

Agnieszka Roguska. The activities of local and regional mass media for the environment recipients in the educational context.

The article concerns the functioning of the local and regional media in the space their customers. This was the approximate importance of the media with a small range of impact and their educational opportunities, including education. The article presented the activities and functioning of Local Democracy Development Foundation and two local media: Your Radio Włodawa and newspapers Word of Podlasie in Poland.

Keywords: local media, regional media, school education, recipient of the media, local democracy.

Уршула Тылюсь

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА САМОВОСПИТАНИЯ СРЕДИ УЧЕНИКОВ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Цель данного исследования – показать важность самосовершенствования – работы над собой в экзистенциальном процессе каждого человека и показать возможность внедрения в условиях функционирования школы. Существенным элементом в совершенствовании среди учеников прагматического потенциала самовоспитания является осуществление процесса самовоспитания путем введения в учебные программы материала из этой области. Важно здесь также применять соответственные методы, объединенные с повышением уровня сознательности учеников в сфере огромного влияния самосовершенствования на их экзистенциальный процесс.

Самовоспитание в теоретических разработках.

Проблема самовоспитания присутствует в различных науках о воспитании, будучи территорией поисков и анализа в сфере аксиологии, телеологии или антропологии. Много интересных, ценных концепций и разработок можно найти в публикациях из области педагогики, психологии, социологии или философии. К ним относятся такие, как: концепция формирования характера и воли (F. W. Foerster, 1917); концепция формирования характера М. Кройца (M. Kreutz 1946); концепция самообучения Ф. Знанецкого (F. Znaniecki 1973); концепция управления собственным развитием З. Петрасиньского (Z. Pietrasiński 1977), концепция Р. Ингардена (R. Ingarden 1987); персоналистичная концепция З. Матульки (Z. Matulka 1995); концепция личностного развития М. Уотерса (M. Waters 1999). Разнообразие решений в проблематике самовоспитания, поиске его смысла и сути можно найти в исследованиях многочисленных авторов, а в особенности: И. Юндзилл, М. Лобоцкого, Г. Мушиньского, С. Пацека, А. Совиньского, Б. Сьливерского и других. Многоаспектность мышления о сути самовоспитания сочетается с неоднозначностью определения этого понятия. Это значит, что рассуждения о самовоспитании не заключаются в единственно верной дефиниции, и этот факт нашел свое выражение в следующих решениях:

- Группа действий, мероприятий, предпринимаемых индивидом по отношению к самому себе с целью совершенствования чего-то в себе [10].

- Сознательное и добровольное приведение к изменению директивных черт собственной личности с целью приближения к идеалу, определенному планом личного развития и обнажения своего «я» в окружающем мире [13, с. 28].
- Активное отнесение человека к процессу собственного развития, которое выражается в регулировании своих поступков [2, с. 716].
- Самостоятельное формирование своей воли и эмоций, выработка жизненной и психологической позиции, формирование эстетических переживаний, а также забота о своем физическом развитии [7, с.147].
- Самовоспитание является многозначным термином, чаще всего ассоциирующимся с личной активностью индивида, работой над собой, совершенствованием себя, самоформированием, самоосуществлением или самореализацией [9, с. 191].
- Самопроизвольная работа человека над формированием собственного взгляда на мир, собственных позиций, черт характера и собственной личности – относительно принятых критериев, образцов и идеалов [12, с. 349].
- Формирование своей свободы, чтобы быть способным принимать решения, согласно, принятой и признанной за истинную и правильную, иерархии ценностей и собственному мировоззрению [8, с. 169].

