



Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu



Wybrane problemy edukacji i profilaktyki dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Selected problems education and prevention of early school children

redakcja
Renáta Bernátová
Sławomir Śliwa

Opole 2015

**WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI I PROFILAKTYKI DZIECI
W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM**

**SELECTED PROBLEMS EDUCATION AND PREVENTION
OF EARLY SCHOOL CHILDREN**



Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu



**WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI
I PROFILAKTYKI DZIECI W WIEKU
WCZESNOSZKOLNYM**

**SELECTED PROBLEMS EDUCATION
AND PREVENTION
OF EARLY SCHOOL CHILDREN**

redakcja
Renáta Bernátová
Sławomir Śliwa

Opole 2015

Recenzenci

dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz
prof. PhDr. Rudolf Horváth, PhD.

Komitet Redakcyjny

Marian Duczmal (przewodniczący), Ludmila Belásová, Renáta Bernátová,
Jana Burgerová, Wojciech Duczmal, Zenon Jasiński, Franciszek Antoni Marek,
Milan Portik, Iveta Scholtzová, Sławomir Śliwa

Projekt okładki

Janina Drozdowska

Redakcja i korekta

Agnieszka Jakutajć-Zalewska

Redakcja techniczna

Janina Drozdowska

Seria MONOGRAFIE I OPRACOWANIA
pod redakcją prof. dr. hab. Mariana Duczmala

ISBN 978-83-62683-72-7
978-83-7511-234-4

WYDAWNICTWA

WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU

Dystrybucja

Biblioteka Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

ul. Niedziałkowskiego 18

45-085 Opole

tel. 77/4021 900 do 901, 4021 930

fax 77/4566 494

e-mail: info@poczta.wszia.opole.pl

www.wszia.opole.pl



WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI Sp. z o.o.
45-082 Opole, ul. Piastowska 17, tel. 77/4540 123
e-mail: wydawnictwo@is.opole.pl

Nakład 150 egz. Objętość 17,42 ark. wyd., 16,75 ark. druk.

Spis treści

Wstęp [Renáta Bernátová, Sławomir Śliwa] 9

Część 1. Edukacja

Zuzana Sláviková Imaginatívno-erotívne zložky integrity osobnosti dieťaťa (<i>Imaginative-erotive components of integrity child's personality</i>)	13
Monika Miňová Diagnostikovanie žiaka na primárnom stupni vzdelávania (<i>Diagnosing pupils at primary level education</i>)	21
Peter Beisetzer, Jana Burgerová Spatial visualization ability in the context of intentional development (<i>Priestorová predstavivosť v kontexte zámerného rozvoja</i>)	31
Dorota Kowalska Przygotowanie dziecka w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole (<i>Myne aim of nursey school is to get ready kids to learning read and write</i>)	39
Edita Šimčíková Mediated learning as a way to developing mathematical abilities of pupils (<i>Sprostredkovanie poznatkov ako cesta k rozvoju matematických schopností žiakov</i>)	53
Monika Kormaníková Hudobný materinský jazyk a jeho podoby implementácie v edukačnej praxi (<i>Musical mother tongue and its forms of implementation in educational practice</i>)	61
Mária Kuderjavá Umelecký prednes ako forma edukácie v kontexte primárneho vzdelávania (<i>Recitation as a form of education in the context of primary education</i>)	70
Krystyna Łangowska-Marcinowska Zabawa metodą nauczania i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej (<i>Fun as a method of teaching and education in early childhood education</i>)	80

Petra Harčariková Rozprávka ako inšpirátor naratívnej kompetencie detí (<i>The fairy tale inspiring narrative competence of children</i>)	98
Anna Derevjaniková Rómovia a hudba (<i>Romas and music</i>)	108
Ján Kancír, Samuel Malecký Aktuálne trendy tvorby regionálnych učebníc vlastivedy (<i>Current trends in the creation of homeland study regional textbooks</i>)	115
Milica Sabolová Aktuálny prehľad prírodovedného vzdelávania v Slovenskej republike (<i>An overview of current state of natural science education in the Slovak Republic</i>)	124
Urszula Strzelczyk-Raduli Skala kompetencji nauczycielskich w opinii studentów pedagogiki (<i>The scale of the competence of teachers in pedagogy students' opinions</i>)	132
Sławomir Śliwa Kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (<i>The skills of teachers of early childhood education</i>)	142
Iveta Šebeňová Aktuálne zmeny technického vzdelávania vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce na primárnom stupni (<i>Present changes in primary level of technical education in educational area Human being and the world of work</i>)	150
Samuel Malecký, Ján Kancír Bariéry implementácie IKT do elementárnej edukácie (<i>Barriers to the implementation of ICT in elementary education</i>)	158
Renáta Bernátová Práca žiakov 3. ročníka s počítačom v domácom prostredí – výsledky prieskumu (<i>Work of the third grade pupils with computer technology at home – survey results</i>)	167

Część 2. Profilaktyka

Katarzyna Błońska Happy people function better. The influence of psychological well-being on cognition and social behavior (<i>Radosne dzieci funkcjonują lepiej. Wpływ dobrostanu psychicznego na poznanie i zachowania społeczne</i>)	177
--	-----

Lucia Hrebeňárová, Anna Ivanková, Veronika Palková Analýza syndrómu vyhorenia u vychovávateľov detí s mentálnym postihnutím v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe (<i>Analysis of burnout syndrome of the educators of pupils with intellectual disability based on the length of educational practice</i>)	189
Alica Petrasová Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku (<i>Assumptions of inclusive education in Slovakia</i>)	196
Martina Adamkovičová, Hedviga Kochová Kyberšikanovanie – výzva pre učiteľov a rodičov (<i>Cyberbullying – challenge for teachers and parents</i>)	212
Stanislava Lištiak Mandzáková, Dagmar Marková Právne a behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím a ich etické kontexty (<i>Legal and behavioral aspects of sexuality of students with intellectual disabilities and their ethical contexts</i>)	219
Sławomir Kania Rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych a cyfryzacja środowiska wychowawczego – aspekty neuropedagogiczne i psychopedagogiczne (<i>The development of social and emotional competence and digitization of the educational environment – neuropedagogical and psychopedagogical aspects</i>)	243
Sławomir Śliwa Kompetencje profilaktyczne nauczycieli wczesnej edukacji (<i>Prophylaxis competences of early childhood education teachers</i>)	254

Wstęp

Dobra szkoła to taka, która wychowuje swojego ucznia na „człowieka mądrego”, a jednocześnie stwarza środowisko przyjazne dla ucznia, promujące innowacyjność w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Powinna być ona również facylitatorem rozwoju uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Dobra szkoła wyrównuje szanse edukacyjne uczniów dzięki temu, że umacnia ich aktywność i samodzielność, samorządność, obywatelskość. Jest w niej miejsce na pracę metodą projektu, która uczy m.in.: wyboru tematu, planowania, pracy w grupie, realizacji planów, wypróbowywania nowych technik, eksperymentowania, bilansowania rezultatów i prezentacji wyników. Ponadto dobra szkoła zabiega o zwiększenie poziomu kompetencji społecznych przez działania kształtujące w uczniach umiejętność skutecznej pracy w zespole, reagowania na zmiany, komunikacji interpersonalnej, autoprezentacji, a także uczy reagowania bez użycia siły na agresję, przemoc, zachowując równocześnie poczucie własnej wartości, nie naruszając jej u innych¹.

Działalność profilaktyczna w szkole staje się coraz bardziej istotna, ponieważ wachlarz zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży staje się coraz bogatszy. Prawidłowe oddziaływania wychowawcze i profilaktyczne będą zatem wspomagać proces rozwoju dzieci, w szczególności dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym.

Profilaktyka w szkole jest procesem wspomagania ucznia w radzeniu sobie z trudnościami, które mogą zagrażać prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczaniem i likwidowaniem czynników, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowe życie, a także wprowadzaniem i rozwijaniem czynników, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu. W odniesieniu do dzieci i młodzieży działania profilaktyczne powinny wynikać ze świadomości zagrożeń prawidłowego procesu wychowawczego, dotyczyć zarówno wychowanka, wychowawców i innych osób znaczących, toczyć się na różnych poziomach, uwzględniać różnorodne strategie, a także obejmować działania ewaluacyjne². Profilaktyka mająca miejsce w szkole powinna być profilaktyką pozytywną. To działania ukierunkowane na rozwijanie mocnych stron i zasobów, dzięki którym młody człowiek staje się bardziej odporny na działanie czynni-

¹ K. Denek, 2008, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus” nr 1 (4), s. 7–8.

² Z.B. Gaś, 2003, *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Warszawa, s. 30.

ków ryzyka, czyli bardziej przygotowany do życia w świecie różnych zagrożeń. Programy pozytywnego rozwoju powinny być tworzone na podstawie wiedzy o czynnikach chroniących³.

Wybrane problemy edukacji i profilaktyki dzieci w wieku wczesnoszkolnym to publikacja zbiorowa, która dotyczy aktualnej problematyki w tym zakresie, na przykładzie Polski i Słowacji. Autorami artykułów są naukowcy i praktycy zajmujący się wyżej wymienionymi kwestiami. Atutem książki jest to, że stanowi ona monografię komparatystyczną. Czytelnik może zapoznać się z koncepcjami i rozwiązaniami praktycznymi zarówno z Polski, jak i ze Słowacji.

Publikacja podzielona jest na dwie części. Pierwszą część stanowią artykuły dotyczące edukacji: problematyki wyobraźniowo-emocjonalnej, komponentów integralności osobowości dziecka, diagnozowania na pierwszym etapie edukacyjnym, przestrzennej zdolności wizualizacji w kontekście rozwoju celowego dzieci na pierwszym etapie szkolnym, czy też przygotowania dziecka w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisanie w szkole. Można zapoznać się również z nowymi metodami uczenia zdolności, w tym metodami związanymi z edukacją przez muzykę, czy też recytacją jako formą edukacji w szkołach podstawowych. Dodatkowo autorzy wskazują na wartość sprawdzonych metod, takich jak zabawa oraz bajka, które w edukacji wczesnoszkolnej są bazowymi metodami pracy z dziećmi. W tej części znajdują się artykuły dotyczące problemów środowiska lokalnego Republiki Słowackiej związanych z postrzeganiem Romów, z aktualnymi trendami w tworzeniu regionalnych podręczników do nauczania, a także zagadnień o zasięgu globalnym, związanych z aktualnym stanem badań nad edukacją. Znaczna część poświęcona jest również kompetencjom nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, z uwzględnieniem kompetencji z zakresu technologii informacyjnej i komunikacyjnej.

Część druga publikacji dotyczy rozważań nad profilaktyką, szczególnie profilaktyką pozytywną. Autorzy poruszają kwestie dotyczące funkcjonowania osób szczęśliwych, rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych w kontekście cyfryzacji środowiska wychowawczego, a także kompetencji profilaktycznych wśród nauczycieli klas I–III szkół podstawowych. W tej części znajdują się również artykuły dotyczące wypalenia zawodowego nauczycieli wczesniej edukacji, problemu cyberbullyingu w szkole, edukacji inkluzywnej oraz opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat prawnych i behawioralnych aspektów seksualności osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Niniejsza publikacja wskazuje na wiele problemów, z którymi może zmagać się nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, dlatego polecamy ją szczególnie nauczycielom i studentom tej specjalności.

Redaktorzy

³ K. Ostaszewski, 2006, *Pozytywna profilaktyka*, „Świat Problemów” nr 3 (158), Warszawa, s. 6–10.

Część 1

Edukacja

Imaginatívno-emotívne zložky integrity osobnosti dieťaťa

Kľúčové slová: imaginatívno-emotívne funkcie, deti predškolského a mladšieho školského veku, integratívne prístupy, vývinové špecifiká

Efektívne a hlboko opodstatnené výchovné postupy nemôžu byť vybudované na všeobecných frázach ako „harmonický rozvoj všetkých síl, vlôh a schopností“, ale na pravom poznaní ľudskej bytosti. Zážitok z umeleckého diela sa nikdy neuskutočňuje bez úzkej previazanosti s osobnou kultúrou ľudí, s možnosťami ich psychických funkcií či preferujúcich mentálnych schém, s celkovou štruktúrou ich osobnosti v úzkej väzbe na samo umelecké dielo. Ľudská osobnosť jednak v ontogenetickom a jednak vo fylogenetickom zmysle už od detstva orientuje svoje psychické funkcie k novým a stále komplexnejším aktom estetického chápania. Na rozvoji všetkých komunikačných foriem u detí predškolského a mladšieho školského veku sa významne podieľajú hrové a dramatické činnosti ako tvorivé imaginatívne aktivity v rámci integratívnych prístupov.

Úvod

Umelecká tvorba už na samom začiatku podporuje postupné rozvíjanie abstraktných schopností detí. V každej umeleckej tvorbe sa okrem procesu typizácie uskutočňuje tiež proces čiastočnej abstrakcie – ako ho vyjadruje slovná antinómia „myslenie v obrazoch“ či ústredný pojem postmodernej estetiky W. Welscha „estetické myslenie“. Pondělíček (2002) konštatuje, že človek nevyrába len nástroj na zabitie mamuta, ale ho aj výtvarne abstrahuje v podobe symbolického náznaku, ktorý prechádza od naturalistického zobrazenia ku štylizácii. V neolite je teda umenie už ornamentálne, lineárne, geometrické, ide o kresebný symbol, o prvý abstrakcionizmus v dejinách umenia. Existujú dokonca názory, že niektoré jaskynné kresby z tohto obdobia pôsobia ako Picassove kresby.

Aj psychológ Piaget (1993) na starostlivo vybraných príkladoch poukázal na analógie medzi detským chápaním a animizmom prírodných národov. Na prelínanie prvkov fylogény a ontogenézy v procese vývoja upozornil aj básnik

Lautréamont (Pondělíček, 2002), prostredníctvom výroku „Kto skúma život jedného človeka, nájde v ňom dejiny celého ľudského rodu“.

Synkretizmus ako globálne a nerozčlenené zachytenie celku je podľa Piageta (1993) prvým štádiom detského vnímania, a teda počiatocným stavom ľudského poznania, ktoré reprezentuje symbolický mýtický výklad sveta. Piaget poukazyval na neoddeliteľnosť názornej predstavivosti od pojmových operácií. Každé vývinové obdobie čiastočne vykladá nasledujúce, preto senzomotorické obdobie, v ktorom chýba myslenie a citový život, viazané na predstavy, v ktorom teda ešte nedochádza k osvojeniu symbolickej predstavy, má zásadný význam pre utváranie symbolickej funkcie myslenia. Na konci senzomotorického obdobia sa objavujú obrazné predstavy a symbolické gesto. Vo vzťahu k časovému horizontu imaginatívnych predstáv autor rozlišuje dva typy týchto predstáv – reprodukčné, ktoré vyvolávajú už známe a skôr pozorované javy a anticipačné predstavy, ktoré zobrazujú pohyby alebo transformácie. Pri tvorení druhého typu predstáv zohráva dôležitú iniciačnú úlohu práve synkretická etuda, ktorá vychádza z predpokladu, že kinetické, optické, haptické a zvukové vnemy sú prepojené a že je ich možné vzájomne transformovať. Fixácia vnemov najrôznejšieho pôvodu a ich vzájomné spájanie je podmienkou vytvárania vnútorných obrazových predstáv. Ani operačné myslenie nie je podľa Piageta založené na čisto abstraktnom operovaní s kódmi, odtrhnutými od zmyslovosti. Vznik operácií súvisí s vlastnou činnosťou. Na vrchole postupného vytvárania tzv. semiotickej funkcie je abstraktné myslenie. Rozvíjanie pôvodných senzomotorických väzieb, neskôr symbolických reprezentácií vecného sveta je protiváhou rozvíjania najvyšších, od zmyslov oprostých foriem myšlienkových operácií, odohrávajúcich sa v pojmoch.

