlaeger, 2007, s.41-42).

Przyzwolenie uczniowi na decydowanie o podejmowanych działaniach stwarza możliwość współdziałania z innymi. Poprzez sytuacje wyznaczone układem ludzi, zadań i rzeczy wychowanie podmiotowe staje się możliwe (Zubrzycka-Maciąg i Wosik-Kawala, 2012, s.64-65). Nauczyciel i uczeń w kształceniu stają się partnerami w interakcji. Dwupodmiotowy charakter takiej relacji oznacza, że i wychowawca, i dziecko pozostają we współzależnej aktywności. Przebieg dynamicznego procesu między dwoma podmiotami zachodzi przy użyciu środków językowych i za pomocą różnych form porozumiewania w interakcjach, które mają miejsce podczas całodziennego pobytu w placówce oświatowej (przedszkolu lub szkole). Nauczyciel i uczeń doświadczają interakcji podczas: organizacji pracy edukacyjnej, organizowaniu przestrzeni i wzajemnym porozumiewaniu się podczas zabaw edukacyjnych (Falkiewicz-Szult, 2004, s.28-29). Bezsprzecznie istotą procesu wychowawczego jest nie tylko stosunek między partnerami, ale także umiejętność komunikowania się i przepływ informacji między nimi (Zubrzycka-Maciąg i Wosik-Kawala, 2012, 64-65). Dzięki takiemu podejściu dziecko ma możliwość uczenia się współdziałania z innymi ludźmi. Podejmuje własną inicjatywę, dzieli się nią, a jednocześnie jest zmuszone nauczyć się kompromisów. Wspólne działanie wychowawcy z dzieckiem wyzwala w uczniu umiejętności nawiązywania kontaktów i utrzymywania relacji z innymi.

Sytuacje edukacyjne mają nie tylko charakter dwupodmiotowy, ale także dwuzadaniowy. Mimo różnych ról nauczyciela i ucznia działania edukacyjne winny być podejmowane razem z dzieckiem. Tym samym ma ono własny udział w formułowaniu zadania, samodzielnie szuka różnych dróg jego rozwiązania, ma możliwość eksperymentowania (Falkiewicz-Szult, 2004, s.28-29). Nauczyciel podczas tych działań powinien dostrzegać dziecko, jego możliwości i potrzeby, nie narzucając mu własnego punktu widzenia, w pełni akceptować jego pomysły. Aprobata twórczości dziecka jest bardzo wskazana, a negowanie wymyślonego przez nie pomysłu bez uprzedniego rozpatrzenia jest dużym błędem (Grabowska, 2012, s.23-24). Samodzielny wybór i rozwiązywanie problemu przez dziecko daje mu szansę na kształtowanie się w nim indywidualnych preferencji i rozwijaniu własnych możliwości (Falkiewicz-Szult, 2004, s.28-29). Pozostawienie dziecku możliwości podjęcia decyzji jest dla niego zawsze dużym wyzwaniem. By dziecko mogło uczyć się samodzielności, a także odpowiedzialności za swoje czyny, powinno samo mieć możliwość wyboru rozwiązania problemu. Natomiast rola nauczyciela ma ograniczyć się tylko do podpowiedzi i wskazania drogi, nie rozwiązywania problemu za dziecko.

Warunkiem kształtowania podmiotowości dziecka jest perspektywa decydowania. Mimo jeszcze niewielkich kompetencji społecznych, dziecko musi mieć możliwość podejmowania niezależnych decyzji o tym co i z kim będzie robiło. Samo może decydować o wyborze miejsca i rodzaju aktywności. Kształtując umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji, wśród najmłodszych, warto odpowiednio przygotować ich otoczenie poprzez dostępność do pomocy dydaktycznych i materiałów do samodzielnego wykonywania prac. Zadaniem nauczyciela jest również stworzenie takiej atmosfery podczas zajęć, by wszystkie dzieci mogły się swobodnie wypowiadać, i aby szanowały poglądy innych (Falkiewicz-Szult, 2004, s.29-30).

W praktyce pedagogicznej podmiotowość dziecka jest kształtowana podczas codziennych czynności, w klasie podczas zajęć, na przerwach, podczas wycieczek szkolnych. Zadaniem wychowawczym każdego nauczyciela jest takie przygotowanie uczniów, by nie tylko byli samodzielni i aktywni, ale by umieli odpowiadać, za podjęte przez siebie decyzje. Nauczyciel musi kształtować w swych podopiecznych postawy ciekawości i zainteresowania, wzbudzając ich zapał i chęć do poszukiwania informacji dotyczących różnych problemów. Ma być przewodnikiem, który wskazuje dzieciom drogę poznania, nie wydeptując wcześniej za nie ścieżek. Uczy dzieci w taki sposób, by same interesowały się zgłębianiem wiedzy, a jednocześnie zadawały refleksyjne pytania szukają na nie odpowiedzi (Zubrzycka-Maciąg i Wosik-Kawala, 2012, s.29).

Rola wychowawcy, nauczyciela w kształtowaniu podmiotowości dziecka, jest bardzo istotna i choć to rodzice mają największy wpływ na to, kim będzie ich pociecha, to nauczyciel zawsze będzie miał ważny udział w tym procesie. Dzięki niemu, niejednokrotnie, dziecko odkryje drogę, którą będzie chciało podążać w przyszłości. Zostanie zainspirowane wartościami, dzięki którym samo będzie potrafiło pracować nad sobą, swoimi słabościami, ale także poświęci wolny czas na pielęgnowanie i rozwijanie swoich zdolności. Zadaniem wychowawcy jest pomoc podopiecznym w kroczeniu w dojrzałość. To dzięki niemu, dzięki jego wzmocnieniom i wsparciu kształtuje się u uczniów samokontrola, odpowiedzialność a także poczucie własnej wartości.

Bibliografia

- Bałachowicz, J. (2008). Podmiotowość jako kulturowy sposób adaptacji człowieka w świecie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 3, s.3-12.
- Bogacka-Osińska, B. (2012). Świadomość praw dziecka w edukacji elementarnej, *Wychowanie na co dzień* 4-5, s.3-10.
- Falkiewicz-Szult, M. (2004). Kształtowanie poczucia podmiotowości dzieci w wieku przedszkolnym, *Wychowanie na co dzień* 4-5, s.28-32.
- Grabowska, T. (2012). Podmiotowość w polskiej szkole- czy naprawdę istnieje?, *Wychowanie Fizyczne i Zdrowie* 3, s.21-25.
- Miksza, M. (2014). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oelszlaeger, B. (2007). *Jak uczyć uczenia się*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Pilcha, T. (red.) (2003). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom 4. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zubrzycka-Maciąg, T., Wosik-Kawała, D. (2012). *Wychowanie w szkole- wskazówki dla nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

AKTYWIZACJA OSÓB STARSZYCH W SADECKIM UNIWERSYTECIE TRZECIEGO WIEKU

Abstract: *Nowadays due to the increasing number of elderly people, in developed countries, including Poland, the society can be described as ageing. This phenomenon has a global occurrence and that is why national authorities all over the world are providing opportunities for elderly people's activation. Also, they are supporting institutions which specialize in it. Third-age universities are good examples of such institutions. They are attended by individuals who are over 40 years old. In 1973 the first University of Third Age was set up in France and since then it has become more popular.*

The Third Age University in Nowy Sącz attracts a throng of listeners who eagerly participate in lectures. Not only does the university offer a wide range of classes (cultural sciences, geographic and natural science, medicine and prophylaxis) but also organizes artistic workshops, language and computer courses. It undertakes projects which enable the elderly to be activated mentally, physically and socially.

Keywords: *ageing, elicitation, elderly people education, lifestyle, Third Age University.*

Wprowadzenie

Człowiek, od początku swojego istnienia, charakteryzował się dużą aktywnością, co wyrażało się głównie jego ruchliwością fizyczną. Praczłowiek musiał przemieszczać się poszukując pożywienia i unikać zagrożeń ze strony drapieżnych zwierząt. W tym to właśnie czasie kształtował się genotyp człowieka, który zasadniczo nie zmienił się i każdy z nas obecnie też go posiada. Jednakże zmieniły się warunki społecznego życia człowieka, zapoczątkowane rewolucją przemysłową z XVIII wieku. Współcześnie ludzie nie potrzebują być aż tak bardzo aktywni, zwłaszcza w sferze fizycznej, ponieważ są wyręczani przez maszyny i ludzi zajmujących się produkcją, a dawniej każdy człowiek sam musiał zapewnić sobie odpowiednie warunki do przeżycia. Pomimo tych przekształceń wpływających na sposób życia współczesnego człowieka, niezmiennym jest fakt, że do prawidłowego funkcjonowania, w każdym etapie życia niezbędna jest aktywność, nie tylko fizyczna, ale również intelektualna i społeczna.

1. Określenie starości w literaturze przedmiotu

Starość, jak to określa Anna Leszczyńska-Rejchert „*nie jest chorobą, lecz naturalnym, normalnym i nieuniknionym etapem życia*” (2007, s. 33). A kiedy właściwie się zaczyna? Granice starości są dość mocno rozmyte. „*Trudności w ustaleniu jednoznacznego progu starości (...) wynikają z indywidualnego tempa starzenia się, niejednolitego obrazu starości oraz różnic preferowanych w wyborze kryteriów starości*” (Straś-Romanowska, 2004; za: Nowicka, 2008, s. 18).

Można próbować dokładniej ją określić stosując, tak jak Stefan Klonowicz, dwie kategorie: *wiek kalendarzowy* – wyznaczany latami życia – tutaj większość gerontologów przyjmuje 60-65 rok życia (moment przejścia na emeryturę) oraz *wiek biologiczny* – wyznaczany zindywidualizowanymi cechami osobniczymi (1986; za: Trafiałek, 2003, s. 92). Barbara Szatur-Jaworska wyróżnia jeszcze dodatkowo *wiek psychologiczny* - dotyczący sprawności zmysłowej i intelektualnej, *wiek społeczny* – związany ze zmianą pełnionych ról społecznych, np. babci i dziadka, *wiek ekonomiczny* – wiek produkcyjny, nieprodukcyjny, oraz *wiek socjalny* – wyznaczany korzystaniem ze świadczeń socjalnych, w tym renty i emerytury (1991; za: Pielkova, 2004, s. 9).

2. Demografia ludności na świecie i w Polsce

Współcześnie populacja ludzi na świecie ciągle się powiększa. Zgodnie z raportami Funduszu Ludnościowego ONZ liczba ludności w roku 1950 była bliska trzem miliardom, w ciągu następnych 50 lat liczba ta uległa podwojeniu, a w roku 2012 przekroczyła 7 miliardów. Wraz ze zwiększaniem się populacji, wzrasta też liczba osób, które ukończyły 60 lat - według prognoz ONZ, na początku drugiej dekady XXI wieku będzie ich już miliard, a w 2050 roku aż 2 miliardy. Dlatego można śmiało nazwać ten obserwowalny proces „*globalizacją starzenia się*”, gdyż za niedługo, co ósmy mieszkaniec ziemi będzie miał 60 lub więcej lat (Leszczyńska-Rejchert, 2007, s. 7).

Podobne tendencje można zauważyć również w Polsce. Zaraz po zakończeniu II wojny światowej liczba osób w kraju wynosiła zaledwie 25 milionów i od tego czasu notowany był jej ciągły wzrost, by pod koniec wieku ukształtowała się na poziomie 38 milionów. Po roku 1945 mamy do czynienia z pierwszym wyżem demograficznym, wtedy to rocznie rodziło się ok. 800 tys. dzieci. Drugi wyż nastąpił na przełomie lat 1970 i 1980 - liczba urodzeń wynosiła 700 tys. Zgodnie z takim następstwem, kolejny wyż powinien wystąpić wraz z rozpoczęciem trzeciego milenium, jednak do takiego nie dochodzi - Polaków rodzi się tylko 400 tysięcy. Zostało to spowodowane większą popularnością szkolnictwa wyższego oraz migracjami ludzi młodych, którzy urodzili się w okresie drugiego wyżu demograficznego. W konsekwencji „*nasiliło się zjawisko zwane starzeniem się społeczeństwa, będące skutkiem wydłużania się trwania życia ludzkiego i malejącego przyrostu naturalnego*” (tamże, s. 7).

3. Działania organów władzy na rzecz osób starszych

Dostrzegając zmiany społeczne zachodzące w większości krajów rozwiniętych, a które wpływają na sytuację całego świata, władze poszczególnych państw oraz organizacje międzynarodowe podejmują odpowiednie działania, mające na celu zwiększenie zainteresowania ludzi, sytuacją tych, którzy przeżywają swoją „*jesień życia*”. 14 grudnia 1990 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ) ustanowiła dzień 1 października *Międzynarodowym Dniem Osób Starszych* (International Day of Older Persons). Rok 1999 ogłoszony został *Międzynarodowym Rokiem Osób Starszych*, a 2012 nazwany został *Europejskim Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej*. W raporcie ewaluacyjnym, dotyczącym roku 2012, Minister Pracy i Polityki Społecznej Władysław Kosiniak-Kamysz napisał, że „*Polska zmagą się z wyzwaniem starzenia się społeczeństwa, które ma wpływ na kształtowanie kierunków rozwoju polityki społecznej państwa. Inicjatywa Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012 (decyzja Parlamentu Europejskiego oraz Rady nr 940/2011/UE z dnia 14 września 2011 r.) przyczyniła się podjęcia szeregu działań na poziomie europejskim i krajowym na rzecz promowania kultury aktywności osób starszych*” (Kosiniak-Kamysz; za: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2013, s. 2).

Podejmowanie podobnych decyzji, zarówno na najniższym szczeblu władzy lokalnej, jak i przez organizacje na poziomie ponadpaństwowym sprzyja zwiększaniu wiedzy o ludziach starszych, zacieraniu różnic wiekowych, co prowadzi do powstawania społeczeństwa otwartego i przyjaznego dla wszystkich ludzi, którzy je tworzą.

4. Postawy osób starszych wobec starości

Każdy człowiek jest inny - różni się zarówno pod względem cech biologicznych, jak i psychicznych. „*Populacja ludzi w starszym wieku jest zróżnicowana (...). Tempo i nasilenie procesu starzenia się są inne dla każdej jednostki*” (Nowicka, 2008, s. 20). Konsekwencją tego jest zróżnicowana postawa ludzi w podeszłym wieku – stosując terminologię Jerzego Piotrowskiego - wobec „*końcowej trzecji życia*”. Denis Bromley wyróżnił pięć typów postaw osób starszych wobec starości. Są to postawy:

- konstruktywna - akceptacja swojej sytuacji oraz radość z życia,
- zależności - bierność oraz zależność od innych ludzi, zwłaszcza rodziny,
- obronna - lęk przed śmiercią lub niedołęstwem jest zagłuszany aktywnością,
- wrogości - bunt, brak zgody na starość, oskarżanie innych (ludzi, instytucji) za swoją sytuację,

- wrogości skierowanej na samego siebie - brak aktywności, zaradności, bierność wobec starości, losu, a śmierć jest wyzwoleniem (za: Wilk, 2007, s. 135).

Do wymienionych powyżej postaw najczęściej w rozważaniach naukowych odwołują się gerontolodzy, lecz rzadko zdarza się, żeby przystosowanie seniorów do starości, można było jednoznacznie przypisać tylko do jednego typu postaw, chociaż jest możliwe, by określić preferowany typ przez konkretną osobę. Z reguły dochodzi do wymienności niektórych elementów w obrębie różnych postaw. Bardzo ciekawie opisuje to Elżbieta Trafiałek, uważa ona, że osoby starsze nie dostosowują swojego sposobu adaptacji do obowiązujących teorii, ale wynika on przede wszystkim z posiadanego doświadczenia, wiedzy, usposobienia i cech osobowościowych (2003, s. 100).

Za najbardziej pożądaną postawę seniorów uznawana jest postawa konstruktywna. Charakteryzuje się ona akceptacją tego etapu życia z zachowaniem aktywności, na poziomie odpowiadającym możliwościom fizycznym i psychicznym jednostki. Współcześnie aktywność człowieka jest mocno akcentowana w publikacjach dotyczących wieku senioralnego, ale doceniana jest także przez społeczeństwo i organy władzy państwowej. Sami seniorzy również chcą działać, produktywnie realizując swoje plany, marzenia, pragną rozwijać się, a przez to czynić swe życie bardziej radosnym i satysfakcjonującym. Oczywiście jest, że aktywność seniorów, szczególnie w wieku późnej dorosłości lub długowieczności będzie ograniczona lub nawet wyeliminowana w wyniku pogarszającego się stanu zdrowia lub choroby, ale nie umniejsza to korzyści, jakich doznaje osoba starsza aktywna społecznie, intelektualnie i fizycznie.

5. Zmiana postrzegania osób starszych w społeczeństwie

Już od kilkunastu lat w Polsce można zaobserwować zmiany w postrzeganiu podeszłego wieku: „*tereotyp starości łączony wyłącznie ze schyłkiem życia, z chorobami, z uzależnieniem od innych, z redukcją wielu potrzeb po prostu stracił swą aktualność*” pisze J.A. Pielkowska (2004, s. 11), ale równocześnie, w percepcji społecznej, dominuje wizerunek społeczeństwa młodego. W mass mediach wszechobecnie panuje kult młodości, sprawności i szybkości. Zjawisko to jest często określane „*terrorem młodości*” (por. Migdał, 2011, s. 76 ; Pielkowska, 2004, s. 10).

Pomimo tego trendu, nie możemy zapomnieć, że społeczeństwo polskie się starzeje – determinuje to zmianę w polityce rządu krajem, stawia państwo przed nowymi zadaniami, dzięki którym dochodzi do przekształceń na gruncie społecznym oraz instytucjonalnym. Starość nie powinna być związana z marginalizacją, wycofaniem, brakiem aspiracji i aktywności, ponieważ „*czas trwania życia uległ wydłużeniu, a na emeryturę przechodzą ludzie w pełni sił fizycznych oraz intelektualnych, o rozbudowanych potrzebach, pragnący kontaktów z otoczeniem*” (Pielkowska, 2004, s.11. Uważa się, że „*człowiek stary, podobnie jak człowiek w pełni sił fizycznych, powinien mieć cały dzień wypełniony odpowiednimi dla siebie zajęciami*” (Wilk, 2007, s. 136). Zagospodarować czas wolny seniorom pomagają dostępne w środowisku instytucje społeczne, „*których celem jest integracja i aktywizacja seniorów oraz organizacja ich czasu wolnego, takie jak Uniwersytety Trzeciego Wieku czy Kluby Seniora*” (Nowicka, 2008, s. 21). Trzeba przyznać, że z biegiem czasu wzrasta ich popularność, a także liczba osób starszych zainteresowanych tą działalnością.

6. Przykład aktywizacji seniorów w Śląskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku

Istnieje wiele form aktywizacji ludzi starszych. Wraz z zainteresowaniem się zmianami demograficznymi naszego kraju, zwrócono uwagę na potrzeby osób starszych. Wiele organizacji stara się ukazać starość jako etap w życiu człowieka, w którym może się on dalej kształcić, rozwijać swoje zainteresowania, poznawać nowych ludzi, odwiedzać nowe miejsca i przez to żyć aktywnie. Dużą rolę w aktywizacji ludzi starszych odgrywają Uniwersytety Trzeciego Wieku. Ich głównym celem jest szeroko rozumiana aktywizacja i edukacja. Słuchacze uniwersytetu mają możliwość poszerzania swojej wiedzy, pobudzania swojej twórczości oraz rozwijania swojej aktywności fizycznej, psychicznej i społecznej (Leszczyńska-Rejchert, 2007, s. 171).

Pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku powstał we Francji w 1973 roku. Ta forma edukacji dorosłych stała się bardzo popularna w całej Europie. W Polsce Uniwersytet Trzeciego Wieku

został założony w Warszawie już w roku 1975. W naszym kraju istnieją dwa modele tych placówek:

- model francuski, gdzie uniwersytet stanowi część uczelni wyższej,
- model brytyjski, w którym jest on luźno powiązany z uczelnią i funkcjonuje jako samodzielna instytucja (tamże, s. 170).

W naszym mieście, Nowym Sączu, również powstał w 2004 roku Sądecki Uniwersytet Trzeciego Wieku dzięki mieszkańcom. Wyszli oni z inicjatywą społeczną, a ta zyskała poparcie ówczesnych władz: Prezydenta Miasta Nowego Sącza, Starosty Nowosądeckiego, Marszałka Województwa Małopolskiego oraz Klubu Przyjaciół Ziemi Sądeckiej. Uniwersytet został założony jako stowarzyszenie pod patronatem m.in. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Wyższej Szkoły Biznesu – National-Louis University oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Uczelnie te objęły patronat naukowy nad Sądeckim Uniwersytetem Trzeciego Wieku i dzięki temu słuchacze mogą korzystać z wiedzy i doświadczenia ludzi nauki, często autorytetów i specjalistów z różnych dyscyplin. Do Stowarzyszenia SUTW mogą należeć osoby z miasta Nowego Sącza i powiatu nowosądeckiego, posiadające co najmniej wykształcenie średnie, w wieku przedemerytalnym, ale również emeryci, renciści oraz osoby bezrobotne.

Sądecki Uniwersytet Trzeciego Wieku to bardzo cenna forma aktywności dla osób starszych. Stowarzyszenie prowadzi wiele działań, mających na celu wielostronną aktywizację seniorów. Zakres edukacji jest bardzo szeroki. Formy realizacji celów są różnorodne, m.in. wykłady zorientowane na problematykę zdrowia, nauki przyrodniczych, problemy świata współczesnego oraz nauki humanistyczne. Słuchacze mogą uczestniczyć również w zajęciach następujących sekcji:

- Kulturoznawstwo – obejmuje zagadnienia różnych form dotyczących sztuki, literatury, historii sztuki, muzyki, teatru, filmu. Realizowane są też spotkania dla słuchaczy z ciekawymi ludźmi, jak i również wyjścia lub wyjazdy np. do teatru, kina, muzeum, galerii czy opery.
- Medycyna i problematyka zdrowia – sekcja ta pomaga osobom starszym w odpowiedniej profilaktyce zdrowia, doborze diety, zdrowym stylu życia. Dostarcza wiedzy z zakresu diagnozowania chorób wieku starszego i zapobiegania im. Dzięki tym zajęciom słuchacze dowiadują się o swoich prawach jako pacjenta, a także mają możliwość spotkań z lekarzami, rehabilitantami oraz innymi specjalistami.
- Geograficzno-przyrodnicza – dostarcza wiedzy na temat geograficznych, przyrodniczych i etnograficznych warunków województwa małopolskiego. W jej ramach odbywają się ciekawe wycieczki i spotkania ze znanymi ludźmi – autorytetami ze świata nauki, osobami wpływowymi w biznesie i ekonomii.
- Psychologiczna – ma na celu upowszechnić podstawową wiedzę z psychologii wśród osób starszych. Pomaga to w przystosowaniu się do zmian związanych z przejściem na emeryturę, utraty osoby bliskiej, odejścia z domu rodzinnego dorosłych dzieci. Słuchacze tej sekcji mogą również wziąć aktywny udział w warsztatach z zakresu psychologii.

Sądecki Uniwersytet Trzeciego Wieku stwarza także możliwość uczestniczenia w lektoratach z języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego i esperanto. Realizowane są kursy komputerowe, które pomagają seniorom poruszać się w świecie nowych technologii. Odbywają się również warsztaty, w których każdy indywidualnie może znaleźć coś interesującego dla siebie, np. z zajęć plastycznych, rękodzieła artystycznego, fotografii, muzyczne, teatralne, rzeźbiarskie, poetyckie.

Seniorzy mogą realizować się artystycznie w teatrze, który powstał pod nazwą „*Magiczny stolik teatru*”. Zajęcia te dają możliwość osobom starszym ciągłego ćwiczenia umysłu poprzez naukę tekstów, rozwijania twórczości artystycznej, usprawniania i aktywizowania siebie fizycznie, psychicznie, emocjonalnie i społecznie. Teatr ułatwia nawiązywanie kontaktów z osobami o podobnych aspiracjach, zainteresowaniach, a to pomaga ludziom starszym przezwyciężyć samotność, na którą mogą być narażeni.

Stowarzyszenie realizuje także wiele interesujących projektów. W okresie od 1 czerwca do 31 grudnia 2013 roku zrealizowano projekt pt. „*Bądźmy aktywni razem*”, którego celem było

podniesienie jakości życia osób starszych, promocja aktywnego stylu życia oraz wykreowanie pozytywnego wizerunku seniorów w społeczeństwie, co wpływa korzystnie na integrację międzypokoleniową. W Śląskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku zachęca się do współpracy seniorów z dziećmi i młodzieżą. W ramach projektu „Kultura łączy pokolenia” odbywały się spotkania mające na celu integrację świata seniorów z nowoczesnym światem młodzieży.

Śląski Uniwersytet Trzeciego Wieku daje seniorom możliwość uczestnictwa w różnorodnych zajęciach, których głównym celem jest aktywizacja osób starszych. Jest to zadanie bardzo ważne, bo wiele osób starszych preferuje aktywny i edukacyjny styl życia i nie chce beczynie żyć, ale niezależnie od wieku realizować siebie i ciągle się rozwijać.

Zakończenie

Sytuacja demograficzna, zwłaszcza w wysoko rozwiniętych krajach, determinuje w obszarze polityki społecznej, podejmowanie działań, których celem jest aktywizowanie osób starszych. Jest to spowodowane wydłużaniem się życia człowieka, dzięki postępowi w medycynie oraz szybkim przyrostem populacji emerytów, w stosunku do całego społeczeństwa. Powstające instytucje i realizowane w nich zadania dają seniorom możliwość uczestniczenia w licznych zajęciach, zgodnie z ich zainteresowaniami, przy jednoczesnym zaspokajaniu potrzeb społecznych, intelektualnych i tych, związanych z aktywnością ruchową. Warte podkreślenia jest to, że inicjatywy i decyzje prawne podejmowane przez państwo wpływają korzystnie na osoby starsze, bo doceniają ich potencjalności i doświadczenie zawodowe oraz bogactwo tzw. życiowej mądrości. Nie należy zapominać, że każde społeczeństwo składa się z ludzi w wieku młodym, dojrzałym i sędziwym, a żadna z tych grup nie jest ważniejsza od innej.

Bibliografia

- Aktywny senior najlepszy rzecznik swoich społeczności.* (2013). Warszawa: Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych.
- Biuletyn Śląskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku.* (2014). nr 39.
- Borczyk, W. (red.). (2014). *Uniwersytet ludzi niezwykłych.* Nowy Sącz: Stowarzyszenie Śląski Uniwersytet Trzeciego Wieku
- Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012 w Polsce – raport ewaluacyjny.* (2013). Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny. Dane z roku 2013.
- Leszczyńska-Rejchert, A. (2007). *Człowiek starszy i jego wspomaganie - w stronę pedagogiki starości.* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Migdał, K. (2011). *Psychologia czasu wolnego.* Warszawa: ALMAMER Szkoła Wyższa.
- Nowicka, A. (2006). Starość jako faza życia człowieka. W: Nowicka, A. (red.), *Wybrane problemy osób starszych.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pielkova, J. A. (2004). Nowe podejście do starszego pokolenia. *Małżeństwo i Rodzina*, 3 (11), s. 9-11.
- Trafiałek, E. (2003). *Polska starość w dobie przemian.* Katowice: „Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe.
- Wilk, T. (2007). Czas wolny w starości a jakość życia. W: Juraś-Krawczyk, B. (red.), *Wybrane obszary badawcze andragogiki.* Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, s. 129-143.
- Zacłona, Z. (2012). Polskie Uniwersytety Trzeciego Wieku w Europejskim Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej. *Krakowskie Studia Małopolskie*, nr 17, 79-97.

Rozdział II

Dziecięca aktywność w przedszkolu – wybrane zagadnienia

AKTYWNOŚĆ SZEŚCIOLATKÓW NA PODSTAWIE ARKUSZA OBSERWACJI – SKALA GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

***Abstract:** Every one of us watches in amazement how our children behave during their playtime, curricular classes and creative work time. Their activities, ideas, problem-solving abilities and baffling answers surprise, or even inspire the adults. I focused my observations on the first-graders six-year-old. For a couple of years now, the children in Poland begin their educational adventure at the age of six. Prior to the 2014, many of the six-year-olds, encouraged by their parents, attended the primary school. Since the first of September 2014, it became mandatory.*

My research is based on the School Readiness Checklist. After having analysed its content I came to a conclusion that it can be used to describe certain children activities, up to a point. To conduct the research, I have chosen seven points that refer directly to the children activities. A total number of 33 six-year-olds attending the first grade were examined. The general results were promising, showing that the subjects were very active. This knowledge can now be used in a variety of ways, an example being a particular organisation of the classes, promoting children activeness.

To conclude, I personally think that the six-year-olds examined for the purpose of this article were active, in every meaning of the word. The teachers are free to make use of this knowledge in order to actually know their pupils, which will then lead to better organisation of their classes. Children's activeness, however, depends on the teachers. They are bound to conduct the lesson in the most creative fashion possible, because it enables child development. In order to fully fulfil their role as teachers, they are expected to be a tutor and a mentor who knows how to tackle children's problems.

Key words: children activeness, six-year-old, observation, diagnosis.

1. Wybrane zagadnienia rozwoju sześciolatków w świetle psychologii rozwojowej

Z dużym zainteresowaniem każdy z nas przygląda się dzieciom w czasie zajęć, zabawy, pracy twórczej. Ich aktywność, pomysły, sposoby rozwiązania zadań oraz odpowiedzi często zdumiewają. Z kolei zadawane przez nich pytania uświadamiają, że nasza wiedza o dzieciach jest w niektórych dziedzinach bardzo uboga. Zdarza się, że tok myślenia dziecka nas zaskakuje, czasami nawet inspiruje dorosłych. Swoje obserwacje dzieci skupiłam na sześciolatkach będących w klasie pierwszej szkoły podstawowej. Od kilku lat w Polsce sześciolatki rozpoczynają edukację szkolną. Choć nie był to jeszcze obowiązek, wielu sześciolatków już wcześniej znajdowało się w klasach pierwszych za zgodą rodziców. Natomiast od 1 września 2014 roku wszystkie sześciolatki, urodzone między 1 stycznia a 30 czerwca 2008 roku, rozpoczęły w Polsce naukę w szkole podstawowej.

Według M. Szymczak (1978, s. 27) aktywność to: „skłonność, zdolność do intensywnego działania, do podejmowania inicjatywy, czynny udział w czymś”. W literaturze naukowej znajdziemy również termin *aktywność własna*. Rozumie się ją jako działanie, które zostaje zapoczątkowane z własnej inicjatywy, dla samego siebie. Biorąc pod uwagę tę aktywność własną, można przyjąć, że dziecko jest aktywne wtedy, gdy:

- do swoich działań włącza odczucia i emocje,
- jego praca oraz wysiłek są docenione przez innych,
- tworzy coś dla niego wcześniej nieznanego,
- jest zaangażowane w to co robi,
- wykazuje się pomysłowością (Hawrylak, 2008, s.122).

Z punktu widzenia moich rozważań istotne jest, jak opisują rozwój sześciolatka poszczególni autorzy. M. Przetacznikowa uważa, że jest on bardzo zainteresowany otaczającym światem oraz sprawami życia społecznego m. in. zawodami. Sześciolatki coraz lepiej radzą sobie

podczas pracy w grupie. Potrafią na dłuższy czas skupić swoją uwagę na danym ćwiczeniu. Jednak zabawa to dla nich nadal najważniejsza forma spędzania wolnego czasu. Lubią bawić się w zespołach, grupach. Rozwijają się poprzez gry i zabawy umysłowe oraz ruchowe, które posiadają pewne reguły, konieczne do przestrzegania. Sześciolatki są również coraz bardziej samodzielne, przez co dorośli powierzają im odpowiedzialne zadania np. pomoc przy pracach domowych. Znacznie zmieniają się ich zachowanie i uczucia. Sześciolatek jest bardziej opanowany i mniej impulsywny, dzięki temu może rozwijać wyższe uczucia społeczne, jak i estetyczne. To w szczególności różni go od młodszych dzieci (Przetacznik 1975, s.418-419). Z kolei A. Tanajewska, R. Naprawa i L. Czarnecka podają, że sześciolatek: chce się bawić; chce robić tylko to, co lubi; nie lubi robić tego co sprawia mu jakąkolwiek trudność; brak mu poczucia obowiązku; posiada duże napięcie mięśniowe, które może przyczynić się do trudności podczas pisania; jeszcze nie myśli logicznie; posiada krótkotrwałą pamięć i małą pojemność pamięci; nie ma w pełni skoordynowanych ruchów. Dzieci w tym wieku posiadają ogromną potrzebę ruchu, co można zaobserwować podczas zajęć. Przejawia się to w różny sposób. U niektórych dzieci możemy zauważyć „tańczące nogi” pod ławką, czyli nadmierne ruchy nóg wskazujące na potrzebę krótkiego spaceru. Charakterystyczne bywa również niespokojne siedzenie na krześle – „wiercenie się” (Tanajewska, Naprawa i Czarnecka, 2014, s. 7).

2. Metodologiczne podstawy badań własnych

Chcąc zdiagnozować, czy dziecko jest dojrzałe do nauki w szkole, nauczyciel może skorzystać z *Arkusza obserwacji Skali Gotowości Szkolnej SGS*. To jeden ze sposobów badania, z jakiego możemy korzystać badając gotowość dziecka do podjęcia systematycznej nauki szkolnej. Arkusz składa się z pięciu części:

A – dotyczy umiejętności i zachowań dziecka związanych z jego aktywnością poznawczą,

B – odnosi się do zachowania dziecka w grupie rówieśniczej,

C – ta część dotyczy samodzielności i umiejętności dziecka i jego radzenia sobie w trudnych sytuacjach, na które musi zwrócić uwagę nauczyciel,

D – w tej części zwraca się uwagę na aktywność zadaniową dziecka, która jest podejmowana samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela,

E – dotyczy przygotowania dziecka do nauki czytania, pisania i matematyki (Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska, 2006, s. 7).

Po analizie treści arkusza stwierdzam, że każdy jego zapis w poszczególnych punktach, w każdej z części dotyczy w pewnym stopniu aktywności dziecka. Jednak jest ona w różny sposób rozumiana, nie koniecznie interpretowana w pozytywny sposób. Na potrzeby badań wybrałam z narzędzia badań siedem punktów, które według mnie w bezpośredni sposób odnoszą się do aktywności dziecka. Udział w moich badaniach brało 33 sześciolletnich uczniów klasy pierwszej.

3. Analiza wyników badań własnych

Zebrany i uporządkowany materiał dotyczący aktywności 33 badanych dzieci 6-letnich prezentuję w tabeli 1. Zawiera ona wybrane elementy – punkty z narzędzia badań, skali SGS oraz wyniki obserwacji.

Tabela 1.

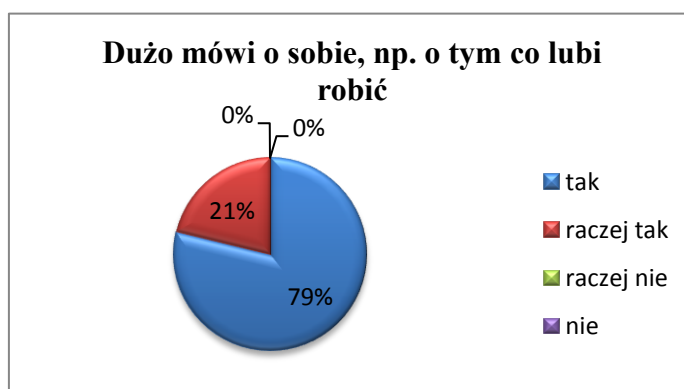
Aktywność dziecka w badaniu SGS (N=33)

Lp.	Dziecko	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie
1.	Dużo mówi o sobie, np. o tym, co lubi robić	26	7	0	0
2.	Mówi o ważnych dla siebie sprawach	23	10	0	0
3.	Zaprasza dzieci do rozmów i zabaw	23	10	0	0
4.	Wykazuje inicjatywę, wypróbuje różne sposoby działania	11	20	2	0
5.	Okazuje radość z osiągniętego wyniku	31	2	0	0
6.	Często zadaje pytania	12	21	0	0
7.	Prosi o dodatkowe wyjaśnienia i informacje	4	27	2	0

Źródło: badania własne.

To ogólne zestawienie wyników świadczy o dużej aktywności sześciolatków. Przejawia się ona w różnych sytuacjach. Dzięki wnikliwej obserwacji, nauczyciel może wiele dowiedzieć się o dziecku, a te informacje mogą być wykorzystane dla pogłębienia wiedzy i doświadczeń obserwującego, jak i obserwowanego ucznia. Poniżej na wykresach zostały przedstawione szczegółowe wyniki.

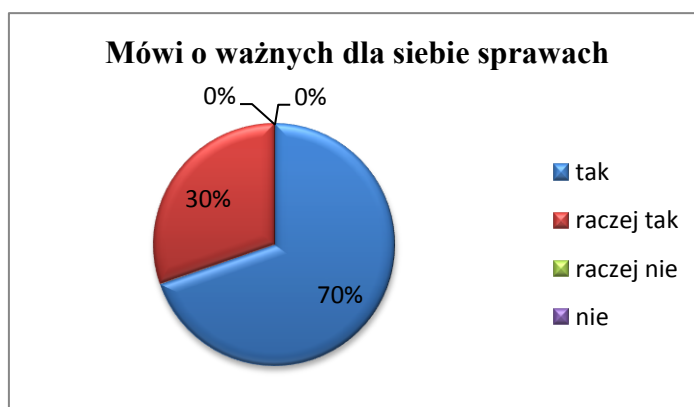
Wykres 1. (N=33)



Źródło: badania własne.

Wśród 33 badanych sześciolatków u 26 zauważa się, że mówią o sobie, np. o tym co lubią robić, natomiast u 7 można było zaobserwować to zachowanie, ale znacznie rzadziej, niż u pozostałych. Innych przypadków zachowania nie zaobserwowano. Ten wynik potwierdza, że dzieci dużo i chętnie mówią o sobie oraz o swoich zainteresowaniach. Dzięki temu, nauczyciele otrzymują informację, jak prowadzić zajęcia, by zaciekać wszystkich, wykorzystując wiedzę i zaangażowanie dzieci w poszczególnych edukacjach, określonych podstawą programową dla edukacji wczesnoszkolnej.

Wykres 2. (N=33)



Źródło: badania własne.

Spośród badanych u 23 uczniów obserwuje się, że mówią oni o ważnych dla siebie sprawach, z kolei u 10 również obserwuje się to zjawisko, ale występuje ono w zdecydowanie mniejszym stopniu. Korzystając z tej wiedzy, oraz z obserwacji dzieci w klasie, nauczyciel może zauważyć np. problemy dziecka, z którymi się boryka w szkole bądź w domu, odpowiednio reagować i dobrać właściwe oddziaływania pedagogiczne.

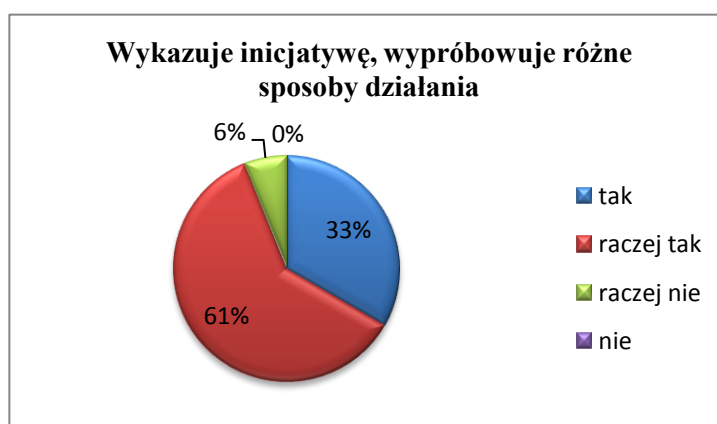
Wykres 3. (N=33)



Źródło: badania własne.

Analizując przedstawione na wykresie 3 zagadnienie bez wątpienia można stwierdzić, że sześciolatki są aktywne społecznie, ponieważ u 23 uczniów z badanej grupy pojawiają się zachowania społeczne, natomiast u 10 osób obserwuje się je, ale nie są one jeszcze w pełni utrwalone. Możemy zatem stwierdzić, że badane dzieci 6 - letnie potrafią pracować w grupie, chociaż nauczyciel musi systematycznie wdrażać ich do zgodnego współdziałania i doskonalenia sposobu komunikowania się.

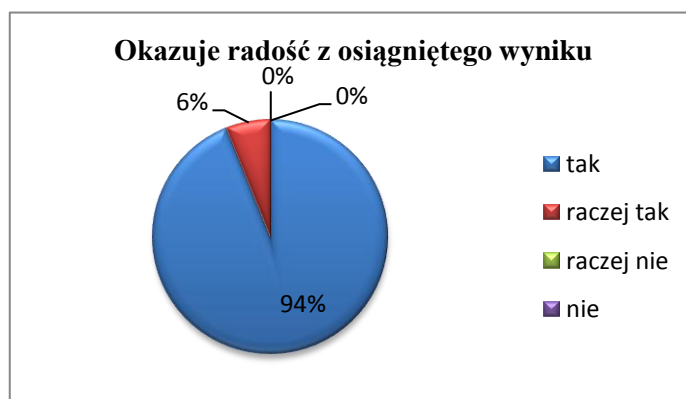
Wykres 4. (N=33)



Źródło: badania własne.

Wśród obserwowanych 33 uczniów z klasy I, u 11 dzieci zauważa się, że wykazują inicjatywę, wypróbowują różne sposoby działania, u 20 jest to symptom występujący często, natomiast u 2 dzieci to zachowanie pojawiało się rzadko. Na podstawie tych danych możemy stwierdzić, że 6 – latki są nie tylko aktywne, ale również kreatywne. Mając na uwadze ten fakt nauczyciel powinien w pełni wykorzystać możliwości rozwojowe dzieci 6-letnich i ich pomysły w rozwiązywaniu zadań, czy dziecięcych problemów. Predyspozycje kreatywne dzieci, warto celowo i systematycznie rozwijać w trakcie szkolnej nauki.

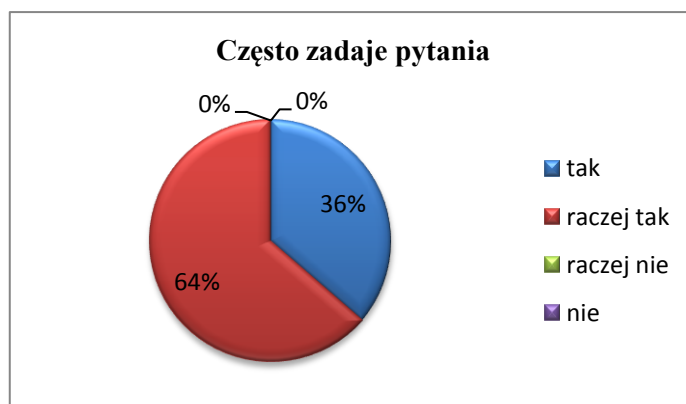
Wykres 5. (N=33)



Źródło: badania własne.

Spośród 33 uczniów aż 31 zawsze jest zadowolonych z wyniku swojej pracy, natomiast 2 zadowolonych jest często. Te dane potwierdzają, że dzieci po zapoznaniu się z wynikiem swojej pracy okazują entuzjazm, np. skaczą, śmieją się, reagują emocjonalnie. Z tego wynika, że jeśli odpowiednio nagrodzimy dzieci za ich pracę, pobudzimy je do aktywności podczas wykonywania innych ćwiczeń.

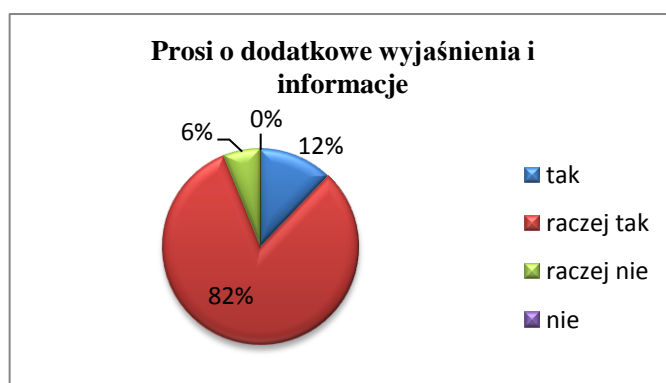
Wykres 6. (N=33)



Źródło: badania własne.

Aktywność dzieci obserwujemy również wtedy, gdy zadają konkretne pytania. Choć czasami mogą to być pytania trudne, to w nich właśnie przejawia się ich ciekawość otaczającym światem. Z zestawionych na wykresie 6 danych wywnioskować można, że 12 uczniów bardzo często zadaje pytania, z kolei 21 zadaje je często. Nauczyciele powinni się starać zawsze odpowiedzieć na każde pytania. Dziecko uczy się przez to, że każde pytanie jest ważne i warto je zadawać. Jeśli wychowawca nie zna odpowiedzi, jego zadaniem jest ją pozyskać.

Wykres 7. (N=33)



Źródło: badania własne.

Z moich obserwacji poczynionych w szkole wynika, że 4 6-latków bardzo często prosi o dodatkowe informacje, a 27 często, natomiast 2 z badanej grupy bardzo rzadko. Możemy więc przyjąć, że generalnie dzieci są ciekawe świata, chcą wiedzieć więcej, co przejawia się aktywnością poznawczą poprzez zadawanie dodatkowych pytań, w celu wyjaśnienia lub poszerzenia informacji.

Podsumowanie

Podsumowując wycinkowe wyniki moich badań, bez wątplenia stwierdzam, iż badane 6-letnie dzieci są bardzo aktywne. Jednak o tym, czy nauczyciel pobudza uczniów do aktywności zależy od jego doświadczenia, jak i kompetencji pedagogicznych.

Często zdarza się, że nauczyciele mówią, iż dzieci z reguły są mało aktywne. Jednak jak już wcześniej dowiedziałam, wszystkie dzieci są aktywne (choć w różnym stopniu) i mają wiele pomysłów, przejawiają żywe zainteresowanie otaczającym światem, tylko nie każdy nauczyciel potrafi to dostrzec i w pełni wykorzystać w procesie edukacji. Bywa tak, że dziecko ciekawe świata, aktywne i zadające wiele „trudnych” pytań, na które nauczyciel nie zawsze potrafi odpowiedzieć, jest uznawane za takie, które przeszkadza w prowadzeniu zajęć. Naturalną rzeczą jest, że dzieci zadają pytania, chcą wszystkiego dotknąć, obejrzeć, widzieć. Zazwyczaj można to zauważyć u dzieci, które w opinii nauczycieli przeszkadzają w zajęciach lekcyjnych. Z pewnością takie dzieci znajdują się w każdej klasie. Dokonując wnikliwej i rzetelnej ich obserwacji nauczyciel może dojść do wniosku, że są one zaciekawione otaczającym światem i mają potencjał intelektualny, a to co w ich zachowaniu przeszkadza, dla dzieci jest sposobem zdobywania wiedzy. Z kolei dzieci ciche, nie zadające wielu pytań są uznawane przez nauczycieli za „grzeczne”, spokojne, choć czasami mało aktywne. Dlaczego tak jest? Z prostego powodu – te dzieci są zdominowane przez inne, w szczególności te bardziej głośnie, wygadane.

Nasuwa się zatem wniosek, że dzieci są aktywne, ale nie każde ma szansę okazać to w grupie klasowej. Tu dostrzegam niesłychanie ważną rolę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Powinien on tak prowadzić swoje zajęcia, aby dać szansę aktywności każdemu dziecku. Pozwolić się wypowiedzieć wszystkim, tym bardziej „głośnym”, jak i „cichym”. Należy pamiętać o bardzo ważnej kwestii, nauczyciel nie może tłumić aktywności. Przytoczę przykład. Jest to sytuacja, z którą zetknęłam się w czasie odbywania praktyk studenckich, właśnie w klasie pierwszej, w której były sześciolatki. Otóż: w trakcie wprowadzania litery „L” wszystkie dzieci siedziały na dywanie. W pewnym momencie dwóch chłopców zdjęło buty i odłożyło je pod swoją ławkę. Zauważyli to inni uczniowie i również postąpili w ten sposób. Zrobił się szum, który sprawił, że nauczycielka trochę się zdenerwowała, gdyż uczniowie w ogóle jej nie słuchali. Poprosiła, aby wszyscy założyli buty. To nie poskutkowało. Jedni zakładali buty, inni zaś je zdejmowali. Wtedy nauczycielka poprosiła, aby jednak wszyscy zdjęli swoje buty i ułożyli je pod tablicą. Powiedziała również, że wykorzystają je później. Tak też się stało. Po wykonaniu ćwiczeń nauczycielka poprosiła, aby z butów utworzyli litery „L” i „l”. Dzieci bardzo się zaangażowały w wykonanie zadania. Z kolei ja byłam pod wielkim wrażeniem, że mimo tego, iż uwaga dzieci była skupiona na czymś innym, nauczycielka potrafiła to wykorzystać w konkretnym ćwiczeniu. Jest to dowód na to, że tłumienie aktywności nie przynosi korzyści, natomiast pobudzanie i jej wykorzystanie przekłada się na pozytywne efekty.

Nauczyciel prowadząc zajęcia powinien dokładnie przemyśleć ich przebieg. Wdrożyć różne formy aktywności, aby angażować różne funkcje dziecka w czasie ich realizacji. Nauczyciele powinni mieć na uwadze, że dziecko przyswaja wiedzę dzięki aktywności własnej przez eksperymentowanie, odkrywanie, działanie. Zabawa to nadal jedna z podstawowych form aktywności dziecka sześciolatniego. Dziecko uczy się przez cały czas, nie tylko wtedy, gdy nauczyciel prowadzi zajęcia zorganizowane. Dlatego głównym zadaniem nauczyciela jest wspieranie dzieci w ich rozwoju (Kurowska, 2014, s.10). Stwarzanie sytuacji w klasie, w które dzieci się zaangażują. Jest to możliwe dzięki wykorzystaniu w procesie dydaktyczno-wychowawczym różnorodnych metod i technik aktywizujących, a także technik, które pobudzą do twórczego myślenia. Dzięki temu, że są atrakcyjne dla dzieci oraz nastawione na ich aktywność dają szansę na zaangażowanie się w realizację danego zadania i poszerzanie wiedzy i umiejętności. Nie należy zapominać też o tym, że nauczyciel na pierwszym etapie edukacji jest dla dziecka, zaraz

po rodzicach, osobą ważną. Zauważa się, że często dzieci bardziej słuchają tego co powie pani w szkole, niż mama czy tata. Jest to spowodowane tym, że dzieci darzą nauczyciela dużym kredytem zaufania. Każdy nauczyciel powinien o tym pamiętać i tak kierować procesem edukacyjnym, aby nie zniechęcić uczniów do zdobywania wiedzy i aktywności poznawczej. Jeśli na samym początku dziecko nie będzie mieć chęci do nauki, to i w dalszych etapach edukacji to się nie zmieni. Zatem motywowanie do aktywności jest bardzo ważne na każdym etapie edukacji.

Reasumując swoje rozważania stwierdzam, że dzieci 6-letnie z badanej grupy są aktywne. Przejawia się to w każdej sytuacji, m.in. zainteresowaniem otaczającym światem, zadawaniem różnorodnych pytań i dociekliwością. Nauczyciele korzystając z obserwacji dziecka mogą posiadać różne informacje o dziecku. Dowiedzieć się czym się interesuje, co lubi, czy ma z czymś problemy. Te informacje są kluczowe podczas prowadzenia zajęć, ponieważ pomagają je tak zorganizować, aby zaangażować wszystkich uczniów. Jednak aktywność dzieci zależy od nauczyciela. To w jaki sposób prowadzi zajęcia, jakie posiada umiejętności interpersonalne oraz czy jest kreatywny, wpływa na wszechstronny rozwój dzieci. Nauczyciel, aby dobrze wypełnić swoją rolę powinien być opiekunem, osobą wspierającą, która pomaga pokonywać problemy oraz się rozwijać. Tylko wtedy aktywność dzieci będzie w pełni wykorzystana.

Bibliografia

- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Hawrylak, M. (2008). Rola nauczyciela w stymulowaniu aktywności uczniów klas początkowych. W: S. Guz, T. Sokołowska-Dzioby, A. Pielecki (red.), *Aktywność dzieci i młodzieży*, s. 121-127, Warszawa: Wydawnictwo „Comandor”.
- Kurowska, B. (2014). Wspieranie rozwoju dziecka sześciolatniego. *Hejnal Oświatowy*, nr 2 (nr 130), s. 9-11.
- Przetacznikowa, M. (1975). Wiek przedszkolny. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, s. 416-521, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szymczak, M. (red.). (1978). *Słownik języka polskiego* (t. 1). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tanajewska, A., Naprawa, R., Czarnecka, L. (2014). *Dziecko sześciolatnie w szkole – dobry start*. Gdańsk: Wydawnictwo HARMONIA.