Представленное множество дефиниций самовоспитания открывает цепочку теоретических рассуждений о дифференцированной степени их подробности, одновременно показывая многоаспектность понимания этого явления. Разнородность подходов склоняет еще и к утверждению, что это важная область воспитания, учитывающая существенные элементы, нужные в жизни каждого человека, определяющие направления экзистенции. Представленные дефиниции являются также сигналом, чтобы обратить внимание на проблему области самовоспитания в качестве важной сферы развития, самосозидания, протекающего параллельно с процессом воспитания в условиях сознательных и плановых мероприятий школьной среды. В контексте вышепредложенного анализа целесообразно учитывать в образовательном процессе школы конкретные действия, направленные на совершенствование процесса воспитания посредством включения в воспитание аспектов самовоспитания как особых мероприятий, активизирующих учеников в процессе совершенствования собственной личности.

Возможности осуществления в школе самосовершенствования учеников – работы над собой. Самовоспитание как каждая область педагогики должна характеризоваться прагматизмом, то есть она должна иметь свое приложение в практическом действии в области применения. Реализационные возможности школы в самосовершенствовании учеников в направлении работы над собой, охватывают праксеологично-прагматичные подходы, понимаемые как внедренные в чисто воспитательной и образовательной практике научные обобщения и указания. Предметный диапазон реализационного пространства я отношу к конкретным внедренческим действиям в конкретные практические действия, полезные к применению в условиях школьной среды. Надлежащая форма внедренческой работы – программы самовоспитания, программы

воспитания, учитывающие территории самовоспитания, реализованные в форме как обязательных, так и дополнительных занятий. Это также образовательные тематические упражнения, приспособленные к проблематике занятий, улучшающие активность самопознания и самосовершенствования, аранжированные самими учителями и включенные в учебно-воспитательный процесс в качестве одного из звеньев образовательных занятий.

Начало и развитие процесса самовоспитания наступает путем применения конкретных самовоспитательных упражнений, принадлежащих к различным категориям групп методов. Б. Сьливерский синтетически сопоставил рассеянные в научной литературе методы, наводящие на активизацию индивида в направлении самовоспитания. Критерием классификации отдельности перечисленных групп методов для автора являются личностно-образующие эффекты в токе их применения. В связи с этим, он различает следующие группы методов:

- I. Методы самопознания,
- II. Методы планирования собственного развития,
- III. Аутотерапевтические методы,
- IV. Методы пользования ключевыми опытами [14].

Методы самопознания имеют целью, прежде всего, вызвать такой род активности, которая сделала бы человека более рефлексивным к собственному опыту и которая одновременно была бы основанием для определенных действий в пользу самостоятельного руководства собственным развитием. Многие педагоги и психологи считают методы самопознания приоритетными и важными в самовоспитательном процессе. В контексте анализа пространств методов самопознания Б. Сьливерский выделяет еще два варианта, а именно: пространство самопознания он ставит в зависимость от уровня усвоения психологических и философских знаний о психической жизни человека, а также активное познание себя путем интроспекции, анализа мнений, оценок, прохождения испытаний развития и выносливости организма.

Планирование собственного развития – это вторая группа методов, выделенная Б. Сьливерским, которая характеризуется планированием собственных действий, направленных на развитие собственной личности, а в особенности таких черт и умений, которые имеют небольшую вероятность появиться без соответственного вмешательства и заботы об их совершенствовании. Пропагандист этого метода, З. Петрасиньский, обращает внимание на два варианта действий, квалифицирующихся в эту группу методов:

- Поиск особых задач, формирующих каждую из черт, встраивание их в прежний бюджет времени и осуществление их;
- Формирование многих черт при случае выполнения ежедневных, обязательных занятий [14, с. 142].

Аутотерапевтические методы – это третья группа методов самовоспитания. Иначе говоря, это методы интенциональной поддержки собственного подсознания путем аутотерапии. На эту группу методов, как важное пространство, дающее возможности психического равновесия,

обращают внимание многие педагоги и психологи. В диапазоне аутотерапевтических методов можно выделить следующие подробные методы:

- самовнушение,
- тренинг самоконцентрации,
- релаксационные упражнения,
- саморегуляция мышления [14, с. 142-143].