Fantazijno-imaginatívny prístup k svetu dieťaťa

Pre deti predškolského veku je charakteristický fantazijno-imaginatívny a zážitkový prístup k realite, keďže „Ja a svet“ sa v ich prežívaní zatiaľ neoddelilo, cítia sa ako neohraničená bytosť. Dieťa je otvorené a odovzdané svetu s takou dôverou, aká nie je možná v žiadnej inej fáze ľudského života. Spontánne a mimovoľne vstrebáva všetko z okolia do najhlbších nevedomých vrstiev duše, tvoriac tak základ pre neskoršie vedomé skúsenosti a predurčujúc tým svoj celkový životný a zvlášť budúci hodnotový postoj. Piaget (1993) túto fázu názorného myslenia označil ako predoperačné štádium. Podľa neho je centrálnym článkom detského myslenia (ktoré sa prejavuje predovšetkým v intelektuálnom realizme, synkretizme, nesprávnom chápaní vzťahov, v obtiažnosti chápania atď.) egocentrizmus, prejavujúci sa v egocentrickej reči, ktorá je konkrétnou realizáciou začiatocnej formy myslenia dieťaťa, fantastickej predstavivosti. Piaget tento typ myslenia definuje ako prechodnú formu medzi autistickým a zameraným rozumovým myslením, pričom autistické myslenie chápe ako podvedomé, ktoré sa neprispôbuje

vonkajšej skutočnosti, ale vytvára si samo pre seba zdanlivú skutočnosť. Zostáva teda „čisto“ individuálne. Prejavuje sa predovšetkým obrazne, pomocou symbolov. Podľa teórie psychoanalýzy je táto forma myslenia primárnou formou, podmienenou psychologickou prirodzenosťou dieťaťa. Realistické a logické myslenie vzniká neskôr. Vplyv egocentrického myslenia je najvýraznejší do 8. roku, stráca sa na prahu školského veku. Dieťa hovorí samo so sebou, akoby nahlas myslelo. Jeho reč neplní komunikatívne funkcie, len sprevádza činnosť a zážitky dieťaťa.

Obdobie mladšieho školského veku je prechodom od predoperačného obdobia ku vzniku konkrétnych myšlienkových operácií a medziosobných vzťahov. Stále pretrvávajúce synkretické (celostné, neanalytické, intuitívne) vnímanie rýchlo nadobúda analytickejšia a diferencovanejšia charakter. Silná väzba na názornosť stále pretrváva, pričom názorné obrazy a konkrétne pojmy sú vkladane do pamäti prevažne mechanicky. Postupne dochádza k tlmeniu spontánnosti a vštepovaniu expresivity. Obdobie do 8. roku, nazývané „naivným realizmom“, je obdobím nekritického prijímania všetkých informácií. Zapájaním viacerých zmyslov do rozličných činností sa zjemňujú pocity, ktoré sú viazané na dostatok skúseností, nastáva výrazný rozvoj funkcií všetkých analyzátorov. Pre zjemňovanie citlivosti u detí sa preto neodporúča mechanické cvičenie izolovaných zmyslov, ale orientácia smerom na širší zmysel a záber vnímania, pretože všetky zložky duševného diania, vrátane imaginatívno-emozívnych aspektov osobnosti, nikdy neexistujú bez vzájomnej väzby. Zapájanie čo najväčšieho počtu analyzátorov a emotivity zvyšujú pútavosť učenia sa, rozsah a trvalosť pamäťových stôp.

V priebehu detstva a prepuberty prechádza výraznými zmenami aj prežívanie (cit), sebareflexia a vôľa. City sú vývojovo staršou formou odrážania než poznávacie funkcie a zasahujú duševné dianie oveľa hlbšie ako rozumové funkcie.

V Čačkovej (1999) koncepcii vrstiev duševného diania osobnosti vo vrstve elementárnych duševných procesov sa fantázia a imaginácia v prirodzenej väzbe na emócie spolupodieľa aj na prekračovaní biogenetickej determinácie psychiky, orientačnou, katartickou a anticipačnou funkciou imaginácie.

1. Orientačná funkcia imaginácie

Imaginatívno-emozívny aspekt orientácie predstavuje centrálné jadro mechanizmov poznávania a ovplyvňuje všetky základné poznávacie procesy (vnímanie, pozornosť, pamäť, učenie, názorné a abstraktné formy myslenia). Z hľadiska vnímania pôsobia predovšetkým hodnotiace aspekty emócií. Emočné prežívanie napomáha uchopeniu a porozumeniu komplexným, ťažko verbalizovateľným, významovo koncentrovaným znakovým sústavám (symboly, ikony). Zmyslové podnety (farba, zvuk, pohyb) aktualizujú zložité duševné procesy, dávajúce situáciám emocionálny význam. Imaginatívno-emozívna cesta tiež sprostredkúva porozumenie alegóriám, metaforám atď. Napriek občas nevyhnutnej potrebe vedomého racionálneho overovania je podiel imaginácie na orientácii veľmi zásadný. Imaginácii je v kognitívnej oblasti prisudzovaná stále významnejšia úloha. Veľa predstaviteľov súčasnej psychológie – Paivio 1986, Norman 1979, Arnheim

1960 (Čačka, 2000) – zdôrazňuje význam imaginatívno-emotívnych vizuálnych kombinácií najrôznejšieho charakteru v celom systéme myslenia. Obrazné myslenie je veľmi účinné aj vo vysoko abstraktných odboroch. Einstein uvádza, že svoje myšlienky tvoril skôr pomocou nekonkrétnych „obrazových reprezentácií“, ako prostredníctvom slov.

Predstavivosť a fantázia tvoria teda dôležitú súčasť poznávacích procesov, v ktorých účasť verbálneho myslenia často veľmi prekračujú.

2. Katartická funkcia imaginácie

Imaginácia už v ranom detstve, prostredníctvom projektívnosti námetových hier, snov, voľných kresieb, dramatizácie a iných imaginatívnych aktivít veľmi účinne prispieva k uvoľňovaniu napätia a rozvoju osobnosti ako celku. Deje sa tak aktívnym znovuprehrávaním podstat zázitkových obsahov, čo vedie k duševnej homeostáze, kde popri vylad'ovaní psychiky dochádza aj k fyziologickým zmenám. Imaginatívne obsahy ľahšie prechádzajú cenzúrou, preto je imaginácia tiež prirodzeným prostriedkom k prenikaniu a zjavovaniu tendencií nevedomia (ikony, symboly).

3. Anticipačná funkcia imaginácie

Najelementárnejšie prejavy anticipácie sa objavujú v najranejších štádiách vývoja, v súvislosti s asociáciou očakávaných postupov pri uspokojovaní potrieb. Neskôr dieťa stále viac nadbieha v predstavách vlastnému konaniu, až k schopnosti predvídať vývojové tendencie čohokoľvek, a tak posudzovať prítomnosť a usmerňovať ju.

Pondělíček (2002) hovorí o príbuznosti duševného života detí s archaickou formou duševného diania života, prejavujúcej sa v jednoduchej obraznej vnímavosti, v nedostatočnej kritickosti vnímania, v akauzálnom, komplexnom chápaní vecí a javov, v nemožnosti tvorby koncepcií, v iluzívnych prejavoch či magickosti. Snová záměna reality sa prejavuje v metaforizácii vecí a javov a naplňa tiež detskú hru. Dieťa na spôsob animizmu prírodných národov vidí prenesene v prírodných javoch zásahy cudzích bytostí a v okamihu hry zase dokáže vyjsť zo seba a stáva sa niekým iným. Svojim hračkám priznáva cit, antropomorfizuje veci, personifikuje bábiku, pripisuje jej v zmysle mágie nadprirodzenú moc. Autor uvádza, že medzi 5. a 8. rokom ešte nie je vyčlenené, čo prijímajú jednotlivé zmysly, ktoré nezachytávajú len im zodpovedajúce podnety, napr. zvuk počutý ušom provokuje vnem farby, chuťové, čuchové, dotykové podnety atď. Pondělíček a Pirníková (2000) v tejto súvislosti poukazujú na synestetickú schopnosť, ktorú chápu ako medzizmyslovú metaforizáciu.

Hry a dramatická akcia ako imaginatívne aktivity dieťaťa

Obrazotvornosť vo väzbe na imaginatívno-emotívne procesy a na synestetickú metaforizáciu sa významne podieľa na rozvoji všetkých komunikačných foriem,

vrátane detskej hry ako sféry obrazov, slovesnosti, hudby, výtvarnej zložky, literatúry a divadla.

Hry sú podľa Reada (1967) rovnako ako umenie pokusom o integráciu základných prejavov fyzikálneho vesmíru s organickými rytmiami života. Sú teda príbuzné s rituálnymi tancami primitívnych kmeňov a je preto možné považovať ich za zárodočnú formu poézie i drámy.

Huizinga (1971) videl v hre významný činiteľ kultúrneho vývoja ľudstva. Podľa Sterna (Borecký, 2005) hra odкрýva a utvára pre hrajúceho sa človeka jeho vzťah k svetu, a preto sa objavuje v blízkosti špecifickej ľudskej schopnosti – imaginácie. Fenomenológ E. Fink (1993) zaoberajúci sa ontologickou problematikou hry, v nej vidí symbol sveta a opisuje ju ako ontické zdanie v metafore odrazu stromu na hladine jazera. Základným štruktúrnym rysom je podľa neho dvojité vedomie skutočnosti a ilúzie, ktoré vychádza z ľudskej imaginatívnej schopnosti. Významným rysom je schopnosť návratu z ilúzie naspäť do skutočnosti.

Aj podľa Čačku (2002) má hra veľmi blízko k imaginácii. Pohybuje sa podobne vo sfére fantázie a reality. V ranom detstve sú ešte obidve sféry duševného diania nediferencované a hravú činnosť určuje skôr harmonizačná dynamika prežívania a vlastnosti detskej predstavivosti ako spontánnosť, život či bezstarostnosť. Hra tak slúži deťom na ich sebaujadrenie, emocionálne prehodnotenie svojich zážitkov a problémov.

Imaginácia je teda v detskej hre v službách afektívnych tendencií. Výskumy potvrdzujú neoddeliteľnosť zložiek imaginatívno-emozívnych aktivít, citových a voľných procesov s tendenciou vlastného Ja. Okúzlenie objavmi a vláda nad vecami v hrových aktivitách sú významným predstupňom tvorby.

Analytická psychológia objavuje archetyp, ktorý sa tak v snoch, ako aj v hre objavuje najprv pod zlým aspektom, ktorý vyvoláva úzkosť, až potom je integrovaný a sú v ňom objavené pozitívne stránky. V hre sa archetypálna štruktúra ľahko dostáva do zážitkovej sféry a integrácia osobnosti sa tak urýchľuje. Vývoj prebieha skôr špirálovito ako lineárne, obrazy sa v rôznych obmenách opäť vracajú. Cieľom je znovuobjavenie vzťahu k „bytostnému Ja“ a vývoj osobnosti je chápaný ako archetypálne, univerzálne determinovaný proces.

Existenciálny prístup k detskej hre sa vyhýba rozporu medzi vedomím a nevedomím. Vedomie je schopné rozumieť konfiguráciám univerza, priamo ich pociťuje. Objavuje sa v nich zrkadlenie Ja.

Vo fenomenologickom prístupe k mimetickej konštruktívnej hre prezentuje Mucchielli (Borecký 2005) interpretáciu na základe svojej koncepcie „protovedomia“. Obdobie od 2.–6. roku charakterizuje ako obdobie neverbálneho myslenia. Toto myslenie má podľa autora komplexný charakter, ktorému zodpovedá bezprostredne žité vedomie, kde nie je možné analyzovať jednotlivé zložky (predstavy, myslenie, cítenie, zmyslové skúsenosti, atď).

Borecký (2005) inšpirovaný uvedenými autormi vidí ontogenetický pôvod imaginatívnych konfigurácií práve v období predškolského „magického“ veku.

Archetypálne konštelácie prijíma v kontexte všeobecnej archetypológie G. Duranda. V tejto koncepcii sú v hrách naznačené len dominantné afektívne schémy, prostredníctvom ktorých sa dostávame k archetypálnym konšteláciám, ktoré sa môžu stať jadrom symbolu. Archetypálne konštelácie sú tu chápané bez Jungovho predpokladu o ich genetickej hereditate (dedičnosti).

Pre konfigurácie v hre vyčlenil Borecký (2005) štyri dominantné štruktúry. Magickému obdobiu pričlenil ako prototyp postavu „Alenky v ríši divov“. Tento vek považuje za vek egocentrácie, v ktorom sa vytvára mimetická funkcia, kde prepojenie skutočnosti a ilúzie, racionálneho a afektívneho vytvára ríšu divov, plnú nekontrolovanej fantázie.

Pokiaľ ide o vývinové premeny charakteru dramatických hier, v období predškolského veku má veľmi dôležité miesto spontánna dramatická hra, ktorá podľa Machkovej (2002) plynie bez začiatku, vyvrcholenia a konca, pričom konanie dieťaťa je prevažne nedramatické alebo nekonfliktné. Všetkým hrám v tomto období chýba dramatická stavba a dejová uzavretosť. Ich princípom je buď pravidelné opakovanie stálej istej situácie jednotlivca, dvojice atď., alebo nekonečné, viac alebo menej obmieňané plynutie daného námetu. Viac ako o dej ide o dianie, plynutie jednotlivých, tematicky na seba voľne viazaných epizód. Hra len trvá a opakuje sa. V dramatickej výchove sa podľa autorky uplatňuje záľuba detí v hlasovo rytmických hrách, v riekankách, v rytmicky výrazných novotvaroch a v slovnom nonsense.