AKTYWNOŚĆ DZIECI W MONTESSORIAŃSKIEJ GRUPIE PRZEDSZKOLNEJ

Abstract: *The work of Dr Maria Montessori has its both global and timeless character. The Montessori Method gives children the chance of their development to be versatile – physically, socially and spiritually. „Help Me Do It Myself” – those words reflect Montessori's pedagogic idea, where a teacher supports a spontaneous and creative activity of a child. An activity is the basis of education and development and constitutes the natural need of a child. The purpose of this method is for a child to develop their individual personality traits, to form their proper character, to gain knowledge and skills, and to learn how to interact and cooperate with others. The application of this method enables children to extend their interest in various matters and help them learn through engaging all their senses. A child learns by playing, where activity makes real sense. Activity leads to responsibility, trains will and independence, helps children achieve self-control, and through all that children are able to organize their own fields of their activity. The important factor is surroundings, which should be arranged in a way that inspires children to act and enables the polarization of their attention.*

Key words: *Montessori pedagogy, work of the child, developmental material, “prepared” surroundings, self-reliance of the child.*

1. Rozważania teoretyczne

1.1 Psychologia rozwoju dziecka

Barbara Harwas-Napierała określa, że średnie dzieciństwo trwa od 4 do 6 r.ż. Znany polski psychiatra Antoni Kępiński (1992) pisał: Człowiek rozwija się przez całe życie, ale jednak to, co nabył w dzieciństwie, pozostaje zasadniczą wytyczną na dalszy ciąg jego nieraz zmiennej i burzliwej historii. W każdym okresie rozwojowym przewidywane są specyficzne zmiany, które dokonują się w osobowości. Określenie wiek przedszkolny ściśle wiąże się z koniecznościami, jakie stoją przed dzieckiem, czyli przygotowanie się do rozpoczęcia nauki w szkole. Wymaga to od dziecka osiągnięcia pewnego stopnia samodzielności i poziomu rozwoju motorycznego oraz sensorycznego, które umożliwiają mu poruszanie się w najbliższym otoczeniu i docieraniu do interesujących je obiektów istniejących realnie, noszące cechy stałości i obiektywności. Dziecko we wczesnym dzieciństwie zdobyło już wiele umiejętności, ale w każdej chwili mogą pojawić się nieprzewidziane, nowe okoliczności czy sytuacje, z którymi nie będzie mogło sobie samo poradzić. Dlatego musi nauczyć się rozpoznawać, kiedy potrzebna jest pomoc i kontrola rodziców lub nauczyciela. Osiągnięcie tak rozumianej gotowości jest dobrą prognozą powodzenia dziecka w szkole, kiedy osiągnie młodszy wiek szkolny.

Psycholodzy specjalizujący się w rozwoju dzieci młodszych dzielą ten okres na trzy fazy:

- 1) faza wczesna (3-4 lat),
- 2) faza średnia (4-5,5 lat),
- 3) faza późna (5,5-6 lat).

W zakresie percepcji dzieci w 3. i 4. roku życia zaczynają odróżniać pismo od innych kształtów, a później różnicują litery, najtrudniej te o podobnych kształtach, tj. p–b, E–F, W–M.

W zakresie orientacji w czasie dziecko w wieku przedszkolnym ujmuje czas subiektywnie, czego przejawem jest egocentryzm czasowy. W centrum są wydarzenia teraźniejsze i dotyczące jego samego. Czas staje się coraz bardziej obiektywny wraz z opanowywaniem miar czasu.

Jeśli chodzi o pamięć, to wzrasta jej pojemność, poszerza się wiedza o przedmiotach, które dziecko próbuje zapamiętać, oraz pojawiają się skuteczne strategie zapamiętywania. Kształtuje się zdolność do myślenia o własnych procesach pamięciowych. Pamięć doskonalą się nieprzerwanie od wczesnego dzieciństwa do adolescencji.

1.2 Ogólne założenia pedagogiki Marii Montessori

„Dziecko dąży do niezależności poprzez pracę; do niezależności ciała i umysłu. Jest mu obojętne co wiedzą inni: chce samo się uczyć, samodzielnie doświadczać w środowisku i wchłaniać je zmysłami dzięki własnemu osobistemu wysiłkowi...”

Maria Montessori

Maria Montessori wierzyła w bogate możliwości dziecka, jego naturalną potrzebę odkrywania i analizowania świata. Akcentowała, że pierwsze 6 lat życia to najważniejszy okres w rozwoju, nikt nie może rosnąć za dziecko, to ono samo buduje siebie i swoje człowieczeństwo, do tego potrzebuje praktycznego i bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością, żeby odkryć jej sekrety.

W okresie przedszkolnym dziecko rozwija swoje zainteresowania i rozszerza swoją aktywność dodatkowo na wiele nowych przedmiotów i treści. Uczy się chętnie i intensywnie, dlatego powinno mieć możliwość działania dostosowanego do potrzeb rozwojowych. Dużą rolę w tworzeniu umysłu i osobowości dziecięcej spełnia aktywność zwłaszcza ruchowa, szczególnie manualna. Z kolei dzięki aktywności sensoryczno-motorycznej dziecko wchodzi w interakcje z otoczeniem, poznaje i rozwija wszystkie swoje procesy psychiczne.

Maria Montessori jest odkrywcą fenomenu „polaryzacji uwagi”. „Polaryzacja uwagi to zjawisko głębokiego i długotrwałego zainteresowania jednym przedmiotem lub jedną czynnością, skłaniające do wnikliwego ich poznawania, długotrwałego przy nich pozostawiania i wielokrotnego powtarzania wykonywanych czynności” (Guz 2006 s.20).

W rozwoju dziecka można, wyróżnić kilka faz, które następują po sobie w określonym porządku. Każda z tych faz odznacza się specyficznymi cechami, posiada swoje potrzeby i zawiera swoiste okresy szczególnej wrażliwości, stwarza specyficzne szanse rozwojowe. Fazy te różnią się od siebie jakościowo, przejście z jednej fazy do drugiej nie następuje nagle. Dokonuje się w wyniku etapowo narastających zmian ilościowych, które są nabywane wraz z doświadczeniami (tamże, s.20).

Cykl aktywności składa się z trzech faz:

- faza przygotowawcza – dziecko szuka przedmiotu zainteresowania,
- faza wielkiej pracy – działa w wielkim skupieniu,
- faza końcowa – dokonuje odkryć, uświadamia je sobie (tamże, s.20,21).

Jeżeli praca przebiega bez przeciwności to dziecko osiąga stan „normalizacji”, czyli „zmiany w zachowaniu dziecka, która powoduje, że praca, podejmowanie i rozwiązywanie problemów stają się dla niego potrzebą, dającą mu radość i spokój” (tamże, 2006 s.21).

Z założeń pedagogiki Marii Montessori wynika, że aktywność pomaga dzieciom w rozwijaniu jednostkowych cech osobowości, w kształtowaniu charakteru, zdobywaniu wiedzy, umiejętności praktycznych, osiągnięć szkolnych oraz współdziałania. Opiera się na założeniu, że każde dziecko uczy się poprzez doświadczenie oraz aktywne działanie. Dzieci w grupach montessoriańskich ćwiczą dokładność i koncentrację. Maria Montessori uważa, że z dziecka, które rozwija się w wolności, wyrośnie silny, wolny człowiek, który będzie świadomy swojej wartości i posiadanej wiedzy. Twierdzi ona, iż pomoc dziecku w rozwijaniu samodzielności i wiary we własne siły może go w lepszym stopniu ukształtować na przyszłość. W pedagogice Montessori zawarta jest idea umiłowania do rzeczywistości i otoczenia, szacunek dla pracy rąk ludzkich oraz kształtowanie postawy wzajemnej pomocy bez rywalizacji.

Szczegółowo opracowana zastała metodyka prowadzenia zajęć, określanych mianem lekcji. Maria Montessori wyróżnia:

- Lekcję wprowadzającą lub fundamentalną – poznawanie sposobu posługiwania się określonym materiałem dydaktycznym.
- Lekcję nazw – wprowadzanie poprawnej terminologii.
- Lekcję ciszy i milczenia – wyciszająca, uspokajająca.
- Lekcję praktycznego życia – przygotowująca do sprawnego podejmowania codziennych czynności porządkowych.
- Lekcję rozwojową – prowadzona w formie pracy zbiorowej bądź grupowej (Bednarczuk, 2007, s.55).

2. Metodologia badań własnych

2.1 Problematyka badań

W literaturze przedmiotu można spotkać kilka definicji problemu badawczego. M. Łobocki pisze, że: „problem badawczy to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie” (Łobocki, 1982, s.50). T. Pilch określa problem badawczy w następujący sposób: „problem stanowi radykalne uściślenie i ukierunkowanie naszych zainteresowań (...) Problemy badawcze mają właściwie zawsze postać pytania” (Pilch, 1977, s. 66). Problem główny w naszych wycinkowych badaniach diagnostycznych stanowiło pytanie:

Jak nauczyciele w przedszkolu montessoriańskim wspierają aktywność dzieci?

Uściśleniem problemu głównego były następujące problemy szczegółowe:

- 1) W jaki sposób wychowawcy wspierają dzieci w ich dążeniu do samodzielności?
- 2) Czy zdaniem nauczycieli przedszkola dziecko lepiej rozwija się będąc w grupach mieszanych rocznikowo?
- 3) Jak materiał rozwojowy stymuluje aktywność dziecka?
- 4) Jak przejawiana jest aktywność dziecka w ciągu całego dnia pobytu w przedszkolu?
- 5) Jak „lekcja ciszy” aktywizuje dzieci?

2.2 Metoda i technika badawcza

W badaniach prowadzonych w ramach niniejszej pracy zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Według T. Pilcha „metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje” (Pilch, 1998, s.42). Metoda warunkuje i określa dobór odpowiednich technik badawczych. Dla potrzeb prowadzonych badań w ramach metody sondażu diagnostycznego wybrano technikę wywiadu. Polegał on na zadawaniu nauczycielkom 5 pytań. Wszystkie pytania wywiadu były ściśle związane z problemem głównym oraz z problematyką szczegółową i dotyczyły aktywności dzieci w montessoriańskiej grupie przedszkolnej.

2.3 Charakterystyka grupy badawczej i terenu badań

Grupa badawcza to nauczycielki z przedszkola montessoriańskiego. Pracują w systemie zmianowym, mają wieloletnie doświadczenie zawodowe w prowadzeniu grup zróżnicowanych wiekowo.

Miejskie Przedszkole nr 10 w Nowym Sączu to teren naszych badań. Sale wyposażone są w starannie przygotowane i pogrupowane tzw. materiały rozwojowe, czyli dostępne dziecku pomoce, służące uczeniu się i eksperymentowaniu – w zakresie nabywania umiejętności praktycznych, doświadczeń sensorycznych, poznawania języka polskiego, matematyki, biologii, geografii, fizyki, chemii, historii, astronomii, geologii (bogaty program tzw. wychowanie kosmiczne), języków obcych, działań artystycznych oraz aktywności ruchowej. Kluczowym elementem jest właściwa organizacja pracy, w tym tzw. przygotowane otoczenie, które obejmuje właściwy dobór grup, nauczycieli, urządzenie i wyposażenie sal.

3. Analiza wyników badań własnych

Wyniki badań będą omawiane zgodnie z kolejnością problemów szczegółowych:

Na podstawie zebranego materiału empirycznego na pytanie: **W jaki sposób wychowawcy wspierają dzieci w ich dążeniu do samodzielności?** nauczycielki przedszkola odpowiadały, że są świadome ważnej roli, jaką pełnią nawiązując z dzieckiem dialog pedagogiczny, organizując środowisko edukacyjne zgodnie z kryteriami psychologii rozwojowej i metodyki pracy. Podkreślały, że dbają o to, by w przedszkolu dzieci mogły pracować zgodnie ze swoimi możliwościami, ucząc się własnym tempem. Zwracały też uwagę, na fakt, iż nauczyciel obserwuje dziecko i grupę, oraz kieruje ich działalnością, a przede wszystkim psychiką dzieci. Ważne jest, aby dziecko brało „odpowiedzialność” za swoją edukację, samo zdobywało wiedzę, pracowało

z materiałem np. opiekując się roślinami. Jeśli nie radzi sobie, wtedy prosi nauczyciela o pomoc. Rolą nauczyciela jest wybranie dla konkretnego dziecka najodpowiedniejszego materiału rozwojowego i wskazanie właściwego sposobu posługiwania się nim, a także umiejętnie wycofanie się po to, aby dziecko miało swobodę wyboru zakresu aktywności oraz rytmu i tempa pracy.

Nasze zainteresowania badawcze dotyczyły też zagadnienia: **„Czy dziecko lepiej rozwija się będąc w grupach mieszanych rocznikowo?”**

Generalnie w wywiadach z nauczycielkami padała w wywiadach odpowiedź: „tak”. Zaś w argumentowaniu wypowiedzi znalazły się następujące uzasadnienia: grupa mieszana daje możliwość uczenia się od dzieci starszych, oraz uczenia młodszych poprzez bliski kontakt i naśladowanie, starsze dzieci uczą się odpowiedzialności, opiekując się młodszymi. Dzieci w wieku przedszkolnym przeżywają różne problemy oraz posiadają odmienne umiejętności, dzięki czemu mogą sobie nawzajem pomagać. Dzięki temu nabywają wielorakich umiejętności społecznych m.in. komunikowania, przez co szybciej się rozwijają. Młodsze z kolei mogą poszukiwać inspiracji i pomocy u starszych kolegów, powtarzać i utrzymywać wiedzę oraz umiejętności poprzez stałe obcowanie ze starszymi dziećmi. Taka organizacja grupy pozwala skoncentrować się na indywidualnych postępach dziecka, a nie na normie wiekowej.

Ważne z punktu widzenia założonej problematyki badawczej było ustalenie: **„Jak materiał rozwojowy stymuluje aktywność dziecka?”**

Badane nauczycielki uważają, że aktywizowanie dziecka to kolejna istotna właściwość materiału rozwojowego, ponieważ przyciąga jego uwagę i zachęca do wykorzystania go w aktywności. Zasada jest jednak taka: powinien on absorbować przez dłuższy czas i pozwalać dziecku na rozwinięcie aktywności w różnej formie: motorycznej, słownej, plastycznej, zabawowej i zadaniowej. Warto podkreślić, że materiał rozwojowy wykonany jest z naturalnych tworzyw, bezpiecznych dla dzieci młodszych.

Nasze zainteresowania poznawcze dotyczyły też organizacji dnia pobytu dzieci w przedszkolu, dlatego w rozmowie zadane zostało pytanie: **„Jak przejawiana jest aktywność dziecka w ciągu całego dnia pobytu w przedszkolu?”**

Nauczycielki szczegółowo opisywały kolejne aktywności dziecięce w przedziałach godzinowych. Przykładowy plan dnia dzieci grupy montessoriańskiej w badanym przedszkolu jest następujący:

- 7.00 – 9.00 Dzieci zaczynają przychodzić do przedszkola. Jest to czas przeznaczony na swobodne zabawy, ćwiczenia grafomotoryczne i karty pracy;
- 9.00 – 9.45 Nauczyciel wybiera spośród grupy dyżurnych, gdzie jedno dziecko jest starsze a drugie młodsze. Dzieci jedzą pierwsze śniadanie (posiłek przynoszą dzieci we własnych śniadaniówkach);
- 10.00 – 11.30/12.00 W tych godzinach trwa właściwy proces zajęć. Dzieci zaczynają od powitania na elipsie. Następnie nauczyciel prezentuje materiał montessoriański, a dziecko rozpoczyna pracę z pomocami Montessori. Wychowankowie sami wybierają zadania spośród wcześniej zaproponowanych przez nauczyciela – wybierają materiał i pracują samodzielnie lub w małej grupie. Podczas pracy dyżurni przygotowują stolik do drugiego śniadania. Śniadanie jest w godz. od 10.15 do 11.15;
- 12.00 – 13.15 W tym czasie dzieci mają czas na wyjście na spacer, zabawy na podwórku czy placu zabaw;
- 13.30 – 14.00 Dzieci wracają do przedszkola na obiad, następnie mają czas na poobiednią toaletę (higiena). Układają sztuczki i naczynia na stolikach. A po zakończonym posiłku dyżurni sprzątaj stoliki;
- 14.00 – 15.00 Dzieci w przedszkolu znajdują czas na relaks, bajkoczytanie, słuchowiska; niektóre z nich potrzebują w tym czasie snu;
- 15.00 – 16.30 Czas swobodnej zabawy, gier, zajęć dodatkowych i podwieczorku.

Kolejne zagadnienie, które dla nas – przyszłych nauczycieli- było interesujące i ważne dotyczyło lekcji ciszy, dlatego ujęliśmy go w pytaniu wywiadu: **„Jak „lekcja ciszy” aktywizuje dzieci?”**.

Z zebranego materiału wynika, że ćwiczenia ciszy za każdym razem odwołują się szczególnie do jednego ze zmysłów – wzroku, słuchu, węchu, smaku dotyku. Przeplatają się ruchem i uspokojeniem. Dziecko jest aktywne nie tylko fizycznie, ale i intelektualnie. Lekcja ciszy nie może być traktowana jako zewnętrzny przymus lub rozumiana jako kara (gdy jest np. na sali za głośno) albo nawet jako groźba. Ciszę wewnętrzną osiągamy długimi ćwiczeniami. Ich wykonywanie ma bardzo dużo pozytywnych wartości, ponieważ dzieci przez to stają się spokojniejsze, zachowują się ciszej, łatwiej jest się im skoncentrować. Dzieci czasami tak po prostu lubią usiąść naprzeciw siebie i obserwować, kto dłużej wytrzyma bez uśmiechu.

Podsumowanie

Celem naszych badań diagnostycznych było ustalenie, jak nauczyciele wspierają aktywność dzieci w przedszkolu montessoriańskim. Analiza wyników badań empirycznych umożliwiła sformułowanie następujących wniosków, które sprowadzają się do stwierdzenia ogólnego: nauczyciel nie uczy, ale podąża za dzieckiem, wspiera go w działaniu, udziela pomocy tylko wtedy, gdy jest to konieczne (w myśl hasła: „Pomóż mi zrobić to samodzielnie”), traktuje dziecko podmiotowo, stopniuje trudności przechodząc od łatwiejszego do trudniejszego zadania.

Według Montessori siłą sprawczą rozwoju jest wewnętrzna energia. Każde dziecko posiada siłę, która skłania je do działania. To ona sprawia, że dzieci są skrupulatne w swojej aktywności. Nie tylko nie boją się wysiłku ale stale go poszukują, z wytrwałością realizują podjęte działania. Aktywność jest czynnikiem rozwoju i podstawą wychowania dziecka. Z jednej strony stanowi naturalną potrzebę dziecka, a z drugiej jest oznaką i jednocześnie warunkiem rozwoju. Trafne naukowe spostrzeżenia Marii Montessori pozwoliły jej zaprojektować zestaw czynności, które pomagają dziecku w samodzielnym rozwoju. Należy w tym momencie podkreślić, że w metodzie montessoriańskiej nie używa się słowa zabawa, zastępowane jest ono określeniem praca. „Pomóż mi zrobić to samodzielnie” - to apel wychowawca skierowany do wychowawcy. Sformułowanie tego hasła, należy uznać za kwintesencję idei pedagogicznych. Wyraża ono zmierzanie dziecka do samodzielnego i swobodnego rozwoju, w warunkach właściwej pomocy nauczyciela, która musi opierać się na jego głębokiej i prawdziwej wiedzy o danym zjawisku.

W celowo przygotowanym otoczeniu dzieci podejmują różne czynności, poprzez które rozwijają swoją aktywność. Praca przedszkola Montessori opiera się na założeniu wielkiej potrzeby każdego dziecka, by uczyć się poprzez aktywne działanie.

W przedszkolu Montessori szanuje się indywidualność każdego dziecka kładąc nacisk na rozpoznawanie i realizowanie jego potrzeb rozwojowych, ale również na aktywność w różnych formach. Dzieci rozwijają się według własnego planu rozwojowego, ucząc się we własnym tempie. Cały proces nauczania skoncentrowany jest na dziecku i jego aktywności, wzbudzaniu jego motywacji oraz szacunku do wolności i niezależności, ale z zachowaniem pewnych stałych zasad i reguł. Dzieci uczą się na drodze praktycznego działania, a nauczyciel im towarzyszy – przechodząc elastycznie z postawy aktywnej do pasywnej. Dziecko w wieku przedszkolnym przejawia różne formy aktywności począwszy od rozwojowej, przez intelektualną i ruchową. Rozwijają się pod wieloma aspektami i w wielu sferach osobowości. Aktywność towarzyszy mu w codziennej pracy.

Jesteśmy studentkami II roku pedagogiki i odbywamy praktyki w tradycyjnym przedszkolu. Zauważamy zasadnicze różnice w podejściu do wychowawca w metodzie montessoriańskiej. Dzieci w oddziałach Montessori wykazują dużą samodzielność w organizowaniu własnego uczenia się. Ich uczenie się ma w przeważającej mierze charakter indywidualny. Koledzy, obok nauczycieli, są dla dzieci również źródłem inspiracji w działaniu oraz partnerami w działaniu zamierzeń.

Bibliografia

- Albinowska, A., i in. (2008). *Odkryjmy Montessori raz jeszcze ...* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bednarczuk, B. (2007). *Dziecko w klasie Montessori: odniesienia teoretyczne i praktyczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Guz, S. (2006.) *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Harwas- Napierała, B., Trempała, J. (2006). *Psychologia rozwoju człowieka*, t.2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łobocki, M.(1982). *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miksza, M. (1997). *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pilch, T. (1977). *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Źródła elektroniczne

www.szkolnictwo.pl

www.montessori-centrum.pl

www.byrodzicami.pl/metoda-montessori/

www.przedszkolak.pl

SPONTANICZNA AKTYWNOŚĆ DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I JEJ STYMULOWANIE PRZEZ MATKI

***Abstract:** The following article discusses the spontaneous activity of preschool children and the ways in which it can be stimulated by parents. The authors on the basis of interviews with mothers discuss opinions on the above subject.*

***Keywords:** activity, exploration, preschooler, stimulating development.*

Wstęp

Niniejsza praca ma na celu przedstawienie spontanicznej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym oraz jej stymulowanie przez rodziców. Chcemy zaprezentować zarówno odniesienia do teoretycznej wiedzy naukowej, jak i własne refleksje oraz wnioski, które są wynikiem wąskich i zarazem wycinkowych badań nad spontaniczną aktywnością dzieci w wieku przedszkolnym.

1. Aktywność dziecięca – ujęcie definicyjne

Na aktywność eksploracyjną dziecka składają się działania, które ono samo wykonuje, a są to: działania i czynności poznawcze, polegające na obserwowaniu przedmiotów i zjawisk oraz badaniu różnych obiektów. Dziecko aktywne eksploracyjnie jest spontanicznie zadaje dużo pytań, samo stawia sobie hipotezy o funkcjonowaniu świata, poznaje różne zjawiska i przedmioty oraz zachodzące pomiędzy przedmiotami i zjawiskami relacje. Zdobytą wiedzę o otaczającej rzeczywistości przetwarza dzięki odpowiedziom dorosłych na stawiane im pytania. Dzieci nieco starsze, na etapie edukacji wczesnoszkolnej, czerpią informacje o świecie nie tylko z rozmów z dorosłymi i prowadzonych z nimi zabaw, ale również z książek, programów telewizyjnych, gazet, które udostępniają im dorośli.

W Praktycznym Słowniku Współczesnej Polszczyzny czytamy, że aktywność jest rozumiana jako „skłonność, zdolność do działania; działanie, zdolność do podejmowania inicjatywy, czynny udział w czymś”. „Aktywność życiowa, społeczna. Aktywność grupy, uczniów, załogi. Wykazywać, przejawiać, ujawniać aktywność. Wyrazy i połączenia bliskoznaczne: aktywizm, działanie, czynność, mobilizacja, animacja, ożywianie, pobudzenie, rzutkość, zaradność, ruchliwość, inicjatywa, energia, pomysłowość, przedsiębiorczość, żywotność, dynamiczność, żywiołowość, witalność (Zgółkowej, 1996, s.178).

2. Aktywność badawcza dzieci w teorii naukowej

Eksploracja natomiast jest definiowana jako badanie, dociekanie, sondowanie, penetracja, monitoring, obserwacja, eksplorowanie (Zgółkowej, 1997, s.320). Źródłem aktywności badawczej jest potrzeba poznawcza. Według R. Fishera dzieci są obdarzone zdolnością do poszukiwania prawdy o świecie wywodzącej się z ich zdolności poznawczej. Zdolność ta, nazywana jest przez autora inteligencją naukową. Umożliwia ona dzieciom gromadzenie coraz większej i bardziej usystematyzowanej wiedzy z takich dziedzin nauki, jak biologia, fizyka i chemia. Aktywność badawcza dziecka rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie (Fischer, 2002, s.156).

Poprzez czynności percepcyjne i eksploracyjne oraz nabywanie umiejętności lokomocyjnych i manipulacyjnych dzieci mogą samodzielnie podejmować różne działania i przez to poznawać otaczający je świat. Natomiast dzięki umiejętności samodzielnego poruszania się, dziecko bada swoje najbliższe otoczenie. W wyniku tego poszerza i doskonali swoją wiedzę o świecie. Poprzez takie działania rozwija się u niego i doskonali umiejętność eksploracyjną. Zwiększające się wraz z wiekiem dziecka umiejętności lokomocji i sprawność manualna wpływają na rozwijanie się zdolności eksploracyjnych i umożliwiają zaspokajanie naturalnej potrzeby aktywności ruchowej oraz poznawczej.

Zdaniem M. Przetacznik-Gierowskiej rozwój czynności eksploracyjnej małego dziecka zmierza w trzech kierunkach. Po pierwsze, poszerza się zakres zadań i celów, jakim służą zdobywane przez dziecko informacje, a badanie otoczenia staje się bardziej systematyczne. Po drugie, dziecko uświadamia sobie coraz lepiej, jak może wykorzystać zdobyte informacje w działaniu o charakterze zabawowym i w czynnościach codziennych. Dzięki temu mały człowiek coraz lepiej orientuje się w swoim otoczeniu, jego wiedza o świecie staje się coraz pełniejsza i usystematyzowana. Po trzecie, dziecko staje się z wiekiem zdolne w coraz większym stopniu do subtelnego różnicowania danych i lokalizacji ich w czasie i przestrzeni, czego konsekwencją jest podejmowanie działań skutecznych i ekonomicznych (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1992).

Aktywność badawcza dziecka zazwyczaj wymaga wsparcia osoby dorosłej. W domu opiekunowie są zobowiązani do stymulowania, rozwijania i stwarzania warunków do podejmowania przez dziecko aktywności. W przedszkolu tę rolę powinien pełnić nauczyciel. Dziecko poprzez eksperymentowanie, rozwiązywanie różnych problemów, eksplorując otoczenie tworzy ze wszystkich zdobytych informacji bardziej złożony obraz świata i bez wątplenia aktywnie go poznaje. Rodzice i nauczyciel powinni mu w tym pomóc. Osoby dorosłe mają stwarzać ku temu spontaniczne i naturalne warunki, zachęcać je, motywować do podejmowania różnorodnej aktywności (Dąbrowski, 2006, s.69). Aby wesprzeć aktywność dziecięcą rodzice powinni aktywizować dzieci do samodzielnego działania, tym samym ułatwić im udział w różnorodnym doświadczaniu otoczenia i gromadzeniu wiedzy o świecie. Z drugiej strony powinni też być organizatorami dziecięcej aktywności eksploracyjnej w zabawie. Trzeba również umieć dzieci czymś zaciekawić i pozwolić, aby tkwiąca w nich naturalna potrzeba aktywności mogła się rozwinąć tak, by chciały one samodzielnie ją rozwijać poprzez samoistne jej szukanie (tamże, s. 75). Celem opieki wychowawczej jest zaspokojenie potrzeb małych dzieci, ale też doprowadzenie ich do samodzielności, aby w przyszłości oni sami mogli zaspokajać swoje potrzeby zgodnie z normami społecznymi. W procesie wychowania należy stwarzać takie warunki, aby rozwój i aktywność dzieci prowadziły ich do samodzielności. Rozpocząć trzeba od najbliższego otoczenia np. rodziców czy starszego rodzeństwa i od rzeczy łatwych, a później do trudniejszych. Aktywność dziecięca jest bezpośrednio związana z ich wychowaniem, im mają oni większą samodzielność i swobodę w podejmowaniu zadań na miarę swojego rozwoju i realizacji swoich potrzeb, tym jest ona różnorodniejsza.

3. Stymulowanie aktywności dzieci przez rodziców zgodnie z ich rozwojem

Podczas organizowania w domu procesów opieki i wychowania, musimy wziąć pod uwagę możliwy i aktualnie prezentowany stopień i zakres aktywności dziecka. Rodzice powinni stymulować rozwój wychowanków poprzez utrwalanie w nich motywacji do samodzielnego podejmowania różnorodnej aktywności, która jest pozytywna z punktu widzenia celów opiekuńczych i wychowawczych, a co ważniejsze prowadzi do zaspokojenia potrzeb rozwojowych dzieci. Rodzice winni zatem tak rozwijać osobowość i cechy charakteru swoich pociech, by formować w nich: zaradność, wytrwałość, samodzielność, odpowiedzialność.

Przez realizację tych ogólnych celów wychowawczych, dzieci stopniowo i systematycznie mogą zwiększać swoją rolę w procesie opiekuńczym i czynnie uczestniczyć w procesie wychowawczym. Przez takie świadome wychowawcze działania rodziców i nauczyciela dziecko ma szansę kształtować swoje kompetencje poznawcze, intelektualne, emocjonalne i przez to w pełniejszy sposób przygotowywać się do wielostronnej aktywności.

Stymulowanie aktywności dzieci przez rodziców w domu to wychodzenie naprzeciw potrzebom i możliwościom rozwojowym dziecka. Powinno się w nim niewątpliwie uwzględniać aktualne możliwości rozwojowe dziecka, jednocześnie pobudzając jego sferę motoryczną, moralną, intelektualną oraz emocjonalną. Zatem warto zadbać o to, aby zajęcia czy zabawy, które proponuje się dziecku w domu, dawały mu możliwość do przejawiania różnorodnej aktywności, zarówno w sytuacjach zorganizowanych i zaplanowanych, jak również tych powstających spontanicznie, a inspirowanych konkretną zaistniałą sytuacją. Należy pielęgnować i troszczyć się o naturalne dążenie dziecka do aktywności poznawczej, motorycznej czy emocjonalnej, którym dziecko daje

wyraz między innymi w podejmowanych samodzielnie zabawach swobodnych oraz takich formach spędzania czasu, które proponuje rodzicom czy rodzeństwu.

Dziecko w wieku przedszkolnym charakteryzuje się już pewnym poziomem rozwoju motorycznego i sensorycznego. Dobrze opanowane ruchy i czynności ulegają systematycznemu doskonaleniu, pojawiają się nowe umiejętności. Dziecko w tym okresie potrzebuje dużo ruchu, potrafi opanować kilka czynności równocześnie np.: bieg i kopnięcie piłki, jazdę na rowerze, wspinaczkę na drzewa, pływanie, taniec czy rysowanie.

Przedszkolak zazwyczaj nie potrafi długo skupić swojej uwagi się na jednej czynności, dlatego często zmienia rodzaj wykonywanego zajęcia i podejmuje inną aktywność. Poprzez zabawę zorganizowaną przez rodziców lub podejmowaną spontanicznie, dziecko poznaje role społeczne: rodzinne i zawodowe, w których dziewczynki odgrywają role kobiece, natomiast chłopcy – męskie. Zabawa oznacza dla dzieci również możliwość bliskiego kontaktu z rówieśnikami i rodzeństwem, co rozwija funkcje i umiejętności związane z komunikowaniem się z innymi osobami. Dzieci od 3 do 6 lat wykazują niejednokrotnie większe zaangażowanie w zabawy z rówieśnikami organizowane samodzielnie, bez inicjatywy dorosłych. Wydają się wtedy bardziej odpowiedzialne za ich przebieg i organizację. Zabawy samotne i równoległe stabilizują się między 3 a 6 rokiem życia. Młodsze dzieci wolą samotne zabawy, pozostają w grupie w roli obserwatora. Takie zachowanie dzieci niewątpliwie wiąże się z rozwojem mowy u dzieci - młodsze mogą mieć trudności z komunikowaniem innym swoich potrzeb, werbalizacją emocji i dlatego preferują samotną aktywność zabawową. Starsze dzieci, które na drodze modelowania i socjalizacji nauczyły się pełnienia ról społecznych i potrafią naśladować w zabawie zachowania dorosłych, częściej będą podejmowały zabawy tematyczne z rówieśnikami, szczególnym ich zainteresowaniem cieszą się zabawy w role.

W wieku przedszkolnym dostrzega się zmiany rozwojowe w pamięci. Każde dziecko według swojego naturalnego tempa dojrzewania, potrafi zapamiętać coraz więcej słów, liter czy cyfr. Myślenie konkretno-wyobraźniowe, które możemy zaobserwować w wieku przedszkolnym, powoli zamienia się w myślenie pojęciowe. Dzieci w 4 i 5 roku życia są coraz ciekawsze świata, dlatego też zadają więcej pytań, które najczęściej zaczynają od słów: „dlaczego”, „po co”, „kiedy”. Dziecko zadając pytania chce uzyskać wyczerpujące informacje i uporządkować swoją wiedzę o świecie, chce wiedzieć, jak inni funkcjonują w życiu codziennym oraz pragnie poznać przeznaczenie konkretnych przedmiotów, jak i przyczyny zjawisk z otaczającej je rzeczywistości (Harwas-Napierała, Trempała, 2003, s. 83, 84, 90, 111, 112, 114, 115, 121).

Takie zachowania dzieci świadczą o wzmożonej aktywności poznawczej, pobudzają aktywność eksploracyjną, stymulują rozwój intelektualny. Z wyników badań nad rozwojem dzieci, które wyjaśniają, jak dziecko odbiera świat realny, na uwagę zasługuje teoria J. Piageta. Twierdzi on, że dzieci w wieku przedszkolnym cechuje intelektualny egocentryzm oraz brak różnicowania między tym, co zewnętrzne – fizyczne, a tym, co wewnętrzne – psychiczne. Wiąże się to z tym, że dzieci, mieszają prawa fizyczne, z prawami moralnymi, a determinizm z powinnością. Wyjaśniając zjawiska odnoszą je do własnej aktywności, opisują zachowania innych zgodnie z modelem własnego działania (np. „słońce zachodzi, bo dziecko idzie spać”). Małe dzieci przejawiają również tendencję, by traktować rzeczy jako żywe i wyposażone w intencje działania, podobne do tych, które same posiadają (np. „samochód spieszy się”). Również zwierzętom przypisują przeżycia i myśli, których same doświadczają (np. „miś boi się w nocy”) (tamże, s. 96).

U dzieci 3-6 letnich zaczyna rozwijać się obraz własnej osoby. Jest on bardzo konkretny. Dzieci mają świadomość swojego imienia i posiadanych rzeczy. W wieku od 3 do 6 lat odróżniają siebie od innych używając zaimków osobowych „mój” i „twój”. W kontaktach z innymi posługują się sformułowaniem „to moje”, by określić np. zabawkę, która do nich należy. W wieku przedszkolnym kształtuje się również samoocena, która jest rozumiana jako przekonanie o własnej wartości. Wtedy po raz pierwszy powstaje osobowość dziecka (tamże, s.120-121).

Według M. Tyszkowej najważniejsze osiągnięcia okresu przedszkolnego to:

- dążenie do samodzielnego i odpowiedzialnego podejmowania różnych działań;
- odczuwanie siebie samego jako podmiotu własnych działań i przeżyć;
- odkrywanie świata zewnętrznego innych ludzi;

- zdobywanie znacznego zasobu wiedzy o świecie;
- pojawienie się obok zabawy początków świadomego uczenia się i pracy (Tyszkowa, 1997, s.76).

Rozwój dziecka to wzajemne powiązanie i przeplatające się ze sobą sfery rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i emocjonalnego. W wieku przedszkolnym, mimo że jest to okres intensywnych zmian, różnice w rozwoju dziecka 3 i 4- letniego są stosunkowo niewielkie. Dopiero u dziecka 5 i 6-letniego obserwujemy odrębny rytm rozwoju (<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2406> [1.11.2014 r.]).

Ważne jest, by w procesie opieki i wychowania małego dziecka, dbać o zaspokajanie jego podstawowych potrzeb, aby rozwój dziecka przebiegał prawidłowo. Powołując się na hierarchię potrzeb Masłowa w pierwszej kolejności powinny być zaspokojone potrzeby:

- a) *fizjologiczne* czyli: głodu, odpoczynku, snu;
- b) *bezpieczeństwa*, która jest zaspokajana poprzez opiekę i stworzenie odpowiedniego środowiska wychowawczego;
- c) *spokoju i wolności od strachu*;
- d) *miłości*, która jest realizowana przez budowanie silnej więzi między matką i dzieckiem, rodziną, świadomość bycia kochanym;
- e) *szacunku*, którą zaspokajają się z kolei przez uznanie innej osoby;
- f) *samorealizacji*.

Gdy dziecko ma zaspokajane w sposób optymalny te ważne potrzeby, wtedy może prawidłowo się rozwijać (http://pl.wikipedia.org/wiki/Hierarchia_potrzeb [1.11.2014 r.]).

4. Metodologiczne podstawy badań własnych

Problematyka badań

Główny problem naszych badań ujęty jest w następującym pytaniu:

Jak matki stymulują aktywność dziecka w wieku przedszkolnym i na czym polega w ich opinii aktywność badawcza?

Problem główny został uszczegółowiony w dwóch pytaniach:

- 1) Jak matki stymulują aktywność swojego dziecka w wieku przedszkolnym?
- 2) Jaka jest i na czym polega aktywność eksploracyjna dziecka w wieku od 3 do 6 lat?

Na potrzeby tego artykułu posłużyliśmy się sondażem diagnostycznym. Do zbierania materiału faktograficznego wykorzystana została technika wywiadu. Zadawałyśmy pytania, które dotyczyły aktywności dzieci, co korespondowało z przedstawioną problematyką szczegółową naszych badań. Łącznie zadałyśmy 8 pytań, z których część dotyczyła aktywności eksploracyjnej dziecka, a także stymulowania jej przez rodziców. Grupą badawczą stanowiło 20 matek dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Matki pochodziły z województwa małopolskiego: 10 z powiatu gorlickiego i 10 z powiatu brzeskiego. Czas badań trwał 2 tygodnie tj. od 4.11.2014 r. do 18.11.2014 r. Wywiad był przeprowadzony w formie bezpośredniej rozmowy.

5. Analiza wyników badań własnych

Odpowiadając na pytanie ujęte w pierwszym problemie szczegółowym należy podkreślić, że z analizy wyników naszych badań wynika, że matki, bo tylko one zgodziły się wziąć udział w badaniach – najczęściej organizują dzieciom:

a) w domu:

- gry pobudzające do myślenia, np gry planszowe, układanie puzzli, układanie klocków;
- zabawy plastyczne, np. robienie pacynek, rysowanie, lepienie modeliny, plasteliny;
- zabawy ruchowe, np taniec, odbijanie balonika, turlanie piłki, zabawa w chowanego;

b) na dworze:

- zabawy ruchowe np. jazda na rowerze, gra w piłkę, bieganie, zabawa w piasku, zabawy w basenie;
- zabawy uczące logicznego myślenia, np. zabawa w chowanego, czy podchody;
- zabawy plastyczne, np. malowanie kredą.

Interesowało nas też, jakie są zaangażowanie i aktywność dzieci podczas spontanicznych zabaw wymyślonych i inspirowanych przez mamy. Dowiedziałyśmy się że zależy to od: wieku dzieci, jego zainteresowania aktualną zabawką/zabawą, atrakcyjności zabawy i nastroju dziecka. Zadałyśmy też pytanie o to, jak dzieci same bawią się w domu. Okazało się, że najczęściej dzieci wybierały zabawy ruchowe np. taniec, bieganie, ale również zabawy umysłowe np. gry planszowe, układanie puzzli. Mamy odpowiadały, że ich dzieci lubią także zabawy plastyczne takie jak: malowanie, wycinanie, wyklejanie, rysowanie, kolorowanie, zabawy ciastoliną i plasteliną. Dowiedziałyśmy się również, że zabawy matek ze swoimi dziećmi zależą od tego, czy matka pracuje zawodowo. Jeśli pracuje to ma ograniczony czas na zabawę z dzieckiem. Respondentki pracujące podawały, że starają się bawić z dzieckiem codziennie, ale niestety nie długo (30-60 minut). Jeśli matki nie pracują zawodowo, bawią się z dziećmi dłużej (kilka godzin dziennie).

Odnosząc się do zebranych materiałów na temat aktywności eksploracyjnej dzieci w wieku przedszkolnym warto podkreślić, że badane matki zwracały uwagę na fakt, że ich dzieci chętnie bawią się z rówieśnikami. Mówiły jednak: „początkowe kontakty z innymi dziećmi oparte są na braku zaufania; moje dziecko jest nieśmiałe; dystansuje się od rówieśników”. Inne zaś mówiły, że ich dzieci są zanadto ufne i otwarte w kontaktach z innymi dziećmi, cechuje ich też pewność siebie.

Uzyskałyśmy również informacje na temat eksperymentowania i badania w zabawach organizowanych dzieciom. Wnioski są następujące: im dziecko ma bardziej rozwiniętą wyobraźnię, tym więcej wymyśla zabaw, w których bada rzeczywistość i posługuje się fantazją. Nadaje martwym przedmiotom ludzkie cechy np. lalki to księżniczki, misie to niedźwiadki, łyżki kuchenne zamieniają się w katapulty. Matki zwracały uwagę, że dzieci często wymyślają nowe zasady gier, bądź same tworzą własne zabawy. Wymyślają, że są na statku, w zamku czy na plaży. Z zainteresowaniem słuchałyśmy odpowiedzi matek, które dotyczyły pytań, jakie dziecko zadaje. Mamy twierdziły, iż pytania zadawane przez dzieci są zróżnicowane i związane są z wiekiem dziecka. Poniżej przedstawimy trzy grupy wiekowe dzieci badanych matek i charakterystyczne pytania, które kierowane są do mam:

3 latki: *co to? po co, na co? czemu?*

4 latki: *dlaczego ja jestem w przedszkolu? co to jest kłamać? co to jest ślub? co to jest miłość? jak to zrobić? jak to działa?*

5-6 latki: *jak stworzony jest świat? jaka jest nasza ojczyzna? co to jest emerytura? kto to jest dżentelmen? kto to jest kolega? co robi murarz?*

Dowiedziałyśmy się, że przedszkolaki to prawdziwi mali odkrywcy. Dzieci poznają świat przez zmysły, dlatego obserwują, dotykają, przekładają, manipulują, odkręcają, układają, nad słuchują, próbują, wachają. Dowiedziałyśmy się również, że dzieci badanych matek w ich opiniach bardzo szybko zapamiętują nowe rzeczy, słowa, obrazki, cyfry i litery. Są wszystkim zaabsorbowane i zaciekawione, drobne szczegóły zwracają ich uwagę, chcą poznawać wszystko co je otacza i wykazują się dociekliwością w zadawaniu pytań o świecie.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań wskazują na to, że dzieci w wieku przedszkolnym chętnie bawią się z rówieśnikami, niemniej jednak wolą zabawy, które same wymyślają. Rozmowy z rodzicami potwierdziły, że rodzice odgrywają znaczącą rolę w aktywności dziecka, ponieważ w sposób dyskretny i przemyślany, ale zarazem spontaniczny i naturalny korygują wykonywane przez nich zajęcia, tym samym dając dziecku wsparcie i bodźce stymulujące jego rozwój.

Bibliografia

- Andrzejewska, J., Nieleščzuk, K. (2008). *Rola rodziców w rozwoju aktywności ruchowej dzieci*, W: S.Guz., T. Skołowska-Dziob., A. Pielecki (red.), *Aktywność dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSP TWP.
- Brazelton, T., Sparrow, J.D. (2013). *Rozwój dziecka od 3 do 6 lat*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Dąbrowski, Z. (2003). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie, t.1.* Olsztyn: UMW.
- Dąbrowski, Z. (2006). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie, t.2.* Olsztyn: UMW.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2003). *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa.
- Kowalik-Olubińska, M. (2008). *Mali naukowcy, czyli o wspieraniu aktywności badawczej dzieci w przedszkolu.* W: S. Guz., T. Skołowska-Dziob., A. Pielecki (red.) *Aktywność dzieci i młodzieży.* Warszawa: WSP TWP.
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego.* Warszawa: WSiP.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna.* Wrocław: Ossolineum.
- Zagólkowska, H. (1996). *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny.* Poznań: Kurpisz.

WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELA PRZEDSZKOLA Z RODZICAMI

***Abstract:** The article presents an issue of cooperation between kindergarten teacher and parents. The first part of the article discusses acts, which are related to parents' and teachers' rights and duties towards a child. It is also mentioned that parents and kindergarten teachers are under a reciprocal obligation to establish the cooperation for the child's benefit. The second part of the article was a review of different forms of collaboration between teacher and parents, proposed by Antonina Sawicka. Moreover, this division was partially completed by forms that were mentioned by Maria Bulera and Krystyna Żuchelkowska. At the end of the article the reader is given an opportunity to familiarize with a few tips that are essential to establish proper teacher-parent collaboration.*

Key words: cooperation, principles and form of cooperation, kindergarten, teacher, parents.

Wstęp

Edukacja dziecka to złożony proces, w którym udział biorą nie tylko podmioty bezpośrednio związane z życiem szkoły. Niezwykle ważną rolę odgrywają w niej zarówno nauczyciele, jak i rodzice dziecka, którzy w całym procesie kształcenia powinni wspierać, motywować, i po prostu być obok swojej pociechy. W tym miejscu pojawiać się jednak mogą pewne sprzeczności, nieporozumienia pomiędzy wychowawcami – dotyczące odmiennych systemów wartości, metod wychowawczych oraz wielu innych czynników mogących wywołać konflikty pomiędzy rodzicami a nauczycielem. Bardzo ważna jest zatem umiejętność podejmowania i prowadzenia współpracy z rodzicami. W niniejszym artykule przedstawione zostały formy współpracy nauczyciela z rodzicami.

1. Współpraca nauczyciela z rodzicami w świetle aktów prawnych

Przed przystąpieniem do rozważań na temat współpracy, należy wyjaśnić samo jej pojęcie. Wincenty Okoń definiuje pojęcie współpracy w sposób następujący: „to współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje częściowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel” (Bulera, Żuchelkowska, 2006, s. 14). Ze współpracą związane jest również inne pojęcie, mianowicie partnerstwo, które Wincenty Okoń przedstawia jako typ stosunków pomiędzy osobami lub grupami, polegający na wspólnych działaniach i celach (tamże, 2006, s. 15).

Podstawę współpracy nauczyciela z rodzicami regulują akty normatywne, do których należą: Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Karta Praw Rodziny oraz Ustawa o systemie oświaty. Dokumenty te ustalają zarówno prawa, jak i obowiązki rodzica wobec współpracy z nauczycielami i placówki edukacyjnej (Mendel, 2007, s. 23-24).

W pierwszym ze wspomnianych aktów prawnych, akcentuje się takie prawa rodziców, jak wychowanie swoich dzieci w zgodzie z przyjętym przez rodzinę systemem wartości i norm. W dokumencie podkreśla się również, że rodzice mają prawo do uzyskiwania wszelkich informacji na tematy związane z edukacją dziecka oraz zmian zachodzących w systemie oświaty. Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców narzuca także pewne obowiązki na rodziców. Należą do nich: wychowanie zgodne z zasadami etycznymi, aby było spójne i zgodne z postawami, jakie przekazuje dziecku również wychowawca szkolny. Rodzic ma obowiązek podejmowania współpracy z nauczycielem na wszystkich etapach edukacyjnych. Obowiązek współpracy, daje tym samym prawo do uzyskiwania wszelkich informacji na temat funkcjonowania dziecka w środowisku przedszkolnym, jego rozwoju, postępach, ewentualnych brakach. Rodzice powinni również mieć wiedzę o działalności samej placówki edukacyjnej. Zgodnie z założeniami omawianego dokumentu, rodzice mają również prawo do uzgadniania z nauczycielami treści

tematycznych, regulowania ich i kierowania nimi w zgodzie z rozwojem dziecka (Karta Praw i Obowiązków Rodzica przyjęta przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców w grudniu 1992 r.).

Karta Praw Rodziny to dokument, który mocno podkreśla fakt, że rodziców należy uznawać za pierwszych wychowawców dziecka, stąd też mają oni prawo do podejmowania wszelkich decyzji związanych z jego wychowaniem. Na dobrą współpracę rodziców z placówką przedszkolną ma niewątpliwie wpływ zgodność programu placówki wychowawczej z poglądami rodziców. Dlatego też, rodzice mają pełne prawo do wyboru przedszkola i szkoły, do której uczęszczać będzie ich dziecko. Tylko dobry wybór umożliwi pełną i skuteczną współpracę domu rodzinnego z placówką wychowawczą, bowiem akceptowany, rozumiany i szanowany rodzic stanie się bardziej skory do podejmowania działań na rzecz przedszkola oraz współpracy w imię optymalnego rozwoju dziecka. Wszystkie te warunki pozwalają również bardziej otworzyć się rodzicom na drugiego człowieka, dzięki czemu łatwiej będzie osiągnąć wspólny cel, jakim jest efektywna współpraca przedszkola ze środowiskiem rodzinnym (Karta Praw Rodziny).

W Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 czerwca 1991 roku, zostało określone, że placówka edukacyjna ma zapewnić rodzicom wsparcie podczas całego procesu edukacyjnego ich dziecka. Podobnie jak Europejska Karta Praw Rodziny, Ustawa o systemie oświaty w Polsce podkreśla pełne prawo rodziców do wyboru placówki przedszkolnej, do której dziecko ma uczęszczać. Ponadto, rodzice mają prawo do uwzględnienia w edukacji przedszkolnej dziecka, własnych przekonań i poglądów. Omawiana ustawa zakłada również prawo rodziców do pełnego uczestnictwa i współdecydowania o sprawach placówki przedszkolnej. Ma się tu na myśli, przede wszystkim istnienie takiego organu jak Rada Rodziców, czyli organu placówki wychowawczej, która pełni ważną rolę, w każdej instytucji edukacyjnej (DZ.U. z 1991 r. nr 95 poz. 425). Rada rodziców, a właściwie bycie jej członkiem, stanowi jednocześnie formę współpracy rodziców z nauczycielami przedszkola. Form tych jest naprawdę wiele, dzięki czemu nauczyciel nie musi zamykać się tylko na jedną z nich. Co więcej, im bardziej urozmaicone formy i im większa ich ilość, tym lepsze efekty współpracy można osiągnąć.

2. Zasady i formy współpracy nauczycieli z rodzicami

Jednak samo zróżnicowanie i liczba stosowanych form współpracy nie jest gwarancją efektywności. Istotne są zasady, które należy przestrzegać podczas organizacji i realizacji współpracy placówki przedszkolnej z rodzicami. Maria Bulera wraz z Krystyną Żuchelkowską, powołując się na Alberta Wojciecha Maszke, wymieniają pięć takich zasad. Należą do nich: zasada wzajemnego zaufania, umożliwiająca podejmowanie dialogu edukacyjnego oraz nawiązywanie osobistej więzi pomiędzy rodzicami a nauczycielem; zasada wzajemnego uznawania praw i kompetencji, podkreślająca równorzędność partnerów edukacji i uznająca zakres obowiązków i praw wobec wychowywanego dziecka; zasada integracji działań, zwracająca uwagę na potrzebę podejmowania przez nauczycieli i rodziców zgodnych działań zmierzających do osiągnięcia wspólnych celów; zasada wzajemnej lojalności, mówiąca o uczciwości, rzetelności, moralności i przestrzeganiu ustalonych wcześniej zasad; zasada przekazywania informacji, przypominająca, iż niezbędna jest wymiana informacji o dziecku w obu kierunkach (Bulera, Żuchelkowska, 2006, s.18-20).

W kolejnej części artykułu zostaną przedstawione i pokrótce opisane niektóre z form współpracy, które pełnią niezwykle ważną rolę, a nie wymagają od nauczyciela zbyt dużego poświęcenia czasu i energii. Podstawowy podział form współpracy placówki przedszkolnej z rodzicami, jaki dokonała Antonina Sawicka przedstawia się następująco:

- formy pracy indywidualnej;
- komitet rodzicielski;
- praca z zespołem rodziców (Sawicka, 1978, s. 24-25).

2.1 Indywidualne formy współpracy

Do form pracy indywidualnej zalicza się m.in. rozmowę indywidualną, zeszyt korespondencji, kącik dla rodziców, strony internetowe, odwiedziny w domu oraz zajęcia otwarte. Pierwsza z wymienionych form, jest najważniejszym działaniem, jakie podejmować muszą rodzice i nauczyciele. Rozmowa jest niezbędnym warunkiem efektywnej współpracy, ponieważ od niej tak

naprawdę wszystko się zaczyna. Dialog pozwala na wymianę informacji pomiędzy podmiotami edukacyjnymi na temat potrzeb, rozwoju i ewentualnych braków w edukacji i wychowaniu dziecka. Ponadto, rozmowa właśnie jest tym elementem, od którego cała współpraca powinna się zacząć. Mianowicie, dzięki niej, obie strony mogą ustalić zasady, jasno określić prawa i obowiązki względem dziecka, które nałożone zostały na rodziców i nauczycieli. Rozmowa jest formą, umożliwiającą wychowawcom wspólnie rozwiązywać problemy, wymieniać spostrzeżenia oraz dzielić się doświadczeniami wychowawczymi (Pietrucha, 2014, s. 50). Wbrew pozorom, rozmowa nie jest wcale formą łatwą w realizacji. Nauczyciel musi być świadomy, że na nim spoczywa obowiązek wyjścia do rodziców w pierwszej kolejności. Podczas podejmowania rozmowy, nie może zapominać o pewnych zasadach, którymi powinien kierować się w rozmowie, aby ta była efektywna i przyjemna dla obu stron. Do technik skutecznego porozumiewania się należą: akceptacja i unikanie negatywnego nastawienia, uważne słuchanie, parafrazowanie, zadawanie pytań, wypowiedzi *Ja-Ty* w sytuacjach konfrontacji (Bulera, Żuchelkowska, 2006, s. 77-78).