Методы использования ключевого опыта это такая группа методов, которая обращается к фактам, событиям, являющимся аналогичным основанием для ссылок, размышлений и выводов, полезных в работе над собой. К ним относятся:

- метод познания конкурентных решений (путем накопления знаний о способах действия, стилях жизни, ценностях),
- метод эксплуатации «ошибочных решений»,
- метод самокритики собственных взглядов, идей, решений,
- биографический метод,
- метод слежения экстремальных событий,
- метод модифицирования и расширения сети избранных собственных социальных контактов [14, с. 143].

Представленные группы методов дают богатое предложение использования возможностей в процессе самовоспитания. Они одновременно указывают, что могут быть использованы индивидуальными лицами, как и воспитателями, учителями, то есть лица, аранжирующие ситуации, способствующие вдохновению воспитанников на совершенствование себя в двух направлениях: самотерапии и самопрофилактики, как сознательной самовоспитательной активности. Поэтому, я думаю, что в целом в представленной презентации классификации должно найтись также выделенное место для методов самопрофилактики, то есть такого пространства самовоспитания, которое благодаря рефлексии и предвидению последовательности действий не допустило бы возникновения вредных состояний, как для индивида, так и для общества в целом. Самопрофилактика в сфере самовоспитания – это, прежде всего, ряд методично запланированных ситуаций, направленных на выработку и полное осознание необходимости предвидения последствий в аспекте объективных и субъективных событий и оценок, совершенствуемых на поле жизненных знаний.

Предложения внедренческой структуры процесса самосовершенствования.

На этапе школьного образования суть самосовершенствования в том, что воспитатель должен сопутствовать воспитаннику и сознательно вводить его в процесс понимания значения работы над собой, поддерживая его, быть гидом в сфере многозначности познания и в результате аранжировать соответствующие воспитательные ситуации. На факт подготовки ученика к самореализации личности в его взрослой жизни благодаря «работе над собой» обращают внимание многие педагоги и психологи. Ведь ученик, с самых низких ступенек

обучения, является субъектом, «воспринимающим», «реагирующим на» и «впитывающим» разного рода сигналы, вытекающие из воздействий опекуноско-взращающего характера, равно и из сознательно аранжированных ситуаций, которые небезразличны для его самовоспитательной активности и одновременно перцепции его позднейших действий. Значительное влияние упражнений и игр на процесс активизации и самосовершенствования учеников подчеркивает Т. Куколович [5, с. 72]. Итак, по мнению этой авторши, каждое учебное упражнение, режиссированный тренинг, игра развивает возможности ученика, укрепляет его сознание собственной возможности действий, формирует разные черты характера, ангажируя не только психику, интеллектуально-эмоциональную сферу, но и волю. Ввиду большого экзистенциального значения самовоспитания аспект этот в процессе воспитания не должен быть опущен, так как он составляет важный компонент приобретения учениками способности самосовершенствоваться. Систематично вводимый в процесс жизненного становления учеников и реализованный с учетом градации трудностей, он может плодоносить в их взрослой жизни в виде рациональных подходов к собственным решениям и в результате способствовать совершенствованию собственного развития. В воспитательном процессе, направленном на приобретение способности самосовершенствования существенными являются следующие этапы [13]:

- познавательный этап,
- этап принятия решений,
- этап планирования,
- реализационный этап,
- проверочный этап,
- этап выводов.

Познавательный этап – это, прежде всего, умение распознавать собственные склонности и нужды в контексте анализа своего поведения, действий и их последствий, неудач. С познавательным этапом сопряжен самоконтроль и самооценка. М. Кофта, анализируя процесс самоконтроля и самооценки, замечает, что индивид, контролирующий себя, предпринимает действия по самоконтролю, когда это (в данной ситуации, в отношении к данному классу поведения) имеет смысл, обосновано его целями, а также воспринимаемыми и апробированными требованиями социального окружения [3, с. 133]. Следовательно, действия учеников на познавательном этапе должны носить информационный и исследовательский характер, регулированный нормами, взысканными в ближайших социумах, в которых они функционируют. На основании хорошо организованного познавательного процесса, ангажирующего разнородные интеллектуальные операции (напр. анализ, абстрагирование, сравнение, открывание), накапливаются опытные знания, которые могут быть основой для построения декларативных предпосылок, и, следовательно, для режиссуры нового опыта в диапазоне планирования определенного поведения. Познавательный процесс будет эффективен тогда, когда в его конечном эффекте ученики начнут понимать