V riadenej dramatickej hre, deti mladšieho školského veku radi hrajú drobné udalosti zo svojho prostredia a nie príliš rozsiahle epizódy z literatúry. V tomto období ešte nemajú zmysel pre skutočný dramatický konflikt, ani pre stavbu či členenie celku. Na rozdiel od predchádzajúceho obdobia má dramatická hra začiatok, priebeh a koniec. Realitu od fantázie už deti dobre rozlišujú. Príležitostne môžu začať hrať krátke hry podľa pevného textu, ale aj tu vyrastá detský prejav z improvizácie, bez vopred pripravenej režijnej koncepcie. Aktívne improvizáčne osvojenie úloh, ktoré majú predviesť pred divákmi, plné vnútorné zžitie sa s úlohou, ktoré majú predviesť na javisku, im dáva sebaistotu, vedomie, že robia to, čo dobre vedia a to ich zbavuje zábran pred divákmi.

V oblasti umeleckej výchovy je ideálnym priestorom pre rozvíjanie imaginatívno-emočných funkcií tvorba a realizácia integratívnych polyestetických projektov (bližšie Pirníková, 2005), kde dochádza k vnútornému prepojeniu jednotlivých zložiek, predmetov a umeleckých oblastí.

Záver

Forma integratívnej umeleckej výchovy (hry, integratívne a polyestetické projekty, tvorivé dielne, workshopy a pod.) je dnes v kontexte vyššie uvedenej jednou z foriem imaginatívnej výchovy, v ktorej ide predovšetkým o rozvoj

schopnosti imaginatívno-intuitívneho spracovania prijímaných signálov a hlbšie porozumenie vlastných a cudzích vnútorných duševných stavov a zážitkov, s dosiahnutím adekvátnejších reakcií pri sociálnej komunikácii.

Z hľadiska prechodu na vyšší stupeň odrazu imaginatívno-zážitkovej komunikácie je teda veľmi dôležité rešpektovať popri individualite predovšetkým vývinový princíp, pretože každý vek si vyžaduje adekvátnu „psychickú a duchovnú potravu“. Na druhej strane aj vnímanie umenia a intenzívny kontakt s ním vychádza z dosiahnutých kvalít imaginatívno-emozívnych procesov, ktoré spätne pôsobia na autokultiváciu celej osobnosti. Zjemňuje sa vnútorné spracovanie a vonkajšie vyjadrovanie znakovkej, názornej symbolickej reči, ktorá je nositeľom hlbokého porozumenia vonkajšieho a vnútorného sveta. Imaginatívno-emozívne aktivity cibria empatiu, korešpondujú s tzv. emocionálnou inteligenciou, vďaka ktorej dochádza k zvyšovaniu flexibility v hodnotení situácií, ako aj adekvátnosti prejavu, k harmonizácii a stabilite vnútorného sveta dieťaťa.

Zoznam bibliografických odkazov

- Borecký V., 2005, *Imaginace, hra a komika*, Triton, Praha.
- Čačka O., 1999, *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*, Nakladatelství Doplněk MU, Brno.
- Čačka O., 2000, *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Doplněk, Brno.
- Huizinga J., 1971, *Homo ludens*, Mladá fronta, Praha.
- Krušinská M., 2004, *Hudba a hudobná pedagogika v reformno-pedagogickej koncepcii R. Steiner a M. Montessoriovej. Rigorózna práca*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.
- Machková E., 2002, *Metodika dramatickej výchovy*, Artama, Praha.
- Piaget J., 1993, *Psychológia dieťaťa*, SOFA, Bratislava.
- Pirníková T., 2000, *Metafora ako most medzi obrazovým a racionálnym poznaním*, „Musica Viva in Schola“ R. 16, s. 71–79.
- Pirníková T., 2005, *Sny–Projekty–Dozrievanie... Hudobný workshop ako priestor pre integráciu*, Súzvuk, Prešov.
- Pondělíček I., 2002, *Fantaskní umění, jeho vývoj a souvislosti*, Vodňák, Praha.
- Read H., 1967, *Výchova uměním*, Odeon, Praha.

ZUZANA SLÁVIKOVÁ

IMAGINATIVE-EMOTIVE COMPONENTS OF INTEGRITY CHILD'S PERSONALITY

Keywords: imaginative-emotional functions, preschool and younger school age, integrative approaches, developmental specifics

Efficient and quick reasonable educational practices can not be built on general phrases like „harmonious development of all powers, talents and abilities”, but the true knowledge of the human being. The experience of works of art would never happen without close personal link with the culture of the people, with the possibility of mental functions or mental preferring schemes with the overall structure of their personalities closely in the work of art itself. The human personality in both ontogenetic and phylogenetic sense either in since childhood focused their mental functions to new and increasingly complex act of aesthetic understanding. To develop all forms of communication in children of preschool and younger school age significantly contribute playful and dramatic action as a creative imaginative activities within the integrative approach.

Diagnostikovanie žiaka na primárnom stupni vzdelávania

Kľúčové slová: žiak, primárne vzdelávanie, základná škola, diagnostikovanie

Príspevok je zameraný na diagnostikovanie žiaka na primárnom stupni vzdelávania. Chceme nim poukázať na dôležitosť diagnostikovania a na výsledky, ku ktorým sme dospeli prostredníctvom dotazníka. Prieskumu sa zúčastnili učitelia všetkých ročníkov z 1. stupňa základnej školy.

Úvod

V živote dieťaťa je obdobie od 6. do 10. roku významné. Je to vek, kedy sa zanecháva svet hier a vstúpiť do sveta, ktorý je síce vzrušujúci, ale je iný, plný povinnosti, úloh. Po dovŕšení šiesteho roka nastupuje do školy. Škola je tou, ktorá mení doterajší spôsob života. Vnáša systém a poriadok do organizácie jeho života. Vyžaduje od žiaka, aby bol disciplinovaný, poslušný, aby spĺňal všetky požiadavky, ktoré sú naňho kladené. Toto obdobie je prvé, v ktorom sa vplyv školy odráža na jeho osobnosti (Vágnerová, 2000).

Jeho život sa mení a z dieťaťa sa stáva žiak. K tomu neodmysliteľne patrí aj pojem základná škola. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov ju charakterizuje nasledovne: „Základná škola v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania tohto zákona podporuje rozvoj osobnosti žiaka vychádzajúc zo zásad humanizmu, rovnakého zaobchádzanie, tolerancie, demokracie a vlastenectva, a to po stránke rozumovej, mravnej, etickej, estetickéj, pracovnej a telesnej. Poskytuje žiakovi základné poznatky, zručnosti a schopnosti v oblasti jazykovej, prírodovednej, spoločenskovednej, umeleckej, športovej, zdravotnej, dopravnej a ďalšie poznatky a zručnosti potrebné na jeho orientáciu v živote a spoločnosti a na jeho ďalšiu výchovu a vzdelávanie”.

Podľa tohto zákona je „Žiakom fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v základnej škole, strednej škole, v škole pre deti a žia-

kov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a základnej umeleckej škole”.

Základná škola má spravidla deväť ročníkov s možnosťou zriadenia nultého ročníka. Člení sa na prvý a druhý stupeň, v ktorých sa vzdelávanie realizuje samostatnými na seba naväzujúcimi vzdelávacími programami. Prvý stupeň základnej školy tvorí spravidla prvý až štvrtý ročník. Druhý stupeň základnej školy tvorí piaty až deviaty ročník.

Povinná školská dochádzka je desaťročná a trvá najviac do konca školského roka, v ktorom žiak dovŕši 16. rok veku. Povinná školská dochádzka začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť.

Proces výučby v základnej škole je zložitý a mnohotvárný. Zabezpečiť žiakom všestranný rozvoj ich osobnosti nie je jednoduché. Medzi základné činnosti človeka patrí práca, učenie sa a hra. V období mladšieho školského veku najviac času strávi dieťa učením sa v škole. Prechodom z materskej školy do základnej sa z pokojne hrajúceho dieťaťa stáva žiak, ktorý má svoje povinnosti a je nutné zanechať svet hier a zábavy. Musí sa prispôbiť novej situácii, podmienkam a nárokom, ktoré sa naňho kladú.

Učiteľ v primárnej škole má disponovať profesijnými kompetenciami, ktoré napomôžu žiakovi zvládnuť tento náročný prechod z obdobia plného hier do obdobia školských povinností. V súlade s európskymi trendmi a dokumentmi Kasáčová (2006) prichádza s delením kompetencií učiteľa. Člení ich na tri základné skupiny (dimenzie):

1. Dimenzia – Žiak.
2. Dimenzia – Edukačný proces.
3. Dimenzia – Sebarozvoj učiteľa.

Kasáčová (2006) vo svojom návrhu kompetencií nemá priamo spomenutú diagnostickú kompetenciu, ale je zahrnutá vo viacerých z nich, či ide o schopnosť hodnotiť učenie sa žiaka a následne určiť vývin a individuálne charakteristiky žiaka alebo o určovanie psychologických a sociálnych faktorov, ktoré majú vplyv na jeho učenie sa. Preto si myslíme, že jednou z dôležitých kompetencií učiteľa, by mala byť aj schopnosť diagnostikovať žiaka vo vzťahu k učeniu sa a nemala by byť podceňovaná. Ak nepoznáme žiaka, ako môžeme hodnotiť jeho prácu?

Gavora (1999, s. 10) uvádza, že: „Pedagogické diagnostikovanie je zisťovanie, identifikovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne žiaka (žiakov) ako výsledku výchovného a vzdelávacieho pôsobenia”. Na základe toho vieme posúdiť na akom stupni rozvoja sa dieťa momentálne nachádza, a kde a akým spôsobom ho môžeme posunúť. Z uvedeného vyplýva, že diagnostikovanie je proces, ktorý sa uskutočňuje systematicky a pravidelne. Učiteľ potrebuje poznať stav úrovne rozvoja dieťaťa a v rámci toho môže plánovať ako bude diagnostikovanie prebiehať. Pedagogická diagnostika tvorí dôležitú úlohu nielen pri vstupe dieťaťa do základnej školy, ale aj jeho ďalšom živote v nej. Zámerom pedagogickej diagnostiky

je zistiť nejaký stav, ktorý by bol východiskom pre niektoré zmeny v primárnej edukácii. Dôležité pre pedagóga je, aby poznal vzťah medzi kurikulumom primárnej edukácie a pedagogickou diagnostikou.

Prieskumná časť

Metodológia prieskumu

Diagnostika žiakov má dôležité postavenie vo vyučovacom procese. Kladieme si otázky v podobe problémov, na ktoré budeme hľadať odpovede:

- Ako chápu pojem diagnostikovanie učiteľia na 1. stupni základnej školy?
- Aký čas je venovaný diagnostike žiaka na 1. stupni základnej školy?
- Majú učiteľia dostatok informácií o žiakovi, ktorý prichádza z materskej školy?

- Aké metódy pedagogickej diagnostiky učiteľia používajú najčastejšie?

Z problémov sme naformulovali nasledujúce ciele prieskumu:

- Zistiť koľko času je venovaného diagnostike žiaka na 1. stupni základnej školy.

- Zistiť aké diagnostické metódy učiteľia používajú najčastejšie.

Prieskum sme realizovali prostredníctvom dotazníka. Tento neštandardizovaný dotazník bol adresovaný učiteľom prvého stupňa základnej školy. Obsahoval 12 otázok, ktoré boli rozčlenené na otázky otvorené, uzavreté a polozatvorené. Vzorku prieskumu tvorili učiteľia zo 7 mestských a 6 vidieckych základných škôl. Vrátilo sa nám 60 dotazníkov.

Výsledky prieskumu

Počet učiteľiek, ktoré sa zúčastnili nášho prieskumu bol 60, to znamená 30 učiteľiek z mesta a 30 učiteľiek z vidieku.

Tabuľka 1

Počet respondentov učiacich v jednotlivých ročníkoch

Odpovede	Mesto		Vidiiek	
	n	%	n	%
Prvý	8	26,67	7	23,33
Druhý	7	23,33	7	23,33
Tretí	4	13,33	4	13,33
Štvrtý	11	36,37	12	40,00
Spolu	30	100,00	30	100,00

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Z celkového počtu respondentov na prvom stupni základnej školy sa prieskumu zúčastnilo až 36,37% učiteľov zo štvrtého ročníka v meste a 40% učiteľov bolo zo štvrtého ročníka na vidieku. Najmenej respondentov (13,33%) bolo v meste aj vidieku učiacich v treťom ročníku.

Tabuľka 2

Dĺžka pedagogickej praxe respondentov

Odpovede	Mesto		Vidiiek	
	n	%	n	%
0–7	3	10,00	11	36,67
8–15	5	16,66	6	20,00
15–23	6	20,00	4	13,33
24–31	11	36,37	9	30,00
Nad 32	5	16,66	0	0,00
Spolu	30	100,00	30	100,00

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Dĺžka pedagogickej praxe vypovedá o skúsenostiach učiteľov. Čím je učiteľ starší, tým sa predpokladá, že bude mať aj viacej skúsenosti. Až 36,37% opýtaných v meste má dĺžku pedagogickej praxe v rozmedzí od 24–31 rokov, pričom na vidieku je také isto percento opýtaných, ktorí sa zúčastnili nášho prieskumu v rozmedzí 0–7 rokov pedagogickej praxe. Usudzujeme, že začínajúci učitelia, získavajú svoje pracovné miesta skôr na vidieku.

Tabuľka 3

Vysvetlenie pojmu diagnostika

Odpovede	Mesto		Vidiiek	
	n	%	n	%
Poznávanie osobnosti žiaka	6	20,00	10	33,33
Odhalit', rozpoznať problém	5	16,67	0	0,00
Hodnotiť, sledovať zmeny v správaní a učení sa	11	36,67	6	20,00
Zisťovať úroveň schopnosti žiaka	5	16,67	4	13,33
Zisťovať momentálny alebo celkový stav dieťaťa	3	10,00	4	13,33
Pozorovanie, klasifikácia, celkové hodnotenie osobnosti žiaka	0	0,00	4	13,33
Pozitívne a negatívne charakterové vlastnosti	0	0,00	2	6,67

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Prvou otázkou sme chceli zistiť, čo si respondenti predstavujú pod pojmom diagnostikovať. Až 36,67% respondentov v meste si myslí, že diagnostikovať znamená hodnotiť, sledovať zmeny v učení a správaní sa žiakov, podľa 33,33% respondentov z vidieku ide o poznávanie osobnosti žiaka. Ani jedni, ba dokonca ani druhí sa nemýlia, pretože Diagnostikovanie znamená „zisťovanie, identifikovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne žiaka (žiakov) ako výsledku výchovného a vzdelávacieho pôsobenia” (Gavora, 1999, s.10). Avšak 6,67% opýtaných z vidieka vraví, že pri diagnostikovaní ide o pozitívne a negatívne charakterové vlastnosti, čo nepopierame, ale na 1. stupni základnej školy by malo ísť skôr o zisťovanie a hodnotenie vedomostí v prvom rade, a až potom o to, čím sú spôsobené nedostatky v tých vedomostiach.