Kolejną formą współpracy, która zostanie przedstawiona to zeszyt korespondencji nauczyciela z rodzicami. Jest to forma bardzo zbliżona do listów. Formy te przyjmują bardzo podobne cele. Chodzi w nich o przepływ informacji, które nie zawsze uda się przekazać osobiście poprzez kontakt osobisty. Zarówno wiadomości w zeszycie korespondencji, jak i listy do rodziców, powinny być niezbyt długie, pisane prostym językiem, powinny też przybierać charakter emocjonalny i edukacyjny. Należy pamiętać, aby przekaz był pełen życzliwości, akceptacji, zrozumienia i empatii. Obie z tych form, są stosunkowo proste w realizacji, jednak nie brakuje im wad. Przede wszystkim, pozbawiają one osobistego kontaktu nauczyciela z rodzicami oraz zabierając stosunkowo dużo czasu, szczególnie, gdy nauczyciel ma pod swoją opieką sporą liczbę przedszkolaków w grupie (Bulera, Żuchelkowska, 2006, s. 94).

Od kilku już lat, bardzo popularne stają się strony internetowe placówek przedszkolnych, bądź poszczególnych grup przedszkolnych. Postęp cywilizacji sprawił, że zdecydowana większość rodziców ma dostęp do sieci, a co więcej mile widziana jest przez nich możliwość przeglądania aktualnych wydarzeń związanych z życiem przedszkola i śledzenia ważnych informacji. Tworzenie stron internetowych daje nauczycielom możliwość tworzenia kronik poszczególnych grup lub dokumentacji zdjęciowych. Nie małym powodzeniem cieszą się również blogi prowadzone dla rodziców przez nauczycieli (Pietrucha, 2014, s. 51). Prowadzenie przez placówkę strony internetowej jest ważne, zanim dziecko zaczyna w nim edukację. Mianowicie chodzi tu o pewnego rodzaju reklamę i promocję przedszkola. Na stronach tych umieszcza się mapę dojazdu, zdjęcia wnętrza placówki, adresy kontaktowe, rozkład przedszkolnego dnia, cele i plany przedszkola oraz statut (Bulera, Żuchelkowska, 2006, s. 93-94).

Istotnym miejscem w każdej placówce przedszkolnej jest kącik dla rodziców. To tutaj rodzice mogą spędzić czas oczekiwania na swoje dziecko. Kącik dla rodziców winien być przyjazny, ładny i schludny. Urządzając go, należy pamiętać o tablicy informacyjnej, na której widnieć będą najbardziej aktualne informacje (Sawicka, 1978, s. 34-36). Przy tej okazji, dobrym pomysłem może okazać się zorganizowanie małej biblioteczki dla rodziców. Forma ta pozwoli na wprowadzenie elementu pedagogizacji do współpracy przedszkola z rodzicami. W biblioteczce powinna znajdować się literatura o tematyce pedagogicznej, psychologicznej, medycznej oraz propozycje literatury dziecięcej. Wszystko to stwarza możliwość pogłębiania przez rodziców wiedzy na ważne dla rozwoju dziecka tematy oraz uaktualnianie lub poszerzenie wiedzy wcześniej już posiadanej (Bulera, Żuchelkowska, 2006, s. 84).

Coraz rzadziej spotykaną formą współpracy są odwiedziny w domu rodzinnym dziecka. Stanowią one jednak bardzo duże wyzwanie dla nauczyciela. Samo przygotowanie do odwiedzin wymaga poświęcenia dużej ilości czasu oraz dużego zaangażowania obu stron. Na początku przed nauczycielem stoi nie łatwe zadanie. Mianowicie musi on zdobyć zaufanie rodziców, ponieważ tylko wtedy cała wizyta będzie miała większy sens. Odwiedziny domu rodzinnego dziecka umożliwią zdobycie informacji na temat warunków, w jakich dziecko się rozwija. Podczas pobytu nauczyciela w domu dziecka, może on zaobserwować stosunek rodziców do dziecka oraz sposób zwracania się dziecka do rodziców. Nauczyciel musi pamiętać również, aby nie używać

pouczającego tonu wobec rodziców, ponieważ może ich to zranić, a co za tym idzie – zakłócić przyszłą współpracę między nimi (Sawicka, 1978, s. 47-51).

Ostatnią formą indywidualną, jaka zostanie omówiona w niniejszym artykule są dni otwarte, w których każdy rodzic ma możliwość współuczestniczenia w zajęciach zorganizowanych w przedszkolu. Uczestnictwo rodzica w zajęciach daje możliwość poznania, jak funkcjonuje jego dziecko w przedszkolu, jak radzi sobie na tle grupy, oraz w jakie kontakty wchodzi z innymi dziećmi (Sawicka, 1978, s. 51). Dni otwarte organizowane są w częstotliwości zależnej od inicjatywy placówki przedszkolnej, nauczycieli oraz rodziców. Tematyka zajęć w dni otwarte również może być różnorodna. Ważne jednak, aby dotyczyła ona zagadnień, które są bliskie dzieciom, rodzicom oraz nauczycielowi (Szulska-Wyrwa, 2014, s. 58-59). Przygotowania do dni otwartych dają okazję do ciekawych działań w codziennych zajęciach przedszkolaków. Można przygotować najmłodszych do obsługi gości (rodziców) podczas poczęstunku, przedstawić *savoir-vivre* zachowania się przy stole. Ogromną radość przyniesie dzieciom także pieczenie ciasteczek, czy wykonanie drobnych upominków dla rodziców (Pietrucha, 2014, s.51).

2.2 Komitet rodzicielski

Antonina Sawicka, jako drugą formę współpracy z rodzicami wymienia komitet rodzicielski. Zasady jego funkcjonowania i działalności określona została w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 czerwca 1991 r. W skład komitetu wchodzi członkowie poszczególnych rad grup przedszkolnych oraz osoby, nie będące bezpośrednio związane ze społecznością przedszkolną. Ta forma współpracy umożliwia uczestnictwo członków komitetu w podejmowaniu pewnych decyzji, które mogą mieć wpływ na pracę przedszkola, a tym samym na rozwój maluchów, którzy do placówki uczęszczają. Na komitecie rodzicielskim spoczywa odpowiedzialność poszukiwania organizacji i osób fizycznych, które poprzez współpracę z przedszkolem mogą wnieść wiele pozytywnych zmian i wpłynąć na działalność wychowawczo-edukacyjną placówki przedszkolnej. Tak naprawdę, komitet jest organem, od którego w znacznym stopniu zależy organizacja całego przedszkola. Dlatego też, niezwykle ważna jest odpowiednia koordynacja działań komitetu rodzicielskiego (Sawicka, 1978, s. 60).

2.3 Praca z zespołem rodziców

Ostatnią już formą współpracy, którą wymienia autorka jest praca z zespołem rodziców, przez którą rozumie się bliższe kontakty z pewną grupą rodziców i podejmowanie z nią działań, zmierzających do polepszenia edukacji i wychowania w grupie przedszkolnej oraz pedagogizacji innych rodziców. Do działań, które podlegać mogą pod tę formę zaliczyć można np. organizowanie spotkań grupowych z rodzicami, przygotowanie uroczystości przedszkolnych, czy też podejmowanie pedagogizacji rodziców. Spotkania grupowe z rodzicami mogą być traktowane jako dobra okazja do wymiany pewnych doświadczeń wychowawczych pomiędzy nimi oraz do poruszenia tematów trudnych i tych, które mają wielkie znaczenie dla rozwoju maluchów. Nauczyciel musi pełnić tutaj rolę inicjatora, który zachęcał będzie do udziału w dyskusji, a przy tym pilnował będzie przyjaznej i życzliwej atmosfery. Spotkania te mogą też stanowić wstęp do kolejnych działań związanych z przygotowaniem do ważnych uroczystości w przedszkolu tj: balu karnawałowego, pasowania na przedszkolaka, jasełek, dni babci, dziadka, matki czy ojca, oraz wielu innych okazji, które można przygotować z całymi rodzinami przedszkolaków i z nimi też świętować te szczególne dni w roku (tamże, 1978, s. 80-83).

Zakończenie

Form współpracy nauczyciela z rodzicami jest naprawdę bardzo dużo. Im więcej z nich wykorzysta nauczyciel do pogłębiania więzi z rodzicami dzieci, tym lepsze efekty można osiągnąć. Pamiętać należy jednak, że nie sama ich liczba jest gwarancją sukcesu, ale wkład i zaangażowanie obu stron oraz atmosfera szacunku pomiędzy trzema najważniejszymi podmiotami w edukacji. Tylko zrozumienie i przyjazne nastawienie do drugiego człowieka pomogą osiągnąć zamierzone cele edukacyjne.

Bibliografia

- Bulera, M., Żuchelkowska, K. (2006). *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Karta Praw i Obowiązków Rodzica przyjęta przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców w grudniu 1992 r. Karta Praw Rodziny.*
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Pietrucha, I.(2014). Rodzice w przedszkolu, *Wychowanie w przedszkolu*, nr 3.
- Sawicka, A. (1978). *Współpraca przedszkola z rodzicami*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szulska-Wyrwa, E.(2014). Ciekawe formy współpracy z rodzicami. *Wychowanie w przedszkolu*, nr 8.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 czerwca 1991 r. (DZ.U. z 1991 r. nr 95 poz. 425).*

Rozdział III

Różne obszary aktywności podmiotów w edukacji wczesnoszkolnej

VIRTUÁLNE POZOROVANIE – INOVAČNÁ METÓDA VÝUČBY NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

***Abstract:** Authors of the report point to the application possibilities of interactive program with the astronomical content in teaching natural science at the primary level of education. In this connection, the possibility of effective use of modern information and communication technology in taking the curriculum in science thematic block "Investigate what is Universe". Through virtual laboratory, pupils have the opportunity to familiarize themselves with objects in the night sky. By using a computer program Stellarium can investigate astronomical phenomena of the night sky in real time in the past or future.*

***Keywords:** primary education, interactive computer program, Stellarium*

1. Informačné a komunikačné technológie a prírodovedné vzdelávanie na primárnom stupni

V dnešnom pretechnizovanom svete sme svedkami neustále klesajúceho záujmu o štúdium prírodovedných a technických vied a to nielen na Slovensku, ale v celosvetovom meradle. Pokles odborníkov v týchto oblastiach môže mať dlhodobé následky v rozvoji hospodárstva jednotlivých krajín. Dôležitosť riešenia uvedeného problému si uvedomujú čoraz viac aj inštitúcie zodpovedné za vzdelávanie mladých ľudí. Snahy o zatriktívnenie štúdia týchto predmetov sa okrem iného orientujú na modernizáciu obsahu prírodovedných a technicky zameraných predmetov, implementácie progresívnych edukačných metód a aplikácie moderných informačno – komunikačných technológií. Prírodovedné a technické vzdelávania na primárnom stupni je začlenené do dvoch vyučovacích predmetov a to do prírodovedy a do pracovného vyučovania. Možnostiam využívania moderných informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom predmete prírodoveda na primárnom stupni vzdelávania je venovaná publikácia autoriek Bernátová – Kochová (2013) pod názvom Informačno-komunikačné technológie v primárnom prírodovednom vzdelávaní. Problematikou využívania informačných a komunikačných technológií vo vyučovacom predmete pracovné vyučovanie na primárnom stupni vzdelávania sa zaoberá príspevok Šebeňovej (2014).

V záujme riešenia všeobecne známeho poklesu záujmu žiakov o prírodné vedy je jednou z možných ciest využitie nových progresívnych metód a foriem vyučovania základov týchto disciplín už v primárnom stupni vzdelávania. V tejto súvislosti sa problematike primárneho vzdelávania v súčasnosti v oblasti pedagogického výskumu i praktickej vzdelávacej politike venuje v štátoch Európskej únie vysoká pozornosť (Janoušková, Novák, Maršák, 2008).

Prírodovedné vzdelávanie hlavne na primárnom stupni vzdelávania by malo byť predovšetkým zamerané na získanie záujmu žiakov o prírodné vedy všeobecne. Naše doterajšie viacročné skúsenosti z realizácie Detskej univerzity na Prešovskej univerzite v Prešove nás utvrdzujú v presvedčení, že žiakov už na primárnom stupni vzdelávania astronómia veľmi zaujíma. Zároveň môžeme konštatovať, že má veľmi pozitívny účinok na motiváciu pri vyučovaní prírodovedných predmetov. A nielen to. Astronómia podporuje zvedavosť, predstavivosť a zmysel pre prieskum, či objav. Astronómia má navyše interdisciplinárny charakter a svojím integračným prístupom spája fyziku, matematiku cez chémiu a biológiu až po geografiu, či ekológiu. Preto jej výučba už v primárnom stupni vzdelávania môže byť veľkou motiváciou pre orientáciu žiakov na prírodovedné odbory.

2. Učivo astronómie vo vyučovacom predmete prírodoveda

Žiaci sa so základnými astronomickými pojmami stretávajú na primárnom stupni vzdelávania vo vyučovacom predmete prírodoveda. V tomto predmete sa žiaci oboznamujú s množstvom prírodovedných poznatkov, ktoré sa vo vyšších ročníkoch rozvíjajú čo do obsahu ale aj rozsahu. Učivu s astronomickým obsahom je v týchto učebniciach venovaný pomerne veľký

priestor. Je na škodu veci, že sa v nich ako aj k nim vypracovaným metodickým príručkám nachádza množstvo nepresností a faktických chýb. Vo vyšších ročníkoch sa žiaci stretávajú s astronómiou len na malom priestore v rámci výučby geografie v téme Slnčná sústava.

Žiak sa oboznamuje s učivom astronómie vo štvrtom ročníku vo výčovacom predmete prírodoveda, v tematickom celku „Pátrame po tom, čo je vesmír“. V tomto tematickom celku sa oboznamuje s pojmami *hviezdy* a *planéty*, rozpoznáva pojem *súhvezdie* a vie zaradiť tieto súhvezdia podľa viditeľnosti v jednotlivých častiach roka. Pozná *pohyb planét* okolo Slnka, aj *pohyb okolo vlastnej osi*. Poznáva *Mesiac*, jeho pohyb po oblohe, ako aj *pohyb mesiacov okolo materskej planéty*. Záverom tematického celku sa oboznamuje s *objektmi* nachádzajúcimi sa v *Messierovom katalógu* (tzv. deepsky objekty).

Najzaujímavejšou metódou výučby je bezpochyby pozorovanie. Sprístupniť reálne pozorovanie žiakom primárneho stupňa vzdelávania vzhľadom na večerný čas je dosť veľkým problémom. Virtuálne pozorovanie nočnej oblohy pomocou astronomických počítačových programov sa ukazuje ako jedna z možností priblížiť žiakom učivo s touto tematikou zážitkovou formou.

V súčasnosti je k dispozícii množstvo astronomických interaktívnych počítačových programov. Ponúkajú množstvo simulácií na astronomické úkazy, vyhľadávanie astronomických objektov, či orientáciu na oblohe. My sa zameriame na počítačový program Stellarium, nakoľko tento astronomický softvér je prepojený s aktuálnou astronomickou databázou a ponúka možnosť oddelenia jednoduchých simulácií programu od vlastného virtuálneho pozorovania.

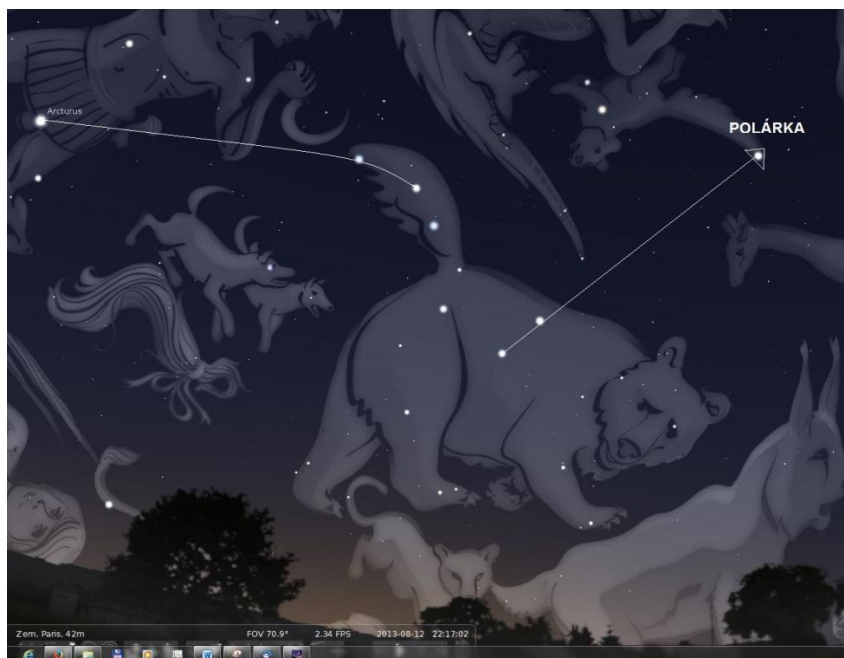
3. Astronomický softvér Stellarium

Stellarium je voľne prístupný astronomický softvér typu FREEWARE. Softvér tohto počítačového programu sa neustále vyvíja a preto približne raz za šesť mesiacov je sprístupnená nová verzia, ktorá je obohatená o nové funkcie a možnosti zobrazovania. Jeho základný katalóg obsahuje údaje o 600 000 hviezdach. Dostupné sú aj doplnkové katalógy, ktoré je potrebné dodatočne stiahnuť z materského servera programu a ktoré obsahujú viac ako 210 miliónov hviezd. Orientáciu v množstve hviezd nám uľahčia jednotlivé funkcie nachádzajúce sa na paneli nástrojov, ktoré pospájajú jednotlivé hviezdy do súhvezdí aj s názvom daného súhvezdia. Celkový vnem dotvoria ilustrácie jednotlivých súhvezdí podľa gréckej mytológie. Počítačový program nám ponúka okrem objektov hmlovín, galaxií a hviezdokôp celého Messierovho katalógu, aj objekty NGC (New General Catalog) katalógu. V Stellariu si môžeme zobrazit' slnečnú sústavu, s jej planétami a ich mesiacmi. Simulácie meteorických rojov, zatmení Slnka a Mesiaca, či vzplanutia supernovy umožnia virtuálne pozorovať tieto nádherné astronomické úkazy. Veľkou didaktickou výhodou tohto programu je jeho plná jazyková podpora slovenčiny, takže sa používateľ hneď po inštalácii ocitne v plne slovenskom jazykovom prostredí, kde rozumie všetkým zobrazovaným informáciám, položkám menu a všetkým ovládacím prvkom programu.

3.1 Ukážky zo softvéru Stellarium

Pre poznávanie súhvezdí je možné využiť funkcie Stellaria – priradenie hviezd do súhvezdí, pomenovania jednotlivých súhvezdí, ale aj ich mytologické zobrazenia. Ako príklad si môžeme zvolit' určenie polohy hviezd Polárky zo súhvezdia Malého medveďa, ako aj ilustráciu toho, že asterizmus Veľký voz patrí do súhvezdia Veľkej medvedice (obrázok 1).

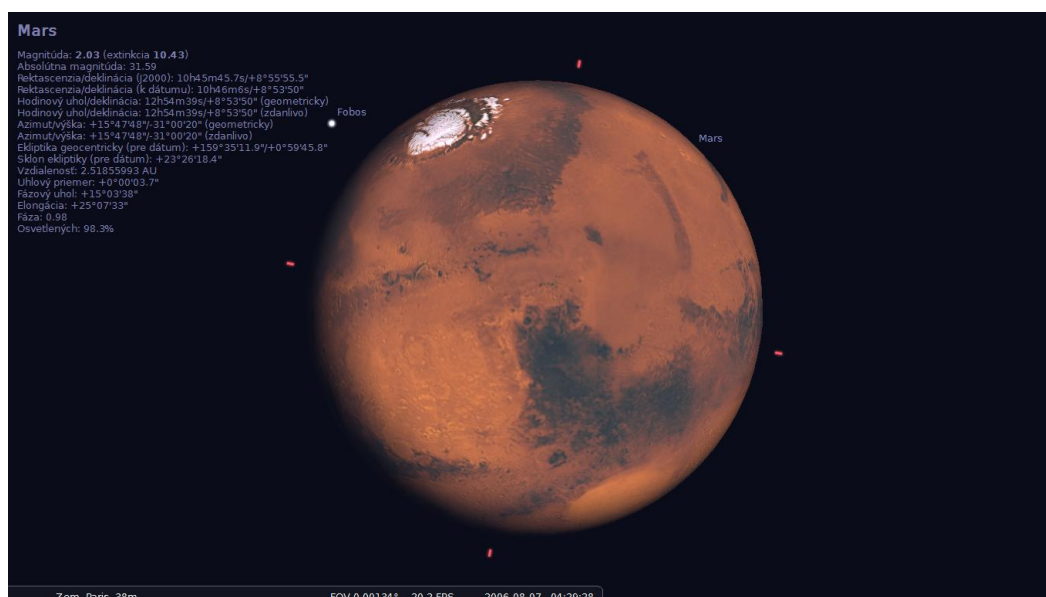
Určenie polohy hviezdy Polárky



Zdroj: www.stellarium.org

Pre poznávanie planét Stellarium ponúka možnosť priblíženia ich povrchu. Pomocou virtuálnej zmeny času môžu žiaci určiť aj rotáciu jednotlivých planét. Obeh jednotlivých mesiacov okolo ich materských planét môžeme virtuálne pozorovať „v priamom prenose“. Príkladom môže byť pozorovanie povrchu Marsu, aj s jeho polárnou čiapočkou, ako môžeme vidieť na obrázku 2.

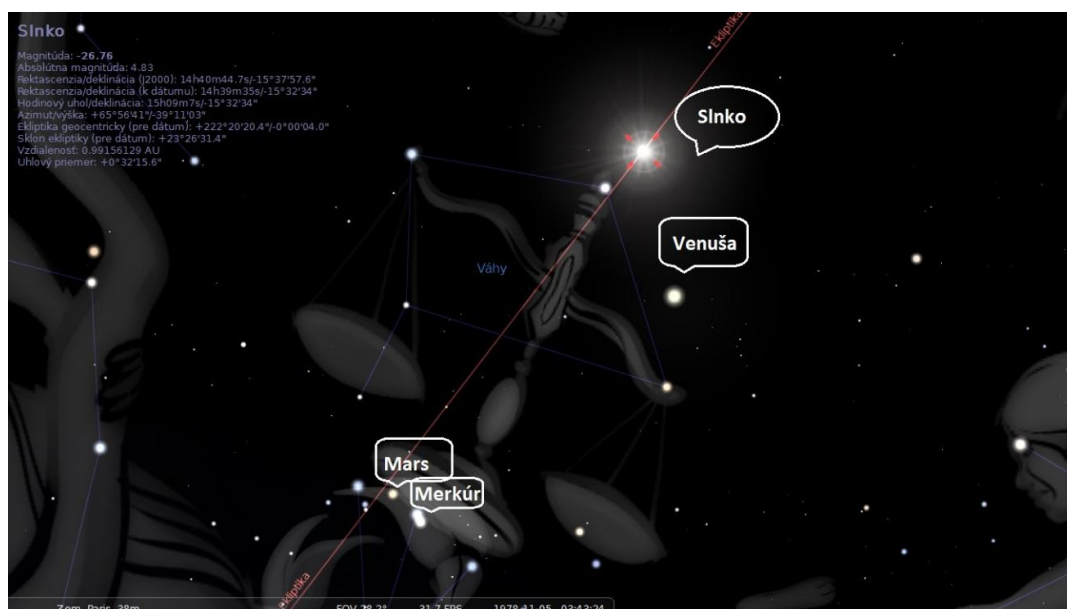
Planéta Mars



Zdroj: www.stellarium.org

Simulácia pohybu planét okolo Slnka v Stellarium umožňuje žiakovi pozorovať tento pohyb reálne, ale aj v rámci priemetu na oblohu medzi hviezdami. To im umožní získať prvotnú informáciu o zdanlivej dráhe Slnka po oblohe, určiť v ktorých súhvezdiach môžeme nájsť jednotlivé planéty a tým vymedziť pojem ekliptikálnych súhvezdí (pozri obrázok 3).

Pohyb planét okolo Slnka.



Zdroj: www.stellarium.org

Poznávanie iných hviezdnych sústav – galaxií, ktoré môžeme vidieť len pomocou ďalekohľadu, ale aj hmlovín a hviezdokôp je isto pre žiakov veľmi zaujímavé. Môžu tak objavovať aj oku skryté – vesmírne objekty. V Stellariu je dojem z týchto objektov umocnený zobrazením najkrajších fotografií získaných pomocou najväčších ďalekohľadov sveta a Hubblovho teleskopu. Ako príklad uvádzame hmlovinu M42 v súhvezdí Orióna pod názvom Veľká hmlovina (obrázok 4) a galaxiu M 101 – Veterník (obrázok 5) v súhvezdí Veľkej medvedice.

M 42 Veľká hmlovina v súhvezdí Orión



Zdroj: www.stellarium.org

M 101 - Veterník v súhvezdí Veľkej Medvedice



Záver

Využitie interaktívneho počítačového programu Stellarium vo vo výučbe prírodovedy poskytuje možnosť osvojovania si základných astronomických pojmov pomocou virtuálneho pozorovania s dôrazom na aktívnu prácu žiaka. Ako poukázali naše niekoľkoročné skúsenosti v rámci Detskej univerzity v Prešove, aktívna práca žiakov s týmto programom podnecuje ich tvorivosť a „bádateľského ducha“. Ostáva len na učiteľoch, do akej miery využijú možnosti tohto virtuálneho počítačového programu v rámci reálneho vyučovania žiakov na primárnom stupni vzdelávania.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 007 UPJŠ-4/2013 - Moderné technológie vo vyučovaní astronómie a astrofyziky.

Bibliografia

- Bernátová, R., Kochová H. (2013). *Informačno-komunikačné technológie v primárnom prírodovednom vzdelávaní* [elektronický zdroj]. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. 145 s. ISBN 978-80-555-0995-2. [cit. 15. septembra 2014]. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova7>
- Csatáryová, M., Šebeň, V., Šechný, R. (2011). Virtuálne laboratórium v astronómii - programy Stellarium a Aladin. In: *Tvorivý učiteľ fyziky IV: národný festival fyziky 2011* vyd. Bratislava: Slovenská fyzikálna spoločnosť, 2011, s.44-49. ISBN978-80-970625-3-8
- Freistetter, F., Iafrate, G., Ramella, M. (2011). *The Skyisfor Everyone - Outreach and Education with the Virtual Observatory*. arXiv:1101.3061v1 [citované 10.september 2014]. Dostupné na: http://arxiv.org/PS_cache/arxiv/pdf/1101/1101.3061v1.pdf
- Janoušková, S., J. Novák, J. Maršák, (2008). Trendy ve výuce přírodovědných oborů z evropského pohledu. In: *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis: séria D – vedy o výchove a vzdelávaní: [zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity]: Supplementum 2 – Aktuálne vývojové trendy vo vyučovaní chémie*. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 129-132. ISBN 978-80-8082-182-1.
- Šebeňová, I. (2014). Možnosti využívania prostriedkov IKT v predmete pracovné vyučovanie a príprava učiteľov primárneho vzdelávania. In: *IKT vo vzdelávaní : výstupy výskumných štúdií zameraných na technické vzdelávanie*. Nitra : PF UKF, 2014. s. 244-251. ISBN 978-80-558-0633-4

TRÓJPODMIOTOWOŚĆ W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Abstract: *The theme of this article is 'triple subjectivity, at an early stage of education. The concept of subjectivity and partnership is explained at the beginning. Afterwards are presented advantages of the cooperation between teachers and parents. Besides, the article describes difficulties that arise from the lack of a good relationship between teachers and parents. It also contains sample proposals for mutual activities for parents and children.*

Key words: *subjectivity, partnership, teacher collaboration with parents, three-subjectivity.*

Powszechnie wiadomo, że na wczesnym etapie kształcenia istotną rolę odgrywa współpraca między szkołą, rodzicami i oczywiście uczniami. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie, dlaczego tak ważna jest współpraca między tymi trzema podmiotami. Często takie wspólne relacje między szkołą, rodzicami i uczniem nazywa się trójpodmiotowością, oznacza to autentyczne partnerstwo tych trzech jednostek. Podmiotowo oznacza traktowanie siebie wzajemnie jak człowieka, nie jak rzecz (<http://sjp.pwn.pl/sjp/podmiotowo;2502415.html>). Tak więc trójpodmiotowość, oznacza nic innego jak traktowanie się, tych trzech jednostek, na równym poziomie.

Trójpodmiotowość to również partnerstwo. Jest ono podstawą współpracy tych trzech podmiotów. Partnerstwo stanowią co najmniej dwie osoby, które są ze sobą powiązane w określonym współdziałaniu. Osoby te zwane są partnerami. Współdziałanie jest inaczej zwane współpracą, gdyż partnerzy robią coś razem, mają swój wspólny cel do którego dążą (Mendel, 2009, s. 186). Według Jana Szczepańskiego „Partnerstwo= wspólny cel, dobrowolność udziału i względna równość udziału, względna równość partnerów, dążenie do określonej korzyści lub dzieła, określenia obowiązków, regulacja prawna i moralna stosunku, zobowiązanie do lojalności” (tamże, s. 186). Julian Radzewicz podaje pięć warunków, jakie należy spełnić aby można było mówić o partnerstwie między poszczególnymi osobami. Pierwszy dotyczy liczebności – potrzebne są przynajmniej dwie osoby. Drugi dotyczy akceptacji drugiej osoby. Trzeci to wzajemne zaufanie tych osób. Czwarty mówi o tym, że konieczne są wspólne cele i wartości, którymi się kierują. Ostatni warunek polega na wspólnej życzliwości i pomocy itp. (tamże, s. 186).

Współpraca nauczycieli z rodzicami jest bardzo ważna, ze względu na dobro dziecka, a wspólnie te dwa środowiska mogą dużo więcej zdziałać. Często zdarza się tak, że rodzice obarczają szkołę winą za złe wychowanie ich dziecka. Zauważa się czasem, że rodzice wymagają od nauczycieli tylko i wyłącznie pomocy dziecku w jego karierze szkolnej. Najbardziej zależy im na tym, aby dziecko miało dobre oceny i zdało do następnej klasy. Nie zwracają uwagi natomiast na to, że istotny jest także rozwój społeczny ich dziecka. Dlatego im lepsze są relacje między tymi dwoma środowiskami, tym większa możliwość współpracy (Kobyłecka, 2005, s. 93-94).

Współpraca między nauczycielami i rodzicami polega na wspólnym urzeczywistnieniu zamierzonych celów, a także na wspólnym podejmowaniu decyzji. Współpraca ta nie polega jednak na spełnianiu oczekiwań drugiej strony, ale na wspólnym poszukiwaniu rozwiązań występujących problemów, związanych z nauczaniem, uczeniem się i wychowaniem dziecka (Łobocki, 2007, s. 177).

Głównym celem współpracy nauczycieli z rodzicami jest zapewnienie dziecku wielostronnego rozwoju. Istnieją również inne cele np. poznanie przez nauczycieli ucznia i jego rodziny, ale także poznanie i zrozumienie przez rodzica dziecka i nauczyciela. Kolejnym takim podrzędnym celem może być tworzenie atrakcji uczniom, przez co rozumieć można wszelkie wycieczki oraz imprezy szkolne. Następnym celem jest dbanie o dobry kontakt nauczycieli z rodzicami, aby móc udoskonalać życie klasy (Łobocki, 2007, s. 177). Jeszcze innym celem jest zapoznanie rodziców z programem pracy szkoły. Oprócz tego jest konieczne dzielenie się, dostrzeganymi przez obie strony, zarówno nauczycieli jak i rodziców, postępami uczniów oraz jego zachowaniami w grupie rówieśniczej. Rodzice natomiast powinni również informować szkołę

o stanie zdrowia swojego dziecka oraz o jego zainteresowaniach, ale także trudnościach wychowawczych (Pindera, 2002, s. 51-52). Zdarza się, że rodzice podejmują inicjatywę, jednak głównie to nauczyciele są organizatorami tej współpracy. Dlatego tak ważne jest, aby to oni ubiegali się o dobre relacje z rodzicami swoich uczniów (tamże, 2007, s. 177-178).

W literaturze przedmiotu opisywane są trzy formy współpracy nauczycieli i rodziców. Pierwszą z nich jest indywidualna forma współpracy, a do niej zaliczyć można: konsultacje pedagogiczne, wizyty domowe, kontakty korespondencyjne oraz rozmowy telefoniczne. Drugą jest forma zbiorowa, na którą składają się: spotkania robocze inaczej zwane wywiadówkami, spotkania towarzyskie, spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców, spotkania z ekspertem oraz tzw. drzwi otwarte. Trzecia forma zwana jest mieszaną, gdyż nie można jasno określić, do których z dwóch wcześniejszych form ją przypisać. Do takiej formy wlicza się wzajemne wyświadczenie usług oraz udzielanie się przez rodziców w radzie szkoły i radzie rodziców (Łobocki, 2007, s. 177-178).

Współpraca rodziców i nauczycieli w sferze edukacji obejmuje m.in. spotkania, stawianie siebie na równi, akceptacje i zrozumienie drugiej osoby, poszukiwanie wspólnych celów, współodpowiedzialność za wychowanie dzieci, wzmacnianie autorytetu rodzica przez nauczyciela w oczach ucznia i odwrotnie; poszukiwanie rozwiązań, słuchanie drugiej osoby, pomoc w samodoskonaleniu się obu stron i wiele innych (Kobyłecka, 2005, s. 93-94).

Słabe kontakty, czy też ich brak, między rodzicami i nauczycielem mogą doprowadzić do tego, że rodzicom trudniej jest rozpoznać problemy szkolne. Nie mając kontaktu z nauczycielami, rodzice nie wiedzą, jakie postępy poczyniły ich dzieci, czy mają dobre kontakty z rówieśnikami z klasy. Dzięki współpracy tych dwóch środowisk, rodzice i nauczyciele mogą pomóc dziecku w rozwiązaniu jego problemów (Łobocki, 2007, s. 180).

Należy pamiętać jednak, że obecnie zdarzają się przypadki, że to dziadkowie sprawują opiekę nad dzieckiem. Zatem oni powinni być zaangażowani w życie szkoły oraz edukację ich wnuków. Dlatego mówiąc o współpracy nauczycieli z rodzicami, rozumie się współdziałanie z całym środowiskiem rodzinnym, a więc i jego wszystkimi członkami (Mendel, 2004, s. 300).

Rodzina jest dla dziecka podstawowym środowiskiem wychowawczym. Jest oparta na więzach krwi, małżeństwa lub adopcji. Zadaniem rodziny jest zapewnienie dziecku jak najlepszych warunków, aby w pełni mogło się rozwijać (Łobocki, 2007, s. 179). Jan Paweł II twierdził, że bez starannego wychowania przez rodziców, szkoła nie ma szans powodzenia w wychowaniu młodego człowieka. Rodzina jest niezastąpiona, gdyż jest to środowisko, w którym dziecko przyswaja pewne wzorce. Jest ona podstawą działań wychowawczych innych instytucji edukacyjnych (Pindera, 2002, s. 47). Dzieci naśladują zachowania rodziców, bo to rodzina jest dla nich zasadniczym punktem odniesienia, a ukształtowane w niej zręby moralności i sumienia stają się filtrem norm i wartości, w późniejszej przyszłości dziecka. Najważniejszymi wartościami przekazywanymi w rodzinie jest poszanowanie życia, miłość, tolerancja, wolność i troska o innych (Kobyłecka, 2005, s. 98).

Rodzice często mają nierzeczywistą wizję szkoły. Zdarza się bowiem tak, że rodzice mają kontakt z nauczycielami dopiero wtedy, gdy dzieje się coś złego, a nie uczestniczą w codziennym życiu szkoły. Aby pokazać rodzicom, jak wyglądają zajęcia w szkole, uczniowie mogą organizować lekcje dla rodziców, na przykład warsztaty na tematy opracowane w ostatnim czasie na zajęciach. Mogą to być zajęcia z ekologii, języka polskiego, fizyki, tolerancji, uzależnień, ale szczególnie ciekawe mogłyby być dla wielu rodziców także zajęcia z informatyki. Uczniowie mogliby uprzednio wykonać i rozesłać zaproszenia dla rodziców. W ten sposób uczniowie mogą pokazać swoim rodzicom, czego uczy ich nauczyciel, oraz jakimi środkami dydaktycznymi dysponuje szkoła. Dla uczniów byłoby to też pewnego rodzaju utrwalenie wcześniej poznanych wiadomości i utrwalenie umiejętności (Jankowski, 2014, s.48). Kolejnym przykładem współpracy z rodzicami może być organizowanie wspólnych świąt takich jak, np. Dzień Matki, Ojca, Babci itp. Podczas tych spotkań dzieci mogą z rodzicami brać udział w zawodach czy grach zespołowych. Dobrą okazją do współpracy uczniów z rodzicami, może być wspólne przygotowanie ciast, deserów w ramach jakiejś uroczystości, ale także przygotowanie dekoracji. Taką okazją mogą stać się również zajęcia teatralne lub literackie z udziałem dzieci i rodziców (tamże, s.48).

Nauczyciel przyczynia się do wszechstronnego rozwoju uczniów. Pełni on funkcje społeczne, gdyż współpracuje z uczniami, rodzicami oraz społecznością lokalną. Istnieją trzy

zasady społecznego działania nauczyciela, mianowicie: „1. Nauczyciel działa w świecie dobra. Podejmuje aktywność związaną z tworzeniem dobra dla drugiego człowieka. Stara się służyć innym. 2. Działalność wychowawcza jest racjonalną nadzieją. Nauczyciel wierzy w postęp moralny, zmianę ludzi w pożądanym kierunku. Ma wizję lepszej przyszłości, opartej na ładu etycznym, która motywuje go do działania. Dlatego nieustannie doskonali siebie i swój warsztat pracy. Jest aktywny i twórczy w realizacji celów edukacyjnych. 3. Nauczyciel jest sługą wartości. Angażuje się w swoją pracę jako człowiek wolny, godny i autonomiczny. Jego kodeks etyczny wspiera się na cnotach. Jest życzliwy, bezinteresowny, umie współdziałać i współżyć z ludźmi” (Kobyłecka, 2005, s. 98-99).

Współpraca między nauczycielem a uczniem jest ważnym elementem całego procesu kształcenia. Szkoła we współpracy ze środowiskiem rodzinnym, opierając się na dialogu, ma za zadanie przygotować uczniów do życia, świadomego wyboru wartości a także współuczestnictwa w kulturze. Dorośli pomagają dzieciom w tworzeniu wizji świata oraz człowieka, ukazują cenne wartości, którymi powinni kierować się w życiu. Nauczyciel jest osobą, która przede wszystkim ukierunkowuje uczniów, służy pomocą, ale nie przekonuje do takich, a nie innych racji. Człowiek sam powinien tworzyć opinie i poglądy na dany temat (tamże, s. 98-99).

Trójpodmiotowość w edukacji polega na współdziałaniu trzech środowisk, a mianowicie szkoły, rodziny oraz ucznia. Ważna jest współpraca rodziny ze szkołą, gdyż mają oni wspólne cele, które służą prawidłowemu rozwojowi dziecka. Uczniom potrzebne jest wsparcie rodziny i szkoły, ponieważ to rodzice i nauczyciele pomagają dziecku poznawać i rozumieć świat. Aby można było mówić o podmiotowym traktowaniu się, należy pamiętać, aby traktować się wzajemnie z szacunkiem i być dla siebie partnerami.

Bibliografia

- Jankowski, B. (2014). Rodzice – aktywni uczestnicy procesu edukacji, *Dyrektor Szkoły*, nr 5.
- Kobyłecka, E. (2005). *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.
- Mendel, M. (2004). Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń? W: A. W. Janke (red.). *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Mendel, M. (2009). Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pindera, M. (2002). Współdziałanie rodziców i nauczycieli w procesie wychowania dzieci. W: K. Misiółka (red.). *Trójpodmiotowość w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej*, Mysłowice. <http://sjp.pwn.pl/sjp/podmiotowo;2502415.html>

KLASA SZKOLNA MIEJSCEM AKTYWNEGO UCZENIA SIĘ I ROZWOJU UCZNIĄ W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

***Abstract:** The purpose of the first stage of learning is to provide children with a rich body of knowledge, the implementation of the smooth functioning of society and knowledge of the student's own personality, which is the subject of early childhood education in contemporary. The earliest socialization, which is a family environment and preschool further fully realized in the process of a three-year school. Which is a primary school class, the student's everyday living space to which it belongs, together with their peers is a micro-society mutually learning and parents.*

***Key words:** school class, activity, socialization, teacher, younger school age children.*

Wstęp

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wszechstronny rozwój uczniów oraz wsparcie w nabywaniu przez nich wiedzy, umiejętności i kompetencji. Organizacja procesu edukacyjnego umożliwia poznawanie przez dzieci otaczającej rzeczywistości, przygotowując do prawidłowego i efektywnego funkcjonowania w świecie społeczno-informacyjnym¹.

Kształcenie zintegrowane, w myśl idei konstruktywistycznej, skupia się na podmiotowości wychowanka. Uczenie się jest traktowane jako forma aktywności, a więc źródłem wiedzy ucznia powinny być badawcze działania i jego osobiste doświadczenia (Klus-Stańska, 2011). Z założeń tej koncepcji wynika, że niezwykle ważne dla rozwoju wychowanka staje się „(...) środowisko pełne wyzwań, bogactwa bodźców i stymulacji poznawczej” (Zalewska, 2011, s. 532).

Przestrzeń życiowa dziecka tuż przed podjęciem przez niego obowiązku szkolnego jest miejscem, w którym nabywa szereg umiejętności, wiadomości oraz doświadcza wielu różnorodnych sytuacji życia codziennego. Kolejnym środowiskiem jego funkcjonowania staje się przedszkole, a następnie szkoła podstawowa.

1. Aktywność ucznia w klasie szkolnej

W procesie edukacji, dziecko, będące podmiotem kształtującym swą osobowość podlega oddziaływaniom społecznym. Socjalizacja ma charakter spontaniczny „(...) w odróżnieniu od wychowania jako celowego i planowego oddziaływania na wychowanka (...)” (Modrzewski, Sipińska 2006, s. 804). Poznając inne grupy ma możliwość konfrontacji wiedzy potocznej i dotąd nabywanych postaw w rzeczywistości rówieśniczej. Wspólnie z kilkunastoma innymi osobami tworzy grupę klasową. Z psychologicznego punktu widzenia klasa szkolna „jest określeniem grupy składającym się z uczniów wzajemnie na siebie oddziaływujących, którzy różnią się zajmowanymi w nim pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie się w istotnych dla klasy sprawach” (Łobocki, 1974, s.15). Początkowo, w większości przypadków, nie istnieje między nimi więź społeczna. Z czasem można dostrzec wzajemne korelacje, wyłaniające się struktury nieformalne. Dzieci poznając siebie nawzajem zaczynają nawiązywać kontakty koleżeńskie i przyjaźnie (Sendyk, 2001, s.56). Razem z rówieśnikami łatwiej dostosować się do nowych porządków, reguł wiążących się z wejściem w rolę ucznia I klasy.

Rzeczywistość szkolna umożliwia dzieciom konstruowanie, modelowanie i przede wszystkim trening umiejętności społecznych (Karwowska-Struczyk, 2011, s. 371). Klasowa grupa rówieśnicza stanowi dla dziecka społeczne doświadczenie. Na podstawie podejmowanych wspólnie zabaw i nauki poznaje zasady panujące w mikro społeczeństwie, zaznajamia się z poczuciem zdrowej rywalizacji, odkrywa, iż nie zawsze podejmowany trud przynosi zwycięstwo. Musi

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych
http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf [dostęp: 25.11.2014r., 15.00]

przystosować się do ogólnych norm, które często spisane są na zasadach kontraktu klasowego (Kowalkowska, 2003, s.19). Ważna na tym etapie staje się także empatia, asertywność, czy umiejętność wyrażania siebie i rozumienia innych w komunikacji werbalnej i niewerbalnej (Wosik-Kawala, Grabowiec, 2012, s.46-47). Klasa szkolna to także miejsce, które przygotowuje dziecko do pełnienia różnych ról społecznych, od kolegi/koleżanki, ucznia, przez dyżurnego, członków kół zainteresowań czy samorządu klasowego/szkolnego².

Podjęmowana grupowo działalność ma swoje odzwierciedlenie względem stopnia zaangażowania uczniów zarówno w bliższe relacje interpersonalne, jak i wzrost zainteresowaniem treścią nauczania na zajęciach. Dzieci oraz dorośli stają się dla siebie (...) ważnym źródłem wiedzy, polem doskonalenia licznych umiejętności i kształtowania postaw” (Smykowski, 2003, s. 60). Podjęmowana przez uczniów wspólna zabawa stanowi walor samopoznawczy. „(...) Dzieci uczą się wykonywać to, czego same nie byłyby jeszcze w stanie zrobić z uwagi na zbyt słaby rozwój poznawczy czy emocjonalno-społeczny” (Stefańska-Klar, 2004, s.149).

Przebywanie w grupie rówieśniczej jest wartościowe, bo uczy tolerancji dla cudzych poglądów, postaw, zachowań. „(...) Przewycięzając swój egocentryzm, staje się [dziecko] zdolne do życia razem z innymi, a nie obok innych” (Cibor, 2001, s.58). Na tym właśnie polega efektywna praca w grupie. Ta forma pracy na zajęciach jest okazją do współdziałania, możliwością pełnienia roli negocjatora, jak również sprawdzeniem umiejętności podejmowania odpowiedzialności za skutki wspólnego wykonywania zadań (Waloszek, 2006, s.137). Działania kolektywne mają na względzie skuteczne uczenie się we współpracy. Badania R.S. Grabinera z roku 1999 dowiodły, iż dobrze zorganizowana praca w grupie uczniów „(...) przynosi lepsze efekty edukacyjne w porównaniu z uczniami pracującymi indywidualnie lub frontalnie. (...) Pozytywne efekty pracy grupowej dotyczą zwłaszcza samooceny uczniów, relacji interpersonalnych, akceptacji uczniów mających problemy w uczeniu się, stosunku do szkoły (...)” (za: Michalak, 2013, s.546).

Istotnym ogniwem w strukturze klasowej staje się również nauczyciel. W zespole klasowym widoczne jest wielokierunkowe oddziaływanie trzech grup podmiotów na siebie tj: grupa rówieśnicza- jednostka, nauczyciel – jednostka, grupa – nauczyciel. Taka bogata „konfiguracja” wpływów odnosi się do wzajemnego oddziaływania wychowawczego, które przebiega w środowisku szkolnym. Szczególna cecha kształcenia, jaką jest m.in. interakcyjność dowodzi, że jest ona powszechna i konieczna w procesie edukacyjnym. „Interakcja społeczna to ogół aktywności dwojga lub większej liczby osób, które pozostają w relacjach skutkującym wzajemnym wpływem” (Jaszczyszyn, 2013, s.201). Wychowawcy muszą być aktywni w grupie klasowej, aby w pełni włączać się w proces wychowywania swoich podopiecznych. Obserwacja uczestnicząca, będąca jedną z metod badawczych w poznawaniu zespołu klasowego, może dostarczyć cennych wskazówek o mniejszych umiejętnościach, czy szczególnych uzdolnień uczniów. Wyciągane wnioski będą stanowiły podstawę do podjęcia działań profilaktycznych. „Kiedy nauczyciele stanowią sami część społeczności, w której uczą, ich zaangażowanie jest bardziej widoczne. Są bardziej wyczuleni na potrzeby tej społeczności i są w stanie lepiej przyczynić się do realizacji jej celów” (Delors, 1998, s. 158). Interakcje z rówieśnikami i nauczycielem, jakie zachodzą w toku kształcenia i w codziennych sytuacjach szkolnych, stanowią fundament wychowania społecznego. Można w takim przypadku mówić o społeczeństwie nawzajem się wychowującym (Łobocki, 1974, s.283).

Kolejnym tego dowodem jest czerpanie wzorca przez uczniów z postawy nauczyciela. Zachowania na lekcji, przerwie, na wycieczce, czy podczas próby rozwiązywania konfliktu między uczniami są poddawane ich subiektywnej ocenie. Czerpane poprzez obserwację bezpośrednio i pośrednio wzorce osobowe i przykłady działań, mają swoje odzwierciedlenie w postawach i zachowaniach dzieci. Nauczyciel jako osobowościowy model musi w sposób naturalny pobudzać i aktywizować wychowanka do oczekiwanych i akceptowanych społecznie działań (Skorecka, 2001, s. 144-145).

² B. Matysik, *Jaki jest wpływ nauczyciela i klasy na przystosowanie się dziecka do życia w szkole* <http://www.profesor.pl/publikacja,12791,Referaty,Jaki-jest-wplyw-nauczyciela-i-klasy-na-przystosowanie-sie-dziecka-do-zycia-w-szkole> [dostęp: 27.11.2014r., 22.00]

Od szkoły, będącej instytucją oświatowo- wychowawczą, „(...) wymaga się, aby chroniła indywidualność jednostki i dbała o jej rozwój. Apeluje się o tworzenie warunków, w których każdy uczeń miałby możliwość zaspokajania swoich potrzeb oraz rozwijania zainteresowań czy uzdolnień” (Wosik-Kawała, Grabowiec, 2012, s.39).

Proces edukacji w klasach I-III szkoły podstawowej jest niezwykle ważnym etapem w życiu dziecka. Naturalne zainteresowania ucznia światem zaspokajane możliwością zdobycia wiedzy w ramach spontanicznej aktywności poznawczej w przestrzeni szkolnej, realizowane są w klasie (Zalewska, 2011, s.542). Podejmując trud uczenia się dziecko zdobywa wiadomości i konstruuje z nich wiedzę. „Wiedza to treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się” mówią D. Wosik-Kawała i A. Grabowiec (2012, s.42). O ile uczyć się, zdobywać wiedzę można indywidualnie, to wykorzystywanie jej w praktyce oznacza zazwyczaj doświadczanie w relacjach z drugim człowiekiem.

Bibliografia

- Skorecka, L. (2001). *Nauczyciel w drodze do demokracji*. W: B. Dymara (red.) *Dziecko w świecie współdziałania*, s.121-132, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cibor, R. (2001). *Psychologiczne podstawy współdziałania*. W: Dymara B., (red.) *Dziecko w świecie współdziałania*, s. 57-64. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Delors, J. (1998). *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO.
- Jaszczyżyn, E. (2013). *Rodzaje interakcji wychowawczych w procesie uczenia się dziecka*. W: B. Uszyńska-Jarmoc, M. Dudel, J. Głowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, s. 201-2017. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.
- Karwowska-Struczyk, M. (2011). Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji: dyskursy, problemy, otwarcia*, s. 370-374. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2011). Odmiany dyskursów wczesnej edukacji. Dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy. Edukować to organizować środowisko. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji: dyskursy, problemy, otwarcia*, s. 60-65. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kowalkowska, M., (2003). Z klasy – zespół. *Nowe w Szkole*, nr 9, s. 17-19.
- Łobocki, M. (1974). *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Modrzewski, J., Sipińska, D. (2006). *Socjalizacja*, (s.804), W: U. Śmietana, T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w. t. V*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sendyk, M. (2001). *Klasa szkolna jako miejsce doświadczeń społecznych uczniów*, *Edukacja*, nr 2, s. 56-67.
- Smykowski, B. (2003). Integracja w grupie edukacyjnej. *Edukacja*, nr 3, s. 60-71.
- Stefańska-Klar, R. (2004). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 130-162. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Waloszek, D. (2006). *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wosik-Kawała, D., Grabowiec, A. (2012). Szkoła miejscem kształtowania kompetencji społecznych – postulaty rzeczywistość. W: K. Czerwiński. A. Knocińska, M. Okrasa (red.), *Szkoła, komunikacja i edukacja. Komunikowanie w różnorodnych relacjach interpersonalnych*, s. 38- 62. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek i Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium.
- Zalewska, E. (2011). Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji: dyskursy, problemy, otwarcia*, s.528-534. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Źródła elektroniczne

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (2008). Pobrane z: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf
- Matysik B., *Jaki jest wpływ nauczyciela i klasy na przystosowanie się dziecka do życia w szkole*. Pobrane z: <http://www.profesor.pl/publikacja,12791,Referaty,Jaki-jest-wplyw-nauczyciela-i-klasy-na-przystosowanie-sie-dziecka-do-zycia-w-szkole>

KREATYWNOŚĆ DZIECIĘCA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Abstract: *Creativity is a complex concept, which is why there is no one definition of the matter. It is mainly a man's potential, that enables him to create new things that are invaluable for himself, or the others. Every man is born with this kind of predisposition, which explains why even the youngest children are perfectly able to tackle their problems. Developing children's creativity, especially in primary education is a matter of utmost importance. The teachers, apart from focusing on drilling, should let their pupils to make use of their innate talents. Nowadays, because of the rapid technological advancement it is hard to predict peoples occupations within the next 20-30 years. Only the creative people will be able to adjust to the reality.*

I have studied 50 third grade syllabuses. After examining them thoroughly I can certify, that the children were encouraged to creative thinking in about 20 of the above. The ones that dealt with the development of creativity were particularly connected with a wide spectrum of art classes. During those lessons, the teachers used specific methods:

- exposure methods,*
- practical methods,*
- methods focusing on children's problem-solving ability.*

There are a number of creative teachers who let their pupils to use their potential to a full extent. Thanks to their activeness, they encourage the children to act creatively. It is possible to find many means of developing children's potential during curricular classes, or even at home. Some focus on pupils' flexibility, originality and the ability to collocate seemingly disparate objects or concepts. Exercises promoting creative thinking and imagination are invaluable. Classes, during which children are encouraged to break the stereotypes and to make use of connotations, abstract thinking, analogies and metaphors are very interesting, as well.