контекст настоящего и будущего – «что есть» и «что может быть». Успешный переход через первый этап – познавательный – дает возможность перейти к следующему – этапу решения.

Этап решения относится к умению замечать необходимость изменений под воздействием недостаточных эффектов, невыгодных последствий данного действия и занять правильную позицию в контексте определенных установок в пользу минимизации или искоренения события, либо оставления его без изменений. Итак, он требует определенных предпочтений, а именно, умения замечать сильные и слабые стороны, а также анализировать будущие последствия применительно к принятому решению. Принятие решения и выбора – как утверждают П. Х. Линдсей и Д. А. Норман – связано с оценкой субъектом альтернативных форм поведения с точки зрения предпочитаемых ценностей [6, с. 527]. Субъект, принимающий решение в связи с проделанной самим собой самооценкой, совершает дальнейший анализ, задавая себе самому ряд вопросов, напр.: «Каково есть?», «А в связи с этим, «что выбрать?», «Как следует поступить в такой ситуации?». Затем действующий субъект становится перед лицом трудной ситуации, связанной с выбором, а значит, что решение вытекает из управления действием организма, следовательно, соответствует тому, что происходит в информационной структуре субъекта, а также подвержен ли он регуляционным системам, которые являются последствием воздействия внешних факторов (напр. учителя, сверстников, сверстниц, других людей и ситуаций). Говоря об информационной структуре субъекта, следует обратить внимание на некоторое идеальное состояние, а следовательно, одновременно возможно высокую степень сознания задач, возможностей их реализации и через это – достижение цели учениками.

Этап планирования концентрируется вокруг схемы режиссуры действий в связи с принятием определенных решений. Планирование действий связано с соответственной стратегией, которая зависит от внутренних и внешних возможностей ученика. Внутренние возможности – это пласт представлений и понятий, сформированный на базе опыта, приобретенного в отдельных средах функционирования ученика. Внешние условия определяют возможности исполнения. Следовательно, предварительные знания учеников в содействии с пониманием и контакт с новой информацией, создают условия для их инициативности, креативности и планирования новых намерений. Кроме того, планирование – один из многих способов учебы. Ведь каждая ситуация для действия требует планирования. Ученики, особенно начальных классов, редко самостоятельно и по собственной инициативе предпринимают планирование. Следовательно, есть потребность приучения учеников к процессу сознательного планирования как высшей формы мышления, основанной на анализе фактов и выводе из фактов новых знаний. Ребенок, планируя свои действия и контролируя их протекание, испытывает факты и одновременно знания, как следует действовать, в каком направлении следовать.

Этап реализации касается последовательной реализации запланированных действий на основе намеченных частных самовоспитательных

задач. По мнению В. Койса [4, с. 44], реализационная фаза в системе, регулирующей протекание действия, имеет место тогда, когда субъект, входя в сферу метаинформации и метадействия, осуществляет запрооектированные задачи, определяющие для него систему норм, производит самоконтроль параллельно с ними, обеспечивает «правильное течение основного действия», что требует также его оценки и коррекции осуществляемых в данное время действий. Однако, как утверждает Б. Оэльшлегер, во время осуществления задач информационная структура субъекта постоянно меняется, следовательно и он подвергается определенным изменениям. Он становится новым субъектом, иным, чем тот, начинавший действие [11, с. 56]. Из этого следует, что приобретение нового опыта учеником может привести также к изменению тока его действий и активности, направленной на достижение цели.