Tabuľka 4

Čas venovaný diagnostike žiakov

Odpovede	Mesto		Vidiek	
	n	%	n	%
Každý deň	19	63,33	21	70,00
Každý týždeň	3	10,00	5	16,67
Mesačne	8	26,67	4	13,33
Spolu	30	100,00	30	100,00

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Z tabuľky vyplýva, že učitelia si uvedomujú, že diagnostikujú žiakov každý deň. Takto odpovedalo až 63,33% opýtaných v meste a 70% opýtaných na vidieku. Každý týždeň diagnostikuje žiakov 10% opýtaných v meste a 16,67% opýtaných na vidieku. Viditeľné rozdiely nie je možné badať ani na dedine ani v meste. Poniektorí učitelia diagnostikujú dieťa týždenne či mesačne, ale podľa nás sa nad tým hlbšie nezamysleli, resp. si neuvedomili, že učiteľ každý deň, každú hodinu diagnostikuje, či už formou ústnych alebo písomných odpovedí, alebo samotným pozorovaním žiaka a zamýšľaním sa nad príčinami úspechov či neúspechov svojich žiakov.

Tabuľka 5

Informácie o deťoch z materskej školy pri vstupe do 1. ročníka

Odpovede	Mesto		Vidiek	
	n	%	n	%
Áno	11	36,67	21	70,00
Nie	19	63,33	9	30,00
Spolu	30	100,00	30	100,00

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Touto otázkou sme chceli zistiť, či učitelia majú informácie o dieťati, ktoré prichádza do základnej školy z materskej školy. Z tabuľky vyplývajú rozdiely medzi mestom a dedinou. Až 70% opýtaných učiteľov z dedín má informácie o svojich žiakov na rozdiel od mesta, kde túto informáciu má iba 36,67% učiteľov. Väčšina učiteľov v meste (63,33%) nemá žiadne informácie z materskej školy. Zamýšľali sme sa nad príčinami a dospeli sme k tomu, čo však nemá slúžiť ako ospravedlnenie, že na dedinách je jedna materská škola a preto je jednoduchšie získať informácie o žiakoch. V poslednom období je veľa spoločných subjektov ZŠ s MŠ, kde materská škola sídli priamo v budove základnej školy a preto učiteľky v 1. ročníku majú dostatok informácií o budúcich prváčoch z bezprostredného kontaktu s nimi. V mestách zaberie viac času učiteľom, aby zistili niečo o svojom žiakovi, keďže nie všetky deti, mohli navštevovať rovnakú materskú školu. Ďalším dôvodom môže byť aj skutočnosť, že formálne informácie o deťoch (diagnostické hárky), ktoré prechádzajú z materskej do základnej školy, sa nesmú posúvať ďalej.

Tabuľka 6

Odklad plnenia povinnej školskej dochádzky po prvom mesiaci

Odpovede	Mesto		Vidiek	
	n	%	n	%
Áno	10	33,33	18	60,00
Nie	20	66,67	12	40,00
Spolu	30	100,00	30	100,00

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Námetom pre túto otázku bolo pozorovanie správania sa žiakov v prvom ročníku. Keďže sme predpokladali, že väčšina učiteľov sa stretla s prípadom, kedy dieťa prejavovalo viac záujem o hru ako o samotné učenie. Preto nás odpovede učiteľov neprekvapili, naopak potvrdili naše dohady. Z uvedeného vyplýva, že učitelia na dedinách navrhli odklad plnenia povinnej školskej dochádzky častejšie (60% opýtaných) ako učitelia v mestách (33,33% opýtaných).

Tabuľka 7

Dôvody prizvať k diagnostike aj odborníkov

Odpovede	Mesto		Vidiek	
	n	%	n	%
Ak, žiak zaostáva, po vzájomnej dohode s rodičom	4	13,33	9	30,00
Pri zápise do 1. ročníka	3	10,00	3	10,00
Pri poruchách správania a učenia sa	11	36,67	4	13,33
Problémy vo vyučovacom procese	5	16,67	12	40,00
Objektívne zistiť úroveň žiaka	4	13,33	2	6,67
Neodpovedal/a	3	10,00	0	0,00

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Odborníci sa najčastejšie podľa respondentov prizývajú k diagnostike hlavne pri poruchách správania a učenia sa (36,67%) v meste, na vidieku si respondenti myslia, že odborníci sú potrební, ak sa vyskytnú problémy vo vyučovacom procese (40%). Niektorí respondenti uviedli, že pri zápise žiaka do 1. ročníka (10%). My súhlasíme s názormi respondentov, ba dokonca si myslíme, že ak učiteľ vidí, že je nutné prizvať niekoho tretieho tak by nemal váhať a čím skôr s tým oboznámiť rodičov, lebo čím skôr sa odhalí príčina, tým skôr sa vyrieši problém žiaka.

Tabuľka 8

Základné rozdelenie metód a ich používanie

Odpovede	Mesto		Vidiek	
	n	%	n	%
Kvantitatívne metódy	0	0,00	0	0,00
Kvalitatívne metódy	3	10,00	1	3,33
Kvantitatívne aj kvalitatívne	27	90,00	25	83,33
Neodpovedal/a	0	0,00	4	13,33

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Metódy, ktoré sa používajú pri diagnostike žiakov sa delia na kvalitatívne a kvantitatívne. Kvalitatívne metódy sú síce objektívnejšie a rýchlejšie, ale nie sú veľmi spoľahlivé. Kvantitatívne metódy zaručujú presnosť a spoľahlivosť, ale ich príprava je časovo náročnejšia. Až 90% respondentov z mesta a 83,33% respondentov z vidieku používa aj kvalitatívne aj kvantitatívne metódy. Len 10% opýtaných v meste a 3,33% opýtaných na vidieku používa vyslovene kvalitatívne metódy. Myslíme si, že učitelia na základných školách striedajú jednotlivé metódy v závislosti od dôležitosti toho, čo chcú zistiť/diagnostikovať.

Aké diagnostické metódy najčastejšie používate?

Medzi najčastejšie používané metódy v meste patrí pozorovanie (30%), rozhovor (23,33%) a písomné, ústne skúšanie a rozbor prác žiakov (16,67%). Na vidieku sa poradie zmenilo a najviac požívaný je rozhovor (70%), pozorovanie (56,67%) a testy (43,33%). Najviac percent získali rozhovor a pozorovanie, ktoré patria medzi kvantitatívne metódy. Dalo by sa povedať, že respondenti popierajú svoje tvrdenie z predchádzajúcej otázky, kde označili kvalitatívne metódy sa spoľahlivé, a predsa ich nepoužívajú tak často, ako sme očakávali.

Tabuľka 9

Písomné skúšanie verus ústne skúšanie

Odpovede	Mesto		Vidiek	
	n	%	n	%
Nie, je to individuálne	16	53,33	21	70,00
Pri ústnom skúšaní	11	36,67	9	30,00
Keď opisujú	0	0,00	4	13,33
Nedá sa presne určiť	5	16,67	3	10,00
V praxi žiakom vyhovuje písomný prejav	0	0,00	5	16,67

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Touto otázkou sme chceli zistiť, aká forma skúšania vyhovuje viac žiakom. Odpovede boli rôzne, ale 53,33% respondentov v meste a 70% respondentov na vidieku svorne tvrdí, že je to individuálne a veľa závisí od žiaka, od jeho povahy, vystupovania pred triedou a pod. Stretli sme sa aj s odpoveďami, kedy respondenti uviedli, že výhodnejšie je ústne skúšanie, ale to pre učiteľa, ktorý žiaka skúša. Písomné skúšanie zase viac vyhovuje žiakom, nakoľko vynaložia menej úsilia, môžu sa k otázke, ktorú nevedeli neskôr vrátiť, nemusia vystupovať pred celou triedou a pod. Keby sme to zhrnuli, tak žiak podáva lepší výkon v situácií, ktorá mu je prirodzená, keď radšej píše tak písomné skúšanie ak rád rozpráva, nemá trému tak ide o ústne skúšanie.

Tabuľka 10

Hodnotenie využívané učiteľmi na 1. stupni základnej školy

Odpovede	Mesto		Vidiek	
	n	%	n	%
Slovné hodnotenie	12	40,00	24	80,00
Klasifikačné stupne	17	56,67	21	70,00
Iné, kombinované	6	20,00	9	30,00
Iné, pochvala, napomenutie, pokarhanie	0	0,00	7	23,33

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Na 1. stupni základnej školy sa využívajú dva druhy hodnotenia a to slovné hodnotenie, ktoré je využívané učiteľmi hlavne v 1. ročníku a klasifikačné stupne, a to zas prevažne využívajú učitelia 2.–4. ročníka. Na základe odpovedí respondentov je zrejmé, že v meste klasifikačné stupne používa 56,67% opýtaných a na vidieku 70% opýtaných. Slovné hodnotenie je prítlačlivejšie skôr na vidieku 80% ako v meste 40% respondentov. Podľa nás slovné hodnotenie napovie viac o žiakovi ako známka, ktorou sa jednotliví žiaci *zaškatulkujú* do kategórií, z ktorých sa je potom ťažšie dostať do tej lepšej, a naopak ľahšie padnúť do tej horšej. Slovné hodnotenie vyzdvihuje pozitívne stránky žiaka, a navádza ho, aby si zlepšil prospech nepriamo. Klasifikačný stupeň skôr predstavuje akéhosi *strašiaka* pre väčšinu žiakov.

Tabuľka 11

Odporúčané metódy novej kolegyni

Odpovede	Mesto		Vidiek	
	n	%	n	%
Pozorovanie	10	33,33	11	36,67
Dotazník	2	6,67	3	10,00
Ústne skúšanie	7	23,33	5	16,67
Rozhovor	2	6,67	17	56,67
Kauzistická metóda	0	0,00	1	3,33
Metóda antistresového programu	0	0,00	0	0,00
Psychologické testy	2	6,67	1	3,33
Predchádzajúci učiteľ	4	13,33	0	0,00
Sociometria	2	6,67	1	3,33
Domáce prípravy	2	6,67	0	0,00
Striedanie diagnostických metód	7	23,33	2	6,67

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Diagnostikovať žiakov nie je jednoduché. Najťažšie to majú začínajúce učiteľky. Podľa súčasnej legislatívy, každá začínajúca učiteľka musí mať svoju uvádzaciu učiteľku. Respondenti by odporučili, aby využívali hlavne pozorovanie 33,33% v meste, na vidieku sa skôr prikláňajú rozhovoru 56,67% opýtaných.

Najmenej používané metódy týmito našimi respondentmi sú sociometria, psychologické testy, kauzistická metóda a pod.

Diskusia a závery

Odpovede na otázky, ktoré sme si kládli v súvislosti s našou problematikou sme získali realizáciou dotazníkovej metódy.

Ako je chápaný pojem diagnostika na 1. stupni základnej školy?

Odpoveď nám dáva dotazník, kde sme sa dozvedeli, že diagnostikovať znamená zisťovať, hodnotiť úroveň žiaka, jeho porozumenia učebnej látke. Na 1. stupni základnej školy je diagnostikovanie chápané ako skúmanie, hodnotenie, zisťovanie úrovne schopností dieťaťa, jeho správania sa a učenia sa. Súhlasíme, a zdôrazňujeme, že ide predovšetkým o hodnotenie úrovne vedomostí žiakov, pričom nepopierame, že k tomu, aby sme mohli žiaka vopred zaradiť do nejakej kategórie je prinajlepšom potrebná jeho rodinná anamnéza.

Aký čas je venovaný diagnostike žiaka na 1. stupni základnej školy?

Z vyššie uvedeného vyplýva, že učitelia si uvedomujú, že diagnostikujú žiaka každý deň. Ak keď sa našli učitelia, ktorí nato majú asi špeciálne vyčlenené miesto v rámci týždňa ako uviedli. Diagnostika žiaka na 1. stupni základnej školy alebo v materskej škole je podľa nás stále podceňovaná. Určite sa nájdú učitelia, ktorí ju vykonávajú svedomito, ale tí tvoria len nepatrnú čiastku z celkového počtu učiteľov na celom svete. Možno tento náš pohľad na daný problém znie dosť negatívne, ale iba opisujeme to, čo vidíme alebo počujeme.

Majú učitelia dostatok informácií o dieťati, ktoré prichádza z materskej školy?

Dieťa, ktoré prichádza z materskej školy do 1. ročníka je ustráchané. Je to ako keď vložíte dieťaťu do rúk novú hračku, a ono sa s ňou hrá opatrne, aby ju nepoškodilo, netuší čo všetko tá hračka vydrží. Presne tak aj učitelia, keď dostanú nových žiakov, majú obavy, aby im neublížili, nepoznajú návod ako s týmito žiakmi komunikovať. Preto je potrebné, ak je to v silách učiteľov, aby komunikovali s materskou školou či rodičmi žiaka, aby vedeli, čo všetko môžu od žiaka očakávať, kým si oni sami žiaka nediagnostikujú a nezistia ich aktuálnu úroveň rozvoja.

Aké metódy pedagogickej diagnostiky sa používajú najčastejšie?

Najčastejšie používané metódy na 1. stupni základnej školy sú pozorovanie a rozhovor. Sú to metódy, ktoré patria medzi kvantitatívne metódy, a aj napriek tomu sa považujú za najpopulárnejšie medzi učiteľmi. Zaberú síce oveľa viac času ako metódy kvantitatívne, ale učitelia majú možnosť zistiť viac o každom žiakovi.

Záver

Diagnostikovať žiaka nie je jednoduché a vyžaduje si veľa času. Každý kto si nájde tento čas má naše uznanie, lebo je jasné, že mu záleží na tom, aby žiaci napredovali a nielen v jeho ročníku, ale aj v ročníkoch vyšších, kde sa od nich bude vyžadovať stále viac a viac. Nemôžeme stavať dom od strechy. Musíme začať tým, že položíme jeho základy. A to isté sa dá povedať o žiakoch, je dobré, ak poznáme žiaka, jeho vedomosti, schopnosti a zručnosti a až potom sa dá doceliť aby napredoval, a to využívaním vhodným metód a prostriedkov.

Odporúčania do praxe na základe vyššie uvedeného:

- získať z oblasti pedagogickej diagnostiky odborné vedomosti,
- diagnostikovať neformálne žiakov každý deň,
- používať vhodné metódy pedagogickej diagnostiky pri určovaní diagnózy žiaka,
- neporovnávať žiakov pri hodnotení ich výkonov, t. j. uplatňovať individuálnu diagnostiku.

Štúdiom viacerých odborných kníh, vlastným prieskumom sme dospeli k záveru, že diagnostika žiaka patrí medzi najdôležitejšie úlohy, ktoré so sebou nesie povolanie učiteľky. Preto je nutné byť nato dostatočne pripravený a vyzbrojený profesionálnymi kompetenciami a aj značnou dávkou trpezlivosti.