After examining the syllabuses, the results are clear: many teachers fail to encourage their students and to make use of their full potential. I hope, however, that the growth of teachers' and parents' consciousness will minimise the problem in the future.

Key words: *creativity, primary education, potential, children activeness.*

1. Kreatywność w ujęciu teoretycznym

Kreatywność jest pojęciem złożonym, dlatego nie ma jednej ogólnie przyjętej definicji tego terminu. Według E. A. Zwolińskiej „*kreatywność jest indywidualną cechą charakteru polegającą na zdolności do wytwarzania nowych pomysłów, ale przede wszystkim jest stanem umysłu*” (2005, s.9). Z przytoczonej definicji wynika, że kreatywność jest pewnego rodzaju atrybutem, właściwością każdego człowieka. Innymi słowy stanowi potencjał człowieka, dzięki któremu może on stworzyć coś nowego i wartościowego dla siebie lub innych. Nie muszą to być jednak rzeczy materialne. Podstawowymi cechami kreatywności są nowość i użyteczność.

Każdy człowiek rodzi się z pewnym potencjałem, dlatego już od najmłodszych lat dzieci tak dobrze radzą sobie z wieloma problemami i nowymi sytuacjami. Z upływem czasu te predyspozycje, jeśli są niewykorzystywane słabną. Tak właśnie dzieje się z kreatywnością. Jeżeli dziecko nie ma szansy wykazać się własną aktywnością podczas wykonywania zadań zanika ona stopniowo.

Spośród wielu różnych sposobów postrzegania kreatywność moim zdaniem na uwagę zasługują słowa G. Kapicy. Mówi ona, że „*Rozwijanie kreatywności uczniów jest jednym z priorytetowych wyzwań edukacji XXI wieku, a w szczególności edukacji wczesnoszkolnej gdyż tylko umiejętność twórczego działania, ukształtowana na najniższych szczeblach kształcenia, może nam zapewnić efektywną samorealizację, ustrzec przed biernością, przed jałowym, bezskutecznym, nieracjonalnym funkcjonowaniem*” (Kapica, 2013, s. 169). Podobne zdanie na ten temat ma Sir Ken

Robinson autor publikacji o szkole, w której jego zdaniem zabija się kreatywność. Uważa on, że kreatywność w edukacji jest tak samo ważna, jak nauka czytania i pisanie, dlatego należy traktować te umiejętności na równi. Nie wszyscy są jednakowo uzdolnieni w zakresie matematyki czy języka polskiego, dlatego warto pozwolić im realizować się w tańcu, śpiewie czy teatrze. Idąc dalej tym tokiem rozumowania, oprócz skupiania się na nauce schematycznej, uczniowie powinni mieć możliwości wykorzystywania swoich różnorodnych predyspozycji. Nauczyciel jest zobowiązany organizować zajęcia w taki sposób, by mogli oni w pełni rozwijać swoją kreatywność.

Współcześnie w czasie szybkiego rozwoju techniki i daleko idących zmian ekonomicznych trudno przewidzieć, jakie zawody będą wykonywać ludzie za 20 lub 30 lat. Uważa się, że tylko osoby kreatywne będą potrafiły dostosować się do nowych realiów życia. Wiedza poznana dziś, za kilka lat może okazać się już nieaktualna, dlatego „szkoła musi przygotować absolwentów do wykonywania zawodów dziś być może jeszcze nieistniejących” (Zwolińska, 2005, s. 23).

2. Kreatywność dziecięca w praktyce edukacyjnej

Gdy absolwent przedszkola idzie do pierwszej klasy szkoły podstawowej zazwyczaj ma dużo ciekawych pomysłów, lecz gdy zasiada w szkolnej ławce jest niejako skazany na to, by robić to, co reszta klasy, tak samo rozwiązywać zadania, myśleć podobnie i mówić to, czego wymaga nauczyciel. Często uczniowie są „wciskani w formę” i schemat, co zmniejsza lub ogranicza ich kreatywność. Jeżeli nauczyciel nie daje możliwości, oraz nie mobilizuje uczniów do własnej aktywności ich potencjał kreatywny maleje, a motywacja do kreatywności słabnie.

Kreatywność dziecięca szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej jest dla mnie- przyszłego nauczyciela- bardzo ważnym, a zarazem interesującym zagadnieniem. O ile w przedszkolu z racji planowanego układu dnia pobytu dziecka w placówce oraz sposobu prowadzenia zajęć dzieci mają możliwość wykazywania się samorzutną i swobodną aktywnością, to z moich obserwacji zajęć na praktykach pedagogicznych w szkole wynika, że często jest ona spychana na margines. Ustępuje miejsca uczeniu się pamięciowemu oraz wypełnianiu rozmaitych kart pracy. Nauczyciele często twierdzą, że program nauczania jest przeładowany i trudno znaleźć czas na to, by uczniowie mogli sami stać się twórcami.

a) Problematyka badań własnych

Założyłam, że przy odrobinie dobrych chęci nauczyciela można wprowadzać dzieci w bogaty świat ich kreatywności. Wcześniej jednak postanowiłam odnieść się do realiów szkolnej praktyki, dlatego przeanalizowałam scenariusze obserwacji zajęć zintegrowanych i zbadałam na tej podstawie, czy dzieci miały podczas nich możliwość rozwijania kreatywności. Przeanalizowałam łącznie 50 scenariuszy zajęć obserwowanych w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Zwracałam głównie uwagę na to:

- 1) Czy podczas zajęć dzieci mogły wykazać się kreatywnością?
- 2) Jeżeli tak, to jakiego rodzaju kreatywnością?
- 3) Jakich metod używali nauczyciele podczas „zajęć kreatywnych”?
- 4) Czy nauczyciel wykazywał się kreatywnością?; Czy prawdą jest, że kreatywny nauczyciel to również kreatywny uczeń?

Te pytania stanowiły problematykę moich badań diagnostycznych. Materiał do badań zebrałam wykorzystując metodę analizy dokumentów. W moim przypadku dokumentami były scenariusze zajęć zintegrowanych do edukacji wczesnoszkolnej.

b) Analiza wyników badań własnych

Odpowiadając na sformułowane pytania po wnikliwej analizie treści scenariuszy zajęć, które obserwowałam w klasach 1-3 mogę stwierdzić, odpowiadając na pierwszy problem szczegółowy że: Dzieci miały możliwość wykazywać się kreatywnością podczas 20 zajęć. Pozostałe 30 to typowe zajęcia odtwórcze, które odbywały się bez jakiegokolwiek elementu pracy kreatywnej. Podczas nich uczniowie odpowiadali na pytania dotyczące czytanego tekstu, wykonywali prace plastyczne na narzucony przez nauczyciela temat np. kolorowali liście według konkretnego, jednego wzoru, a także uzupełniali dużo, rozmaitych kart pracy. Ten materiał nie jest powodem do

zadowolenia. Świadczy o tym, że tylko podczas 40% zajęć dzieci miały możliwość kreatywnego rozwoju, a w pozostałych w sposób bierny przyswajały wiedzę podawaną przez nauczyciela.

Odnosząc się do problemu drugiego stwierdzam, że zajęcia, które miały elementy, rozwijające kreatywność dotyczyły zazwyczaj:

Tabela 1.

Rodzaje kreatywności

RODZAJ KREATYWNOŚCI	PRZYKŁADY
Kreatywność plastyczna	<ul style="list-style-type: none"> - malowanie farbami (jesienny pejzaż, pani jesień), - tworzenie śmieciowego potwora z tektury plastikowych butelek, folii i innych, - układanie „czegoś” bliżej nie określonego z figur geometrycznych (uczniowie mieli za zadanie ułożyć a później opowiedzieć co to jest)
Kreatywność teatralna	<ul style="list-style-type: none"> - scenki teatralne (dotyczące zachowania się podczas podróży środkami komunikacji), - scenki dramatyczne (telefon do przyjaciela- zaproszenie na urodziny)
Kreatywność słowa mówionego i pisanego	<ul style="list-style-type: none"> - reklama (zabawki, owoców, warzyw, pieczywa), - dopisywanie haseł do podanej litery oraz tworzenie definicji danych hasła, - tworzenie innej nazwy czytanego wiersza, bajki, - mówienie w taki sposób, jak mówiłoby warzywo, gdyby umiało mówić, - zabawa w skojarzenia, co łączy dane przedmioty, - tworzenie własnego opowiadania, - burza mózgów (szukanie najlepszego z możliwych rozwiązań problemu)

Źródło: badania własne.

Z materiału zestawionego w tabeli 1 wynika, że nauczyciele głównie skupiają się na rozwijaniu kreatywności artystycznej, ale były to przede wszystkim prace plastyczne z wyłączeniem kreatywności muzycznej. Z analizy scenariuszy wnioskuję też, że elementy zajęć dotyczyły kreatywności polonistycznej, opierającej się na słowie mówionym i pisany. Moim zdaniem zajęcia, w których zadania kreatywne są integrowane w ramach wielu edukacji na poziomie klas 1-3 są stosunkowo łatwe do przeprowadzenia podczas codziennych zajęć szkolnych, dlatego szkoda, że nauczyciele za mało wykazują troski, aby przemyśleć, planować i realizować więcej celowych sytuacji inspirowanych działania kreatywne swoich uczniów.

Formułując odpowiedź na trzeci problem należy zwrócić uwagę, że nauczyciele podczas zajęć rozwijających kreatywność zazwyczaj stosowali szeroki wachlarz metod nauczania. W ich wymienianiu opieram się nazwach metod zaproponowanych przez wybitnego dydaktyka W. Okonia (1998, s. 251-254):

- metody waloryzacyjne polegające na uczeniu się przez przeżywanie. Składają się na nie metody impresyjne i metody ekspresyjne,
- metody praktyczne, polegające na uczeniu się przez działanie. Nauczyciele wykorzystywali metody ćwiczebne oraz metody działań wytwórczych,
- metody polegające na samodzielnym dochodzeniu uczniów do wiedzy, czyli uczenie się przez odkrywanie. Nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej stosowały: metodę przypadków, metodę sytuacyjną, giełdę pomysłów oraz gry dydaktyczne.

Wymienione grupy metod nauczania, które były odzwierciedlone w scenariuszach zajęć, należą do grupy metod aktywizujących. Ich głównym zadaniem jest pobudzanie uczniów do działania. Jednak warunkiem skuteczności tych metod w procesie edukacyjnym jest odpowiednie

przygotowanie metodyczne nauczyciela, a także celowy i przemyślany ich dobór oraz dostosowanie do możliwości rozwojowych uczniów.

Rozważając zagadnienia związane z wykazywaniem się kreatywnością przez nauczycieli, tym samym odpowiadając na czwarty problem badawczy, zaznaczyć trzeba, że oprócz analizy scenariuszy zajęć obserwowanych przeprowadziłam także rozmowę z koleżankami z grupy, w której odbywam praktykę pedagogiczną. Dotyczyła ona tego, czy i co dodatkowo zauważyły one w zajęciach związanego z kreatywnością, a nie jest odnotowane w scenariuszach obserwacji. Jak wynika z rozmów i analizy zebranego materiału faktograficznego, jest grupa nauczycieli, która jest kreatywna, a co za tym idzie osoby te pozwalają uczniom na rozwój ich potencjału kreatywnego. Dzięki swojej własnej aktywności pobudzają dzieci do działania i potrafią docenić ich oryginalne prace. Kreatywni nauczyciele planują przebieg zajęć w taki sposób, by realizować program nauczania w ciekawy dla uczniów i często niekonwencjonalny sposób.

c) Moja propozycja zajęć rozwijających kreatywność dzieci młodszych

Poruszając zagadnienie kreatywności należy wspomnieć o różnych technikach oraz przykładach zajęć, które rozwijają potencjał dzieci młodszych. Istnieje sporo gotowych pomysłów w opracowaniach metodycznych na pobudzanie kreatywności dzieci, zarówno podczas zajęć szkolnych, jak i na zajęciach dodatkowych np. na kółku plastycznym, muzycznym, fotograficznym, ale też w domu. Uważam jednak, że nawet młody nauczyciel może sam wytwarzać pomysły stymulujące kreatywność dziecięcą, dlatego zainspirowałam się tylko pewnym pomysłem z metodycznego przykładu i przeprowadziłam zajęcia z dziećmi z II klasy szkoły podstawowej. Za interesujący pomysł uznałam zabawę konstrukcyjną pt. *Czym ludzie będą się przemieszczać w przyszłości?* Zajęcia były prowadzone na kółku plastycznym.

Poniżej zamieszczam efekty pracy kreatywnej uczniów klasy II. Na wstępie zajęć przeprowadziłam rozmowę na temat tego, czym będą przemieszczać się ludzie za sto lat. Uczniowie początkowo wymieniali pojazdy, które znają, z czasem ich pomysły były coraz śmielsze i bardziej kreatywne. Najbardziej interesujące wydały mi się kosmodomy, (dom i pojazd w jednym, którym możemy lecieć w kosmos- wszędzie gdzie jesteśmy jest nasz dom) i rakiety w kształcie żyrafy. Następnie klasa została podzielona na trzy zespoły, po cztery osoby w każdym. Grupy otrzymały po jednym tekturowym pudełku, pozostałe materiały rozłożyłam na podłodze jednocześnie informując, że każda grupa może używać dowolnych środków do zbudowania swoich pojazdów. Oto efekty pracy dzieci 8 letnich:

Rysunek 1.

Pojazd przyszłości (grupa I)



Rysunek 2.
Kosmodom (grupa II). Pojazd jest domem, jak i środkiem do przemieszczania się



Statek kosmiczny (grupa III)



Rysunek 3.

d) Przykłady zadań rozwijających kreatywność dzieci w młodszym wieku szkolnym

Na podstawie literatury metodycznej można przytoczyć jeszcze inne, ciekawe dla dzieci młodszych przykłady rozwijania ich potencjału kreatywnego. Wśród nich są:

- Różnego rodzaju pytania nakłaniające dzieci do kreatywnego myślenia na przykład: *Co by było gdyby* ...np. nie było czasu, nie działało prawo ciężenia, ale też np. co jest białe- co jest białe i miękkie (możemy dokładać kolejne przymiotniki).

- Zajęcia polegające na słowotwórstwie oraz ilustrowaniu nowych słów za pomocą rysunków.

- Tworzenie definicji słów, które są dla dzieci obce.

- Tworzenie historyjek oraz opowiadanie ich na podstawie wylosowanych kartek. Na przykład 3 obrazki dotyczące jakiegoś ważnego wydarzenia bądź sytuacji, może to być wycieczka. Uczniowie w oparciu o karty opowiadają o tym, co widzieli, co przydarzyło im się ciekawego (Szmidt J., Bonara J. 1998).

- Dopełnianie zdań np.

Gdybym mógł stać się zwierzęciem byłbym, dlatego że

Gdybym mógł stać się kolorem byłbym, dlatego że

Gdybym mógł stać się piosenką byłbym....., dlatego że

Gdybym mógł stać się narzędziem byłbym....., dlatego że

Gdybym mógł stać się kimś sławnym byłbym....., dlatego że

- Krzyżówka kiedy podane jest hasło, uczniowie wypełniają krzyżówkę oraz tworzą definicje wpisanych wyrazów.

- Wszelkiego rodzaju zabawy *wyobraź sobie że.....*
- Tworzenie układu choreograficznego do poznanej piosenki: klasa II (w której prowadziłam zajęcia) poznała nowy utwór muzyczny „Rap o zasadach”, po czym uczniowie tworzyli różnego rodzaju figury taneczne a następnie je prezentowali.

Podsumowując warto podkreślić, że do grupy zadań inicjujących kreatywne zachowania należą też te, które rozwijają płynność i giętkość myślenia, oryginalność skojarzeń, ale też umiejętność wychwytywania związków między pozornie różnymi przedmiotami lub pojęciami. Ponadto ćwiczenia pobudzające kreatywne, wielokierunkowe myślenie i rozwijające wyobraźnię. Bardzo wartościowe są też zajęcia, podczas których uczniowie mają możliwość przewyższania utartych schematów myślowych, stosowania syntezy wszystkich elementów twórczego myślenia tj.: skojarzeń, abstrahowania, analogii, metafor oraz kształcą wyobraźnię i ekspresję ruchową.

Zakończenie

Konkludując moje rozważania na temat kreatywności dziecięcej chcę podkreślić, jak istotne jest rozwijanie indywidualnego potencjału dzieci, szczególnie w początkowych klasach szkoły podstawowej. Jest to okres istotny dla dzieci, które z natury są ciekawe świata i twórcze. O ile dzieci w przedszkolu zazwyczaj mają wiele okazji do wykazywania się własną aktywnością, to w szkole podstawowej ustępuje ona miejsca wiedzy odtwórczej. Jeżeli nauczyciele nie rozwijają kreatywności u dzieci, jej poziom obniża się, co w rezultacie daje nastawienie na odtwarzanie poznanej wiedzy bez wykazywania się aktywnością i kreatywnością.

W szkole z dziećmi młodszymi pracuje wielu kreatywnych nauczycieli, którzy w znakomity sposób nakłaniają dzieci do aktywności. Jednak wielu, nie oznacza wszyscy. Wyniki moich badań nie dają powodu do zadowolenia. Mam nadzieję, że coraz większa świadomość nauczycieli, ale także rodziców sprawi, że sytuacja ta ulegnie poprawie.

Obecnie słowo "kreatywność" stało się bardzo modne i wielokrotnie używa się go w odniesieniu nie tylko do pedagogiki, ale też psychologii, filozofii, historii, ekonomii a nawet księgowości. W Internecie oraz na tablicach ogłoszeń jest dużo różnych ofert kursów kreatywności. Ale zasadnicze pytanie, które warto postawić to: czy zajęcia kreatywne oferowane przez wszystkie te firmy są faktycznie nastawione na rozwój potencjału ludzi?

Bibliografia

- Zwolińska, E. (2005). *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szuścik, U., Oleksy, J. (2013). *Edukacja małego dziecka, Konteksty rozwojowe i wychowawcze* (tom 4). Cieszyn-Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka, E. (2008). *Trening twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K. (2008). *Trening kreatywności*. Gliwice: Wydawnictwo Helios.
- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. (2014). Poz. 803, Warszawa.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zacłona, Z. (2006). Rozwijanie myślenia twórczego dzieci w nauczaniu zintegrowanym. W: B. Muchacka, J. Kurcz, (red.), *Wspieranie dziecięcej kreatywności*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.

Źródła elektroniczne:

Pozyskano z: https://www.youtube.com/watch?v=_uLgYvtwgbY

Pozyskano z: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU7298>

NAUCZYCIEL W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA AKTYWNOŚCI POZNAWCZEJ DZIECKA

„Nauczyciel to zawód i powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone,
to odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu,
to umiejętności poświęcania się dla dobra innych osób,
to miłość do dzieci” (Muszkieta, 2001, s.7)

Summary In the current educational reality the teacher's role is considered to be vital. It emphasizes the child's engagement in the educational process in the form of action, exploration and experience; and through the activity of pupils leads them to knowledge. It is the teacher to show them world through their activities and by the teacher their worldview is being built. As such enriched by the experience, shows us the full picture of children's knowledge, interests and views.

Key words: teacher, pupil, the educational process, cognitive activity.

Wstęp

We współczesnej rzeczywistości edukacyjnej nauczyciel pełni znaczącą rolę. Stawia on przede wszystkim na zaangażowanie dziecka w przebieg procesu edukacyjnego w postaci działania w formie badania, odkrywania i doświadczania, które poprzez aktywność wychowanka doprowadzają go do wiedzy. To właśnie nauczyciel ma pokazać dziecku świat poprzez jego aktywność, to za jego pośrednictwem budowany jest światopogląd dziecka oraz obraz świata, który wzbogacony poprzez doświadczenia daje całościowy obraz jego wiedzy, zainteresowań i poglądów.

Zagadnienie aktywności poznawczej jest bardzo szeroko rozpatrywane w literaturze pedagogicznej oraz psychologicznej. Jednym ze słynnych autorytetów zajmujących się rozwojem aktywności poznawczej jest Jean Piaget. Uczony w rozwoju procesów poznawczych człowieka wyróżnił następujące etapy: stadium sensoryczno-motoryczne (trwające od urodzenia do drugiego roku życia; głównym przedmiotem poznania na tym etapie są stosunki przestrzenne, kształtuje się pojęcie schematu stałego przedmiotu, wzrasta świadomość motoryczna oraz zmysłowa dziecka, dominują czynności odruchowe, a także kształtuje się pojęcie istnienia i wyodrębniania siebie ze środowiska. W tym okresie słabo rozwinięta pozostaje pamięć dziecka); stadium przedoperacyjne (trwające od drugiego do siódmego roku życia; w tym okresie dominuje myślenie o charakterze konkretno-obrazowym, gwałtownie rozwijać zaczyna się pamięć, rozwój języka, następuje przyswajanie symboli oraz znaków); stadium operacji konkretnych (trwające od siódmego do dwunastego roku życia; w tym okresie dziecko zaczyna myśleć w sposób słowno-logiczny, możliwa jest jego odwracalność, dzieci nie posiadają umiejętności abstrahowania, ale myślą w sposób logiczny, dokonując także kategoryzacji różnych przedmiotów); stadium operacji formalnych (trwające od dwunastego roku życia; uczniowie w tym okresie abstrahują, myślą w sposób hipotetyczno-dedukcyjny. Jest to okres, w którym dominuje inteligencja werbalna (Wadsworth, 1998, s.24-167).

Powyższe rozważania uwidaczniają, że wiek przedszkolny oraz wczesny szkolny są okresem, w którym tworzą się w mózgu człowieka drogi nerwowe, które umożliwiają mu naukę przez całe życie. Kolejne lata są czasem pozyskiwania ogromnej liczby informacji, z których początek brać będzie dalsze zdobywanie i przyswajanie wiedzy oraz nowych wiadomości (Dryden, Vos, 2003, s.228). Sposób ich pozyskiwania w dużej mierze zależy od wykorzystania przez nauczyciela potencjału rozwoju poznawczego dziecka w celu zaangażowania go do badania i odkrywania otaczającego go świata, w celu budowania swojego światopoglądu.

1. Nauczyciel osobą znaczącą w procesie stymulowania aktywności poznawczej dziecka

Rozważania dotyczące nauczyciela, którego zadaniem jest stymulowanie aktywności poznawczej dziecka należy rozpocząć od wyjaśnienia podstawowych pojęć terminologicznych. Nauczyciel, czyli osoba, która posiada odpowiednie umiejętności zawodowe do prowadzenia zajęć edukacyjnych na różnych szczeblach kształcenia, która motywuje, wspiera oraz zachęca ucznia do rozwiązywania problemów o charakterze edukacyjnym, co wpływa na zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności (Lechowicz, 2013, s.46). Nie wystarczy jedynie posiadane wykształcenie. Wszystkie te aspekty łączą się z kompetencjami oraz cechami osobowości nauczyciela, które warunkują efektywność procesu kształcenia.

Na gruncie literatury pedagogicznej wyodrębnia się wiele kompetencji, które posiadać powinien nauczyciel. Najbardziej rozbudowanym podziałem, a zarazem adekwatnym do współczesnej rzeczywistości edukacyjnej jest klasyfikacja kompetencji współczesnego nauczyciela, która zaproponowana została przez Waława Strykowskiego. Klasyfikacja kompetencji nauczycielskich według autora oparta została na pewnych obszarach, zgodnie z którymi nauczyciel wykazywać powinien się pewnymi umiejętnościami. Waław Strykowski wyróżnił następujące obszary kompetencji: merytoryczny (dotyczy przygotowania nauczyciela do pracy pod względem opanowania przez niego treści ścieżki edukacyjnej danego etapu kształcenia), psychologiczno-pedagogiczny (obrazuje umiejętności nauczyciela w posługiwaniu się wiedzą pedagogiczną i psychologiczną, na której oparta pozostaje działalność wychowawcza), diagnostyczny (umiejętność rozpoznawania braków, zaburzeń, potrzeb podmiotów procesu kształcenia i wychowania), obszar związany z umiejętnościami niezbędnymi do planowania i organizowania procesu edukacyjnego (zgodnie z tymi umiejętnościami, nauczyciel winien być przygotowany do opracowania programów nauczania, planów wychowawczych), obszar autoedukacyjny (wskazuje na nieustanne pogłębianie, uzupełnianie i doskonalenie swoich umiejętności, wiadomości czy zainteresowań), dydaktyczno-metodyczny (umiejętności nauczyciela wskazujące na znajomość metod oraz zasad procesu nauczania), komunikacyjny (wskazuje na możliwość nadawania, budowania i odbierania komunikatów w stosunkach interpersonalnych), medialno-techniczny (wskazuje na umiejętność używania i korzystania ze środków i zasobów medialno-technicznych wzbogacających proces nauczania i kształcenia młodego pokolenia), obszar związanego z wartościowaniem szkolnych osiągnięć i umiejętności oceniania podręczników i programów kształcenia (Glik, 2013, s.43).

Wykształcenie nauczyciela w połączeniu z kompetencjami i odpowiednimi dla tego zawodu cechami osobowości tj.: pracowitość, zaangażowanie, dobroć, oddanie dzieciom, cierpliwość, entuzjazm, przychylność itp. (Mateja, 2014, s.26-29), tworzą wizerunek człowieka, który w doskonały sposób jest w stanie zabiegać o rozwój dziecka, oraz w taki sposób kieruje tym rozwojem, by zapewnić mu wszechstronny, harmonijny i holistyczny rozwój. Istotne jednak pozostaje prowadzenie i organizowanie tego procesu, w taki sposób, by podmiot edukacji był jego aktywnym uczestnikiem, a co więcej, by stymulowana była jego aktywność poznawcza, będąca źródłem poznania bezpośredniego, gwarantująca wiedzę pewną, budowaną za pomocą doświadczenia, badania, odkrywania i odczuwania otaczającego dziecko świata.

2. Sposoby stymulowania aktywności poznawczej dziecka – rozważania teoretyczne

Aktywność dziecka rozpatrywana może być na wiele sposobów. Po pierwsze, ze względu na interakcję społeczną – wyróżnia się tutaj aktywność indywidualną, grupową i zbiorową; po drugie – ze względu na dziedzinę działalności – werbalną, ruchową, plastyczną, muzyczną; po trzecie – ze względu na sferę danej aktywności – wymienia się tutaj: poznawczą, emocjonalną i praktyczną (Dąbek, 2011, s.6). Podstawą wszelkiego poznania jest nic innego, jak rozwój procesów poznawczych, określane także jako rozwój intelektualny, czy też umysłowy. Dziecko gotowe do podjęcia nauki w placówkach szkolnych, gotowe i dojrzałe pod względem poznawczym, chce poznawać otaczającą go rzeczywistość i uczyć się. Z wielką radością i entuzjazmem wspomina o rzeczywistości szkolnej – obowiązkach, zadaniach, nauce. Charakterystyczna dla tego rozwoju jest także mowa, która powinna być przede wszystkim poprawna pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, czy też dźwiękowym, by dziecko mogło przystąpić do nauki czytania i pisanie.

Mowa stanowi w tym wieku podstawowe źródło komunikacji, dlatego pełni ona tak ważną rolę (Klim-Klimaszewska, 2011, s.143-144). Dziecko powinno prawidłowo wymawiać głoski, które będą przez niego prawidłowo syntezowane i analizowane podczas nauki pisania i czytania (Janiszewska, 2008, s.5).

Dojrzałość umysłowa odzwierciedlana powinna być także w odpowiednim bagażu doświadczeń i wyobrażeń, które są podstawą procesu myślenia – analizy i syntezy lub też rozumienia tekstów czy komunikatów (Brejnak, 2009, s.48-49). Istotne są w tym wieku również operacje myślowe, które dziecko będzie wykonywać tj. wnioskowanie i rozumienie. W zakres rozwoju poznawczego wchodzi także koncentracja, którą to dziecko powinno się wykazywać podczas zajęć. Istotna jest także pamięć, czyli trwałość przyswajanych informacji, szybkie tempo zapamiętywania (Klim-Klimaszewska, 2011, s.143-144). Należy zaznaczyć, iż w młodszym wieku szkolnym dziecko charakteryzuje się pamięcią typu konkretno-obrazowego, a pamięć słowna dopiero się rozwija. Dowodem na to jest fakt, iż dzieci młodsze zapamiętują często bardzo wiele mało istotnych szczegółów, a bardzo mało cech istotnych dla danego zjawiska czy przedmiotu. Okres ten służy dopiero rozwojowi pamięci świadomej, jej szybkości oraz zakresu. Typowa jest pamięć mechaniczna, będąca bezpośrednim odzwierciedleniem np. przeczytanego tekstu, a kształtowana pozostaje pamięć logiczna, polegająca na rozumowaniu i wyciąganiu wniosków z danych zjawisk (Brejnak, 2009, s.49-50).

Należy pamiętać, że organizując proces nauczania należy zwracać uwagę na budowanie otoczenia szkolnego w sposób sprzyjający rozbudzeniu aktywności poznawczej, a tym samym zachęcając do działania, przekształcania, modyfikowania, czy interpretowania. Zajęcia edukacyjne bogate w tego typu procesy sprzyjają dziecięcej aktywności poznawczej, będącej sposobem dochodzenia do wiedzy oraz poznawania otaczającego świata (Dąbek, 2011, s.6).

Charakterystyczne dla każdego człowieka jest to, że w sposób indywidualny podporządkowuje on różnego rodzaju doświadczenia. Wiedza, świat poznawany za pomocą doświadczeń jest przez każdego ucznia i dorosłego człowieka uporządkowany. To za pośrednictwem aktywności poznawczej, można dziecko zaciekawić, zainspirować do poszukiwania, kategoryzowania, wytwarzania czy często przetwarzania wiedzy (Andrzejewska, 2014, s.5). To ciekawość jest niczym innym, jak tylko pewnego rodzaju reakcją emocjonalno-motywacyjną, która za pomocą zaciekawienia, prowadzi do ciekawości i aktywności poznawczej. By doszło do zaciekawienia dzieci młodszych należy wykorzystać do tego celu każdą sytuację zabawową czy dydaktyczną, która zaspokoi ich potrzebę poznania. Eksploracji ucznia często towarzyszy motywacja, która za wszelką cenę chce zwalczyć zaciekawienie i doprowadzić do zaspokojenia aktywności poznawczej. Procesom tym silnie towarzyszy także skupienie, które czuwa nad całokształtem odkrywania i poznawania świata. Dzięki skupieniu wychowanek może dokładnie słuchać poleceń nauczyciela, dostrzegać i selekcionować informacje (tamże, s.5).

Każdy proces, który zachodzi na gruncie kształcenia i wychowania ma swoje stymulatory oraz inhibitory. By zaangażować do aktywnego poznania, nauczyciel pracując z dziećmi powinien wziąć pod uwagę to, czego nie powinien on robić, czego unikać, albo też do czego zachęcać swoich wychowanków by proces poznania był jak najbardziej efektywny. Czynniki hamujące aktywność poznawczą dziecka są między innymi: strach wzbudzony przez nauczyciela, niekorzystny stan fizjologiczny wywołany zmęczeniem, chorobą, sennością, cechy osobowościowe (np. niski poziom inteligencji), niekorzystne cechy temperamentu dziecka, jakimi są między innymi: mała aktywność, wycofanie społeczne, czy nieśmiałość. Hamujący wpływ dla rozwoju procesów aktywności poznawczej mają również czynniki, które związane są z niezaspokojeniem potrzeb ucznia, złym nastrojem dziecka, pracą wychowawczą nauczyciela, która powiązana może być ze złym stylem pracy, niekorzystnym oddziaływaniem na ucznia, czy też niewłaściwym doborem metod nauczania. Niewątpliwie hamujące jest także przeciążanie dziecka treściami, zniechęcanie i brak wsparcia ze strony bliskich mu osób, niewłaściwy sposób przekazywania wiedzy, brak czasu na rozwiązywanie nurtujących go problemów, czy niedostosowany do potrzeb wychowanka system organizacji i zasad pracy (tamże, s.5).

Obok czynników hamujących proces pobudzania aktywności poznawczej dziecka wyróżnia się także te czynniki, które bezpośrednio wpływają na stymulowanie jej osiągania, powodując

zaciekawienie i chęć odkrywania przez badanie rzeczywistości. Są to między innymi rozbieżności między tym, co jest już dziecku znane, a tym czego w danym momencie doświadcza. Zaciekawiające i inspirujące do poznawania są także różnego rodzaju prowokujące pytania, zmiany bodźców, zaskoczenia, niezwykłości odkryte w procesach doświadczenia, nieoczekiwane zwroty akcji, niespodziewane pojawianie się jakiś konkretnych przedmiotów itp. (tamże, s.5).

Dziecko poszukując i doświadczając w sposób aktywny staje się badaczem otaczającej rzeczywistości. Poszukuje nowości, sprawdza, wyjaśnia nieznaną i niezrozumiałą dla niego fakty. Dzięki temu tworzy w swoim umyśle doświadczenia, wiedzę, pomysły, zasady, strategie, powodujące selekcjonowanie, przetwarzanie i ugruntowanie wiedzy. W tym procesie znaczącą rolę pełni nauczyciel, który winien uwzględniać rozmaite stymulujące do poznawania sytuacje. Działania rutynowe, niewłaściwe, nieodpowiedni dobór metod, czy nie zwracanie uwagi na potrzeby dziecka powodują brak efektywności poznania, co prowadzi do bierności, którą proces edukacyjny jest przepełniony. W związku z tym, każdy nauczyciel pracujący w szkole podstawowej z dziećmi młodszymi powinien dobrze orientować się w dziecięcej reprezentacji, odwoływać do zainteresowań, potrzeb, treści programowych, co stanowi podstawą do stymulowania procesu aktywnego poznania, tworzenia edukacyjnych sytuacji zaciekawienia, pozwalających na wytworzenie potencjału do badania i odkrywania środowiska (tamże, s.5).

Za istotę stymulowania procesu aktywności poznawczej odpowiedzialny jest nauczyciel i uczeń, a ściślej mówiąc zależność ta wynika z ich wzajemnego oddziaływania na siebie. Na gruncie nauk pedagogicznych wyróżnia się cztery modele interakcji edukacyjnej. Pierwszy model, zwany przyzwoleniem, charakteryzuje się całkowitą swobodą ucznia. W toku procesu edukacyjnego uczeń jest najważniejszy, działalność i przebieg procesu kształcenia jest całkowicie od niego uzależniony, a rola nauczyciela ogranicza się jedynie do sprawdzenia i zdiagnozowania, czy potrzeby dziecka zostały zaspokojone. Kolejny model – nakazu, w centrum procesu kształcenia stawia nauczyciela, osobę, która o wszystkim decyduje, wszystko bierze pod uwagę. W tym modelu potrzeby ucznia w ogóle nie są brane pod uwagę. Można ten model obrazowo określić jako gotowe „przelewanie” wiedzy z nauczyciela (osoby wyższej) na ucznia (w hierarchii niższej osoby w procesie kształcenia i wychowania). Trzeci model, konfliktowy, jest pewnego rodzaju odrębnością celów, dążeń, zainteresowań nauczyciela i ucznia. Można powiedzieć, że każdy z tych dwóch podmiotów próbuje iść w swoją stronę, brak więc jest porozumienia, dialogu i współdziałania. Ostatni model, tym samym najbardziej preferowany w pracy z dziećmi, wśród których nauczyciel pragnie stymulować aktywność procesów poznawczych nazywany jest modelem współpracy, w którym kontakty nauczyciela i ucznia oparte są na wzajemności i dążeniu do tych samych celów. Nauczyciel dopasowuje metody oraz całą organizację procesu kształcenia i wychowania do możliwości rozwojowych ucznia. Nie ma tutaj mowy o wyższości nauczyciela, ani ucznia. Oba podmioty mają takie same prawa, dążą za pomocą współdziałania do takich samych celów, a wszelkie niejasności, czy kontrowersje wyjaśniają za pomocą dialogu (Krzywicka, 2007, s.185).

Na podstawie analizy literatury można stwierdzić, że model edukacyjny jest dopiero początkiem drogi, na gruncie której nauczyciel może stymulować aktywność poznawczą dziecka. Ich działalność edukacyjna oparta musi być na współpracy, wzajemności, pomocy oraz dążeniu do tych samych celów. Nade wszystko należy jednak wziąć pod uwagę, że najważniejszy jest rozwój dziecka, a ściślej mówiąc, rozwój jego procesów poznawczych, który przyczyni się do budowania wiedzy trwałej i usystematyzowanej. Nauczyciel pragnący w ten sposób pracować z dziećmi, angażując tym samym aktywny sposób poznania, zobowiązany jest do tworzenia zmian rozwojowych, wspierania spontaniczności i aktywności dziecka, udzielaniu mu pomocy i wsparcia, inspirowaniu, zaciekawianiu oraz nieustannym stymulowaniu do odkrywania, badania, oraz działania (Dąbek, 2011, s.7).

Uwzględniając te wszystkie aspekty pracy z dzieckiem, nauczyciel musi pamiętać o kreatywności, twórczości i innowacyjności w podejściu edukacyjnym. W pracy z małymi dziećmi optymalne wydają się takie metody nauczania, które wykorzystują zaangażowanie najmłodszych w proces poznawania i tworzą wiedzę, a jednocześnie dają gwarancję jego wielostronnej aktywności (tamże, 2011, s.7).

Nauczyciel stymulując aktywność poznawczą najmłodszych musi pamiętać, że drogą do optymalnej stymulacji jest przede wszystkim wykorzystywanie w procesie edukacyjnym metod aktywizujących. Współcześnie zagadnienie metod aktywizujących jest bardzo popularne, uważa się, że do grupy metod aktywizujących – między innymi można zaliczyć: techniki mnemotechniczne, symulacje, mapy mentalne, dramy, metody projektów, metody polegające na odgrywaniu ról, gry edukacyjne, drzewka decyzyjne, technika sześciu kapeluszy Edwarda de Bono, burze mózgów, metody Knillów, Weroniki Sherborne, kinezylogia edukacyjna Dennisona, Metoda Dobrego Startu, Pedagogika zabawy, zabawy paluszkowe, metoda Rudolfa Labana, Karla Orffa, Kniessów, zabawy grafomotoryczne, masażyki, techniki plastyczne, muzykoterapia i wiele innych (Lechowicz, 2014, s.103-113).

W publikowanych pracach pedagogicznych ogólny zakres znaczeniowy pojęcia metody formułowano zazwyczaj w stosunku do nauczania czy wychowania. Ryszard Więckowski przedstawił pojęcie metody odnosząc się do czynności „wspierania aktywności edukacyjnej ucznia” i wyróżnił tzw. nauczanie oparte na śladach, najczęściej pamięciowych i nauczanie oparte na oczekiwaniach i wzorcach, którego rezultatem jest osiągnięcie przez dzieci oczekiwań poznawczych. W tym rozumieniu nauczyciel w procesie edukacyjnym stymuluje, wspiera powstawanie oczekiwań poznawczych uczniów i pomaga im w ich osiągnięciu. Zatem przez „metodę wspierania aktywności edukacyjnej ucznia” należy rozumieć sposób pracy nauczyciela z uczniami zastosowany z myślą o tym, aby umożliwić rozwój oczekiwań poznawczych i równocześnie sposób ich zaspokajania czy osiągnięcia, a także taki sposób, który ma szeroki zakres stosowalności (Więckowski, 1998, s.236).

Wspieranie aktywności uczniów we współczesnej dydaktyce upatrywane jest w metodach heurystycznych, które wspierają aktywność edukacyjną uczniów, tworzą sytuacje nieokreślone, nieznanne uczniom, budzą swoisty niepokój poznawczy, powodując tym samym dysonans poznawczy, ale jednocześnie inspirują do twórczych i niekonwencjonalnych działań edukacyjnych. Podstawowe metody należące do kategorii metod heurystycznych to metoda problemowa i dyskusja. Swoistą odmianą metody dyskusji jest zaś metoda dialogu.

Obok metod, które nauczyciel wykorzystuje w procesie nauczania niezbędną rolę pełnią środki dydaktyczne, które niewątpliwie wzmacniają proces poznania. Dydaktycy wyróżniają pomoce naukowe o charakterze wzrokowym, słuchowym i wzrokowo-słuchowym (Kupisiewicz, 2000). Zadaniem nauczyciela jest stymulowanie rozwoju ucznia, a za pośrednictwem środków dydaktycznych może on motywować do poznania, rozbudzać ciekawość oraz kształcić.

Dziś edukacja staje przed bardzo ważnym wyzwaniem, ma ona uczynić dziecko aktywnym podmiotem edukacji. Dziecko w naturalnej skłonności pragnie zdobywać nowe wiadomości i umiejętności, chce poznawać otaczającą rzeczywistość. Często słyszymy od dziecka słowa „**Ja sam!**”, bo pragnie ono zaakcentować chęć poczucia wolności i możliwości działania poprzez wybór drogi i sposobu jej poznania. Dziecko zazwyczaj samo dąży do aktywności, dlatego zadaniem nauczyciela jest wykorzystywać tę aktywność w taki sposób, by prowadziła ona do poznania świata, rozwijając przy tym optymalnie wszystkie jego możliwości, zdolności i predyspozycje (Andrzejewska, 2010, s.4-5).

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, należy podkreślić, iż to nauczyciel jest szczególnym rodzajem bodźca, który wyzwala aktywność poznawczą dziecka. Wszystkie elementy procesu edukacyjnego powinny być przez niego tak przemyślane, by wyzwalały twórczą aktywność zorientowaną poznawczo. Bogactwo środków dydaktycznych, zogniskowanie procesu nauczania wokół metod aktywizujących, działanie, badanie, odkrywanie i zerwanie z przekazywaniem gotowej wiedzy poprzez metody asymilacji, w doskonały sposób kierują ucznia i nauczyciela w stronę pobudzania, zaciekawiania i motywowania do poszukiwania, interpretowania, wyjaśniania i hierarchizowania wiedzy oraz zdobywania doświadczeń. Dzieci bardzo chętne są do działania, należy tylko odpowiednio je ukierunkować i zachęcić, podać swego rodzaju pomocną dłoń, która wprowadzi do „skarbnicy mądrości” i pozwoli na samodzielne jej zdobywanie.

Bibliografia

- Andrzejewska, J. (2014). Aktywność poznawcza dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 7.
- Brejnak, W. (2009). O dojrzewaniu do dojrzałości szkolnej. *Życie Szkoły*, nr 8.
- Brejnak, W. (2009). Wybrane problemy dojrzałości szkolnej, *Życie Szkoły*, nr 5.
- Dąbek, K. (2011). Sześciolatek w szkole. *Życie Szkoły*, nr 2.
- Dryden G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Glik, J. (2013). Kompetencje zawodowe nauczyciela wobec współczesnych wymagań edukacyjnych. W: Z. Załona (red.), *Kompetencje zawodowe nauczyciela w teorii i praktyce*, s.30-44, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Jackiewicz, A. (2001). *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym*. Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Białymstoku.
- Janiszewska, B. (2008). *Ocena dojrzałości szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Seventh Sea.
- Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Wydawnictwo Erica.
- Krzywicka, A. (2007). Ważny punkt startu, *Edukacja i Dialog*, nr 185.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT.
- Lechowicz, K. (2014). Metody aktywizujące we wczesnej edukacji. *Paidagogos*, nr 2.
- Lechowicz, W. (2013). Kompetencje nauczyciela w wybranych krajach Unii Europejskiej. W: Z. Załona (red.), *Kompetencje zawodowe nauczyciela w teorii i praktyce*, s.46-49. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Mateja K. (2014), Nauczyciel klas młodszych – osobowość na medal, *Paidagogos*, nr 2.
- Muszkiet R. (2001), *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Poznań: Wydawnictwo Arka.
- Wadsworth, B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Więckowski, R. (1998). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.

AKTIVIZUJÚCE ČINNOSTI UČITEĽA I ŽIAKA V EDUKÁCI

Abstract: *The article analyzes teacher and pupil in their own interaction in educational process on the first stage of primary schools. It provides a holistic view of a teacher and his role in forming the pupil by the strategy – methods, learning styles, educational activities in innovative way and highlights the activating factors of their mutual relationship and thinks of pupil as an object and subject of education.*

Key words: *interaction in education, student and teacher, first grade of primary school.*

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu³ je v súčasnosti primárne vzdelávanie ponímané ako dobrý predpoklad pre úspešne celoživotné vzdelávanie a je aj mimoriadne potrebné (nielen pre našu societu), aby bol tento čas strávený zmysluplne. Vo výchove a vzdelávaní – dnes terminologicky edukácia sa nepretržite hľadajú také formy a metódy, ktoré by mali efektívne a kvalitne pripraviť žiakov do reálneho života. Reforma v školstve a kurikulárna transformácia ovplyvnili filozofiu i didakticko-metodické inovácie v edukácii žiakov. Problémom však je, že tieto poznatky škola veľmi staticky a častokrát až stagnujúco prenáša do svojej edukačnej činnosti, a tým nerešpektuje globálne vzdelávanie.

V ľudskej spoločnosti sú edukačné procesy najčastejšími aktivitami vôbec. „*Edukačné procesy sú všetky také činnosti ľudí, pri ktorých dochádza k učeniu na strane nejakého subjektu, ktorému je exponovaný iným subjektom priamo alebo sprostredkovane (textom, technickým zariadením, a i.) nejaký druh informácie.*” (Průcha, 1997, s. 48) Typom reálneho edukačného procesu je vyučovanie pod vedením učiteľa, ktoré obvykle prebieha v špeciálnom prostredí, v primárnej škole najčastejšie v triede, za účelom prijímania, vnímaniu určitých poznatkov, vedomostí, zručností na strane jedného subjektu (žiaka, edukatna) od druhého subjektu (učiteľa, edukátora). Učiteľ pritom ako motor (partner, manažér, facilitátor) edukácie riadi a organizuje edukačné aktivity, činnosti vyvíjané za účelom zmien postojov, návykov, zručností žiakov výberom príznačným (aktivizujúcich) metód, tu je však nutné podčiarknúť, že nielen učiteľ ovplyvňuje žiaka, ale aj spätne, žiak svojou osobnosťou či činnosťami pôsobí na učiteľa (Průcha, 1997). Okrem toho, žiak je nielen prirodzenou súčasťou edukácie, ale mali by mu byť vytvárané také podmienky, ktoré by rozvíjali jeho špecifické edukačné potreby. Vzťah učiteľa a žiaka/ov je jadrom štruktúry vyučovacieho procesu. Rozvíja sa medzi nimi vzájomná interakcia smerujúca ku konkrétnemu cieľu, zaradenému do celého komplexu cieľov. Na priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu má vplyv aj mnoho činiteľov (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

V dnešnej dobe je mimoriadne dôležité, aby edukácia poskytovala každému žiakovi také podporné a rozvíjajúce činnosti, kde by sa mohli naplniť a aktivizovať ich vnútorné predpoklady či skryté potenciály. Správna efektivita edukácie predovšetkým závisí nielen od stanovenia cieľov, plánov, obsahu a samozrejme od toho, akým štýlom, spôsobom chce tieto ciele samotný učiteľ naplniť/dosahovať, teda od samotnej voľby metód, zásad a krokov vyplývajúcich z aktuálnych pedagogických teórií, vzdelávacích trendov, všeobecných cieľov školského systému organizačných foriem. Teda aby učiteľ dosiahol u žiakov pozitívne zmeny a napredovanie, závisí od neho, aké stratégie, teda metódy a formy využije (Kovalčíková, 2010). Pričom je nutné podotknúť, že stratégie výučby – všeobecné didaktické postupy je sústava, zohľadňujúcich vnútorné a vonkajšie podmienky (má komplexnejší charakter ako metóda a forma).

V súčasnej inovovanej edukácii sa do popredia dostávajú najmä aktivizujúce metódy. Avšak, ktoré sú to a aká je ich podstata? Aktivizujúce metódy sú také metódy, ktoré vzbudia

³ Štátny vzdelávací program ISCED 1. *Štátny vzdelávací program pre 1. Stupeň základnej školy v Slovenskej republike* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2011. 35 s. [cit. 2012-11-10]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf>.

záujem u edukantov. Podstatné je však zdôrazniť, že „každá metóda môže byť aktivizujúca, teda ak bude adekvátne k cieľu vyučovania a zaktivizuje žiakov.“ (Petlák, 2012, s. 71). V edukácii sú z nich najfrekvencovanejšie Brainstorming – búrka v mozgu, *Snehová guľa - snowballing*, v ktorej najprv žiak začne pracovať sám, postupne po ubehnutí určeného času sa kreujú skupiny, následne sa spoja do väčších skupín po 4-8 žiakov. Na koniec príde jeden žiak prezentovať výsledky práce, ďalej *Buzz groups* – na tejto metóde pracujú 2-4 žiaci; *Role play*- hranie úloh. Podľa Grecmanovej (Grecmanová, 2000), je to známa vyučovacia metóda, ktorá je jednoduchá pre učiteľa, ale náročná pre žiaka. Touto metódou môže pracovať celá trieda. Učiteľ ich postupne rozdelí do menších skupín, ktoré postupne hrajú svoje úlohy. Je použiteľná na všetkých úrovniach vzdelávania. *Round – kolieska*, metóda jednoduchá nielen na prípravu učiteľa a žiaka, ale aj na organizáciu a hodnotenie práce skupín. Je zameraná na rekapituláciu údajov, faktov, názorov alebo postojov vzťahujúcich sa na danú tému. Metódou môže pracovať aj celá trieda. Z ďalších sú to *Carousel-kolotoč*, *Návštevníci*, *Goldfish Bowl*-akvárium, *Mentálne mapovanie*, *Situačné metódy* (Grecmanová, 2000).

Teda, jednoducho povedané, výučbu chápeme ako dynamický komplex vzájomne sa podmieňujúcich činností učiteľa a žiakov v sociálnom kontexte. Tvorí ju sled pedagogických situácií, vytváraných učiteľom a každá má určitú pedagogickú funkciu. Ich zmyslom je, aby prostredníctvom poznávacích, sociálnych a tvorivých aktivít dochádzalo u žiakov k pozitívnym zmenám v ich vnútornej psychickej vybavenosti (Kovalčíková, 2010). Vyučovacie stratégie učiteľa a učebné stratégie žiaka musia byť v procese výučby vo vzájomnom v súlade a dopĺňať sa, aby nedochádzalo k nezhodám medzi vonkajším riadením učenia sa žiakov a ich samoreguláciou.

Aké má však učiteľ použiť stratégie, aby boli ním určené činnosti ušité na mieru na žiakov? Pomôžeme si Gardnerovou teóriou. Podľa amerického pedagóga H. Gardnera existujú druhy inteligencie, od ktorých sa dajú odvodiť učebné štýly:

Žiak s logicko-matematickou inteligenciou rád počíta, má rád šach, je dobrý v matematike, preto je vhodné, aby učiteľ zaradzoval také činnosti, ktoré majú logické súvislosti.

Žiak s lingvistickou inteligenciou sa veľmi ľahko učí naspamäť, má dobrú pamäť, vyhovuje mu klasické vyučovanie, preto učiteľ by mal do edukačného procesu vyberať také aktivity, ktoré budú zamerané na komunikáciu a kde bude žiak počúvať učiteľov výklad

Priestorová inteligencia sa u žiakov prejavuje orientovaním sa v mapách, modelovaním, kreslením, predstavivosťou. Učiteľ by mal dávať úlohy, v ktorých sa prejaví vlastná žiakova aktivita a manipulovanie s materiálom.

Telesno-pohybová inteligencia je typická tým, že žiaci sa neustále a radi pohybujú, dokonca aj pri výučbe, obľubujú telesné aktivity, preto učiteľ by mal mať na zreteli také činnosti, v ktorých je možné zrealizovať pohyb či napodobňovanie určitých situácií a pod.

Hudobná inteligencia: žiak rád spieva, respektíve hrá na hudobný nástroj, preto výklad učiteľa a niektoré úlohy by mohli byť pod vplyvom hudby, resp. s hudobným podkladom.

Intrapersonálna – žiak je samostatný, presadzuje svoje názory, je zameraný do seba. Vhodné sú preňho samostatné práce s osobným tempom.

Interpersonálna inteligencia: žiak je priateľský, rád pracuje v komunite, skupinkách, je empatický a rád pomáha druhým. Užitočné sú teda preňho činnosti, v ktorých môže kooperovať a vzájomne sa v kolektíve obohacovať.

Posledná inteligencia je *Prírodná*: žiaka interesuje najmä prírodné spoločenstvo, teda bude potrebovať vychádzky a okrem nich preňho na prvom stupni volíme prácu s akváriom, rastlinami, teráriom- teda v prírodovednom kútiku a činnosťami rozvíjame jeho ekologické myslenie (Petlák, 2012).