Проверочный этап – это действие в пользу установления конкретных эффектов до запланированного реализационного этапа. Это также умение сравнения эффекта действия с отправной ситуацией и совершение пробной оценки, которая является своего рода расчетом, поддержанным рефлексией и отнесением к собственным ожиданиям детской действительности. Так понятая самоэвальвация углубляет процесс самопознания, самокритики, давая также позволение на коррекцию предпринятых ошибочных, недостаточных, малоэффективных действий, подготавливая, таким образом, к самооценке на следующих этапах жизни.

Этап выводов относится к рефлексии в сфере оценки последствий в контексте окончания процесса или возврата к процедуре планирования работы над собой.

Все перечисленные этапы, вводимые в школьном образовании, требуют руководства учителя, и, следовательно, такого предварительного управления, которое основано на сознательной организации действий учениками. Предоставление возможности работы согласно представленной последовательности наступающих по очереди этапов дает возможность ученикам более широкого взгляда на процесс изменения поступков, поведения и в результате совершенствования своей личности. Однако отправной точкой должны быть запланированные образовательные действия в диапазоне отношений к другим объектам ежедневной жизни более чем поведение ученика. Ученик, участвуя в вышеприведенной схеме действий, оценивая конкретную ситуацию, а затем, проектируя ток починочных действий путем принятия решений, планирования действий в пользу изменения потока событий, касающихся других людей или событий, не только совершенствует систему норм, ценностей (оценок). Можно также признать такие действия предварительными, направленными на развитие сферы созидания личности ученика. Ведь ученик, применяя определенные знания, накапливает их. На их основании он совершенствует свои умения, которые может использовать в собственной деятельности, одновременно влияя на процесс самосовершенствования и в более широком понимании – самовоспитания.

Интересную и более точную структуру процесса самосовершенствования с использованием ранее приобретенных учениками навыков в направлении эмансипации представляет М. Черепаньяк-Вальчак [1, с. 139]. Она представляется следующим образом:

1. Осознание своей собственной позиции и возможности реализации собственных предпочтений в избранной сфере и в избранной области (самосознание). Это делается путем введения воспитанника в разнообразные ситуации, в которых он может найти ответ на вопрос: «кто я?», «какие права у меня?», «каковы пределы моих возможностей?».

2. Оценка и сравнение собственной ситуации на фоне других; системой соотношения субъекта может быть собственная группа, понимаемая как собрание людей с тем же статусом (напр. представитель того же пола, возраста, достижений в какой-то области и т.п.), другая группа с похожим статусом (напр. ученики из другой школы, женщины в другом государстве, ровесники в других семьях и т.п.), либо группа с другим статусом (напр. для учеников – студенты, для инвалидов – люди без инвалидности и т.п.). Задача организатора образовательного процесса основана на создании условий добросовестной оценки и многосторонних сравнений. Ведь может случиться так, что беглая оценка оставит ученика-воспитанника в убеждении, что его положение совершенно и не требует никаких перемен. Это может также породить уверенность, что ничего не получится, потому что ограничения в использовании прав являются следствием «форс мажора» (технического, натурального и т. п.). Причиной такой оценки может быть нарушенная коммуникация, иногда искаженная информация.

3. Познание и осознание ограничений, их сути, источников и механизмов; стремление к получению права и пользованию им сопутствует апелляции к аргументации. Представленное человеком обоснование смысла можно отнести к разным источникам: историческим («так было всегда»), экономическим («я слишком бедный»), натуральным, техническим и т.п. Принятие аргументации является оправданием ограничений.

4. Отвержение ограничений, протеста, субъект может предпринять разные взаимно противоположные формы. Их цель – освободиться от принуждения и нажима. Отвержение может касаться норм и обязанностей, воспринимаемых как ограничивающих свободу в реализации предпочтений, ценностей, принятых как адекватные или источников и носителей ценностей (родителей, учителей и т.п.). Афирмация борьбы и бунта может устроить, что ее формы будут обогащены и могут переродиться в насилие и агрессию. В такой ситуации объектом стремлений станет сама борьба, и она будет источником удовлетворения. Такое состояние характеризует первую фазу эмансипации. Преднамеренно организованный педагогический процесс отличается тем, что создаются условия для появления его очередных звеньев – этапов.

5. Проектирование изменений согласно преференциям, осознание и готовность нести последствия: на этом этапе оговоренного процесса субъект

пересекает прежние когнитивные структуры, апеллирует к аргументации и правомочности собственных проектов. Существенным на этом этапе является инновационный, творческий подход к изменению.

6. Подбор условий и средств, необходимых с точки зрения оборонительных ценностей, ссылка на эмансипированную рациональность; восприятие смысла и позитивной перспективы приведут к тому, что субъект будет в состоянии освободиться от стереотипов, которые дают ему ощущение и даже гарантию уверенности. Их ломка, отвержение является условием прибавления реальности проекту изменения. Риск является элементом, сопутствующим этому этапу процесса. Он относится к подбору и квалификации средств и условий, а также норм, обязывающих в процессе реализации стремлений.

7. Реализация проектов с уважением права других на свободу; этот этап процесса отличается от предыдущих этапов тем, что субъект обязан подчиниться конкретным определениям и согласованиям. Достижение этого звена свидетельствует о высоком уровне эмансипационных компетенций субъекта, которые, будучи целью, являются также условием данного процесса.

8. Оценка собственных прав и возможностей пользования ими в отношении к пройденному пути (саморефлексия); достигнутый диапазон свободы может быть источником двоякого рода переживаний – позитивных и негативных. Несмотря на тщательный анализ собственной ситуации и возможности ее изменить может оказаться, что ее результаты неприятны для субъекта. Его зрелость, вытекающая из дефиниции эмансипации и готовности отвечать за последствия, дает возможность саморефлексии и принятия очередной цепочки действий, приводящих к опыту свободы в той же или в другой области жизни.

Представленные взгляды и предложения осуществления процесса воспитания в полной мере требуют организации соответствующих условий, стимулирующих развитие личности учеников в направлении возбуждения самовоспитательной активности, а именно:

- Активизация воспитанника к самовоспитанию должна носить физиологический характер, следовательно уровень требований и организованных условий должен быть адаптирован к фазам социально-нравственного и психического развития ученика.

- Применение интердисциплинарности подходов, дающих возможность процесса самопознания в сферах, обозначенных границами возможностей самовоспитания.

- Делание школьной учебы местом позитивно эмоционального, интересного, полезного для жизни образования, переводящего знания в ежедневную жизнь и наоборот, на основании чего освобождающаяся когнитивная любознательность послужит в конструировании высокого качества экзистенциальных потребностей.

- Организация учебных и воспитательных ситуаций, вызывающих активность и участие учеников в процессе совершенствования учеников в разных сферах развития личности.

- Совершенствование действительности класса, школы, локального сообщества в сотрудничестве и взаимодействии воспитанников и воспитателей, как лиц, являющихся проводниками на пути «к идеалу» самовоспитательных стремлений.

- Организованные условия под руководством учителя – воспитателя в области поставки подкреплений, мотивирующих самосовершенствование, должны способствовать возникновению интимных отношений воспитанника с миром путем создания возможности сочетать принуждение к социальной адаптации с самореализацией реализующего «самого себя» в социальном пространстве индивида.

Представленная проблематика воспитания для самовоспитания, рассматриваемая на многих плоскостях интерпретации и многоаспектности значений, является продолжением начатой дискуссии вокруг сути самовоспитания. Представленные выше размышления укрепляют в убеждении, что самовоспитание должно находиться в центре внимания педагогов, психологов и одновременно быть основанием для внедрения в школьную жизнь сознательных мероприятий по самовоспитанию. Следовательно, территория методических решений является открытой территорией, требующей дальнейших поисков и инновационных действий в направлении обогащения процесса самовоспитательной активности, приспособленной к потребностям современной цивилизации.