Zoznam bibliografických odkazov

- Gavora P., 1999, *Akí sú moji žiaci. Pedagogická diagnostika žiaka*, Práca, Bratislava.
 Kasáčová B. a kol., 2006, *Profesijný rozvoj učiteľa*, Rokus, Prešov.
 Vágnerová M., 2000, *Vývojová psychologie*, Portál, Praha.
 Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

MONIKA MIŇOVÁ

DIAGNOSING PUPILS AT PRIMARY LEVEL EDUCATION

Keywords: pupil, primary education, elementary school, diagnosing

The contribution is aimed at diagnosing a pupil at the primary level of education. We want them to show the importance of diagnosis and the results that we found through the questionnaire. The survey covered teachers of all grades from first grade of primary school.

Spatial visualization ability in the context of intentional development

Keywords: spatial imagination, deliberate development, educational model

In the scheme of skills, the spatial visualization ability resonates also as a personality trait. It is necessary to implement its intentional development in school conditions and to proceed with its continual education as necessary. Within the systematic and conceptual approach, it is possible to apply the education model on the strategy of intentional development of the monitored skills. The authors introduced the strategy of spatial visualization ability development as a contribution to the discussion on the innovation of education system focused on the abovementioned issue. The article is a partial output of the grant project *KEGA* č. 008PU-4/2014 „The development of spatial imagination in the context of teaching aid applications”.

Introduction

An active approach to the matter of intentional development of the monitored skills is a significant professional initiative of a teacher in the area of innovative processes. The output may take form of an educational model. When creating a new educational model, the typical strategy is to solve the problems which are basically the reason for the low effectiveness of the education model heretofore applied. Thusly presented approach also defines the topic of didactic construction of the education system focused on intentional development of spatial visualization. The construction of the educational model aims to determine the conditions for asserting the systematic and conceptual solution of the problem, and suggests a sort of prognosis of positive results of upbringing and education under precisely regulated conditions. For instance, in case of graphical communication in mechanics we consider the spatial visualization skills to be the basic requirement for:

- activities requiring a cognitive premise, such as logical, abstract and creative thinking;
- construction activity with significant creative abilities;
- identification of graphically expressed ideas;

- analytical activity of the shape details with the aim to minimize spontaneous or random visualization.

When organising and managing the intentional development of spatial visualization ability, it must be noted that it is a special ability (psychology analyses abilities for various activities and then divides them into simple and complex, or rather, into special and general ones), which is not inherent to us but can be acquired through training. The visual character of spatial visualization should be observable on a certain level as a set of mental abilities and processes with the result reflecting the integration of the visual memory, perception of space and the object's position within it. From the practical point of view, the developed spatial visualization ability enables one to perform mental activities, such as image rotation, manipulating the image, creating a mirror image, etc. It means reaching a mental level which enables a person to create graphic images of outer objects and phenomena even when they do not directly stimulate his sensory receptors, or when the person did not previously perceive them (images are created as results of perceptions).

In the following we determine the conditions for realization of the strategic intention of „Development of Spatial Visualization with the Active Approach of the Learner”. Thusly conceptualized educational system will involve the learner in the educational process as its active creator, i.e. co-organizer with the shared responsibility for creating stability, concreteness and dynamics of the cognitive process. The mechanisms created enable the learner to complete the form and content of the cognitive process with comprehension.

Intentional development of spatial visualization ability

The application of the conceptual and systematic approach on the development of spatial visualization ability in the form of educational model aims to deal with the issues related to the learners' ability to act based on their spatial visualization ability. From the didactic point of view, it is:

- deliberate, premeditated and substantiated algorithmization;
- result based on the analytic-synthetic approach.

To deal with the issues of intentional development of spatial visualization ability means to create the opportunity for stimulating interest in this topic with the learners themselves, i.e. to confront the learners' experience within the cognitive process with statements such as:

- the ability to visualize a spatial situation is not inherent to people and therefore it is necessary to develop it intentionally;
- spatial visualization ability is a challenging ability for people and therefore it is necessary to deal with that challenge using various methods;
- the process of spatial visualization ability development may be:
 - intentional (e.g. by solving tasks supporting the development of visualization development mostly inductively),

- subconscious, incurred by three-dimensional perception of geometric objects in space (with pre-schoolers it can be e.g. playing with cubes);
 - it is possible to develop skills for visualization and reading the visualized images by performing tasks that help to acquire knowledge on:
 - integration of objects of various geometric shapes,
 - correlative position characteristics of lines and planes,
 - principles of projection.

The selected approach aims to help the learner see the connections which help to acquire the required level of spatial visualization ability. The criteria that will be used for the development of spatial visualization ability take form of the manifestation reflecting the ability to perceive the attributes of the geometric three-dimensional objects, such as:

- shape details of objects;
- position in space (spatial orientation);
- measurements based on mental abilities.

Within the development of spatial visualization ability it is necessary to focus on the following issues:

- spatial orientation (position in space);
- visualization (understanding the relations among the objects);
- kinetic static visualization (ability to visualize movement in space).

The learner is then confronted with situations that require spatial visualization ability on the required level. It is for instance:

- creating new original construction and designer product which were created as a result of analysis, reshaping and completion;
- perceiving visualized shape details of objects and construction solutions of units, based on reproduction and anticipation of static and dynamic images of shapes, characteristics and correlations of geometric shapes in space;
- technical visualization based on transformation and modification of earlier perceived stimuli (perceptions) and experience from mental visualization;
- self-evaluation of the level of comprehension, i.e. the ability to express the reason and the need for spatial visualization ability is identified, e.g. to perform a technical profession.

Other indicators of comprehension can be:

- higher level of spatial visualization ability will be shown with tasks which require generalization based on the attributes of the concrete objects;
- the ability to visualize the attributes of the objects of various geometric shapes is used for analysing the interrelations of the respective geometric formations, using either the material or mind models;
- visualization ability can be developed using various aids which train this ability (e.g. building blocks, puzzles, brain-teasers, logic games etc.).

Spatial visualization ability is connected to visual memory and logical thinking (ability to discover hidden relations, regularities and connections). In this context,

the intentional development of spatial visualization ability will be focused on the following:

- stereometric activities (multiple training of the specific tasks);
- concentration and learners' ability to analyse solutions;
- graphic visualization using the analytic synthetic activities supported by outlining the context of the selected solution.

Model structure of the intentional development of spatial visualization ability

To make the cognitive process more effective, it is possible to apply the activities which in their correlation will activate a synergistic effect in comprehension. In case of the model of development of spatial visualization ability, it is possible to activate it by making the learner not only solve the assigned tasks but also create the construction of these tasks. It means that the learner designs and at the same time comments the solving of the task in the form of the methodical process. In this approach the learner is not just an object influenced by the system, but also the subject actively influencing the education process. In the development of monitored skills and abilities, it is possible to proceed as follows:

- in the first step we motivate the learner into active interest in the topic by introducing him properly to the theory of spatial visualization ability development;
- in the second step the learner proceeds to solve the tasks developing spatial visualization ability. We begin by assigning the learner a certain type of task without considering its difficulty. Only then, based on the results, we diagnose the level of spatial visualization ability of the learners. Then in the next assignment we adjust the task difficulty to the abilities of the learners (adjusting the task difficulty to the increasing level of spatial visualization ability);
- in the third step the learner proceeds to design the tasks developing spatial visualization ability;
- the learner verifies the effectiveness of the education model by means of self-check.

The model structure itself does not mean the automatic increase of effectiveness of the skills development. In this case as well, a significant role is played by the methodology of the learner's active influence. We are assuming that the learner will develop his spatial visualization ability by solving the tasks intended for it. Since there are several types of task available, it is up to the learner to consider their selection, sequence and number based on the diagnosed need (we recommend the learner to solve three and more variations of the tasks of one type). The sequence of the individual stages:

1. *Solution of the task assigned.* Individual work of the learner start by solving the assigned topic, while the learner:

- uses virtual reality to visualize an image, i.e. he connects the solution alternatives offered with the originally given model. The learner uses certain level of visualization ability and logical thinking within the analytic synthetic activity;
- does not give reasons for selecting an alternative, i.e. the learner does not comment on the differences of the respective options, merely marks the one he believes is the correct solution in the context of the assigned task.

2. *Designing a task.* In the case of the first assignment, the learner does not design the solution himself but merely selects the solution from the alternatives. In this context it should be noted that in this case, the correct solution can be chosen randomly, as a result of „trial and error“. This case can be minimized by a more active approach of the learner to these activities, namely by having the learner design the task of this type by himself. The designing process itself, whether it is designing the original model or the alternative solutions, effectively contributes to the development of spatial visualization ability. Describing the solving procedure of the task will enhance the concentration of the learner, especially when presenting logical arguments.

The learner has to design an alternative to the previous type of task (in the first step). The explanation of given task and its solution will be part of the graphic version. The aim of the individual work thusly arranged is to activate the highest possible concentration on analytic synthetic activity supported by logical argumentation. There is also an assumption that the learner will be more aware of the processes influencing the development of spatial visualization ability. As an example we can mention:

a) the teacher proposes a task. The proposal itself involves the modification of the task given by the teacher (Fig. 1 and 2). The assignment consists of the graphic design of the task, creating the text of the task, as well as the task description and the process of searching for the right solution;

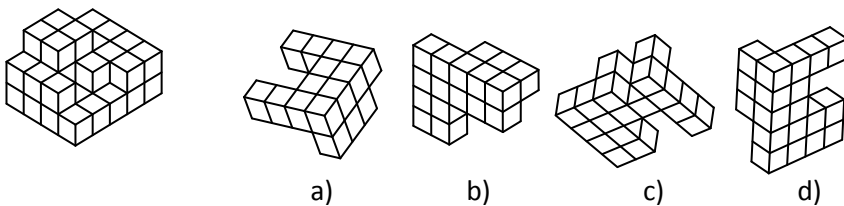


Figure 1. A task given by the teacher

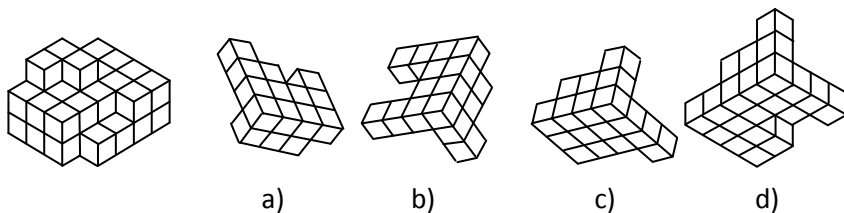


Figure 2. A task designed by the learner

b) structured statement of the solver is modelled on the following example:

- the original model and respective solution options have a three-dimensional character,
- the original (given) model is created from a certain number of cubes,
- edges and planes of the depicted objects are created by assembling the identical cubes into a whole unit,
- the original model's shape is different from a block's shape in that it has three cubes protruding from one plane and from the view angle of the other plane, four cubes are missing, making it incomplete. It may also be noted that it is necessary to create the edges of the block by completing it, noting that these will create both the edges and planes of the block,
- when selecting the right alternative for completing the original model, we will pay attention to the number of cubes and their relative position. This activity is connected to virtual rotation (mental 3D rotation). The object's position resulting from the rotation should enable one to consider (mental activity of the solver) the possible connection of the selected object with the original model (Fig. 3),

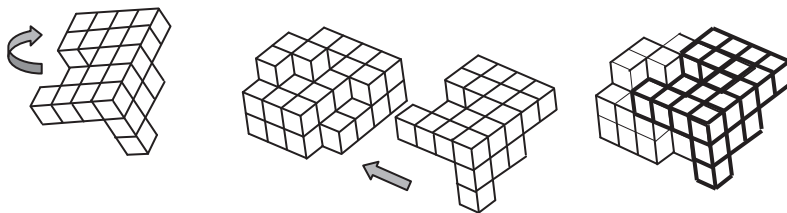


Figure 3. Visualization of the virtual rotation and virtual shift

- by analysing the shape details of the individual alternatives, the learner considers their potential match with the original model in order to create a block,
- when analysing the original model, it can be assumed that the learner will assert that after completing the block with cubes, its edges will equal to three, four and five cubes length respectively (Fig. 4 – „a”);

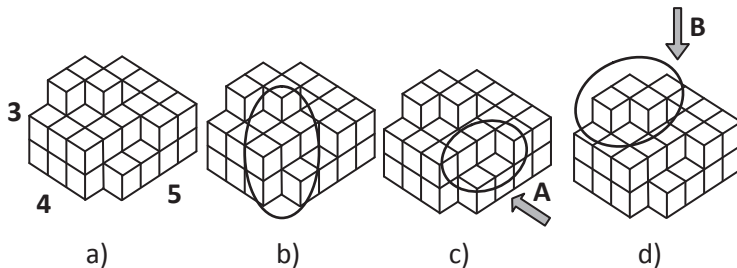


Figure 4. Considering the completion of the original model

c) further consideration will proceed in steps following one another (in this demonstration as well we model the possible statements of the learner):

- in the original model we identify the missing cubes which create the edge of the block (Fig. 4 – „b”), i.e. completing three cubes. Based on this fact, we exclude the alternative „a” Fig. 2 from further consideration,

- in the next step we focus on the plane of the original model in the direction of view „A” (Fig. 4 – „c”). Besides the already mentioned missing cubes in the edge, we can see the necessity of completing two cubes on this plane. Three alternatives meet this condition, namely „b”, „c” and „d” (Fig. 2),

- with the view „B” (Fig. 4 – „d”) we focus on creating a plane of the block by completing the cubes into third row. In this case we note the position of three cubes. We can see that alternatives b) and c) have a shape detail which is not suitable for creating this plane, i.e. the number and relative position of the missing cubes does not allow the integration of these two alternatives with the original model. That means we must exclude them from the further consideration. With the offered alternative d) we can observe a match in all partial completions, therefore we mark this alternative as the right solution;

d) the learner will consider the alternative d), despite the fact that the alternatives a), b) and c) have been eliminated. The consideration may proceed this way:

- when we look at the d) alternative, we can see that the three cubes that are protruding from the original model (view direction B, Fig. 4 – „d”) can be inserted (Fig. 5 – „a”) and thus create the plane of the block in the view direction B,

- the three or rather the two cubes marked on the Fig. 5 – „b”) will fit into the marked part of the original model on the Fig. 4 – „b”), thus creating the edge of the block,

- the plane of the block, from the view A (Fig. 4 – „c”) will be created by completing the original model with the two cubes depicted on the Fig. 5 – „c”).

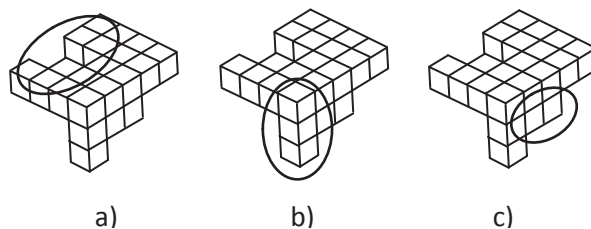


Figure 5. Considered alternative „d)”

The presented methodology is applicable on other types of tasks as well. Their selection is, among other factors, determined by the required level of spatial visualization ability, further assertion of achieved spatial visualization ability in the development of the professional skills of the learners, as well as by the teaching

and learning styles. We must remind that, as it was noted in the first case and subsequently in the following cases, the learner solves the task assigned by the teacher first and only after solving it, he modifies this task (we recommend producing at least three new task assignments).