Poznáme však aj rozličné učebné štýly podľa Mareša (Mareš, 1998):

1. *Konkrétny, reflektívny učebný štýl* – žiak v aktivitách potrebuje pokojné prostredie v triede, má rád praktické činnosti i zadeľuje si učivo do rôznych celkov.
2. *Konkrétny, aktívny učebný štýl* – žiak obľubuje nové, alternatívne prístupy v činnostiach, divergenté úlohy.
3. *Abstraktný, reflektívny učebný štýl* – žiaci radi pracujú s abstraktnými pojmi, analyzujú ich, triedia, ich myslenie je kritické a okrem toho obľubujú čítanie.

4. *Abstraktný, aktívny učebný štýl* – žiakom vyhovuje riešenie problémov, diferentné asociácie a aby sa dobre cítili v triede, musia v nej mať priateľské zázemie.

Náš článok ponúka práve taký sumár, aby na strane začínajúceho učiteľa došlo k obohateniu v oblasti možných stratégií a učebných štýlov. Samozrejme, nikto z nás nie je „čistý“ typ, a preto prichádza na rad téma diagnostikovania žiakov, aby si učiteľ dokázal prispôbiť činnosti smerom k ich potrebám a to tak, aby bola pre nich edukácia čo najzrozumiteľnejšia a najzaujímavejšia. Len tak môže byť aktivita učiteľa i žiaka perspektívna či dokonca s gradujúcim potenciálom. V konečnom dôsledku príprava, výber vhodných vyučovacích metód, učebných štýlov, činností, ich využívanie je v profesii učiteľa to, čo pre rybu voda. Vhodným výberom predsa dosiahne stanovený cieľ u žiakov, následne sa rýchlejšie zainteresujú do diania a to je predsa z hľadiska výučby tou podstatnou a ťažiskovou entitou.

Bibliografia

- Grecmanová, H., et. al. (2000). *Podporujeme aktívni myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. Olomouc: Hanex.
- Kovalčíková, I. a kol. (2010). *Úvod do pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáku a studentů*. Praha: Portál.
- Petlák, E. (2012). *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Petlák, E. (2005). *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris.
- Petlák, E a kol. (1997). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Štátny vzd elávaci program ISCED 1. *Štátny vzdelávaci program pre 1. Stupeň základnej školy v Slovenskej republike* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2011. 35 s. [cit. 2012-11-10]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf>.
- Turek, I. (2005). *Inovácie v didaktike*. 2. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Zelina, M. (1994). *Stratégie rozvoja tvorivej osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris.

METODY AKTYWIZUJĄCE ŹRÓDŁEM AKTYWNOŚCI PODMIOTU

***Summary:** The article discusses the topic of activating methods as a source of the activity of the education entity. At the beginning there is a presentation of an overview of active students as well as quotes about the definition of activating method. As next, the selected activating methods are described. Finally there are mentioned different consideration about the teacher and his role in supporting the activity of students.*

Key words: activating methods, subject of education, student activity, support for student development.

Sens i istota aktywności ucznia od dawna stanowi przedmiot badań naukowych, które inspirują pedagogów do działań pobudzających i wspierających rozwój każdej jednostki. Są uczniowie, którzy po prostu lubią być aktywnymi, działać, wypowiadać się na określony temat, ale są też tacy, których do tych wszystkich działań należy zachęcić. Zadaniem pedagogów, wychowawców, rodziców, jest aktywizowanie wszystkich dzieci, zachęcanie ich do samodzielnego odkrywania świata, szukania odpowiedzi. „Z badań dotyczących sposobu uczenia się wynika między innymi, że uczniowie łatwiej przyswajają nowe wiadomości i umiejętności, gdy metody prowadzenia zajęć poruszają nie tylko ich intelekt, ale także emocje i postawy” (Pacewicz, 2012, s.174). Niestety większość pedagogów preferuje metody podające, które opierają się na przekazie wiedzy, zazwyczaj czysto teoretycznej. Uczący się jest biernym odbiorcą informacji, a jego rola polega jedynie na przyswajaniu i zapamiętywaniu przekazywanych wiadomości (Łaguna, 2009, s. 5). W ten sposób aktywność ucznia z pewnością nie zostanie pobudzona.

Aktywny uczeń sam inicjuje własne działania i bierze za nie pełną odpowiedzialność. Podejmuje decyzje i rozwiązuje problemy. Potrafi wykorzystać swoją wiedzę i umiejętności odpowiednio do sytuacji. Jest zaangażowany w ewaluację i autoewaluację. Chce być aktywnym poszukiwaczem wiedzy (Michalak, 2004, s.37). Jak zatem zachęcić uczniów do samodzielnego, twórczego myślenia? Kluczem do sukcesu są metody aktywizujące.

„Aktywizująca metoda to z definicji takie działanie, które uwzględnia emocjonalny aspekt procesu uczenia się, wykorzystując aktywizującą technikę w odpowiednim momencie i w odpowiedni sposób” (Kubiczek, 2005, s.77).

Metody aktywizujące mają sprzyjać procesowi aktywnego uczenia się. „Aktywne uczenie się jest sterowane wewnętrzną ciekawością, chęcią poznania czegoś nowego, dążeniem do samodzielnego pokonywania problemów i trudności, pragnieniem odkrywania i wyjaśniania otaczającego świata” (Michalak 2004, s.37).

W tym artykule przedstawione zostaną wybrane metody aktywizujące, które z powodzeniem można stosować w nauczaniu początkowym.

Jedną z najbardziej znanych metod aktywizujących, jest mapa pamięci (mind mapping) nazywana także „mapą myśli” lub „mapą mózgu”. Za pomocą mapy pamięci, pojedyncze osoby lub grupa planują lub organizują działania, próbują coś odkryć, wynaleźć, twórczo odnieść się do jakiegoś zagadnienia. Mapa myśli pozwala w przejrzysty sposób przedstawić przemyślenia grupy lub jednostki. Jest narzędziem, które angażuje obie półkule mózgu oraz pomaga uporządkować myśli szybko przychodzące do głowy. Podczas mind mapping zapisuje się wszelkie skojarzenia (Kubiczek, 2005, s.87).

Inną metodą, którą warto stosować w nauczaniu początkowym, jest metoda projektów. „Projekt to pogłębione badanie zagadnienia (problemu), o dużej wartości poznawczej, a jego zasadniczą cechą jest aktywność badawcza osób biorących w nim udział” (Bilewicz-Kuźnia, 2010, s.17). Charakterystyczne dla metody projektów jest to, że grupa uczących się osób samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje różne przedsięwzięcia, a na końcu ocenia je. Nauczyciele często

uważają, że metoda projektów może być nieskuteczna w pracy z małym dzieckiem. Wynika to jednak niestety z braku odpowiedniej wiedzy na jej temat. W pierwszym etapie pracy tą metodą następuje wybór zagadnienia. Gdy temat zostanie określony, zadaniem nauczyciela jest zorientowanie się, jaką wiedzę związaną z określonym problemem posiadają uczniowie. W tym celu zadaje pytania: *co wiecie na ten temat...? kto to...? co to...?* Uzyskane informacje, nauczyciel sam lub z pomocą dzieci, które potrafią pisać, notuje na arkuszu papieru. Tworzy w ten sposób tzw. siatkę wstępną lub inaczej siatkę wiedzy. Warto za pomocą kolorów odpowiednio kategoryzować informacje na arkuszu. Gdy już siatka wiedzy zostanie utworzona, nauczyciel prosi uczniów, by w domu dowiedzieli się czegoś więcej na określony temat. Kiedy już dzieci w ten sposób poszerzą swoją wiedzę, nauczyciel dodaje nowe informacje do wcześniej opracowanej siatki wiedzy. Ważne jest by przed rozpoczęciem projektu nauczyciel poinformował rodziców o zadaniu, które grupa będzie wykonywała i zachęcił ich do współpracy. W pierwszym etapie nauczyciel pyta również uczniów, czego chcieliby się dowiedzieć w ramach tematu, co ich w nim interesuje itp. W drugim etapie poszukuje się odpowiedzi na postawione pytania. W ten sposób uczniowie konstruują nową wiedzę, są aktywnymi badaczami. Dużą wartość mają również wycieczki i spotkania z ekspertami, które związane są z wybranym wcześniej tematem. W trzecim etapie, bardzo ważna jest rozmowa podsumowująca, a także przygotowanie wydarzenia kulminacyjnego - w celu umożliwienia dzieciom przekazania innym swojej wiedzy. Dzieci ustalają, jakimi nowo zdobytymi informacjami chcą się podzielić i w jaki sposób chcą to zrobić. Cały projekt może być realizowany przez kilka tygodni (Bilewicz-Kuźnia, 2010, s.17,18).

Inną metodą, wspomagającą aktywne uczenie się, jest dyskusja dydaktyczna. Pozwala ona na uczenie się poprzez formułowanie własnych opinii i badanie różnych punktów widzenia. Stosuje się ją w celu głębszego zrozumienia wybranego zagadnienia, poznania różnych opinii i na końcu rozwiązania jakiegoś problemu, wypracowania wspólnego stanowiska. Przygotowując dyskusję należy najpierw ustalić jej cel. W metodzie tej stosuje się pytania otwarte, które powinny być jasne i jednoznaczne, gdyż za ich pomocą kieruje się dyskusją. Pytania powinny także zachęcać do wypowiedzania się. Można zapisać je na tablicy, a jeśli uczniowie pracują w kilku małych grupach, na kartce. Najczęściej na początku dyskusji głos zabierają osoby bardzo śmiałe, ale należy także zachęcić do wypowiedzi osoby nie mające takiej śmiałości. Warto dać uczestnikom czas na osobistą refleksję, zastanowienie się, zebranie myśli. Podczas dyskusji, zadaniem prowadzącego jest dopilnowanie, aby nikt nie odbiegał od tematu i by żaden z uczestników nie zdominował dyskusji. Jeżeli dyskusja odbywa się z podziałem na grupy, warto wcześniej ustalić czas, jaki uczestnicy mają do dyspozycji. Należy pamiętać, że prowadzący powinien czuwać, aby wszyscy mieli okazję wypowiedzenia się oraz by panowała odpowiednia atmosfera. Sam zaś nie powinien mówić za dużo i nie oceniać wypowiedzi uczestników. Na koniec osoba prowadząca podsumowuje dyskusję i uzupełnia wnioski (Łaguna, 2009, s.6).

Analiza przypadków to kolejna metoda aktywizująca. Opisywana jest jako „Metoda interpretacji określonych zdarzeń, rzeczywistych bądź opracowanych na użytek określonego problemu. Dobrze zrealizowana uczy, że nigdy nie ma jednego dobrego rozwiązania, że świat jest dość złożony, a życie pisze nieoczekiwane scenariusze. Pochopne wydane sądy mogą okazać się nieprawdziwe, krzywdzące, a czasem wręcz kompromitujące” (Taraszkiewicz, 1999, s.118). Metodę tę można stosować w kilku wariantach:

- 1) Uczniowie zapoznają się z otrzymanym opisem przypadku. Po odpowiednim czasie przeznaczonym na analizę otrzymanego wcześniej materiału – komentują w zależności od postawionego problemu: kto ponosi odpowiedzialność za dany stan rzeczy? Co jest przyczyną takiej, a nie innej sytuacji? Dlaczego ktoś postąpił w taki właśnie sposób? Co można w takim przypadku zrobić?
- 2) Uczniowie zostają zapoznani tylko z częścią opisu przypadku (bez zakończenia) i komentują sytuację jak wyżej. Na końcu zostaje podane prawdziwe zakończenie, jakie miało miejsce.
- 3) W niektórych przypadkach (np. dotyczących spraw wychowawczych, relacji z kolegami, z rodzicami, z nauczycielami), efektem pracy może być opracowanie planu działania. Wykorzystać można wywiady ze znanymi ludźmi lub z osobami żyjącymi z określonym

problemem (np. osoby odrzucone przez swoją klasę). Analizowane przypadki mogą być podobne do problemów, które występują w klasie, a wtedy skłaniają one do głębokiej refleksji.

- 4) Analizę przypadków można wykorzystać do analizy kreatywnej, np. uczniowie odpowiadają na pytanie: jakie jest najlepsze rozwiązanie tej sytuacji? (Taraszkiewicz, 1999, s.118, 119).

Jeszcze inna metoda aktywizująca, która inspiruje do aktywności to burza mózgów. Metoda ta „polega na wykorzystaniu posiadanej wiedzy i doświadczenia podczas typowania propozycji rozwiązań wybranego problemu” (Folejewska, Zarzycka, 2005, s.26). Praca tą metodą zwykle przebiega w następujących fazach:

- zgłaszanie skojarzeń w postaci haseł (każda wypowiedź jest brana pod uwagę i zapisywana przez nauczyciela),
- selekcja pomysłów (wspólne analizowanie podanych pomysłów i ich ocena według ustalonych kryteriów),
- ustalenie wniosków (zdefiniowanie pojęcia lub rozwiązanie problemu dzięki zastosowaniu w praktyce wybranego rozwiązania).

Dzięki burzy mózgów uczniowie nabywają większej śmiałości w wypowiedaniu się, są bardziej komunikatywni, rozwija się ich spontaniczność w podawaniu skojarzeń na zaproponowane tematy. Uczniowie także nabywają świadomości cech wspólnych i odmiennych, potrafią je zwerbalizować (Folejewska, Zarzycka, 2005, s.26, 27).

Opisane metody to bardzo ciekawa propozycja pracy z uczniami, jak również alternatywa do tradycyjnych metod nauczania. Ich największym atutem jest to, że przede wszystkim aktywizują ucznia, są dla niego atrakcyjne, uwzględniają różne style uczenia się, pozwalają w ciekawy sposób przyswoić nową wiedzę, dają uczniom szansę rozwoju, wyrażania własnej opinii, realizowania własnych pomysłów. Ważnym pozytywem jest też to, że dzięki użyciu metod aktywizujących integruje się grupa uczniów, a przez to łatwiej jest im rozwiązać różne problemy.

Aby uczeń był aktywny, nie wystarczy samo zastosowanie metod aktywizujących. Bardzo istotna jest też rola nauczyciela. Stosując metody aktywizujące winien on sam wykazać się aktywnością i kreatywnością. Uwaga nauczyciela powinna skupić się na zwiększaniu zaangażowania uczniów, a to wiąże się z przesunięciem akcentu z programu nauczania na osobę uczące się dziecko. Zmiana ta dotyczy właśnie odejścia od tradycyjnego modelu nauczania, w którym wielu uczniów funkcjonuje w pewnego rodzaju zamknięciu, uczy się określonych informacji na pamięć, po to by zaliczyć test, zdać egzamin, a następnie zapomina przyswojone wiadomości. Uczniowie powinni samodzielnie sterować swoją wiedzą, dlatego potrzebują nie tyle nauczyciela, ile kogoś kto pomoże im w kształtowaniu warunków sprzyjających uczeniu się (Twonsed, 2012, s.118). Nauczyciel powinien być twórczy, a twórczy nauczyciel to taki, który:

- pozwoli dziecku samodzielnie rozwiązywać problemy,
- dostarczy dzieciom różnorodnych doświadczeń,
- zachęci ich do podejmowania samodzielnych zadań,
- okaże akceptację i będzie starał się nawiązywać z uczniami bliski kontakt (Zielińska, 2013, s.16).

Metody aktywizujące są stymulatorem pobudzającym ucznia do bycia aktywnym. Dają dziecku możliwość rozwoju, realizacji własnych pomysłów. Stwarzają szeroki wachlarz możliwości wykorzystania wiedzy. To wszystko zachęca ucznia do pracy, ośmiela go do wyrażania własnej opinii, gdyż ma poczucie akceptacji, wie, że jego pomysł nie zostanie odrzucony i skrytykowany, tylko wzięty pod uwagę i rozważony. Jednak same metody aktywizujące nie wystarczą. Niezbędny jest też twórczy, aktywny i kreatywny nauczyciel, który potrafi odpowiednio pokierować rozwojem ucznia nie narzucając mu określonego stylu nauczania. Pełniąc rolę dobrego obserwatora i opiekuna będzie tak zachęcał do aktywności, by rozwój i aktywność dziecka zmierzały w odpowiednim kierunku.

Bibliografia

- Bilewicz-Kuźnia, B. (2010). Metoda projektów, jak wyzwalać aktywność i rozwijać samodzielność. *Bliżej przedszkola*, nr 12, s.16-19.
- Folejewska, R., Zarzycka, I. (2005). *Spróbujmy inaczej. Metody aktywizujące w wychowaniu przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kubiczek, B. (2010). *Metody aktywizujące*. Opole: Wydawnictwo NOWIK.
- Łaguna, M. (2009). Metody aktywizujące. *Wychowawca*, nr 11, s.5-8.
- Michalak, R. (2004). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pacewicz, A. (2012) . Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, s.171-179. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Taraszkiewicz, M. (1999). *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Townsed, A. (2012). Nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, s. 113-125. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zacłona Z. (2010). (red.). *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zielińska, E. (2013). Przegląd metod aktywizujących rozwój dziecka w wieku przedszkolnym, *Bliżej przedszkola*, nr 2, s.16-18.

EFEKTÍVNE VYUŽÍVANIE DIDAKTICKÝCH PROSTRIEDKOV VO VYUČOVANÍ NA PRIMÁRNOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Abstract: *Teaching resources for teachers are good and help form an inherent part of the learning process. It is only on the ability of the teacher to which phase of teaching to integrate them and as competent to work effectively with them. Their thorough preparation and control, as well as any contingency plan should form part of teacher training for an hour. Therefore, the objects of the current surroundings can deliver the same benefits in the process of education and fully serve as a teaching aid.*

Key words: *teaching resources, teaching process, mathematics for 1st grade.*

Edukácia na primárnom stupni si vyžaduje aktívnu participáciu učiteľa a žiaka. V kompetencii učiteľa by mala byť schopnosť podať nové informácie alebo poznatky žiakom čo najefektívnejšie. K dosiahnutiu cieľa vyučovacej hodiny mu pomáhajú didaktické prostriedky, ktoré tvoria neodmysliteľnú súčasť vyučovacieho procesu.

Podľa Petláka (Petlák, 1997, s. 50) didaktické prostriedky tvoria „učebné pomôcky a didaktická technika, všetky predmety a činnosti, prostredníctvom ktorým sa realizuje vyučovací proces. Učebné pomôcky sú také prostriedky, ktoré slúžia k názornosti vyučovania a umožňujú dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie učiva. Didaktická technika plní tie isté úlohy a rozumieme ňou využívanie rôznych prístrojov a technických zariadení – film, zvukové prístroje, výpočtovú techniku.“ Učebné pomôcky a didaktickú techniku zaraďuje k materiálnym didaktickým prostriedkom a nemateriálne pozostávajú z obsahu, foriem a metód.

Didaktické prostriedky plnia svoje funkcie, ktoré zohrávajú podstatnú úlohu v edukácii. Medzi najvýznamnejšie patria nasledovné (Petlák, 1997):

- informatívna – informujú žiaka o tom, ako chápe učivo, spresňujú proces jeho učenia, korigujú predstavy, vedomosti a pod., taktiež plnia úlohu spätnej izby;
- formatívna – prispievajú k rozvoju tvorivej činnosti žiakov, a tým súčasne aj k rozvoju myšlienkových operácií, práca žiaka s pomôckami prispieva k formovaniu zmyslových poznávacích procesov;
- inštrumentálna – pomôcky a technika sú istým „nástrojom“ pomocou ktorého žiak získava nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky a súčasne vytvárajú predpoklady pre ďalšie vzdelávanie;
- motivačná – vzbudzujú záujem o učivo a učenie, spestrujú vyučovací proces, pravdaže len vtedy ak s nimi učiteľ správne pracuje a ak ich vhodne zaraďuje do vyučovacieho procesu;
- systematizujúca – pomôcky a didaktická technika prispievajú k vytváraniu a zaraďovaniu vedomostí do istého systému;
- názorná – pomôcky pôsobia na zmysly, žiaci získavajú konkrétnejšie a ucelené predstavy o tom, čo sa učia;
- sú zdrojom a nositeľom informácií – učiteľovo slovo je dopĺňané pozorovaním predmetov a javov, ktoré majú významnú úlohu pri získavaní nových vedomostí;
- racionálna a ekonomická – urýchľuje a uľahčuje proces učenia;
- uľahčuje prechod od teórie k praxi – žiak nepočúva iba slová, ale vidí, počuje, manipuluje s vecami, experimentuje a pod.
- podporuje samoštúdium – žiak na základe pozorovania, narábania s predmetmi aj sám v mimoškolskom čase „experimentuje“, napr. zhotovuje si „prístroje“, fotografuje.

Konštatujeme, že funkcie predstavujú základ, ktorý je pri poznaní didaktických prostriedkov nevyhnutný. Na to, aby sme ich mohli vo vyučovacom procese využívať potrebujeme ich dobre poznať, a to z hľadiska cieľov použiteľnosti a variabilnosti.

Petty (Petty, 2013) hovorí, že pri vyučovaní sa najčastejšie využíva verbálny komunikačný kanál, avšak podľa výskumov sa osvedčil predovšetkým vizuálny kanál pri predávaní nových informácií. Hlavnými výhodami sú, že upútavajú pozornosť žiakov, prinášajú zmenu vo vyučovaní, podporujú konceptualizáciu, sú ľahko zapamätateľné a sú prejavom záujmu učiteľa.

Učebné pomôcky a didaktická technika sa vyznačujú určitými didaktickými aspektmi. **Školskú tabuľu** možno využiť na písanie, kreslenie, náčrtky, rysovanie, a to zo strany učiteľa, ale aj žiakov. Jej prednosť spočíva v tom, že zápismi, schémami a pod. reagujeme na situáciu vzniknutú vo vyučovacom procese. Náčrtom môžeme zvýrazniť to, čo žiakovi uniklo pri pozorovaní obrazu, modelu alebo aj skutočnej veci. Pri písaní, náčrtkoch učiteľ dbá na veľkosť písma, čitateľnosť písma, logickosť zápisu, ale aj schémy, náčrtku. Využíva pri tom farebné kriedy. Okrem klasickej tabule sa používa aj magnetická, ktorá poskytuje variabilné možnosti – preskupovanie obrazov, dopĺňanie obrazov.

Učebné pomôcky umožňujú pozorovanie skutočných predmetov, žiaci získavajú jasné a neskreslené predstavy. Pri práci s nimi žiak využíva viacero zmyslov.

Prístroje umožňujú žiakovi byť aktívnym, žiaci sa živo zaujímajú o rôzne prístroje, chcú ich vyskúšať. Vyučovanie sa stáva pre žiaka zaujímavejším, má pre neho motivačný účinok.

Zobrazenia slúžia vtedy, keď nie je možné využitie inej pomôcky, alebo aj vtedy, ak prostredníctvom obrazu chceme demonštrovať napr. vývinové štádiá hmyzu. Veľmi dôležité je viesť žiakov k tomu, aby si robili náčrtky, schémy, nákresy.

Symbolické zobrazenia slúžia na zobrazenie toho, čo nie je možné pozorovať reálne, napr. rozlohy štátov, stavba bunky a pod.

Pomôcky na premietanie, a aj zvukové pomôcky obsahom, ktorý môžu prezentovať, vhodne dopĺňajú pozorovanie reálnej skutočnosti, nahrádzujú ju, ba v mnohom majú aj niektoré prednosti. Je potrebné usmerňovať pozorovanie žiakov, aby sa dosiahli didaktické ciele. Treba ich pripraviť na to, čo budú pozorovať, upozorniť ich na podstatné a charakteristické znaky.

Dotykové pomôcky umožňujú na základe pozorovania a hmatu porovnávať a poznávať predmety.

Literárne pomôcky ako napr. čítanky, knihy – detská literatúra.

Učiace stroje tvorí rôznorodá technika a výpočtová technika (Petlák, 1997).

Súčasne s plánovaním vyučovacej hodiny prebieha aj príprava didaktických pomôcok.

Učiteľ by mal myslieť na to, aby mal všetky pomôcky na danú vyučovaciu hodinu so sebou, aby neodbiehal preč z triedy. Inak by to žiaci mohli vnímať ako nepripravenosť zo strany učiteľa a znížilo by to vážnosť a význam samotného učenia sa. Je nevyhnutné, aby učiteľ vopred skontroloval funkčnosť jednotlivých prístrojov, aby ho nepredvídané okolnosti neprekvapili. Pri používaní projektora by mal dbať na to, aby písmo bolo dostatočne viditeľné aj pre žiakov v zadných laviciach. Predovšetkým na hodinách cudzieho jazyka je nevyhnutné overiť si kvalitu a zrozumiteľnosť rôznych nahrávok. Zlatým pravidlom pri používaní didaktických prostriedkov je, aby učiteľ si vždy overil ich vhodnosť. Učebné pomôcky a didaktická technika nie sú cieľom vo vyučovaní, avšak ich správne využívanie a uvedomenie si ich funkcií je správnu cestou k dosiahnutiu cieľov vyučovania (Kyriacou, 1996).

V súčasnosti medzi najčastejšie využívanú techniku patria interaktívne tabule, dataprojektory, pomocou ktorých sa premietajú Powerpointové prezentácie, DVD prehrávače a fotoaparát. Metodické aspekty tvorby PowerPointových prezentácií pre aplikáciu do vyučovacieho procesu na primárnom stupni popisujú vo svojej publikácii Bernátová-Kochová (Bernátová, Kochová, 2014).

V dnešnej dobe je internet veľkou pomocou pri príprave učiteľa, nakoľko poskytuje materiály, ktoré sú k dispozícii väčšinou zadarmo. Nájde tu širokú škálu webových stránok, ktoré môže učiteľ využiť.

Aj keď sa didaktická technika stala bežnou súčasťou vyučovania na školách, stále prináša so sebou určité riziká, ktoré by mal učiteľ obmedziť. Napríklad v prípade, že nebude elektrická energia, by mal mať učiteľ pripravený náhradný plán, aby hodina mohla pokračovať plynule ďalej.

Existuje veľké množstvo ľahko dostupných predmetov, ktoré môže učiteľ zakomponovať a využiť pri prezentovaní nového učiva, ale aj pri opakovaní už naučeného. Je len na jeho kreatívnej osobnosti, akým spôsobom ich použije na zefektívnenie práce. Ako príklad uvádzame aktivitu.

Názov aktivity: Mucholapka

Didaktické prostriedky: mucholapky, tabuľa, kriedy

Vyučovacia predmet: matematika

Učivo: Násobenie prirodzených čísel v obore do 100.

Postup: Učiteľ napíše násobky čísla 3 do kruhov, ktoré sú ľubovoľne rozmiestnené po tabuli. Pred tabuľou sú minimálne 2 žiaci, ktorí majú v ruke mucholapku. Učiteľ hovorí úlohy na násobenie s číslom 3. Úlohou žiakov je čo najrýchlejšie nájsť správny výsledok a tľapnúť ho mucholapkou. Vyhráva ten, kto tľapne na výsledok ako prvý.

Mucholapku vieme využiť aj na iných predmetoch, ako napr. na jazykovej výchove, prírodovede, vlastivede, pri vyučovaní cudzích jazykov.

Bibliografia

Bernátová, R. Kochová, H. (2014). *Pedagóg špecialista na tvorbu učebných zdrojov pre žiakov z marginalizovaných rómskych komunit*. [online] Bratislava: MPC, [cit. 2014-11-30]. Dostupné z: http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/utv5.pdf

Kyriacou, CH. (1996). *Kľúčové dovednosti učiteľa: cesty k lepšiemu vyučovaniu*. Praha: Portál.

Petlák, E. (1997). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

SCS Dolný Kubín. *Didaktické hry – seminár AITEC, Matematika pre 1. stupeň ZŠ*. [online]. Bratislava: AITEC, s. r. o., 2014. [cit. 2014-11-30]. Dostupné z: http://www.aitec.sk/assetsd/files/didakticke-hry-mat-2014_536_sk.pdf -str. 5

RODZIC JAKO AKTYWNY UCZESTNIK EDUKACJI DZIECKA

„Dzieci są motorem, lecz rodzice kierownicą”
Benjamin Spock

Abstract: *Just few years ago there could still be noticed the single-track cooperation between parents and school. Nowadays the parents have rights but also responsibilities towards the school. Without a cooperation between them, the realization of the teaching objectives as well as the parental childcare objective would be impossible. One of the most important deciding factors about the efficiency of the teacher actions is the parents commitment in the learning and rising process. Both school and parents have the same goal: the care about the correct development of the child. It is very important to accept the differences between those roles, to secure, that any cooperation will be possible. The understanding of the differences could also help in reduction of the factors, which make the cooperation between parents and school more difficult. The students are working in these schools better, in which the parents are actively taking part of the school actions.*

Key words: *parent, teacher, student, cooperation.*

Czy każdy rodzic jest aktywnym uczestnikiem edukacji swojego dziecka? Czy rodzic ma wpływ na proces edukacji swojej pociechy i funkcjonowanie szkoły? Czy rodzic jest potrzebny w szkole? Rodzic w szkole to sukces, czy porażka nauczyciela? A także jakie prawa przysługują rodzicom? Pedagogika stawia te i wiele innych pytań. Odpowiedzi na nie często są niejednoznaczne, ale znaczące, jeśli w ogóle jesteśmy w stanie ich udzielić. Jedno jest pewne: rodzic, nauczyciel, dyrektor i cały system szkolnictwa stawia sobie jeden główny cel. Jest nim dbanie o dobro dziecka. Jednak brak porozumienia pomiędzy tymi podmiotami jest na porządku dziennym. Jakie błędy popełniają? Dlaczego tak trudno wypracować im porozumienie?

1. Potrzeba współdziałania rodziny i szkoły

Jeszcze kilka lat temu zauważyć można było jednostronny charakter współpracy pomiędzy rodzicami i szkołą. Aktywność rodziców do niedawna ograniczała się do uczestniczenia w zebraniach oraz uroczystościach szkolnych, płacenia składek i udziału w wycieczkach klasowych. Nie angażowali się oni w proces kształcenia, dobór nauczycieli, ani też ocenę efektów nauczania. Nie mieli też wpływu na kształt szkoły swojego dziecka. W roku 1993 Polska uzyskała członkostwo w Europejskim Stowarzyszeniu Rodziców (EPA), którego nadrzędną misją jest wspieranie ich uczestnictwa w edukacji (Mach, 2013). Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców została wydana przez EPA. Karta ta wskazuje na znaczące miejsce rodziców w systemie edukacyjnym. Poświadcza, iż mogą oni oczekiwać, by respektowano ich prawa do naczelnej i aktywnej roli w kształceniu dziecka. Jednak rodzice mają także obowiązki względem dziecka i szkoły. Prawa i obowiązki rodziców zawarte są w Europejskiej Karcie Praw i Obowiązków Rodziców:

- Rodzice mają prawo do wychowywania swoich dzieci w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych, bez dyskryminacji wynikającej z koloru skóry, rasy, narodowości, wyznania, płci oraz pozycji ekonomicznej. Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w duchu odpowiedzialności za siebie i za cały ludzki świat.
- Rodzice mają prawo do uznania ich prymatu jako „pierwszych nauczycieli” swoich dzieci. Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w sposób odpowiedzialny i nie zaniebyszać ich.
- Rodzice mają prawo do pełnego dostępu do formalnego systemu edukacji dla swoich dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości i osiągnięć. Rodzice mają obowiązek zaangażowania się jako partnerzy w nauczaniu ich dzieci w szkole.

- Rodzice mają prawo dostępu do wszelkich informacji o instytucjach oświatowych, które mogą dotyczyć ich dzieci. Rodzice mają obowiązek przekazywania wszelkich informacji szkołom, do których uczęszczają ich dzieci, informacji dotyczących możliwości osiągnięcia wspólnych (tj. domu i szkoły) celów edukacyjnych.
- Rodzice mają prawo wyboru takiej drogi edukacji dla swoich dzieci, która jest najbliższa ich przekonaniom i wartościom uznawanym za najważniejsze dla rozwoju ich dzieci. Rodzice mają obowiązek dokonania świadomego wyboru drogi edukacyjnej, jaką ich dzieci powinny zmierzać.
- Rodzice mają prawo domagania się od formalnego systemu edukacji tego, aby ich dzieci osiągnęły wiedzę duchową i kulturową. Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w poszanowaniu i akceptowaniu innych ludzi i ich przekonań.
- Rodzice mają prawo wpływać na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci.
- Rodzice mają obowiązek osobiście włączać się w życie szkół ich dzieci i stanowić istotną część społeczności lokalnej.
- Rodzice i ich stowarzyszenia mają prawo wydawania opinii i przeprowadzania konsultacji z władzami odpowiedzialnymi za edukację na wszystkich poziomach ich struktur. Rodzice mają obowiązek tworzyć demokratyczne, reprezentatywne organizacje na wszystkich poziomach. Organizacje te będą reprezentowały rodziców i ich interesy.
- Rodzice mają prawo do pomocy materialnej ze strony władz publicznych, eliminującej wszelkie bariery finansowe, które mogłyby utrudnić dostęp ich dzieci do edukacji. Rodzice mają obowiązek poświęcać swój czas i uwagę swoim dzieciom i ich szkołom, tak aby wzmocnić ich wysiłki skierowane na osiągnięcie określonych celów nauczania.
- Rodzice mają prawo żądać od odpowiedzialnych władz publicznych wysokiej jakości usługi edukacyjnej. Rodzice mają obowiązek poznać siebie nawzajem, współpracować ze sobą i doskonalić swoje umiejętności „pierwszych nauczycieli” i partnerów w kontakcie: szkoła - dom (<http://www.men.gov.pl/index.php/dla-rodzicow/prawa-rodzicow#EKPiOR>).

Z przytoczonych zapisów wynika, że rodzice mają coraz więcej praw, także w zakresie edukacji swoich dzieci. Jednak zapomnieć nie sposób o obszernej liście ich obowiązków, bez wypełnienia których edukacja dziecka będzie dużo mniej efektywna. Należy podkreślić, że bez współpracy oraz dialogu pomiędzy szkołą i rodzicami, niemożliwa jest realizacja celów kształcenia zakładanych przez nauczyciela, ani celów wychowawczych rodziców. Danuta Czarnecka pisze, że „jednym z najważniejszych czynników decydujących o efektywności działań nauczyciela jest zaangażowanie rodziców w proces kształcenia i wychowania” (Czarnecka, 2006, s.12). Należy jednak oddać słuszność stwierdzeniu, że współpraca z rodzicami jest jednym z najsłabszych obszarów pracy szkół. Rodzice uważają, że nie mają wpływu na pracę szkoły i decyzje podejmowane przez radę pedagogiczną, wiedzą niewiele na temat funkcjonowania szkoły, programów i oceniania, obarczają też szkołę odpowiedzialnością za problemy wychowawcze swoich dzieci. Nauczyciele natomiast narzekają na brak zainteresowania i aktywności ze strony rodziców (tamże). Obu stronom należałoby przyznać rację, ale też obie strony są winne za taki stan rzeczy. Szkoła skarży się na bierność rodziców, a rodzice narzekają na szkołę. Tę sytuację zmienić może wyłącznie szkoła. To szkoła jest zorganizowaną strukturą. A rodzice? Rodzice to „zbiór luźnych osób” (Dzierzgowska, 1999, s.11). Dodatkowo, to szkoła zatrudnia nauczycieli, tzn. fachowców, którzy powinni umieć planować oraz realizować zmiany. Ważne jest, aby instytucja ta była przekonana, że rodzice są jej potrzebni, tylko wtedy będzie mogła inaczej myśleć o rodzicach. Jednak warto zadać sobie pytanie, po co nam (nauczycielom) rodzice potrzebni są w szkole? Irena Dzierzgowska udziela na to pytanie obszernej odpowiedzi. Przede wszystkim zarówno rodzicom, jak i nauczycielom przyświeca wspólny cel: zależy im na prawidłowym rozwoju dziecka, a także troszczą się o jego dobro. To rodzice ponoszą odpowiedzialność za wychowanie i opiekę dziecka, więc nie są z niej zwolnieni, gdy posyłają dziecko do szkoły. Szkoła jedynie dopełnia działanie domu, gdyż rodzice wywierają znaczący wpływ na przyswajane przez dzieci wartości, przekonania oraz zachowania. Szkoła nie poradzi sobie z agresją, czy innymi patologiami bez współpracy z rodzicami. Tak samo profilaktyka (np. uzależnień) obejmować powinna również działania rodziny. Rodzice płacą podatki na szkołę i to dzięki nim, między innymi, szkoła może funkcjonować. Nauczyciele mogą pomóc rodzicom w ich problemach wychowawczych, natomiast rodzice mogą

pomóc szkole w jej organizacyjnych problemach. Ważną informacją dla szkoły, która planuje swoje zadania są oczekiwania rodziców względem szkoły. Opinia rodziców może służyć poprawie jakości pracy szkoły, dlatego jest niezwykle pożyteczną informacją. Rodzice mają więc prawo do wyrażania opinii o szkole, ale też do rzetelnej informacji o swoim dziecku. Dodatkowo wśród rodziców jest wielu fachowców, z których wiedzy i umiejętności szkoła może korzystać (Dzierzgowska, 1999).

Rola dyrektora w relacjach z rodzicami

Jednym z wyzwań, z którymi zmierzyć powinien się dyrektor każdej szkoły jest współpraca z rodzicami. Niektóre z elementów tej współpracy określają akty prawne, inne wynikają z codziennej pracy placówki. Dyrektor jest najczęściej proszony o rozwiązywanie występujących problemów, opiniowanie, czy interwencję. Często w tych kontaktach musi wykazać się dyplomacją, mądrością, ale także znajomością psychologii i przepisów prawa. Zgodnie z tymi przepisami, dyrektor ma obowiązek przedstawić radzie rodziców plan nadzoru pedagogicznego, a tuż przed zakończeniem roku szkolnego „informację o jego realizacji z uwzględnieniem zakresu wykonania, wniosków ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego obejmującego analizę poziomu osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz ocenę sytuacji wychowawczej placówki” (Bryś, 2008, s.26). Dyrektor także występuje z prośbą do rady rodziców o wydanie odpowiedniej opinii. Rada rodziców opiniuje plan finansowy szkoły, programy profilaktyczne, programy nauczania, zestawy podręczników. Jeśli chodzi o plan wychowawczy- to rodzice powinni być zaangażowani w jego opracowanie i przedstawić go do realizacji nauczycielom - wychowawcom. W praktyce jednak to nauczyciele piszą plany wychowawcze, a rodzice je opiniują. Rzetelne informacje o działaniach prowadzonych w szkole dają rodzicom poczucie, że ich dzieci uczestniczą w prawidłowo realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym. Z tego powodu należy udostępniać rodzicom dokumenty określone przepisami, a dyrektor powinien udzielać informacji w jasny, przejrzysty i zrozumiały sposób. Rodzice chcą mieć świadomość i powinni ją mieć, że mają prawo do wyrażania swoich opinii, zadawania pytań, a także dzielenia się wątpliwościami (Bryś, 2008, s.26).

Różnice między rolą rodzica, a nauczyciela

Rola rodzica i nauczyciela różni się znacząco. Rodzice ponoszą odpowiedzialność za wszystko, co dzieje się z ich dziećmi (wychowanie, opieka, dbanie o ich dobro). Nauczyciele, z kolei, powinni być bezstronnymi i racjonalnymi przewodnikami. Znaczna część kontaktów rodziców z nauczycielami jest nawiązywana przez tych drugich.

Amerykańska pedagog, Lilian Katz, opisuje siedem wymiarów roli, które różnicują opiekę rodziców i nauczycieli sprawowaną nad dziećmi. Pierwszy wymiar dotyczy zakresu funkcji pełnionej przez nauczycieli i rodziców. Rodzice mają nieograniczoną opiekę nad swoimi dziećmi, są odpowiedzialni za wszystko to, co dzieje się z nimi. To rodzice zaspokoić powinni podstawowe potrzeby biologiczne swojego dziecka, wybierają styl wychowania, szkołę, a także mają wpływ na sposób spędzania czasu wolnego swojej pociechy. Zakres funkcji nauczyciela jest natomiast ograniczony. Odpowiada ona na określone elementy wychowania i edukacji, zgodne z celami stawianymi instytucjom edukacyjnym oraz ograniczane przez szkołę i czas, w którym nauczyciel ma kontakt z uczniami. Drugi wymiar związany jest z intensywnością wpływu, jaki mają rodzice i nauczyciele na wychowanie dziecka. Jest ona wysoka ze strony rodziców i wynika z czasu, jaki rodzice spędzają ze swoim dzieckiem od chwili urodzenia, ale też z więzi emocjonalnej, która łączy rodzica z dzieckiem, a także władzy rodzicielskiej, jaką posiadają. Wpływ nauczyciela jest ograniczony przez ilość czasu, jaką spędza on z uczniem oraz władzę nauczycielską pełnioną nad uczniem. Przywiązanie jest kolejnym wymiarem roli, który różnicuje nauczyciela i rodzica. Więzy emocjonalne odgrywają najważniejszą rolę w relacjach między dzieckiem i rodzicem. Więzy te oraz silne przywiązanie są podstawowym budulcem bliskości i troski o dziecko we wszystkich sytuacjach. Najbardziej stosownym rodzajem relacji nauczyciela z dzieckiem jest utrzymanie dystansu. Nie oznacza to chłodnych relacji, jednak powinny być one budowane w oparciu o sytuacje zadaniowe, a nie emocje. Racjonalność również jest wymiarem roli. Rodzice idealizują swoje dziecko, postrzegając je często w sposób irracjonalny. Każdy rodzic widzi swoje dziecko

jako wyjątkowe, często stawiając niemożliwe do zrealizowania przed nim cele. Nauczyciele natomiast muszą racjonalnie oceniać dziecko, by mogli z powodzeniem wykonywać swoje obowiązki. Spontaniczność to piąty wymiar roli, opisany przez Lilian Katz. Nauczyciel powinien swoim działaniem osiągać określone cele. Zależy to od doboru metod i treści wychowania. Znaczącą cechą roli nauczyciela jest więc celowość jego działania. Rodzice natomiast nie wyznaczają celów, które osiągnąć powinny ich dzieci w określonym czasie. Z reguły reagują spontanicznie na sytuacje, których dostarcza im życie. Podejmowane decyzje rzadko stanowią element uprzednio zaplanowanego procesu edukacyjnego i wychowawczego. Stronniczość jest przedostatnim wymiarem roli, o którym pisze amerykańska pedagog. Stawanie w obronie swoich dzieci jest rolą rodziców w wielu trudnych sytuacjach. Nawet, gdy wina dziecka jest bezsporna, to rodzice w trosce o swoją pociechę będą je chronić. Nauczyciel jednak musi pozostać obiektywnym. Wymaga się od niego, aby w neutralny sposób dokonywał oceny zachowania i wyników w nauce, stosując te same kryteria wobec wszystkich uczniów. Ostatnim opisywanym wymiarem roli rodziców i nauczycieli jest zakres sprawowanej odpowiedzialności. Otóż, rodzice odpowiedzialni są jedynie za własne dziecko, a w znacznie mniejszym stopniu (jeśli w ogóle) interesują się problemami, bądź potrzebami innych uczniów. Nauczyciele natomiast odpowiedzialni są za wszystkich uczniów w klasie w jednakowym stopniu (Kołodziejczyk, 2007).

Przez różnice dotyczące pełnionych ról, zdarza się, że odbieramy rodziców i nauczycieli tak, jakby stali wobec siebie w opozycji. Patrzą oni na dziecko z innych perspektyw, choć ich wspólnym celem jest dobro dziecka. Aby współpraca między nimi była możliwa, należy zaakceptować i zrozumieć różnice, między rolami, które odgrywają. Zrozumienie tych różnic może pomóc w zmniejszeniu czynników, które utrudniają współpracę między rodzicami i nauczycielami (tamże, s.105-108).

Więc nie pytaj, co szkole mogą dać rodzice

„Szkola to nie są gubernierzy najęci przez rodziców, a rodzice to nie są niewolnicy państwowej instytucji zwanej szkołą. To są osobne, suwerenne światy i dopiero z pozycji tej suwerenności można współdziałać” (Radziwiłł, 2006, s.29). Aby rodzice chętnie chcieli nawiązać współpracę ze szkołą, muszą w niej znaleźć odpowiedni klimat. Powinni się poczuć ważni i potrzebni. Nie tylko wtedy, gdy potrzebny jest dodatkowy opiekun podczas wycieczki szkolnej, czy pieniądze na zakup środków dydaktycznych. Rodzice powinni i chcą się poczuć partnerami szkoły i nauczyciela. Więc nie należy pytać, co rodzice mogą dać szkole, ale co szkoła zrobić może dla rodziców. A może zrobić bardzo wiele (Dzierzgowska, 1999, s.27). Rodzice muszą poczuć, że mają wpływ na proces edukacji dziecka, a nauczyciele aktywnie ich wspierają. Udział ten powinien wynikać z wyboru, nie tylko z poczucia obowiązku. Tam, gdzie rodzice aktywnie uczestniczą w życiu szkoły, uczniowie funkcjonują lepiej. Szkołą staje się ich drugim domem, staje się bezpieczna, przyjazna, a przede wszystkim przestaje być anonimowa (Bryś, 2008, s.25).

Bibliografia

- Bryś, B. (2008). Rodzice w szkole-sukces czy porażka?, *Dyrektor Szkoły*, nr 7, s. 25-26.
- Czarnecka, D. (2006). Rodzice w szkole, *Remedium*, 2006, nr 5, s.12.
- Dzierzgowska, I. (1999). *Rodzice w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Kołodziejczyk, J. (2007). O różnicach między rodzicami i nauczycielami, *Psychologia w Szkole*, nr 2, s.105-108.
- Radziwiłł, A., Manturzevska-Grzegorzczak, A., Sachanowska, K. (2006). Na co komu rodzice w szkole, *Psychologia w Szkole*, nr 3, s.29-39.
- Prawa rodziców* (2014). Pobrane z: <http://www.men.gov.pl/index.php/dla-rodzicow/prawa-rodzicow#EKPiOR>
- Mach, A. (2013). *O czym mówi Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców*. Pobrane z: http://rodziceiszkola.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=41%3Ao-czym-mowieuropejska-karta-praw-i-obowizkow-rodzicow&catid=9%3Ajeste-rodzicem--masz-wpyw&Itemid=34&showall=1

VYUŽITIE PRVKOV SKAUTINGU V EDUKAČNOM PROCESE NA 1. STUPNI

„Osobné napredovanie je zmyslom a najdôležitejšou úlohou skautskej výchovy. Nejde tu o odovzdávanie znalostí a zručností, ale o výchovu. To znamená, že by sme mali človeka priviesť k tomu, aby sa učil sám, z vlastnej vôle tie veci, ktoré zdokonaľujú jeho charakter.“

Robert Baden-Powell

Abstract: Authors of this contribution highlight elements of Scouting and the need for activation of pupil and teacher in the educational process. Attention is focused on the implementation of elements from Scout Method into educational process at primary level. Within exposure part of lesson authors describe and present five ideas, for teaching following subjects: Slovak language and literature, mathematics, national geography, physical education and visual arts.

Key words: activation of the pupil, scouting, 1st grade primary school.

Úvod

Ako byť aktívnym vo výchovno-vzdelávacom procese, či už zo strany učiteľa alebo žiaka? V súčasnosti je zvyčajne žiak pasívnym prijímateľom poznatkov a následne sa učiacim spamäti týchto podaných informácií. Edukačný proces tak nedáva možnosť žiakom aktivizácie, skúmať a odhaľovať nové poznatky, formulovať závery, tvorivo a kriticky myslieť. To nás vedie k napísaniu príspevku, ktorým chceme poukázať na prvky skautskej výchovy a ich integrovanie do vyučovania.

Skauting a jeho poslanie

Skauting je prepracovaný systém výchovy a sebvýchovy. Ponúka rozmanité, nevšedné formy aktivít a činností, dobrodružstvo, priateľstvá. V skautingu sa snažíme o osobný rozvoj, vedieme k samostatnosti, schopnosti povedať si svoj vlastný názor, schopnosti komunikovať, ako spolupracovať v tíme, ... Skauting je definovaný Svetovou organizáciou skautského hnutia nasledovne: „Slovenský skauting je dobrovoľná, nezávislá, nepolitická, nezisková, výchovná organizácia mladých ľudí, prístupná všetkým bez rozdielu pôvodu, rasy alebo náboženstva, ktorí chcú žiť a konať v súlade s cieľom, princípmi a metódou stanovenými zakladateľom hnutia Róbertom Baden-Powellom⁴. Hnutie ako súbor aktivít a snáh, ktorého členom sa človek môže stať na základe svojho dobrovoľného rozhodnutia. Hnutie, ktoré pripravuje ľudí pre zodpovednosť v oblasti politickej, ale zostáva mimo oblasť politického zápasu, otvorený pre všetkých mladých ľudí rovnako. Skautskú výchovu Juščák, J. (Juščák, 2009) definuje ako nekončiaci proces, ktorý v sebe zahŕňa *učiť sa vedieť* (vedomosti), *učiť sa robiť* (zručnosť), *učiť sa žiť v spoločnosti* (spolužitie) a *učiť sa byť* (osobnosť).

Skauting možno predstavuje jedno z najstarších výchovných hnutí, ale jeho myšlienky sú veľmi aktuálne, vychádzajúce z potrieb mladých ľudí. Zámerom skautingu nie je len hra, zábava, relax alebo dobrodružstvo. Skauting ako uvádza V. Břicháček (Břicháček, 1990), predstavuje určitý životný štýl, ktorý sa vytvára postupne a sprevádza jedinca počas celého života. Robert Baden-Powell, ktorý založil skauting v roku 1907, pri charakteristike podstaty a zmyslu skautingu kládol dôraz najmä na *zmysel pre poriadok* (v prírode, živote, v spoločnosti, vo výchove); *nutnosť služby* (bližným, obci, vlasti, cirkvi, ľudstvu) a *komplexnú výchovu* (rozvoj telesný, duševný, sociálny, mravný i duchovný).

⁴ Stanovy Slovenského skautingu, 1: hlava, s. 1. online]. [cit. 2008-10-15]. Dostupné z: <http://www.file.skauting.sk/stanovy-slsk.pdf>

Dokumenty, z ktorých slovenský skauting vychádza teória (Hrica, 2004):

1. Stanovy – základný dokument podobne ako ústava štátu, sú tam rozpisané základné charakteristiky, fungovanie, rozhodovanie, členstvo, princípy, ciele.
2. Organizačný poriadok SLSK – bližšie špecifikuje a rozvádza stanovy niečo ako zákony vo vzťahu k ústave. Obsahuje vzdelávací systém, čo je družina, oddiel, zbor, oblasť, symboliku, predpis o rovnošate, výchovný program, bezpečnostné zásady...

Poslaním skautingu je prispieť k rozvoju mladého človeka, pripraviť ho na plnohodnotný život. Rozvíjať jeho vedomosti, schopnosti a postoje vo všetkých oblastiach. J. Majchrovič (Majchrovič, 1996) uvádza, že prioritným poslaním skautingu je výchova, ktorá nemá charakter poučovania, ale privádzania k tomu, aby sa človek sám, z vlastnej vôle učil to, čo bude potrebovať pre svoj vnútorný rozvoj. Skautská výchova je realizovaná prostredníctvom hodnotového systému, postaveného na dodržiavaní troch základných princíпов⁵:

- a) povinnosť voči Bohu – vzťahuje sa k vernosti vyšším duchovným princípom;
- b) povinnosť voči iným – smeruje k prekonávaniu egoizmu, službe iným;
- c) povinnosť voči sebe – vedie k zodpovednosti za vlastné napredovanie.

Oblasti rozvoja osobnosti

Podľa súčasného skautského dokumentu je cieľom skautského hnutia „*pomôcť mladým ľuďom dosiahnuť ich plný fyzický, intelektuálny, sociálny a duchovný rozvoj tak ako jednotlivcov, tak ako aj zodpovedných občanov a aktívnych členov miestnych, národných a medzinárodných spoločenstiev*“⁶. Skautská výchova je predovšetkým zameraná na komplexný rozvoj osobnosti človeka. Podľa P. Hricu a kol. (Hrica, 2004) a ďalších tvoria **obsah skautskej výchovy** nasledujúce oblasti rozvoja:

- *telesná stránka* (znalosť tela, hygiena, zdravý životný štýl, šport, prežitie v prírode),
- *intelektuálna stránka* (vedomosti, tvorivosť, schopnosť nájsť si zamestnanie),
- *sociálna stránka* (tolerancia, komunikácia, spolupráca, vlastenectvo, občianstvo a i.),
- *citová stránka* (akceptácia, vyjadrovanie, ovládanie citov, vnútorná sloboda, láska),
- *duchovná stránka* (uplatňovanie duchovných princíпов, náboženská tolerancia),
- *charakterová stránka* (vytváranie identity, pozitívny prístup k životu, samostatnosť).

Výchovný program – skautská metóda

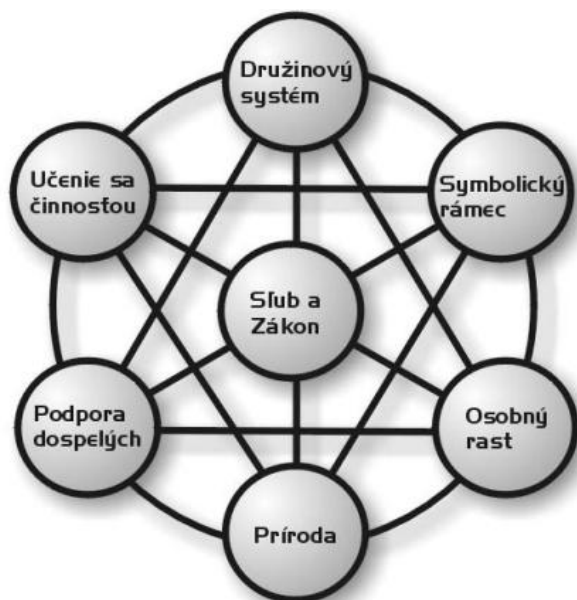
Skauting svoje výchovné poslanie realizuje pomocou niekoľkých nástrojov, ktoré označujeme pojmom skautská metóda. Pikala, M.⁷ vysvetľuje skautskú metódu ako „*súbor navzájom súvisiacich nástrojov, ktoré pracujú spoločne.*“ Upozorňuje na skutočnosť, aby sa tieto nástroje realizovali súčasne a spoločne, aby boli prítomné všetky nástroje, pretože len tak je možné dosiahnuť ciele, o ktoré sa skauting usiluje. Nástroje skautskej metódy prezentuje:

- *sľub a zákon* (zloženie dobrovoľného záväzku žiť v súlade so skautskými princípmi),
- *učenie sa činnosťou* (zážitkové učenie, rôznorodé aktivity, hry, výpravy, tábory, skautské skúšky, súťaže, expedície),
- *družinový systém* (základná organizačná jednotka; práca v skupine, ktorá plánuje, organizuje a zažíva program),
- *symbolický rámeč* (legendy, libretá, kostýmy, príbehy, hrdinovia...),
- *osobné napredovanie* (sebavýchovné aktivity, stupne napredovania, odborky, výzvy),
- *príroda* (dobrodružné výpravy, táborenie, pozorovanie, objavovanie; využívanie možností prírody, ktoré ponúka na osobný rast človeka),
- *podpora dospelými* (vzor vodcu, rady, skúsenosti, motivácia).

⁵ Stanovy Slovenského skautingu. [online]. [cit. 2008-10-15]. Dostupné z: <http://www.file.skauting.sk/stanovy-slsk.pdf>

⁶ Stanovy Slovenského skautingu. [online]. [cit. 2008-10-15]. Dostupné z: <http://www.file.skauting.sk/stanovy-slsk.pdf>

⁷ Pikala, M., *Slovenský skauting – výchovný program*. s. 5. [online]. Dostupné z: <http://www.inky.sk/Skauting/Program/Vodcovsky%20kurz%20-%20HandBook.pdf>



Zdroj: Pikala M., s. 6.

Symbolický rámec a skautské prvky v edukačnom procese

V tomto príspevku našu pozornosť sústreďujeme na začlenenie symbolického rámca a niektorých skautských prvkov do výchovno-vzdelávacieho procesu na primárnom stupni. Skauting vo veľkej miere pracuje so symbolikou. „Všetky legendy, libretá, príbehy, hrdinovia, kostýmy, rituály, názvy vekových programov, odznaky, vlajky, rovnošaty, ...skrátka všetky symboly, ktoré reprezentujú skauting a pomáhajú vytvárať atmosféru s kúzelným motivačným napätím a poskytujú vhodné vzory“ tvoria skautskú symboliku (Hrica, 2004, s. 164). Súhrn skautských symbolov, námetov činností, zaujímavých príkladov predstavujú **symbolický rámec**. Prezentuje „obal“ za ktorým sa ukrývajú hodnoty, ku ktorým smeruje skauting. Je to faktor atraktívnosti, pomocou ktorého mladí ľudia spoznávajú prostredníctvom dobrodružstva, zážitkov či života v tábore skautské ideály a hodnoty. Podľa Pikalu⁸ symbolický rámec využíva u mladých ľudí prirodzenú schopnosť predstavivosti.

- stimuluje ich rozvoj v rôznych rozmeroch;
- pomáha im stotožniť sa so smerovaním skautskej výchovy a so zásadnými hodnotami skautingu;
- stimuluje rozvoj zmyslu pre vlastnú identitu;
- stimuluje súdržnosť a solidaritu vo vnútri družiny.

V tomto príspevku sme si ako symbolický rámec zvolili „Hry so svetluškami“. Inšpirovali sme sa literárnou predlohou Kateřiny Kováčovej „O Lucince a kouzelné lucerne“. Vybrali sme si päť svetlušiek, ktoré budú sprevádzať žiakov počas jedného týždňa. Každý deň sa objaví na jednom predmete jedna svetluška. Skautské prvky integrujeme do nasledujúcich predmetov: **telesná výchova** (svetluška Uzlička – rýchla, silná), **slovenský jazyk** (Zvedavka – výrečná, bystrá), **matematika** (Číselka – hravá, aktívna), **výtvarná výchova** (Farbička – veselá, tvorivá), **prírodoveda** (Stopuška – starostlivá a ochraňujúca prírodu).

V námetoch jednotlivých aktivít prezentujeme využitie rôznorodých metód. V rámci predmetu telesnej výchovy aplikujeme metódu hry a súťaženía, v predmete slovenského jazyka využívame metódy cinquainu, akrostichu, štafetového čítania. Na hodine matematiky pracujeme s indukčnou a analytickou metódou. Do výtvarnej výchovy sme zaradili techniku koláže. V prírodovede využívame výučbový program TS Prírodoveda 1 – Živočíchy a rastliny SR. Ako

⁸ Pikala, M., *Slovenský skauting – výchovný program*. [online]. Dostupné z: <http://www.inky.sk/Skauting/Program/Vodcovsky%20kurz%20-%20HandBook.pdf>

uvádzajú autorky R. Bernátová, H. Kochová (Bernátová, Kochová, 2013) : „Situácia na slovenskom trhu pri tvorbe edukačných programov pre žiakov mladšieho školského veku je nedostatočná a z komerčného hľadiska aj málo lukratívna.“ Aj napriek uvedenej skutočnosti slovenský trh predkladá možnosť využitia multimediálnych programov aplikovateľných do vyučovania prírodovedných predmetov.

Tabuľka 1.

Námety aktivít v rámci hlavnej časti hodiny pre žiakov 4. ročníka

Predmet	Téma	Cieľ	Priebeh
Prírodoveda	Stopy	Určiť stopy medveďa, líšky, diviaka a jeleňa.	<ul style="list-style-type: none"> – Využitím výučbového programu (TS Prírodoveda 1 – Živočíchy a rastliny SR - autori tento program charakterizujú ako encyklopédiu) žiakov motivujeme pre nasledujúcu prácu. – žiaci pracujú v skupine; využitie metódy kolotoč, – každá skupina vytvorí odliatok stopy určeného zvierat'a (1. stôl: medveď, 2. Stôl: líška, 3. Stôl: diviak, 4. Stôl: jeleň), – žiaci tvoria odliatky pomocou techniky odlievania stôp sadrou (učiteľ má vopred pripravenú formy odliatkov; žiakom predvedie konkrétny postup práce so sadrou), – po vytvorení odliatkov, žiaci menia poradie stolov (každá skupina žiakov prejde všetkými stolmi) a určujú stopy zvierat (pomenujú a priradia vhodný obrázok).
Slovenský jazyk	Každý je iný	Čítať s porozumením. Orientovať sa v texte. Vyhľadávať informácie a nachádzať súvislosti. Opísať vlastnosti svetlušiek.	<ul style="list-style-type: none"> – žiaci pracujú s textom Kateřiny Kováčovej „O Lucince a kouzelné lucerne“, – text čítajú žiaci (štafetové čítanie), – otázky na porozumenie textu, – dramatizácia konkrétnych situácií (zamerané na nachádzanie súvislostí v texte; napr.: Predstav si, že si svetluškou Stopuškou. Ako sa zachováš pri situácii, ak vidíš ako tvoji kamaráti znečisťujú prírodu? ...), – využitie metód: akrostich, cinquain (zamerané na vlastnosti postáv).
Matematika	Šifry	Odhalit pravidlo šifry. Vyriešiť slovné úlohy.	<ul style="list-style-type: none"> – Žiaci pracujú vo dvojiciach; každá dvojica dostane zašifrovaný text slovnej úlohy a indíciu pre rozlúštenie šifry (Např.: „ A=B, B=C, C=D, ... ak budeš takto pokračovať ďalej, dozvieš sa viac...), – po rozšifrovaní textu rieši každá dvojica slovnú úlohu, – kontrola správnosti riešenia slovnej úlohy prebieha frontálne.
Telesná výchova	Uzly	Viazať skautské uzly. Poznať ich využitie v živote.	<ul style="list-style-type: none"> – Žiaci sú rozdelení do skupín, prebiehajú súťaže v družstvách (žiaci ovládajú techniku viazania uzlov), – pre žiakov je pripravená trasa počas ktorej spájajú jednotlivé laná pomocou rôznych uzlov (lodný uzol, ambulančný uzol, skracovačka, dračí uzol), – postupne sa vystriedajú všetci žiaci v družstve, – hodnotí sa správnosť viazania uzlov a meria sa čas, – diskusia so žiakmi o uzlom a ich praktickom využití v živote.
Výtvarná výchova	Skautská ľalia	Vytvoriť obraz skautskej ľalie využitím techniky koláže.	<ul style="list-style-type: none"> – Pre každého žiaka je pripravené puzzle, na ktorom je zobrazená skautská ľalia (úlohou žiakov je poskladať puzzle), – učiteľ vysvetľuje symboliku skautskej ľalie (pomenúva jej časti a vysvetľuje význam), – úlohou žiakov je vytvoriť pomocou techniky koláže skautskú ľaliu, – na základe zobrazenej skautskej ľalie (na tabuli) si každý žiak vytvorí vlastnú ľaliu (použitie novinových ústrižkov a farieb).

Záver

Začlenenie skautských prvkov do výchovno-vzdelávacieho procesu, či použitie symbolického rámca vnímame ako veľký potenciál pre efektívnejší, tvorivejší a hodnotnejší edukačný proces, tak ako pre učiteľa, tak aj pre žiaka. Zapojenie „skautského ducha a symboliky“ do prostredia školy môže učiteľom a súčasne aj žiakom ponúknuť prístupnejšiu cestu k ľudským hodnotám.

Bibliografia

- Bernátová, R., Kochová, H. (2013). *Informačno-komunikačné technológie v primárnom prírodovednom vzdelávaní*. [online]. Prešov: Univerzitná knižnica v Prešove. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova7>
- Bricháček, V. (1990). *Obecné zásady skautské výchovné metodiky*. In: Skauting, roč. 29, č. 3.
- Hrica, P. a kol. (2004). *Príručka pre skautských vodcov*. Bratislava: Slovenský skauting.
- Juščák, J. (2009). *Reflexia pedagogických možností výchovných systémov vybraných detských a mládežníckych organizácií v edukačnom priestore Slovenskej republiky: dizertačná práca*. Prešov: PU.
- Kováčová, K. (2011). *O Lucince a kouzelné lucerně*. Praha: Junák – svaz skautu a skautek ČR.
- Majchrovič, J. (1996). *Skauting a dialógy s dobou*. Poprad: Slovenský skauting.
- Píkala, M. (2008). *Slovenský skauting – výchovný program*. [online]. Dostupné z: <http://www.inky.sk/Skauting/Program/Vodcovsky%20kurz%20-%20HandBook.pdf>
- Stanovy Slovenského skautingu*. [online]. [cit. 2008-10-15]. Dostupné z: <http://www.file.skauting.sk/stanovy-slsk.pdf>

AKTYWNOŚĆ REGIONALNA DZIECI MŁODSZYCH

Abstract: *Regional education is a study about the local environment, its history, tradition and cultural heritage. Dealing with kindergarten children, one is bound to remember that the regional reference has to be adjusted by the teacher accordingly, taking into consideration children's needs and background knowledge. Regional education in the kindergarten can be supplemented by: excursions, staging of chosen religious and/or family events, legends, local fairy tales. The kindergarten teacher is bound to deepen the understanding of the matter and have the ability to transmit the adjusted, basic-level knowledge to his or her pupils. The children's task is to actively participate in the organised classes, and to pass the acquired information to their peers. The regional education programmes presented in the article are focused on the child, its family and the environment. Such sequence was chosen deliberately in order to preserve the ability to systematically move from basic to more advanced material.*

In order to maintain pupils' interest in the matter, the young learner's teacher has to select the most accurate methods and children activities, based on their background knowledge, skills and predispositions. Children's concerns have to be taken into consideration. Because of that, not only the use of the appropriate method is crucial, but the form of the classes as well. The form can be divided into two categories. The first one includes: curricular activities, such as meetings with the local artists, familiarization with the environment, trips to the local museums and heritage parks, participation in social and/or religious events. The second category: extracurricular activities consists of children's affiliation to the local folk groups, ability to play regional instruments, participation in various contests and festivals.

Implementation of the regional education in the main school programme leads to shaping children's tolerance, and establishing their affiliation to the local society.

Key words: *regional education, activeness, regional education programme, school programme templates.*

1. Uzasadnienie edukacji regionalnej w procesie kształcenia

Aktywność rozpatrywana w aspekcie psychologicznym, definiowana jest jako „ogół czynności podejmowanych przez jednostkę” (Nowa Encyklopedia..., 2008, s.26). Charakteryzuje się ona pobudzeniem i gotowością do działania, aktywnym podejmowaniem inicjatywy (tamże). Edukacja regionalna to nauka o środowisku lokalnym, jego kulturze oraz społeczeństwie. Podstawy regionalizmu znajdziemy w *Karcie Regionalizmu Polskiego*. Uzasadnienie wartości edukacji regionalnej w placówkach edukacyjnych oraz konkretne uwarunkowania prawne przyczyniły się do powstania programu MEN – *Dziedzictwo kulturowe w regionie*. Autorzy tego program zachęcają do realizowania treści regionalnych na wszystkich szczeblach nauczania (Strzelecki, 2002, s.45). Stąd też Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego oraz Kształcenia Ogólnego dla szkół podstawowych zawiera treści o charakterze regionalnym (Dz. U. z 2014 r., poz. 803, s.3-21).

W dobie szybkiego postępu techniki nie jest łatwo zainteresować młodego człowieka tematyką regionalną, bo zdobywanie wiedzy o swoim regionie nie ma dla nich większego znaczenia. Dlatego obowiązkiem i szczególną troską nauczycieli i rodziców jest wychować młode pokolenie do znajomości, poszanowania tradycji i kultury regionu.

2. Istota procesu edukacyjnego w przedszkolu

Okres przedszkola jest fundamentalnym etapem w rozwoju psychospołecznym dziecka. Jest drugim środowiskiem, zaraz po rodzinie, który ma na celu rozbudzanie oraz wspomaganie aktywności dzieci. Młody człowiek na etapie wczesnego dzieciństwa posiada już spore możliwości, ale potrzebuje optymalnych warunków w długofalowym procesie poznawania świata.

J. Lubowiecka wymienia czynniki, które wspomagają proces uczenia się na etapie przedszkola. Pierwszym czynnikiem, który wymienia jest stwarzanie dziecku takich sytuacji zadaniowych, które sprzyjają zaangażowaniu się i aktywnemu działaniu. Ważny jest też emocjonalny stosunek do wykonywanych czynności. Dzięki temu, dziecko poprawia koncentrację i spontanicznie, w sytuacjach naturalnych i okazjonalnych zapamiętuje wiadomości. Kolejnym – drugim czynnikiem, o którym pisze autorka jest obecność dorosłych – nauczycieli, w celowym i systematycznym poszerzaniu zasobu informacji o otaczającym świecie. Nauczyciel doradza, proponuje, stwarza sytuacje nowe i problemowe, zachęca do ich rozwiązywania. Jest obserwatorem, a jednocześnie pomocnikiem podczas poznawania przez dziecko najbliższego otoczenia. Takie współlistnienie dorosłego z dzieckiem daje mu poczucie pewności, aktywizuje do podejmowania działań w każdej sferze jego rozwoju. Logiczny i społeczny charakter działań jest najbardziej efektywny - to założenie jest trzecim czynnikiem w procesie nauki. Aktywność dzieci w przedszkolu niejednokrotnie związana jest z motywacją oraz myśleniem na etapie operacji konkretnych. Dziecko musi wiedzieć oraz odczuwać to co robi, dlatego najkorzystniejszą metodą nauki w przedszkolu jest działalność praktyczna wychowanków. Bezpośredni kontakt ze środowiskiem, materiałami czy problemami, daje możliwość szybszej i lepszej ich asymilacji przez dziecko. Czynniki te wraz z osobistymi potencjałami nauczycieli i dzieci stwarzają możliwości optymalnej nauki na etapie wychowania przedszkolnego (Lubowiecka, 2010, s.76-77), bo dotyczą sposobu realizowania materiału i kierowania działaniami dziecka w okresie przedszkolnym oraz wynikają z jego właściwości rozwojowych.

2.1 Aktywność podmiotów w wychowaniu przedszkolnym

Podmiotem w wychowaniu przedszkolnym jest nie tylko dziecko, ale również nauczyciel. Ich aktywność odnosić się będzie do różnych obszarów. Aktywność nauczyciela polegać będzie na metodycznym i merytorycznym przygotowaniu się do zajęć, a także kierowaniu działaniami dziecka w sposób przemyślany i celowy. W odniesieniu do dziecka, będzie to aktywny udział w zadaniach stawianych przez dorosłego, włączanie się w działania prowadzone przez instytucję, jaką jest przedszkole oraz dzielenie się zdobytą wiedzą. Te dwa podmioty są zależne od siebie oraz się uzupełniają. Nie można mówić o pracy nauczyciela bez dzieci, a dziecko bez przewodnika nie jest w stanie wzbogacać i rozszerzać swojej wiedzy o świecie.

W aspekcie edukacji regionalnej można mówić o przestrzeni bliskiej dziecku, tj. dom rodzinny, środowisko, w którym się wychowało, przedszkole oraz region. Stwarza ona możliwości do odkrywania tożsamości kulturowej, uczy poszanowania własnego dziedzictwa kulturowego, wprowadza dzieci w świat tradycji i kultury. Ma to na celu kształtowanie postawy pluralizmu oraz otwarcia się na inne kultury, ich zwyczaje i odmienne zachowania. Edukacja środowiskowa jest prostą drogą do edukacji globalnej. Najpierw jednak dziecko powinno zrozumieć zwyczaje panujące w lokalnej społeczności. Stać się to może dzięki rozbudzaniu wyobraźni, wzbogacaniu wiadomości oraz aktywnemu współdziałaniu przedszkola z instytucjami lokalnymi (Ruman, 2010, s.7).

Pisząc o edukacji regionalnej nie można pominąć elementów z nią związanych. Wiedza o środowisku lokalnym nie opiera się tylko na znajomości topografii, przyrody czy historii. To również jego dziedzictwo kulturowe, tradycje i obrzędy, miejsca szczególnie ważne z punktu widzenia historycznego. To także postacie i osoby mające wpływ na losy regionu oraz znajomość społeczeństwa lokalnego. N. Niestolik w przystępny sposób charakteryzuje przedmioty edukacji regionalnej. Kierując się aktywnością dzieci w wieku przedszkolnym wymienione zostaną te, które najbardziej jej odpowiadają. Autor dzieli kulturę materialną na: literaturę ustną i pisaną, muzykę, sztukę i teatr ludowy oraz obyczaje. Mając na uwadze sposób przyswajania wiedzy przez dzieci, można zaproponować następujące elementy edukacyjne, które z powodzeniem są stosowane w grupie przedszkolaków. Należą do nich:

- wycieczki,
- literatura dziecięcą taka jak: legendy, bajki, baśnie, podania itp.,
- pieśni, melodie ludowe, przyśpiewki, kolędy,
- tańce regionalne,

- przedstawiania: jasełka, Barbórka,
- oraz tradycyjne obyczaje jak Andrzejki, Mikołajki czy topienie Marzanny.

To tylko nieliczne i przykładowe elementy znajdujące swoje miejsce w prowadzeniu zajęć przedszkolnych. Ich rodzaj i charakter uzależniony jest od regionu oraz przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć (Niestolik, 2005, s.37-38).

Aktywność nauczycieli przedszkola nieodłącznie związana jest z działalnością placówki oświatowej. Nauczyciel przekazując dzieciom wiedzę na temat otaczającego ich środowiska musi mieć pewność, że wiedza ta jest rzetelna, a źródła informacji pewne. Z tego też względu przygotowanie merytoryczne stanowi ważną część nauczycielskiego zawodu. Metodyka prowadzenia zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym wymaga także zaangażowania, ale przede wszystkim znajomości prawidłowości ich rozwoju. Wiadomości dostarczane dzieciom, powinny być dostosowane do ich wieku i możliwości poznawczych.

Nauczyciel stanowi ważne ogniwo podczas procesu wymiany informacji w poprawnym procesie komunikowania się, stąd też musi mieć na względzie potrzebę i uzasadnioną konieczność realizowania programów edukacji regionalnej. Zadaniem przedszkola są natomiast: wzbogacanie procesu nauczania o środowisku lokalnym elementami wychowawczymi i opiekuńczymi, kierowanie działaniami dzieci w celu wychowania wielokulturowego, stymulowanie twórczych zachowań na rzecz regionu, proponowanie aktywnego spędzania czasu wolnego, aktywizowanie dzieci do propagowania kultury i tradycji lokalnej oraz kształtowanie postawy otwarcia na kulturę innych (Sikorska, 2012, s.477).

Programy autorskie, tworzone przez nauczycieli są adresowane do dzieci, bo to one są głównymi odbiorcami ich treści. Przyjęte plany pracy wychowania przedszkolnego powinny zawierać pełny oraz różnorodny wachlarz elementów regionalnych. Obok wymienionych za N. Niestolikiem elementów, można dodać jeszcze np.: prowadzenie zespołów regionalnych, kącki tematyczne w sali, które pokazują bogactwo środowiska lokalnego, organizowanie imprez folklorystycznych, czy prowadzenie biblioteczki regionalnej. Ważna w tym wszystkim jest aktywność dzieci – odbiorców, dlatego powinni oni czynnie brać udział w działaniach inicjowanych na zajęciach w przedszkolu (Węglarz, 1999, s.118).

2.2 Przykład programu edukacji regionalnej w przedszkolu

Przełóżając programy edukacji regionalnych i plany pracy w aspekcie wiedzy o środowisku można zauważyć powtarzającą się tendencję: treści obejmują dziecko, jego rodzinę, środowisko przedszkolne, region, a na końcu odnoszą się do edukacji globalnej. Takie usytuowanie materiału pozwala dziecku łagodnie i systematycznie przechodzić od najbliższego otoczenia do spostrzegania globalnego, jednocześnie dając mu szansę na aktywny udział w realizacji tych treści. Szczegółowo omówimy teraz program edukacji regionalnej jednego z przedszkoli.

Program realizowany w Gminnym Przedszkolu Publicznym w Nawojowej – „Nawojowa, moja mała ojczyzna” – opiera się na podstawowej zasadzie dydaktycznej „od bliskiego do dalekiego”. Gmina Nawojowa ma bogatą historię, liczne zabytki małej i wielkiej architektury. Autorka programu, Krystyna Skowron, zakłada, że poznanie przez dzieci kultury i tradycji ich regionu stanowić będzie ważną podstawę w ich dalszym życiu. Będą one odpowiedzialne za własny region, społeczność oraz staną się pełnoprawnymi obywatelami kraju. Program ten przeznaczony jest dla dzieci 5-6 letnich. Za jego główne cele autorka obrała:

- wspomaganie rozwoju dziecka przy współpracy ze środowiskiem lokalnym,
- przekazywanie wartości rodzinnych, kulturowych i tradycji lokalnych,
- zainteresowanie dziecka historią wsi,
- zapoznanie z własnym regionem.

Dzięki realizacji tych celów głównych dziecko ma szansę: identyfikowania się z lokalną społecznością, aktywnego uczestnictwa w życiu kulturowym rodziny i wsi, poznania symboli, historii i tradycji Nawojowej, a także uwrażliwienia się na piękno otaczającej go przestrzeni. Tematyka treści programowych obejmuje dwa zagadnienia: rodzina oraz moja wieś Nawojowa.

Materiał edukacyjny rozłożony jest na cały rok, dzięki czemu dziecko w sposób przystępny i systematyczny poznaje świat wokół siebie.

Kierując się aktywnością nauczycieli i wychowanków, należy zwrócić uwagę, że te dwa podmioty mają możliwość czynnego uczestnictwa w działaniach zawartych w tym edukacyjnym programie regionalnym. Podczas wycieczek organizowanych przez przedszkole, dzieci poznają działalność takich placówek i miejsc jak: Pałac Stadnickich, Poczta, Policja, Apteka, Urząd Gminy, Szkoła Podstawowa i Gimnazjum, lokalny Kościół, Nadleśnictwo, oraz Ośrodek zdrowia. Biorąc udział w wycieczkach, dziecko asymiluje się z środowiskiem, poznaje charakter pracy ważnych osób, utożsamia się z lokalną społecznością.

Podczas realizowania zajęć w przedszkolu, organizowane są też spotkania z osobami wykonującymi różne zawody, najczęściej są to rodzice dzieci przedszkolnych. Uwidacznia się tu integrujący charakter przedszkola ze środowiskiem rodzinnym, co wpływa motywująco na grupy przedszkolne. Mówiąc o regionie nie można pominąć jego elementu kulturowego, dlatego dzieci uczestniczą w tradycyjnych obrzędach i uroczystościach jak np.: Andrzejki, Mikołajki, tradycje świąt Bożego Narodzenia oraz Wielkanocy, babski comber czy Zaduszki. Poza tym wszystkim przedszkolaki poznają legendy związane z Nawojową i pobliskimi regionami, uczestniczą w przedstawieniach małych form teatralnych organizowanych z okazji różnych świąt rodzinnych i regionalnych.

Podsumowując rozważania nad aktywnością podmiotów wychowania przedszkolnego, można powiedzieć, że zarówno nauczyciele, jak i dzieci aktywnie włączają się w przygotowanie oraz realizowanie poprzez czynne uczestnictwo w różne działania edukacyjne związane z regionem. W efekcie poznają i pogłębiają wiadomości o swoim regionie oraz doskonałą umiejętności społeczne.

3. Edukacja regionalna inspiracją do aktywności dzieci z klas I-III szkoły podstawowej

Aby wzbudzić zainteresowanie, a także zaciekawić poznawanym materiałem nauczania, wychowawca zobligowany jest dobrać takie cele, metody i formy organizacji zajęć, które będą uwzględniać aktualną wiedzę, umiejętności i predyspozycje uczniów, ale również stopień znajomości przez nich problematyki wynikającej z treści programowych. Z pewnością prowadzący zajęcia powinien wykorzystywać metody, które będą aktywizowały uczniów młodszych oraz pobudzały zainteresowanie zagadnieniami regionalnymi (Bednarek, 1999, s.158). Stosując różne metody poznawania i wytwarzania wiedzy, chcemy aby maksymalnie aktywizowały one uczniów w młodszym wieku szkolnym. Należy pamiętać, że to właśnie wychowankowie mają być poszukiwaczami, badaczami, to oni aktywnie mają brać udział w procesie uczenia się pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel ma pełnić rolę doradcy edukacyjnego (Kubiczek, 2007, s.77-78), ma inspirować i stymulować aktywność. Warto także zaznaczyć, że w aktywizowaniu uczniów nie tylko metody samodzielnej pracy są ważne, ale także formy organizacji zajęć, w których praca w małych grupach ma szczególne znaczenie.

3.1 Uczestnictwo dzieci w życiu kulturalnym i społecznym regionu w ramach zajęć lekcyjnych

Aktywność regionalna u dzieci w młodszym wieku szkolnym może ujawnić się przez wprowadzenie uczniów w zasób wiedzy o własnym środowisku i kulturze. Poznając, rozumiejąc i doceniając wartości tkwiące we własnym regionie, uczeń kształtuje własną hierarchię wartości, poznaje siebie a także własne korzenie (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2000, s.17).

Spotkania z artystami, twórcami ludowymi związanymi z regionem, dają dzieciom możliwość poznania ginących zawodów takich jak: rzeźbiarstwo, tkactwo, hafciarstwo, zdobnictwo ludowe, garncarstwo czy kowalstwo artystyczne. W ramach zajęć dydaktycznych dzieci mogą otrzymać zadanie, które wymaga sprawności manualnej, cierpliwości oraz wytrwałości. Praca ta może zainicjować chęć wytwórstwa przedmiotów charakterystycznych dla regionu. Wychowanie przez sztukę kształtuje u dzieci młodszych umiejętność lepszego rozumienia procesów zachodzących w świecie ludzkich wytworów, a także ujawnia ich wartości ekspresyjne (Piotrowska- Pająk, 2006, s. 26-27).

Podczas zabaw, które mogą być organizowane w najbliższym środowisku przyrodniczym, dziecko bezpośrednio poznaje bogactwo kultury regionalnej. Prowadzący zajęcia może celowo i systematycznie rozwijać u dzieci określone cechy osobowości poprzez dyskretne kierowanie uwagą i zainteresowaniami wychowanka (Zellma, 2000, s.31).

Wycieczki do muzeum, skansenu, izby regionalnej, izby pamięci, przyczyniają się do zapoznania z eksponatami tam zgromadzonymi, które potwierdzają tożsamość regionalną. Ponadto uświadamiają wychowankom, jak ważne jest zachowanie oraz zabezpieczenie pamiątek i przedmiotów zabytkowych dla przyszłych pokoleń.

Udział uczniów z klas I-III w uroczystościach o charakterze obrzędowym, na przykład tj.: Andrzejki, Mikołajki, topienie Marzanny oraz udział w uroczystościach z okazji świąt i rocznic państwowych, narodowych czy religijnych, jak Święta Bożego Narodzenia, Wielkanocy, rocznica Odzyskania Niepodległości bądź Uchwalenia Konstytucji 3 Maja, będą kształtować poczucie tożsamości regionalnej, a także chęć podtrzymywania tradycji i obrzędów świątecznych.

3.2 Uczestnictwo dzieci w życiu kulturalnym i społecznym regionu w ramach zajęć pozalekcyjnych

Zajęcia pozalekcyjne nie są obowiązkowe i odbywają się w wolnym czasie w obrębie szkoły (Okoń, 1996, s.206). Z pedagogicznego punktu widzenia stanowią one doskonałe uzupełnienie zajęć dydaktyczno-wychowawczych, ponieważ w większości przypadków dziecko samo decyduje o tym, w jakiej formie organizacji wolnego czasu chce wziąć udział, rozwijając przy tym swoje zdolności i zainteresowania.

Biorąc pod uwagę uczestnictwo wychowanków w życiu kulturalnym i społecznym, w ramach zajęć dodatkowych można organizować naukę gry na instrumentach regionalnych, a także tworzenie kapel. Taka forma rozwija ich zdolności, pobudza aktywność uczniów oraz ich twórczość. Oprócz tego wspomaga funkcjonowanie pamięci operacyjnej i długotrwałej oraz sprzyja lepszemu opanowaniu umiejętności czytania.

Zagłębiając się w psychologię rozwojową można zauważyć, iż u dziecka w późnym dzieciństwie, który przypada na wiek 6-8 lat rozwija się partnerstwo oraz współdziałanie (Stefańska-Klar, 2008, s.149). Dlatego warto w tym okresie rozwojowym wykształcić u wychowanka chęć przynależności do zespołu lub grupy regionalnej, wspólnej aktywności wokalne, instrumentalnej czy tanecznej. Tego rodzaju aktywność pozalekcyjna integruje uczestników poprzez wspólne wyjazdy, podczas których dziecko poznaje kulturę innych państw oraz obrzędy i zwyczaje odmiennych społeczności. To ważny i niezastąpiony czynnik edukacyjny i wychowawczy (Szafraniec, 2009, s.115).

Uczestnictwo w konkursach, festiwalach i różnego rodzaju przeglądach ma na celu kultywowanie, upowszechnianie i chronienie najcenniejszych wartości tradycji oraz kultury ludowej, wyrażonej w obrzędach, zwyczajach, tańcach ludowych, muzyce, śpiewie, gwarze. Takie formy uczestnictwa mają również na celu zaszczepić w wychowankach szacunek i umiłowanie do dziedzictwa kulturowego, nie tylko swojej „małej ojczyzny”, ale również innych grup etnicznych. W niniejszym artykule zamieszczamy wykaz festiwali, konkursów oraz przeglądów, które organizowane są cyklicznie na skalę międzynarodową, ogólnopolską, wojewódzką i regionalną. Mogą one zainspirować nauczycieli i wychowawców do organizowania konkursów o tematyce regionalnej w swoim środowisku, a także do urozmaicenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Są to:

- Międzynarodowy Festiwal Dziecięcych Zespołów Regionalnych – Święto Dzieci Gór;
- Międzynarodowy Festiwal Folkloru Ziemi Górskich;
- Tydzień Kultury Beskidzkiej;
- Festiwal Dziecięcych i Młodzieżowych Zespołów Folklorystycznych – Krakowiacy i Górale;
- Międzynarodowy Dziecięcy Festiwal Folklorystyczny – Dajmy światu pokój;
- Ogólnopolski konkurs gawędziarzy, instrumentalistów, śpiewaków, pytacy i mowy starosty weselne- Sabalowe Bajania;

- Wojewódzki Przegląd Dziecięcych Zespołów Folklorystycznych – Krakowiaczek;
- Małopolski Przegląd Grup Kolędniczych – O Lipnicką Gwiazdę;
- Małopolski Konkurs Obrzędów, Obyczajów i Zwyczajów Ludowych – Pogórzańskie Gody;
- Małopolskie Święto Pieśni Tańca i Muzyki Ludowej w Szczyrzycu;
- Konkurs Muzyk, Instrumentalistów, Śpiewaków Ludowych i Druzbów Weselnych Drużbacka;
- Regionalny Przegląd Zespołów Folklorystycznych, Kapel Ludowych, Grup Śpiewaczych i Śpiewaków Ludowych- Krakowski Wianek;
- Regionalny Konkurs na Pisanek Ludową i Plastykę Obrzędową związaną z okresem Wielkanocy – Tarnowski Konkurs Wielkanocny.

Udział dzieci młodszych w wymienionych formach aktywności regionalnej prowadzi do wykształcenia się patriotyzmu lokalnego – najbardziej pozytywnego stanu psychicznego, dostarczającego poczucia przynależności narodowej i odpowiedzialności za losy tej najbliższej „małej ojczyzny” i ojczyzny wszystkich Polaków (Pawelec, 2006, s.106).

Zachęcenie dzieci w młodszym wieku szkolnym do uczestnictwa w różnych formach życia kulturalnego regionu to duże wyzwanie dla nauczyciela. Należy jednak pamiętać, aby doceniać ich zaangażowanie i wysiłek poprzez wręczenie nagrody, dyplomu uznania, czy udzielenie pochwały słownej. Dzieci czują się wtedy dowartościowane, co skutkuje chętnym uczestnictwem w zajęciach i pozytywną motywacją do dalszych wysiłków.

Zakończenie

Reasumując, aby dzieci w przedszkolu oraz klasach początkowych szkoły podstawowej uczestniczyły w edukacji regionalnej nieodzowna jest aktywność nauczyciela, jego dobre przygotowanie metodyczne oraz szeroka wiedza merytoryczna. Nie bez znaczenia jest także sposób, w jaki wychowawca realizuje treści z edukacji regionalnej, jakie metody wykorzystuje w celu zaktywizowania uczniów do poznawania dziedzictwa kulturowego, jakie wybiera formy organizacji zajęć, a także czy uwzględnia wszystkie czynniki, które wspomagają proces uczenia się. Te istotne elementy złożonego procesu edukacyjnego bezpośrednio rozbudzają aktywność regionalną dzieci młodszych, decydują też o kształtowaniu się postawy regionalistycznej oraz motywują do poznawania tradycji i kultury regionu.

Bibliografia

- Bednarek, S. (1999). *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*. Wrocław: Wydawnictwo Silesia.
- Kubiczek, B. (2004). *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?* Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Lubowiecka, J. (2010). *Uczenie się – nauczanie dziecka w przedszkolu*. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada – Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka. Fakty i mity*, s. 76-89. Białystok: Trans Humana.
- Marcinek, J. i in. (red.). (2008), *Nowa Encyklopedia Powszechna A – Z*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2000). *O edukacji regionalnej-dziedzictwie kulturowym w regionie*. Warszawa: Biblioteczka Reformy.
- Niestolik, N. (2005). Wzbogacenie edukacji regionalnej. *Wiadomości historyczne*, nr 2, s.34-41.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pawelec, L. (2006). *Edukacja regionalna w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Piotrowska-Pająk, M. (2006). Wykorzystanie dziedzictwa kulturowego regionu w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. W: *Nauczanie początkowe, kształcenie zintegrowane*, nr 4. Rocznik XXIX (LI). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZPN.
- Ruman, N. (2010). Patriotyzm w edukacji małego dziecka. *Wychowawca*, nr 11, s.6-7.
- Sikorska, D. (2012). Mała i duża ojczyzna w edukacji przedszkolnej. W: A. Kamińska i inni (red.), *Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza HUMANITAS.

- Stefańska-Klar, R. (2008). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Strzelecki, J. (2002). Jak rozumiem edukację regionalną. *Język polski w szkole IV-VI*, nr 2, s. 45-54.
- Szafraniec, G. (2009). Powrót do przeszłości. Elementy folkloru w działaniach artystycznych osób niepełnosprawnych. W: M. Knapik, A. Łobos (red.), *Folklor – edukacja, sztuka, terapia*. Bielsko Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
- Węglarz, S. (1999). Edukacja regionalna w Małopolsce na przykładzie nowosądeckiego. W: S. Bednarek. *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*. Wrocław: Wydawnictwo Silesia.
- Zellma, A. (2000). Organizacyjno-metodyczne aspekty wychowania do poszanowania dziedzictwa kulturowego w regionie. *Wychowanie na co dzień. Miesięcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, nr 10-11, s.30-33.

AKTYWIZACJA UCZNIÓW POPRZEZ PRACĘ MAŁYCH GRUPACH

***Abstract:** Group work is beneficial for the whole class as a unit, but also for both individual students and the teachers. The students have the ability to understand the problems better, to make utterances, to express their opinions and to confront them with their peers. Group work enhances their communicative competence, teaches them cooperation and the ability to deal with different approaches on a given matter. This is an important factor in establishing trust, complacency and responsibility.*

The tutor is able to improve his relationship with his or her students, become familiar with their working habits, contribution to the team, their ability to cooperate with the rest of the students and their attitude. Teachers should include the group work activities during the classes, as it is widely beneficial, it promotes students activeness, enhances their motivation and teaches them skills necessary for their future endeavours.

Keywords: work in groups, groups, small groups, groupware, the teaching group.

Pracę w grupie uznano za trzecią obok nauczania jednostkowego i zbiorowego formę organizacyjną procesu nauczania uczenia się (Kupisiewicz, 2000, s.167). W literaturze naukowej występuje wiele definicji pracy w grupie. W psychologii pojęcie grupy jest definiowane jako „grupy, które są liczniejsze, a kontakty między członkami oparte są na podobnych zainteresowaniach” (Harwas – Napierała, Trempała, 2009, s.176). W Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku opisywana jest ona jako wspólna praca nad zadaniem, powiązana siecią stosunków komunikacyjnych zachodzących między członkami grupy, które mogą stawać się ważniejsze niż pierwotne zadanie postawione przed grupą (Zamojski 2005). Z przytoczonej definicji wynika, że praca w grupie opiera się bardziej na relacjach między członkami w powstałej grupie, niż na postawionym zadaniu. Legumi napisał, że praca w grupach jest fascynująca, rodzi niezapomniane przeżycia, zaszczepia silne więzi na przyszłość, uczy tolerancji i wzajemności, przystosowuje człowieka do naszych trudnych czasów (Legumi, 2007, s.7). W tej definicji autor podkreśla, jak ważne są więzi i relacje między członkami w grupie, a także jak wpływa to na przyszłość członków grupy.

W dydaktyce wymienia się kilka funkcji pracy grupowej: motywacyjną, dzięki której uczniowie mają większą motywację do pracy na lekcji, aktywizującą przez co mogą aktywnie uczestniczyć na zajęciach i wychowawczą, dzięki niej uczeń uczy się umiejętności pracy i komunikowania się z innymi. Autorzy podają kilka ważnych cech pracy w grupach tj.: uczniów dzieli się na niewielkie zespoły od trzech do sześciu osób, skład grup jest stały, grupą kieruje przewodniczący, grupy pracują pod kierunkiem nauczyciela, forma pracy grupowej występuje z innymi formami w ciągu całego roku, ocena odbywa się indywidualnie, wyniki pracy przedstawia jeden uczeń, metodą pracy grupowej jest dyskusja, pracę poprzedza dyskusja lub pogadanka z całą klasą (Kupisiewicz, 2000, s.168-169).

Praca w grupach jest bardzo ważnym elementem wykorzystywanym w edukacji dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Niesie za sobą wiele korzyści dla całej klasy, pojedynczych uczniów, jak również dla nauczycieli. Uczniowie dzięki pracy w grupach mogą się lepiej poznać, bo w małej grupie każdy ma szansę wypowiedzieć się, wyrazić swoją opinie, podzielić się wiedzą na dany temat, co dodatkowo rozwija ich kompetencje komunikacyjne. Mogą także wysłuchać opinii kolegi w grupie, nauczyć się zgodnego współdziałania, a także radzenia sobie z powstałymi konfliktami i problemami w atmosferze życzliwości, co z kolei prowadzi do wspólnego wypracowania odpowiedzi na zadany problem. Dzięki temu między członkami grupy rodzi się zaufanie i odpowiedzialność za swoje działania i działania całej grupy. Każdy uczeń dzięki pracy w grupie nie czuje się izolowany od reszty klasy, bo aktywnie bierze udział w zajęciach i może nawiązywać

kontakty z wszystkimi uczniami, pokonać nieśmiałość, rozwinąć wiarę w siebie i swoje możliwości. Ma również szansę wypowiedzieć się na dany temat, zostać wysłuchanym a także dawać swoje propozycje i podejmować decyzje. Natomiast nauczyciel – wychowawca ma możliwość bliższego i lepszego kontaktu z uczniami, ma szansę poznać, jak aktywnie każdy z uczniów pracuje w swojej grupie, co do niej wnosi i jak pracuje z innymi uczniami, jaki jest jego stosunek do kolegów. Ważne jest jednak, aby nauczyciel posiadał umiejętności, jak kierować grupą i jak zaplanować lekcje, czy określić cele, jakie chce osiągnąć podczas zajęć, powinien być przygotowany do udzielania rad a także wysłuchać wszystkich wypowiedzi uczniów (Chomczyńska-Miliszkiwicz, Pankowska, 1995, s.9-10).

Aktywizację uczniów przez pracę w małych grupach, należy często wykorzystywać w edukacji. Należy celowo stwarzać sytuacje do pracy w grupach, zachęcać dzieci do aktywności. Nauczyciel powinien tworzyć scenariusze zajęć z uwzględnieniem pacy w grupach jednorodnych lub zróżnicowanych w kilku poziomach. Ta forma organizacji zajęć każdemu uczniowi pozwala czuć się bezpiecznie, dzielić się swoimi przemyśleniami lub wypowiadać się na temat problemów do rozwiązania. Przez to integruje się całą grupę, a praca jest ciekawa i atrakcyjna, dostosowana do możliwości uczniów, dodatkowo daje im poczucie sukcesu i zadowolenia.

Ważne jest, aby przed przystąpieniem do pracy w małych grupach nauczyciel zadbał, aby wszystkie dzieci się poznały – można do tego wykorzystać wiele ćwiczeń ułatwiających nawiązanie pozytywnego pierwszego kontaktu.

Następnie należy zbudować między uczniami zaufanie, w tych sytuacjach należy stosować ćwiczenia mające na celu zastanowienie się nad problemem zaufania i przeanalizowania go razem w grupie, co daje możliwość uczniom do otwartości wobec kolegów, a dzięki temu doskonali się również komunikacja między uczniami. Mogą oni wypowiadać się na różne tematy, wspólnie szukać rozwiązania problemów edukacyjnych, a także z uwagą i kulturą słuchać opinii kolegów na dany temat. Uczniowie dzięki pracy w grupach mają okazje do zrozumienia swoich kolegów, a także do przeżywania emocji, wraz z drugą osobą, uczyć się empatii wczuwając się w sytuację innej osoby. Ćwiczenia te rozwijają bardzo wiele umiejętności, dzięki którym uczniowie mają możliwość lepszego poznania siebie, przyjmowania informacji zwrotnej, jak odnajdują się w grupie, jak są odbierani przez innych członków grupy.

Pomimo wielu zalet pracy w małych grupach i docenianiu jej walorów aktywizujących, badania Pawlak dowiodły, że praca w grupach może czasami przynosić też negatywne skutki. Autor podaje kilka wypowiedzi uczniów, dlaczego nie lubią pracy w grupach. Zwracają oni uwagę, że: przeszkadza im hałas, pojawiają się kłótnie między uczniami, niektórzy się nudzą, nie mogą wykonywać tych czynności, na które mają ochotę tylko muszą się skupić na wyznaczonym zadaniu, nie każdy uczeń chce pracować z kolegą z grupy, w której się znajduje. Niektórzy uczniowie wolą pracować sami. Dotyczy to sytuacji, gdy grupa uważa, że wyznaczone zadanie realizuje źle. W niektórych grupach dochodzi do sytuacji, w której tylko kilka osób z grupy pracuje, a reszta grupy nie bierze w niej aktywnego udziału. Można stwierdzić, że uczniowie mają różne opinie na temat pracy w grupach i nie zawsze wpływają one pozytywnie na jednostkę (Pawlak, 2009, s. 52).

Reasumując praca w grupach jest bardzo ważnym elementem pracy w edukacji, to dzięki niej uczniowie nabywają umiejętności społecznych. Poprawia się ich komunikacja interpersonalna z rówieśnikami z klasy i z nauczycielem. Nabywając te umiejętności w poszczególnych etapach edukacji szkolnej mają doświadczenie, jak współpracować, jakie działania należy podjąć dla wspólnej korzyści, jak doceniać wkład każdej osoby w pracy grupowej, jak sprawiedliwie dzielić się zadaniami, jak przedstawiać na forum klasy wyniki i efekty pracy grupowej.

Moim zdaniem powinno się już w przedszkolu wprowadzać elementy pracy w grupach, dzięki temu dzieci uczą się nabywania komunikacji społecznych, a także zgodnej współpracy z innymi dziećmi. W grupach mają możliwość rozwiązywać trudniejsze problemy, gdyż jest więcej pomysłów i więcej możliwości, gdy pracuje się z innymi. Praca w grupach jest też dla nauczyciela korzystna, bo może on poznać lepiej swoich uczniów i dowiedzieć się więcej na ich temat, co pozwala poprawnie i trafnie zaplanować pracę edukacyjną w ciągu całego roku.

Scenariusz zajęć z wykorzystaniem pracy w grupach:

Temat: Święta Bożego Narodzenia w różnych krajach na świecie.

Cele ogólne: rozwijanie umiejętności pracy grupowej, poznanie tradycji świątecznych w różnych krajach świata.

Cele szczegółowe: Uczeń potrafi: uważnie oglądać zdjęcia, ułożyć puzzle, czytać tekst ze zrozumieniem, wyszukać potrzebne informacje w tekście, współdziałać i pracować w grupie.

Metody nauczania:

- oparte na słowie: rozmowa, praca z tekstem, opis,
- oparte na obserwacji: oglądanie zdjęć
- oparte na działalności praktycznej: praca plastyczna.

Formy organizacji zajęć: praca indywidualna, praca grupowa.

Środki dydaktyczne: puzzle, fragmenty tekstów, zdjęcia, koperty z poleceniami, kolorowe kartki, koraliki, klej, miseczki na klej papier samoprzylepny, nożyczki, wstążki, brokat, cekiny,

Przebieg zajęć:

1. Część wstępna: pogadanka na temat tradycji Świąt Bożego Narodzenia w Polsce, a także poznanie tradycji w innych krajach. Podział uczniów na grupy 5- osobowe, wybór przewodniczących grup, losowanie przez przewodniczących kopert, w których znajdują się informacje na temat tradycji świątecznych w różnych krajach.

2. Część główna: otwarcie kopert, oglądanie zdjęć, układanie puzzli, czytanie krótkich opisów związanych z tradycjami w danym kraju, prezentacja wyników poszczególnych grup, ocena pracy przez nauczyciela, rozmowa na temat zgromadzonych wiadomości, podpisanie obrazków przedstawiających charakterystyczne dla danego kraju tradycje, przeczytanie odpowiedzi i poprawienie ewentualnych błędów. Praca plastyczna: tworzymy własnego pomysłu kartkę świąteczną.

3. Część końcowa: Quiz o zwyczajach świątecznych w wybranych krajach.

Bibliografia

Chomczyńska-Miliszkievic, M ., Pankowska, D. (1995). *Polubić szkołę ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Harwas-Napierała. B, Trempała. J. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kupiszewicz, Cz. (2000). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Oficyna Wydawnictwa GRAF PUNKT.

Pawlak, B. (2009). *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Reid, J, Forrestal. P, Cook. J. (1996). *Uczenie się w małych grupach w klasie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

AKTYWIZACJA UCZNI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Abstract: *Spinal muscular atrophy (SMA) is a disease caused by a genetic defect, which leads to progressive weakness and muscle atrophy. There are three kinds of that disease: SMA 1 – children are unable to sit without help, SMA 2 – children are unable to walk without adult's support, but are able to sit on their own, SMA 3 – children waddle, muscles are weakened.*

The children who suffer from SMA 2. are characterized by intellectual development above the average level. Generally they attend public schools, integrated class. However, teachers can not always fully use the potential of their disabled students. Therefore teachers should adopt analytical, cautions approach which supports the child with SMA and also teach the rest of the class about the acceptance and tolerance to other human beings.

Key words: *SMA, intellect, help, acceptance, tolerance.*

1. Rdzeniowy zanik mięśni u dzieci, czyli ponadprzeciętny intelekt zamknięty w chorym ciele

Rdzeniowy zanik mięśni u dzieci (j. ang. *Spinal muscular atrophy – SMA*) to choroba genetyczna, dziedziczona w sposób autosomalny recesywny, charakteryzująca się utratą komórek ruchowych rdzenia kręgowego, neurony ruchowe rdzenia kręgowego przewodzące impulsy nerwe do mięśni obumierają, czego konsekwencją jest postępujące osłabienie i zanik mięśni, czyli atrofia mięśniowa, prowadzące do niepełnosprawności, a w późniejszym okresie do śmierci pacjenta. Choroba rozwija się u dzieci już w pierwszych miesiącach po urodzeniu, czasem w pierwszych kilku latach życia, najrzadziej w wieku młodzieńczym (Kozubski, Liberski, 2011, s.303).

Nie wiadomo dokładnie ile dzieci w Polsce choruje na SMA, jednak przyjmuje się, że nosicielem tej choroby może być wg jednych badań co czterdziesty, a wg innych co pięćdziesiąty Polak, aczkolwiek nie występują u nich żadne objawy wskazujące na nosicielstwo wadliwego genu. Jeśli obydwój rodziców przekaze dziecku gen SMA to urodzi się ono chore, a u kolejnego potomka istnieje 25 % prawdopodobieństwo wystąpienia SMA. Rocznie na świecie rodzi się około 1000 dzieci dotkniętych rdzeniowym zanikiem mięśni, zarówno chłopców jak i dziewczynek (dawid-nagorski.pl/wp-content/.../12/rdzeniowy-zanik-miesni-sma.doc).

Gen odpowiedzialny za SMA odkryto dopiero w 1992 roku, dlatego też choroba ta kryje przed badaczami jeszcze wiele naukowych tajemnic. Międzynarodowe konsorcjum przyjęło podział na trzy formy kliniczne dosiebnego dziecięcego i młodzieńczego rdzeniowego zaniku mięśni, w których osłabienie dotyczy mięśni obręczy biodrowo-barkowej, przy czym mięśnie kończyn dolnych są zajęte przez chorobę bardziej niż mięśnie kończyn górnych.

- 1) SMA 1 (choroba Werdniga-Hoffmanna) – dzieci dotknięte tą chorobą nigdy nie zdołają usiąść samodzielnie, objawy pojawiają się w pierwszych sześciu miesiącach życia, niemowlęta nie kopią nóżkami, nie unoszą głowy, są aż nazbyt spokojne, cicho płaczą, czasem tuż po urodzeniu są wiotkie, mają problemy z oddychaniem, co wiąże się z osłabieniem mięśni oddechowych, a także częstymi infekcjami oddechowymi. Obowiązek szkolny realizują w domu.
- 2) SMA 2 (postać pośrednia) – dzieci samodzielnie siedzą, mogą nawet raczkować, ale nigdy samodzielnie nie będą chodzić. Kontrolują swoje potrzeby fizjologiczne. Ich rozwój intelektualny osiąga bardzo wysoki poziom, czasem ponadprzeciętny, posiadają umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i otaczającym środowiskiem. Często uczęszczają do zwykłej szkoły, poruszają się na wózku inwalidzkim, wskutek przyjmowania na wiele godzin jednej pozycji i unieruchomienie dochodzi do skrzywień kręgosłupa.

- 3) SMA 3 (choroba Kugelberga-Welander) – dziecko chodzi źle, kaczkowato, ma trudności z wchodzeniem po schodach, wstawaniem, często charakterystycznym objawem jest drżenie palców.

Do tej pory nie wynaleziono skutecznego leku na tę chorobę. Stosuje się leczenie objawowe: rehabilitacja, leczenie ortopedyczne, leki wpływające na energetykę mięśni: L-carnityna, Kreatyna (Kozubski, Liberski, 2011, s.304).

2. Uwolnić intelekt

Jak już wspomniałam wcześniej, dzieci z SDM zazwyczaj charakteryzuje ponadprzeciętny rozwój intelektualny. Szczególnie jeśli choroba występuje w stadium pośrednim (SMA 2). Naukowcy nie potrafią wyjaśnić tajników psychiki chorych na rdzeniowy zanik mięśni dzieci. Stereotypowo uważano, że dzieci z SDM są tak zdolne, ponieważ praktycznie przez cały czas leżąc lub siedząc ciągle czytają. Jednakże należy zauważyć, że istnieją wiele chorób unieruchamiających fizycznie ludzi, a niewielu z nich osiąga tak wysokie stadium rozwoju umysłowego.

Zatem nasuwa się pytanie: W jaki sposób nauczyciele mogą wspomóc swoiste uwolnienie intelektu z unieruchomionego ciała?

Dzieci z SDM 2 i SDM 3 mają w Polsce możliwość uczęszczania do klas integracyjnych. Pełnosprawne dzieci dosyć szybko, szczególnie w młodszych klasach akceptują dzieci z SDM. Inaczej sprawa przedstawia się z nauczycielami. Często bywa tak, że nauczyciele nie wiedzą, jak zachowywać się wobec „innego” podopiecznego. Nie umieją odpowiednio wykorzystać potencjału tychże uczniów, nie potrafią z nimi rozmawiać, stawiać wymagań i znaleźć optymalnego sposobu na pracę z nim. Nader często zdarza się, że są zbyt pobłażliwi dla dzieci z SMA, a zbyt litościwo – współczujące nastawienie przesłania możliwości intelektualne ich podopiecznych lub pozostają one nie zauważone. Usprawiedliwieniem jest fakt, iż nie często mają możliwość pracy z uczniami chorującymi na rdzeniowy zanik mięśni. Nauczyciele, oprócz pedagogów specjalnych, rzadko kiedy odbywają praktyki w klasach integrujących uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych, a jeśli już takowe praktyki mają, to są one realizowane w zbyt małym wymiarze godzin.

Nauczyciele winni przynajmniej raz w trakcie trwania studiów odbyć praktykę w klasach integracyjnych, pracować z uczniem z deficytami, w tym z deficytami ruchowymi. Pozwoliłoby to w przyszłości pedagogom umieć i nie bać się na lekcjach wykorzystać możliwości wszystkich swoich uczniów bez wyjątku. Najwięcej do zrobienia mają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, kiedy to uczniowie dopiero rozpoczynają swoją edukację szkolną. To, w jaki sposób będzie tutaj traktowany uczeń z SDM w młodszym wieku szkolnym, będzie rzutowało na jego dalsze nastawienie w późniejszych etapach kształcenia. Wychowawca nie może w żaden sposób stygmatyzować "innego" ucznia, np. poprzez całkowite zniwelowanie wymagań wobec niego, czy ciągle pobłażanie mu. Powinien umożliwić mu w miarę aktywny udział w zajęciach edukacyjnych, pomagać mu i zachęcać dzieci do koleżeńskiej pomocy dziecku z SDM, np. poprzez otwieranie podręcznika na odpowiedniej stronie, zachęcać takie dziecko do udziału w konkursach z wiedzy przedmiotowej, uczestnictwa w kołach zainteresowań, a także pomocy innym uczniom w sferze poznawczej. Oczywiście dzieciom z SDM przysługują zajęcia rewalidacyjne, ale kontakt tylko z samym nauczycielem nie zastąpi relacji z rówieśnikami. Nauczyciel powinien wykazywać optymistyczno-pozytywne nastawienie względem chorego dziecka, wierzyć w jego możliwości intelektualne. Ważne jest, aby ten pedagog, który nie ma rozeznania w problematyce dotyczącej rdzeniowego zaniku mięśni, starał się jak najwięcej o tej chorobie dowiedzieć, aktywnie i w sposób wyrozumiały współpracował z rodzicami. Wprowadzał własne, nowatorskie metody nauczania, ale też był przygotowany na pomoc, w tak zdawałoby się prozaicznych czynnościach jak dowieszenie i pomoc dziecku w skorzystaniu z toalety, czy pomoc w trakcie spożywania posiłku.

3. Wszyscy jesteśmy inni, ale wszyscy tak samo ważni – tolerancja i akceptacja – praktyczne rozwiązania

Największą odpowiedzialność za atmosferę panującą w klasie ponosi wychowawca tejże klasy. Jednym z podstawowych czynników wpływających na spójność i siłę grupy jest wzajemna tolerancja i akceptacja siebie oraz wszystkich jej członków nawzajem.

Zazwyczaj dzieci pełnosprawne, które od początku nauki w szkole podstawowej mają do czynienia z uczniami niepełnosprawnymi, w tym z dziećmi z SDM, posiadają łatwość akceptacji i tolerancji dzieci innych niż one same. Nauczyciel powinien pielęgnować i pogłębiać te postawy. Ważne jest, aby nie tylko dzieci zdrowe akceptowały kolegę z SMA, ale i on sam musi akceptować siebie oraz rówieśników. Szczególnie godziny wychowawcze powinny służyć rozmowom oraz rozważaniom teoretycznym i praktycznym na temat „inności”, akceptacji i tolerancji.

Poniższy autorski scenariusz przedstawia przykładowy sposób przeprowadzenia lekcji wychowawczej w klasie, do której uczęszcza uczeń z SMA.

Scenariusz zajęć na godzinę wychowawczą

Grupa: Uczniowie klasy trzeciej szkoły podstawowej

Prowadzący zajęcia: Wychowawca

Temat zajęć: Akceptacja i tolerancja siebie i innych

Cele i zadania zajęć:

- omówienie i zrozumienie pojęć tolerancja, akceptacja siebie i innych,
- podanie przez nauczyciela i uczniów przykładów wzajemnej tolerancji i akceptacji,
- uczenie się, jak akceptować oraz rozumieć siebie i innych.

Metody i techniki realizacji zajęć:

- dyskusja,
- burza mózgów,
- przeczytanie i omówienie bajki pt. *Brzydkie kaczątko*,
- pokazanie, zapisanie i omówienie podanych przez uczniów przykładów.

Formy zajęć:

- praca jednolita z całą klasą, praca indywidualna,

Pomoce dydaktyczne:

- kartki papieru A4, długopisy, tablica, kolorowa kreda, bajka pt. *Brzydkie kaczątko* autorstwa Hansa Christiana Andersena.

Opis przebiegu zajęć:

- Wychowawca rozpoczynając lekcję prowadzi pogadankę z uczniami na temat tego, czym dla nich jest akceptacja i tolerancja. Każdy z uczniów własnymi słowami opisuje, co dla niego znaczą powyższe słowa. Nauczyciel zapisuje na tablicy wszystkie odpowiedzi uczniów i tworzy z nich poprawne określenia.
- Szukanie odpowiedzi na pytanie: czy na świecie istnieją dwie takie same osoby pod względem wyglądu, charakteru, zachowania czy zainteresowań? Podział tablicy na dwie części. Na jednej części zapisuje, czym ludzie różnią się od siebie. Na drugiej, w czym każdy człowiek jest podobny do drugiego. Jeśli uczniowie mają problem z podaniem cech wspólnych, wychowawca pyta ich, co czują kiedy dostaną piątkę, kiedy są chorzy, gdy się boją, gdy coś im nie wychodzi, itp. Zapisuje takie uczucia jak: radość, smutek, strach, złość. Zwraca też uwagę na fakt, że każdy człowiek musi: jeść, pić, spać, pragnie mieć rodzinę i przyjaciół. Następnie omawiane są cechy różnicujące ludzi: wygląd, charakter, sposób zachowania, różne zainteresowania.
- Dzieci z podziałem na role, czytają bajkę pt. *Brzydkie kaczątko*.
- Wspólnie z nauczycielem omawiają i interpretują zachowanie innych kaczek wobec małego kaczątko, to co ono czuło, dlaczego inne kaczki go nie lubiły. Czy u ludzi jest podobnie? – dyskusja, podawanie argumentów.
- Podsumowanie zajęć: Dzieci na kartkach zapisują, dlaczego należy akceptować innych ludzi. Przypomina też, że każdy na swój sposób (zewnętrznie) jest inny, ale w gruncie rzeczy wszyscy ludzie kierują się tymi samymi uczuciami, emocjami, mają te same

potrzeby.

- Analiza treści powiedzenia: „Nie szata zdobi człowiek”. Dzieci wyjaśniają, co dla nich znaczy to przysłowie.

4. Ja pomagam Tobie a Ty Mnie – program Pomocna Dłoń

Często ludziom pełnosprawnym wydaje się, że tylko oni mogą pomagać ludziom niepełnosprawnym, nie wiedząc i nie dopuszczając możliwości, że ludzie z upośledzeniami mogą i chcą wiele dać od siebie i też pomagać. Dzieci w klasie, do której uczęszcza znany mi osobiście uczeń z SMA, pomagają mu w zwykłych czynnościach, takich jak: pakowanie i wypakowywanie tornistra, przewracanie stron w podręczniku, ubieranie się. Jednak nie spodziewają się, albo też nie umieją prosić o pomoc ucznia z SDM - niesamodzielnego ruchowo, a z wybitnym potencjałem umysłowym, który może im pomóc w nauce. Zatem wychowawca takiej klasy powinien przeprowadzić lekcję wychowawczą w taki sposób, aby dać do zrozumienia i uwrażliwić dzieci na to, że każda osoba może dać innym coś od siebie.

Oto przykładowy scenariusz takich zajęć:

Scenariusz zajęć na godzinę wychowawczą

Grupa: Uczniowie klasy trzeciej szkoły podstawowej

Prowadzący zajęcia: Wychowawca

Temat zajęć: Pomocna dłoń

Cele i zadania zajęć:

- ukazanie mocnych stron (zalety) każdego z uczniów, uświadomienie, że każda osoba ma też słabe strony (wady),
- omówienie, w jaki sposób realizować wzajemną pomoc w klasie.

Metody i techniki realizacji zajęć:

- dyskusja,
- burza mózgów,
- tworzenie plakatu obrazującego mocne i słabe strony każdego z uczniów,
- narysowanie schematu wzajemnej pomocy.

Formy zajęć:

- praca jednolita z całą klasą.

Środki dydaktyczne:

- dwa duże arkusze papieru, kredki, kolorowe długopisy.

Przebieg zajęć:

- Utworzenie dużego koła w klasie – dzieci siedzą lub stoją w kole. Pośrodku rozłożenie dużego arkusza papieru.
- Pytanie każdego dziecka co najbardziej lubi robić, a co najmniej; czego lubi się uczyć najbardziej, a czego najmniej; co jest dla niego łatwe, a co trudne.
- Na arkuszu papieru każde dziecko kolorowymi kredkami zapisuje własne imię, a imię dziecka chorego na SMA zapisuje ochotnik. Dzieci pod ich imionami zapisują odpowiedzi, ochotnik zapisuje odpowiedzi dziecka z SMA.
- Na kolejnym arkuszu papieru dzieci z pomocą wychowawcy i z pomocą werbalną dziecka chorego rysują schemat wzajemnej pomocy w klasie: kto komu pomaga, w czym pomaga.
- Umieszczenie plakatów w widocznym miejscu w klasie.

Podsumowanie

Aby możliwości intelektualne ucznia z rdzeniowym zanikiem mięśni mogły zostać w pełni wykorzystane musi on być odpowiednio prowadzony i motywowany przez poszczególnych nauczycieli i wychowawcę klasy. Jednakże podstawowym krokiem do ukazania ponadprzeciętnych umiejętności jest dobre samopoczucie takiego dziecka w klasie i szkole. Najważniejsza jest akceptacja, tolerancja i mądra, konkretna pomoc. Jego odpowiednie nastawienie wewnętrzne, wiara

w siebie, akceptacja własnej niepełnosprawności oraz wiedza o tym, że może również wiele dać od siebie innym, pozwoli poczuć się osobie dotkniętej tą chorobą potrzebnym i docenionym w środowisku szkolnym. Należy podkreślić, że wszystkie te zalecenia odnoszą się nie tylko do uczniów z rdzeniowym zanikiem mięśni, ale do wszystkich osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

- Kozubski, W., Liberski, B. (2011). *Podręcznik dla studentów medycyny. Neurologia*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Paszkiewicz, A., Łobacz, M. (2013). *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.
- Sekułowicz, M., Oleniacz, M. (2012). *Niesamodzielność. Studia z pedagogiki specjalne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sowa, J. (1997). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.

Rozdział IV

Aktywność w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli i studentów pedagogiki

PRIESTOROVÁ PREDSTAVIVOSŤ V KONTEXTE AKTIVÍT UČITEĽA

Abstract: *In the scheme of skills and abilities of primary education teacher, spatial imagination as a personality trait resonates. Its development has to be done in terms of preparation for practice or within continuing education. The process itself, from the part of the learner's activities, assumes certain degree of activity and autonomy. Development strategy of spatial imagination mentioned in the article is the debate on the creation of an educational model. The article is partial output of the grant project VEGA No.1 / 0379/14 Research of the level of spatial imagination of pupils in Presov region.*

Key words: *teacher of primary education, spatial imagination, educational model.*

1. Úvod

Významnou profesijnou zručnosťou učiteľa je tvorba edukačných modelov. Rozvoj tejto zručnosti môže byť predmetom záujmu kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Aktívny prístup vo výbere témy sa vyznačuje učiteľovou ambíciou riešiť inovatívnym spôsobom problémovo sa rozvíjajúce schopnosti a zručnosti. Do tejto charakteristiky zapadá problém rozvoja priestorovej predstavivosti, ktorý je možné riešiť edukačným modelom vymedzujúcim podmienky pre nastavenie systémového a koncepcného riešenia skúmaného problému.

2. Edukačný model vyvolávajúci aktívny prístup k porozumeniu

Návrh edukačného modelu je atribútom aktívneho prístupu učiteľa k inovačným procesom. Toto hodnotenie vychádza z konštatovania, že didaktická konštrukcia edukačného modelu je určitým spôsobom prognóza jej autora o pozitívnych výsledkoch výchovy a vzdelávania za presne stanovených podmienok. V nasledujúcom vymedzujeme podmienky pre realizáciu strategického zámeru „rozvoj priestorovej predstavivosti s aktívnym prístupom učiaceho sa“. Takto nastavený edukačný systém vtiahne učiaceho sa do edukačného deja ako jeho aktívneho tvorcu, t.j. spoluorganizátora so spoluzodpovednosťou za vytvorenie stability, konkrétnosti a dynamiky poznávacieho procesu. Vytvorené mechanizmy umožnia učiacemu sa podávať konštruktívne návrhy pre vytvorenie formy a obsahu edukačného modelu.

2.1 Koncepcný a systémový prístup v rozvoji priestorovej predstavivosti

V kontexte doteraz uvedeného je možné konštatovať, že aplikácia systému rozvoja priestorovej predstavivosti v rámci skúmanej účinnosti edukačného modelu má za cieľ dosiahnuť požadovanú úroveň učiacich sa v oblasti:

- vytvárania nových, originálnych konštrukčných a dizajnerských produktov, ktoré vznikli na základe analyzovania, pretvárania a dopĺňovania,
- vnímania vizualizovaných tvarových podrobností objektov a konštrukčných riešení celkov, ktoré je založené na reprodukcii a anticipácii statických a dynamických predstáv o tvaroch, vlastnostiach a vzájomných vzťahov geometrických tvarov v priestore,
- technického zobrazovania založeného na transformovaní, modifikovaní skôr prebehnutých vnemov a skúseností z myšlienkových predstáv.

Cieľ súvisí s hlavným problémom „schopnosť učiacich sa konať na základe priestorovej predstavivosti“. Z hľadiska didaktického ide o:

- premyslenú a zdôvodnenú algoritmizáciu,
- výsledok, ktorý vznikol na základe analyticko-syntetického prístupu.

Edukačným modelom riešiť otázku rozvoja priestorovej predstavivosti znamená vymedziť priestor pre vyvolanie záujmu o túto problematiku, t.j. v rámci poznávacieho procesu sú konfrontované skúsenosti s tvrdeniami ako napr.:

- schopnosť predstaviť si priestorovú situáciu nie je človeku vrodená a preto ju treba zámerne rozvíjať,
- priestorová predstavivosť patrí k problémovým schopnostiam človeka a preto je potrebné tento problém riešiť rôznymi metódami,
- proces rozvoja priestorovej predstavivosti môže byť:
 - a) zámerný (napr. riešením úloh podporujúcich rozvoj predstavivosti prevažne indukčným spôsobom),
 - b) podvedomý, spôsobený trojrozmerným vnímaním geometrických objektov v priestore (u detí predškolského veku je to napr. hra s kockami).
- Zručnosti pre zobrazovanie a čítanie zobrazeného je možné rozvíjať úlohami, ktoré vedú k získaniu vedomostí o:
 - a) prienikoch telies rôznych geometrických tvarov,
 - b) vzájomných polohových vlastnostiach priamok a rovín,
 - c) princípoch premietania.

Je dôležité, aby ten, ktorý organizuje a riadi rozvoj priestorovej predstavivosti si uvedomil, že vo všetkých troch prípadoch má priestorová predstavivosť nezastupiteľné miesto a ako špeciálna schopnosť (psychológia analyzuje schopnosti pre rôzne činnosti a podľa toho ich rozdeľuje na jednoduché a zložité, resp. špeciálne a všeobecné) nie je človeku daná, ale sa môže výcvikom získať. Kritéria, ktorým bude rozvoj priestorovej predstavivosti podliehať, majú podobu prejavu odrážajúceho schopnosť vnímať vlastnosti geometrických trojrozmerných predmetov ako sú tvarové podrobnosti predmetov, poloha v priestore (orientácia v priestore), rozmery a to na základe mentálnych schopností. Vizualný charakter priestorovej predstavivosti sa na určitej úrovni má prejavovať ako komplex schopností a procesov vo vedomí s výsledkom, ktorý je odrazom integrácie vizuálnej pamäti, vnímania priestoru a polohy objektu v ňom. Z hľadiska praktického využitia vytvorená priestorová predstavivosť umožňuje robiť myšlienkové činnosti ako napr. rotácia obrazu, premiestňovanie, tvorba zrkadlového obrazu a pod.. Ide o dosiahnutie stavu vo vedomí človeka, ktorý umožňuje vytvárať názorné obrazy vonkajších predmetov a javov aj vtedy, ak práve nepôsobia na jeho receptory, alebo ich predtým vôbec nevnímal (predstavy vznikajú na základe vnemov). V rámci hodnotenia úrovne porozumenia je identifikovaná schopnosť vyjadriť podstatu a potrebu priestorovej predstavivosti pre výkon technickej profesie. Ďalším indikátorom porozumenia môžu byť vyjadrenia ako napr.:

- vyššia úroveň priestorovej predstavivosti sa prejaví pri úlohách, ktoré si vyžadujú zovšeobecňovanie vychádzajúce z vlastností konkrétnych predmetov,
- predstava o vlastnostiach predmetov rôznych geometrických tvarov je využívaná pri analyzovaní vzájomných vzťahov jednotlivých geometrických formácií a to buď na materiálnych, alebo myšlienkových modeloch,
- predstavivosť je možné rozvíjať rôznymi pomôckami trénujúcimi túto schopnosť (napr. stavebnice, hlavolamy, logické hry a pod.),
- v rámci zámerného rozvoja priestorovej predstavivosti je potrebné sa orientovať na problematiku:
 - priestorovej orientácie (poloha v priestore),
 - vizualizácie (chápanie vzťahov medzi predmetmi),
 - kinetostatickej predstavivosti (schopnosť predstavy pohybu v priestore),
- s rozvojom predstavivosti je spojená vizuálna pamäť a logické myslenie (schopnosť objavovať skryté vzťahy, zákonitosti a súvislosti),
- rozvoj priestorovej predstavivosti vo veľkej miere závisí na odhodlaní venovať sa stereometrickej činnosti a to niekoľkonásobným precvičovaním v podobe riešenia špecifických úloh,
- riešenie úloh, ktoré rozvíjajú priestorovú predstavivosť si vyžaduje sústredenosť a schopnosť analyzovať riešenia,
- analyticko-syntetické činnosti je často potrebné podporiť grafickou vizualizáciu myšlienok a tak vyjadriť súvislosti riešeného problému.

3. Edukačný model využívajúci synergetický efekt

K zefektívneniu poznávacieho procesu je možné aplikovať činnosti, ktoré vo vzájomnej súvislosti vyvolajú synergetický efekt v oblasti porozumenia. V prípade edukačného modelu rozvoja priestorovej predstavivosti je tento možné vyvolať tým, že učiaci sa okrem riešenia jemu zadaných úloh sám robí konštrukciu týchto úloh, t.j. navrhuje a zároveň ich riešenie aj komentuje a to v podobe metodického postupu riešenia danej úlohy. V takto zvolenom prístupe je učiaci sa nielen objektom, na ktorý systém pôsobí, ale je zároveň subjektom aktívne pôsobiacim na edukačný proces. V rozvoji sledovaných zručností a schopností je možné postupovať nasledovne:

- učiaceho sa v prvom kroku motivujeme k aktívnemu záujmu o danú problematiku tým, že mu vhodnou formou priblížime teóriu rozvoja priestorovej predstavivosti,
- učiaci sa v druhom kroku pristúpi k riešeniu úloh rozvíjajúcich priestorovú predstavivosť. Začíname zadaním určitého typu úlohy s tým, že bez toho, aby sme zvažovali jej náročnosť. Až následne, na základe výsledkov, diagnostikujeme úroveň priestorovej predstavivosti učiacich sa s tým, že pri ďalšom zadaní prispôbíme náročnosť úloh schopnostiam učiacich sa (náročnosť úloh prispôbujeme zvyšujúcej sa úrovne priestorovej predstavivosti).
- učiaci sa v treťom kroku pristúpi ku konštruovaniu úloh rozvíjajúcich priestorovú predstavivosť,
- učiaci overí účinnosť edukačného modelu.

3.1 Metodika práce s úlohami rozvíjajúcimi priestorovú predstavivosť

V nasledujúcom uvádzame príklad metodického postupu aktívneho pôsobenia na učiaceho sa. Odporúčame, aby učiaci sa vypracoval tri a viac variantov úloh jedného typu. Keďže k dispozícii je niekoľko typov úloh, je na učiacom, aby výber, ich postupnosť a početnosť zohľadnil na základe diagnostikovanej potreby.

a) *Riešenie zadanej úlohy.* Samostatná práca učiaceho sa začne riešením zadanej úlohy s tým, že učiaci sa:

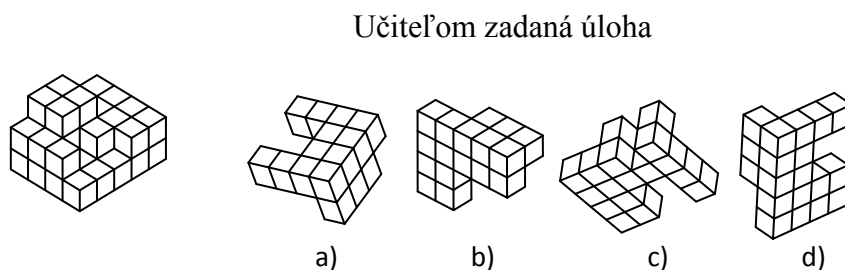
- k predstave využíva virtuálnu realitu, t.j. ponúkané varianty riešenia spája s predlohou. Učiaci sa využíva istú úroveň predstavivosti a logické myslenie v rámci analyticko-syntetickej činnosti.
- nezdôvodňuje výber alternatívy, t.j. učiaci sa nekomentuje odlišnosti jednotlivých variantov, len označí ten, ktorý podľa jeho predstáv je v kontexte zadanej úlohy správnym riešením.

b) *Návrh úlohy.* V prípade prvého zadania učiaci sa konštrukciu riešenia sám nerobí, ale len riešenie vyberá z ponuky. V tejto súvislosti je potrebné si uvedomiť skutočnosť, že v takomto prípade môže byť správne riešenie zvolené náhodne, na základe „pokusu – omylu“. Minimalizovať tento stav pomôže aktívnejší prístup učiaceho sa k týmto činnostiam a to tým, že sám bude navrhovať úlohy tohto typu. Samotný proces navrhovania a konštruovania, či už predlohy, alebo variantov riešenia, sa efektívne podieľa na rozvoji priestorovej predstavivosti. Popis postupu riešenia úlohy umocní sústredenosť učiaceho sa a to najmä v uvádzaní logických argumentácií.

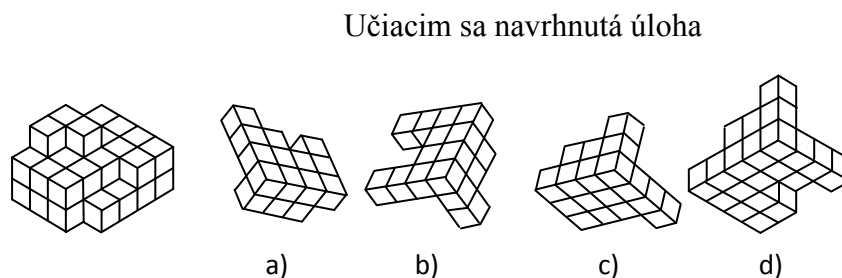
Učiaci sa má za úlohu navrhnúť alternatívu k predchádzajúcemu typu úlohy (v prvom kroku). Súčasťou grafickej podoby bude výklad o zadaní a riešení. Cieľom takto nastavenej samostatnej práce je vyvolať maximálne možné sústredenie sa na analyticko-syntetickú činnosť podporenú logickou argumentáciou. Zároveň je tu predpoklad, že dôjde vo väčšej miere k uvedomeniu si procesov, ktoré na rozvoj priestorovej predstavivosti vplyvajú. Ako príklad uvádzame:

1. Učiaci sa navrhne úlohu. Samotný návrh spočíva v modifikácii tej úlohy, ktorá bola zadaná učiteľom (obrázok č. 1 a 2). Súčasťou tohto zadania, je okrem grafického zobrazenia úlohy a vytvorenia textu zadania, aj popis úlohy a postup hľadania správneho riešenia.

Obrázok 3.

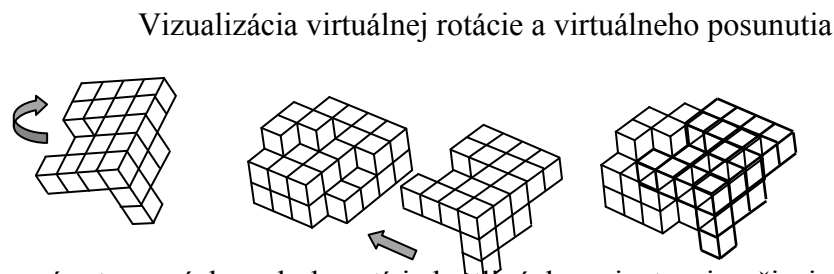


Obrázok 2.



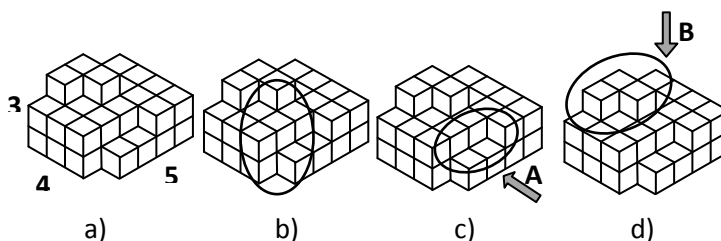
2. Na nasledujúcom príklade modelujeme štruktúrované vyjadrenie sa riešiteľa:
- predloha a príslušné varianty riešenia majú trojrozmerný charakter,
 - predloha je vytvorená z určitého počtu kociek,
 - hrany a plochy znázornených objektov sú vytvorené zložením rovnakých kociek do celku,
 - predloha sa tvarovo od kvádra líši tým, že z jednej plochy vyčnievajú tri kocky a z pohľadu na inú plochu, do jej celistvosti, štyri kocky chýbajú. Zároveň si môžeme všimnúť, že je potrebné doplnením vytvoriť hrany kvádra, pričom si uvedomíme, že tie vytvoria zároveň hrany a plochy kvádra.
 - pri výbere vhodnej alternatívy na doplnenie predlohy budeme venovať pozornosť počtu kociek a ich vzájomnému usporiadaniu. S touto činnosťou je spojená virtuálna rotácia (predstavovaná, trojrozmerná rotácia). Poloha objektu, získaná rotáciou, má umožniť posúdenie možného spojenia (mentálna činnosť riešiteľa) vybraného objektu s predlohou (obrázok č.3).

Obrázok 3.



- analyzovaním tvarových podrobností jednotlivých variantov je učiacim sa posudzovaná ich vhodnosť pre spojenie s predlohou za účelom vytvorenia kvádra,
- pri analyzovaní predlohy je možné predpokladať, že zo strany učiaceho dôjde ku konštatovaniu, že po doplnení do kvádra budú jeho jednotlivé hrany mať dĺžku rovnajúcu sa počtu troch, štyroch a piatich kociek (obrázok č. 4 – „a“).

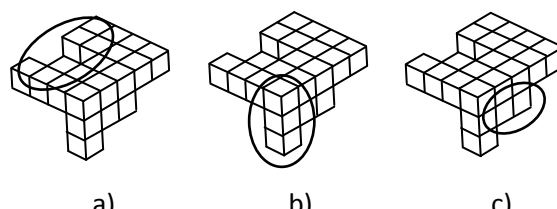
Posudzovanie doplnku predlohy



3. Ďalšie posudzovanie bude prebiehať v navzájom na seba nadväzujúcich krokoch (aj pri tejto ukážke modelujeme možné vyjadrenie učiaceho sa):
- v predlohe identifikujeme chýbajúce kocky vytvárajúce hranu kvádra (obrázok č. 4 – „b“), t.j. ide o doplnenie kociek v počte tri. Na základe tejto skutočnosti, pre ďalšie posudzovanie, ako nevhodný vylúčime variant „a“ (obrázok č. 2).
 - v ďalšom kroku sa sústreďíme na plochu predlohy v smere pohľadu „A“ (obrázok č. 4 – „c“). Okrem už spomenutých chýbajúcich kociek hrany vidíme potrebu doplniť na tejto ploche kocky v počte dvoch kusov. Túto podmienku spĺňajú tri varianty „b, c, d“ (obrázok č. 2).
 - pri pohľade „B“ (obrázok č.4 – „d“) sa sústreďíme na vytvorenie plochy kvádra doplnením kociek do tretieho radu. V tomto prípade evidujeme polohu troch kociek. Vidíme, že varianty b) a c) majú tvarovú podrobnosť, ktorá nie je vhodná pre vytvorenie tejto plochy, t.j. počet a vzájomné usporiadanie chýbajúcich kociek nedovolí spojeniu daných variantov s predlohou. Z toho vyplýva, že ich z ďalšieho posudzovania vyradíme. U predkladaného variantu d) je možné konštatovať zhodu vo všetkých čiastkových doplneniach, t.j. označíme ho ako správne riešenie.
4. Učiaci sa variant d) posúdi aj napriek tomu, že došlo k vylúčeniu variantov a), b) a c). Posúdenie možného spojenia môže mať napr. takúto postupnosť:
- pri pohľade na variant d) vidíme, že tri kocky, ktoré z plochy predlohy vyčnievajú (smer pohľadu B, obrázok č. 4 – „d“), je možné zasunúť (obrázok č. 5 – „a“) a tak vytvoriť plochu kvádra v smere pohľadu B,
 - tri, resp. dve kocky vyznačené na obrázku č. 5 – „b“ zapadnú do vyznačenej časti predlohy na obrázku č. 4 – „b“, čím sa vytvorí hranu kvádra,
 - plochu kvádra, z pohľadu A (obrázok č. 4 – „c“), vytvorí doplnenie predlohy dvoma kockami znázornenými na obrázku č. 5 – „c“.

Obrázok 5.

Posudzovaný variant „d“



Uvedená metodika je aplikovateľná aj na ďalšie typy úloh. Ich výber, okrem iného, podmieňuje požadovaná úroveň priestorovej predstavivosti, ďalšie uplatnenie dosiahnutej priestorovej predstavivosti v rozvoji profesijných schopností učiacich sa, štýly učenia a učenia sa. Pripomíname, že tak ako to bolo uvedené v prvom prípade, tak aj v ďalších, nasledujúcich, učiaci sa najskôr rieši učiteľom zadanú úlohu daného typu a po jej vyriešení túto úlohu modifikuje (odporúčame vyhotoviť minimálne tri nové zadania).

4. Overenie účinnosti edukačného modelu

Pre pedagogickú prax majú význam odporúčania, ktoré sú interpretáciou skúseností argumentačne zdôvodnenými výsledkami výskumu. Aj prezentovaný edukačný model podlieha týmto požiadavkám a preto hovoriť o jeho účinnosti znamená skúmať jeho vplyv na rozvoj sledovaných kompetencií. Dosahovanie požadovanej úrovne priestorovej predstavivosti je problematické a preto si vyžaduje pozornosť na úrovni navrhovania a aplikácie edukačného systému optimalizujúceho rozvoj sledovaných zručností. Na základe uvedeného v rámci výskumu rezonujú najmä otázky:

- zlepší sa priestorová predstavivosť, ak prebehne optimalizácia na úrovni:
 - aplikácie učebnej pomôcky ako podpory poznávacieho procesu s porozumením,
 - aktivity smerujúcej k vypracovaniu metodológie riešenia úloh rozvíjajúcich priestorovú predstavivosť?
- je v možnostiach učiteľa pripraviť edukačný model rozvoja priestorovej predstavivosti s prejavujúcou i účinnosťou?

V prípade realizácie výskumu, zameraného na zhodnotenie úrovne priestorovej predstavivosti, je možné tento výskum situovať do problematiky „technické kreslenie – časť zobrazovanie“, ktorého prejav je založený na:

- logickom a abstraktnom myslení, priestorovej predstavivosti a schopnosti analyzovať, nachádzať a popisovať súvislosti,
- technickom myslení a technickom vyjadrovaní sa s prvkami tvorivosti,
- samostatnom grafickom vyjadrení myšlienok,
- uvedomelom a cieľnom grafickom prejave zbavenom živelnosti a náhodnosti.

5. Záver

V súvislosti s koncepčným a systémovým prístupom ku kontinuálnemu vzdelávaniu je potrebné venovať pozornosť aj rozvoju priestorovej predstavivosti. Táto požiadavka reflektuje uvedomenie si, že priestorovú predstavivosť je potrebné cvičiť postupne v pomerne dlhom časovom období, t.j. dosiahnutie požadovanej úrovne nemuselo byť ukončené v období prípravy na prax. V rámci tejto stratégie je dôležité vyvolať aktívny postoj učiaceho sa (učiteľa) k zámernému rozvoju priestorovej predstavivosti. Jeho aktívny prístup má vychádzať z uvedomenia si, že výučbu môže zmeniť sám učiteľ a zároveň ňou aktivovať štýly učenia sa. Zmenu štýlu učenia však musí pociťovať ako potrebu reagovať na najnovšie trendy výučby a spoločenskú požiadavku. Potom je predpoklad, že inovačné zmeny povedú k optimalizácii poznávacieho procesu s porozumením.

Bibliografia

Beisetzer, Peter, (2012). Edukačný model rozvoja zručností technického zobrazovania. 1. vydanie. Prešov: FHPV PU, 2012. 89. ISBN 978-80-555-0627-2.

AKTYWNOŚĆ STUDENTÓW - PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI NA ZAJĘCIACH Z PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH

***Abstrakt:** The expectations toward a contemporary teacher imply the character of educating and training of would-be teachers during their university studies which serves as a foundation for becoming a professional teacher in the future. The author of the article, as an academic teacher, provides particular examples of her first-hand experience of cognitive, social, axiological as well as emotional activating of prospective teachers who attend degree and specialist classes.*

***Key words:** training future teachers, activity, activating methods.*

1. Oczekiwania wobec współczesnego nauczyciela – rozważania teoretyczne

Współczesny świat stawia przed nauczycielami rozmaite zadania i oczekiwania. W dobie globalizacji i wielokulturowości wymaga się od nauczycieli umiejętności funkcjonowania w rzeczywistości nacechowanej różnorodnością i indywidualizmem (Banach, Rajkiewicz, 2002, s.133). Konieczność elastyczności w nauczycielskim postępowaniu edukacyjnym jest implikowana również podmiotowym traktowaniem uczniów oraz ważną zasadą dydaktyczną – indywidualizacją kształcenia.

Od nauczycieli wymaga się dziś refleksyjności, analitycznego i krytycznego patrzenia na własne dokonania edukacyjne w pracy z uczniami (Zaślona, 2007). Współczesny nauczyciel powinien zatem być: elastyczny w myśleniu i działaniu, kompetentny, empatyczny i twórczy. Powinien umieć funkcjonować w szybko zmieniających się warunkach otoczenia społecznego, rozwiązywać różnorodne problemy, efektywnie docierać do różnych źródeł informacji i nabywać nowe umiejętności w systematycznym doskonaleniu zawodowym i samokształceniu. Takie cechy współczesnego nauczyciela możliwe są do osiągnięcia w wyniku świadomego, osobistego zaangażowania w kształtowanie własnej osobowości, długoletnie rozwijanie różnorodnych umiejętności i predyspozycji kreatywnych (Szempruch, 2006, s.232). Aby nauczyciel chciał i mógł podejmować systematycznie trud pracy nad samorozwojem zawodowym i osobistym, musi być od początku swojego kształcenia pedagogicznego na uczelni wdrażany do aktywności i motywowany do celowego jej podejmowania (Zaślona, 2013, s.22-23).

Konieczność ciągłego dostosowywania się do wymogów różnorodnych sytuacji edukacyjnych, praca z wieloma uczniami w klasie szkolnej, którzy mają odmienne cechy, zainteresowania i możliwości intelektualne, wymaga od nauczyciela aktywności intelektualnej, moralnej, społecznej oraz emocjonalnej. Nauczyciel chcący traktować uczniów podmiotowo i odnosić się do nich empatycznie oraz podejmować z nimi dialog edukacyjny (Śnieżyński, 2005; Palka, 2003, s.123-128), musi być niezwykle aktywny poznawczo i zaangażowany emocjonalnie. Rozumienie uczniów, znajomość i respektowanie psychologicznego rozwoju, umiejętność przyjmowania ich perspektywy czy współodczuwanie wymagają postawienia się w sytuacji wychodzącej poza ramy własnego umysłu, poza własne ograniczenia charakterologiczne i temperamentalne. Wiąże się to z aktywnym, otwartym i refleksyjnym patrzaniem na rzeczywistość i sytuacje edukacyjne.

Ponadto należy pamiętać, że złożony proces edukacji, który zazwyczaj nie przebiega bezproblemowo, stawia przed nauczycielem liczne sytuacje nowe i trudne wychowawczo oraz dydaktycznie. Ich rozwiązywanie wymaga z kolei od nauczyciela zaangażowania się w poszukiwanie informacji z różnych źródeł, które pomogą w rozstrzygnięciu problemów pedagogicznych, a także umiejętnego wdrażania sposobów ich rozwiązywania w życie oraz weryfikowania ich skuteczności. Takie działania wiążą się również z dużym osobistym wysiłkiem intelektualnym nauczyciela, wymagają od niego wieloaspektowego zaangażowania i aktywności na różnych polach oddziaływania. Zderzenie z wielokulturowością, brakiem jedności moralnej,

postmodernistyczne podejście do norm i wartości wyzwała w nauczycielach konieczność podejmowania refleksji i aktywności w dziedzinie moralnej i aksjologicznej. Poszukiwanie systemu wartości, uzasadnianie norm moralnych, rozumienie i przekazywanie ich uczniom wymaga w dzisiejszym, pełnym pluralizmu świecie sporych umiejętności pedagogicznych i profesjonalnych zachowań.

Konieczności te, choć opisane przykładowo i wrywkowo, stawiają specyficzne wymogi, a jednocześnie są wskazówką do takiego kształcenia studentów kierunków pedagogicznych, by byli oni jako przyszli nauczyciele i wychowawcy przygotowani do podejmowania wysiłku samorozwojowego i aktywnego kreowania rzeczywistości edukacyjnej. Nauczyciele akademicy w planowaniu procesu kształcenia studentów powinni uwzględniać motywowanie i wywoływanie różnorodnej aktywności u swoich słuchaczy. Na wszystkich przedmiotach zaplanowanych w toku studiów – szczególnie na zajęciach kierunkowych i specjalnościowych- powinno się uwzględniać takie metody i formy pracy, by motywować do działania i najbardziej wszechstronnie aktywizować studentów.

2. Wybrane przykłady aktywizowania przyszłych nauczycieli na zajęciach z przedmiotów pedagogicznych

Uwzględniając konieczność wywoływania u przyszłych nauczycieli i wychowawców refleksji moralnych i aksjologicznych można celowo proponować im ćwiczenia wymagające dokonywania wyborów życiowych i konkretnych wartości, ich hierarchizacji oraz wartościowania. W mojej pracy dydaktycznej ze studentami różnych specjalności na kierunku pedagogicznym, staram się wdrażać ich do rozmaitych form aktywności, angażujących wiele sfer ich osobowości.

W programie przedmiotu pedagogika społeczna, w trakcie realizowania tematu „Emigracja i globalizacja” proponuję studentom pracę metodą aktywizującą – drzewko decyzyjne – celem rozstrzygnięcia, czy mąż powinien wyjechać za granicę do pracy, czy też raczej zostać w kraju i szukać innych rozwiązań trudnej sytuacji finansowej rodziny. Żeby pobudzić studentów do dyskusji i skonkretyzować sytuację decyzyjną, nakreśliłam konkretne warunki, w jakich znajduje się rodzina. Proponuję rozpatrzenie np. takiej sytuacji:

„Mąż Marian, lat 47, otrzymał intratną propozycję pracy za granicą jako budowlaniec-jego miesięcznie zarobki wynosiłyby około 20 tysięcy zł w przeliczeniu na złotówki. Koszty utrzymania – 4 tysiące zł. Trochę zna angielski. Żona Janina, lat 40, aktualnie w ciąży z czwartym dzieckiem. Ciąża nie była planowana. Małżeństwo ma: syna 14- letniego i dwie córki – 12 i 6 lat. Sześciolatnia córka ma porażenie mózgowie w stopniu lekkim, wymaga rehabilitacji, ale jest sprawna intelektualnie. Mieszkają w dwupokojowym mieszkaniu w starym budownictwie. Aktualne zarobki męża w kraju to 4 tysiące złotych. Żona nie pracuje. Nie zna angielskiego. Z racji niepełnosprawności jednego z dzieci miesięczne, stałe wydatki – opłaty i koszty rehabilitacji wynoszą 2 tysiące 300 zł. Nie stać ich na opiekunkę, ale w mieście mieszkają dziadkowie ze strony mamy – nie pracują już, są w miarę zdrowi i chętnie pomagają przy wnukach. Czy podjęlibyście państwo decyzję o wyjeździe? Minimalny kontrakt pracy za granicą to 2 lata. Małżeństwo dotychczas było zgodne. Rodzina nie miała w przeszłości doświadczeń z emigracją zarobkową”.

Zachęcając studentów do dyskusji (w której ważne są jasno sformułowane argumenty), proponuję zacząć od określenia wartości, które są dla nich istotne w kontekście opisanej sytuacji rodzinnej. Studenci pracują w czteroosobowych grupach, starają się wypisać najważniejsze w opinii każdej grupy wartości i normy, których przestrzeganie uznają za najważniejsze. Tym samym inspirowani są, aby:

- 1) Spojrzeć na sytuację uwzględniając perspektywę wszystkich członków rodziny: żony, męża, nastoletnich dzieci, chorej córki oraz mającego się urodzić noworodka. Wymusza to na nich otwartość umysłu, inspirowanie do empatycznego wczuwania się w sytuację każdej osoby z rodziny. Ponadto jest to doskonała okazja do aktywności intelektualnej i powtórzenia wiadomości dotyczących psychologii rozwojowej: scharakteryzowania problemów wieku dojrzewania, prawidłowości rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym oraz potrzeb noworodka.

2) Rozmawiać o kryzysach dotyczących ludzi w różnym okresie ich życia: odnieść się do przewidywanych problemach wieku nastoletniego, wziąć pod uwagę trudności wynikające z nieplanowanej ciąży, omówić problemy ekonomiczne rodziny. A także rozważyć możliwe – choć nieujawnionych w opisie sytuacji rodzinnej- trudności w relacjach małżeńskich oraz z troską spojrzeć na leczenie niepełnosprawnego dziecka, itp.

Następnie studenci, dzięki uruchomieniu perspektywicznego myślenia, mogą zastanowić się, jak dwuletni wyjazd wpłynie na wzajemne relacje rodzinne, rozwój emocjonalny i intelektualny dzieci, zdrowie fizyczne i psychiczne jej członków. Rozpatrując możliwe konsekwencje wyjazdu studenci pedagogiki starają się podjąć ostateczną decyzję, „za” czy „przeciw” wyjazdowi męża do pracy. Grupy, które w świetle możliwych negatywnych skutków wyjazdu i przyjętych wartości, nie decydują się na wyjazd zarobkowy męża, starają się ponadto zaproponować inne rozwiązanie sytuacji rodzinnej.

Kolejnym etapem pracy na zajęciach jest dzielenie się wnioskami z dyskusji- grupy prezentują swoje decyzje i uzasadniają je, poprzez skonkretyzowanie ważnych ich zdaniem wartości i odpowiednią argumentację. Ćwiczenie to jest wartościowe, gdyż wywołuje zazwyczaj burzliwą dyskusję wśród młodych ludzi, angażuje ich emocjonalnie i intelektualnie. Wielu z nich posiada własne doświadczenia związane z emigracją zarobkową najbliższych członków rodziny, co prowadzi do wymiany doświadczeń i dzielenia się z nimi na forum grupy. Nie jest to jednak ćwiczenie łatwe dla studentów. Lepiej radzą sobie z nim starsi zazwyczaj studenci, studiujący w trybie niestacjonarnym, którzy posiadają już swoje rodziny i są przez to bardziej świadomi możliwych trudności wychowawczych, problemów emocjonalnych, jakie mogą zrodzić się w życiu rodzinnym. Biorąc te fakty pod uwagę, tym bardziej uważam, że młodzież ze studiów stacjonarnych powinna być stymulowana do refleksji, analitycznego i krytycznego myślenia, a stawianie ich wobec sytuacji dla nich niecodziennych pobudza elastyczność ich myślenia i otwartość na problemy dorosłego życia.

Podczas realizacji treści programowych na ćwiczeniach z teoretycznych podstaw wychowania również proponuję wiele ćwiczeń praktycznych o różnorodnej tematyce, np.:

- Projektowanie procesu wychowania: celów operacyjnych, sytuacji wychowawczych i działań wychowawczych do określonych celów etapowych, np.. „Kształtowanie zdrowego stylu życia” dla dzieci w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, nastolatków (w zależności od specjalności wybranej przez studentów).
- Planowanie wykorzystywania różnorodnych działań wychowawczych w ramach różnych metod wychowania, służących realizacji konkretnego celu etapowego procesu wychowawczego.
- Projektowanie w placówce opiekuńczo-wychowawczej lub oświatowej działań i zadań wychowawczych do konkretnej dziedziny wychowania.
- Podawanie przykładów celowego zastosowania metod i technik wychowania na zajęciach edukacyjnych z dziećmi w różnym wieku.
- Kreatywne wytwarzanie pomysłów na realizowanie w praktyce pedagogicznej idei podmiotowości w trakcie różnych form organizacji zajęć z uczniami.

Te i podobne ćwiczenia staram się dobierać ze względu na okazje do stymulowania aktywności twórczej studentów, do rozbudzania ich krytycyzmu, rozwijania pomysłowości i innowacyjności oraz elastyczności w postępowaniu metodycznym. Myślę, że dzięki takiej wieloaspektowej aktywności przyszli studenci nabywają umiejętności reagowania w sytuacjach wychowawczych, uczą się kreowania sytuacji wychowawczych i projektowania działań adekwatnych dla wychowanków w różnym wieku. Również w trakcie realizacji tych ćwiczeń zazwyczaj proponuję pracę w czteroosobowych grupach. Dzięki temu zachęcam do podjęcia dodatkowej aktywności intelektualnej polegającej na wymianie opinii i sądów, dzieleniu się własnymi pomysłami i poglądami oraz uzasadnianiu swoich decyzji. Dzięki temu również, jak wielokrotnie miałam okazje się przekonać, studenci uczą się doceniać pomysły kolegów i koleżanek z grupy, kształtują postawę szacunku dla cudzych rozwiązań i poglądów. Z mojego doświadczenia wynika, że studenci porównują swoje pomysły z propozycjami kolegów, sami wartościują je w nieformalnych ocenach jako mniej lub bardziej kreatywne od ich własnych. Taka

nieformalna-niezamierzona przeze mnie-rywalizacja dodatkowo może stymulować ich do większego wysiłku, gdy odkryją np., że pomysły kolegów czy koleżanek są ciekawsze, bardziej twórcze od tych, które sami zaproponowali.

Realizując tematykę ćwiczeniową z przedmiotu pedagogika opiekuńcza staram się stymulować aktywność intelektualną, emocjonalną i moralną studentów. Koncentrując się na aktywizowaniu poznawczym przyszłych nauczycieli proponuję im między innymi:

- Analizę porównawczą definicji opieki A. Kelma, J. Maciaszkowej, H. Radlińskiej, Cz. Babickiego, K. Krzyckowskiego w celu wypisania cech opieki wynikającej z każdej z nich i porównanie tych definicji z aktualnymi poglądami na temat procesu opiekuńczego i jego atrybutów zarysowanych w definicji Z. Dąbrowskiego.
- Analizę struktury procesu opiekuńczego pod kątem dychotomicznych typologii potrzeb ponadpodmiotowych i podawanie przykładów do każdej grupy potrzeb.
- Analizę porównawczą cech opiekuna proponowanych przez: H. Muszyńskiego, G. Piramowicza, S. Baley'a, J. Korczaka, T. Kotarbińskiego, porównanie ich oraz zaproponowanie wspólnej listy cech charakterystycznych dla wzorcowego opiekuna. Uzupełnieniem tego ćwiczenia zazwyczaj jest analiza cech rodzica i ulubionego nauczyciela, której dokonuje indywidualnie każdy student. Po wykonaniu obu ćwiczeń drogą generalizacji nadajemy wspólnie nazwy cechom osobowości, które studenci wymieniali, jako istotne w osobowości idealnego opiekuna.

Aktywizując sferę moralną, etyczną oraz emocjonalną studentów na ćwiczeniach z pedagogiki opiekuńczej staram się proponować ćwiczenia wymagające refleksyjnego podejścia do prezentowanego materiału nauczania. Przyszli nauczyciele mają krytycznie ustosunkować się do np.: skutków wychowawczych i rozwojowych negatywnych postaw opiekuńczych, negatywnych konsekwencji opieki nadmiernie wyprzedzającej, społecznych implikacji opieki jako kategorii prawnej, społecznych skutków zachowawczej opieki państwa skierowanej na bezdomnych czy bezrobotnych itp. Takie ćwiczenia, w mojej ocenie, umożliwiają wszechstronne ujmowanie omawianych treści nauczania, dają okazję do łączenia wiadomości, które studenci czerpią z innych przedmiotów kształcenia: pedagogiki społecznej, opiekuńczej, psychopatologii, psychologii rozwojowej, teoretycznych podstaw wychowania.

W odniesieniu do przedmiotu teoretyczne podstawy nauczania staram się ukazywać metodyczną przydatność metod, form nauczania, środków dydaktycznych w realizacji procesu nauczania. Dbam również szczególnie o integrację treści kształcenia z tego przedmiotu w taki sposób, by przygotować studentów do prowadzenia dzienniczków praktyk oraz projektowania zajęć edukacyjnych z uczniami w ramach pisania scenariuszy zajęć. Studenci proszeni są między innymi np. o:

- Wypisanie celów ogólnych i operacyjnych w aspekcie: wiedzy, umiejętności i postaw, jakie mogą być realizowane dzięki wykorzystaniu określonych metod nauczania oraz form organizacyjnych procesu kształcenia. Ćwiczenie to ukierunkowane jest przede wszystkim na kształtowanie elastyczności metodycznej przyszłych nauczycieli, aktywizowanie ich intelektualnie i twórczo. Sprzyja ono ponadto łączeniu wiedzy z teorii wychowania, etyki oraz dydaktyki. Studenci dostrzegają związek pomiędzy cechami osobowości uczniów z rodzajami proponowanej im przez nauczyciela aktywności, która wynika z zastosowanych metod i form nauczania.
- Studenci wypisują przykładowe cele operacyjne wynikające z realizacji podanego celu ogólnego. Podaję wówczas temat zajęć i wiek uczniów. Sprzyja to refleksjom natury aksjologicznej, logicznej i teleologicznej. Studenci uczą się wyprowadzać cele szczegółowe z celów ogólnych zgodnie z taksonomią celów B. Blooma. Dobierając je adekwatnie do tematu zajęć i wieku uczniów, muszą pamiętać o ich realnym wymiarze i uwzględniać wszystkie etapy konkretyzacji celów kształcenia. Jest to ćwiczenie integrujące wiedzę z psychologii rozwojowej, dydaktyki ogólnej oraz aksjologicznych i epistemologicznych podstaw procesu nauczania. Ponadto kształtuje umiejętności krytycznego planowania pracy dydaktycznej, uczy uwzględniania możliwości dzieci i ich cech wynikających z prawidłowości rozwojowych, realiów pracy edukacyjnej oraz pokazuje ścisły związek procesu dydaktycznego z wychowawczym.

- Ćwiczenie polegające na wytworzeniu pomysłów różnego zastosowania i wykorzystania w nauczaniu konkretnego środka dydaktycznego. Np. studenci mają wymyślić jak najwięcej przykładów czynności nauczyciela i uczniów na zajęciach, w których planuje się skorzystać z tekstu wiersza J. Brzechwy „Na straganie” – przykład ten odpowiada edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Przyszli nauczyciele proszeni są o podawanie przykładów takich rodzajów uczniowskiej i nauczycielskiej aktywności, by była ona zaliczana do różnych toków kształcenia i różnych metod nauczania. Mają dzięki temu okazję do kształtowania umiejętności metodycznych, elastycznego podejścia do planowania procesu edukacji, rozbudzania własnej kreatywności, twórczości i innowacyjności pedagogicznej.
- Aktywność aksjologiczną staram się pobudzać również w trakcie rozpatrywania problematyki oceny szkolnej. Studenci mają możliwość wykazania się refleksyjną, twórczą i krytyczną postawą wymieniając zalety i wady szkolnego oceniania. Korzystam wtedy ze scenek sytuacyjnych i metody przypadków, w których znajdują się błędy oceniania. Te ćwiczenia są zazwyczaj wstępem do zawarcia kontraktu ze studentami i formułowania dekalogu oceniania, który- po uprzednim spisaniu- wszyscy podpisujemy. Ja zobowiązuje się uwzględniać jego zapisy w trakcie wystawiania oceny z przedmiotu, studenci respektują je w trakcie naszych zajęć, ale także mają przykład postępowania w przyszłej pracy zawodowej.

Zakończenie

Stymulowanie wszechstronnej aktywności studentów nie jest jednak łatwe. Zazwyczaj studenci wykazują się zaangażowaniem i poddają się aktywizacji na zajęciach, jaką im proponuję. Są twórczy, mają pomysły, przyjmują refleksyjną postawę. Jednak czasem napotykam na problemy w trakcie pracy dydaktycznej. Jest jednak taka grupa studentów, która z oporem angażuje się w problematykę zajęć. Mają postawę obojętną lub bierną, ich wypowiedzi są schematyczne, odtwórcze, powielają w nich cudze opinie bez śladu osobistej refleksji. W dyskusji nad rozwiązaniem sytuacji problemowej odpowiadają bez namysłu, podejmują decyzję bez gruntownego rozpatrzenia argumentacji pro i kontra, czy głębszej analizy problemu.

Z moich spostrzeżeń wynika, że studenci kierunków stacjonarnych mają większe problemy, niż studenci studiujący niestacjonarnie, z aktywizacją aksjologiczną, przyjmowaniem odmiennych punktów widzenia, decentracją myślenia, dywergencyjnością w procesie rozwiązywania problemów. Nieco lepiej za to radzą sobie z ćwiczeniami aktywizującymi ich intelektualnie i poznawczo, które wymagają poszukania informacji, korzystania z różnych źródeł wiedzy. Przyszli pedagodzy ze studiów niestacjonarnych są bardziej nastawieni refleksyjnie, wykazują się większą elastycznością myślenia, perspektywizmem, sprawniej wykonują ćwiczenia, w których trzeba łączyć wiedzę ogólną o świecie społecznym, życiu rodzinnym z treściami programu kształcenia poszczególnych przedmiotów pedagogicznych. Nieco gorzej (w moim odczuciu), wypadają natomiast na zajęciach wymagających korzystania z wiedzy teoretycznej. Studenci studiów niestacjonarnych w większym stopniu angażują się w zajęcia poruszające problemy życia społecznego, rodzinnego, rozwiązywanie konfliktów czy sytuacji trudnych wychowawczo, związanych z kryzysami rodzinnymi i osobowościowymi. Wykazują się krytycznym spojrzeniem na rzeczywistość, umieją rozpatrywać problemy uwzględniając różne punkty widzenia, są elastyczni metodycznie (szczególnie na teoretycznych podstawach wychowania – z reguły sami są już rodzicami).

Myślę, że przedstawione pomysły aktywizowania studentów pozwoliły mi dowieść, że wszechstronne motywowanie ich do aktywności jest możliwe i konieczne w toku realizacji programów kształcenia różnych przedmiotów pedagogicznych. Fakt, że występują w tym procesie trudności, nie powinien zniechęcać nauczycieli akademickich do rozwijania aktywności przeszłych pedagogów na zajęciach, ale pobudzać ich samych do twórczej, zaangażowanej postawy w procesie projektowania zajęć ze studentami. Zarówno pozytywny, jak i negatywny oddźwięk ze strony studentów wywołany propozycjami metodycznymi realizowanymi na ćwiczeniach powinien inspirować nauczycieli akademickich do doskonalenia własnego warsztatu pracy, dokonywania

modyfikacji w procesie kształcenia. Można zatem stwierdzić, że nauczyciel akademicki tylko wtedy będzie dobrym stymulatorem aktywności i rozwoju swoich studentów, gdy sam będzie aktywny, twórczy i refleksyjny. Wtedy będzie nie tylko pomocny w samorozwoju studentów, ale również może stać się dla nich modelem i wzorem pozytywnych postaw pedagogicznych.

Bibliografia

- Banach, Cz., Rajkiewicz, A. (2002). *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004-2015*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk.
- Jachimowicz, J. (2013). Refleksja na temat kształtowania kompetencji studentów - przyszłych nauczycieli. W: Z. Załona (red.), *Kompetencje zawodowe nauczyciela w teorii i praktyce*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s.112-115.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 123-128.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szempruch, J. (2006). Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły. W: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t.1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śnieżyński, M. (2005). *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Załona, Z. (2013). Twórcza postawa zawodowa nauczyciela a kompetencje kreatywne. W: Z. Załona (red.), *Kompetencje zawodowe nauczyciela w teorii i praktyce*, s.22-26, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz.
- Załona, Z. (2007). Teacher's reflection and pedagogical competence. In: N. Babić (ed.), *Kompetencje i kompetentność učitelja*, p. 501-508, Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera.

AKTYWNOŚĆ NAUCZYCIELA NA DRODZE ROZWOJU ZAWODOWEGO

***Abstract:** This article whose title is "Active in the development of teacher training" in the introduction shows the specificity of the modern world, which constantly changes, strong pressure changing needs and expectations of society and the rapid growth of the labor market, make increased demand for knowledge and skills, creativity and originality. The rest of the article relates directly to the professional development of teachers. This idea is presented from the point of view of two polish scientists (Kazimierz Czarniecki, Stanislaw Karas) and foreign (Christopher Day's). Then the conditions are described and distinguished career stages and levels of the process. Within this article also highlights the entities supporting teacher professional development, and describes the steps in the career of a teacher.*

Key words: professional development, professional advancement, teacher, activity.

Wstęp

XXI wiek stawia przed nauczycielami nowe wyzwania, ponieważ ciągłe zmiany, silna presja potrzeb i oczekiwań zmieniającego się społeczeństwa oraz szybkie tempo rozwoju rynku pracy sprawiają, że nie jesteśmy w stanie przewidzieć przyszłości, w jakiej będą musieli żyć nasi wychowankowie (Wollman-Mazurkiewicz, 2005, s.43). Współcześnie zwiększył się popyt na wiedzę i umiejętności, na kreatywność oraz oryginalność. Potrzeby edukacyjne stale rosną, a zdobywanie wiedzy i umiejętności odgrywa coraz większą rolę w awansie społecznym.

Coraz częściej mówi się też o potrzebie dążenia do samorozwoju oraz samokształcenia, potrzebie ciągłej nauki i poznawania siebie, a także posiadania sprawności kierowania własnym rozwojem. Współcześnie nie wystarcza już zaopatrzenie człowieka w pewien zasób wiedzy. Wszyscy, a w szczególności nauczyciele, powinni być nastawieni na stałe pogłębianie swojej wiedzy, zdobywanie nowych kwalifikacji i umiejętności, by móc dotrzymać tempa biegnącemu naprzód światu (Ćwiakowska, 2004, s.316). Jak pisze Ewa Przygońska jednorazowe zapoznanie się z metodami i zasadami pracy nie jest wystarczające do poprawnego wykonywania zawodu. Dlatego bycie nauczycielem to ciągłe dążenie do profesjonalizmu, do stawania się coraz lepszym. Jednakże profesjonalizm w zawodzie nauczyciela wyklucza traktowanie pracy jedynie jako źródła dochodów, czy wspinania się po kolejnych stopniach kariery zawodowej, by być bardziej „produktywnym”. W tym zawodzie produktywność wiąże się przede wszystkim z dobrą jakością, która pojawia się wtedy, kiedy nauczyciel w swojej pracy poza obowiązkami znajdzie również poświęcenie, pasję i będzie dążył do doskonałości (Przygońska, 2010, s.28).

1. Rozwój zawodowy nauczyciela-ujęcie definicyjne

Mając na uwadze słowa wstępu można stwierdzić, iż zawód nauczyciela wymaga angażowania się w trwający przez cały okres kariery nauczycielskiej, rozwój zawodowy.

Znany pedeutolog oraz specjalista w dziedzinie rozwoju zawodowego nauczycieli Christopher Day pisze, iż „rozwój zawodowy składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemysłów, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia” (Day, 2004, s.21).

Nieco inaczej pojęcie rozwoju zawodowego rozumieją Kazimierz Czarnecki oraz Stanisław Karaś, którzy twierdzą, że jest to „proces zmian zachodzących w świadomości jednostki, jej nieustannego zbliżania się do doskonałości, działania w określonej dziedzinie, zawodzie, specjalizacji, zadaniu, czynności, operacji, ruchu roboczym. Zmiany zachodzą u człowieka pod wpływem społeczno-kulturowych podniet oraz własnej świadomej aktywności ogólnorozwojowej i ukierunkowanej – prozawodowej. W procesie tym pojawiają się coraz to wyższego rodzaju formy aktywności prozawodowej i zawodowej, jako ciąg zmian ukierunkowanych na twórczy lub odtwórczy kontakt jednostki z rzeczywistością, materialną lub społeczno-kulturową” (Paprotna, 2005, s.289).

Pomimo pewnych różnic w obu przytoczonych powyżej definicjach rozwoju zawodowego stwierdza się, iż jest to ciągły, nieustanny proces dążenia do profesjonalizmu, który trwa przez cały okres kariery zawodowej.

2. Czynniki wpływające na rozwój zawodowy

W literaturze zazwyczaj obok pytania, czym jest rozwój zawodowy i jaka jest jego istota, stawiane jest także pytanie, jakie są jego uwarunkowania. Czesław Plewka wskazuje na trzy czynniki wpływające na rozwój zawodowy. Pierwszy z nich – czynnik roli, związany jest z pojęciem „ja” i przybraniem pewnej roli zawodowej. Na drugiej pozycji pojawiają się czynniki osobiste: zainteresowania, uzdolnienia, priorytety. Autor na trzecim miejscu wymienia czynniki sytuacyjne: położenie społeczno-ekonomiczne rodziców, atmosfera w domu lub przekonania religijne (Plewka, 2009, s.72).

Rozwój zawodowy człowieka jest procesem przechodzenia jednostki od „fazy zaznajamiania jej z obszarami ludzkiej działalności gospodarczej i kulturalnej, poprzez fazę przygotowania ogólnozawodowego, fazę przygotowania zawodowego, a następnie okres pracy zawodowej”, w której występują różne formy doksztalcania, doskonalenia oraz awansów i osiągnięć (Budzeń, 2009, s.87).

3. Fazy i poziomy rozwoju zawodowego nauczyciela

Mówiąc o fazach rozwoju zawodowego najczęściej podaje się trzy stadia: stadium przedkonwencjonalne, konwencjonalne oraz postkonwencjonalne. Pierwsze stadium to czas wchodzenia w rolę zawodową. Charakterystycznym aspektem tego stadium jest sposób rozwiązywania problemów, ponieważ na tym etapie nauczyciel zazwyczaj posługuje się formami zachowań, typowymi w zawodzie nauczyciela. Drugie stadium to pełna adaptacja w roli zawodowej, wówczas nauczyciel zaczyna rozumieć pewne wzorce interpretacyjne i realizacyjne, potrafi je uzasadnić, jednak te uzasadnienia pochodzą z zewnątrz a nie od niego samego. Nauczyciel potrafi już sprawnie posługiwać się wiedzą i odtwórczo wyćwiczonymi sprawnościami. Ostatnie stadium – poskonwencjonalne polega na upodmiotowieniu jednostki i jest twórczym przekraczaniem roli zawodowej, co zezwala na refleksyjny i krytyczny stosunek do swoich umiejętności i wiedzy. Nauczyciel dąży do wyzwolenia się od zastanych konwencji i standardów (tamże, 2009, s.87-88).

Jolanta Szempruch w publikacji pt. „Pedeutologia” wskazuje na koncepcję Iwana Zjaziuna, który wymienia kolejne poziomy, przez które przechodzi nauczyciel w swojej karierze zawodowej. Pierwszy poziom – elementarny przedstawia nauczyciela, który nie potrafi jeszcze sprawnie posługiwać się umiejętnościami pedagogicznymi, a efektywność jego pracy okazuje się dość niska, gdyż najczęściej nie jest nastawiona na rozwój ucznia. Drugi poziom określany jest jako podstawowy, gdzie relacje między nauczycielem i uczniem rozwijają się pozytywnie. Nauczyciel na tym etapie opanował nauczany przedmiot pod względem merytorycznym i metodycznym, potrafi także sprawnie organizować proces dydaktyczno-wychowawczy. Kolejny poziom to poziom doskonały, tutaj nauczyciel potrafi już samodzielnie planować i organizować swoją pracę, która jest nastawiona na rozwój osobowości ucznia. Ostatni poziom twórczy opisuje nauczycieli, którzy wyróżniają się kreatywnością i oryginalnością w pracy pedagogicznej (Szempruch, 2013, s.149).

4. Stymulowanie rozwoju zawodowego

Rozwój zawodowy nie jest procesem, który dokonuje się automatycznie i samoczynnie, wymaga on stymulacji zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Dlatego w literaturze przedmiotu często można napotkać na pytania: jak można ułatwić rozwój, jak go przyspieszyć, co napędza i motywuje człowieka do wszelkiego działania (Plewka, 2009, s.99-100).

Owa siła napędowa w obrębie rozwoju zawodowego oddziałuje na nauczyciela poprzez różne podmioty drogą stymulacji i wspomagania.

Najbardziej dostępnym źródłem wsparcia są koleżanki i koledzy. Anna Szczęśna zwraca uwagę, że „szerszy rozwój doskonalenia i samokształcenia wśród nauczycieli wymaga jednoczesnej pracy nad ukształtowaniem odpowiedniej atmosfery współpracy w zespołach nauczycielskich”. Wsparcie ze strony kolegów z pracy może dotyczyć: samopomocowych grup wsparcia, informacji zwrotnej czy chociażby wspierających narad w gronie koleżeńskim (Szczęśna, 2010, s.82).

Drugim, równie ważnym podmiotem wspierającym rozwój zawodowy nauczyciela jest pedagog szkolny, który współcześnie może pełnić rolę doradcy metodycznego, mediatora w sytuacjach trudnych bądź łącznika ze środowiskiem (instytucjami) wspomagającymi szkołę (tamże, s. 83).

Dość ważną rolę może pełnić także psycholog szkolny, który może wskazać nauczycielowi (szczególnie temu początkującemu), jak postępować w nowych czy trudnych sytuacjach, w jaki sposób radzić sobie ze stresem w pracy, jak lepiej rozumieć siebie i podopiecznych. Kontakt nauczyciela z psychologiem z całą pewnością buduje zaufanie, nauczyciel ośmiela się do bycia normalnym człowiekiem, który miewa okresy słabości, popełnia błędy, a także uświadamia sobie, że wszelkie kryzysy są nieodłącznie wpisane w życie każdej jednostki (tamże, 2010, s.85).

Ważnym wsparciem mogą okazać się także liderzy wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Praca tych podmiotów sprowadza się do pomocy nauczycielom doskonalącym się, współpracy z instytucjami szkoleniowymi oraz innymi podmiotami działającymi na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli, gromadzenia ważnych informacji oraz weryfikacji działań i rozwiązań realizowanych w ramach działalności wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (tamże, 2010, s.86).

Dyrektor szkoły, jako bezpośredni przełożony, także odgrywa ważną rolę w rozwoju zawodowym wszystkich swoich pracowników. Jego zadanie to organizowanie warunków do pracy zespołom nauczycielskim, doradzanie, a także motywowanie do ustawicznego rozwoju (tamże, 2010, s.87), nagradzanie za inicjatywy i twórcze rozwiązania zmierzające do ulepszania i podnoszenia efektów edukacyjnych.

Poza wymienionymi wyżej, wewnątrzszkolnymi źródłami wsparcia w rozwoju istnieją także źródła zewnętrzne, takie jak np. poradnie pedagogiczno-psychologiczne pełniące szereg funkcji: diagnostyczną, opiekuńczą, edukacyjną, profilaktyczną, doradcą, terapeutyczną; doradcy metodyczni i organizatorzy form doskonalenia (tamże, 2010, s. 89). Wsparcie przez źródła zewnętrzne jest wieloaspektowe i może dotyczyć szeroko pojmowanych zagadnień edukacyjnych.

5. Rozwój zawodowy a awans zawodowy nauczyciela

W obrębie tego artykułu warto także zaznaczyć, że rozwój zawodowy nauczyciela, który bezpośrednio jest związany z awansem zawodowym nie wypływa wyłącznie z wewnętrznej potrzeby stawania się coraz lepszym, ale jest on regulowany także wieloma obowiązującymi aktami prawnymi.

Jedną z ważniejszych ustaw regulujących prawa i obowiązki nauczycieli jest Karta Nauczyciela. Tutaj już we wstępie, w rozdziale pt. „Obowiązki nauczycieli” można się doczytać „Nauczyciel obowiązany jest: (...) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego” (Śnieżek, 2011, s. 33), co oznacza, że obowiązkiem każdego nauczyciela jest ustawiczny rozwój oraz dążenie do profesjonalizmu w zawodzie oraz życiu osobistym.

Karta Nauczyciela ustala cztery stopnie w karierze zawodowej nauczyciela: nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany (tamże, 2011, s. 71-72).

Nauczyciel stażysta może rozpocząć staż trwający dziewięć miesięcy bez złożenia wniosku. W tym czasie nauczyciel, któremu zostaje przydzielony opiekun stażu poznaje zasady

funkcjonowania szkoły oraz środowisko życia uczniów. Posiada umiejętność poprawnego prowadzenia zajęć zgodnie ze statutem szkoły oraz potrafi omawiać prowadzone i obserwowane zajęcia. Po ukończonym stażu nauczyciel ubiegający się o stopień nauczyciela kontraktowego bierze udział w rozmowie kwalifikacyjnej przeprowadzanej przez komisję kwalifikacyjną, podczas której odpowiada na pytania członków komisji oraz przedstawia sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego (Szempruch, 2013, s.153-154).

Nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż na nauczyciela mianowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej dwóch lat. Wówczas składa do dyrektora wnioski o rozpoczęcie stażu. Podobnie jak w przypadku nauczyciela stażysty, dyrektor szkoły przydziela nauczycielowi opiekuna stażu, którego zadaniem jest udzielanie pomocy w przygotowaniu i realizacji w czasie stażu planu rozwoju zawodowego oraz opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego za okres stażu. Po ukończonym stażu nauczyciel zdaje egzamin przed komisją kwalifikacyjną, prezentuje swój dorobek zawodowy i odpowiada na pytania członków komisji. Zdany egzamin jest warunkiem nadania przez organ prowadzący stopnia nauczyciela mianowanego (Guzek, 2000, s. 21).

Procedura awansu na stopień nauczyciela dyplomowanego nieznacznie różni się od poprzedniej. Tutaj nie przydziela się opiekuna stażu, nauczyciel samodzielnie opracowuje i realizuje plan rozwoju zawodowego. Ponadto na zakończenie pracy odbywa się jedynie analiza dorobku zawodowego nauczyciela, na podstawie przedłożonej przez niego dokumentacji oraz rozmowa, podczas której nauczyciel odpowiada na pytania członków komisji. Akceptacja komisji kwalifikacyjnej zezwala na nadanie przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny stopnia nauczyciela dyplomowanego (tamże, 2000, s.30).

Najwyższym stopniem jest profesor oświaty. Ten tytuł nadawany jest na wniosek Kapituły do spraw Profesorów Oświaty przez ministra do spraw oświaty i wychowania. Może on zostać przydzielony nauczycielowi dyplomowanemu pracującemu co najmniej dwadzieścia lat, w tym co najmniej dziesięć jako nauczyciel dyplomowany, oraz posiadającemu znaczący dorobek zawodowy (Szempruch, 2013, s.154).

„Samemu nad sobą pracować, żeby być możliwie jak najlepszym” – te słowa Sokratesa są niejako kwintesencją idei rozwoju człowieka w rozumieniu ogólnym. Szczególnego znaczenia nabierają w przypadku nauczycieli, którzy poprzez swoje zachowanie i postawy, pracę oraz wiedzę są wzorcem dla wielu pokoleń wychowanków (Przygońska, 2010, s.131).

Zakończenie

„O ile w przeszłości wykształcenie było po prostu efektem nauki szkolnej, to dziś a tym bardziej w przyszłości, będzie ono osiąganym na drodze stałego procesu kształcenia się każdej jednostki, uczącej się poprzez działanie, uczestnictwo i eksperymentowanie, a nie tylko bierną obserwację” (Sitarska, 2003, s.194). Ten cytat doskonale opisuje sytuację współczesnej edukacji, przed którą stoją wyzwania wychowania do wolności, przygotowania do ciągłych zmian, do przyszłości oraz nauki bez granic. Szkoła XXI jest niezwykle specyficzna, ponieważ zdobyta w niej wiedza nie wystarcza do codziennego funkcjonowania jednostki i staje się wręcz nieaktualna zaraz po jej ukończeniu. Współczesna szkoła nieco pozostaje w tyle, nie nadąża za postępem. Jest jednak tego świadoma, dlatego zmieniają się zadania szkoły, która ma zaszczepiać w jednostce chęć do samokształcenia, autoedukacji oraz ukształtować twórczą postawę do własnego rozwoju.

Bibliografia

- Budzeń, H. (2009). *Wybrane zagadnienia i problemy z pedagogologii*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji.
- Ćwiakowska, J. (2004). *Doskonalenie nauczycieli w edukacji elementarnej*. W: W. Szlufik, T. Banaszkiewicz, A. Pękała (red.), *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela – uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Guzek, K. (2000). *Stopnie awansu zawodowego nauczyciela – dokumenty, komentarze, plan rozwoju zawodowego, wzory pism*. Lublin: Akademicka Oficyna Wydawnicza.
- Paprotna, G. (2005). *Przemiany wychowania przedszkolnego jako uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*. W: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plewka, Cz. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji.
- Przygońska, E. (2010). *Etapy rozwoju zawodowego nauczyciela*. w: E. Przygońska (red.), *Nauczyciel – rozwój zawodowy i kompetencje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sitarska, B. (2003). *Autoedukcja nauczycieli jako cel i rezultat edukacji nauczycielskiej*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Szczęsna, A. (2010). *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Szempruch, J. (2003). *Pedeutologia. Stadium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śnieżek, B. (2011). *Karta Nauczyciela – komentarz do ustawy*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN
- Wollman-Mazurkiewicz, L. (2005). *Nauczyciel innowator w reformowanej szkole*. W: (red.) S. Korczyński, *Nauczyciel epoki przemian*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

AKTÍVNY PEDAGÓG VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE Z POHĽADU ŠTUDENTOV

Abstract: *At today's teachers are pose high claims, not only from educational side but also on their personality, which we can cover with phrase activity of teacher. Ability to respond to external stimuli, activity, vigor, those are things with which teacher moves education process forward. It is necessary that the faculty of education focus not only on the development of cognitive site within their program, but also to encourage students in their activity. Wanting to be an active teacher should occupy a prominent place in the hierarchy of values in our life, because only with activity we can grow both professionally and also personally and develop and move forward not only our lives but also education process. It is up to students themselves, to apply those ideas in practice. In this contribution we investigated opinions of university students in fifth year of master's degree in the faculty of education, how they perceive activity in the process of education but also as teacher's personal skill.*

Key words: *active teacher, questionnaire survey, respondents – students 2nd year Master's degree of faculty of education.*

Osobnosť pedagóga je jedným z najdôležitejších elementov edukačného procesu, ktorý je v dnešnej dobe častokrát postavený na odovzdávaní hotových overených poznatkov žiakom. Práve táto skutočnosť núti budúcich pedagógov zodpovedať si otázku, akým spôsobom chcú realizovať svoju budúcu profesiu, či je podstatné vo výchovno-vzdelávacom procese využívať aktivizujúce metódy a rešpektovať individuálnu osobitosť žiaka. Predstavy a požiadavky na osobnosť pedagóga sa neustále menia a stále si vyžadujú niečo nové. Pedagogické fakulty vysokých škôl preto zdokonaľujú prípravu budúcich učiteľov tak, aby boli čo najviac pripravených do praxe.

Súčasní žiaci si vyžadujú aktívnu a zaujímavú spoluprácu s učiteľom, aby boli počas vzdelávania vnútorne motivovaní, aktívni a tvoriví. Tvorivý človek podľa S. Kučerovej neustále aktívne vyhľadáva nové riešenia situácie, nové myšlienky, spája fakty a javy do schém, dokáže sa pozrieť na problémové situácie z iného hľadiska. Často krát nie je pasívnou osobnosťou, ktorá prijíma to, čo je dané, ale produkuje nové námety, činy a nápady (Kosová, Kasáčová, 2007). V edukačnom procese je podstatné podporiť u žiakov rozvoj tvorivosti, ktorá podľa Petláka nezávisí len od nich samotných, ale najmä od tvorivého prístupu učiteľa (Petlák, 2004). Ak pedagóg vedie svojich žiakov k tvorivosti, mal by byť sám tvorivý, otvorený, a tolerantný k odlišným názorom. Taktiež by mal byť trpezlivý a cieľavedomý pri uskutočňovaní nových nápadov, riešení problémov. Dokáže pochopiť svojich žiakov a zvládne komunikáciu s nimi (Maňák, 1996, s.17-22).

Pri tomto procese využíva tvorivé schopnosti človeka, ktoré Guilford, člení na:

- 1) citlivosť na problémy (senzitivita) – osoba dokáže vycítiť postrehnúť, všimnúť si problém tam, kde ho druhí ľudia nevidia;
- 2) fluencia (plynulosť) – osobnosť dokáže čo najrýchlejšie a čo najviac tvoriť a produkovať určité myšlienky alebo nápady, ktoré nemusia byť využiteľné;
- 3) flexibilita (pružnosť) – schopnosť, ktorá oceňuje rôznorodosť a inakosť pri riešení úloh či problémov;
- 4) originalita – charakteristikou originality je produkcia neznámych, nových a tým nezvyčajných myšlienok, ktoré vedia prekvapiť;
- 5) elaborácia – je to schopnosť do istej miery skompletizovať a vypracovať detaily riešení (Dargová, Čonková, 2002).

V edukácii chápeme tvorivosť a aktivitu ako nástroj seberealizácie osobnosti a výsostného naplnenia zmyslu života. V intenciách tohto ponímania je potom rozvoj tvorivosti právom považovaný za jednu z najaktuálnejších a najdôležitejších otázok pedagogickej teórie (Spousta,

1997, s.76). Kde u študenta rozvíjame predovšetkým formatívny vplyv, vnútorný rozvoj, predpoklady na aktívnu a tvorivú činnosť (Jurčová, 1990, s.27). Pedagógovia, ktorí rozvíjajú tvorivosť svojich žiakov, sa počas svojej práce sústreďujú na proces učenia žiakov, ako sa majú učiť, pomáhajú im v samostatnosti a aktívnosti pri vyhľadávaní informácií. Súčasne sa zameriavajú a podnecujú ich aktivitu a motiváciu, učia žiakov správne zadávať otázky, objavovať a experimentovať. Následne pozoruje tvorivý proces riešenia životných situácií s viacerými riešeniami. Pedagóg vo výchovno-vzdelávacom procese vystupuje ako poradca a organizátor, preferuje učivo podľa potrieb a záujmov svojich žiakov vyžaduje jeho aktívne realizovanie sa.

V našom príspevku sme sa zamerali na názor budúcich pedagógov študujúcich na Pedagogickej fakulte na Prešovskej univerzite v Prešove, ohľadom ich pripravenosti na budúce povolanie, ich aktívnosti a využívania inovácií v edukačnom procese. Skúmaný súbor tvorilo spolu 42 respondentov. Pri výbere respondentov sme uplatnili zámerný výber. Oslovili sme študentky druhého ročníka magisterského stupňa pedagogickej fakulty študujúcich v odbore elementárna pedagogika, elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených a psychopédia. Výsledky prieskumu sme získali na základe samostatne zostaveného online dotazníka, ktorý tvorilo celkovo 9 uzavretých a 5 otvorených položiek, z ktorých 6 uvádzame. Získané výsledky uvádzame pre lepšiu prehľadnosť v tabuľkách.

1. Domnievate sa, že počas štúdia vám dala fakulta dostatok podnetov na to, aby ste sa stali aktívnymi pedagógmi?

Po vyhodnotení tejto položky môžeme konštatovať, že 40,48 % študentov odpovedalo, že im fakulta poskytuje dostatok podnetov pre rozvoj ich tvorivosti a aktivity. Avšak, podľa 28,57 % nedosahujú podnety zo strany fakulty výraznú intenzitu. 23,81 % študentov sa nevedelo k danej otázke vyjadriť.

Odpoveď	Odpovede	Podiel
určite áno	2	4,76 %
skôr áno	17	40,48 %
neviem	10	23,81 %
skôr nie	12	28,57 %
určite nie	1	2,38 %

2. Ak ste odpovedali v otázke č. 2 kladne, napíšte, aké podnety, poznatky ste získali počas štúdia, ktoré prispejú k tomu, že budete aktívnymi pedagógmi

K najčastejším podnetom, ktoré uvádzali študenti v dotazníku podnecujúce ich aktivitu, boli: teoretické a praktické poznatky získané prostredníctvom praxe, orientácia v odbornej literatúre, prostredníctvom písania prác, oboznámenie sa prostredníctvom seminárov o mnohých metódach, aktivitách.

3. Aké osobnostné vlastnosti by mal mať podľa vás aktívny učiteľ? (Napíšte aspoň štyri vlastnosti v poradí dôležitosti: pre 1. - najviac a 4. - najmenej)

Popredné miesta v odpovediach študentov najčastejšie zastávali vlastnosti ako: komunikatívnosť, tvorivosť a kreativita, aktívnosť a elán, asertivita, empatia a spravodlivosť.

4. Ste ochotní v budúcnosti rozširovať svoje vzdelanie pre skvalitnenie vašej edukačnej praxe?

Odpoveď	Odpovede	Podiel
určite áno	34	80,95 %
skôr nie	1	2,38 %
určite nie	1	2,38 %
neviem	6	14,29 %

K zaujímavým výsledkom prichádzame práve pri danej otázke. Na základe tabuľky vidíme, a čo je veľké pozitívum, že väčšina respondentov, konkrétne 80,95 % je pozitívne naklonená budúcemu vzdelávaniu sa. V danom prípade vidíme dosť vysoké percento, a to 14,29 % respondentov, ktorí sa k danej otázke nevedelo vyjadriť. Ale aj napriek tomu na základe výsledkov v konkrétnej otázke môžeme konštatovať vysokú aktivnosť u študentov v oblasti vzdelávania sa.

5. Ak ste odpovedali v otázke č. 5 áno, označte, v ktorých oblastiach

Odpoveď	Odpovede	Podiel
informačno-komunikačné technológie	20	54,05 %
alternatívne metódy vyučovanie	22	59,46 %
cudzí jazyky	20	54,05 %
inovatívne metódy	24	64,86 %
iné	5	13,51 %

Jednotlivé ponúknuté odpovede boli zastúpené približne rovnomerne, najviac respondentov, a to 64,86 % dáva prednosť inovatívnym metódam. Čo sa týka odpovede iné, vidíme najmenšie percentuálne zastúpenie. V odpovediach sa vyskytovali najčastejšie oblasti ako hudobná a výtvarná výchova a vzdelávanie v rozličných terapeutických metódach.

6. Myslíte si, že po nástupe do pedagogickej praxe budete patriť k aktívnym a inovatívne zameraným pedagógom?

Odpoveď	Odpovede	Podiel
určite áno	9	21,43 %
skôr áno	18	42,86 %
neviem	14	33,33 %
skôr nie	1	2,38 %
určite nie	0	0,00 %

Pedagóg mení tradičné formy vyučovania na tvorivé, uvoľnené a s aktívnou interakciou, práve prostredníctvom svojej osobnosti, kreativity a svojich schopností (Cinová, 2007). Zaujímavým zistením, čo sme vopred očakávali, bola skutočnosť, že 64 % študentov odpovedalo kladne a predstavuje si svoju osobnosť ako aktívneho a tvorivého pedagóga, kým 33,33 % opýtaných ešte nevie zaujať kladné alebo záporné stanovisko k tejto otázke, v čom vidíme ich nerozhodnosť vo vzťahu k aktivite v rámci ich sebavnímania.

Z názorov študentov môžeme konštatovať, že Prešovská univerzita v Prešove vzdeláva a vychováva aktívnych budúcich pedagógov, ktorí ovládajú rôzne aktivizujúce metódy, prístupy využiteľné v edukačnom procese. Uvedomujú si dôležitosť prípravy na vyučovanie tak, aby bolo pre žiakov zaujímavé a taktiež, aby sa v ňom mohol každý aktívne prejavovať a sám objavovať nové vedomosti. V konečnom dôsledku si budúci pedagógovia uvedomujú aj to, že najdôležitejšie rozhodnutie stojí na nich samotných a na ich rozhodnutí, ako chcú pristupovať a zefektívňovať výchovno-vzdelávací proces vo svojej triede.

Bibliografia

- Cinová, J. (2007). *Vplyv učiteľa na rozvoj tvorivosti žiakov vo výučbe*. Rigorózna práca. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove.
- Dargová, J., Čonková, E. (2002). *Tvorivá inteligencia a tvorivá výučba*. Prešov: PRIVATPRESS.
- Jurčová, M. In: Klindová, E. a kol. (1990). *Aktivita a tvorivosť v škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Klindová, E. a kol. (1990). *Aktivita a tvorivosť v škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kosová, B., Kasáčová, B. (2007). *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB.

- Maňák, J. (1996). Pedagogické otázky tvořivosti. In: *Tvořivost v práci učitele a žáka. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žák*, Brno: Paido.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
- Spousta, V. (1997). Umělecká a pedagogická tvořivost – srovnání, shody a rozdíly. In: *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka*, Brno: Paido.

AKTYWNOŚĆ NAUCZYCIELI W ZAKRESIE DOKSZTAŁCANIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

***Abstract:** The subject of this work refers to teachers' activity involving their improvement and professional retraining. Nursery school and primary school teachers took part in the research. The material provided details to form answers to the following questions: What forms of improvement and/or professional training do teachers prefer? How many forms of professional training and/or improvement do teachers take part in? What motivates teachers to get involved in different forms of professional activity? What are the benefits of teachers' participation in forms of improvement and professional retraining?*

The research showed that ways used in order to get teachers involved in improving activities and /or professional retraining are realized by each of the teachers. Using the forms of teachers' professional activity is reported at the same level among employees of both primary schools and nursery schools. Care and involvement presented by teachers while getting familiar with ideas of pedagogical community or introducing new methodological solutions emphasize the need for becoming a professional. It presents the fact that teachers are open to changes and are willing to improve themselves, which makes them perfect role models and motivating factors for their students.

Key words: *improvement, professional retraining, teachers' activity.*

Wstęp

Jednym z niekwestionowanych wymogów zmieniającego się świata i oczekiwań stawianych przed ludźmi jest stałe pogłębianie wiedzy i umiejętności w uczeniu się przez całe życie. W świecie współczesnym coraz bardziej zauważalne staje się zapotrzebowanie na profesjonalistów i fachowców. Ograniczona liczba miejsc pracy warunkuje coraz to wyższe wymagania potencjalnych pracowników. Konkurencja w wielu przypadkach wywiera pozytywny wpływ, bo pozwala uświadomić ludziom konieczność podnoszenia swoich kwalifikacji. Jednym z zawodów wymagających bezustannego doskonalenia i poszerzania swoich kompetencji, oraz dokształcania się jest zawód nauczyciela. Jako wzór do naśladowania dla młodych pokoleń oraz całej społeczności, nauczyciel powinien samodoskonalić się przez wszystkie lata swojej pracy. Zmiana kompetencji w świecie szybkiego postępu techniki jest uwarunkowana przeobrażeniami społecznymi i kulturowymi, jak również wymaganiami i oczekiwaniami wobec przedstawicieli tego zawodu.

1. Doskonalenie zawodowe nauczyciela w ujęciu teoretycznym

Nauczyciel XXI wieku powinien być mistrzem wykazującym cechy umysłowe oraz etyczne plasujące się na najwyższym poziomie. Choć doskonałym być nie może, jednak musi nieustannie pracować nad sobą i dbać o swój zawodowy i osobowy rozwój. Odnoszące się do pracy i doświadczeń refleksje, mają pobudzać go do konsekwentnej i rzetelnej pracy samodoskonalącej (Zacłona, 2003, s.11). Kompetencje nauczyciela to złożone umiejętności, jakimi posługuje się w pracy zawodowej. Nauczyciel zawsze obligowany jest do doskonalenia i dokształcania swoich działań w celu zdobycia i uaktualniania bogatego zasobu wiedzy oraz umiejętności, jakie sprawiają, że przez uczniów postrzegany jest jako autorytet (Moroz, 2005).

Bardzo ważnym i jednocześnie nie łatwym wymiarem pracy nauczyciela jest jego aktywna działalność zawodowa, oraz systematyczne dokształcanie oraz doskonalenie się.

Dokształcanie polegać będzie na *aktywności podejmowanej w celu uzupełnienia wiedzy i umiejętności wymaganych na określonym stanowisku pracy, często także dla uzyskania formalnego potwierdzenia zdobytych wcześniej kwalifikacji na drodze doświadczenia lub samokształcenia nauczycieli* (Pilch, 2003). W ramach dokształcania zawodowego zasadniczą rolę

pełni uzyskanie wykształcenia wyższego poprzez realizowanie studiów magisterskich lub doktoranckich, jak również uzyskanie dodatkowych kwalifikacji. Jak podaje T. Pilch, doksztalcenie powiązane może być ze zmianą dotychczasowej pracy poprzez zdobycie potrzebnych specjalizacji. Doksztalcenie jest procesem obejmującym studia podyplomowe, czy kursy kwalifikacyjne odbywające się przez dłuższy okres czasu i potwierdzone certyfikatem odpowiednich kwalifikacji.

Drugim nie mniej ważnym od doksztalcenia terminem jest doskonalenie. **Doskonalenie** to nic innego jak *podwyższanie kwalifikacji zarówno formalnych, jak i rzeczywistych niezbędnych dla spełniania zadań zawodowych w sytuacji zwiększenia wymagań, wynikających z rozwoju i wzbogacania zadań zawodowych, modernizacji warunków pracy* (tamże). W doskonaleniu zawierają się formy takie jak: warsztaty, seminaria, konferencje, kursy doskonalące, konsultacje czy szkolenia. Stanowią one niejako kolejny i niezbędny etap w nauczycielskiej edukacji. Wymienione wyżej formy służą utrwaleniu i pozyskaniu nowej wiedzy, zdobyciu doświadczeń, oraz re kwalifikacji. Nauczyciel podejmujący doskonalenie zawodowe może zdobyć dodatkowe wiadomości i pogłębiać wiedzę oraz odnieść ją do praktyki edukacyjnej w zmieniającej się rzeczywistości, a także zmienić swoje poglądy, wprowadzić rozwiązania innowacyjne i świeże. Nierzadko zdarza się na nowo odkryć piękno zawodu, jaki wykonuje, spoglądając z perspektywy zupełnie innej niż dotychczas.

2. Analiza wyników badań własnych nad doksztalceniem i doskonaleniem się nauczycieli

Aktywność nauczyciela wyrażona poprzez zrealizowane formy doskonalenia i/lub doksztalcenia jest tematem przeprowadzonych badań. Niezmiernie interesującym zagadnieniem jest liczba zrealizowanych przez nauczycieli form ich zawodowej aktywności, jak i motywacja do tego typu działań. Równie ważne są wypowiedzi nauczycieli odnoszące się do korzyści, jakie dała im konkretna forma doskonalenia zawodowego.

Kwestionariusz użyty przez mnie do przeprowadzenia badań diagnostycznych zawierał 4 pytania zamknięte oraz 1 otwarte, skierowane do nauczycieli przedszkoli oraz edukacji wczesnoszkolnej. W badaniu wzięła udział grupa 33 nauczycieli; w tym 16 nauczycieli ze szkół i 17 nauczycieli przedszkoli. Podział na poszczególne stopnie awansu zawodowego dał ogólny obraz aktywności nauczycieli na poszczególnych etapach ich pracy w ciągu ostatnich 3 lat. Ze szkół udział w badaniach wzięło 2 nauczycieli kontraktowych oraz 14 dyplomowanych. Sytuacja w przedszkolach wyglądała nieco inaczej. Odnotowano tu 3 nauczycieli kontraktowych, 7 mianowanych oraz 7 dyplomowanych. Wśród respondentów każdy określił minimum jedną realizowaną w ciągu ostatnich 3 lat formę doskonalenia i/lub doksztalcenia. W zestawieniu tabelarycznym wymienione zostały różne formy doskonalenia, w tym najczęstsze odpowiedzi to: udział w warsztatach, konferencjach i szkoleniach; jak również doksztalcenie, w zakresie którego najczęściej wymieniono udział w studiach podyplomowych oraz studiach magisterskich.

W przypadku form doskonalenia zawodowego odnotowanych w badanej grupie należy podkreślić, że ich liczba zawiera się w dwóch przedziałach: między 1-4 oraz w przedziale 5-8. Tak odpowiedziało 14 ankietowanych. Spośród badanych najliczniejszą i zarazem najbardziej aktywną zawodowo grupą są nauczyciele dyplomowani. Świadczyć to może o potrzebie doskonalenia kompetencji i umiejętności pomimo dużego ich doświadczenia w pracy pedagogicznej. Z moich badań wynika, że nauczyciele, którzy osiągnęli najwyższy poziom awansu zawodowego, nie zapominają o potrzebie ciągłego pogłębiania wiedzy oraz doskonalenia posiadanych już umiejętności, dlatego stale podejmują trud uczenia się.

Natomiast w zakresie doksztalcenia zawodowego w większości przypadków dominowała jedna forma, podawana przez 8 respondentów. Dotyczyła ona realizowanych studiów podyplomowych. Wskazano również inne odpowiedzi, takie jak: doksztalcenie realizowane poprzez studia magisterskie (2 odpowiedzi) oraz poparte tylko 1 odpowiedzią- kursy kwalifikacyjne.

Tabela 1.

Formy doskonalenia i doksztalcenia zawodowego zrealizowane w ciągu ostatnich 3 lat (N=33)

Formy doskonalenia i/ lub doksztalcenia zawodowego	Przedszkole	Szkoła		Przedszkole	Szkoła
doskonalenie			doksztalcenie		
warsztaty	14	16	studia podyplomowe	2	5
seminaria	3	7	kursy kwalifikacyjne	1	-
konferencje	10	15	inne	2 (studia magisterskie)	-
kursy doskonalące	2	1			
konsultacje	3	3			
szkolenia	11	14			
inne	-	1 (prowadzący szkolenie)			

Moje badania wykazały, że formy wykorzystane w celu działań doskonalących i/lub doksztalcących realizowane są przez każdego nauczyciela z badanej grupy. Nie zauważa się znaczącej różnicy między pracownikami pedagogicznymi szkół i przedszkoli. Korzystanie z różnych wymienionych form odnotowuje się na takim samym poziomie wśród obu grup. Jak podaje Kazimierowicz (2009, s. 28) zadowolenie się posiadanymi już umiejętnościami, oznacza pozostanie z tyłu. Wciąż zmieniające się uwarunkowania edukacji pobudzają do aktywności w celu podwyższenia kwalifikacji i pozyskiwania nowych umiejętności. Jej celem nadrzędnym jest nie tylko dążenie do profesjonalizmu, ale również zaspokajanie potrzeb coraz bardziej wymagających uczniów i ich rodziców.

Tabela 2.

Liczba zrealizowanych form doskonalenia i/lub doksztalcenia zawodowego w ciągu ostatnich 3 lat (N=33)

Zrealizowane formy doskonalenia i/lub doksztalcenia zawodowego	PRZEDSZKOLE			SZKOŁA	
	N=17			N=16	
	kontraktowy	mianowany	dyplomowany	kontraktowy	dyplomowany
doskonalenie	3/3	6/7	7/7	2/2	14/14
1-4	2/3	2/7	5/7	-	5/14
5-8	-	4/7	2/7	1/2	7/14
9-12	1/3	-	-	1/2	2/14
powyżej 12	-	-	-	-	-
nie uczestniczyłam w żadnej	-	-	-	-	-
		6/17		4/16	
doksztalcenie	2/3	2/7	2/7	2/2	2/14
1	1/7	2/7	2/7	2/2	1/14
2	1/7	-	-	-	1/14
powyżej	-	-	-	-	-
nie uczestniczyłam w żadnej	-	-	-	-	-

Przechodząc do motywacji nauczycieli inspirujących ich do podejmowania form, których celem było ponoszenie kwalifikacji zawodowych, nie sposób nie wspomnieć o wymienionych w kwestionariuszu odpowiedziach. Respondentom, przedstawionych zostało 6 propozycji do wyboru, przewidziano też możliwość do wpisania przez respondenta innych, indywidualnych motywów. Wśród otrzymanych odpowiedzi znalazły się: chęć poprawy pozycji na rynku pracy (4 nauczycieli), doskonalenie posiadanych kompetencji (29 wyborów), poszerzanie zainteresowań (13 respondentów), wymiana doświadczeń oraz pomysłów ze środowiskiem pedagogicznym (16 osób), poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych (24 nauczycielki), chęć wypracowania nowych postaw, otwartość na innowacje pedagogiczne (10 osób). Badani nauczyciele wybierali jeszcze inne propozycje, które dotyczyły ich motywów podnoszenia kwalifikacji zawodowych, oraz poszerzania kwalifikacji poprzez dodatkowe specjalizacje (3 odpowiedzi).

Najczęstszym wskazywanym przez badanych motywem była chęć doskonalenia kompetencji zawodowych, kolejno zaznaczano chęć poszukiwania nowych rozwiązań metodycznych, jak również wymianę doświadczeń oraz pomysłów w środowisku pedagogicznym. Jak pisał Kazimierowicz (2009) doskonalenie zawodowe nauczycieli często opiera się na założeniu „na wszelki wypadek”, mówiące o niejako asekuracyjnym pozyskiwaniu nowych zaświadczeń, które pozornie zagwarantują nienaruszalność pozycji w zawodzie względem konkurencji. Jednakże spoglądając na uzyskane wyniki badań można stwierdzić, iż nauczyciele deklarowali chęć doskonalenia nie ze względów lepszej pozycji zawodowej lecz dla dobra wychowanków i efektywności swojej pracy. Dbalność o zaznajomienie się z pomysłami środowiska pedagogicznego, czy wprowadzanie nowych rozwiązań metodycznych świadczy o świadomej potrzebie bycia profesjonalistą w zawodzie. Obrazuje otwartość na zmiany i potrzebę doskonalenia siebie, co z pewnością stanowi dobry wzór i przykład dla uczniów. Nauczyciel, osoba odpowiedzialna za własny rozwój zawodowy i osobowy, podejmująca doskonalenie ma szansę na lepszą skuteczność pracy i większą efektywność. Świadomość, że wykonywana praca prowadzi do pozytywnych efektów motywuje ich do dalszego działania. Słuszność tych słów potwierdza A. Janowski i pisze, że poprzez wprowadzanie zmian i innowacji, nauczyciel niejednokrotnie widzi efekty własnego wysiłku w postępowaniu i pracy uczniów (Janowski, 2010). Zbiornicze zestawienie wyników badań zamieszczone jest w tabeli 3.

Tabela 3.

Motywacja do uczestnictwa w formach aktywności zawodowej badanych nauczycieli (N=33)

Motywacja do uczestnictwa w formach aktywności zawodowej	PRZEDSZKOLE	SZKOŁA	RAZEM
poprawa pozycji na rynku pracy	2	2	4
doskonalenie kompetencji	15	14	29
poszerzenie zainteresowań	6	7	13
wymiana doświadczeń oraz pomysłów ze środowiskiem pedagogicznym	7	9	16
poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych	11	13	24
chęć wypracowania nowych postaw, otwarcie na innowacje	4	6	10
inne	-	3 (brak nauczycieli plastyki, brak nauczycieli historii, podniesienie kwalifikacji zawodowych)	3

Przechodząc do problematyki korzyści wynikających z uczestnictwa w formach doskonalenia i/lub doształcania należy powiedzieć, że badane osoby podawały różne propozycje. Najczęściej wymienianą było poszerzenie wiedzy. Następnie powtarzały się odpowiedzi dotyczące

zdobycia nowych umiejętności oraz uzyskanie nowych doświadczeń. Nauczyciele uważali, że odnieśli osobisty sukces uczestnicząc w wybranych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego. Jako podstawową korzyść nauczyciele podawali doskonalenie kompetencji oraz zdobywanie nowych rozwiązań i umiejętności metodycznych oraz osobowych, ale także umiejętność wykorzystania nowych doświadczeń w praktycznym działaniu. Oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze wychowawcy dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów dają obraz fachowca i profesjonalisty (Sokołowska-Dzioba, 2002).

W tabeli 4 przedstawione zostały zbiorcze wyniki odpowiedzi nauczycieli dotyczące korzyści wynikających z uczestnictwa w rozmaitych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Tabela 4.

Korzyści wynikające z aktywności zawodowej- opinie badanych nauczycieli (N=33)

Korzyści wynikające z aktywności zawodowej	PRZEDSZKOLE	SZKOŁA	RAZEM
poszerzanie wiedzy	10	10	20
zdobycie nowych doświadczeń	5	5	10
zdobycie nowych kwalifikacji	2	4	6
nawiązanie nowych znajomości, wymiana doświadczeń	4	2	6
satysfakcja wynikająca z poszerzania zainteresowań	-	4	4
zdobycie nowych umiejętności	8	7	15
nic nie wniosły	6	-	6

Podsumowując zauważyć można, iż stosunkowo najliczniejszą i najbardziej aktywną w podnoszeniu swoich kompetencji zawodowych spośród badanych była grupa nauczycieli dyplomowanych. Przeprowadzone badania potwierdzają aktywność nauczycieli w zakresie doskonalenia i/ lub kształcenia zawodowego. Pomimo osiągniętych stopni awansu zawodowego, wciąż starają się oni pogłębiać wiedzę i umiejętności konieczne do pracy z wychowankami. Liczba i różnorodność form świadczą o motywacji nauczycieli do szukania odpowiedzi na trudne zawodowe problemy dotyczące zagadnień dydaktycznych i wychowawczych. W miarę osiągania coraz wyższych stopni awansu zawodowego badane osoby biorą udział w takich formach, które rozwijają ich kompetencje i profesjonalne zachowania. Nauczyciele są świadomi, że ważne jest nie tylko posiadanie formalnych kwalifikacji, ale rzeczywistych i niezbędnych w pracy postaw i umiejętności. Doświadczenia nabywane w trakcie studiów, szkoleń czy kursów stanowią cenną bazę do pracy z dziećmi młodszymi. Nauczyciel aktywny zawodowo, dbający o własny rozwój jest ekspertem w swojej dziedzinie, a profesjonalizm w oddziaływaniach edukacyjnych ściśle wiąże się z jego autorytetem.

Bibliografia

- Sokołowska- Dzioba, T. (red.). (2002). *Kształtowanie umiejętności wychowawczych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Moroz, H. (red.). (2005). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Janowski, A. (red.). (2010). *Nauczanie w praktyce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pilch, T. (2003). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. I . Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s.772-773.
- Kazimierowicz, M. (2009). Doskonalenie zawodowe nauczycieli. *Nowa Szkoła 5*, s.25- 28.
- Zaclona, Z. (2003). Refleksja pedagogiczna jako droga rozwoju zawodowego nauczyciela. W: K. Gąsiorek (red.), *W kręgu zagadnień pedagogicznych i psychologicznych*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, s.10-17.

AUTORZY

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu Instytut Pedagogiczny

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.
mgr Joanna Jachimowicz
Ewelina Czerwińska
Karolina Czerwińska
Anna Chruślicka
Katarzyna Essen
Renata Franczyk
Maciej Hadała
Weronika Kantor
Martyna Karp
Renata Korzym
Patrycja Kulak
Beata Majcher
Krystyna Majewska
Bernadeta Wołek

Uniwersytet Opolski Instytutu Studiów Edukacyjnych

dr Anna Malec
mgr Joanna Glik
mgr Kinga Lechowicz
lic. Weronika Dedyk
lic. Sabina Grega
lic. Agnieszka Kisińska
Weronika Dedyk
Magdalena Kwoczała
Wioleta Lechowicz
Patrycja Namyślik
Sabina Warzecha

Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta

Bc. Dominika Hovanová Suchárová
Silvia Gomulecová
Dagmara Kožárová
Ivana Kubinská
Daniela Maková
Dominika Policianová
Milica Sabolová
Ivana Simanová

Prešovská univerzita v Prešove Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra fyziky matematiky a techniky

Peter Beisetzer
Doc. Ing. Milan Bernát, PhD.
RNDr. Mária Csatáryová, PhD.