Список использованной литературы

1. Czerepaniak-Walczak M., Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji. Rozprawy i studia, Szczecin, 1995.
2. Jundził I., Samowychowanie, w: Encyklopedia pedagogiczna, (red.) W. Pomykało, Warszawa, 1993.
3. Kofta M., Orientacja podmiotowa: zarys modelu (w:) Wychowanek jako podmiot działań, (red.) Kofta M., Warszawa, 1989.
4. Kojs W., Działanie jako kategoria dydaktyczna, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 1994.
5. Kukołowicz T., Pomagamy w samowychowaniu, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
6. Lindsay P.H., Norman D. A., Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenia do psychologii, przeł.. A. Kowaliszyn, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
7. Matulka Z., Samowychowanie(w:) Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych,(red.) Wujek T., Warszawa 1992.
8. Matulka Z., Samowychowanie w życiu chrześcijańskim (w:) Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością, (red.) A. Rynio, Lublin 2007.
9. Milerski B., Śliwerski B., Samowychowanie, (w:) Pedagogika. Leksykon PWN, Warszawa 2000.
10. Muszyński H., Ideał i cele wychowania, Warszawa 1974.
11. Oelszlaeger B. „Jak uczyć uczenia się. Środki i metody kształcenia i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej, Wyd. „ Impuls», Kraków 2007.
12. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2001.

13. Pacek S., Jak kierować samowychowaniem uczniów, Warszawa 1984.

14. Śliwerski B., Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania, Wyd. „Impuls», Kraków 2010.

Urszula Tyluś. Improvement of pragmatic potential of self-education among contemporary school students.

The aim of the article is to present the importance of self-improvement - work upon yourself in existential process of every human being and implementation capacity within operating conditions of school environment. An important element in the development of pragmatic potential towards self-education among students is the fulfilment of self-education process achieved by introducing into school curricula contents concerning this field together with the application of appropriate methodical procedures.

Key words: self-improvement, self-development, methods, school environment

Stanisława Nazaruk, Sergiusz Nikitin

MULTICULTURAL EDUCATION AS AN OPPORTUNITY TO DEVELOP WITHIN A COMMUNITY POSITIVE ATTITUDES TOWARDS REFUGEES

Article presents the essence and importance of multicultural education in the process of building positive relationships between local communities and refugees. Modern man is a witness of changes such as: migration, refugees, which implies an increasing number of multi-ethnicity countries, societies and the related issues of multiculturalism. In order to prevent conflicts arising from the structure of heterogeneous societies, awareness should be raised to educate the public in the direction of openness to cultural diversity. In that process schools have an important task to complete, not only in education but also in manners. This article presents the results of research on the attitude of Poles towards refugees. The chapter shows a teacher working in a small rural primary school where refugees children learn together with the children of Polish nationality. A key role in the creation of multicultural education plays a teacher, on whose teaching skills and attitude depends the success of the learning process, integration and taking advantage of the chance afforded by education of both, the children of Polish nationality and the refugees.

Key words: intercultural education, child, refugee, integration

Introduction. The inevitable phenomena that we observe in the world today include globalization, migration, refugees and an increasing number of multi-ethnic countries; which in turn implies the multicultural issues such as coexistence of different values within a single state organism. The intermixing of cultures leads to a series of conflicts and misunderstandings. Modern science in turn is led to pay attention to new, previously unknown areas of research. One such area is the issue of refugees. This phenomenon is known to humanity for thousands of years. Over the centuries millions of people were searching for and found protection in other countries. Among others, refugees were Jews who took refuge in the fifteenth century, when they were persecuted and expelled from Spain and Portugal. Refugees also were Amish and Mennonites, who at the beginning of eighteenth century fled from Europe to settle in the United States, do to persecuted for their religion. Unfortunately, there were many cases of such escapes in the world (Kosowicz, Mark