Conclusion

The attention given to the development of the spatial visualization ability reflects a realization that the spatial visualization ability must be trained gradually by stages in the course of a relatively long time period. Within this approach, it is crucial to stimulate an active attitude of the learner to the intentional development of the spatial visualization ability. That should be based on realization that the teaching process can be modified by the teacher himself and at the same time use it to activate the learning styles. He/she must however perceive the change of teaching style as a need to react to new trends.

List of resources

Beisetzer P., 2012, *Educational model of technical visualization skills development*, 1, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.

PETER BEISETZER, JANA BURGEROVÁ

PRIESTOROVÁ PREDSTAVIVOSŤ V KONTEXTE ZÁMERNÉHO ROZVOJA

Kľúčové slová: priestorová predstavivosť, zámerný vývoj, edukačný model

V schéme zručností rezonuje priestorová predstavivosť a ako osobnostná vlastnosť. Jej zámerný rozvoj je potrebné realizovať v školských podmienkach a podľa potrieb pokračovať v rámci kontinuálneho vzdelávania. V rámci systémového a koncepcného prístupu je možné na stratégiu zámerného rozvoja sledovaných zručností aplikovať edukačný model. Autormi uvádzaná stratégia rozvoja priestorovej predstavivosti je príspevkom do diskusie o inovácii edukačného systému zameraného na uvedenú problematiku. Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 008PU-4/2014 „Rozvoj priestorovej predstavivosti v kontexte aplikácie učebnej pomôcky“.

Przygotowanie dziecka w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole

Słowa kluczowe: nauka czytania i pisania, wychowanie przedszkolne, uczeń, nauczyciel przedszkola

Zadaniem wychowania przedszkolnego jest wspomaganie rozwoju dziecka tak, aby dobrze przygotować je do szkoły. Dlatego Ustawa o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 roku mówi o rocznym przygotowaniu dziecka pięcioletniego do nauki szkolnej. Gotowość szkolna to: osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalno-społecznego i fizycznego, który umożliwi mu podjęcie nauki szkolnej. Na poziomie wychowania przedszkolnego musi być realizowane kształtowanie gotowości do opanowania umiejętności czytania i pisania. Znaczącą rolę odgrywa w tym procesie nauczyciel. Jest osobą, która odpowiada za realizację zadań wraz z uczniem.

Wstęp

W Polsce przedszkolak to mały człowiek w wieku od trzech do sześciu lat, dziecko, które zaczyna przygodę swojego życia, tj. przygotowanie do nauki szkolnej. W przedszkolu przebywa w „cieplarnianych warunkach”, jest bacznie obserwowane przez nauczycieli, inicjowane do samodzielnej działalności, wspiera się jego indywidualny rozwój, przygotowuje do zrozumienia ról i zadań społecznych, które wkrótce podejmie jako uczeń.

Zadaniem wychowania przedszkolnego jest wspomaganie rozwoju dziecka tak, aby było ono dobrze przygotowane do szkoły. Dlatego Ustawa o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 roku mówi o rocznym przygotowaniu dziecka pięcioletniego do nauki szkolnej. (Rozporządzenie MEN wprowadziło nową podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych oraz innych form wychowania przedszkolnego).

Gotowość szkolna jest osiągnięciem przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalno-społecznego i fizycznego, który umożliwi mu podjęcie nauki w szkole.

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego ustalono zakres wspierania dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych potrzebnych w nauce szkolnej. Na poziomie wychowania przedszkolnego musi być realizowane kształtowanie gotowości do opanowania umiejętności czytania i pisania. Można też uczyć czytania, bowiem programy autorskie mogą rozszerzyć to, co jest zalecane w podstawie programowej.

Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do nauki czytania

Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego dziecko gotowe do nauki czytania powinno:

- interesować się czytaniem i być gotowe do nauki czytania;
- słuchać opowiadań, baśni i rozmawiać o nich, interesować się książkami;
- układać krótkie zdania, dzielić je na wyrazy, wyrazy na sylaby oraz wyodrębniać głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej;
- rozumieć sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz innych symboli, a także odczytywać krótkie podpisy pod obrazkami, napisy na szyldach itp.

Przygotowanie dziecka do nauki czytania sprowadza się w przedszkolu do dwóch etapów. Etapy różnią się między sobą, jeśli chodzi o aktywność dzieci, ale wzajemnie się warunkują i uzupełniają (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 150–154). Pierwszy etap charakteryzuje dominowanie dźwięku – głoski. W drugim etapie oprócz głoski – występuje jej graficzny odpowiednik – litera.

Zatem u podstaw wyrabiania gotowości do nauki czytania leży umiejętność dokonywania analizy i syntezy dźwiękowej wyrazów, która pozwala na wyodrębnienie poszczególnych głosek, a następnie łączenie ich w logiczną całość. Od analizy i syntezy dźwiękowej przechodzi się do analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej, stanowiących proces czytania. W początkowej nauce czytania znaczącą rolę odgrywają metody uczenia czytania. Najbardziej powszechnymi grupami tych metod są metody syntetyczne, metody analityczne, globalne i analityczno-syntetyczne. W Polsce za najbardziej skuteczne w początkowej nauce czytania w przedszkolu uznaje się metody analityczno-syntetyczne. Właściwa nauka czytania zaczyna się od poznania liter oznaczających samogłoski. Początkowej nauce czytania, obok specjalnie prowadzonych zajęć i zabaw, sprzyja wprowadzenie w codziennym życiu w przedszkolu napisów, oznaczających nazwy dobrze znanych dzieciom przedmiotów lub miejsc znajdujących się w sali.

Gotowość dziecka przedszkolnego do nauki pisania

Umiejętność pisania jest czynnością wtórną w stosunku do nauki czytania. Zatem wszystkie czynności związane z początkową nauką czytania w przedszko-

lu są jednocześnie przygotowaniem do nauki pisania (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 152). Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego dziecko gotowe do nauki pisania powinno:

- określać kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumieć sens poleceń typu: narysuj kółeczko w górnym lewym rogu;
- uważnie patrzeć, aby rozpoznać i zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach;
- posiadać sprawność dłoni oraz współpracę ręki i oka, która jest potrzebna do rysowania i wycinania;
- interesować się pisaniem, aby było gotowe do nauki pisania.

Przygotowanie do nauki pisania w przedszkolu koncentruje się głównie na rozwijaniu sprawności psychomotorycznych. Podstawową rolę odgrywa dobra orientacja w przestrzeni, która umożliwi dziecku rozpoznawanie i odtwarzanie kierunków, położenia i proporcji wymiarów odwzorowywanych form graficznych, a także pamięć ruchowa. Należy zatem stwarzać dzieciom jak najwięcej sytuacji, w których mogą doświadczać kierunków w przestrzeni, zanim nauczą się określania ich wzrokiem.

W przygotowaniu do nauki pisania ważną rolę odgrywa wytworzenie u wychowanka statycznych i ruchowych wyobrażeń kształtów graficznych. Uświadomienie sobie przez dziecko zamkniętej formy graficznej. Konieczna jest umiejętność wykonywania linii prostych, a także elementów literopodobnych i planowego rozmieszczenia ich na płaszczyznach różnego formatu. Jedną z ważniejszych spraw w przygotowaniu dziecka przedszkolnego jest też sposób trzymania ołówka i umiejętność posługiwania się nim oraz siła nacisku na kartkę papieru.

Gotowość do nauki czytania i pisania nie pojawia się u dziecka samorzutnie, jest natomiast efektem rozwoju, w którym ważną rolę odgrywają działania wychowawczo-dydaktyczne dorosłych, i to zarówno nauczycieli przedszkola, jak i rodziców, ponieważ gotowość do nauki czytania i pisania nie pojawia się u dziecka sama, lecz jest efektem jego rozwoju. (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 153). Wincenty Okoń uważa, że rozwój to proces polegający na występowaniu w danym przedmiocie określonych zmian ilościowych i jakościowych. Stanowi proces przemian następujących pod wpływem wzajemnego oddziaływania na siebie czynników wewnątrzprzedmiotowych i środowiskowych (Okoń, 1992, s. 357). Natomiast Czesław i Małgorzata Kupisiewiczowie za rozwój człowieka uznają proces ciągłych przemian jakościowych i ilościowych w jego organizmie. Zmiany rozwojowe zachodzą w efekcie interakcji dojrzewania, tj. wpływów dziedziczności i uczenia się, tj. wpływów środowiska i aktywności własnej jednostki (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 157).

Okres wieku przedszkolnego trwa od trzeciego do szóstego roku życia dziecka. Obejmuje znaczące fakty w jego życiu, tj. rozwój:

- fizyczny i motoryczny,
- psychiczny,

- emocjonalno-społeczny,
- procesy poznawcze.

Dziecko rozpoczyna naukę pisania w pierwszej klasie szkoły podstawowej, w związku z realizacją określonego systemu metodycznego stosowanego w danej klasie. Nauka ta wymaga świadomych działań, które realizowane są przez nauczyciela i dziecko już w przedszkolu. W okresie przedszkolnym wspomniane przygotowanie przewiduje m.in. prowadzenie zabaw i zajęć ruchowych, mających na celu ułatwienie dziecku poznania schematu ciała i kierunku (np. rzucanie do celu) oraz organizowanie działalności artystyczno-konstrukcyjnej, a także zabaw i zajęć, polegających na rozwiązywaniu w formie indywidualnej i zespołowej – różnych zadań rysunkowych (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 157).

Szeroko rozumiane przygotowanie dziecka do nauki czytania i pisania odbywa się na wszystkich typach zajęć, stosowanych okolicznościowo i systematycznie, co ma na celu wyrobienie u dzieci umiejętności analitycznego spostrzegania kształtów, odtwarzania ich różnymi ruchami, świadome tworzenie wskazanych kształtów – układów graficznych, w których ważną rolę odgrywają wyobrażenia przestrzenne, rysowanie, malowanie, modelowanie, wydzieranie, lepienie, wycinanie itd. (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009).

Tadeusz Wróbel uważa, że na pisanie składają się trzy podstawowe elementy: psychologiczny, fizjologiczny i motoryczny (Wróbel, 1979, s. 46). Proces psychologiczny dotyczy analizy i syntezy dźwiękowej oraz wzrokowej i ruchowej. Dziecko na tym etapie posiada słuchowe wyobrażenie odpowiednika litery, czyli głoski, ujmuje literę i wyraz jako całość, i wyobraża sobie drogę kreślenia danej litery. Pisanie jest to pewnego rodzaju proces psychiczny, który powstaje dzięki koordynacji różnych prostych składników, występujących w procesie nauki czytania i pisania – bądź równocześnie, bądź następczo (Wróbel, 1979, s. 47). Natomiast fizjologia procesu pisania polega na skomplikowanych pobudzeniach nerwowych oraz ich integracji w korze mózgowej i w aparacie ruchowym ręki. Piszący sprawnie bez większego wysiłku kreślą serie ruchowe za określonym impulsem (czyli słowo mówione, widziane lub zapamiętane), podczas gdy początkującemu uczniowi do tej samej czynności trzeba wielu pobudzeń. Podstawową rolę odgrywa wzrokowa kontrola ruchu oraz wrażenia kinestetyczne w integracji pobudzeń w korze mózgowej i koordynacji w aparacie ruchowym ręki (Wróbel, 1979, s. 48). Zespół skoordynowanych ruchów ręki czyli ramienia, przedramienia, nadgarstka, palców tworzy stronę motoryczną. Również ważne są różne techniczne warunki pisania, takie jak: postawa przy pisaniu, układ rąk osoby piszącej i towarzyszącej przy pisaniu, odległość oczu od papieru (ok. 30 cm), sposób trzymania narzędzia pisarskiego, którym może być ołówek, pióro, długopis itd. (Wróbel, 1979, s. 49).

Rola nauczyciela edukacji przedszkolnej w przygotowaniu dziecka do nauki pisania i czytania

W przedszkolu przygotowanie do nauki czytania i pisania polega przede wszystkim na systematycznym stosowaniu różnych metod. Ważna jest częstotliwość odbywających się w ciągu dnia zabaw, ćwiczeń, zajęć. Istotny jest również swobodny kontakt z przyborami, pomocami, zabawkami, które zachęcają do różnego rodzaju działań.

Jednak nie chodzi tu tylko o organizację działań, ale także o dobrze przygotowanego nauczyciela do tego procesu. Nauczyciel powinien cechować się rozumieniem komunikacji dzieci, komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Musi rozumieć różne komunikaty, zarówno te słowne, które są podobne do naszych dorosłych komunikatów, jak i werbalne komunikaty, gesty, miny i spojrzenia. Jeżeli nauczy się rozumieć tę komunikację, będzie w stanie zrozumieć dziecko i zbliżyć się do niego (Dmochowska, 1991, s. 253).

Maria Kielar-Turska podaje pożądane cechy nauczyciela:

- empatia – nauczyciel, który potrafi dostrzegać, rozumie i w prawidłowy sposób reaguje na emocje innych osób;
- zachęcanie – nauczyciel, który zachęca do działania;
- dynamizm – pedagog, który jest otwarty na pomysły dzieci oraz przemieszcza się wraz z dziećmi po całej sali;
- brak dyrektywności – nauczyciel rozmawiając z dziećmi nie rozkazuje im, tylko proponuje;
- pozwalanie dziecku na bycie sobą, posiadanie własnych zainteresowań;
- zaciekawienie światem – pedagog, który swoją ciekawością otaczającego świata zachęca dziecko do takiej samej ciekawości;
- pomysłowość – nauczyciel, który potrafi zająć czymś dziecko (Kielar-Turska, 1992, s. 28–29).

Nauczyciel w procesie przygotowania dzieci do nauki czytania i pisania ma dwie drogi: pośrednią tzn. pokazywanie dziecku, jak ważne jest pismo dla człowieka oraz bezpośrednią tzn. prowadzenie zabaw, ćwiczeń, prac plastycznych. Należy uwzględnić wszystkie dziedziny rozwoju dziecka, dobierać proporcjonalnie zabawy ruchowe, zabawy z symbolami graficznymi oraz różnego rodzaju prace plastyczno-konstrukcyjne.

Charakterystyka badanej zbiorowości

Jak ważną rolę odgrywa nauczyciel edukacji przedszkolnej w przygotowaniu dziecka do nauki czytania i pisania nikogo nie trzeba przekonywać. Jednak ważne jest jego przygotowanie do pracy zawodowej, kompetencje zawodowe.

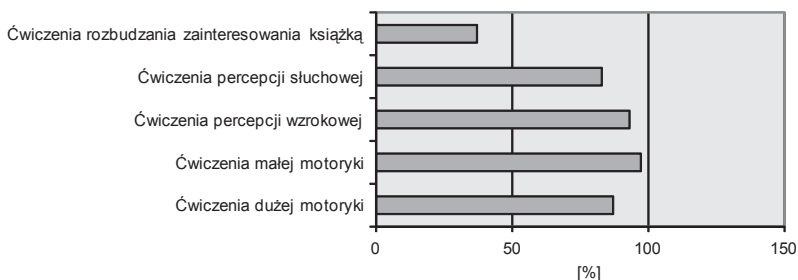
Ponieważ nauka czytania jest wstępnym etapem nauki pisania, a pisanie etapem wtórnym to właśnie przygotowanie dziecka do nauki pisania i wkład w tym procesie nauczycieli stanowi główny problem badawczy niniejszego opracowania.

Teren badań stanowiły wybrane placówki wychowania przedszkolnego na Opolszczyźnie. Badania przeprowadzono w kwietniu oraz czerwcu 2015 roku, w Przedszkolu Publicznym nr 4 w Opolu, w Przedszkolu Publicznym w Czarnowasach, w Przedszkolu Publicznym w Dobrzeniu Wielkim oraz w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Kup, ponadto w wybranych placówkach Kędzierzyna-Koźła. Badaniami objęto 60 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Zarówno ich staż pracy, jak i wiek był zróżnicowany. Wszystkie nauczycielki posiadały wykształcenie wyższe magisterskie. Duża grupa ankietowanych, tj. 44% – była w wieku 36–45 lat, część respondentów 45–55 lat (20%), 26–35 lat (20%) oraz powyżej 55 lat (13%).

Wyniki badań

Ćwiczenia kształtujące u dzieci w wieku przedszkolnym umiejętności analizy i syntezy słuchowej, wzrokowej oraz sprawności dużej i małej motoryki

Ćwiczenia dużej motoryki dziecka polegają na naturalnych ruchach, takich jak: bieg, skok, rzut. Ćwiczenia małej motoryki polegają na prostych ćwiczeniach dłoni, np. wymachy, kreślenia pędzlem, lepienie z plasteliny. Natomiast ćwiczenia percepcji wzrokowej polegają na dobieraniu par obrazków, a ćwiczenia percepcji słuchowej to np. dzielenie wyrazów na sylaby. Nauczyciele zapytani – które działania służące przygotowaniu dziecka do nauki pisania są najważniejsze? – zaznaczyli w ankiecie kilka odpowiedzi.



Źródło: Opracowanie własne.

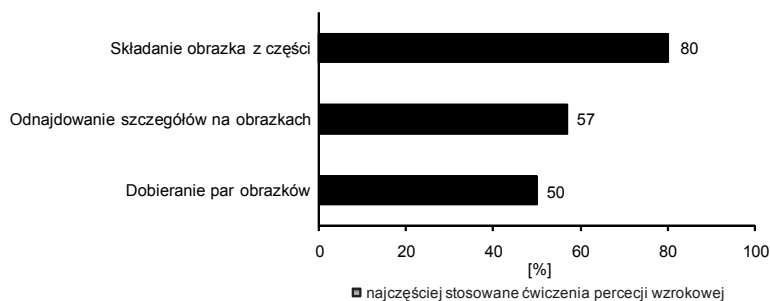
Rycina 1. Działania nauczycieli przygotowujące dziecko do nauki pisania (%)

Wśród ankietowanych 87% uznało ćwiczenia dużej motoryki za jedno z najważniejszych, następnie 97% zaznaczyło odpowiedź: ćwiczenia małej motoryki; 93% ankietowanych uznało ćwiczenia percepcji wzrokowej za najważniejsze, a 83% badanych wybrało ćwiczenia percepcji słuchowej, jedynie dla 37% ankietowanych ćwiczenia rozbudzania zainteresowań książką były jednym z najważniejszych (dane przedstawia ryc. 1).

Najczęściej stosowane ćwiczenia i metody przygotowujące dzieci do nauki pisania

Następnie zbadano opinie ankietowanych nauczycieli wychowania przedszkolnego odnośnie stosowanych ćwiczeń percepcji wzrokowej. Respondenci w 80% uznali, że najczęściej stosuje się ćwiczenie składania obrazka z części, 57% zaznaczyło ćwiczenie odnajdywania szczegółów na obrazkach, a 50% – ćwiczenie dobierania par obrazków (ryc. 2).

Percepcja wzrokowa to najprościej ujmując umiejętność spostrzegania koloru, kształtu, wyodrębnianie różnych elementów z tła oraz skupianie wzroku na danych elementach. Ćwiczenia percepcji wzrokowej nie ograniczają się jedynie do składania obrazków z części, odnajdywania szczegółów czy dobieraniu par obrazków, należą tu również ćwiczenia typu: układanie figur lub kształtów ze wzoru lub z pamięci, uzupełnianie elementów obrazka, układanie obrazka po danej stronie kartki, przerysowywanie różnych kształtów i figur. Najprostsze formy pisania zaczynają się od wzrokowego spostrzegania różnych znaków graficznych, a rozwój spostrzegania kształtów jest uwarunkowany ich skomplikowaniem.

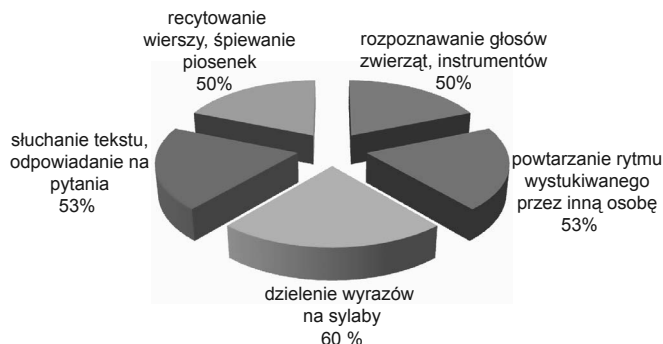


Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 2. Stosowane przez nauczycielki ćwiczenia percepcji wzrokowej (%)

W procesie przygotowania dziecka do nauki pisania ważne jest nie tylko spostrzeganie liter, ale także ich wyodrębnienie i przyporządkowanie im odpowiednich dźwięków. Percepcja słuchowa jest procesem rozpoznawania, zapamiętywania i różnicowania dźwięków. Ankietowanym zadano pytanie – które ćwiczenia percepcji słuchowej stosują najczęściej? W swojej pracy 53% nauczycieli stosuje ćwiczenia rozpoznawania głosu zwierząt, instrumentów oraz recytowanie wierszy, śpiewanie piosenek, a 57% badanych wybrało ćwiczenia powtarzania rytmu

wystukiwanego przez inną osobę oraz słuchanie tekstu, odpowiadanie na pytania, a najwięcej – 60% nauczycieli – stosuje ćwiczenia dzielenia wyrazów na sylaby. Dane te ukazuje rycina 3 (dane nie sumują się do 100%, gdyż można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź).



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 3. Stosowane przez nauczycieli ćwiczenia percepcji słuchowej (%)

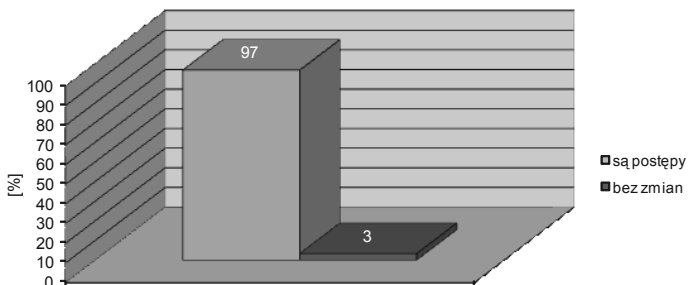
Rycina 4 ukazuje działania nauczycieli w inicjowaniu dziecka do jego aktywności w przygotowaniu do nauki pisania. Otóż 53% z nich uznało za najważniejsze dostosowywanie ćwiczeń, zabaw i gier do możliwości, wieku oraz potrzeb dzieci; 33% odpowiedzi dotyczyło kwestii dbania o to, by wszystkie zajęcia były nacechowane dużym bogactwem ruchu, wszechstronnością oraz zwracanie szczególnej uwagi na dzieci mało aktywne i staranie się zachęcić je do czynnego i aktywnego uczestnictwa w zajęciach. 40% opowiedziało się, że najważniejsze jest wspieranie u dzieci kreatywności, a jedyne 20% ankietowanych uznało za najważniejsze odpowiednie organizowanie sali, dostarczanie rozmaitych przyborów.



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 4. Działania nauczycieli w zakresie przygotowania dzieci do nauki pisania (%)

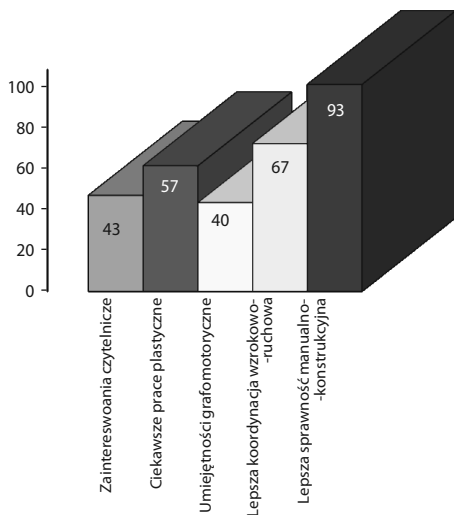
Następna rycina 5 przedstawia dane uzyskane z wypowiedzi nauczycieli na temat zauważania postępów u dzieci, efektów działań wychowawczych.



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 5. Stosunek nauczycieli do efektów ich pracy w zakresie przygotowania dziecka do pisania (%)

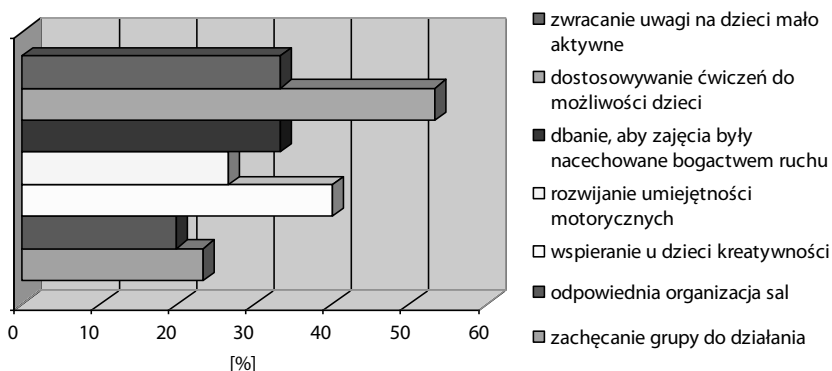
W przeprowadzonej ankiecie zapytano również nauczycieli, w czym przejawiają się najczęściej działania dzieci, z czym sobie najlepiej radzą, jakie są ich sukcesy. 93% ankietowanych uznało, że postępy dzieci przejawiają się w lepszej sprawności manualno-konstrukcyjnej, 67% uznało, że w lepszej koordynacji: wzrokowo-ruchowej; 40% zaznaczyło umiejętności grafomotoryczne; 57% ciekawsze prace plastyczne, natomiast 43% uznało zainteresowania czytelnicze jako przejaw postępów nad ćwiczeniami sprawności grafomotorycznej (dane – ryc. 6).



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 6. Zdanie nauczycieli na temat postępów dzieci w toku pracy nad ćwiczeniami sprawności grafomotorycznej (%)

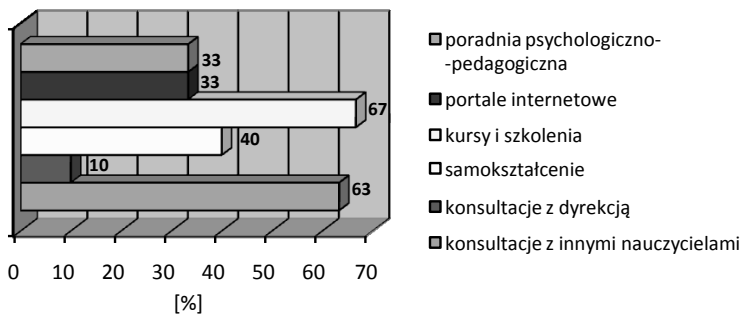
Nauczyciele zostali zapytani również o zachowania dotyczące przygotowania do nauki pisania, które ich zdaniem są najważniejsze. Zaznaczyli po kilka odpowiedzi – 53% uznało za najważniejsze dostosowywanie ćwiczeń, zabaw i gier do możliwości, wieku oraz potrzeb dzieci. Natomiast dla 33% najważniejsze jest dbanie, aby wszystkie zajęcia były nacechowane dużym bogactwem ruchu, wszechstronnością oraz zwracanie szczególnej uwagi na dzieci mało aktywne i zachęcanie ich do czynnego i aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Dla 40% ankietowanych najważniejsze jest wspieranie u dzieci kreatywności, a dla 20% odpowiednie organizowanie sali, dostarczanie rozmaitych przyborów (ryc. 7).



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 7. Najważniejsze działania rozwijające u dzieci gotowość do nauki pisania (%)

W dalszej kolejności zapytano nauczycieli o kwestię uatrakcyjniania zajęć, oraz – gdy zajdzie taka potrzeba – w momencie wystąpienia trudności. Najczęściej nauczyciele korzystają z konsultacji z innymi nauczycielami (60%), natomiast 40% korzysta z samokształcenia, a 67% z kursów i szkoleń; jedynie 10% korzysta z konsultacji z dyrekcją placówki, w której pracuje (dane ukazuje ryc. 8).



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 8. Opinie nauczycieli na temat korzystania z pomocy w ich pracy (%)

Rodzaje ćwiczeń przygotowujących do nauki pisania stosowane w badanych placówkach prezentują zdjęcia z kronik ankietowanych przedszkoli.

ROZBUDZANIE ZAINTERESOWAŃ KSIĄŻKĄ



Źródło: Archiwum przedszkola.

Wizyta w bibliotece

DOSTRZEGANIE PODOBIENSTW I RÓŻNIC W WYGLĄDZIE LITER



Źródło: Archiwum przedszkola.

Prezentacja liter

ĆWICZENIA DUŻEJ MOTORYKI



Źródło: Archiwum przedszkola.

Swobodna wypowiedź ruchowa z wykorzystaniem szyfonowych chust



Źródło: Archiwum przedszkola.

Chodzenie po równoważni

ĆWICZENIA MAŁEJ MOTORYKI



Źródło: Archiwum przedszkola.

Ćwiczenia rozwoju motorycznego i poznawczego w „zabawach paluszkowych”



Źródło: Archiwum przedszkola.

Zabawa w pociąg – ruchy rąk naśladują obroty

ĆWICZENIA PERCEPCJI SŁUCHOWEJ



Źródło: Archiwum przedszkola.

Powtarzanie rytmu wystukiwanego przez inną osobę

Podsumowanie

Rola nauczyciela edukacji przedszkolnej w przygotowaniu dziecka do nauki pisania jest bardzo ważna. Przedszkolak chętnie uczestniczy w różnego rodzaju zajęciach, zabawach mających na celu przygotowanie go do nauki pisania. To nauczyciel odpowiada za różnorodność dobieranych form ćwiczeń, zabaw do osiągnięcia pożądanego efektu pracy, to na nim spoczywa ciężar rozwijania odpowiednich zachowań dziecka, które staną się jego nawykami. Zaniedbania z jego strony w tej kwestii, mogą mieć poważne następstwa w przyszłości i kończyć się dla wychowanka nawet niepowodzeniami szkolnymi. Dlatego nauczyciele powinni czuwać nad prawidłowością przebiegu procesu jego przygotowania do nauki pisania. Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele posiadają rozległą wiedzę na temat metod i form przygotowujących dzieci do nauki pisania. Często korzystają z dodatkowych form doształcania, aby poznawać nowe trendy, ubogacając swój warsztat pracy.

Bibliografia

Butrowy M., 1992, *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.

Dmowska M., 1991, *Zanim dziecko zacznie pisać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Kielar-Turska M., 1992, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Klim-Klimaszewska A., 2010, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Erica, Warszawa.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., 2009, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Okoń W., 1998, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z dnia 15 stycznia 2009 r.).

Wróbel K., 2015, Rola nauczyciela edukacji przedszkolnej w przygotowaniu dziecka do nauki pisania i czytania. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr D. Kowalskiej na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.

Wróbel T., 1979, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

DOROTA KOWALSKA

MINE AIM OF NURSEY SCHOOL IS TO GET READY KIDS
TO LEARNING READ AND WRITE

Keywords: learn of read and write, educate nursely school, student, teacher kindergarden

Mine aim of nursely school is to get ready kids to learning read and write. Kindergarden aid kids development and teacher serve key role in this process. Teacher realize many tasks to help kids progres. In Poland 5 years old kids obligatory getting ready to read and write. In mine article I consider this aspects and analyse investigate results.

Mediated learning as a way to developing mathematical abilities of pupils

Keywords: cognitive abilities, static test, dynamic test, mediation, mathematical literacy

Identification of children's cognitive abilities in mathematics is carried out by means of tests. In Slovakia, static tests are most commonly used. More recently, there is also a trend in using dynamic tests. Dynamic test procedure is partially based on mediation of mathematical knowledge to the tested child. Elementary mathematical literacy of children can be developed by mediation of deficient cognitive functions.

Deficiencies in pupils' cognitive abilities are often manifested in the area of mathematics. *What do abilities account for?*

According to the *Pedagogika a psychológia* terminological and explanatory dictionary by Ďurič, Bratská et al. (1979, p. 319), abilities are defined as „the property of an individual which is a precondition for performing and executing certain activities”. It comprises mental and physical dispositions of the personality which are essential for successful performance of any activity. Thus the level of developing basic personal traits is manifested in the quantity and quality of performance. Abilities are developed on the basis of faculty. Faculty is a set of anatomical and physiological properties of the organism (physique, strength and resilience), central nervous system (its strength, mobility, equilibrium of the excitation and inhibition) and sensory apparatus. They are prerequisites for developing abilities. The same faculties can be developed into different abilities and contrary, the identical level of ability can be attained on the basis of the different faculties. Abilities are not the only condition for successful performance. It is a function of the entire personality. One should also take into consideration the compensatory mechanisms which substitute for missing abilities (Končeková, 2007).

Ďurič, Štefanovič (1973) say that abilities are manifested especially in:

- speed of acquisition (knowledge and procedures);
- speed and quality of solving tasks;
- difficulty and complexity of the tasks solved;

- productivity of activity;
- independence and creativity of solution.

Experience, mental influence and abilities exercised in various activities are indispensable for developing the wide range of abilities. When one learns or performs some activity s/he does not only acquire a new knowledge and habits but also develops a wider range of mental characteristics and relevant abilities. In solving mathematical tasks, a pupil does not only learn the solution but also develops mathematical abilities. Abilities would not develop without necessary external stimuli for mental and practical activities where each of the abilities can only be developed through the activity which requires such ability.

The period to eight and nine years of age is sensitive for developing intelligence and other intellectual abilities. All abilities are developed through the activities; hence for the children of this age group, learning is a dominant activity (Končecová, 2007).

What can be regarded as mathematical abilities? According to Meinander (1943, [in:] Košč, 1972, p. 23) mathematical ability is „an ability to solve mathematical tasks which are assigned in school”. Spearman (1927, [in:] Košč, 1972) and Rogers (1928, [in:] Košč, 1972, p. 23) completed the definition by „the ability to solve mathematical tests and not exclusively those administered by schools”. Řičan (1964) defines them as a set of personal characteristics necessary for successful study of mathematics. Verdělín (1958, [in:] Košč, 1972) asserts that it is an ability to understand the nature of mathematical tasks, signs, methods and verifications; to learn them, store them in the memory reproduce them and combine them with the other tasks, signs, methods and verifications, and, use them in practical solutions of the mathematical tasks. Košč (1972) distinguishes the two types of mathematical abilities:

- ability to learn and remember formulas, rules and proofs;
- ability to use such algorithms in solution of the task.

Some pupils evidence accelerated development of mathematical abilities and develop abilities before school can stimulate and enrich the process. Such children are regarded as exceptionally talented. There are, though, children who are left behind their peers in developing their mathematical abilities and despite receiving the best quality stimulation in school are not capable to keep up with other children. They need the school to respect their reduced ability and should be entitled for receiving a special assistance to compensate for their reduced ability. The other problem rests with the children who, despite the normal abilities, do not achieve the average standards of knowledge and skills in the area of mathematics (Košč, 1972). The latter group of the children is a target group for which the described approach to education is intended.

How can be a standard of pupils' mathematical abilities determined? In mathematics, the abilities are verified mostly by testing. The traditional model of education distinguishes between the two types of testing:

1) testing by a psychologist aimed at placing a pupil into the particular type of educational facility (school);

2) testing of learning outcomes.

Recently, however, a new approach to testing has come to wider attention – dynamic testing, which is to initiate the learning processes in pupils depending on their individual needs. The authors of this approach (Feuerstein, 1979; Jensen, 2009) emphasize the necessity to devote more attention to the processes of learning in order to develop cognitive functions in pupils. There can be two aspects in attaining educational aims:

1) attaining educational requirements as specified by the curriculum;

2) learning to learn effectively.

More important of the two is, in the view of the authors, to determine the way of effective learning, which leads to relinquishing the existing traditions in teaching and replacing it with cognitive modifiability. The concept of mediated learning is based on the principle of cognitive modifiability. Mediated learning is a sequence of relationships between the two people in which one of the participants is in the role of a mediator of learning.

Mathematical Literacy

Before we explain the term mathematical literacy we are going to deal with the issues of mathematical competences which were delimited by the State Program of Education ISCED 1 – primary stage in the Standards of Competences (2009). They include the competences at the completion of the primary stage in the subject Mathematics divided into thematic areas and conceived as certain mathematical ability of a primary school pupil which can be used in solving the other mathematical tasks or common life situations. The pupil of the 4th Year of elementary school should have developed the following competences:

Thematic Area: Numbers, Variables and Operations with Numbers

Competences which pupil should acquire:

- pupil knows content and formal aspects of natural numbers in the range to 10 000 and can use them to describe and solve the problems from real situation;

- pupil performs basic computations from memory, in writing and with the help of calculator utilising commutative and associative law in adding and multiplying to rationalise calculations, rounds numbers to tens, makes estimates, checks whether the solution or operation is correct;

- pupil finds solutions and creates numeric and contextual tasks based in real situations, pictures and given values of the variables, in which he correctly applies the acquired knowledge about numbers and operations.

Thematic Area: Sequences, Relations, Functions, Tables and Graphs

Competences which pupil should acquire:

- pupil orders objects, drawings and numbers, and can differentiate and make increasing and decreasing sequence of numbers, discovers the rule of creating a sequence and continues to create successors of its elements;
- pupil orders the data presented in the table based on discovering the relations between the data;
- pupil develops his or her abilities and creativity by interpreting, analysing and modelling the possible solution;
- checks whether the solution is correct and finds out if his or her own work is efficient.

Thematic Area: **Geometry and Measurement**

Competences which pupil should acquire:

- pupil knows, names, models and describes individual three-dimensional geometric figures, finds their representation in real life;
- pupil can describe, name and draw basic planar figures;
- pupil recognizes and models simple symmetric figures in plane;
- pupil knows means for measuring length and its units, can manipulate with them independently in practical measuring.

Thematic Area: **Solving Application Tasks and Tasks Developing Specific Mathematical Thinking**

Competences which pupil should acquire:

- through games and manipulation pupil gains experience with organising concrete sets of objects according to arbitrary or assigned criterion;
- in simple examples from real life as well as in mathematics pupil tells possible from impossible phenomena;
- pupil records the number of certain events makes their representations and draws simple conclusions from the recorded events and representations;
- in simple statements from pupil's surrounding and mathematics pupil attributes correct truth value, completes incomplete sentences to make true or untrue statements.

Developed mathematical competences of pupil are prerequisites for developing his or her mathematical literacy. The European Commission briefly characterised mathematical literacy as the ability to use mathematical operations (addition, subtraction, multiplication and division) in solving the problems from everyday life; the emphasis is on process of solving rather than result and knowledge. The Programme for International Student Assessment (Kubáček, 2003) defines the mathematical literacy as „an individual's capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded mathematical judgments and to engage in mathematics in ways that meet the needs of that individual's current and future life as a constructive, concerned and reflective citizen”.

Based on the above characteristics of mathematical competences and mathematical literacy the following questions emerge: Can a pupil with certain deficien-

cies in mathematical abilities be mathematically literate? Can a mediator develop elementary mathematical literacy in primary school pupils?

A pupil with certain cognitive deficiency in the domain of mathematics will face problems in solving real-life situations from the aspects of mathematics. The range of problems is proportionate to the range of cognitive deficiency; however, the experienced mediator can eliminate this problem. In order to determine the extent of cognitive deficiency the LPAD tool for assessing a learning potential was developed and later refined as Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability (Džuka, 2010). It is based on the principles of dynamic testing and on the premise of cognitive modifiability. The procedures in this instrument involve three stages the second of which is mediation of knowledge (teaching strategies required for solving the task). This stage is implemented in mutual teacher – student interaction in which teacher performs the role of mediator.

We are presenting an example from the **Sequences, Relations, Functions, Tables and Graphs** thematic area for the 3rd Year of primary school. The target competence is *pupil discovers the rule of creating a sequence and continues to create successors of its elements*, observed cognitive ability is *to compare, think systematically and carry out mathematical operations*.

Complete the given sequence of numbers 351 542 734 _____ .

The process of mediated learning:

1. There is certain relation between the groups (triads) of numbers.
2. The first numbers of the triads are in relation. The consecutive number is greater by 2.
3. The numbers on the second position in the triad are in relation. The consecutive number is smaller by 1.
4. The numbers on the third position in the triad are in relation. The consecutive number is 2-times greater.
5. $3+2=5$, $5+2=7$, $7+2=9$ $5-1=4$, $4-1=3$, $3-1=2$, $1.2=2$, $2.2=4$, $4.2=8$ the solution is 928.

Consequently, the mediator assigns the analogical task in which he observes cognitive modifiability of an individual. After intensive and systematic work of mediator with pupil intended to develop identified cognitive deficiencies it is appropriate to include the task aimed at verifying mathematical literacy. The suggested task is from the same thematic area as the previous one, the competence to be developed is *pupil orders the data presented in the table based on discovering the relations within the data set*, the cognitive ability to be observed is *to compare, think systematically, plan, classify and carry out mathematical operations*.

Suggested Task:

The city of Prešov had 4 cat shelters. Since there was a shortage of funding to cover the operation of the animal shelters the city council decided that one shelter would be closed and the cats would be moved to the remaining shelters depending on their capacity and resources. The 1st shelter has the capacity to accommodate

20 cats and is occupied by half its capacity at the moment; the 2nd shelter has the capacity for 35 cats and there are three vacant places at the moment; the 3rd shelter has the capacity for 50 cats with 21 vacant places. The fourth shelter which is due to be closed had 25 cats. Decide how to divide the cats into shelters such that they do not exceed shelters' respective capacities and at least one facility is fully occupied. Design the table and complete it.

After solving the task it is possible to give the additional questions which should not be necessarily solved by all pupils but those who are ready with the table. For example:

During a week one cat in the 4th shelter gave birth to 6 kittens. This family should be placed together. Which shelter would you move them into? Is it then necessary to change the original groups of cats?

Also in this case a mediator can use the procedures of dynamic nature (if the pupil is not able to proceed with solution) and show pupil the algorithm of steps which leads to successful solving of the task. For example:

Draw a table with lines and columns.

Do not forget to denote the lines and columns with names indicating what each line represents.

The number of columns equals to the number of remaining shelters. Add one more to tag them.

A mediator can continue adapting to the needs of pupil building up on what the pupil already knows and can do by himself.

1. Determine how many cats need to be distributed into the shelters.
2. First fill the capacity of one shelter with the smallest number of vacant places.
3. Now fill another shelter and find out if all cats are placed.
4. Place the remaining cats into the last shelter.
5. The cats can be divided the following way...

Mediator describes exactly the process of dividing cats in lines and columns and pupil records the data accordingly. Mediation can be interrupted at any point, depending on the circumstances, if it is not necessary any more. Mediator though observes and records the process of finding solution to identify the deficiencies in the cognitive functions necessary for developing pupil's mathematical literacy.

Conclusion

In the paper, we intended to illustrate one of the newer psycho-didactical approaches applicable in education in the area of developing mathematical literacy of primary school pupils. The importance of dynamic assessment is not in making a pupil to solve the task correctly but rests in identifying some problematic areas in the processes of solution (pupil's cognition), and further develop the identified

function. Džuka (2010) asserts that mediated learning, dynamic assessment and discovering the latent learning potential have their place in school whenever a pupil needs to apply learned strategies for solving new tasks, especially those from real life. Are we able, at this point, to answer the above questions? In our view, even a pupil evidencing certain deficiency in cognitive abilities can be mathematically literate if his deficit is not „too grave” and mediator can stimulate and modify cognitive and mathematical abilities of pupil. Mathematics develops cognition of each pupil through the methods and means and is predetermined to become a tool for developing knowledge constructing functions (Přídavková, 2010).

References

- Đurič L., Bratská M. a kol., 1997, *Pedagogická psychológia – terminologický a výkladový slovník*, Bratislava.
- Đurič L., Štefanovič J. a kol., 1973, *Psychológia pre učiteľov*, Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo – Mladé Letá, Bratislava.
- Džuka J., 2010, *Dynamické postupy zisťovania inteligencie a kognitívnych funkcií*, Hogrefe – Testcentrum, Praha.
- Feuerstein R., 1979, *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*, University Park Press, Baltimore.
- Jensen M., 2009, *Dynamic Assessment, Learning, