

**ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS**

PEDAGOGIKA

8/2013

**ZESZYTY NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY HUMANITAS**

**PEDAGOGIKA
8/2013**



**WYŻSZA SZKOŁA
HUMANITAS**

Sosnowiec 2013

RADA NAUKOWA
SCIENTIFIC COMMITTEE
PRZEWODNICZĄCY RADY NAUKOWEJ
SCIENTIFIC COMMITTEE CHAIRMAN
prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

CZŁONKOWIE

MEMBERS

doc. Tomáš Dohnal PeadDr. CSc., Palacky University, Olomouc, Czech Republic; prof. PhDr. Libor Pavera, CSc., Vysoká škola hotelová v Praze, Czech Republic; doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Ostravská Univerzita v Ostravě, Czech Republic; dr hab. Piotr Oleśniewicz, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu; doc. PaedDr. Janka Peráčková, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Slovakia; prof. dr hab. Eugeniusz Prystupa, Lviv State University of Physical Culture, Lviv, Ukraina; prof. PhDr. Hana Válková, CSc., Palacky University, Olomouc, Czech Republic; doc. Martin Zvonař, Ph.D., Masaryk University, Brno, Czech Republic; dr hab. prof. WSH Kazimierz Czarnecki, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu; prof. UJ dr hab. Zofia Danielewska, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie; dr. hab. Zenon Gajdzica, Uniwersytet Śląski w Katowicach; prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej; dr hab. Małgorzata Kupisiewicz, prof. APS w Warszawie; ks. prof. zw. dr hab. Janusz Mastalski, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie; prof. dr hab. Jerzy Zieliński, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu;

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY
CO-REVIEWERS

dr hab. Ewa Jarosz prof. WSZiNS oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach; prof. dr hab. Ewa Syrek, Uniwersytet Śląski w Katowicach; dr hab. Katarzyna Krasoń, prof. UŚ w Katowicach; dr hab. Beata Mazepa-Domagala, Uniwersytet Śląski w Katowicach; dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak, Uniwersytet Śląski w Katowicach; prof. dr hab. Marian Śnieżyński, Akademia Pedagogiczna w Krakowie; dr hab. Ewa Wysocka, Uniwersytet Śląski w Katowicach; dr hab. Alicja Gałązka, Uniwersytet Śląski w Katowicach

REDAKTOR NACZELNY
EDITOR-IN-CHIEF
dr Danuta Krzywoń
redaktor.naczelnym@humanitas.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI
ASSOCIATE EDITORS

dr hab. Władysława Łuszczuk, Wyższa Humanitas w Sosnowcu; prof. nadzw. dr hab. Josef Malach, WSEI Ostravská univerzita, Czechy; prof. dr hab. Leon Markiewicz, Akademia Muzyczna w Katowicach; dr Danuta Krzywoń, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu; dr Beata Matusek, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu; prof. nadzw. dr hab. Urszula Szućik, Uniwersytet Śląski w Katowicach

REDAKTOR STATYSTYCZNY
ETATISTICAL EDITORS
Barabara Ostafińska-Molik

REDAKTOR JĘZYKOWY
Danuta Dziewięcka

Wersja podstawowa: wersja drukowana

Copyright by
Oficina Wydawnicza „Humanitas”
ul. Kilińskiego 43
41-200 Sosnowiec
tel.: 32 363 12 25
e-mail: wydawnictwo@humanitas.edu.pl
dystrybucja@humanitas.edu.pl

ISSN 1896-4591

Wydanie I. Sosnowiec 2013

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	7
---------------------------	---

I. PRAKTYKA EDUKACYJNA WSPÓŁCZESNEGO PEDAGOGA

Maria Bernad Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w placówkach oświatowych w „nowej odsłonie”	13
--	----

Beata Matusek Podstawowe zasady nauczania ortografii w edukacji wczesnoszkolnej	19
---	----

Beata Matusek Rozwój kompetencji językowych dzieci od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole.....	25
--	----

Iwona Cierkosz Walka nauczyciela z przewodnikiem zajęć w perspektywie twórczości plastycznej	31
--	----

Hewilia Hetmańczyk-Bajer, Danuta Krzywoń Wykorzystanie relaksacji i ruchu w pracy z dziećmi	45
---	----

Krzysztof Kucyper Instytucjonalne formy wsparcia w pomocy postpenitencjarnej	55
--	----

Łukasz Pasuto Refleksje nad życiem i umieraniem	65
---	----

II. DONIESIENIA Z BADAŃ

Dana Kollárová, Lívia Fenyvesiová Tvorivá dramatika v príprave budúcich pedagógov	73
---	----

Tetiana Plachynda Застосування дидактичних принципів у процесі професійної підготовки авіаційних спеціалістів.....	85
--	----

WPROWADZENIE

Pierwszym szczeblem systemu kształcenia jest edukacja przedszkolna. Stanowi ona łagodne przejście od wychowania rodzinnego do edukacji prowadzonej w przedszkolu, a następnie w systemie szkolnym. Ponad dwa lata temu życie szkół, przedszkoli i innych placówek oświatowych pracujących z dziećmi i młodzieżą zostało zmienione poprzez rozporządzenie w sprawie zasad udzielania specjalistycznej pomocy. Rezultatem takiego działania ma być wielostronnie rozwinięte wsparcie pedagogiczno-psychologiczne zarówno dla dzieci, jak również dla ich zatroskanych rodziców. Poszukiwania sposobów organizowania sytuacji sprzyjających ujawnianiu się spontanicznej aktywności dzieci jest we współczesnej edukacji sprawą podstawową. Dlatego też z myślą o wszystkich nauczycielach, wychowawcach i animatorach kultury, którzy stawiają sobie w pracy cel rozwoju potencjału twórczego i intelektualnego wychowanków, oddaję do rąk Czytelników ósmy już Zeszyt Naukowy Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, w którym można znaleźć niejednorodny zbiór różnorodnych tekstów. Jest to warunkowane indywidualnością i oryginalnością poszczególnych autorów. Zeszyt ten jest nie tylko zbiorem tekstów pracowników naukowo-dydaktycznych Instytutu Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu, ale również badaczy z innych ośrodków naukowych ze Słowacji i Ukrainy.

Zeszyt składa się z dwóch części. Jego część pierwsza zatytułowana „Praktyka edukacyjna współczesnego pedagoga” zawiera artykuł Marii Bernad „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w placówkach oświatowych w ‘nowej odsłonie’”, w którym autorka omawia zmiany wprowadzone obowiązującym obecnie (od maja 2013 r.) rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odnosząc się do rozporządzenia w tej sprawie z 2010 r. Wskazała ona również różnice wprowadzone nowym aktem prawnym, m.in. takie jak poszerzenie spektrum osób udzielających pomocy, sposób i formy udzielania jej uczniom oraz zróżnicowanie zasad w odniesieniu do uczniów objętych lub nieobjętych kształceniem specjalnym. Odniosła się także do zadań wychowawców i nauczycieli, jakie na nich nakładają obecne wymagania prawne.

Artykuł Beaty Matusek „Podstawowe zasady nauczania ortografii w edukacji wczesnoszkolnej” traktuje o trudnym procesie nauki ortografii, który jedynie poprzez wspomaganie systematycznym zaangażowaniem nauczyciela i uczniów ma szansę na powodzenie. Trudności w opanowaniu poprawnej pisowni powoduje abstrakcyjny charakter oraz bogactwo treści ortograficznych. Warunkiem osiągnięcia sukcesów na polu ortografii w edukacji wczesnoszkolnej jest znajomość i stosowanie zasad nauczania ortografii. Należą do nich: zasada profilaktyki, zasada systematyczności i ciąg-

głości, zasada integracji poszczególnych działów ćwiczeń językowych, zasada przystępności i stopniowania wymagań, zasada pogłębienia, zasada aktywności ucznia oraz zasada kontroli i oceny. Odpowiednie przygotowanie metodyczne nauczyciela do nauczania ortografii sprawi, że nauka poprawnej pisowni stanie się łatwa i przyjemna. Należy dołożyć wszelkich starań, aby uczniowie nie kojarzyli nauki ortografii z porażką i niską oceną.

Drugi artykuł Beaty Matusiek „Rozwój kompetencji językowych dzieci od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole” porusza ważny problem nabywania kompetencji językowych. Według autorki pierwsze doświadczenia językowe dziecko zdobywa w rodzinie. Na rozwój mowy ma wpływ sposób porozumiewania się rodziców, język rodzeństwa, dziadków, opiekunów. Dziecko w tym okresie jest odbiorcą komunikatów do niego kierowanych oraz mimowolnym słuchaczem wypowiedzi kierowanych do innych członków rodziny. Duży wpływ na rozwój języka w tym okresie ma telewizja i literatura dziecięca. Drugi etap nabywania kompetencji językowych przypada na okres przedszkolny. Dziecko jako członek grupy społecznej poznaje reguły rządzące językiem ojczystym. Kompetencje językowe rozwija podczas zabawy z rówieśnikami, podczas zajęć porannych, kontaktu z literaturą. Ogromny wpływ na rozwój mowy ma język nauczyciela. Duże utrudnienia w komunikacji powodują zaburzenia w rozwoju mowy. Częste i rzadko występujące wady wymowy diagnozuje i pomaga pokonać logopeda.

Artykuł „Walka nauczyciela z przewodnikiem zajęć w perspektywie twórczości plastycznej” Iwony Cierkosz to refleksje dotyczące działań związanych w sposób bezpośredni z twórczością plastyczną dzieci. Działania te według autorki powinny charakteryzować się niekonwencjonalnością i różnorodnością w stosowaniu technik, narzędzi czy materiałów plastycznych, a także oryginalnością tematyczną. Niemniej jednak zarówno oryginalność, niekonwencjonalność, jak i różnorodność nierzadko nie mają swojego odzwierciedlenia w praktyce pedagogicznej, której drogę w znacznym stopniu ustala przyjęty przez placówkę program i skonstruowany na jego podstawie przewodnik zajęć, stanowiący niejako podręczny plan działania i szczegółowy rozkład materiału na poszczególne dni wraz z proponowanymi scenariuszami zajęć.

Kolejny artykuł Hewilii Hetmańczyk-Bajer i Danuty Krzywoń „Wykorzystanie relaksacji i ruchu w pracy z dziećmi” przedstawia sposoby umiejętnego prowadzenia relaksu, który jest świadomym działaniem na pograniczu ćwiczeń fizycznych i umysłowych, pozwalających na pełne poznanie własnego ciała i jego możliwości oraz uświadomienie sobie znaczenia swojej woli. W terminologii naukowej pojęcie relaksu oznacza „zwolnienie napięcia mięśni przy równoczesnym, świadomym obniżeniu aktywności myśli”. Dzięki własnej aktywności ruchowej dziecko stopniowo poznaje fizyczne możliwości swojego ciała, uczy się panowania nad nim oraz umiejętności opisać go.

Artykuł „Instytucjonalne formy wsparcia w pomocy postpenitencjarnej” Krzysztofa Kucypera podejmuje trudny problem pomocy postpenitencjarnej, która jest

istotnym elementem profilaktyki społecznej. Polega ona na wsparciu udzielanym przez państwo i społeczeństwo osobom zwalnianym z zakładów karnych i innych jednostek penitencjarnych, a jej celem jest pomoc materialna, psychologiczna, prawna, medyczna lub inna w zależności od indywidualnych potrzeb i sytuacji życiowej takiej osoby. Funkcjonujące w społeczeństwie instytucje powołane do realizacji tych celów podejmują szereg działań na rzecz zwalnianych, jak również ich rodzin. Udzielanie świadczeń z zakresu pomocy postpenitencjarnej zapoczątkowane zostaje jeszcze w warunkach izolacji więziennej i jest kontynuowane po zwolnieniu. W realizację jej zadań zaangażowani są kuratorzy sądowi, urzędy pracy, ośrodki pomocy społecznej i inne jednostki samorządowe, instytucje i organizacje pozarządowe, jak również inne podmioty.

Część pierwszą zamyka pełna ciepła i empatii refleksja o odchodzeniu księdza Łukasza Pasuty. Jest ona tym szczególna, bo dotyczy przeżyć i uczuć rodziców, którzy stają wobec odchodzenia ich wyczekiwanych przez dziewięć miesięcy dzieci. Ważne jest jednak to, że śmierć w nieodłączny sposób wpisuje się w nasze życie, a wyparcie jej ze swojej świadomości stanowi amputację części życia.

Druga część nosi tytuł „Doniesienia z badań”. Otwiera ją artykuł Dany Kollárovej i Lívii Fenyvesiovej „Tvorivá dramatika v príprave budúch pedagógov”, który przybliży metodę twórczości dramatycznej, jako jednego z innowacyjnych trendów obecnych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli w sferze sprawności społecznej, pedagogicznej i komunikacyjnej. Przedstawia także zebrane dane oparte na poglądach słuchaczy przedmiotów nauczania, którzy ukończyli przedmiot twórczość dramatyczna (wychowanie dramatyczne) w ramach swojego programu studiów.

Kolejny artykuł to „Застосування дидактичних принципів у процесі професійної підготовки авіаційних спеціалістів”. Jego autorka Tetiana Plachyn-da analizuje poglądy uczonych na temat definicji pojęcia „zasady dydaktyczne” oraz przedstawia zastosowanie owych zasad w procesie kształcenia w instytucjach edukacyjnych. Artykuł omawia struktury i zawartość szkolenia pilotów podczas treningu w szkole wyższej w procesie przygotowania zawodowego studentów lotniczych instytucji edukacyjnych. Stanowi przegląd ogólnych zasad dydaktycznych i szczególnych zasad proceduralnych stosowanych w procesie kształcenia zawodowego przyszłych specjalistów w dziedzinie lotnictwa.

Oddając tę publikację do rąk Czytelników, mam nadzieję, że materiał w niej zgromadzony okaże się inspirujący zarówno dla nauczycieli, wychowawców, jak i studentów, i będzie stanowić źródło przemyśleń i refleksji nad problemami i wyzwaniem współczesnego świata.

I

PRAKTYKA EDUKACYJNA
WSPÓŁCZESNEGO PEDAGOGA

Maria Bernad*

POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA W PLACÓWKACH OŚWIATOWYCH W „NOWEJ ODSŁONIE”

Ponad dwa lata temu życie szkół, przedszkoli i innych placówek oświatowych pracujących z dziećmi i młodzieżą zostało zmienione w jakimś sensie przez rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹. To, czy zmiany w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej były zmianami na lepsze, w dużej mierze zależało od psychologów, pedagogów, nauczycieli pracujących na co dzień z dziećmi i młodzieżą w szkołach, przedszkolach czy innych placówkach. Ten okres dwóch lat poświęcony był początkowo doskonaleniu kadr pedagogicznych, upowszechnianiu nowej formuły pomocy ze strony placówek wśród uczniów i rodziców, konstruowaniu przez rady pedagogiczne optymalnej formy arkuszy Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET), Kart Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU) oraz Planów Działań Wspierających (PDW). Szkolono koordynatorów zespołów, uczono, jak pracować w takich zespołach, jak sprawnie przekazywać informacje, jak oceniać skuteczność podejmowanych działań itd. Stopniowo w szkołach wdrażano szkolne procedury postępowania, a nauczyciele dzielili się doświadczeniami zespołowych analiz. W wielu sytuacjach były to bardzo dobre doświadczenia – rzeczywistego reagowania na problemy dziecka, ucznia, wypracowywania adekwatnych do jego potrzeb form pomocy. W tej chwili (od dnia 8 maja 2013 r.) pochylamy się już nad nowym rozporządzeniem w tym zakresie², uchylającym rozporządzenie z 2010 roku.

By pokazać zmiany wprowadzone nowym rozporządzeniem, pozwolę sobie na wskazanie i komentarz do wprowadzonych zmian:

1. Obecne rozporządzenie poszerza wykaz osób udzielających uczniom pomocy o terapeutów pedagogicznych. Wielu nauczycieli, wychowawców, pedagogów,

* mgr; doradca metodyczny ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej, psycholog szkolny Zespołu Szkół Integrycyjnych nr 1 w Katowicach, terapeuta pedagogiczny, ekspert komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych ds. awansu zawodowego nauczycieli; od wielu lat współpracuje z Regionalnym Ośrodkiem Metodyczno-Edukacyjnym „Metis” w Katowicach w zakresie prowadzenia szkoleń z zakresu profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej; autor i współautor projektów oraz programów profilaktycznych i edukacyjnych.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).

psychologów zdobyło dodatkowe kwalifikacje w tym zakresie i bardzo dobrze się stało, że w akcie prawnym zostało to uwidocznione.

2. Poszerzony został także wykaz osób i instytucji mogących wskazywać potrzebę udzielenia dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Rozporządzenie zwraca uwagę na rolę:

- pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania lub higienistki szkolnej,
- pracownika socjalnego,
- asystenta rodziny,
- kuratora sądowego.

To ważny aspekt w pracy opiekuńczo-wychowawczej z dzieckiem, ponieważ pozwala na całościowe spojrzenie na sytuację życiową podopiecznego i obliguje wszystkich, którzy mają kontakt z danym problemem, do podejmowania systemowych działań. Wśród osób mogących inicjować udzielanie pomocy wymieniono także **dyrektora placówki**. Tak więc jest to osoba nie tylko zarządzająca, organizująca pomoc, ale także ktoś, kto ma możliwość bezpośredniego zaangażowania się w pomoc wobec danego dziecka.

3. Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w praktyce powinno wiązać się nie tylko z organizacją różnego typu zajęć, porad, konsultacji czy rozmów, ale przede wszystkim powinno odbywać się **w trakcie bieżącej pracy z uczniem**, co dla wielu praktyków pracujących bezpośrednio z dzieckiem jest oczywiste. Nie zawsze jednak tak się działo. Czasami przyjmowano bardzo formalną strukturę udzielania pomocy. W zależności od atmosfery i stylu pracy placówki czy też własnych predyspozycji nauczycieli różnie były te zadania realizowane. Dlatego dobrze się stało, że w jasny sposób nowe rozporządzenie zwróciło uwagę na oczywisty fakt, że objęcie dziecka pomocą musi odbywać się na co dzień i powinno być realizowane przez wszystkich, którzy mogą zaspokoić potrzeby podopiecznego.

4. Poszerzono także pakiet form o **prowadzenie warsztatów**, co głównie w warunkach szkolnych jest możliwe i daje pole do działania dla wszystkich specjalistów.

5. Zaakcentowano wyraźnie możliwości realizacji różnych form związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej, co jest istotnym działaniem w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie należy wspomagać uczniów w tym zakresie, zgodnie ze znajomością ich potrzeb i możliwości oraz aktualną ofertą kształcenia, a także potrzebami rynku pracy.

6. Biorąc pod uwagę rozpoznawanie indywidualnych potrzeb, rozporządzenie zwraca uwagę także na **zainteresowania i uzdolnienia**, co musi być ważnym aspektem pracy z uczniem, ponieważ wskazuje na podmiotowość podejmowanych działań.

7. Bardzo istotne zmiany wprowadzono w zakresie przebiegu realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jako osobę, która bezpośrednio organizuje pomoc, wskazano przede wszystkim **wychowawcę klasy**, do której uczęszcza uczeń. To on jest odpowiedzialny za planowanie i koordynację pomocy. Dobrze, że pojawił się taki zapis, bo jest to istotne dla praktyki placówki. Do tej pory jako koordynatora wybierano różnie – nieraz wychowawcę, nieraz innego nauczyciela, nieraz specjalistę (pedagoga,

psychologa, logopedę, terapeutę). Tak też może być teraz, gdy dyrektor podejmie decyzję o wyznaczeniu innego nauczyciela niż wychowawca (§ 19 ust. 9 rozporządzenia). Jednak to wychowawca jest na tzw. „pierwszej linii frontu”, to on powinien mieć najwięcej obserwacji, najszerzą wiedzę o postępach ucznia, o jego problemach. I często te role dublowały się w osobach wychowawcy i koordynatora zespołu, co przy dużej ilości zadań w placówce nie jest wskazane. Dodatkowo praktyka pokazała, że dla rodziców czy opiekunów dziecka nieczytelny był układ współpracy między nimi a wychowawcą i koordynatorem zespołu. W wielu kwestiach prowadzone rozmowy powielają się, wymuszały mnożenie kontaktów, niejednokrotnie niewiele wnosząc do bezpośredniej pracy z uczniem. Istotna zmiana w realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec dziecka dotyczy podejmowania działań w tym zakresie **bez powoływania zespołu** w odniesieniu do uczniów **nieobjętych kształceniem specjalnym** (czyli tych, dla których dotychczas konstruowano KIPU i PDW). Wszystko, co jest konieczne, należy wykonywać we współpracy z innymi nauczycielami, instytucjami, rodzicami, ale nie jest to już związane z organizowaniem posiedzeń. Skoro więc nie konstruuje się już KIPU ani PDW, należy pamiętać o potrzebie dokumentowania podejmowanych działań. Jednak decyzję o formie i sposobach dokumentowania podejmuje dyrektor szkoły, zgodnie z zasadami przyjętymi w danej placówce.

8. W odniesieniu do uczniów posiadających **orzeczenie o kształceniu specjalnym** udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej pozostaje **zadaniem zespołu**, co jest uzasadnione z uwagi na rangę orzeczenia i zawartość merytoryczną konstruowanego IPET-u.

9. Poszerzone zostały zadania specjalistów szkolnych: pedagogów i psychologów, logopedów, doradców zawodowych oraz terapeutów pedagogicznych.

Poza swoimi podstawowymi zadaniami wszyscy specjaliści zatrudnieni w placówce są zobowiązani do **wspierania nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej**.

10. Zgodnie z pojawiającym się na początku rozporządzenia zapisem o terapii pedagogicznym w dalszych zapisach (§ 26 rozporządzenia) wskazano jego zadania, do których m.in. należy – oprócz prowadzenia działań diagnostycznych uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się – bezpośrednia praca z uczniem w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym.

Podsumowanie

Obszar pracy placówki, jakim jest udzielanie i organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w podstawowym wymiarze, **skierowany jest do uczniów**. Zapisy rozporządzenia wyraźnie określają, w jakich przypadkach powinni oni być objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Niewątpliwie ułatwia to pracę nauczycielom, ale też zapobiega pomijaniu uczniów, którzy wymagają pomocy, a często nie „rzucają

się” w oczy. Do tej grupy „potrzebujących” należą np. uczniowie pozornie niesprawyjący problemów wychowawczych (zamknięci w sobie, stojący na uboczu grupy, wykonujący wszelkie polecenia na średnim poziomie). Niby wszystko jest z nimi w porządku, doświadczenie pokazuje jednak, że i takie zachowania mogą być symptomem poważnych problemów. Tak więc wychowawca, nauczyciel czy ktokolwiek, kto zauważy niepokojącą sytuację, powinien od razu rozpocząć proces poszukiwania odpowiedzi na z pozoru proste pytania: *Co się dzieje i jakie są tego przyczyny?*

Kolejnym istotnym zagadnieniem jest to, że obszar pomocy powinien być realizowany „w trakcie bieżącej pracy z uczniem”, a nie tylko w formie dodatkowych zajęć, spotkań itp. Tak więc, jeśli funkcjonowanie dziecka wskazuje na jakiś problem, to codzienność szkolna jest tą przestrzenią, w której ma ono uzyskać podstawowy wymiar pomocy. Tak się wielokrotnie działo, tak swoją pracę traktuje wielu nauczycieli, wychowawców, ale zapis umożliwia egzekwowanie tego typu aktywności od wszystkich.

By móc być skutecznym wychowawcą, nauczycielem, terapeutą, należy systematycznie doskonalić swój warsztat pracy. I tu pojawia się ważna uwaga dotycząca rzetelnej i wnikliwej analizy problemów, z jakimi spotyka się kadra pedagogiczna w danej placówce. Warto pochylić się na tym zagadnieniu i uczynić z niego motyw przewodni tej części planu nadzoru pedagogicznego, która dotyczy szkoleń. W związku z tym rozważenia wymagają np. następujące sprawy:

- Czy ma sens organizowanie posiedzenia szkoleniowego na określony temat dla całej rady pedagogicznej? Czy nie lepszym rozwiązaniem jest organizacja szkolenia tylko dla tych nauczycieli, którzy są zainteresowani danym tematem?
- Z kim i jak negocjować, aby szkolenie nie okazało się „niewypałem”? Może warto, aby organizator szkolenia, np. dyrektor czy lider WDN, sporządził z wyprzedzeniem listę oczekiwań wobec wykładowcy (merytorycznych i metodycznych) i przedstawił je przy pierwszej rozmowie. Pozwoli to wykładowcy zaspokoić potrzeby uczestników, a ich uchroni przed rozczarowaniem i stratą czasu.

O **rodzicach** rozporządzenie wielokrotnie mówi w kontekście współpracy. Tak więc są oni ważnym partnerem w organizowaniu i udzielaniu pomocy dziecku. I wydaje się, że aktualnie obowiązujący akt prawny umożliwi bardziej skuteczną współpracę poprzez nieuregulowaną posiedzeniami zespołów możliwość prowadzenia konsultacji, spotkań, porad. Poprzednie rozporządzenie w żadnym zakresie nie powstrzymywało od takiej aktywności, jednak ilość działań wymaganych pracą zespołów niejednokrotnie „gubiła” istotę współpracy. Doświadczenie pokazuje, że w wielu przypadkach konieczność udziału w spotkaniu o nieraz sztywnej formule w dużym zespole mogła być dla obu stron (choć trudno tu mówić o stronach) niekomfortowa. Warto budować dobre relacje z rodzicami poprzez różne formy, w różnych terminach, bo to przynosi na pewno lepszy efekt niż trzymanie się procedur. Dwa lata doświadczeń pokazały, że nauczyciel przy udziale „w wielu zespołach” po prostu nie był w stanie bardziej angażować się w kontakt z rodzicem.

Trudno na zakończenie nie odnieść się do pytania postawionego w tytule artykułu: **czy to „nowa odsłona”?** Moje doświadczenie zawodowe każe mi odpowiedzieć

na nie twierdząco. Pomocy psychologiczno-pedagogicznej w obecnym kształcie nie wprowadzamy „zaczynając od zera”, odejście od nadmiernie rozbudowanej dokumentacji, wymagających procedur powinno przynieść pożądane rezultaty, zapewniając uczniom lepszą opiekę.

POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA W PLACÓWKACH OŚWIATOWYCH W „NOWEJ ODSŁONIE”

Słowa kluczowe: pomoc psychologiczno-pedagogiczna, wychowawca klasy, koordynator zespołu, kształcenie specjalne, terapeuta pedagogiczny

Streszczenie: Artykuł omawia zmiany wprowadzone obowiązującym obecnie (od maja 2013 r.) rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odnosząc się do rozporządzenia w tej sprawie z 2010 r. Wskazano różnice wprowadzone „nowym” aktem prawnym, m.in. takie jak poszerzenie spektrum osób udzielających pomocy, sposób i formy udzielania jej uczniom oraz zróżnicowanie zasad w odniesieniu do uczniów objętych lub nieobjętych kształceniem specjalnym. Odniesiono się także do zadań wychowawców i nauczycieli, jakie na nich nakładają obecne wymagania prawne.

THE “NEW APPROACH” TO PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Key words: education, emphasised, tutors, educators, National Education

Summary: The paper examines all the changes introduced by the current (in effect since May 2013) Regulation by the Minister of National Education on the rules for providing psychological and pedagogical support and contrasts them with the previous Regulation of 2010. Differences instituted by the “new” act were emphasised, e.g. broadening of the group of specialists qualified to provide psychological and pedagogical support, means and forms of the aforementioned support and diversification of rules applicable to students with and without special educational needs. The obligations imposed by valid legal requirements upon teachers, tutors and educators were also discussed.

PODSTAWOWE ZASADY NAUCZANIA ORTOGRAFII W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Dzieci rozpoczynające naukę w klasie pierwszej różnią się między sobą poziomem gotowości do podjęcia nauki czytania i pisania. Osiągnięcie szkolnej gotowości uwarunkowane jest wieloma czynnikami, między innymi: zadatkami wrodzonymi, środowiskiem domowym, wychowaniem i nauczaniem¹. Nauka ortografii ściśle wiąże się z nauką czytania, pisania i gramatyki. W zależności od wieku ucznia i poziomu nauczania przyjmuje ona różne formy. To, czy uczniowie opanują poprawne formy zapisu wyrazów oraz umiejętność wykorzystywania poznanej wiedzy w praktyce, w dużej mierze zależy od nauczyciela. Znajomość i stosowanie podstawowych zasad nauczania ortografii pozwoli osiągnąć zamierzone cele.

Ortografia (z greckiego *orthos* – „prawidłowy” + *grapho* – „piszę”) ustala w sposób normatywny zasady pisowni oraz poprawną pisownię poszczególnych wyrazów, wyrażań i zwrotów². Podstawowym celem nauczania ortografii w edukacji wczesnoszkolnej jest wytworzenie u uczniów nawyku poprawnego pisania, czyli pełna automatyzacja zapisu wyrazów w różnych formach tekstu. W tym ćwiczeniu wykorzystuje się pamięć wzrokową i motoryczną, doskonaloną przez systematyczne i okazjonalne ćwiczenia w pisaniu³. Z głównym celem kształcenia sprawności w pisaniu wiążą się bardziej szczegółowe i praktyczne cele nauczania ortografii, do których zaliczamy:

1. Zapoznanie z poprawną budową wyrazów.
2. Opanowanie reguł ortograficznych i właściwe ich stosowanie.
3. Kształcenie spostrzegawczości ortograficznej.
4. Wytworzenie stanu ustawicznej gotowości ortograficznej, polegającej na zastanawianiu się nad konkretną trudnością w danym wyrazie.
5. Kształtowanie postaw odpowiedzialności za napisane słowo.
6. Kształtowanie refleksyjnego stosunku do języka, wytłumaczenie konieczności nauki ortografii i przestrzegania przepisów ortograficznych.
7. Kształcenie umiejętności analizy słuchowej i wzrokowej, porównywania wymowy z pisownią wyrazów.

* doktor nauk humanistycznych, pracownik naukowo-dydaktyczny Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

¹ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 18.

² *Encyklopedia języka polskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1994, s. 238.

³ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 215.

8. Rozwijanie pamięci słuchowej i wzrokowej.

9. Zapobieganie błędom w zapisie wyrazów, czyli stosowanie na co dzień profilaktyki.

10. Wdrażanie do samokontroli i samooceny⁴.

Zakres nauczania ortografii w szkole podstawowej jest obszerny. Nauka poprawnej pisowni nie ogranicza się jedynie do dostarczenia uczniom odpowiednich wiadomości, ale obejmuje również kształcenie określonych umiejętności i wyrabianie określonych nawyków⁵. W edukacji wczesnoszkolnej sukces w nauczaniu ortografii gwarantuje stosowanie zasad nauczania ortografii uwzględniających specyfikę i potrzeby wieku dzieci od 7 do 10 lat. Do podstawowych zasad nauczania ortografii należy:

- Zasada profilaktyki.
- Zasada systematyczności i ciągłości.
- Zasada integracji poszczególnych działów ćwiczeń językowych.
- Zasada przystępności i stopniowania wymagań.
- Zasada pogłębłości.
- Zasada aktywności ucznia.
- Zasada kontroli i oceny⁶.

Zasada systematyczności i ciągłości dotyczy planowania i realizacji określonego materiału nauczania, organizacji ćwiczeń utrwalających i kontrolnych⁷. Wprowadzenie nowego materiału ortograficznego wymaga analizy trudności ortograficznych, poszukiwania reguł ortograficznych, którym wyrazy podlegają, utrwalenia poprawnej formy zapisu i zastosowania poznanych wyrazów w ćwiczeniach ortograficznych. Ostatnim etapem jest kontrola i ocena stopnia opanowania materiału ortograficznego.

Zasada profilaktyki to zasada zapobiegania błędom. Polega ona na niedopuszczeniu do tego, aby uczeń popełnił błędy i utrwał sobie niepoprawny zapis nowych i trudnych wyrazów. Nauczyciel powinien przejawiać stałą troskę o poprawny zapis wyrazów na tablicy, przypominać zasady ortograficzne i przyzwyczajając dzieci do samokontroli⁸. Czujność ortograficzna nauczyciela sprzyja nauce ortografii i utrwalaniu poprawnych zapisów wyrazów nie tylko podczas edukacji polonistycznej. Stosowanie zasady profilaktyki na innych przedmiotach to zasygnalizowanie trudności ortograficznej, sprawdzenie, czy uczniowie wiedzą, jak należy napisać wyraz z trudnością ortograficzną, czy potrafią wyjaśnić pisownię odpowiednią zasadą ortograficzną. Utrwalenie poprawnej formy wyrazu umożliwia zapisanie wyrazu na tablicy lub w zeszyte, głośne wymówienie wyrazu z komentarzem. Stosowanie zasady pro-

⁴ Tamże, s. 215-216.

⁵ D. Krzyżyk, *Uczeń w krainie ortografii*, [w:] D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, *Dziecko w świecie języka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 203.

⁶ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci...*, s. 226. O zasadach nauczania ortografii pisali również: Anna Jedut, Anna Pleskot, Ryszard Więckowski, Jan Kulpa.

⁷ Tamże, s. 226.

⁸ Tamże.

filaktyki doskonalili czujność ortograficzną, utrwała poprawne formy zapisu, utrwała zasady ortograficzne, wdraża do samokontroli i samooceny. Zasadę tę stosuje się podczas pisania dyktowanych przez nauczyciela zdań, przepisywania tekstu z tablicy i podręcznika, wspólnego uzupełniania ćwiczeń, udzielania odpowiedzi na pytania, pisania pytań do tekstu, układania zdań z podanymi wyrazami, układania zdań z rozsypanki wyrazowej, uzupełniania zdań brakującymi wyrazami i innymi.

Zasada integracji poszczególnych działów ćwiczeń językowych polega na łączeniu ortografii z gramatyką, ćwiczeniami słownikowymi, frazeologicznymi oraz innymi działami nauczania (edukacją matematyczną, przyrodniczą, muzyczną, plastyczną, zajęciami komputerowymi, a nawet wychowaniem fizycznym). Ćwiczenia językowe umożliwiają rozwijanie umiejętności dostrzegania zasad i prawidłowości rządzących językiem. Związek ortografii z gramatyką widoczny jest podczas wprowadzania nazw części mowy (rzeczownik, czasownik, przymiotnik), rozpoznawania części mowy w zdaniach (haftuje, próżnuje, burzliwa, żartobliwy, różdżka, pszczołka), układania zdań pojedynczych i złożonych (Grażynka zauważyła rudą wiewiórkę. Józek po wizycie u lekarza pójdzie na zajęcia kółka przyrodniczego.), rozwijania zdań (Halinka rysuje. Halinka rysuje różową kredką. Halinka rysuje różową kredką duży bukiet kwiatów. Halinka rysuje różową kredką duży bukiet kwiatów dla koleżanki z podwórka.), pisania zdań w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym (Henio wypożycza książkę. Henio wypożyczył książkę. Henio wypożyczy książkę.), stopniowania przymiotników (długi, dłuższy, najdłuższy, dobry, lepszy, najlepszy). Bogaty materiał ortograficzny zawierają ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne poszerzające zasób słownictwa czynnego i biernego ucznia. Trudność ortograficzną zawierają nazwy przedmiotów (drożka, brzuch, tyżwy), nazwy zjawisk (burza, huragan, powódź), nazwy cech (krótki, wrażliwy, próżny), czynności (odkurza, waży, hoduje), nazwy stosunków przestrzennych (wyżej, bliżej, przed) i czasowych (później, wkrótce, w przyszłości). Czujności ortograficznej wymaga wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów (trzeponce, próżnuje, lekceważąco), gromadzenie wyrazów, zwrotów i wyrażeń zastępczych (namówić – zmówić się, umówić się, porozumieć się, uzgodnić), grupowanie wyrazów wokół określonych tematów (warzywa – ogórek, burak, pietruszka, marchewka, bruksełka, cebula, bakłażan), dobieranie wyrazów pokrewnych (kurz, odkurzacz, odkurzać, zakurzony), dobieranie wyrazów o znaczeniu przeciwnym (góra – dół, gorzki – słodki, głośny – cichy, mały – duży). Pułapki ortograficzne zawierają związki frazeologiczne. Wyjaśnianie znaczenia przysłów i powiedzeń, układanie zdań z nowo poznanym związkiem frazeologicznym, tworzenie słowniczków frazeologicznych, udzielanie odpowiedzi na pytania wymaga troski o poprawny zapis pod względem ortograficznym, na przykład: Uderz w stół, a nożyce się odezwią; Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie; Gdyby kózka nie skakała, toby nóżki nie złamała).

Zasada przystępności i stopniowania wymagań polega na odpowiednim doborze ćwiczeń ortograficznych pod względem trudności. Nauczanie ortografii powinno przebiegać w myśl zasady: od łatwego do trudnego, od zrozumiałego do niezrozumiałego, od bliskiego do dalekiego. Stopniowe przechodzenie od zadań prostych do

zadań o coraz większym stopniu trudności daje uczniom możliwość osiągnięcia sukcesu, pozwala utrwalić materiał, sprzyja aktywności własnej jednostki i podtrzymuje zainteresowanie tematem lekcji. Nauczyciel, dobierając ćwiczenia do możliwości poszczególnych uczniów, zapobiega poczuciu bezradności i pogłębianiu trudności ortograficznych. Podawane podczas lekcji przykłady powinny być nieliczne, proste i zrozumiałe. Kolejne ćwiczenia powinny nawiązywać do poprzednich i stopniowo pogłębiać wiedzę i umiejętności. Zasada stopniowania trudności pozwala uczyć się metodą prób i błędów, wzmacnia motywację i wiarę we własne siły i umiejętności.

Zasada pogładowości mówi o konieczności wykorzystywania podczas lekcji ortografii środków dydaktycznych. Dzięki pomocom dydaktycznym abstrakcyjny materiał nauczania zostaje lepiej zrozumiany, zapamiętany i utrwalony. Środki dydaktyczne to przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania – uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć szkolnych⁹. Pomoce dydaktyczne oddziałują na narządy zmysłów: wzrok, słuch, smak, węch, dotyk. Stosując zasadę pogładowości w procesie nauczania ortografii, stwarzamy uczniom okazję do uczenia się metodą prób i błędów, wzbudzamy zainteresowanie tematem, wyrabiamy aktywną postawę oraz stwarzamy okazję do osiągania sukcesów i odczucia zadowolenia za wykonaną pracę. Do podstawowych środków dydaktycznych z zakresu ortografii należą: słowniki ortograficzne, plansze, lizaki ortograficzne, krzyżówki, rebusy, wierszyki, rymowanki, bajki ortograficzne, karty pracy i pomoce metodyczne, ilustracje, zestaw miniPUS, programy komputerowe, rozsypanki wyrazowe i zdaniowe, elementy magnetyczne, zestawy tematyczne, gry ortograficzne i inne. Dobór środków dydaktycznych do realizowanego materiału nauczania zależy od nauczyciela. Odrobina dobrej woli sprawi, że ortografię da się polubić.

Zasada aktywności ucznia zwraca uwagę na konieczność wypracowania modelu: aktywny uczeń, bierny nauczyciel. Aktywna postawa oraz odpowiednie skupienie uwagi podczas zajęć pozwala dobrze opanować wprowadzany materiał ortograficzny. Nauczyciel powinien stwarzać sytuacje sprzyjające samodzielności uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Aktywny uczeń poszukuje różnych dróg rozwiązania problemu, samodzielnie dąży do pokonania trudności, kontroluje efekty swojej pracy, porównuje efekty z innymi uczniami i oczekuje nagrody za włożony w pracę wysiłek i wykonanie zadania. Nauczyciel aktywizujący uczniów motywuje do działania, nagradza za wysiłek włożony w wykonanie zadania, kontroluje i ocenia efekty końcowe. Przyjazna atmosfera podczas lekcji ortografii wpływa pozytywnie na sferę emocjonalną dziecka.

Zasada kontroli i oceny mówi o konieczności oceniania od czasu do czasu osiągnięć w zakresie ortografii oceną. Kontrola i ocena doskonalą czujność ortograficzną oraz poczucie odpowiedzialności za napisane słowo. Pozwala nauczycielowi zorientować się w postępach w nauce ortografii, dostrzec braki i zaplanować ćwiczenia utrwalające. Ocena pełni funkcję informacyjną i motywującą. W edukacji wczesnoszkolnej w zakresie ortografii stosuje się ocenę opisową, uwzględniającą umiejętność poprawnego zapisu wy-

⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 408.

razów, umiejętność pisowni wyrazów wielką literą oraz opanowanie interpunkcji. Systematyczna kontrola osiągnięć w nauce ortografii pozwala wyłonić „mistrzów ortografii” oraz uczniów mających trudności z opanowaniem poprawnej formy zapisu wyrazów. Ciekawym doświadczeniem dla uczniów jest udział w organizowanych konkursach ortograficznych. Udział w konkursie pozwala sprawdzić swoje umiejętności oraz zmierzyć się z innymi. Sukcesy na polu ortografii cieszą uczniów, rodziców i nauczycieli.

Znajomość i stosowanie zasad nauczania ortografii pozwala uniknąć niebezpiecznych błędów metodycznych. Systematyczność, profilaktyka, integrowanie ortografii z innymi działami nauczania, stosowanie środków dydaktycznych aktywizujących uczniów oraz kontrola i ocena postępów w nauce ortografii pozwalają osiągać zadowalające wyniki w zakresie nauczania ortografii. Dzięki nim nauka ortografii nie musi być dla uczniów i ich rodziców „drogą przez mękę”. Profesor dr hab. Bronisław Rocławski pisze: „Dzieci w szkole są zmuszane do popełniania błędów ortograficznych. Uważam to metodycznie zaakceptowane postępowanie za wielce niegodziwe i bardzo negatywnie wpływające na proces przyswajania języka ojczystego. Przejawy terroryzmu, a więc zmuszania do wykonania czegoś wbrew woli danej osoby, obserwuję od wielu lat w czasie tzw. dyktand. Najpierw nauczyciel uświadamia dzieciom, że nie należy popełniać błędów ortograficznych, że jest to zachowanie naganne. Za błędy ortograficzne karze się dzieci niskimi ocenami. Skargi są też przekazywane do domu. Dziecko przystępujące do dyktanda jest tego wszystkiego świadome. Wie też, że dyktowane przez nauczyciela wyrazy nie będą łatwe do zapisania. [...] Nauczyciel się cieszy, bo wie, że dziecko nie potrafi zapisać wyrazu burza. Wyciągnie z tego wnioski dydaktyczne. Zastosuje więcej ćwiczeń z wyrazem burza, lub każe dziecku ten wyraz kilka razy przepisać. Ani przez chwilę nie zastanowił się nad dramatem dziecka piszącego wyraz burza, dziecka zmuszonego do popełnienia błędu ortograficznego. Od ponad 20 lat proponuję zmianę zachowań nauczycieli w czasie pisania dyktand. Absolwenci glottodydaktyki przyjmują moje rozwiązania i pozwolą dzieciom w miejscu w wyrazie, gdzie nie wiedzą dokładnie, jaka tam jest litera, wpisać tzw. okienko ortograficzne ([]). To pozwala zebrać nauczycielom informacje o problemach, z jakimi borykają się dzieci i odpowiednio zaplanować dalsze ćwiczenia ortograficzne”¹⁰.

Bibliografia

- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Krzyżyk D., *Uczeń w krainie ortografii*, [w:] D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

¹⁰ B. Rocławski, *Nabywanie umiejętności czytania i pisania wraz z rozwijaniem logicznego myślenia w glottodydaktyce ojczystojęzycznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2009, s. 119-120.

Roślowski B., *Nabywanie umiejętności czytania i pisania wraz z rozwijaniem logicznego myślenia w glottodydaktyce ojczystojęzycznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2009.

Synowiec H., *Dziecko w świecie języka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Wilgocka-Okon B., *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

PODSTAWOWE ZASADY NAUCZANIA ORTOGRAFII W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Słowa kluczowe: ortografia, nauczanie ortografii, zasady nauczania ortografii, ortografia w klasach I–III, ortografia w edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie: Nauczanie ortografii to proces długotrwały, wymagający systematyczności i zaangażowania nauczyciela i uczniów. Trudności w opanowaniu poprawnej pisowni powoduje abstrakcyjny charakter i bogactwo treści ortograficznych. Warunkiem osiągnięcia sukcesów na polu ortografii w edukacji wczesnoszkolnej jest znajomość i stosowanie zasad nauczania ortografii. Należą do nich: zasada profilaktyki, zasada systematyczności i ciągłości, zasada integracji poszczególnych działów ćwiczeń językowych, zasada przystępności i stopniowania wymagań, zasada pogłębłości, zasada aktywności ucznia oraz zasada kontroli i oceny. Odpowiednie przygotowanie metodyczne nauczyciela do nauczania ortografii sprawi, że nauka poprawnej pisowni stanie się łatwa i przyjemna. Należy dołożyć wszelkich starań, aby uczniowie nie kojarzyli nauki ortografii z porażką i niską oceną.

BASIC RULES OF TEACHING ORTOGRAPHY IN THE EARLY SCHOOL EDUCATION

Key words: orthography, teaching orthography, rules of teaching orthography, orthography in classes I–III, orthography in the early school education

Summary: Teaching orthography is a long term process, requiring orderliness and commitment of teachers and students alike. Difficulties in mastering a proper spelling is caused by abstractive character and rich amount of orthographic content. Condition of achieving success in orthography in early school education is knowledge and usage of rules of teaching orthography. They include: rule of prevention, rule of orderliness and continuity, rule of integration of specific parts of language exercises, rules of approachability and scaling of requirements, rule of opinion, rule of student's activity and rule of control and grading. Proper preparation of teachers in teaching orthography will make teaching a proper spelling easy and pleasant.

ROZWÓJ KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH DZIECI OD URODZENIA DO ROZPOCZĘCIA NAUKI W SZKOLE

Nabywanie kompetencji językowych jest procesem długotrwałym, trwającym przez całe życie człowieka. W różnych okresach życia jednostki zachodzą znaczące dla rozwoju mowy zmiany. „Opanowanie języka jest jednym z zadań rozwojowych stojących przed jednostką. Nauka przebiega według etapów, które są stałe, następują regularnie po sobie oraz pojawiają się wspólnie z innymi przejawami rozwoju. W etapach tych nie można wyodrębnić wyraźnych granic czasowych, bowiem w znacznym stopniu zachodzą na siebie. U dzieci wiek ich osiągnięcia jest różny, ale kolejność pojawiania się jest względnie stała”¹. Już w życiu płodowym dziecko odbiera bodźce ze świata zewnętrznego: rozpoznaje głos matki i domowników, reaguje na dźwięki, hałas i muzykę. Po urodzeniu sygnalizuje potrzeby za pomocą środków niewerbalnych. Stopniowo jako odbiorca komunikatów do niego kierowanych oraz mimowolny słuchacz wypowiedzi otaczających go osób poznaje język charakterystyczny dla członków rodziny oraz osób z nim przebywających.

Pierwszy etap nabywania kompetencji językowych ma ogromne znaczenie dla dalszego rozwoju mowy dziecka. Mowa ogólnie rzecz biorąc, to „właściwa ludzom zdolność porozumiewania się za pomocą symboli dźwiękowych [...]”. Posługiwanie się mową nie jest człowiekowi wrodzone, jest ono rezultatem uczenia się, szczególnie intensywnego w okresie dzieciństwa². Ze względu na to, że każda rodzina posiada własny styl porozumiewania się, proces nabywania kompetencji językowych przebiega w różny sposób. Ogromne znaczenie w rozwoju umiejętności językowych ma styl i kultura wypowiedzi, bogactwo słownictwa, posługiwanie się gwarą i żargonem. „Dziecko uczy się języka w rodzinie w spontanicznych wypowiedziach, naturalnych aktach mowy. Jest odbiorcą komunikatów przeznaczonych specjalnie dla niego i równocześnie mimowolnym słuchaczem innych tekstów”³.

Oprócz rodziny ogromny wpływ na rozwój mowy dziecka ma literatura i środki masowego przekazu. W pierwszych trzech latach życia obserwacja ilustracji umożliwia wprowa-

* doktor nauk humanistycznych, pracownik naukowo-dydaktyczny Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

¹ M. Grochowska, *Czym skorupka za młodu nasiąknie, czyli o znaczeniu przedszkolnej edukacji językowej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, red. D. Waloszek, Kraków 2009, s. 137.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 257.

³ D. Bula, B. Niesporek-Szamburska, *Komunikacja językowa dzieci*, [w:] *Dziecko w świecie języka*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 15.

dzanie nowych pojęć: nazw zwierząt, ludzi, przedmiotów, roślin, czynności, zawodów i zjawisk. Oprócz tego, że książki wzbogacają wiedzę dziecka o świat, rozwijają wyobraźnię, dostarczają wzorów poprawnego języka literackiego, uczą mowy ojczystej, budzą poczucie estetyki przez wartościowe artystycznie ilustracje⁴. Umożliwienie dziecku kontaktu z książką, czasopismami i programami edukacyjnymi pozytywnie wpływa na poznawanie reguł rządzących językiem ojczystym, bogacenie zasobu językowego i rozwój mowy biernej i czynnej. „Dzięki literaturze dla dzieci mały odbiorca poszerza swoją kompetencję – poznaje język literatury. To właśnie w tekstach literackich, a także w programach telewizyjnych i radiowych dziecko poznaje bezpośrednio zwroty do odbiorcy, imitujące autentyczne akty mowy, które uczą je roli aktywnego odbiorcy i nadawcy”⁵. Język literacki nie tylko wpływa pozytywnie na rozwój mowy i myślenia, ale odgrywa ogromną rolę w rozwoju emocjonalnym dziecka. Dziecko coraz lepiej opanowuje umiejętność przekazywania informacji, opisywania osób i zdarzeń, zgłaszania własnych potrzeb oraz nazywania otaczającej rzeczywistości. Z bagażem doświadczeń językowych zdobytych w pierwszych trzech latach życia dziecko rozpoczyna edukację przedszkolną.

Konieczność radzenia sobie w nowej sytuacji zmusza dziecko do przyjęcia aktywnej postawy nadawcy i odbiorcy komunikatów nadawanych w różnych sytuacjach. Od umiejętności językowych zależy pozycja dziecka w grupie, sposób postrzegania przez personel przedszkola, możliwość zaspokajania potrzeb, nawiązywania kontaktów i rozwiązywania konfliktów. Konieczność dostosowania się do zasad panujących w przedszkolu pozytywnie wpływa na likwidowanie niepoprawnych nawyków językowych. Planowa i systematyczna praca dydaktyczno-wychowawcza przedszkola dotyczy zagadnień z zakresu słuchania i rozumienia wypowiedzi innych osób, swobodnego, poprawnego wypowiadania się, w tym sprawności przekazywania myśli za pomocą zdań oraz poprawnego budowania odpowiednich struktur składniowych⁶.

W punkcie 3 załącznika nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w różnych typach szkół zatytułowanym *Wspomaganie rozwoju mowy dzieci* czytamy: „Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym;
- 2) mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji;
- 3) uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach;
- 4) w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach”⁷.

⁴ H. Prus-Wiśniewska, *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1995, s. 81.

⁵ Tamże.

⁶ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 14.

⁷ Załącznik nr 1 – *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, [w:] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r.).

Ogromny wpływ na rozwój języka dziecka w wieku przedszkolnym ma język nauczyciela. Naturalna tendencja dziecka do naśladowania dorosłych powoduje przejmowanie nawyków językowych. Komunikaty dorosłego pokazują dzieciom, jak używać języka w różnych sytuacjach. Istnieją znaczne różnice w stylu wypowiedzi podczas zabawy, zajęć dydaktycznych, rozmów swobodnych z dziećmi i dorosłymi, oficjalnego zwracania się do słuchaczy i gości podczas uroczystości przedszkolnych. Ważnym momentem jest uświadomienie dzieciom odpowiedzialności za wymawiane słowo. Dlatego też nauczyciel powinien zawsze dbać o poprawność wypowiedzi i doskonalić kompetencje językowe. Duże znaczenie ma nie tylko to, co się mówi, ale także w jaki sposób i do kogo się zwraca. Dziecko uczęszczające do przedszkola poprzez zdobywanie doświadczeń staje się bardziej samodzielne i zaradne w prostych czynnościach samoobsługowych. W czwartym roku życia interesuje się otaczającym światem ludzi, zwierząt, roślin i rzeczy. Typowy dla tego okresu „wiek pytań” wynika z rozwoju zdolności obserwacji otoczenia, rozwoju wyobraźni i fantazji. Pytania typu: „kto to?”, „co to?”, „dlaczego?”, „po co?” wynikają z nieumiejętności odpowiedzenia sobie na interesujące pytania, dotyczące obserwowanych zjawisk przyrody i życia społecznego⁸.

Ważne miejsce w rozwoju kompetencji językowych dziecka przedszkolnego odgrywa zabawa. Dostarcza ona pozytywnych emocji i radosnych przeżyć. Zabawy tematyczne, manipulacyjne, konstrukcyjne, ruchowe i dydaktyczne sprzyjają ujawnianiu się indywidualnych predyspozycji językowych. W książce dla rodziców Heleny Prus-Wiśniewskiej czytamy: „Zabawa ma niebagatelne znaczenie w poznawaniu świata, bo dziecko w zabawie odkrywa wiele nowych rzeczy, zjawisk, cech przedmiotów, w rozwoju społecznym i rozwoju mowy, bo nawiązuje w zabawie kontakty z innymi dziećmi i komunikując się z nimi, uczy się współżycia w gromadzie, w rozwoju wyobraźni, bo zabawa pozwala fantazjować, przenosić się w odległe krainy i robić to, co nieosiągalne i niedostępne dla małego dziecka, a co je fascynuje, w rozwoju fizycznym wreszcie, bo pozwala opanowywać i doskonalić różne umiejętności i sprawności”⁹.

Wartościowe propozycje dla dzieci o różnych potrzebach i możliwościach rozwojowych i edukacyjnych zawiera Program Zabaw FundaMentalnych autorstwa Colina Rose¹⁰. Program wspomaga rozwój dzieci od noworodka do 6 lat. Bazując na teorii Howarda Gardnera, że człowiek posiada 8 rodzajów inteligencji (w tym słowno-językową), stwierdzić należy, że zabawy rozwijają także kompetencje językowe. Inteligencja sensoryczna odpowiada za umiejętność czytania, pisanie, porozumiewania się z innymi. Elementem Programu Zabaw FundaMentalnych są oddziaływania poprzez Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborn, Programy Aktywności „Świadomość Ciała, Kontakt i Komunikacja” Marianny i Christophera Knillów oraz „Dotyk

⁸ K.M. Czarnecki, *Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2007, s. 89.

⁹ H. Prus-Wiśniewska, *Zanim dziecko pójdzie do szkoły...*, s. 18.

¹⁰ D. Krzywoń, *Zabawy FundaMentalne jako propozycja pracy z dzieckiem u progu szkoły*, [w:] *Szkoła na miarę możliwości dziecka*, red. D. Krzywoń i B. Matusek, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2009, s. 114.

i komunikacja” Christophera Knilla, Metodę Glenna Domana, Metodę pracy Marii Montessori, Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz oraz poprzez Kinezylogię edukacyjną Paula Dennisona¹¹.

Kompetencje językowe dzieci w wieku przedszkolnym rozwijane są na wiele sposobów. Wspólne wymyślanie i opowiadanie historii, oglądanie książek z obrazkami, codzienne czytanie na głos, śpiewanie piosenek, zabawy paluszkowe i gry językowe, a przede wszystkim dzielenie i pielęgnowanie z dziećmi zainteresowań wspiera ich rozwój językowy, pobudza wyobraźnię, przy okazji przekazując wiedzę¹². Rozwijaniu mowy sprzyjają również przedstawienia teatralne, inscenizacje, spotkania z ciekawymi ludźmi, wycieczki, spacer, koncerty muzyczne, zajęcia w kołach zainteresowań. Zachowanie językowe i kompetencja językowa dzieci odgrywają ważną rolę w późniejszym procesie przyswajania języka pisanego. Wyraźne mówienie, baczne przysłuchiwanie się, bogate słownictwo i rozwój świadomości językowej są koniecznym warunkiem późniejszego rozumienia słowa pisanego i czytanego¹³.

Dla nawiązania oraz podtrzymania komunikacji dziecko w wieku przedszkolnym wykorzystuje środki werbalne i niewerbalne. Dorosły powinien akceptować i rozumieć wielość kodów przekazu używanych w wypowiedziach. Często zapominamy o komunikacji niewerbalnej, która funkcjonuje równoległe do werbalnej. Komunikaty niewerbalne są wieloznaczne, powiązane z kontekstem rozmowy, określone kulturowo, bliskie ekspresji emocji. Dlaczego dziecko, które nauczyło się mówić, komunikując się, nadal sięga do środków niewerbalnych? Dzieje się tak, ponieważ jest bardzo ekspresyjne, posiada określone potrzeby komunikacyjne, a zdolność wyrażania myśli w słowach ma jeszcze ograniczoną¹⁴.

Komunikacja językowa dzieci w wieku przedszkolnym może być utrudniona z powodu zaburzeń w zakresie mowy. Błędna wymowa pogarsza samopoczucie dziecka w grupie, utrudnia nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi, powoduje nieśmiałość oraz utrudnia opanowanie nauki czytania¹⁵. Brak zrozumienia komunikatu powoduje złość i frustrację. Wśród przyczyn zaburzeń mowy wymienia się najczęściej:

- nieukończony rozwój mowy jako właściwość wieku dziecięcego;
- niewykształcony słuch;
- wady organiczne (trudności w oddychaniu spowodowane przerostem śluzówki, obrzękiem w przewlekłych stanach kataralnych, przerostem migdałka, skrzywieniem przegrody nosowej lub polipem), a także nieprawidłowości zgryzu, brak dolnych siekaczy lub niesprawność mięśni języka, zaburzenia psychiczne¹⁶.

¹¹ Tamże, s. 115.

¹² H. Tenta, *Dzieci odkrywają litery. Zabawy językowe w przedszkolu*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2012, s. 12.

¹³ Tamże, s. 11-12.

¹⁴ M. Grochowska, *Czym skorupka za młodu nasiąknie, czyli o znaczeniu przedszkolnej edukacji językowej...*, s. 146-147.

¹⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa Podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2010, s. 49.

¹⁶ Tamże, s. 49-50.

Do wad rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym zalicza się:

- u trzylatków: szeplenie lub seplenie, zmiękczenie spółgłosek: sz, s, ż, cz, c, t, d, wadliwa wymowa głosek: k, g, r (reranie), wymawianie dźwięcznych głosek jak bezdźwięczne, upraszczanie wyrazów;
- u czterolatków: szeplenie lub seplenie, reranie, upraszczanie grup spółgłoskowych lub brzmienia całego wyrazu (np. mreko, radro);
- u pięciolatków: seplenie, czasami reranie, upraszczanie trudniejszych grup spółgłoskowych (np. pcoła zamiast pszczoła);
- u sześciolatków: upraszczanie trudniejszych grup spółgłoskowych obok prawidłowej wymowy poszczególnych dźwięków.

Rzadziej spotykanymi wadami wymowy w wieku przedszkolnym są: nosowanie (wymawianie głosek nosowych jak głosek ustnych), dyslalia całkowita (zniekształcenie głosek, mowa zwana bełkotem) i jąkanie (zakłócenie płynności mówienia przy wypowiedzaniu pełnych zdań)¹⁷.

Rozwój mowy małego dziecka przebiega w sposób naturalny w środowisku rodzinnym i sposób zaplanowany w środowisku przedszkolnym. Ściśle wiąże się on z rozwojem sfery poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Nauczyciele pracujący z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat, współpracując z rodzicami, psychologiem i logopedą, powinni dołożyć wszelkich starań w realizacji celów uwzględnionych w podstawie programowej. Należy pamiętać, że prawidłowy rozwój kompetencji językowych jest warunkiem osiągnięcia sukcesów w klasie pierwszej.

Bibliografia

Prace zwarte:

Bula D., Niesporek-Szamburska B., *Komunikacja językowa dzieci*, [w:] *Dziecko w świecie języka*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Czarnecki K.M., *Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2007.

Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Grochowska M., *Czym skorupka za młodu nasiąknie, czyli o znaczeniu przedszkolnej edukacji językowej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, red. D. Waloszek, Kraków 2009.

Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa Podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2010.

Krzywoń D., *Zabawy Fundamentalne jako propozycja pracy z dzieckiem u progu szkoły*, [w:] *Szkoła na miarę możliwości dziecka*, D. Krzywoń i B. Matusek (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2009.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

¹⁷ Tamże, s. 50.

Prus-Wiśniewska H., *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1995.
Tenta H., *Dzieci odkrywają litery. Zabawy językowe w przedszkolu*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2012.

Źródła legislacyjne:

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Załącznik nr 1), [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r.).

ROZWÓJ KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH DZIECI OD URODZENIA DO ROZPOCZĘCIA NAUKI W SZKOLE

Słowa kluczowe: rozwój, język, mowa, kompetencje językowe, rozwój języka, rozwój mowy

Streszczenie: Nabywanie kompetencji językowych jest procesem złożonym i długotrwałym. Pierwsze doświadczenia językowe dziecko zdobywa w rodzinie. Na rozwój mowy ma wpływ sposób porozumiewania się rodziców, język rodzeństwa, dziadków, opiekunów. Dziecko w tym okresie jest odbiorcą komunikatów do niego kierowanych oraz mimowolnym słuchaczem wypowiedzi kierowanych do innych członków rodziny. Duży wpływ na rozwój języka w tym okresie ma telewizja i literatura dziecięca. Drugi etap nabywania kompetencji językowych przypada na okres przedszkolny. Dziecko jako członek grupy społecznej poznaje reguły rządzące językiem ojczystym. Kompetencje językowe rozwija podczas zabawy z rówieśnikami, podczas zajęć porannych, kontaktu z literaturą. Ogromny wpływ na rozwój mowy ma język nauczyciela. Duże trudnienia w komunikacji powodują zaburzenia w rozwoju mowy. Często i rzadko występujące wady wymowy diagnozuje i pomaga pokonać logopeda.

DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE IN CHILDREN FROM BIRTH TO THE BEGINNING OF EDUCATION AT SCHOOL

Key words: development, language, speech, language competence, development of language, development of speech

Summary: Acquiring language competence is a complex and long process. First language experience is acquired by the child at childhood. Development of speech is influenced by the way the parents, siblings or grandparents communicate. Also important in the child's speech development are television, literature, being a part of social group, playing with its peers, etc. Big difficulty in communication is caused by speech disorder, in which case a speech therapist is needed to treat it.

WALKA NAUCZYCIELA Z PRZEWODNIKIEM ZAJĘĆ W PERSPEKTYWIE TWÓRCZOŚCI PLASTYCZNEJ

Sztukę we współczesnej rzeczywistości pedagogicznej uznać należy za wartość w niezwykle istotny sposób wpływającą na nadrzędny postulat, dotyczący wszechstronności dziecięcego rozwoju. Działalność plastyczna dziecka w czasach współczesnych staje się niejako edukacyjnym nośnikiem kształtowania wyobraźni, niekonwencjonalnego i abstrakcyjnego myślenia oraz doskonalenia umiejętności interpretowania świata za pomocą linii, plamy, kształtu, barwy czy specyficznej kompozycji, co wyraża się w definicji twórczości plastycznej, rozumianej jako „proces dokonywania zmiany, przetwarzania i wytwarzania form wizualnych (na płaszczyźnie i w przestrzeni), nadawania tym nieznanym dotąd i oryginalnym formom wizualnym nowych jakości ideowych (mentalnych), wyrażających się wartościami pozamaterialnymi (ideowymi, estetycznymi) i stanowiących względne wartości materialne”¹. To właśnie za pośrednictwem sztuki oraz działalności plastycznej doskonalić można u najmłodszych uczestników procesu edukacyjnego oryginalne i nietuzinkowe spojrzenie na świat, wiążące się z osobistą interpretacją oraz fascynacją sztukami plastycznymi. Niemniej jednak – nieoryginalna działalność nie zainicjuje oryginalnych pomysłów i rozwiązań danego problemu plastycznego.

Ogromne znaczenie twórczości plastycznej w działaniach dydaktyczno-wychowawczych jest niezaprzeczalne, jednakże nierzadko pomijany zostaje fakt, że nie każde przedsięwzięcie o charakterze plastycznym wpływa jednocześnie na rozwój dziecięcej twórczości, definiowanej jako specyficzna działalność „przynosząca wytwory (dzieła sztuki, wynalazki, sposoby postrzegania świata, metody działania itp.), cechujące się nowością i posiadające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą bądź inną), przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego”². Co więcej – niektóre czynności, związane z działaniami plastycznymi, doskonalą przede wszystkim (i tylko) umiejętności manualne (np. kolorowanie, rozumiane jako wypełnianie kolorem ściśle określonych kształtów). Działania związane w sposób bezpośredni z twórczością plastyczną dzieci powinny charakteryzować się niekonwencjonalnością i różnorodnością w stosowaniu technik, narzędzi czy materiałów plastycznych, a także oryginalnością tematyczną. Niemniej jednak, zarówno oryginalność, niekonwencjonalność, jak i różnorodność

* mgr; doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

¹ S.L. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 11.

² K.J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 67.

nierazko nie mają swojego odzwierciedlenia w praktyce pedagogicznej, której drogę w znacznym stopniu ustala przyjęty przez placówkę program i skonstruowany na jego podstawie przewodnik zajęć, stanowiący niejako podręczny plan działania i szczegółowy rozkład materiału na poszczególne dni wraz z proponowanymi scenariuszami zajęć.

Zubożenie działań plastycznych i ich porażająca jednorodność, widoczna w proponowanych nauczycielom przewodnikach, zostanie rozpatrzona i zanalizowana na podstawie jednej, wybranej i w pełni aktualnej pozycji, stanowiącej zbiór uporządkowanych konspektów zajęć. Wybrany przewodnik (dla grupy 5-latków) jest w pełni zgodny z podstawą programową i podzielony został na pięć odrębnych części, składających się z podrozdziałów stanowiących główne, tygodniowe kręgi tematyczne (te zaś podzielone zostały na tematy dnia).

Techniki plastyczne zaproponowane w analizowanym przewodniku:

- rysowanie flamastrami na kartonie,
- rysowanie kredkami ołówkowymi,
- malowanie farbami plakatowymi na kartonie,
- obrazek z figur geometrycznych,
- kolaż,
- lepienie/wylepienie z plasteliny,
- odrysowywanie i kolorowanie,
- wykonanie makiety,
- wycinanie z papieru kolorowego,
- rzeźba przestrzenna (instalacja),
- rysowanie pastelami,
- kompozycja z nitek,
- wypełnianie kulkami z krepiny,
- wydzieranka z papieru,
- wycinanie z serwetki,
- kompozycje z materiałów,
- rysowanie świecą i malowanie akwarelami,
- lepienie z masy solnej,
- malowanie farbami z użyciem gąbek,
- rysowanie kredkami i flamastrami,
- rysowanie kolorowym tuszem.

Powyżej zestawiono dwadzieścia jeden technik plastycznych, które zostały zaproponowane do pracy z dziećmi przez cały rok szkolny (rozumiany jako czas realizacji podstawy programowej). Lista zaprezentowanych sposobów realizacji działań plastycznych jest niedługa – szczególnie z zestawieniem stworzonym na podstawie literatury prezentującej i szczegółowo opisującej rozmaite techniki plastyczne³:

³ Na podstawie: M. Daszyńska, *Techniki graficzne powielane i odbijane*, Warszawa 1992; M. Daszyńska, *Malarskie techniki dekoracyjne*, Warszawa 1992; J. Lewicka, *100 technik plastycznych*, Warszawa 1967.

Techniki plastyczne

Rysunkowe:

- rysowanie kredką;
- rysowanie ołówkiem;
- rysowanie węglem;
- rysowanie kredą;
- rysowanie piórkiem;
- rysowanie patykiem na białym papierze;
- rysowanie patykiem na podkładzie z klejówki;
- rysowanie pędzlem;
- rysowanie „mokre w mokrym”;
- rysowanie różnymi pisakami.

Wzbogacone techniki rysunkowe:

- rysunek lawowany;
- rysunek świecą;
- rysowanie farbą wyciskaną w trąbki papierowej;
- wysypywanki z piasku;
- rysowanie nitką;
- rysowanie nitką rozpinaną na szpilkach;
- kompozycje dwuwarstwowe z nici;
- wydrapywanka czarno biała;
- wydrapywanka kolorowa;
- kompozycje ze sznura i kolorowych włóczek;
- rysowanie pędzlem lub malowanie na gazecie.

Malarskie:

- malowanie na sucho kredkami ołówkowymi;
- malowanie na sucho kredkami świecowymi;
- malowanie akwarelą;
- malowanie „mokre w mokrym”;
- malowanie akwarelą z pastą;
- malowanie farbami drukarskimi;
- malowanie kolorowymi tuszami;
- malowanie farbami kryjącymi;
- malowanie barwne na szkle;
- malowanie na szkle białą farbą;
- malowanie na tkaninach.

Graficzne – powielane i druk:

- odbijanie płótnem z rysunkiem;
- odbijanie tiulem z gazą;
- odbijanka pojedyncza;
- odbijanka podwójna;
- monotypia;
- gipsoryt;
- linoryt;
- drukowanie stemplem;
- druki strukturalne;
- druki z płyt kartonowych;
- frotaż;
- dekalkomania.

Dekoracyjne na płaszczyźnie i pisanki:

- technika odpryskowa;
- batik jednobarwny na papierze;
- batik kolorowy na papierze;
- pisanki;
- malowanie na mokrym zwiniętym papierze;
- malowanie na podkładzie z kaszy;
- malowanie klejówką z trocinami;
- malowanie z wyklejanką;
- mozaika malowana pędzlem;
- mozaika odbijana patykiem;
- mozaika ze stempli z ziemniaka;
- mozaika z kawałków papieru;
- mozaika na podkładzie kleju z piaskiem;
- mozaika na podkładzie z gipsu;
- wydzieranka kolorowa;
- wydzieranka z gazety;
- wycinanka z papieru;
- naklejanki z jednobarwnego darteo papieru;
- wycinanki „richelieu” z papieru;
- wyklejanka z pociętych pasków papieru;
- wycinanka z papieru nakłuwana;
- wycinanka z papieru dziurkowana;
- wycinanka z papieru sylwetowa;
- wycinanka warstwowa;
- witraże papierowe;
- tkaniny z papieru;

- wycinanka ze szmatek;
- aplikacje z tkanin gęstych;
- aplikacje z tkanin i ze sznura;
- aplikacje z jedwabiu i gazy;
- aplikacje z tiulu.

Modelowanie:

- lepienie z gliny;
- lepienie z plasteliny;
- formowanie z gazet;
- formowanie ze staniolu;
- formowanie masy papierowej;
- formowanie z kawałków podklejonego papieru;
- płaskorzeźby z gipsu i piasku;
- płaskorzeźby z gipsu (z negatywu gliny);
- kompozycje z wklęsłym konturem na płytkach w gliny;
- kompozycje z wypukłym konturem na płytkach gipsowych;
- kompozycje cięte nożem;
- płaskorzeźby na płytkach gipsowych;
- płaskorzeźba wklęsła w glinie;
- płaskorzeźba z gipsu z klejem;
- modelowanie z wałeczków z gliny.

Formowanie przestrzenne z różnych materiałów:

- formowanie z pasków papieru;
- papieroplastyka;
- wytłaczanie w blasze;
- formowanie ze słomy;
- formowanie z liści kukurydzy;
- kształtowanie z drutu i krepiny;
- formowanie ze sznurka;
- formowanie z drutu i pasków blachy;
- lalki z różnych materiałów na stelażu z drutu;
- lalki na butelkach;
- formowanie z drutu i gipsu;
- formowanie z drutu, papieru i gipsu;
- sztuczne kwiaty z tkanin.

Bogactwo i różnorodność dostępnych i nietrudnych do przeprowadzenia technik plastycznych, połączonych z odpowiednim i adekwatnym do zainteresowań dzieci tematem, znacząco wpływa na chęć obcowania ze sztuką i pragnienie uczestniczenia w zajęciach

plastycznych, które powinny być odbierane jako inspirujące wydarzenie, nakłaniające do artystycznego eksperymentowania oraz zaspokajania dziecięcej ciekawości.

Analiza przewodnika nie kończy się jednak na zestawieniu zaproponowanych w nim technik plastycznych. Poniższe zestawienia graficzne ukazują ilość (częstotliwość) poszczególnych działań plastycznych w proponowanych pięciu, odrębnych częściach analizowanego dokumentu.

Rysunek 1. Proponowane techniki plastyczne w analizowanym przewodniku – Część I



Źródło: opracowanie własne.

W pierwszej części przewodnika ukazano trzydzieści scenariuszy zajęć, w których odnaleźć i wyodrębnić można dwadzieścia sytuacji o charakterze plastycznym, z czego aż siedem (czyli 35%) stanowi malowanie farbami plakatowymi, a pięć (25%) rysowanie flamastrami. Nie zaproponowano żadnego urozmaicenia – w związku z malowaniem farbami – dotyczącego dodania jakiejś substancji (np. piasku, soli, wiór) do farb w celu uzyskania specyficznej faktury tworzonych obrazów. Kolaż – jako technika bardzo ciekawa i rozwijająca umiejętność zagospodarowania przestrzeni pozornie różnymi materiałami – zaproponowany został tylko raz.

Rysunek 2. Proponowane techniki plastyczne w analizowanym przewodniku – Część II



Źródło: opracowanie własne.

W drugiej części przewodnika zaproponowano trzydzieści sytuacji plastycznych wpisanych w czterdzieści jeden scenariuszy zajęć. Tak jak w części pierwszej – przeważa malowanie farbami (23,3%), niemniej jednak w części drugiej dość często proponowano wylepianie lub lepienie z plasteliny (16,6%). Warto zaznaczyć, że ciekawymi propozycjami są najrzadziej występujące techniki – czyli kompozycja z pociętych nitek jako forma abstrakcyjna oraz instalacja przestrzenna (z żołądzi i kasztanów).

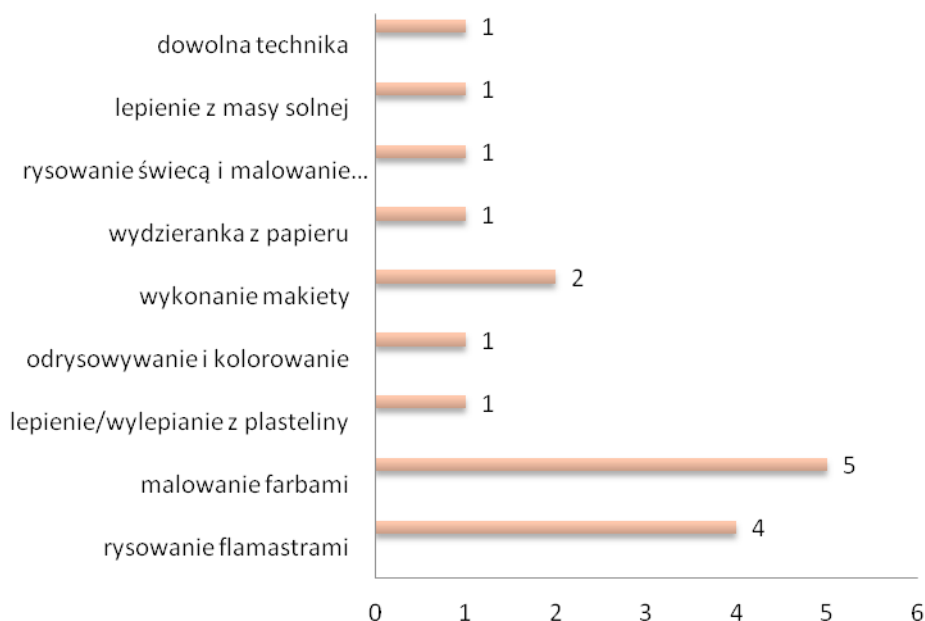
Rysunek 3. Proponowane techniki plastyczne w analizowanym przewodniku – Część III



Źródło: opracowanie własne.

W trzeciej części analizowanego dokumentu zaproponowano dwadzieścia pięć przedsięwzięć plastycznych, wśród których przeważa malowanie farbami plakatowymi (24%), wycinanie z kolorowego papieru (25%) oraz rysowanie flamastrami (20%). Za urozmaicenie uznać można wykonanie makiety oraz wycinanie i komponowanie z różnorodnych materiałów (tkanin).

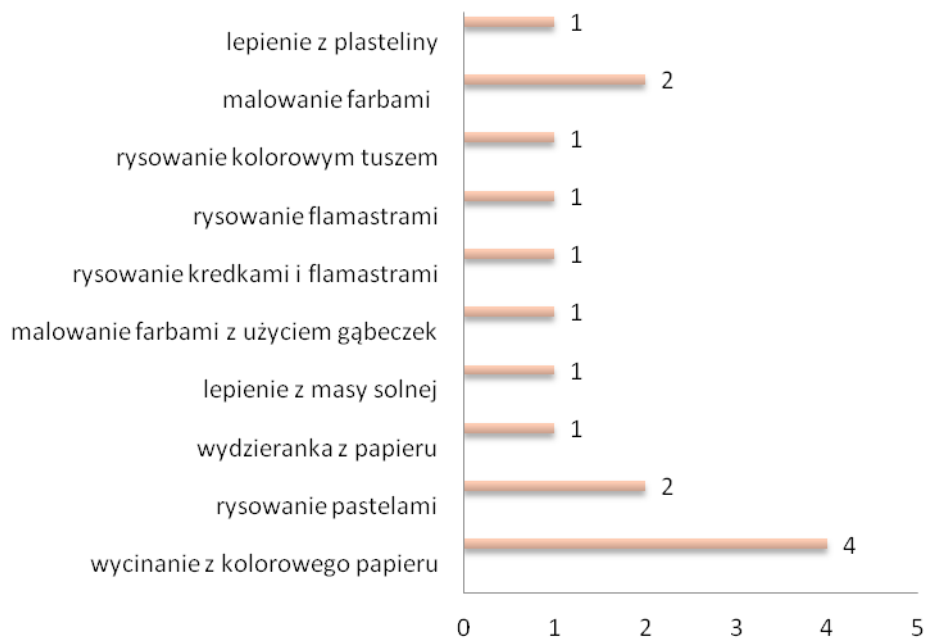
Rysunek 4. Proponowane techniki plastyczne w analizowanym przewodniku – Część IV



Źródło: opracowanie własne.

W czwartej części wyodrębniono siedemnaście działań plastycznych, wśród których konsekwentnie przeważa malowanie farbami plakatowymi (29%) oraz rysowanie flamastrami na kartonie (24%). Za technikę stanowiącą namiastkę różnorodności uznać można malowanie świecą i przykrywanie zarysowanej kartki farbami akwarelowymi. Do kategorii technik rzadko proponowanych zakwalifikować należy wydzierankę z papieru czy lepienie z masy solnej, które stanowi dla dzieci czynność niezwykle przyjemną i bardzo chętnie wykonywaną.

Rysunek 5. Proponowane techniki plastyczne w analizowanym przewodniku – Część V



Źródło: opracowanie własne.

Piątą część przewodnika uznać można za najkrótszą propozycję zajęć plastycznych, bowiem stanowi podsumowanie i utrwalenie wiedzy i umiejętności, związanych z gotowością szkolną.

Wśród dwudziestu siedmiu scenariuszy wyodrębnić można w części piątej piętnaście działań plastycznych – z przeważającą ilością wycinania z kolorowego papieru (27%). Za interesujące propozycje uznać można rysowanie kolorowym tuszem oraz malowanie z użyciem rozmaitych gąbeczek i wałeczków.

Biorąc pod uwagę dane umieszczone na powyższych rysunkach, obrazujących ilość propozycji wyodrębnionych w przewodniku metodycznym, konieczne wydaje się całościowe zestawienie wszystkich propozycji prezentowanych i analiza poszczególnych danych.

Rysunek 6. Całościowe zestawienie technik plastycznych proponowanych w analizowanym przewodniku



Źródło: opracowanie własne.

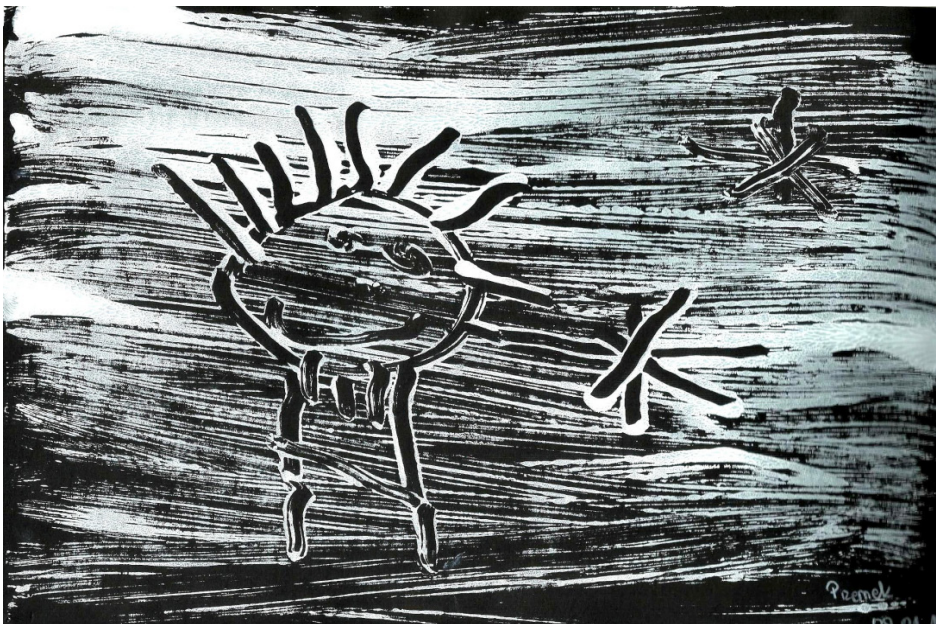
Wśród stu czternastu propozycji działalności plastycznej zaprezentowanych w przewodniku aż 24% (27) stanowi malowanie farbami plakatowymi, natomiast 18% rysowanie flamastrami na kartonie. Dziwić może fakt, że technikę rysowania kredkami ołówkowymi zaproponowano tylko dziewięć razy – niemniej jednak zjawisko to tłumaczyć można tym, że bardzo duża ilość zadań w kartach pracy opiera się właśnie na czynności kolorowania i dorysowywania, dlatego też zrezygnowano z używania kredek ołówkowych podczas wykonywania prac plastycznych. Techniki ciekawe, mogące inspirować do twórczych działań, zostały zaproponowane w niewielkiej ilości (malowanie tuszem, malowanie farbami z użyciem gąbek, kolaż itp.), co wydaje się dość niepokojące ze względu na niepożądaną monotonię i ujednolicenie czynności plastycznych. Nie uwzględniono (jakże popularnego!) malowania akwarelami i gwaszem na tkaninach, kartce z cukrem, papierze ściernym, a także wielu innych technik, które w niezwykle sposób wzmagają u dziecka potrzebę poznawania i eksperymentowania.

Powyższa analiza nie może zostać potraktowana jako jednoznacznie negatywna i skrajnie krzywdząca ocena przewodnika metodycznego, ale refleksja nad tym, w jaki sposób urozmaicać zajęcia plastyczne w przedszkolu. Zajęcia, które są wyjątkowo istotną działalnością dydaktyczno-wychowawczą, zaspokajającą szereg najważniejszych potrzeb poznawczych najmłodszego uczestnika procesu edukacyjnego. To nauczyciel jest głównym organizatorem przedsięwzięć plastycznych, dlatego też, prowadząc nieustanną walkę w przewodniku sugerującym odpowiedni zapis w dzienniku, powinien modyfikować zajęcia w taki sposób, żeby ukazywać możliwości tkwiące w środkach artystycznego wyrazu. Tylko takie podejście bowiem może zapobiec kryzysowi twórczemu i braku wiary we własne siły oraz artystycznemu znużeniu. W ramach podsumowania dzieci z grupy objętej programem, na podstawie którego powstał prezentowany przewodnik metodyczny, uczestniczyły w dodatkowych zajęciach plastycznych, na których zrealizowały dodatkowe techniki plastyczne, takie jak na przykład: malowanie akwarelami na papierze akwarelowym, malowanie temperami z użyciem balonów i gąbek, roztopianie kredek świecowych, odbijanie barwnych wzorów z farby, monotypia, stworzenie pracy techniką rozdmuchiwanego tuszu, malowanie palcami czy kolorowa wydrapywanka. Poniżej zaprezentowane zostały niektóre z ich prac.

1. Technika rozdmuchiwanego tuszu



2. Technika monotypii



3. Technika malowania balonami



Bibliografia

- Daszyńska M., *Techniki graficzne powielane i odbijane*, Warszawa 1992.
Daszyńska M., *Malarskie techniki dekoracyjne*, Warszawa 1992.
Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.
Lewicka J., *100 technik plastycznych*, Warszawa 1967.
Mazepa-Domagala B., *Dziecięce spotkania ze sztuką*, Katowice 2009.
Nalaskowski A., *Widnokęgi edukacji*, Kraków 2002.
Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.
Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, 1962.
Szmidt K., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1988.

WALKA NAUCZYCIELA Z PRZEWODNIKIEM ZAJĘĆ W PERSPEKTYWIE TWÓRCZOŚCI PLASTYCZNEJ

Słowa kluczowe: twórczość plastyczna, techniki plastyczne, aktywność plastyczna dzieci w młodszym wieku szkolnym, przewodnik metodyczny

Streszczenie: Działania związane w sposób bezpośredni z twórczością plastyczną dzieci powinny charakteryzować się niekonwencjonalnością i różnorodnością w stosowaniu technik, narzędzi czy materiałów plastycznych, a także oryginalnością tematyczną. Niemniej jednak, zarówno oryginalność, niekonwencjonalność jak i różnorodność nierzadko nie mają swojego odzwierciedlenia w praktyce pedagogicznej, której drogę w znacznym stopniu ustala przyjęty przez placówkę program i skonstruowany na jego podstawie przewodnik zajęć, stanowiący niejako podręczny plan działania i szczegółowy rozkład materiału na poszczególne dni wraz z proponowanymi scenariuszami zajęć.

TEACHER'S STRUGGLE WITH THE LEADER OF EXERCISES IN THE PERSPECTIVE OF ARTISTIC CREATIVITY

Key words: artistic creativity, plastic activity

Summary: Actions connected directly with artistic creativity in children should be unconventional and diversified in using techniques, tools of artistic materials, as well as thematic originality. However, both the originality, and diversification are often badly reflected in the practice of pedagogy.

Hewilia Hetmańczyk-Bajer*
Danuta Krzywoń**

WYKORZYSTANIE RELAKSACJI I RUCHU W PRACY Z DZIEĆMI

Wstęp

Umiejętnie prowadzony relaks to świadome działania na pograniczu ćwiczeń fizycznych i umysłowych, pozwalające na pełne poznanie własnego ciała i jego możliwości oraz uświadomienie sobie znaczenia swojej woli. W terminologii naukowej pojęcie relaksu oznacza „zwolnienie napięcia mięśni przy równoczesnym, świadomym obniżeniu aktywności myśli”¹.

Dzięki własnej aktywności dziecko stopniowo poznaje fizyczne możliwości swojego ciała, uczy się panowania nad nim oraz umiejętności opisania go. Zgodnie z wymaganiami otoczenia – zarówno w domu, jak i w przedszkolu – korzysta ze swych umiejętności. Władzę, jaką posiada nad samym sobą, pozwalającą wykonywać i kontrolować własne czyny i gesty, uświadamia sobie krok po kroku. Dzięki temu lepiej panuje nad swoimi popędami, potrafi zahamować nierozważne ruchy, co ułatwia wysłuchanie innych osób, pomaga w koncentracji uwagi i skupieniu się na wykonywanych czynnościach.

Podczas prowadzenia zabaw relaksacyjnych z dziećmi należy szczególną uwagę zwracać na dobór odpowiedniego słownictwa oraz umiejętność dokładnego nazywania części ciała. Bardzo ważne znaczenie ma również głos i światło, a także odpowiednio dobrana muzyka. W związku z tym kluczową rolę w osiągnięciu celów podczas ćwiczeń relaksacyjnych odgrywa osoba dorosła, ponieważ chcąc pomóc dziecku w odprężeniu, musi sama najpierw nauczyć się przeżywać duchem i ciałem to, co stara się dziecku przekazać, by móc następnie przeżyć to wspólnie z nim. Zabawy relaksacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym wymagają osobistego zaangażowania, wspomagają i ćwiczą koncentrację.

Relaksacja oparta na treningu autogennym Schultza

Jedną z technik relaksacyjnych, która może zostać wykorzystana w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, jest relaksacja oparta na treningu autogennym Schultza. Polega ona na oddziaływaniu na własny organizm i życie psychiczne poprzez wyzwalanie w sobie reakcji

* doktor nauk humanistycznych, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.
** doktor nauk humanistycznych, pracownik naukowo-dydaktyczny Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu oraz Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

¹ B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2001, s. 44.

odprężania i koncentracji oraz stosowanie autosugestii. Wspomniane działania zmierzają do stopniowego, świadomie ukierunkowanego opanowania ciała: odczuwania ciężaru poszczególnych części ciała, odczuwania ciepła, akcji serca, oddychania, uzyskiwania wrażenia chłodnego czoła, aby w konsekwencji uzyskać stan wewnętrzznego odprężenia oraz spokoju².

Modyfikacji tej techniki relaksacyjnej dokonała A. Polender³, dostosowując instrukcję do właściwości rozwojowych małego dziecka. Przedszkolaki, słuchając opowiadania, na przykład o zmęczonym misiu czy innej bajkowej postaci, identyfikują się z nią, naśladują ją, poddając się sugestii zawartej w słowach osoby opowiadającej. Zatem wykonują wszystkie polecenia treningu autogennego. Relaksacja powinna być prowadzona w pozycji leżącej, w pomieszczeniu odizolowanym od hałasu. Należy ją ograniczyć do wywołania odczucia ciężaru ciała i odczucia ciepła, co spowoduje rozluźnienie mięśni i poprawi krążenie obwodowe. Bajka, którą wykorzystujemy w celu wywołania odprężenia, zawiera część wprowadzającą, składającą się z instrukcji zawierającej elementy dramatyzujące. Zastosowanie wspomnianych elementów ma na celu emocjonalne związanie dziecka z bohaterem opowiadania i wywołanie pewnego napięcia, które potem w części treningowej jest rozładowywane, dzięki czemu pojawia się uczucie bezpieczeństwa i spokoju. Część środkowa bajki powinna zawierać zawsze tę samą instrukcję relaksacyjną, natomiast zakończenie musi sprowadzać dziecko do realnego świata⁴. Osoba prowadząca relaksację może zmieniać na kolejnych zajęciach bohaterów opowiadania w zależności od tematyki aktualnie prowadzonych zajęć przedszkolnych.

Przykładowa treść bajki opartej na treningu autogennym w wersji A. Polender

„Mały zajączek Tomcio postanowił zrobić marchewkowe zapasy na zimę. Przez cały dzień zbierał marchewki i na wieczór poczuł się już bardzo, bardzo zmęczony. Jego łapki poruszały się wolno, powieki stawały się coraz cięższe, a oczy same się zamykały. Głowa była tak ciężka, że zajączek nie miał już siły iść dalej. Resztkami sił poruszał bardzo zmęczonymi łapkami, oddychał wolno i z trudem dotarł do swojej norki. Po ciężkiej pracy nareszcie poczuł pod łapkami ciepłe, pachnące i mięciutkie jak pierzyna sianko. Zajączek postanowił trochę odpocząć. Położył się więc powoli na brzuchu, a sianko delikatnie otulało jego zmęczone i małe ciało. Poczł świeży zapach siana oraz soczysty smaczny zapach zbieranych marchewek. Z zewnątrz norki dobiegał do niego dźwięk grających koników polnych oraz kojący śpiew zasypiających ptaków. Leżąc na plecach, przez dziurkę w norce obserwował niebo pełne złotych gwiazd. Po niebie bardzo wolno poruszały się białe, puszyste chmurki, które przypominały mu pyszną watę cukrową. Zamknął zmęczone oczy i wyobrażał sobie, jak leży na takiej miękkiej chmurce i tylko wyciąga łapkę, aby skosztować jej słodkiego, cukrowego smaku. Tom-

² Tamże, s. 52.

³ A. Polender, *Zastosowanie treningu autogenicznego do dzieci w wieku przedszkolnym*, „Zagadnienia Wychowawcze” 1975, nr 4, s. 230.

⁴ Tamże, s. 232.

cio oddychał bardzo powoli. Wciągał powietrze nosem, a wypuszczał ustami. Gdy nabierał powietrza, jego miękki brzuch unosił się do góry, kiedy wypuszczał powietrze, jego brzusek opadał w dół. Pomału wciągał powietrze i je wypuszczał, wciągał i wypuszczał. Nagle poczuł, jak malutki motylek delikatnie poślaskotał go po nosie. Tomcio otworzył powoli oczy i poczuł się lekki jak piórko. Nie był już zmęczony, jego łapki miały siłę, by kicać, a oczy były szeroko otwarte. Zajączek poczuł się odprężony, wypoczęty i gotowy do przeżywania nowych przygód. Pamiętaj, że zawsze kiedy jesteś zmęczony, możesz powrócić na mięciutkie sianko i razem z Tomciem odpocząć po ciężkim dniu”.

Bajki relaksacyjne

Do innych technik relaksacyjnych, wykorzystywanych z powodzeniem w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym, są bajki relaksacyjne zaliczane do grupy bajek terapeutycznych. Priorytetowym zadaniem bajek relaksacyjnych jest wprowadzenie dzieci w stan uspokojenia i relaksu, zwłaszcza na podstawie wizualizacji. Zazwyczaj są to „specjalnie układane opowiadania z bohaterem, baśniową akcją, baśniowymi postaciami i przedmiotami, stanowiące połączenie baśni opowiadanych dzieciom oraz technik wizualnych dla dorosłych”⁵. Z kolei M. Molicka⁶ odchodzi od elementów magii i czarów oraz baśniowych krain w bajkach relaksacyjnych, na korzyść realnych miejsc dobrze znanych dziecku. Jej zdaniem bohater bajki powinien przeżywać realne sytuacje, które polegają na obserwowaniu i doświadczaniu wszystkimi zmysłami miejsca, gdzie odpoczywa. Przed rozpoczęciem opowiadania bajki osoba prowadząca powinna wprowadzić dzieci w stan rozluźnienia. Jej sugestie powinny zawierać trzy struktury: słuchową, wzrokową i czuciową. Osoba opowiadająca bajkę sama musi być odprężona, nie może odczuwać napięcia. Musi wyrównać swój oddech i rytmicznie cichym głosem podawać tekst. Przerwy powinny być tak długie, jak wypowiedziana myśl. Dobrze, jeżeli wypowiedzianym słowom towarzyszy uspokajająca muzyka, ponieważ dodatkowo przyczynia się do wzmocnienia efektu relaksacji. Oprócz tego warto, aby do akcji wprowadzić specyficzne wydarzenia, które związane są z piciem wody ze źródła, kąpielą pod wodospadem, zjedzeniem owocu, lataniem. Wydarzeniom tym przypisuje się silne działanie oczyszczające, uwalniające od napięć i innych negatywnych emocji⁷.

Bajki relaksacyjne mogą być efektywną metodą pomagania dzieciom z problemami emocjonalnymi, pod warunkiem przestrzegania reguł budowania fabuły, głównie indywidualizacji form i treści w zależności od możliwości dzieci, zaangażowania dorosłego w treść opowiadania oraz braku oczekiwań co do natychmiastowego efektu pracy.

⁵ E. Małkiewicz, *Bajki relaksacyjno-terapeutyczne i ich wykorzystanie w pracy z dziećmi z problemami emocjonalnymi*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997, s. 271.

⁶ M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2002, s. 155-156.

⁷ E. Małkiewicz, *Bajki relaksacyjno-terapeutyczne...*, s. 274-275.

Przykładowa treść bajki relaksacyjnej

„Dzisiaj polecisz w podróż samolotem marzeń i odwiedzisz nieznaną ci planetę. Teraz wtulasz się w miękkie obicie fotela, koncentrując się na odgłosach startującej maszyny... Warczenie silników staje się coraz głośniejsze. Samolot odkrywa się od podłoża. Opuszczasz Ziemię. I już dostrzegasz w oddali nowe planety... Błyszczą się one i migoczą na czarnym niebie. Ziemia pozostaje daleko w tyle... coraz mniejsza i mniejsza. Czujesz się lekki, gdzieś znikła siła ciężkości, przyciągająca cię do podłoża. Przekraczasz bez problemów granice kosmosu. Postanawiasz wylądować na następnej planecie. Jesteś ciekawy, co się tam znajduje, co tam przeżyjesz, czy są tam takie dzieci, jak ty... Im bardziej zbliżasz się do tej planety, tym jest ona piękniejsza... przyciąga oczy jasnymi, przyjaznymi kolorami. Są tam domy, okrągłe i ciepłe, pomiędzy nimi kolorowe kwiaty i zielone krzewy... Wszystko jest takie spokojne i przyjazne... Twój samolot ląduje łagodnie... Wsiadasz... Biegiesz po miękkim, ciepłym podłożu... Ostrożnie podchodzisz do jednego z domów... Zaglądasz przez okno... Nikt cię nie zauważa... W domu jest grupa dzieci... Słyszysz właśnie, jak jedno dziecko mówi coś do drugiego, ale nie rozumiesz wypowiedzianych przez nie słów. Musiało to być coś nieprzyjemnego... A może dziecko, do którego skierowane były te słowa, po prostu ich nie rozumiało? W każdym razie widzisz, jak jest ono coraz bardziej rozwścieczone, oddycha gwałtownie, ścisną dłoń w pięści. Ale spójrz, co się teraz dzieje: dziecko to nagle zatrzymuje się, zastyga w bezruchu. Zaczyna spokojnie oddychać, głęboko nabiera powietrza do płuc i wydmuchuje je stopniowo, wdech, wydech, wdech, wydech... I zaczyna mówić, najpierw bardzo cicho, potem coraz głośniej i pewniej: *Bez złości mamy więcej radości, bez złości mamy więcej radości.* Za każdym razem staje się coraz spokojniejsze i przyjaźniej nastawione do innych, również to drugie dziecko uspokaja się. Widzisz, jak oboje się odprężają, zaczynają się uśmiechać, rozmawiają ze sobą, są spokojni i uprzejmi dla siebie... Wszystko jest w porządku. Nikt nie widział cię zaglądnącego przez okno. Pochylasz się i skradasz z powrotem w stronę samolotu. Mówisz do siebie: *To był naprawdę świetny pomysł: bez złości mamy więcej radości. Zapamiętam to sobie.* Powtarzasz sobie to zdanie wielokrotnie po cichu... i jeszcze kilka razy. Wsiadasz w myślach do samolotu, lecisz z powrotem na Ziemię. Staje się ona coraz większa i piękniejsza. Jesteś znowu tutaj... Po cichu wypowiadasz słowa: *Bez złości mamy więcej radości, bez złości mamy więcej radości...?*”

Zabawy rozluźniające

Kolejnym niezbędnym elementem zajęć relaksacyjnych prowadzonych dla dzieci w wieku przedszkolnym są zabawy rozluźniające. Można długo wyliczać ich różnorodne korzyści zarówno dla zdrowia fizycznego, jak i psychicznego. Przede wszystkim zabawa zaspokaja szereg potrzeb psychicznych. Wyzwała wiarę we własne siły, daje możliwość wyrażania uczuć i emocji oraz komunikowania tych stanów otoczeniu. Wyzwała możliwości twórcze, pomaga w wyzbyciu się nieśmiałości, lęków, a nawet kompleksów. Poza tym przyzwyczajają do wytrwałości i – co bardzo ważne – zapewnia odprężenie i dobre samopoczucie. Dzieci

często bywają sfrustrowane i miewają napady złości skierowane przeciw innym dzieciom, a także dorosłym. Zamiast okazywać to krzykiem, biciem i kopaniem innych albo rozrzucaniem przedmiotów, mogą odreagować swoje uczucia poprzez na przykład malowanie z rozmachem na dużym arkuszu papieru. W ten sposób intensywność uczuć dziecka stopniowo maleje, a coraz bardziej zaczyna go pochłaniać sama praca⁸. W trakcie realizacji gier i zabaw rozluźniających można wyrabiać różne sprawności, nieobojętne dla właściwego ukierunkowania nerwowości, rozwijać postawę fair play, kształtować właściwe postawy. Mówiąc ogólnie, każda zabawa, także ta rozluźniająca, sprzyja prawidłowemu biologicznemu, społecznemu i kulturalnemu rozwojowi jednostki.

Przykładowe zabawy i ćwiczenia rozluźniające

Ćwiczenie oddechowe „W lesie”

Prowadzący prosi dzieci, aby usiadły na podłodze z rękami opuszczonymi wzdłuż tułowia, wyprostowanymi plecami oraz zamknęły oczy. Następnie przedstawia tekst, który można modyfikować w zależności od potrzeb grupy:

„Siedzimy na polanie w lesie. Jest ciepła, słoneczna pogoda. Wieje lekki wiatr. Słyszymy, jak delikatnie szumią drzewa wokół nas...

a) Bierzemy głęboki wdech nosem i czujemy zapach lasu. Wpuszczamy leśne powietrze do brzucha, który napęlnia się nim jak nadmuchana piłka.

b) Zatrzymujemy powietrze, licząc do czterech.

c) Powoli wydychamy powietrze ustami. Brzuch opróżnia się z piłki, która znalazła się w naszym brzuchu. Wypuszczamy powietrze i liczymy do czterech.

d) Zatrzymujemy oddech, licząc znów do czterech.

Ćwiczenie można powtarzać kilka razy. Dla wzmocnienia efektu relaksacji warto dobrać odpowiedni podkład dźwiękowy z odgłosami lasu.

Ćwiczenie relaksacyjno-uspokajające „Sen”

Dzieci kładą się na dywanie w dowolny sposób (w kole, w szachownicę itp.), tak aby odległości między nimi pozwalały na swobodny ruch w pozycji leżącej. Prowadzący prosi dzieci, aby wyobraziły sobie, że śpią, a następnie wydaje określone polecenia:

- Śpimy na prawym boku,
- Śpimy na brzuchu,
- Śpimy na plecach,
- Śpimy na lewym boku,
- Śpimy z rękami pod głową,
- Śpimy i jest nam zimno,
- Śpimy i jest nam gorąco,
- Śpimy i mamy piękne sny,

⁸ L. Adamowska, *Animacyjna rola zabawy*, [w:] E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*, Wyd. Klanza, Lublin 2003, s. 13.

- Śpimy oddychając spokojnie i głęboko,
- Budzimy się powoli,
- Przeciągamy się,
- Wstajemy.

Terapia przez ruch, taniec i muzykę

Choreoterapia (ang. *dance therapy*) to metoda oddziaływania terapeutycznego poprzez taniec. Nie jest to tradycyjna lekcja tańca, nie uczy się tu różnych kroków i skomplikowanych technik ruchowych, ale korzysta z bogatych możliwości, jakie daje improwizacja ruchowa. Nie ma jednego zdrowego stylu przemieszczania się. Człowiek preferuje określone ruchy, które odzwierciedlają jego osobowość. Podstawowe elementy tańca – rytm, ruch mogą pomóc ludziom wyrazić bez słów to, co dzieje się w głębi nich samych i odzyskać harmonię w różnych sferach życia. Można też uwolnić się od dolegliwości fizycznych związanych z napięciem, jakie powoduje sztywna postawa ciała. Choreoterapia w znaczący sposób wpływa na nastrój, pozwala pozbyć się napięć. Uczy ona również lepszych stosunków w grupie, uwrażliwiamy się na pozasłowne formy ekspresji i w oparciu o nie uczymy się właściwego swobodnego kontaktu z otoczeniem. Terapia tańcem nie opiera się na nauce zasad technicznych, kroków czy kombinacji, można natomiast odnaleźć własny rytm i uwolnić się od codziennych napięć. Terapia tańcem wywodzi się z tańca współczesnego, nawiązuje także do starych tańców szamańskich i plemiennych, do czasów, kiedy taniec był ważną częścią życia społecznego każdego człowieka, naturalnym sposobem wyrażania emocji. Techniki, które znalazły zastosowanie w pracy choreoterapeutów, nawiązują do improwizacji tanecznej, pracy z ciałem, treningu odczuwania i relaksacji. W zajęciach mogą brać udział osoby w każdym wieku i o różnym poziomie sprawności. Wykorzystanie tańca i ruchu jako metody pomagania sobie i innym ludziom jest nie tylko atrakcyjne, ale i skuteczne. Terapia tańcem łączy ze sobą pracę i zabawę, tworząc w ten sposób unikalny instrument jednoczenia ciała, umysłu i duszy w celu poprawy jakości życia.

Każdy człowiek ma w sobie ogromne zasoby, ale tylko w niewielkim stopniu wykorzystujemy swój potencjał. Choreoterapia wydaje się do tego doskonałym narzędziem. Taniec wyzwala ogromną ilość radości. Choreoterapia ma szerokie zastosowanie w pracy wychowawczej (z dziećmi i młodzieżą). Dla dzieci ważne jest, aby nauczyć się: koncentracji uwagi, współpracy z innymi, samodzielności, podejmowania inicjatywy, wytrwałości, obycia ze stresem i odprężenia, rozwijanie pozytywnego obrazu własnego „ja”. Dzieci, które dysponują tymi sprawnościami, będą nie tylko osiągać w szkole sukcesy, ale i lepiej rozwijać się emocjonalnie. Również młodzież w szeroki sposób może korzystać z tego typu zajęć. Często zdarza się, że w okresie wczesnej młodości wskutek zachwiania koordynacji (spowodowanej szybkim wzrostem oraz wystąpieniem niekorzystnych zmian w wyglądzie będących skutkiem okresu dojrzewania) młodzi, chcąc zatuszować popełniane przez siebie niezręczne ruchy, powodowani lękiem, poruszają się coraz mniej swobodnie. Prowadzi to do przykurczów aparatu ruchowego, które z biegiem czasu mogą się utrwaląć.

Rzutuje to też niekorzystnie na proces oddychania i prowadzi do szybkiego zmęczenia organizmu. Opanowanie istoty ruchu i wyczulenie na wszelkie reakcje ruchowe własnego ciała daje młodemu człowiekowi poczucie własnej wartości i uczy adekwatnej samooceny. W choreoterapii uczy się różnych gestów – jeśli zwiększy się zakres ruchów pacjenta, to automatycznie zwiększa się zakres jego zachowań. Tańce pomagają rozładować napięcie i agresję. I oczywiście dają radość i energię.

Na ostatnich zajęciach zaproponowaliśmy, aby jedna osoba uformowała drugą w rzeźbę, a potem te figury miały ożyć w tańcu. Pewna pacjentka, cierpiąca na depresję, została wyrzeźbiona jako dumna tancerka z uniesioną głową i ramionami. Kiedy zaczęła się ruszać, miałyśmy wrażenie, że zapaliło się w niej jakieś światło. Emocje, które nas męczą, można odtńczyć, i strach albo smutek przemienić w tańcu w coś pięknego.

K. Lewandowska⁹ za D. Breitenfeld wymienia zastosowanie muzykoterapii dziecięcej w neuropsychiatrii, głównie w przypadkach opóźnień w rozwoju, u osób z uszkodzeniami mózgu, w autyzmie wczesnodziecięcym, przy zaburzeniach zachowania się, w nerwicach, u dzieci z defektami fragmentarycznymi. Oprócz tego muzykę stosuje się w leczeniu dzieci sparaliżowanych, niewidomych, głuchych i ogólnie w pediatrii dla celów profilaktycznych. Również K. Sawicka¹⁰ podkreśla zastosowanie śpiewu i wspólnego muzykowania w trakcie zajęć socjoterapeutycznych. W związku z tym proponuje, aby dobierać odpowiednie utwory muzyczne pod kątem tematu zajęć, co sprzyja ekspresji uczuciowej dzieci.

Muzykoterapia jest jednym z zajęć, na których realizuje się w pełni program terapii na podstawie rytmiki E.J. Dalcroze'a i C. Orffa. W jej skład wchodzi choreoterapia, muzykowanie na instrumentach i współczesne metody kreatywne.

W programie terapii muzycznej najczęściej stosuje się następujące formy aktywności dzieci:

- śpiewanie piosenek (ćwiczenia emisyjno-oddechowe, dykcyjne),
- muzykowanie elementami dźwiękonaśladowczymi (improwizacje głosem),
- nauka gry na instrumentach perkusyjnych,
- ćwiczenia słuchowe,
- zabawy muzyczno-ruchowe (inscenizacje na zadany temat),
- nauka tańców ludowych i krótkie układy choreograficzne (koordynacja i automatyzacja ruchów),
- ćwiczenia wyrabiające poczucie rytmu i tempa (kontrola dynamiki mięśniowej),
- ćwiczenia dotykowe (kontakt osobowy, integracja w grupie),
- improwizacje: wokalne, instrumentalne i ruchowe (portret muzyczny),
- pantomima i psychodrama (integracja ze środowiskiem grupy),
- interpretacje słowne i plastyczne utworów (portret muzyczny),
- relaks z tłem muzycznym (ćwiczenia odprężające, uspokajające),
- dyskusje terapeutyczne (poszukiwanie wartości społecznych).

⁹ Tamże, s. 56, za: D. Breitenfeld, *Muzykoterapia dziecięca – leczenie dzieci za pomocą muzyki*, „Zeszyty Naukowe” 1975, nr 9.

¹⁰ K. Sawicka, *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Poznań 2013, s. 24.

E. Galińska¹¹ wyróżnia siedem grup metod ze względu na funkcje, jakie pełni muzyka w psychoterapii. Pierwsza grupa to metody odreagowująco-wyobrażeniowe oraz aktywizujące emocjonalnie, które uznają muzykę za środek katalizujący i intensyfikujący proces wyobrażeniowy u pacjenta, co wywołuje dużo skojarzeń pozamuzycznych i pobudzając emocje, sprzyja katharsis. M.S. Corey i G. Corey¹² podkreślają, że wielu członków grup odnosi korzyści z przeżycia emocjonalnego katharsis, czyli uwolnienia blokowanych uczuć, jednak dla odniesienia maksimum korzyści niezbędna jest również praca nad sferą poznawczą. Myśli i uczucia są istotnymi składnikami procesu terapeutycznego, ale jeżeli jego celem jest zmiana funkcjonowania lub osobowości, niezbędne jest zajęcie się sferą zachowań jednostki.

Kolejną grupę stanowią metody treningowe, oparte na różnych wariantach treningu autogennego Schulza i nawiązujące do teorii uczenia się, w szczególności do koncepcji odruchów warunkowych Pawłowa. Chodzi w nich o nauczenie pacjenta usuwania napięcia psychofizycznego. Metodę treningu autogennego z podkładem muzycznym wprowadzili w Polsce Cwynar i Aleksandrowicz, wydając specjalną płytę relaksacyjną. Trzecia grupa metod to metody relaksacyjne, stosowane w różnych dziedzinach medycyny, nie tylko w psychiatrii. Następnie można wyróżnić metody komunikatywne, związane z uczeniem komunikacji społecznej. W trakcie rozmaitych zadań muzycznych pacjenci uczą się nowych zachowań społecznych i emocjonalnych. Piąta grupa to metody kreatywne w postaci improwizacji instrumentalnej, wokalne i ruchowe. Do tej grupy należy również zaliczyć elementarne muzykowanie według metody Orffa, podczas której pacjenci realizują proste formy muzyczne na instrumentach muzycznych. Ostatnią grupę stanowią metody psychodeliczne, ekstazyjne, estetyzujące oraz kontemplacyjne. Ze względu na sposób realizacji działań leczniczych można wyróżnić także muzykoterapię indywidualną i grupową.

Przykładowe ćwiczenia ruchowe do pracy z dziećmi i młodzieżą

Ćwiczenie na rozładowanie emocji. Aby rozładować złość lub inne negatywne uczucia, należy włączyć płytę z muzyką bębnową. Tupiemy lub wykonujemy takie ruchy rąk, jakbyśmy coś z nich strzepywali, równocześnie myślimy, że pozbywamy się złości. Ćwiczeniem na rozładowanie stresu jest w parach dotykanie różnymi częściami ciała drugiej osoby, która odpycha „napastnika” właśnie tymi częściami ciała.

Ćwiczenie na rozpoznawanie emocji. Aby lepiej poznać swoje ciało i uwolnić zablokowane emocje, należy włączyć ulubioną muzykę i tańczyć, ruszać się po prostu tak, jak każdy potrafi. Po pewnym czasie należy obserwować ruchy, których dziecko

¹¹ E. Galińska, *Psychoterapeutyczne założenia muzykoterapii i ich realizacja*, „Psychoterapia” 1977, nr 22, z. XXII, s. 22.

¹² M.S. Corey, G. Corey, *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2002, s. 6-7.

nie potrafi lub boi się wykonywać, gdzie czuje ból czy blokadę. Należy pracować nad udoskonaleniem sprawiających dziecku trudności gestów czy kroków oraz starać się poluzować sztywne części jego ciała.

„**Zabawa zaczarowany las**” – taniec z kartką papieru. Kładziemy kartkę na prawej dłoni i robimy duże ruchy z tą kartką. Fruwamy po niebie, oglądamy skrzydła, lewe, prawe, robimy klucz ptaków pod chmurami. Wymieniamy się swoimi kartkami tak, żeby nie spadły. Łączymy skrzydła u góry, z przodu, z boku. Uspokajamy lot, wykonujemy wolne ruchy. Kartka na nos, głowa w sufit. Kartka na klatkę piersiową, głowa do brody, odpoczynek, przejście do zabawy „grube niedźwiadki” – witamy się dotykiem – kartka o kartkę na brzuchu. Zbieramy drobne klocki z podłogi, „jagody”, wtedy kartki dajemy na plecy jako tornister. Siadamy w kole – kartki przed sobą.

Ćwiczenie integrujące „Pinokio”. Uczestnicy stają naprzeciwko siebie. Prowadzący trzyma zaczarowany ołówek i prowadzi dziecko: góra, dół, bok itd.

Ćwiczenie integrujące „Zaczarowany ołówek”. Prowadzący robi ten zaczarowany ołówek, dotykając nos uczestników, którzy potem nim rysują z zamkniętymi oczami pod dyktando prowadzącego: okrągła buzia, nos, oczy – lewe, prawe itd., uśmiech od prawej do lewej, piegowata twarz, podpis rysownika.

Ćwiczenie usprawniające zakres rozmachu rąk i automatyzacji ruchu „Taniec z szarfą”. Dzieci stoją w szachownicy. Do wybranego utworu muzycznego planujemy kilka ruchów z szarfą. Propozycje trzymania szarfy:

Szarfa trzymana płasko jak pasek przed sobą w obu rękach.

Szarfa trzymana płasko jak pasek nad głową w obu rękach.

Szarfa trzymana pionowo na jednym końcu przez jedną rękę.

Szarfa trzymana dłonią jednej ręki za jej jeden koniec i kręcenie nią jak wiatrak.

Szarfa trzymana dłonią jednej ręki za jej jeden koniec i prowadzona po ciele tancerza.

Ćwiczenie integracyjne „Pompowanie balonu piętą”. Dzieci tworzą pary. Jedno z nich jest balonem i siada na podłodze. Druga osoba staje za nim i będzie „pompować balon piętą”. Przy wydechu dziecko pochyla się, wypuszcza powietrze, a następnie przyciska piętę delikatnie do ziemi. Kiedy się odpręży, podnosi piętę i bierze głęboki wdech. To proste ćwiczenie – zginanie stopy przywraca naturalną długość ścięgien w stopach i dolnych częściach nóg. Dziecko, które jest balonem, nabiera stopniowo powietrza, napręża się, po czym wypuszcza je powoli, a ciało staje się rozluźnione. Do zabawy można dołączyć efekty dźwiękowe, np. syczenie podczas wypuszczania powietrza.

Zabawa relaksacyjna „Wyczuwanie ciała”. Dzieci kładą się na podłodze, przyjmując pozycję na plecach. W tle może płynąć muzyka relaksacyjna. Prowadzący podaje instrukcję:

„Wysłuchajcie się teraz w swoje serce..., posłuchajcie, jak bije..., poczujcie teraz, jak obie wasze dłonie dotykają podłogi..., poczujcie, jak wasze pięty dotykają podłogi..., poczujcie teraz, jak mocno wasza głowa opiera się o podłogę..., czy czujecie, jak mocno wasze plecy przylegają do ziemi?”

Pozwalamy dzieciom pozostać w tym stanie kilka chwil, kontrolując ich poziom skupienia.

Bibliografia

Adamowska L., *Animacyjna rola zabawy*, [w:] E. Kędzior-Niczyporug (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*, Wyd. Klanza, Lublin 2003.

Breitenfeld D., *Muzykoterapia dziecięca – leczenie dzieci za pomocą muzyki*. „Zeszyty Naukowe” 1975, nr 9.

Corey M.S., Corey G., *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2002.

Galińska E., *Psychoterapeutyczne założenia muzykoterapii i ich realizacja*. „Psychoterapia” 1977, nr 22, z. XXII.

Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2001.

Małkiewicz E., *Bajki relaksacyjno-terapeutyczne i ich wykorzystanie w pracy z dziećmi z problemami emocjonalnymi*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1997.

Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2002.

Polender A., *Zastosowanie treningu autogenicznego do dzieci w wieku przedszkolnym*, „Zagadnienia Wychowawcze” 1975, nr 4.

Sawicka K., *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Poznań 2013.

WYKORZYSTANIE RELAKSACJI I RUCHU W PRACY Z DZIEĆMI

Słowa kluczowe: relaksacja, muzykoterapia, choreoterapia, taniec, ćwiczenia rozluźniające dzieci i młodzież.

Streszczenie: Autorki w artykule poruszają problem umiejętnie prowadzonego relaksu oraz tańca i muzyki jako świadomego działania na pograniczu ćwiczeń fizycznych i umysłowych, pozwalających na pełne poznanie własnego ciała i jego możliwości oraz uświadomienie sobie znaczenia swojej woli, możliwości i potencjału.

USING REALAXATION AND MOVEMENT IN WORKING WITH CHILDREN

Key words: relaxation, music therapy, dance

Summary: Authors write about the relaxation, dance and music in working with children.

INSTYTUCJONALNE FORMY WSPARCIA W POMOCY POSTPENITENCJARNEJ

Pomoc postpenitencjarna jest wsparciem udzielanym przez państwo i społeczeństwo osobom zwalnianym z zakładów karnych. Polega na udzieleniu im pomocy materialnej i psychicznej. Celem tych działań jest utrwalenie wyników resocjalizacji i zapobieganie powrotowi do przestępstwa. Osoby opuszczające zakład karny muszą wrócić do rzeczywistości, która w jakiś sposób jest im znana, ale na pewno inna niż wtedy, gdy zostali pozbawieni wolności. Zwykle taki powrót bywa trudny i osoby zwalniane z zakładów karnych borykają się z wieloma problemami związanymi z właściwym funkcjonowaniem na wolności. Powrót do tej nowej rzeczywistości jest wyjątkowo utrudniony dla tych osób, które już nie mogą liczyć na pomoc rodziny, nie są przez nią oczekiwane, a bardzo często niechciane i odrzucane¹. Zwykle dotyczy to skazanych za przestępstwa przeciw rodzinie, dlatego też właśnie te osoby mają podstawowy problem ze znalezieniem miejsca zamieszkania². Kwestia miejsca zamieszkania wiąże się również ze znalezieniem pracy, co stanowi kolejny ważny problem dla osoby zwalnianej.

Skazani opuszczający zakład karny muszą liczyć na uzyskanie wsparcia w ramach pomocy społecznej, do czego powinni być przygotowywani jeszcze w warunkach izolacji, a szczególnie intensywnie od czasu decyzji o opuszczeniu zakładu. Zadanie to spoczywa na administracji więziennej³. Stosowne postanowienia w tej kwestii są zawarte w Kodeksie karnym wykonawczym, który stanowi, że przed przewidywanym warunkowym zwolnieniem lub końcem kary stosowany jest okres 6 miesięcy jako czas niezbędny do przygotowania skazanego do życia po zwolnieniu (art. 167)⁴. Jednostce osadzonej w tym terminie przysługuje prawo do złożenia wniosku o objęcie okresem przygotowawczym. Z chwilą podjęcia takiej decyzji swoje działania podejmują służby socjalne oraz sam skazany, który zostaje zobowiązany do współdziałania z administracją zakładu karnego. W przypadku przedterminowego warunkowego zwolnienia decyzję o wyznaczeniu okresu przygotowawczego może podjąć sąd, ale

* doktor nauk humanistycznych; Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.

¹ K. Porębska, *Wsparcie społeczne w warunkach izolacji jako wyznacznik skutecznej readaptacji*, „Probacja” 2009, nr 2, s. 49-53.

² A. Bulzak-Kalina, *Pomoc postpenitencjarna skazanym opuszczającym zakład karny – zadania kuratora sądowego*, [w:] B. Zinkiewicz (red.), *Współczesna kuratela sądowa (wybrane zagadnienia)*, Mysłowice 2006, s. 70.

³ Zagadnienie to reguluje Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 sierpnia 2003 r. w sprawie regulaminu organizacyjno-porządkowego wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz.U. 2003 Nr 15, poz. 1493).

⁴ Ustawa w dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks Karny Wykonawczy, Dz.U. 1997 Nr 90, poz. 557 ze zm.

również w tym przypadku nie jest to czas dłuższy niż 6 miesięcy. Sąd może także wyznaczyć okres przygotowania skazanego do zwolnienia, odmawiając udzielenia zwolnienia warunkowego, w przypadku gdy skazany nie ma odpowiednich warunków do przyszłej readaptacji⁵.

Okres przygotowania skazanego do zwolnienia obejmuje cały proces działań administracji zakładu karnego. Konieczne jest bowiem uaktualnienie danych osobopoznawczych, które dotyczą potrzeb skazanego po zwolnieniu, istotne jest również ustalenie sposobu nawiązania i utrzymania kontaktu z kuratorem sądowym (kuratorem penitencjarnym) oraz przedstawicielami organizacji i instytucji, do zadań których należy udzielanie pomocy skazanym⁶. Pomoc udzielana przez kuratora penitencjarnego skazanemu ma na celu ułatwienie społecznej readaptacji, a w szczególności przeciwdziałanie recydywie. Pomoc ta polega m.in. na wskazaniu odpowiednich instytucji, do których opuszczający zakład karny może się zgłosić, oraz na znalezieniu stosownego miejsca zamieszkania w sytuacji, gdy skazany z różnych względów nie może wrócić do swojej rodziny ani liczyć na jej pomoc⁷. W okresie przygotowania do opuszczenia zakładu karnego skazany powinien przebywać możliwie najbliżej miejsca zamieszkania ze względu na prawo do przepustek, które powinny umożliwiać spotkania z rodziną, poszukiwanie pracy bądź miejsca zamieszkania. Zakres pomocy postpenitencjarnej obejmuje:

- pokrycie kosztów czasowego zakwaterowania oraz udzielenie schronienia w ośrodku dla bezdomnych,
- okresową dopłatę do bieżących zobowiązań czynszowych za lokal mieszkalny,
- finansowanie przejazdów środkami komunikacji publicznej lub pokrywanie kosztów transportu specjalnego, zgodnie ze wskazaniami lekarskimi,
- pokrywanie kosztów związanych z uzyskaniem dowodu osobistego oraz innych niezbędnych dokumentów,
- organizowanie i finansowanie poradnictwa prawnego, promocji zatrudnienia i aktywizacji zawodowej,
- pokrywanie kosztów związanych ze specjalistycznym leczeniem lub rehabilitacją zdrowotną,
- uzyskiwanie orzeczeń o niepełnosprawności lub niezdolności do zatrudnienia,
- pomoc psychologiczną oraz terapię uzależnień organizowaną poza placówką terapeutyczną⁸.

Osoby zwalniane w zależności od indywidualnych potrzeb otrzymują informacje o możliwościach uzyskania wsparcia po opuszczeniu więzienia. Ponadto dyrektor jednostki penitencjarnej może udzielić skazanemu dodatkowej pomocy w formie pieniężnej oraz rzeczowej (odzież, bielizna, obuwie, bilet na przejazd, artykuły żywnościowe).

⁵ G.B. Szczygieł, *Spoleczna readaptacja skazanych w polskim systemie penitencjarnym*, Białystok 2002, s. 189.

⁶ Tamże, s. 190.

⁷ A. Bulzak-Kalina, *Pomoc postpenitencjarna skazanym...*, s. 73.

⁸ M. Korsak, *Więźniowie na rynku pracy w Polsce*, Biuletyn Fise nr 11, wrzesień 2008.

Każdy zwalniany otrzymuje świadectwo zwolnienia, w którym jest informacja o tym, czy otrzymał pomoc postpenitencjarną, w jakiej postaci oraz wysokości.

Dyrektor zakładu karnego, zwalnając skazanego, ma obowiązek poinformowania go o możliwościach uzyskania pomocy postpenitencjarnej (art. 166 § 2 KKW)⁹. Zwalniany otrzymuje z depozytu zakładu należące do niego pieniądze, dokumenty i przedmioty wartościowe, zaświadczenie o zatrudnieniu i aktualne wyniki badań lekarskich. Jeżeli wymaga leczenia szpitalnego, a stan zdrowia nie pozwala na jego przeniesienie do publicznego zakładu opieki zdrowotnej, zostaje za swoją zgodą lub, gdy nie może jej wyrazić, za zgodą lekarza na leczeniu w zakładzie karnym¹⁰. Jeżeli zwalniany nie zgromadził odpowiednich środków, dyrektor zakładu karnego może mu udzielić pomocy pieniężnej do 1/3 miesięcznego wynagrodzenia pracowników. Z badań przeprowadzonych przez R. Musidłowskiego w 2003 roku wynika, że zapomogi udzielane skazanym wynosiły maksymalnie 50 złotych, a w większości przypadków nie przekraczały 30 złotych. Nie jest to zatem kwota, za którą można się utrzymać bez dodatkowej pomocy. Również ponad 80 na 100 badanych otrzymało brakującą odzież i bilety kredytowe na dojazd do miejsca zamieszkania. Jeżeli zwalniany nie jest zdolny do samodzielnego udania się do miejsca zamieszkania, administracja zakładu jest zobowiązana do nawiązania kontaktu z rodziną lub inną osobą wskazaną przez skazanego i powiadomienia jej o terminie zwolnienia. Jeżeli nie uda się nawiązać takiego kontaktu, zakład karny ma obowiązek pomóc zwalnianemu w podróży (art. 167a § 6 KKW)¹¹.

Świadczenia związane z pomocą postpenitencjarną udzielane są przez okres potrzebny do zrealizowania celów tej pomocy i do czasu uzyskania wsparcia instytucjonalnego, jednak nie może to być czas dłuższy niż 3 miesiące od chwili zwolnienia. W uzasadnionych przypadkach (np. w razie choroby) istnieje możliwość wydłużenia tego okresu do 6 miesięcy. Jeżeli chodzi o rodziny osób pozbawionych wolności, pomocy udziela się nie dłużej niż przez 3 miesiące od dnia osadzenia członka rodziny w zakładzie karnym lub areszcie śledczym, chyba że konieczność przedłużenia tego okresu do 6 miesięcy wynika ze szczególnych okoliczności¹².

Zgodnie z art. 41 § 1 KKW w celu ułatwienia społecznej readaptacji, a w szczególności przeciwdziałania powrotowi do przestępstwa niezbędnej pomocy skazanym oraz ich rodzinom mają udzielać organy administracji rządowej i samorządu terytorialnego. Dotyczy to zwłaszcza pomocy materialnej, medycznej, pomocy w znalezieniu pracy i zakwaterowania, a także porad prawnych. Szczegółowy zakres tej pomocy ustala Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 22 kwietnia 2005 roku w sprawie Funduszu Pomocy Postpenitencjarnej. Wśród form udzielanego wsparcia przeważa pomoc materialna, odzież i żywność oraz bilety na przejazd. Stosunkowo najmniej zwalnianych

⁹ Ustawa w dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks Karny Wykonawczy, Dz.U. 1997 Nr 90, poz. 557 ze zm.

¹⁰ R. Musidłowski, *Pomoc postpenitencjarna w systemie pomocy społecznej*, [w:] T. Bulenda, R. Musidłowski (red.), *System penitencjarny i postpenitencjarny w Polsce*, Warszawa 2003, s. 289.

¹¹ Ustawa w dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks Karny Wykonawczy, Dz.U. 1997 Nr 90, poz. 557 ze zm.

¹² T. Feron, W. Samborowski, *Rządowe i samorządowe instytucje pomocy dla skazanych*, Warszawa 2010, s. 3.

korzysta z pomocy prawnej, psychologicznej lub doradztwa zawodowego, jak również znikomy procent stanowią osoby kończące kursy i szkolenia zawodowe.

Osoby opuszczające zakład penitencjarny mają najczęściej trudności ze znalezieniem miejsca zamieszkania, a przecież potrzeba zamieszkania lub schronienia jest jedną z elementarnych potrzeb każdego człowieka – udzielenie schronienia zaliczane jest do świadczeń pierwszej potrzeby. Potrzebę zapewnienia schronienia realizują ośrodki pomocy społecznej, a udzielanie schronienia polega na przyznaniu tymczasowego miejsca w noclegowni, schronisku, ośrodku dla bezdomnych albo w innym miejscu do tego wyznaczonym. Takie świadczenie jest przyznawane na czas ograniczony, a warunkiem korzystania z niego jest przestrzeganie regulaminu placówki. Jeżeli osoba opuszczająca zakład karny spełnia warunki uchwalone przez gminę, może otrzymać mieszkanie komunalne. W rzeczywistości jednak czas oczekiwania na taki lokal jest bardzo długi, gdyż uchwała rady gminy musi określać wysokość dochodów gospodarstwa domowego bądź warunki zamieszkania, które kwalifikują do uzyskania lokalu¹³.

Określone zadania w zakresie pomocy postpenitencjarnej ma również urząd pracy pomagający osobom bezrobotnym i poszukującym pracy, w tym osobom opuszczającym zakład karny, w znalezieniu zatrudnienia. Realizacji tego celu służy organizowanie poradnictwa zawodowego, pomoc w aktywnym poszukiwaniu pracy, inicjowanie, organizowanie i finansowanie szkoleń i stażu oraz przyznawanie i wypłacanie stypendiów. Na urządzie pracy spoczywa też obowiązek dofinansowania dodatkowych miejsc pracy, przyznawanie i wypłacanie zasiłków oraz innych świadczeń z tytułu bezrobocia.

Po zwolnieniu z placówki penitencjarnej możliwe jest również otrzymanie zasiłku dla bezrobotnych, jednak warunkiem jego otrzymania jest spełnienie określonych wymogów:

- zatrudnienie przez 365 dni w okresie 18 miesięcy poprzedzających osadzenie i osiągnięcie w tym czasie wynagrodzenia w kwocie co najmniej minimalnego wynagrodzenia za pracę (dotyczy to także umowy zlecenia),
- brak ofert w urzędzie pracy,
- rejestracja w urzędzie pracy w ciągu 30 dni od zwolnienia z zakładu karnego.

Ogólnie rzecz biorąc, zarówno powiatowe, jak i wojewódzkie urzędy pracy oferują pomoc w uzyskaniu nowych kwalifikacji, w przygotowaniu do wejścia na rynek pracy poprzez indywidualne rozmowy doradcze z doradcą zawodowym, kontakt z pośrednikiem pracy, udział w zajęciach aktywizacyjnych i programach unijnych, udział w warsztatach i spotkaniach grupowych.

Trudności w podjęciu pracy po opuszczeniu zakładu karnego mają swoje źródło zarówno w płaszczyźnie obiektywnej (niekorzystna sytuacja na rynku pracy), jak również w indywidualnych predyspozycjach (niewystarczające lub nieaktualne kwalifikacje zawodowe niedopasowane do rzeczywistych potrzeb lokalnego rynku pracy oraz stygmatyzacja społeczna osoby karanej). Splot tych czynników sprawia,

¹³ Mapa pomocy osobom opuszczającym zakłady karne i ich rodzinom. Informator o formach udzielanej pomocy, Kraków 2009, s. 15-16.

że problem zatrudnienia staje się priorytetowym w obszarze budowania systemu pomocy postpenitencjarnej.

Jeżeli osoba opuszczająca jednostkę penitencjarną znajduje się pod opieką kuratora, ma także zapewnione wsparcie informacyjno-doradcze, co najczęściej dotyczy osób pozbawionych rodziny, miejsca zamieszkania i pracy¹⁴. Kuratorzy sądowi sprawują nadzór nad funkcjonowaniem w warunkach wolnościowych osób opuszczających zakłady karne w trybie przedterminowego warunkowego zwolnienia – chodzi tu o osoby, którym sąd zawiesił wykonywanie reszty kary pozbawienia wolności oraz wyznaczył okres próby, a także nałożył zakres obowiązków do spełnienia (np. powstrzymanie się od nadużywania alkoholu czy innych środków odurzających, poddanie się leczeniu odwykowemu, podjęcie pracy, zaprzestanie kontaktów z określonym środowiskiem, utrzymywanie kontaktów z instytucjami i organizacjami, których pomoc w zakresie resocjalizacji i readaptacji jest niezbędna). Kuratorzy sprawują również nadzór nad wykonywaniem kar zawieszonych, wykonywaniem kary ograniczenia wolności oraz nad wykonywaniem pracy społecznie użytecznej. Po nawiązaniu kontaktu z osobą oddaną pod dozór kurator sądowy ma do wykonania cały szereg istotnych zadań:

- opracowanie diagnozy środowiskowej i planu pracy, uwzględniającego zakres niezbędnej pomocy dla dozorowanego,
- określenie spektrum zagrożeń funkcjonowania dozorowanego w warunkach wolnościowych,
- składanie wniosków o nałożenie na dozorowanego dodatkowych obowiązków lub o zwolnienie od dotychczas nałożonych,
- składanie wniosków o udzielenie warunkowego przedterminowego zwolnienia, zmiany okresu próby, odwołanie warunkowego przedterminowego zwolnienia, zarządzenie wykonania kary (art. 173 § 2 KKW)¹⁵.

Wobec powyższego to właśnie kurator sądowy zapoznaje się z aktami sprawy podopiecznego, poznaje jego potrzeby poprzez dokonanie analizy sytuacji rodzinnej i środowiskowej, poucza podopiecznego o jego prawach oraz obowiązkach. Bardzo ważne jest przygotowanie przez kuratora sądowego środowiska rodzinnego oraz społecznego do powrotu skazanego. Wiąże się z tym rozpoznanie potrzeb skazanego oraz jego najbliższej rodziny. Kurator przygotowuje podopiecznego do samodzielnego radzenia sobie z zaistniałymi trudnościami rodzinnymi. Współdziała ze skazanym, jak również z administracją zakładu karnego, organami administracji rządowej, samorządu terytorialnego, fundacjami, organizacjami, instytucjami, których celem działania jest pomoc w społecznej readaptacji skazanych. Oprócz zawodowych kuratorów sądowych w działania z zakresu pomocy postpenitencjarnej zaangażowani są także kuratorzy społeczni, których zadaniem jest przede wszystkim odwiedzanie podopiecznego w jego miejscu zamieszkania lub pobytu, utrzymywanie kontaktów z jego rodziną,

¹⁴ K. Porębska, *Wsparcie społeczne w warunkach izolacji...*, s. 56.

¹⁵ Ustawa w dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks Karny Wykonawczy, Dz.U. 1997 Nr 90, poz. 557 ze zm.

współdziałanie z różnymi fundacjami, stowarzyszeniami w celu polepszenia warunków mieszkaniowych, zdrowotnych, udzielenia wsparcia, pomocy w znalezieniu pracy, podniesieniu kwalifikacji, przeprowadzanie wywiadów środowiskowych i zbieranie niezbędnych informacji, a w razie potrzeby podejmowanie także innych czynności.

Istotnym ogniwem w całym systemie pomocy postpenitencjarnej są ośrodki pomocy społecznej i powiatowe centra pomocy rodzinie. Jeszcze podczas odbywania kary pozbawienia wolności skazany może złożyć wniosek o objęcie jego rodziny pracą socjalną. W okresie przygotowania do opuszczenia zakładu karnego skazani najczęściej kontaktują się z pracownikiem socjalnym w sprawach porad rodzinnych. Bezpośrednio po zwolnieniu przysługuje im natomiast prawo do innych świadczeń, które udzielane są po przeprowadzeniu wywiadu środowiskowego, stosownie do istniejącej sytuacji ekonomicznej i rodzinnej oraz możliwości ośrodka. Obejmują one w szczególności:

- świadczenia pieniężne (zasilek stały, okresowy, celowy, specjalny zasiłek celowy),
- świadczenia rzeczowe (bilet kredytowy, posiłek, odzież, udzielenie schronienia, usługi opiekuńcze, interwencja kryzysowa, poradnictwo specjalistyczne),
- pomoc w uzyskaniu i pokrycie kosztów związanych z uzyskaniem dowodu osobistego lub innych niezbędnych dokumentów,
- pomoc w odtworzeniu lub zebraniu świadectw pracy, świadectw szkolnych, zaświadczeń o odbytych kursach, w razie problemów rodzinnych pomoc w nawiązaniu kontaktów poprzez ośrodki mediacyjne,
- pomoc w otrzymaniu lokalu mieszkalnego lub wyjaśnienie sytuacji mieszkaniowej,
- pomoc w rozwiązywaniu problemów rodzinnych poprzez uzyskanie wsparcia ze strony instytucji i stowarzyszeń zajmujących się pomocą społeczną.

Praca socjalna z osobami skazanymi przygotowującymi się do opuszczenia zakładu karnego i już zwolnionymi w istotny sposób decyduje szczególnie o pierwszym okresie życia na wolności. Ogranicza powrót do przestępstwa, wskazuje perspektywę w dalszym życiu. Dotyczy to głównie osób, które zostały skazane na wieloletnie wyroki, jak również tych, które karę pozbawienia wolności odbywały wielokrotnie (recydywiści) i utracili więź ze swoją rodziną.

W przypadku osób opuszczających zakłady karne istotna jest realizacja zadań własnych gminy, a szczególnie prowadzenie i zapewnianie miejsc w domach pomocy społecznej i ośrodkach wsparcia o zasięgu gminy, a tym samym kierowanie tam osób wymagających opieki oraz współpraca z powiatowym urzędem pracy. W zakresie zadań zleconych administracji rządowej, realizowanych przez gminę w stosunku do osób przechodzących readaptację społeczną, wskazać należy przede wszystkim realizację zadań, jakie wynikają z rządowych programów pomocy społecznej i mają na celu ochronę poziomu życia osób, rodzin i grup społecznych oraz rozwój specjalistycznego wsparcia.

Podobne zadania wynikają z działalności powiatów oraz samorządów wojewódzkich, przy czym podkreśla się dodatkowo konieczność inspirowania i promowania nowych rozwiązań w zakresie pomocy społecznej.

Wszystkie zadania gmin, powiatów i samorządów wojewódzkich wynikają z zadań ministra właściwego do spraw zabezpieczenia społecznego, który nie tylko zleca i analizuje skuteczność pomocy społecznej w podległych placówkach, ale też tworzy koncepcję i określa kierunki rozwoju w obszarze tej pomocy, inspiruje i promuje nowe formy i metody działania oraz szkolenie kadr.

W całym procesie readaptacji skazanych i pomaganiu im w powrocie do życia na wolności znaczącą rolę pełnią organizacje pozarządowe. Szczególnie kilka z nich wykazuje wzmożoną aktywność w zakresie pomocy byłym więźniom:

- Stowarzyszenie Resocjalizacji, Rehabilitacji i Pomocy Społecznej im. K.Ch. Kofoeda (aktywizacja społeczna i zawodowa skazanych, opuszczających jednostki penitencjarne oraz grup zagrożonych marginalizacją i przestępczością; placówki Stowarzyszenia są również miejscem alternatywnych kar probacyjnych),
- Fundacja „Sławek” (pomoc osadzonym, byłym osadzonym i ich rodzinom; prowadzi rozmaite programy pomocowe, mediacje między skazanymi a ich rodzinami, kursy zawodowe; zatrudnia także byłych skazanych, by ułatwić im powrót na rynek pracy),
- Fundacja Pomocy Wzajemnej „Barka” (zakłada wspólnoty będące miejscami „do życia i pracy”, zwykle są to małe farmy ekologiczne, które same zarabiają na swoje utrzymanie, poprzez prowadzenie działalności gospodarczej),
- Katolickie Stowarzyszenie Pomocy Rodzinie im. Św. Brata Alberta (pomoc byłym więźniom w powrocie do społeczeństwa; prowadzi gospodarstwa pomocnicze, w których pracują byli skazani; pomaga w wyjściu z bezdomności i w usamodzielnieniu się),
- Stowarzyszenie Pomocy Osobom Wychodzącym na Wolność „Emaus” (zakłada wspólnoty, w których żyją i pracują byli skazani po wyjściu z zakładu karnego niemający pracy ani mieszkania),
- Małopolskie Stowarzyszenie „Probacja” (świadczy doraźną pomoc bytową byłym skazanym i ich rodzinom; pośredniczy w poszukiwaniu pracy dla opuszczających zakłady karne),
- Stowarzyszenie Penitencjarne „Patronat” (niesie pomoc duchową, materialną i prawną osobom pozbawionym wolności, zwolnionym z zakładów karnych oraz ich rodzinom).

Jednym z ogniw pomocowych jest Fundusz Pomocy Postpenitencjarnej. Szczegółowy zakres i sposób przekazywania środków z funduszu określa Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dn. 3 stycznia 2012 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej. Zgodnie z treścią Rozporządzenia pomocy udziela się m.in. osobom pozbawionym wolności, zwalnianym z zakładów karnych i aresztów śledczych, a także rodzinom tych osób. Pomocy udziela się na wniosek lub z urzędu. Z wnioskiem o pomoc może wystąpić osobiście osoba uprawniona do jej uzyskania, ale również prokurator, obrońca, pełnomocnik oraz przedstawiciel skazanego, ustanowiony zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa. Skazany może również złożyć wniosek do dyrektora jednostki penitencjarnej, a jeżeli jest na wolności, to należy go złożyć do zawodowego kuratora sądowego. Ze środków funduszu skazany może się ubiegać w szczególności o:

- pokrycie kosztów czasowego zakwaterowania lub udzielenie schronienia w ośrodku dla bezdomnych,
- organizowanie i finansowanie poradnictwa prawnego,
- organizowanie i finansowanie kursów przygotowania zawodowego,
- pokrywanie kosztów związanych ze specjalistycznym leczeniem lub rehabilitacją leczniczą oraz uzyskaniem orzeczeń o niepełnosprawności lub niezdolności do pracy,
- okresową dopłatę do zobowiązań czynszowych,
- pokrywanie kosztów związanych z uzyskaniem dowodu osobistego lub innych ważnych dokumentów,
- pokrywanie kosztów grupowego ubezpieczenia od następstw nieszczęśliwych wypadków,
- pokrywanie kosztów biletów,
- pomoc rzeczową w formie żywności, bonów żywnościowych, odzieży, leków, protez, środków sanitarnych i pomocy naukowych.

Przedstawione wyżej podmioty działają w sposób niezależny i udzielają pomocy postpenitencjarnej oraz planują ją wyłącznie w zakresie swoich wytycznych, wynikających z ustaw, rozporządzeń czy też założeń statutowych. Ważne jest natomiast to, by działając w granicach własnych kompetencji, podejmować także współpracę z innymi instytucjami. Na skutek umiejscowienia działań wspierających w różnych niepodlegających sobie resortach obserwuje się brak właściwej koordynacji i wspólnej polityki pomiędzy tymi podmiotami. Doprowadza to do sytuacji, w których osoba opuszczająca jednostkę penitencjarną otrzymuje pomoc na warunkach określonych przez zakład karny, a następnie korzysta również ze wszystkich innych możliwych źródeł. Należy wobec tego podjąć działania zmierzające do zbudowania spójnego systemu pomocy postpenitencjarnej, która powinna być udzielana w sposób racjonalny i przynoszący wymierne korzyści oraz trafiać do właściwych osób, wzbudzając w nich określoną motywację. Niezbędne jest zatem koordynowanie i monitorowanie działań wszystkich instytucji funkcjonujących w tym obszarze. W pierwszej kolejności należy uporządkować zadania i kompetencje poszczególnych instytucji, następnie dołożyć starań, aby umożliwić porozumienie i przepływ informacji pomiędzy nimi, a także wypracować wspólne, jednolite metody pracy i sposób wymiany doświadczeń. Obok instytucji publicznych – wymiaru sprawiedliwości, pomocy społecznej i rynku pracy – niezbędne jest włączenie do współdziałania organizacji pożytku publicznego. Ich potencjał, zaangażowanie i dynamizm jest koniecznym uzupełnieniem funkcjonowania struktur publicznych. Nie należy też zapominać, że szybko zmieniająca się sytuacja społeczno-ekonomiczna zmusza to stałej weryfikacji i doskonalenia metod pracy.

Efektywnie prowadzona pomoc postpenitencjarna staje się znaczącym elementem profilaktyki społecznej, zapobiega wykluczeniu i marginalizacji.

Bibliografia

Bulzak-Kalina A., *Pomoc postpenitencjarna skazanym opuszczającym zakład karny – zadania kuratora sądowego*, [w:] B. Zinkiewicz (red.), *Współczesna kuratela sądowa (wybrane zagadnienia)*, Mysłowice 2006.

Ferona T., Samborowski W., *Rządowe i samorządowe instytucje pomocy dla skazanych*, Warszawa 2010.

Korsak M., *Więźniowie na rynku pracy w Polsce*, Biuletyn Fise nr 11, wrzesień 2008.

Mapa pomocy osobom opuszczającym zakłady karne i ich rodzinom. Informator o formach udzielanej pomocy, Kraków 2009.

Musidlowski R., *Pomoc postpenitencjarna w systemie pomocy społecznej*, [w:] T. Bulenda, R. Musidlowski (red.), *System penitencjarny i postpenitencjarny w Polsce*, Warszawa 2003.

Porębska K., *Wsparcie społeczne w warunkach izolacji jako wyznacznik skutecznej readaptacji*, „Probacja” 2009, nr 2.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 sierpnia 2003 r. w sprawie regulaminu organizacyjno-porządkowego wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz.U. 2003 Nr 15, poz. 1493).

Szczygieł G.B., *Spółeczna readaptacja skazanych w polskim systemie penitencjarnym*, Białystok 2002.

Ustawa w dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks Karny Wykonawczy, Dz.U. 1997 Nr 90, poz. 557 ze zm.

INSTYTUCJONALNE FORMY WSPARCIA W POMOCY POSTPENITENCJARNEJ

Słowa kluczowe: pomoc postpenitencjarna, świadczenia pomocy postpenitencjarnej, podmioty uprawnione do otrzymywania świadczeń, instytucje udzielające świadczeń

Streszczenie: Pomoc postpenitencjarna jest istotnym elementem profilaktyki społecznej. Polega na wsparciu udzielanym przez państwo i społeczeństwo osobom zwalnianym z zakładów karnych i innych jednostek penitencjarnych, a jej celem jest pomoc materialna, psychologiczna, prawna, medyczna lub inna, w zależności od indywidualnych potrzeb i sytuacji życiowej takiej osoby. Funkcjonujące w społeczeństwie instytucje, powołane do realizacji tych celów, podejmują szereg działań na rzecz zwalnianych i ich rodzin. Udzielanie świadczeń z zakresu pomocy postpenitencjarnej zapoczątkowane zostaje jeszcze w warunkach izolacji więziennej i jest kontynuowane po zwolnieniu. W realizację jej zadań zaangażowani są kuratorzy sądowi, urzędy pracy, ośrodki pomocy społecznej i inne jednostki samorządowe, instytucje i organizacje pozarządowe, jak również inne podmioty.

FORMS OF INSTITUTIONAL SUPPORT IN POST-PENITENTIARY AID

Key words: post-penitentiary assistance, entities eligible to receive benefits, the institutions which provide services

Summary: The post-penitentiary assistance is an essential element of social prevention. It relies on support given by the state and society to people released from prisons and other penitentiary institutions, and its purpose is to help the material, psychological, legal, medical or other matters, depending on individual needs and circumstances of that person.

REFLEKSJE NAD ŻYCIEM I UMIERANIEM

Niniejsze rozważania dotyczą spraw bardzo delikatnych, osobistych oraz subiektywnych, przez co trudnych do opisu akademickiego. Książki Angeliki Felki *Naznaczeni Łaską. Jak dostrzec wartość życia po śmierci dziecka* i Elisabeth Kubler-Ross *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, a przede wszystkim godziny rozmów oraz maili posługują mi jako punkt wyjścia dla własnych przemyśleń.

Z zagadnieniem tym przyszło mi się zmierzyć po raz pierwszy po trzech miesiącach od święceń prezbyteratu. Była wtedy niedziela, moja pierwsza niedziela na nowej placówce duszpasterskiej, gdzie trafiłem jako neoprezbiter. Pamiętam, że było to przed ostatnią mszą świętą, którą odprawiamy o 20.00. Siedziałem sam w konfesjonale. Nagle uklęknął przy nim pewien mężczyzna. Był w średnim wieku. Długo nie potrafił zacząć. Czułem i wyraźnie słyszałem, że próbował opanować łzy, ale bezskutecznie. Dopiero po kilku minutach takiego oczekiwania zaczął: „Wy, księża, nie potraficie o tym rozmawiać... ale przyszedłem, dwa miesiące temu straciłem syna, urodził się martwy”. I w tym momencie zapadła cisza przesywająca mnie na wskroś. Trudno temu stwierdzeniu odmówić słuszności. Naprawdę nie wiedziałem, co powiedzieć. Mogłem tylko milcząco towarzyszyć jego żałobie.

Tak jakoś wyszło, że na nowej parafii szybko poznałem pewną rodzinę. Wydawało mi się, że są szczęśliwą pięcioosobową rodziną. Pan Tomasz pełni funkcję nadzwyczajnego szafarza Eucharystii, a ja chętnie korzystałem z rad pani Danuty. Jako wykładowczyni pedagogiki służyła mi fachową radą w szkole. Kiedyś wręczyła mi zaproszenie na konferencję naukową o integracji głuchoniemych ze społeczeństwem. Tak zaczęła się nasza dość specyficzna przyjaźń. Jakiś czas po konferencji, korzystając z wolnego czasu, postanowiła mnie gdzieś zabrać. Nie znałem wtedy jeszcze zbyt dobrze tej części Katowic, więc zbytnio nie potrafiłem się zorientować co do zamiarów wycieczkowych. Przyjechaliśmy na cmentarz. W jego centralnej części rośnie duże drzewo, pod którym znajduje się potężny grobowiec rodzinny. Dosyć nietypowy, bo podzielony na dwie części. Na środku, jako swoisty łącznik, niewielki grób Basi, ich córeczki, która żyła na ziemi tylko 13 dni. I nagle przypomniałem sobie tamtego człowieka, z tej mojej pierwszej niedzieli, nieznanego mi z imienia, twarzy, nawet z głosu....

Te dwa wydarzenia sprawiły, że sam świadomie szukałem jakiejś pomocy, rozwiązań. Czułem się totalnie nieprzygotowany do towarzyszenia komuś po stracie

* kapłan diecezji katowickiej, wikariusz w parafii Podwyższenia Krzyża Świętego i Matki Bożej Uzdrawienia Chorych w Katowicach, duszpasterz Głuchych i Niewidomych w Katowickim Okręgu Duszpasterstwa Specjalnego, nauczyciel języka migowego w Wyższym Śląskim Seminarium Duchownym w Katowicach.

dziecka. Potrafiłem przeprowadzić kogoś przez stan żałoby po stracie jakiegokolwiek członka rodziny, przyjaciela, ale nie potrafiłem pomóc komuś, kto stracił dziecko. Dla mnie to zupełnie inny typ żałoby, jeśli w ogóle można tak powiedzieć. Chociaż, jeśli popatrzeć na słowa Kubler-Ross o tym, że każdy pacjent hospicjum jest indywidualnością, która może nas czegoś nauczyć, to można stwierdzić, że każda żałoba jest również taką samą indywidualnością.

Basia nie była pierwszym dzieckiem. Była trzecim, oczekiwanym i wymodlonym. Niestety, zespół wad genetycznych spowodował jej śmierć. Basia umarła po trzynastu dniach. Kilka lat po narodzinach i śmierci Basi urodził się Jacek, dziś ma już pięć lat. Ale, jak Danusia często podkreśla: „Jacek nie wypełnił luki po Basi, nie wyparł jej w niepamięć. On jej nie zastąpił, Jacuś zawsze będzie czwartym dzieckiem”. Wiele razy usłyszałem takie stwierdzenie. Konsekwentnie, następna ciąża, następne dziecko nie może być traktowane jako środek przeciwbólowy lub przeciwważobny. Z rozmów z panią Danutą wiem, że wielu położników zachęca, aby jak najszybciej podjąć starania o kolejne dziecko. Lekarze argumentują to właśnie w ten sposób: pojawi się kolejne dziecko, matka zapomni o traumie utraty wcześniejszego. Jakoś szczególnie mocno takie chłodne i biologistyczne stanowisko lekarzy bolało i boli nadal Danusię. Do pewnego stopnia jest to jakaś metoda, bo pozwala przekierować myśli i uczucia. Ale tylko do pewnego momentu. „Zawsze gdzieś tam, podświadomie będzie pojawiało się myślenie: A co, jeśli znowu nam nie wyjdzie? A co, jeśli się nie uda, nie będzie kolejnego dziecka? Do doświadczenia żałoby dojdzie jeszcze frustracja, rozczarowanie i ogromny żal”. Trudno nie zgodzić się z taką kobiecą logiką. Moja bohaterka ma do tego pełne prawo, każda kobieta przeżywa to inaczej. I tu kolejne, nie ostatnie, ale najbardziej dla mnie trwałe doświadczenie.

Było to 9 listopada 2013 r. Wychodząc na poranny objazd chorych, w zakrystii zauważyłem bardzo charakterystyczny kwitek papieru – przecięta w pionie na pół kartka papieru formatu A4. Na parafii takich kwitków używamy jako formularzy pogrzebowych, które dostaje ksiądz mający odprawić pogrzeb. Znajdują się tam konieczne informacje z kancelarii ważne dla kaznodziei, jak na przykład słowa podziękowań ze strony rodziny. Widząc datę urodzin i śmierci: 06.11.2013, wiedziałem, że będzie to pokropek. Popatrzyłem na imiona rodziców: Anna i Sławomir, starsi ode mnie o trzy lata, więc prawdopodobnie ich synek Filipiek był pierwszym dzieckiem. Trochę mnie to przeraziło, ale gdzieś liczyłem na to, że nie zdążę wrócić z objazdu chorych, aby o 10.00 odprawić pogrzeb. Moi współbracia wikarzy chyba pomyśleli podobnie... W gruncie rzeczy nie chciałem prowadzić tej ceremonii. Nie ja przyjmowałem ten pogrzeb, więc nie miałem okazji porozmawiać z rodziną, tak naprawdę miałem tylko garść informacji z małego świstka papieru. Bałem się anonimowości, nie chciałem tego zrobić byle jak. Ponadto tego dnia miałem wiązać węzłem małżeńskim znajomego mi tłumacza języka migowego, a potem miałem mieć jeszcze comiesięczną mszę chrzcielną. Po ludzku ten pogrzeb mi tam nie pasował. Stało się inaczej, po Bożemu. Nie spiesząc się z odwiedzinami chorych i tak zdążyłem być pierwszy na parafii, a zatem pogrzeb Filipka o 10.00 stał się dla mnie nieunikniony. Miałem jeszcze 15

minut. Rozpaczliwie szukałem jakichkolwiek ksiąg i czytań stosownych na taki pogrzeb. Muszę wyjaśnić: miałem za sobą już wiele rozmów z panią Danutą i jej mężem Tomkiem o utracie dziecka, o przeżywaniu żałoby; a wspomniany wyżej bezimienny człowiek czasami pojawiał się w konfesjonale, ale nigdy jeszcze nie odprawiałem pokropka. Nie wiedziałem za co się zabrać. Bezradnie usiadłem na krześle w zakrystii, modliłem się tylko o światło Ducha Świętego i siłę, czekając, aż panowie z zakładu pogrzebowego po mnie przyjdą. Z zakrystii do bramy cmentarnej dość długa droga. Przypomniało mi się czytanie z księgi Mądrości, już powoli zaczęło mi się układać w głowie to, co chciałem powiedzieć.

Zaczął się. Na pogrzebie zgromadzeni byli ludzie młodzi, w moim wieku, maksymalnie w okolicach trzydziestki. Byli też rodzice Ani i Sławka, którzy zresztą wyglądali na bardzo młodych.

Zacząłem, nieporadnie, głos mi się zaczynał łamać. Nie powiedziałem tego, co zaplanowałem. Powiedziałem raptem trzy zdania, które wtedy i tak wydawały mi się puste, choć chwilę potem okazało się zupełnie inaczej. Podziękowałem im za to, że chcieli stać się rodzicami gotowymi na przyjęcie ich syna, Filipa. I moment, którego trochę się wstydzę. Otworzyła się kłapa karawanu pogrzebowego. Rozległ się wielki płacz wszystkich, od najmłodszego, do najstarszego. Nie mogłem już ukryć też i swego płaczu. *Płaczcie z tymi, którzy płaczą...* (Rz 12, 15). Po ludzku to mnie przerosło. W kondukcje pogrzebowym szedłem na końcu, a nie jak zwykle na przedzie. Ale nie potrafiłem inaczej. Klóciłem się sam ze sobą, przeżywałem ból razem z nimi. Nie oceniam tego.

Rzeczywiście, jak pisze Angelika Felka, całość nie zajęła mi więcej niż piętnaście minut, choć wydawały mi się one najdłuższymi minutami mego życia. „Uważam to za niedostatecznie godny sposób pożegnania ukochanej istoty, jakby była obywatelem drugiej kategorii”¹. Po tym pogrzebie miałem ogromne wyrzuty sumienia, chociaż Ania i Sławek byli innego zdania. Jeszcze stojąc nad mogiłką, podziękowali mi za ten pogrzeb, za danie im takiej możliwości. To było dla nich bardzo ważne. Podziękowali mi też za to, że w tych trzech moich zdaniach zwróciłem się do nich, nazywając ich RODZICAMI. Podobno tylko ja tak do nich powiedziałem. Potraktowałem ich jak pełnoprawnych Rodziców, którzy odtąd zawsze będą mieć grób swego pierworodnego syna. Żadne inne dziecko nie zastąpi im długo oczekiwanego Filipa.

Kilka dni potem znalazłem w księgarni niewielką książeczkę Angeliki Felki. Od razu kupiłem kilka egzemplarzy, nie wiedząc, jak bardzo pomocna mi się ona okaże. Dwa dni potem postanowiłem wysłać tę książkę Ani i Sławkowi. Było mi trochę głupio, niezręcznie, wstydziłem się też mojego płaczu, nie wiedziałem, jak zareagują osoby zainteresowane. Ale już 23 listopada mogłem spotkać się z Anią na pierwszej rozmowie.

Kierowałem się tym, czego nauczyłem się od pani Danusi. Tylko słuchałem, pozwoliłem, aby Ania mogła się wypłakać, nazwać swoje uczucia, a przede wszystkim żal i wątpliwości w istnieniu Boga, Jego dobroć. Pojawiały się fundamentalne pytania o wiarę, jej racjonalność. Od strony biologii, medycyny łatwiej przyjąć śmierć, chociaż to w zupełno-

¹ A. Felka, *Naznaczeni Łaską. Jak dostrzec wartość życia po śmierci dziecka*, Katowice 2012.

ści nie wystarczało ani Ani, ani Angelice. Przypuszczalnie przyczyną śmierci była bakteria okołoporodowa, która, jeśli Filip by przeżył, spowodowałaby trwałe kalectwo. Od strony medycznej wiemy, co się stało z najbliższą osobą, lekarz próbował pocieszyć, ale brzmiało to jak słowa zapisane przez Angelikę: „Cóż za absurd! Ja, matka, nigdy tak nie myślałam. Przeciwnie, oddałabym wiele, żeby tylko wróciła, nieważne, czy byłaby chora, czy niepełnosprawna”². W tym momencie obydwie kobiety są sobie bliskie. Śmierć jest zawsze śmiercią i w jej obliczu pozostaje tylko jedno pytanie: dlaczego? Nawet jeśli medycyna na nie odpowie, to serce będzie ciągle wątpić, ciągle na nowo stawiając pytanie: dlaczego, nigdy nie uzyskując satysfakcjonującej odpowiedzi. I pani Danuta, i Angelika, i Ania nie zgadzają się bezkrytycznie na to, co podaje medycyna. To im nie wystarcza. Od strony rozumowej potrafią wyjaśnić śmierć, ale uczucia i serce matki dyktują coś innego. W jednym z maili otrzymanym od Ani znalazłem taką wypowiedź:

To, co teraz napiszę, może wydać się wielką dewiacją, ale póki co uważam się za zdrową osobę, daj mi znać, jeśli uznasz inaczej:) Ostatnio gdy jestem na cmentarzu (strasznie nie lubię tego słowa), mam nieraz ochotę rozgrzebać cały ten grób, wykopać go, żeby jeszcze raz spojrzeć na moje dziecko, tym razem bardzo świadomie, i żeby je przytulić. Zdaję sobie jednak sprawę, że z biologicznego punktu widzenia jest to kompletnie niemożliwe. Jednak gdy nie bardzo miałam możliwość przytulenia własnego dziecka, to ta potrzeba jest we mnie tak ogromna, że chwilami aż nie do zniesienia. Bardzo bym chciała mieć kiedyś możliwość przytulić Filipka i napatrzeć się na niego, mogę nawet czekać do końca świata, żebym tylko miała pewność, że tak się stanie.

Medycyna nie ukoji bólu psychicznego, nie da pokoju serca, ale tylko pokój rozumu. Dla kobiety po takiej stracie to za mało. Inaczej mężczyźni. I Tomek, i Sławek przestali na tym, co powiedział lekarz. W jednej materii Ania ma podejście zupełnie inne niż pani Danuta. Razem ze Sławkiem chcą zrobić wszystko, aby jak najwcześniej postarać się o kolejne dziecko. *A ja w tamtym czasie nie mogłam słuchać rozmów o dzieciach. Ten temat wydawał mi się nie do uniesienia. Niestety, wiele osób z bliższego lub dalszego otoczenia wykazywało się brakiem wyczucia i delikatności. Było mi bardzo przykro, i najczęściej pod byle pretekstem uciekałam od tych ludzi*³. U Ani jest to nadal aktualne i powraca ze wzmożoną siłą. Parę miesięcy jej bratu urodziło się dziecko, a na dodatek na co dzień Ania pracowała w żłobku. Podjęła decyzję o rezygnacji z pracy. Nie chce tam wracać, widok każdego dziecka był dla niej nie do zniesienia.

To, co łączy wszystkie bohaterki, to kwestia wiary. Zawsze pojawiają się pytania o Boga, o Jego brak interwencji, zgodę na cierpienie matek i ojców. Niedawno znalazłem takiego e-maila:

Witaj Łukaszu,

dzisiaj bez bezpośredniego nawiązania do poprzedniego maila, ale za to z odniesieniem do kazania ks. Marka (z 12.01.2014). Mówił on o chrzcie, ale też m.in o tym, że zostaliśmy

² Tamże, s. 43.

³ Tamże.

wychowani w tradycyjnej wierze, której nie mamy przyjmować na ślepo, tylko stawiać własne pytania, szukać. Zatem stawiam pytanie, które pojawiło się u mnie niedawno – jak to będzie z naszym zmartwychwstaniem ciała? Co z tymi osobami, które uległy wypadkowi, których ciało jest zmasakrowane albo spalone, i wreszcie co z ciałami takich dzieci jak Filipek? Po co w ogóle nam ciało, skoro rzekomo mamy być podobni do aniołów – bez płci? Skoro Ty i Marek jako księża nie bronicie stawiać pytań i wątpliwości, to ja podejmuję to zadanie. Tylko zapewnij mnie, że to jest moralne, bo inaczej będę się bała szukać i pozostanę w tym punkcie, gdzie jestem, czyli na wielkim ruchliwym skrzyżowaniu, z którego mogę odjechać z typkiem spod ciemnej gwiazdy (szatanem, w którego też nie jestem pewna czy wierzę), albo z Tobą, jako Bożym taksówkarzem.

Podobny w treści mail pojawił się w książce na stronie 35:

Przepraszam, ale nasunęły mi się pewne pytania: co to jest Niebo? Co to znaczy, że Hania jest w niebie? Pytania wydają się tak proste i infantylne, że aż mi wstyd. Ale właśnie to mnie nurtuje. Pozdrawiam.

Doświadczenie żałoby, mimo pozornych lub już zwerbalizowanych wątpliwości, wzbudza łaskę wiary poszukującej. I z tym doświadczeniem spotkałem się za każdym razem, kiedy przychodziło mi towarzyszyć komuś przy utracie dziecka. To doświadczenie może być wykorzystane jako pogłębienie wiary, jako etap katechizacji lub ewangelizacji. Rodzi się wtedy wiara głęboka, oczyszczona i bardzo świadoma. Takie doświadczenie żałoby może czegoś nauczyć – i rodziców, i mnie, jako księdza.

Jest jeszcze jedna historia, ostatnia, którą pokrótce chcę opisać. Parę dni po pogrzebie Filipka miałem spotkanie z młodym małżeństwem. Widziałem ich pierwszy raz na oczy. Przyszli do kancelarii zgłosić pogrzeb swego dziecka. Ale to, co mnie w nich uderzyło najbardziej, było ich podejście do sprawy. Wiedziałem, że mają to już przepracowane. Od razu powiedzieli, że świadomie przyjęli taki wybór Boga dla ich dziecka, bo oni sami nie wybrali Boga. Pięć lat temu odeszli od wiary, od Kościoła. Pojawiło się drugie dziecko, które zmarło jeszcze w łonie matki. Odczytali to jako znak Boga, nie jako karę, ale jako wezwanie do nawrócenia. Jeszcze przed kropkiem poprosili o spowiedź, komunię świętą. Dziś pojawiają się nawet w tygodniu w kościele na mszy świętej. Nie mają pretensji do Boga, choć płaczą i żal się pojawiają, nawet dziś. Widzą to jako dopust Boży, któremu pokornie należy się poddać. Wiedzą, że walczą teraz o swoje zbawienie.

Kilka historii z mego krótkiego kapłańskiego życia, kilka refleksji, które gdzieś się pojawiły, przyniosły mi kilka wniosków: doświadczenie żałoby jest doświadczeniem wiary, ale też i duchowej walki. Szatan nie zagarnął dziecka, ale przez wątpliwości próbuje odebrać sens wiary dorosłym ludziom. Ode mnie zależeć będzie, czy przez umiejętne słuchanie drugiej strony, przez zwracanie uwagi na drobne słówka, właściwie rozpoznam ich stan, aby godnie ich prowadzić. Podstawą jest słuchanie: w czasie rozmowy, spowiedzi, a także, co bardzo pomocne, w kontakcie listownym. Pewne etapy są wspólne, bardzo do siebie podobne, ale próby pomocy koniecznie muszą być

zindywidualizowane. Doświadczenie śmierci inaczej jest obierane przez matkę, inaczej przez ojca, który często może być zmęczony, sfrustrowany płaczem, żałobą żony, która może przybrać nawet formę egoizmu.

Przez pisanie tej pracy sam próbowałem nazwać to wszystko, co w ostatnich miesiącach za dziwnym zrządzeniem Boga stało się moim udziałem. Pisanie tej pracy było dla mnie, mimo wszystko, pierwszą formą pewnego uporządkowania doświadczeń, aby nimi się nadal posługiwać. I to jak dotąd jedyną formą uporządkowania tych wydarzeń. Lektura książki Angeliki Felki, której kilka egzemplarzy zachowuję „tak na wszelki wypadek”, mnie samemu pomogła znaleźć pewne punkty wspólne w doświadczeniu żałoby po stracie dziecka.

Bibliografia

- Felka A., *Naznaczeni Łaską. Jak dostrzec wartość życia po śmierci dziecka*, Katowice 2012.
Kubler-Ross E., *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, Poznań 1979.

II

DONIESIENIA Z BADAŃ

Dana Kollárová*
Lívia Fenyvesiová**

TVORIVÁ DRAMATIKA V PRÍPRAVE BUDÚCICH PEDAGÓGOV

Úvodom

Učiteľ by mal žiakov pripraviť tak, aby boli schopní orientovať sa a porozumieť svetu, v ktorom žijú. Záujem učiteľov o profesionálne dianie v oblasti nášho školstva, ale aj celospoločenského diania by mal byť vnútornou motiváciou a zároveň príležitosťou k úvahám, otázkam, konfrontáciám, postojom budúceho obrazu procesu výchovy a vzdelávania. ***Ved' výchovno-vzdelávací proces by mal byť projektovaný a realizovaný tak, aby podnecoval a rozvíjal každého žiaka, a podľa možnosti rešpektoval jeho jedinečnosť.*** Jedným z prístupov k edukácii, ktorý vytvára priestor pre rešpektovanie žiaka a zároveň priestor pre primeraný a prirodzený prístup k výchove a vzdelávaniu, najmä detí predškolského a mladšieho školského veku, je využívanie tvorivej dramatiky vo vyučovaní. Na tento prístup k edukácii môže čiastočne pripraviť budúceho učiteľa aj absolvovanie študijného predmetu tvorivá dramatika, jeho jadro spočíva v učení (kontaktom, komunikáciou a konfliktom) prostredníctvom rolových a situačných hier, ktorých obsahom je sociálno-estetické učenie.

Tvorivá dramatika či dramatická výchova

Na Slovensku je veľmi frekventovaný pojem *dramatická výchova*. Je to spôsobené tým, že sa ňou začali zaoberať prevažne ľudia, ktorí vychádzajú zo skúseností s dramatickým umením. L. Janáková (1996) tiež uvádza, že používaný termín dramatická výchova si široká verejnosť spája takmer výlučne s dramatisáciou, divadlom, hereckou prípravou a mimoškolskou činnosťou. Pripúšťame, že je to spôsobené aj tým, že slovné spojenie *dramatická výchova*, je prevzaté z anglickej terminológie a nabáda k takémuto výkladu. V súvislosti s vyučovaním, resp. uplatňovaním metód tvorivej dramatiky v škole však často počúvame aj o *dramatisácii*. Toto používanie termínu je nesprávne. Pojem dramatisácia nemožno vnímať len ako pomenovanie prístupu k edukácii, v ktorom sa uplatňujú vyučovacie postupy tvorivej dramatiky. V dramatisácii ide v prvom rade o spôsob práce, ktorý súvisí s literárnym textom, jeho pretransponovaním do dramatickej podoby, a to vo forme dialogizácie textu. V našom príspevku budeme používať termín *tvorivá dramatika*, pretože podstatou tohto

* PaedDr. PhD.; Pedagogická fakulta UKF v Nitre.

** PaedDr., PhD., Pedagogická fakulta UKF v Nitre.

prístupu sú situácie, ktorých *nositeľom je dramatický prvok a akcent sa tu kladie na tvorivosť*. Bez tvorivosti by tvorivá dramatika nemohla existovať.

Subjektívnosť učiteľa v prístupe vo vzdelávaní

Mnohí učitelia inovujú výchovno-vzdelávací proces, zavádzajú do praxe nové metodické postupy, ktoré im umožňujú skvalitniť vlastnú prácu. Tomu však musí predchádzať dokonalé poznanie a zvládnutie kompetencií, ich efektívne využívanie, ktorých súčasťou je aj hodnotenie vlastnej práce. Sebareflexia posúva učiteľa v tom smere, aby pochopil a vyhodnotil úspešnosť, prípadne aj neúspešnosť vlastných metodických postupov a zároveň je signálom, ktorý ho núti uvažovať o myslení žiaka a o ďalšom projektovaní náplni učebného obsahu a cieľov. Upozorňuje na to aj E. Pettlák (2001, s. 31), keď v súvislosti s riadením výchovno-vzdelávacieho procesu, tvrdí, že sa nemožno naň pozeráť z uhla „preniesť vedomosti učiteľa na žiakov“, a to vysvetľovaním, poučaním, niekedy aj donucovaním a pod. Zložitosť a náročnosť vyučovacieho procesu spočíva v tom, že učiteľ musí rozumieť nielen učivu, ale aj žiakovi, a postupom (zásadám, metódam, prostriedkom), teda príslušným psychodidaktickým zákonitostiam výchovy a vzdelávania.

Učiteľ musí vedieť, že cieľové požiadavky vzhľadom na rozvíjanie osobnosti žiaka súvisia nielen s poznávacími schopnosťami, ale aj s motiváciou k sústavnému zdokonaľovaniu sa, s emocionálnou zrelosťou, prosociálnym správaním, zároveň so sebareguláciou, a v neposlednom rade aj s tvorivosťou. Všetky elementy spolu súvisia, a preto ich treba rešpektovať v projektovaní, realizácii i reflexii vyučovacieho procesu. Nestačí ich poznať len teoreticky, už v príprave učiteľov by sme mali myslieť na to, že samotný vyučovací proces je proces otvorený, do ktorého prenikajú denne vnútorné i vonkajšie neočakávané činitele.

Tvorivá dramatika ako príprava na tvarovanie vyučovacieho procesu

Pri projektovaní vyučovania učiteľ s mnohými činiteľmi nepočíta, a predsa musí pohotovo zareagovať a zakomponovať „neznámy, nečakaný“ prvok do vyučovacieho procesu tak, aby udržal vnútornú motiváciu žiakov a našiel súvis s obsahom a cieľom. Toto všetko si vyžaduje kreovanie pedagogických zručností. V tejto súvislosti píše aj Ch. Kyriacou (2004, s. 20), že ide o účelné a cieľovo orientované činnosti učiteľa, zamerané na riešenie pedagogických situácií a problémov. ***Tieto situácie a problémy sú však podmienené aj názormi a vzorcami správania a konania žiakov, ktoré si prinášajú z rodinného prostredia.*** C. A. Klaassen (2002) z univerzity v holandskom Nijmegen upozornil na vynárajúci sa problematický fenomén - eróziu pedagogickej citlivosti učiteľov. Nie sú vraj pripravení hovoriť o pedagogických aspektoch ich práce – o tom, ako pristupovať k žiakom vo vzťahovej, osobnej či morálnej rovine. Majú problémy preberať pedagogické problémy s rodičmi žiakov z dôvodu emocionálnej

náročnosti takejto komunikácie a pre nedostatok jasnej pedagogickej vízie vo svojej práci. Výskum, na ktorom autor participoval, ukázal, že rastie podiel učiteľov, ktorí sa boja „morálnych tém“, ktoré sa môžu objaviť v ich triedach, a ktorí sa vyhýbajú situáciám, v ktorých by museli vstúpiť do diskusie so žiakmi. Tu vidíme práve miesto pre metódu tvorivej dramatiky, a jej prínos aj pre samotných učiteľov. Učiteľ je učiteľom nielen vo vyučovacom procese, ale svoju rolu učiteľa musí rovnako úspešne zvládnuť aj v komunikácii s rodičmi alebo nepedagogickými pracovníkmi na pôde školy. Učiteľ v nej musí prejsť svoje vedomosti (poznatky), rozhodovanie (uvažovanie) a činnosť (správanie a konanie).

Ako každé zručnosti, aj pedagogické zručnosti učiteľa sa zdokonaľujú v opakovaných činnostiach. Preto si myslíme, že **tvorivá dramatika je vhodným prostriedkom k príprave budúcich pedagógov. Ide o prístup k edukácii, v ktorom jadro tvorí komunikácia a kontakt.** Edukácia je založená na **rolových a situačných hrách**, ktoré vedú žiaka k rozhodovaniu v podobe **interpretácie**:

- **vnútornej** (dešifrovať problém a rozhodnúť sa pre vlastné konanie a správanie),
- **vonkajšej** (interpretovať svoje rozhodnutie, a to môže žiak urobiť zvukom, slovom, pohybom, predmetmi, písomne, výtvarne, priestorovým vyjadrením).

Práve prostriedky tvorivej dramatiky – **dramatická hra a improvizácia** – dávajú učiteľovi aj žiakovi možnosť vyskúšať si simulované situácie a ich pružnosť riešenia pre potreby reálneho života. Pozitívom uvedených metód a prostriedkov prístupu tvorivou dramatikou je, že v učení ide o skupinovú skúsenosť, v ktorej (žiaci) poslucháči môžu prejsť svoje osobnostné kvality. Pripomenieme, že:

- **Improvizácia** - dovoľuje poslucháčom voľné, slobodné a aktívne objavovanie seba, iných, svojho okolia. Improvizovaná činnosť je taká činnosť, ktorej štruktúru, vývin dopredu nepoznáme. Ako pripomína K. Bláhová (1996), jadrom improvizácie je spontánnosť ako prejav samovoľný, živelný, neuvedomelý, mimovoľný, nevynútený a dobrovoľný;

- **Dramatická hra** - je už štruktúrovanou činnosťou, ktorá má svoje základné a špecifické znaky (bližšie S. Koťátková, 1998). Dôležité v dramatickej hre je určiť si moment, alebo inšpiračný bod, z ktorého budeme vychádzať a ktorý budeme rozvíjať.

Budúci učelia môžu prostredníctvom tejto metódy vyučovania, hlavne jej praktickými možnosťami, preniknúť hlbšie nielen do podstaty vyučovacieho procesu, ale aj do myslenia, prežívania, konania svojho spoluhráča (možno kolegu) a postupne žiaka.

V čom považujeme za významné z hľadiska zaradenia tohto predmetu do študijného programu je aj to, že študenti spoznajú sami seba v činnostiach, ktorých ťažiskom je komunikácia a kontakt a všetky obsahujú v sebe prvky očakávania - *napätie* a uvoľnenie (čo sú hlavné atribúty ľudskej hry) teda činnosti, pri ktorej je človek uvoľnený, prirodzený a má záujem sa na nej podieľať. **To, aby bol učiteľ prirodzený, zohráva podstatnú úlohu vo vyučovacom procese.** Ako ukázali výsledky aj nášho uskutočneného výskumu (D. Kolárová, 2010), žiaci dokážu na základe učiteľovho výkladu postihnúť, či *má učiteľ záujem* ich dané učivo naučiť, prípadne, či im len *učiteľ dokáže učivo vysvetliť. Od učiteľa sa očakáva, že by nemal ísť len „po povrchu“, ale jeho individuálna koncepcia vyučovania by*

mala byť taká, aby žiakov svojim prirodzeným prístupom presvedčil o význame učiva a vyučovacieho procesu pre reálny život. Ako sme aj v našej publikácii uviedli (L. Fenyvesiová, 2013, s. 7) individuálna koncepcia učiteľa, jeho ponímanie vyučovania vzniká postupne, vyvíja sa v rámci pedagogickej kariéry. Avšak pripúšťame názor ďalších odborníkov, že sa vyvinie ešte pred profesijnou kariérou prípravy na univerzite.

Príprava budúcich pedagógov je procesom, ktorý zahŕňa poznatky a praktické skúsenosti z viacerých oblastí. To si vyžaduje kladný postoj k novým informáciám, novým prístupom, vôľu a motiváciu k sebazdokonaľovaniu sa. Pripomenul to aj M. Špánik (2002) myšlienkami, že tvorivá dramatika sa účinne podieľa na príprave budúceho učiteľa, ktorý bude ochotný sa celoživotne vzdelávať, prispôsobovať a neustále sa zrýchľujúcemu tempu života, nadšenca schopného svoje zaočadenie pre prácu s deťmi prenášať aj na žiakov, človeka schopného vžiť sa do situácie a myslenia svojich žiakov. Pre učiteľa, ktorý chce učiť tvorivou dramatikou by malo platiť, že to, čo nie je schopný urobiť sám, nemal by žiadať ani od svojich žiakov.

Výskum o názoroch študentov učiteľských odborov na zaradenie a absolvovanie kurzu dramatická výchova

V našom uskutočnenom výskume nás zaujímalo, do akej miery môžeme predmetom tvorivá dramatika (dramatická výchova), ktorý je súčasťou prípravy budúcich pedagógov (učiteľov materských škôl, učiteľov primárneho vzdelávania a vychovávateľov), rozvíjať ich sociálne a pedagogické zručnosti. Uvedený aplikovaný pedagogický výskum sme uskutočnili aj z toho dôvodu, aby sme mohli na základe výsledkov vytvoriť ďalšie smerovanie, resp. ďalšiu koncepciu vývoja tvorivej dramatiky v učiteľských aj neučiteľských programoch. V súčasnosti je zaradený predmet v bakalárskom stupni štúdia.

V našom výskume sme oslovili spolu 225 respondentov. Keďže ide o veľkú výskumnú vzorku respondentov, rozhodli sme sa zostaviť dotazník (obsahoval poloťvorené a otvorené) položky. Niektoré položky boli spoločné pre celú výskumnú vzorku a niektoré položky sme museli modifikovať vzhľadom na zameranie štúdia a druh (denná a externá forma) štúdia.

Cieľ, ktorý sme si v našom výskume dali, bolo zistiť, *do akej miery pripisujú poslucháči učiteľských odborov význam prípravy z oblasti tvorivej dramatiky, a v akých oblastiach môže tento predmet obohatiť kompetencie budúceho učiteľa a vychovávateľa.*

Študenti oceňujú praktickosť výučby

Respondenti sa vo svojich výpovediach zhodli v tom, že predmet tvorivá dramatika ich veľmi obohatila nielen po osobnostnej stránke, ale aj profesijnej. Dôkazom je aj výrok - *„Tam sme sa skutočne veľa naučili a takisto aj do praxe, a to čo sa týka všetkých hodín, by sa dalo povedať. Overili sme si, že sa dá aplikovať skoro všade. Aj keby sme len prvky využívali.“* Zdôvodňujú to tiež tým, že *„(...) je postavená na*

hravosti, a tým sa deti lepšie motivujú, keď im ponúkžeme nie klasickú, ale hravú formu“. Uvedomujú si význam hry a jej pôsobenie na žiaka predškolského a mladšieho školského veku a aj to, že hra je najprirodzenejšou činnosťou v tomto veku a jej využitie v pedagogickej praxi môže byť vhodným stimulátorom k efektívnej výučbe. V hodnotení uvedeného predmetu odzneli aj názory, že ich výučba obohatila nielen obsahovo a postupmi, ale aj osobnosťou vyučujúceho, ktorý podľa nich zohráva v tomto prístupe podstatnú rolu. Oceňujú praktickosť výučby, otvorený, prirodzený, korektný a plnohodnotný prístup vyučujúceho k študentom i predmetu a hĺbkovú analýzu učebnej látky počas semestra. Je teda dôležité pripomenúť, že nielen zakomponovanie uvedeného predmetu do študijných plánov v príprave pedagógov nestačí, ale treba zväžiť aj kvalifikovanosť a osobnostné predpoklady vyučujúceho.

Prínos pre osobnostný rozvoj

Zaujímalo nás, v čom respondentom z hľadiska osobnostno-sociálnej stránky tvorivá dramatika pomohla najviac. Vo vyhodnocovaní sme brali do úvahy vek respondentov a ich doterajšie praktické skúsenosti, pretože išlo o poslucháčov denného aj externého štúdia. Vyšli zaujímavé výsledky v tom, že na prvých troch miestach sa vyskytli u respondentov zhodné vyjadrenia. Zastávajú názor, že prístup tvorivou dramatikou v ich študijnom predmete *dramatická výchova* (pod týmto názvom bol zaradený v študijnom programe), ich obohatil o tieto schopnosti:

- tvorivo riešiť praktické problémy,
- spolupracovať s inými,
- obohatila výrazové prostriedky ich komunikácie,
- naučila ich zbaviť sa strachu pri prezentovaní svojich názorov.

Je potešujúce z hľadiska výučby tvorivej dramatiky, že u všetkých respondentov, ktorí boli vo výskume zapojení, radia *tvorivé riešenie praktických problémov* medzi tri najdôležitejšie činitele, a to rovnako denní aj externí poslucháči. Čo pokladáme za zmysluplné a aj za správne smerovanie tvorivej dramatiky je to, že vidia prínos aj *v učení sa spolupracovať s inými*. To považujeme za rovnako dôležité rozvíjať to aj v ich budúcej pedagogickej praxi, pretože ich vlastná pedagogická prax a život si to vyžadujú a rovnako to budú musieť učiť svojich žiakov.

Istota a neistota vo svojich schopnostiach

Ukázalo sa, že *učiteľom z praxe najväčšie problémy robí schopnosť jasne formulovať myšlienky*. Je to prekvapivé zistenie zvlášť u respondentov s niekoľkoročnými praktickými skúsenosťami, prevažne u učiteliek materských škôl (v externej forme štúdia). U nich by sme predpokladali, že majú bohatú aktívnu slovnú zásobu a skúsenosti s komunikáciou. Pravdou však je, že komunikujú prevažne s dieťaťom, čo obnáša síce tvo-

rivú komunikáciu, ale nie tak náročné myšlienkové operácie. Aj to môže byť príčinou zistenia, že **im robí problém formulovať svoje myšlienky v skupine dospelých**.

Učítelia zažívajú denne množstvo nepredvídateľných komunikačných situácií, do ktorých musia vstupovať. Na rozdiel od **denných študentov, ktorým robí najväčší problém schopnosť pracovať nezávisle a s dostatočnou sebaistotou**. Je to do istej miery spôsobené aj vekom, kedy sú si svojou prácou ešte neistí. Je zaujímavé, že **najmenší problém im robí sústrediť sa, schopnosť spolupracovať s ostatnými, schopnosť ľahko hovoriť s ostatnými**. To môže byť spôsobené aj tým, že sa nachádzajú ešte stále pre nich v novom prostredí (vysokoškolské), vstúpili a vstupujú do nových vzťahov, ktoré ešte neprešli štádiom „kvasenia“, prichádzajú s rôznymi komunikačnými skúsenosťami, z rozličných sociálnych skupín, a preto sú obavy denných študentov opodstatnené. Najmenšie problémy v tvorivej dramatike robilo denným poslucháčom **zapojenie sa do aktivity a sústredenie**. Rovnako uvádzali, že **nemajú problém so schopnosťou riadiť sa inštrukciami a dodržiavať pravidlá**. Toto sa dá vysvetliť aj tým spôsobom, že zatiaľ sú len vykonávateľmi predpísaných vecí, požiadaviek voči škole a nie sú zatažení inými povinnosťami. Je teda pravdepodobné, že čím sú starší a čím sú na nich kladené vyššie nároky z časových a iných prípadne rodinných faktorov, nestíhajú plniť isté dohodnuté pravidlá hry. **Ukazuje sa, že sebakontrola je u respondentov vyššia opäť vekom a rokmi praxe**. Tým, že človek odbúrava isté predsudky, ktoré si so sebou prináša najčastejšie z rodinného prostredia a vidí sa stále sledovaný v nových sociálnych situáciách a skupinách, dáva si tak pozor na svoj verbálny a hlavne neverbálny prejav.

Z hľadiska sociálnych kompetencií robí najväčšie problémy všetkým respondentom schopnosť pracovať nezávisle s dostatočnou sebaistotou. Domnievame sa, že je to spôsobené vnútornou nezrelosťou, zábrami, ktoré si so sebou prinášajú z predchádzajúcich sociálnych skúseností. Opäť musíme brať ohľad aj na to, že sa poznajú v skupine veľmi krátko, a to je významný faktor, ktorý na takéto výpovede vplyva.

Položili sme respondentom aj otázku, ktorou sme chceli **zistiť čo im robí najväčšie problémy z hľadiska tvorivej dramatiky**. Navrhli sme im niekoľko možností, z ktorých si mohli vybrať, alebo doplniť o možnosti iné. Prekvapujúco, **externým robí problém vstup do role**. Problém vidíme v nízkom počte kontaktných hodín výučby. Je teda pochopiteľné, že im to robí najväčšie problémy. Z uvedených zistení vyplýva, že ak by sa systematicky (ako je to v dennej forme štúdia) venovali rolovým hrám a práci v skupinách, tak by sa dalo predpokladať, že by nemali problémy ani s rečovým kontaktom, konkrétne **schopnosťou pohotovo sa vyjadriť rečou**. S hrou v role veľmi úzko súvisí aj **výrazová premenlivosť a pravdivosť konať v navodenej situácii**. Tu sa nám potvrdzuje, že hra v role bezprostredne súvisí s hrou v situácii.

Uvedieme, čo nerobí problémy respondentom (v externej forme štúdia, konkrétne učiteľkám materskej školy). Majú najmenej zábrany, **v oblasti ohľaduplnosti a zodpovednosti za partnera**. Je to očakávaný výsledok, čo vyplýva z ich niekoľkoročnej profesie. **Nemajú problém tvorivo pracovať s materiálom a predmetom**, čo rovnako vychádza z ich tvorivej dennej práce. Nemajú problém **komunikovať s partnerom „skutočne“ v hre**, čo možno len potvrdiť, pretože denne sú konfrontované s hrou v role počas námetových

hier detí v materskej škole. Dovoľme si tvrdiť, že tieto ich vyjadrenia sú pravdivé a dôveryhodným materiálom, ktorý ponúka opodstatnené vysvetlenia výsledkov.

Najväčšie problémy robí denným poslucháčom TD pohotovo sa vyjadriť rečou. Aj naše skúsenosti potvrdzujú, že poslucháči naozaj najčastejšie používajú pohybové vyjadrenie, prípadne predmetové vyjadrenie, najčastejšie prostredníctvom bábky. Vysvetľujeme si to nezrelosťou ich sociálnych zručností, ktoré na základných a stredných školách nemali možnosť rozvíjať. Musíme tu odlišovať argumenty v riešení problémov a návrhy riešení od bežnej komunikácie s priateľom, kamarátom, rodičom. Riešiť problémy a viesť dialóg, to je jednou z úlohou tvorivej dramatiky v príprave učiteľov.

Názory na zaradenie tvorivej dramatiky do študijného programu predškolská a elementárna pedagogika

V ďalšej časti nášho výskumu sme sa sústredili na zistenie, aký význam pripisujú respondenti zaradeniu tvorivej dramatiky do jednotlivých študijných odborov v príprave učiteľov a vychovávateľov. Zaujímalo nás, ako sa po absolvovaní štúdia pozerajú na potrebu zaradiť tvorivú dramatiky do študijného programu na pedagogických fakultách. Po absolvovaní predmetu dramatická výchova sa 85,77% respondentov zhodlo v tom, že tvorivá dramatika je nevyhnutnou súčasťou prípravy učiteľov. Z výsledkov vidno, že svoje kladné stanovisko zaujali budúci učitelia aj vychovávatelia, ktorí si uvedomujú dôležitosť tejto pedagogickej teórie v praxi. Podobne to bolo aj s vyjadrením názoru, že **považujú za nevyhnutné zaradiť (ako súčasť tvorivej dramatiky) aj predmet techniku hlasu a reči učiteľa**. Kladný postoj vyjadrili k výroku, že by bolo vhodné tento predmet zaradiť do programovej štruktúry všetkých učiteľských odborov.

Keďže *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy* (V. Hajdúková, 2008) odporúča v predprimárnom vzdelávaní uplatňovať metódu tvorivej dramatiky, zaujímalo nás, či by učiteľky a budúce učiteľky materských škôl privítali vo svojom študijnom programe **predmet didaktika tvorivej dramatiky**. Ich odpovede boli nasledovné. Odpoveď určite áno vyslovilo 45,86% respondentov, čo predstavuje 72 respondentov z celkového počtu opýtaných. 39,49% t.j. 62 respondentov odpovedalo áno, a 23 respondentov nemalo vyhranený názor, odpovedali neviem. Predstavuje to 14,65% opýtaných. Je však pozoruhodné, že žiadna učiteľka materskej školy sa nevyjadrila odpoveďou nie, alebo určite nie (z tohto odboru bolo 157 respondentov). Z uvedených výsledkov vyplýva, že učiteľky si uvedomujú význam a postavenie tvorivej dramatiky v predprimárnej edukácii. Nedali sme túto položku do dotazníka respondentom z odboru Vychovávateľstvo.

Zaujímalo nás, ktorý predmet súvisiaci s oblasťou tvorivej dramatiky, by budúce učiteľky materskej školy vo svojom štúdiu z hľadiska ich obsahu pracovnej činnosti a odbornej profilácie privítali. Ich vyjadrenia boli nasledovné. Uvádzame ich podľa dôležitosti, akú im priradili:

- tvorivé dielne, (z oblasti tvorivej dramatiky),
- hudobná a pohybová výchova,

- hlasová výchova a komunikatívne zručnosti,
- improvizácia,
- didaktika tvorivej dramatiky,
- bábkové a alternatívne divadlo,
- projektová metóda a štruktúrovaná dráma,
- scénografia,
- umelecko-pedagogické vedenie v ZUČ (záujmovej umeleckej činnosti),
- tvorivé písanie.

Je pochopiteľné, že **učiteľky materských škôl si uvedomujú dôležitosť vlastného zážitkového učenia**, aby pochopili podstatu tvorivej dramatiky, a preto na prvé miesto kladú práve **tvorivé dielne z tvorivej dramatiky**, kde môžu uplatňovať aj projektové vyučovanie. **Hudobno-pohybová výchova** je v materskej škole prepracovaná, aj ju vo svojom študijnom programe respondenti absolvovali, avšak uvádzajú málo priestoru, kedy sa venovali konkrétnym tvorivým činnostiam v tomto predmete. Toto je pravdepodobne dôsledok práce pedagóga, na čo musíme v budúcnosti prihliadať. O hlasovej výchove a komunikatívnych zručnostiach sme sa už zmienili ako o súčasť obsahovej stránky tvorivej dramatiky. Učiteľia naozaj **cítia potrebu venovať sa technike hlasu a reči, preto že učiteľské povolanie si to vyžaduje**, o to viac v materskej škole. Tu treba pripomenúť, že učiteľka je počas dňa viackrát v komunikačnej situácii sklonená k dieťaťu, čo jej bráni správne sa nadýchnuť, od čoho sa odvíja aj znížená aktivita bránice a väčší nápor na hlasivky, čo spôsobuje nedostatočnú silu výdychového prúdu.

Respondenti si uvedomujú, že denne im deti v materskej škole pripravujú rôznorodé komunikačné situácie, do ktorých musia adekvátne vstupovať, väčšinou „v role“, a preto **by privítali väčšiu pružnosť z hľadiska improvizácie**. Improvizácia je súčasťou didaktiky tvorivej dramatiky. Aj tak sa dá vysvetliť, že didaktika stojí hneď za improvizáciou. Niektorí autori (M. Pavlovská, K. Bláhová) improvizáciu dokonca považujú za jednu z metód tvorivej dramatiky. Improvizácia má svoje opodstatnenie aj pre deti/žiacov. Potvrdzujú to aj autori J. Gubricová a J. Pochanič (2010), keď zastávajú názor, že práve improvizácia umožňuje dieťaťu vyskúšať si svoje riešenia problémov a pochopiť ich dôsledky.

Respondenti sa úplne oprávnené dožadujú **bábkového a alternatívneho divadla**, pretože pracovať s bábkou môžu v každej organizačnej forme a **túžia sa zoznámiť s novými technikami zhotovovania bábok, prípadne s písaním scenára**. Učiteľky materských škôl, ale rovnako aj vychovávatelia by mali mať aspoň základy bábkového divadla, pretože v predškolskom a mladšom školskom veku má bábka svoje opodstatnenie a pedagóg by mal poznať jej funkcie. S bábkou môžeme pracovať na viacerých úrovniach, kedy dieťa/žiak je v pozícii tradičného diváka, pasívno-aktívneho diváka, alebo pasívno-aktívneho hráča (bližšie o tom pojednáva B. Kováčová, 2013).

Za bábkovým divadlom stojí **projektová metóda a štruktúrovaná dráma**. Je to trochu nepochopiteľné, pretože sa domnievame, že môžu len tušiť o čo v tomto predmete ide, alebo to mohla vyjadriť len jedna skupina, s ktorou sme projekt robili, ktorého

sa mali možnosť zúčastniť. To však môžeme iba predpokladať. Pretože dotazníky boli anonymné a nemôžeme zistiť, či išlo o skupinu práve týchto poslucháčov. Respondenti majú **záujem o prácu s umeleckými útvarmi a záujmovo-umeleckou činnosťou**, čomu je blízka aj **scénografia**. Tú určite využijú v práci s bábkovým divadlom, pri výrobe rôznych pomôcok a hračiek na tvorivé hry, zdravotné cviky a edukačné aktivity. Treba si všimnúť, že **prejavili záujem aj o tvorivé písanie**. Ako uvádzajú, nevedia pracovať s detskou literatúrou. Od ukončenia školy sa vraj prestali venovať modernému typu poézie a prózy. Siahnu väčšinou po knihách, ktoré majú v knižnici v triede, majú tam osvedčené básničky. Uvádzajú, že majú zábrany sa odpútať a pustiť do nových, častokrát javiskových tvarov. Odvážnejšie sú skôr pri čítaní pred spánkom, kde sa podľa nich „nemôže“ veľa pokaziť. Aj v tejto fáze sa opierajú v modernom type poézie a prózy pre deti skôr o časopiseckú literatúru určenú deťom. Nezabudneme ešte pripomenúť, že respondenti si mohli vybrať z uvedených predmetov, ktoré sme im ponúkli. Boli to predmety, ktoré kedysi tvorili skladbu predmetov z študijného programu Tvorivá dramatika (bakalársky stupeň), na ktorom sme sa v minulosti autorsky aj prakticky podieľali. Pri voľbe možnosti *iné* neuviedli respondenti žiadne návrhy.

Musíme upozorniť na jeden dôležitý moment, ktorý priniesol náš podobný výskum (D. Kollárová, 2004), ktorý sme uskutočnili aj s poslucháčmi, ktorí absolvovali spomínané bakalárske štúdium Tvorivá dramatika a rozšírené štúdium Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ rozšírené o predmetovú špecializáciu tvorivá dramatika. Vtedy sme oslovili respondentov otázkou, kedy, v ktorom semestri prenikli do podstaty tvorivej dramatiky. Ukázalo sa, že nie je tak dôležitá štruktúra tohto vyučovacieho predmetu, ako individuálna koncepcia vyučujúceho. V tejto súvislosti by sme chceli upozorniť na to, že keď už sa fakulta v príprave učiteľov rozhodne zaradiť tento vyučovací predmet, musí mať kvalifikovaného vyučujúceho z tejto oblasti. Vyučovanie tvorivej dramatiky si vyžaduje špecifické požiadavky, ktoré by mal učiteľ tvorivej dramatiky spĺňať (bližšie o tom píše S. Koňátková, 1998).

Na úplný záver uvedieme názory respondentov, na čo by sa podľa nich mal klásť dôraz v rámci všeobecnej prípravy budúcich učiteľov a vychovávateľov, čomu môže pomôcť aj predmet tvorivá dramatika. Najviac boli nasýtené tieto kategórie, ktoré uvedieme v poradí od najdôležitejšej:

- na rečové schopnosti (kultúra, technika a hygiena hlasu učiteľa),
- na rozvíjanie uvoľnenia a schopnosti koncentrovať sa,
- na rozvíjanie predstavivosti, fantázie a obrazotvornosti,
- na jazykové cítenie a rečový prejav,
- na využívanie priestoru, účelného pohybu, držanie tela a koordináciu gestikulácie,
- na rozvoj logického myslenia,
- na zmyslové cvičenia,
- na rozvoj pamäte,
- na rytmus a dynamiku skupiny.

Prínos tvorivej dramatiky pre pedagogickú prax respondentov

Treba povedať, že tvorivú dramatiku považovali respondenti za zlomový predmet v súčinnosti s predmetom Teórie vyučovania, pretože im otvorila možnosti, ako postupovať v didaktikách iných predmetov. Zároveň uvádzajú, že to bolo pre nich niečo nové, objavili v sebe nové schopnosti. Vstupom do tohto vyučovacieho predmetu prišli s tým, že sa budú učiť ako hrať divadlo. Keď sme sa spýtali po ukončení kurzu, čo im tvorivá dramatika dala, objavili sa odpovede: ***vdďaka nej viem pružne reagovať na problémy; rozvíjala môj pohybový a jazykový prejav***. Priznali, že ***im pomohla v tom, aby sa zbavili čiastočne zábran pri hlasnom čítaní***. Pomocou nej na sebe zistili, aké obrovské problémy im robí prečítať nahlas text, prípadne predniesť básne a vôbec, primerane komunikovať s dieťaťom vo vyučovacom procese. Vyslovili tiež názory, v ktorých uviedli, že ***tu videli priame prepojenie s praxou***, čo im doteraz chýbalo, alebo aj to, že sa ***začali sami nad sebou zamýšľať, ako sa vyjadrujú a rozprávajú***.

Záverom

Zmeny v spoločnosti prinášajú so sebou zvýšené požiadavky na prípravu učiteľov, teda aj nároky na ich pedagogické spôsobilosti. To kladie zvýšené nároky na zmeny v rozmyšľaní učiteľa o jeho pozícii v systéme vzdelávania a o konkrétnych pedagogických postupoch, ktoré používa vo vyučovacom procese. Poslucháčov by sme mali viesť k tomu, že učiteľ by sa nemal vo svojej práci usilovať iba o naplnenie edukačných cieľov, ale v tvorbe školského kurikula by mal vidieť otvorené možnosti realizácie vlastných námetov a priestor na obohatenie výchovy a vzdelávania žiakov vzhľadom na ich osobitosti a zároveň v súlade s podmienkami školy a regiónu, v ktorom sa škola nachádza. Túto myšlienku podporujú aj ďalší autori (R. Polakovičová, E. Žovinec, 2013) tvrdením, že školský systém by mal podporovať rôznorodosť vzdelávacích ciest s rešpektom umožniť všetkým žiakom dospieť rozličným spôsobom a tempom k spoločným vzdelávacím cieľom.

Ukázalo sa, že budúci učitelia a vychovávateľia metódu tvorivej dramatiky považujú z tohto pohľadu za vhodnú pedagogicko-didaktickú metódu, ktorá je reálne aplikovateľná, zmysluplná, efektívna a hlavne primeraná deťom/žiakom predškolského a mladšieho školského veku. Pravda, za predpokladu, že ju bude pravidelne a systematicky uplatňovať pedagóg dostatočne kvalifikovaný z tejto oblasti. Respondenti sa zhodli v tom, že ide o metódu, ktorá by sa mala dostať do škôl v čo najväčšej miere, pretože je môže pomôcť deťom, žiakom, aj učiteľom pri vzdelávaní a celkovom rozvíjaní osobnosti. Problém však vidia v nedostatočnej profesionálnej pripravenosti učiteľov z oblasti tvorivej dramatiky.

Samozrejme, neodvážime sa tvrdiť, že tvorivá dramatika je jedinou metódou, prostredníctvom ktorej môžeme skvalitniť vyučovací proces. Rozhodujúcu úlohu pri tom zohráva záujem učiteľa, jeho profesijná pripravenosť a vnútorná motivácia, ktorá ho vedie k premýšľaniu o tom, ako žiakov učiť im primeraným a zároveň pútavým spôsobom.

Literatúra

- Klaassen, C.A. 2002. *Teacher pedagogical competence and sensibility*. In *Teaching and Teacher Education*. Volume 18, Issue 2, February 2002, s. 151–158. Dostupné na internete na <http://www.sciencedirect.com/science/issue/5976-2002-999819997-1>.
- Koťátková, S. et al. 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. 219.s. ISBN 80-7184-756-9.
- Fenyvesiová, L. 2013. *Teória vyučovania – vybrané kapitoly*. Nitra : PF UKF, 2013. 85 s. ISBN 978-80-558-0392-0.
- Gubicová, J., Pochanič, J. 2010. *Improvizácia ako prostriedok pre osobnostný rozvoj dieťaťa predškolského veku*. In *Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. Prešov : PU, 2010. 125-136. ISBN 978-80-555-0208-3.
- Hajdúková, V. et al. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava : MPC, 2008, 254 s. ISBN 978-80-8052-324-4.
- Janáková, L. 1996. *Tvorivá dramatika ako prostriedok motivácie*. Banská Bystrica PF UMB, 1996. 80 s. ISBN 987-80-88825-79-1.
- Kollárová, D. 2004. *Tvorivá dramatika v príprave budúcich učiteľov na pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity /Rigorózna práca/*. PdF TU v Trnave, 2004. 108 s.
- Kollárová, D. 2010. *Vnímanie tvorivej dramatiky učiteľmi na 1. stupni ZŠ. /Dizertačná práca/*. Bratislava : UK, 2010. 235 s.
- Kováčová, B. 2013. *Hra s bábkou v ranom a predškolskom veku : diagnostika a intervencia*. Bratislava : Musica Liturgica, 2013. 72 s. ISBN 978- 80- 89700-01-1.
- Kyriacou, Ch. 2004. *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Praha : Portál, 2004. 157 s. ISBN 80-717-896-58.
- Petlák, E. et.al. 2001. *Škola a súčasnosť*. Nitra : UKF, 2001. ISBN 80-8050-468-7.
- Polakovičová, R., Žovinec, E. 2013. *Inkluzívny charakter profilu učiteľa akceptujúceho diverzitu žiakov*. In *Quaere 2013*. Hradec Králové : Magnanimitas, 2013. s. 2097. ISBN 978-80-905243-7-8.
- Špánik, M. 2002. *Niektoré problémy súčasnej výchovy v materských školách*. In *Detská opatrovňa v Trnave a jej aktuálnosť dnes : Predškolská výchova ako výchova k harmónii - zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava : TU, 2002. s. 45- 46. ISBN 80-89074-44-8.

TVORIVÁ DRAMATIKA V PRÍPRAVE BUDÚCICH PEDAGÓGOV

Kľúčové slová: tvorivá dramatika, dramatická výchova, tvorivá dramatika v príprave pedagógov, metódy tvorivej dramatiky, učiteľova koncepcia vyučovania, príprava budúcich pedagógov.

Anotácia: Príspevok približuje metódu tvorivej dramatiky, ako jeden z inovačných trendov v príprave budúcich učiteľov z oblasti sociálnych, pedagogických a komunikačných zručností. Zároveň prináša výskumné zistenia podložené názormi poslucháčov učiteľských odborov, ktorí absolvovali predmet tvorivá dramatika (dramatická výchova) v rámci svojho študijného programu.

TWÓRCZOŚĆ DRAMATYCZNA W PRZYGOTOWANIU PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW

Słowa kluczowe: twórczość dramatyczna, wychowanie dramatyczne, twórczość dramatyczna obecna w przygotowaniu pedagogów, metody twórczości dramatycznej, koncepcja nauczania prowadzona przez nauczycieli, przygotowanie przyszłych pedagogów.

Streszczenie: Artykuł przybliży metodę twórczości dramatycznej jako jednego z innowacyjnych trendów obecnych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli w sferze sprawności społecznej, pedagogicznej i komunikacyjnej. Dostarcza także zebrane dane oparte na poglądach słuchaczy przedmiotów nauczania, którzy ukończyli przedmiot twórczość dramatyczna (wychowanie dramatyczne) w ramach swojego programu studiów.

CREATIVE DRAMATIC IN PREPARATION OF FUTURE PEDAGOGUES

Key words: Creative dramatic. Drama education. Creative drama in preparation of pedagogues. Creative drama methods. The teacher's concept of classes. Preparation of future pedagogues

Summary: The paper provides information on the creative dramatic method as one of the innovative trends in preparing the future teachers in social, pedagogical and communication skills. At the same time it presents research findings backed by opinions of students studying to become teachers who have studied creative dramatic (drama education) as part of their curriculum.

ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Дидактичні процеси виникають із суспільної необхідності передати молодому поколінню накопичений досвід, важливий для розвитку суспільства. Навчання як цілеспрямований, системний і послідовний процес підпорядковане певній системі принципів, дотримання яких забезпечує його ефективності. В педагогічній енциклопедії відзначено, що дидактичні принципи – це принципи дидактики, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи в навчальному закладі у відповідності з загальними цілями виховання і закономірностями процесу навчання. Г.Г. Ващенко трактує дидактичні принципи як основоположні ідеї, що пронизують усі рівні й компоненти освіти та засвідчують їх системну цілісність¹. Принцип навчання за визначенням В. Загв'язинського – це вираження педагогічної концепції; знання про сутність, зміст, структуру навчання, його закони і закономірності².

Науковцем В.В. Ягуповим надається таке визначення дидактичних принципів: принципи навчання – це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей³. В загальній дидактиці під принципами навчання В.В. Ягупов розуміє конкретні рекомендації про шляхи досягнення цілей навчання на основі його пізнаних закономірностей та вказує, що ці рекомендації стосуються: регулювання різноманітних змістових стосунків учасників дидактичного процесу; з'ясування провідних тенденцій навчання на сучасному етапі формування національної системи освіти; розв'язання суперечностей процесу навчання й умові досягнення успіхів у навчально-виховному процесі; визначення основних положень, на які спираються під час викладання навчальних дисциплін; визначення зміс-

* Прізвище, ім'я, по-батькові: Плачинда Тетяна Степанівна, Науковий ступінь – кандидат педагогічних наук, Учене звання – доцент, Посада – доцент кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки, Місце роботи – Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету, Україна, м. Кіровоград.

¹ Ващенко, Г. *Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків*: Т.1 / Г. Ващенко. – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.

² Загвязинский И.В. *Методология и методика дидактического исследования*. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

³ Ягупов В.В. *Педагогіка. Навчальний посібник*. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ту, методів і форм навчальної діяльності тощо. Ми вважаємо, що найбільш виразно вони виявляють себе в процесі едукації й стосуються навчання всіх дисциплін.

Розглядаючи професійну підготовку авіафахівців зазначимо, що О.М. Керницький⁴ у своєму дослідженні з підготовки військових льотчиків пропонує таку структуру змісту, що повинен засвоїти курсант: ознайомлення з проблемами професійної надійності льотного складу та психологічної готовності до льотної діяльності; оволодіння проектуванням і моделюванням окремих видів діяльності військових льотчиків; оволодіння методами психологічної підготовки до польотів і програвання службових ситуацій.

Ми пропонуємо розглянути дидактичні принципи на які опирається професійна авіаційна педагогіка для формування в курсантів льотних навчальних закладів необхідних професійних якостей. Це не тільки загальноприйняті педагогічні принципи навчання, але й специфічні процесуальні принципи: принцип суворої регламентації і тимчасової лімітації, принцип додаткового психологічного навантаження, принцип ритмічного зростання психофізіологічного навантаження, принцип комплексного формування професійно важливих якостей.

Принцип науковості в навчанні означає, що всі навички, знання та вміння, що формуються у курсантів, методи їх формування знаходяться в повній відповідності з передовою педагогічною наукою. Цей принцип припускає наукове обґрунтування системоутворюючого чинника, засобів підготовки, етапів і періодів підготовки, тривалості етапів підготовки, розподіл засобів підготовки по етапам⁵. Даний принцип вимагає формування інтегративних зв'язків між різними теоретичними дисциплінами професійної спрямованості, визначення їх змісту, здійснення контролю повноти та якості підготовки тощо.

Принцип систематичності в навчанні вказує на те, що знання, вміння та навички майбутнього авіаційного спеціаліста до професійних дій формуються у визначеній, педагогічно обґрунтованій, логічній послідовності: перехід від простого до складного, від відомого до невідомого, від приватного до загального⁶.

Під принципом свідомості і активності в навчанні розуміється мотивація курсантів, їх прагнення на придбання знань, умінь і навичок. Активному придбанню необхідних якостей сприяє розуміння курсантами необхідності їх

⁴ Керницький О.М. *Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності*. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Харківському інституті Військово-Повітряних Сил імені Івана Кожедуба. – Харків, 2005, – 17с.

⁵ Дьяченко В.К. *Організаційна структура навчального процесу і її розвиток*. – М.: Педагогіка, 1989. – 160 с. Макаров Р.Н., Нидзій Н.А., Шишкін Ж.К. *Психологічні основи дидактики льотного навчання*. – М.: МНАПЧАК, 2000. – 534 с.

⁶ Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. *Основи психології і педагогіки: Курс лекцій*. – К.: МАУП, 2001. – 168 с/

формування, а знання, навички й уміння, сформовані свідомо, закріплюються практичною діяльністю. Л.Р. Амірхановою та Б.Ц. Бадмаєвим⁷ встановлено, що складовими принципу свідомості в навчанні є допитливість, наполегливість, уважність, самостійність, ініціативний пошук, правдивість тощо та знаходить своє віддзеркалення через самодисципліну, внутрішню інтелектуальну зібраність, при яких навчальні завдання виконуються з цікавістю й активним здобуванням професійних знань, навичок і вмінь.

Принцип індивідуального підходу створення психолого-педагогічних умов навчання курсантів для подальшої професійної діяльності припускає таку постановку навчального процесу, при якому буде врахований його рівень професійної підготовки. Для здійснення даного принципу викладацькому складу необхідно враховувати рівень володіння знаннями та вміннями профілюючих дисциплін курсантами⁸.

Принцип міцності знань, навичок і вмінь припускає таку постановку професійної підготовки, при якій курсант при моделюванні екстремальної ситуації буде в змозі відтворити в пам'яті отримані знання та застосувати засвоєні навички та вміння на практиці⁹. Кожне наступне заняття веде до досягнення професійної майстерності. Формування нових знань, навичок і вмінь можливо тільки спираючись на раніше засвоєні та закріплені попередні знання. Цей принцип передбачає повторення вже пройденого матеріалу, з метою закріплення знань і вмінь, що дає можливість відновити забуте та виявити помилки, що раніше були не відмічені. При підготовці майбутніх авіафахівців передбачається спиратися на вищевикладені дидактичні принципи навчання з урахуванням професійної специфіки.

Специфічні дидактичні організаційні і процесуальні принципи дозволяють цілеспрямовано організувати систему підготовки авіафахівців і створити чітку систему формування надійності льотного складу в професійних умовах діяльності під час виконання польотів. При виборі принципів враховується той факт, що в них узагальнена практика підготовки, що дозволяє впритул підійти до вирішення проблем надійного освоєння літального апарату, безпеки польотів щодо людського чинника та вдосконалення знань, навичок і вмінь для подальшої професійної діяльності.

Виходячи зі складності професійної діяльності авіаційного спеціаліста в очікуваних і екстремальних умовах польоту і необхідності професійної

⁷ Амірханова Л.Р. *Активні форми навчання. Навчально-методична допомога.* – Уфа.: УГАТУ, 1997. – 247 с. Бадмаєв Б.Ц. *Психологія і методика прискореного навчання.* – М.: Владос, 1998. – 248 с.

⁸ Зеленська Л.М. *Дидактичні особливості навчання авіаційних фахівців професійної англійської мови. Наукові записки, Серія: педагогічні науки: Випуск 88, Кіровоград РВВ КДПУ ім. В. Винниченка: 2010.* – С. 113-115.

⁹ Бадмаєв Б.Ц. *Психологія і методика прискореного навчання.* – М.: Владос, 1998. – 248 с. Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. *Основи психології і педагогіки: Курс лекцій.* – К.: МАУП, 2001. – 168 с. Дьяченко В.К. *Організаційна структура навчального процесу і її розвиток.* – М.: Педагогіка, 1989. – 160 с. Human Factors in Cabin Safety. Human Factors digest No15. ICAO Cir 300 – AN/173. – Montreal, 2003. – 53 p.

надійності застосовуються специфічні процесуальні принципи, які відображають сутність професійної підготовки і діяльності льотного складу¹⁰.

Принцип суворої регламентації і тимчасової лімітації спирається в основному на специфічні закономірності реалізації професійних знань, навичок і вмінь в процесі професійної діяльності [Человек в измерениях XX века. Прогресс Человечества в двадцатом столетии. Том 6 – М.: МНАПЧАК, 2003. – 409 с.; Human Factors in Cabin Safety. Human Factors digest No15. ICAO Cir 300 – AN/173. – Montreal, 2003. – 53 p.]. У екстремальних умовах польоту пілотові потрібно виконувати свої професійні функції в жорстких тимчасових інтервалах на тлі яскравого вираженого емоційного збудження [Козлов В.В. Людський чинник: історія, теорія і практика авіації. – М.: НІІЦ авіаційної-космічної медицини і військової ергономіки ГНП військової медицини МО РФ, 2002. – 280 с.; Макаров Р.Н., Нидзій Н.А., Шишкін Ж.К. Психологічні основи дидактики льотного навчання. – М.: МНАПЧАК, 2000. – 534 с.; Human Factors in Cabin Safety. Human Factors digest No15. ICAO Cir 300 – AN/173. – Montreal, 2003. – 53 p.; Lewis S.T. Human Factors in Air Force Aircraft Accidents // Aviation Space and Environ Med. – 1995. – V.46.– No.3 – 234 p.], що обумовлює процес підготовки, в основі якого лежить сувора регламентація тимчасової лімітації діяльності пілота в цілому та певних операцій пілотування.

Принцип додаткового психологічного навантаження на тлі професійної діяльності визначає в інформаційному процесі формування резервів уваги¹¹. Необхідність даного принципу обумовлений наявністю екстремальних умов професійної діяльності, які вимагають переробки додаткової інформації, підвищення рівня “психофізіологічної вартості”. Цей принцип заснований на закономірності зниження психологічних витрат організму у міру вдосконалення курсантами освоюваних дій.

Науковцями В.В. Козловим, Р.М. Макаровим, С.Т. Левисом та іншими виявлено, що досвідчені пілоти спираються в льотній діяльності не тільки на конкретні показання приладів, але і на узагальнений образ польоту, яким і визначається ступінь професійної підготовленості пілота. Узагальнення образу польоту є важливим чинником професійної діяльності, унаслідок чого дії пілота протікають в коротші інтервали часу, вивільняючи резерви уваги. Формування резервів уваги і здатності виконувати додаткову роботу при проведенні занять на тренажерній апаратурі має важливе значення. Це надає

¹⁰ Беспалко В.П., Татур Ю.Г. Системно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки фахівців. – М.: Вища школа, 1989. – 141 с. Козлов В.В. Людський чинник: історія, теорія і практика авіації. – М.: НІІЦ авіаційної-космічної медицини і військової ергономіки ГНП військової медицини МО РФ, 2002. – 280 с. Lewis S.T. Human Factors in Air Force Aircraft Accidents // Aviation Space and Environ Med. – 1995. – V. 46.– No.3 – 234 p.

¹¹ Human Factors in Cabin Safety. Human Factors Digest No. 5. ICAO Cir 300 – AN/173. – Montreal, 2003. – 53 p.; Lewis S.T. Human Factors in Air Force Aircraft Accidents // Aviation Space and Environ Med. – 1995. – V. 46.– No. 3 – 234 p.

можливість сформувати стійкі професійні навички в складних умовах, знайти резерв часу в складній обстановці у польоті і необхідність “зорієнтуватися” перед ухваленням рішення та передати інформацію іноземною (англійською) мовою. Додаткова робота та переробка додаткової інформації в умовах ліміту часу повинна виконуватися не зашкодивши якості виконання основної професійної діяльності.

Принцип комплексного формування психофізіологічних механізмів адаптації до умов професійної діяльності передбачає тренування спочатку професійно важливих якостей всіма видами наземної та льотної підготовки, а потім їх використання в різних поєднаннях шляхом зміни умов діяльності¹². Принцип ритмічного зростання психофізіологічного навантаження передбачає чергування психофізіологічного навантаження за ступенем нервово-психічної напруженості організму. Після виконання діяльності, що характеризується великим психологічним навантаженням, повинне знижуватися функціонування організму в режимі нижче за оптимальний рівень працездатності. Після виконання складної справи необхідний відпочинок, справи повинні бути добре вивчені і не вимагати великих витрат організму. Напруженість будь-якого психофізіологічного навантаження можна регулювати наступними параметрами: об’ємом матеріалу, новизною, інтенсивністю, складністю виконуваних справ. Принцип ритмічного чергування психологічного навантаження має пряме відношення до розширення адаптаційних можливостей організму майбутнього авіаційного спеціаліста.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх авіаційних спеціалістів в умовах євроінтеграції вимагає вдосконалення навчально-виховного процесу в льотному навчальному закладі. Застосування загально дидактичних та специфічних процесуальних принципів дає можливість цілеспрямовано підійти до змісту навчальних програм, методів і методик підготовки курсантів льотних навчальних закладів, формування у них необхідних знань, вмінь і навичок майбутньої професійної діяльності для забезпечення безпеки польотів і професійної надійності фахівців авіаційної галузі.

¹² Lewis S.T. *Human Factors in Air Force Aircraft Accidents* // *Aviation Space and Environ Med.* – 1995. – V. 46.– No. 3 – 234 p.

Література

- Амірханова Л.Р. *Активні форми навчання. Навчально-методична допомога.* – Уфа.: УГАТУ, 1997. – 247 с.
- Бадмаєв Б.Ц. *Психологія і методика прискореного навчання.* – М.: Владос, 1998. – 248 с.
- Беспалко В.П., Татур Ю.Г. *Системно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки фахівців.* – М.: Вища школа, 1989. – 141 с 4.
- Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. *Основи психології і педагогіки: Курс лекцій.* – К.: МАУП, 2001. – 168 с.
- Ващенко Г. *Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків: Т.1 / Г. Ващенко.* – Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. – 191 с.
- Дьяченко В.К. *Організаційна структура навчального процесу і її розвиток.* – М.: Педагогіка, 1989. – 160 с.
- Загвязинский И.В. *Методология и методика дидактического исследования.* – М.: Педагогіка, 1982. – 160 с.
- Зеленська Л.М. *Дидактичні особливості навчання авіаційних фахівців професійної англійської мови. Наукові записки, Серія: педагогічні науки: Випуск 88, Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка: 2010.* – С. 113-115.
- Керницький О.М. *Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності.* Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Харківському інституті Військово-Повітряних Сил імені Івана Кожедуба. – Харків, 2005, – 17с.
- Ікозлов В.В. *Людський чинник: історія, теорія і практика авіації.* – М.: НІІЦ авіаційної-космічної медицини і військової ергономіки ГНП військової медицини МО РФ, 2002. – 280 с.
- Макаров Р.Н., Нидзій Н.А., Шишкін Ж.К. *Психологічні основи дидактики льотного навчання.* – М.: МНАПЧАК, 2000. – 534 с.
- Ягупов В.В. *Педагогіка. Навчальний посібник.* – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
- Lewis S.T. *Human Factors in Air Force Aircraft Accidents // Aviation Space and Environ Med.* – 1995. – V.46.– No.3 – 234 p.
- Human Factors in Cabin Safety.* Human Factors Digest No. 5. ICAO Cir 300 – AN/173. – Montreal, 2003. – 53 p.

ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Ключові слова: курсанти, дидактичні принципи, майбутній авіаційний спеціаліст, професійна діяльність, знання, вміння, навички

Анотація: В статті вивчаються погляди науковців щодо сутності поняття “Дидактичні принципи” та застосування їх у навчально-виховному процесі освітніх закладів. Говориться про структуру змісту навчання льотчиків і знання, якими повинен оволодіти майбутній авіафахівець під час професійної підготовки у вищій школі. Розглядається питання застосування дидактичних принципів у процесі професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів. Проведений огляд загальнодидактичних принципів і специфічних процесуальних принципів, що застосовуються під час професійної підготовки майбутніх авіаційних спеціалістів.

DYDAKTYCZNE ZASADY W PROCESIE KSZTAŁCENIA SPECJALISTÓW W DZIEDZINIE LOTNICTWA

Słowa kluczowe: student, zasady nauczania, przyszły specjalista lotnictwa, działalność zawodowa, wiedza, umiejętność, zdolności

Streszczenie: W artykule analizowane się poglądy uczonych na temat definicji pojęcia zasady dydaktyczne i ich zastosowanie w procesie kształcenia w instytucjach edukacyjnych. Dotyczy on struktury i zawartości szkolenia pilotów podczas treningu w szkole wyższej w procesie przygotowania zawodowego studentów lotniczych instytucji edukacyjnych. Jest to przegląd ogólnych zasad dydaktycznych i szczególnych zasad proceduralnych stosowanych w procesie kształcenia zawodowego przyszłych specjalistów w dziedzinie lotnictwa.

DEDUCTIVE PRINCIPLES IN TRAINING PROCESS OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS

Key words: cadets, deductive principles, future aviation specialist, profession activity, knowledge, abilities, skills

Summary: The article studies the points of view of different scientists concerning the main point of the notion “Deductive principles” and its applying in training processes of educational institutions. It is indicated the structure of the pilots’ training and knowledge that must be mastered by future aviation specialist while studying in high school. It is also considered the issue of applying deductive principles in professional training process of flight academy cadets. It was made the review of general deductive and specific procedural principles which are applied in professional training of future aviation specialist.



WYŻSZA SZKOŁA HUMANITAS

ul. Kilińskiego 43, 41-200 Sosnowiec

Zapraszamy na studia licencjackie i/lub magisterskie na kierunkach:

- **Administracja**
- **Bezpieczeństwo i higiena pracy**
- **Bezpieczeństwo narodowe**
- **Dziennikarstwo**
- **Europeistyka**
- **Filologia angielska**
- **Historia**
- **Ochrona środowiska**
- **Pedagogika**
- **Politologia**
- **PRAWO** - NOWOŚĆ!
- **Socjologia**
- **Zarządzanie**

tel. 32/ **363 12 10**

32/ **363 12 06**

Studuj w centrum
Sosnowca!
Bez wpisowego!



W ofercie także prawie 30 kierunków studiów podyplomowych

www.humanitas.edu.pl

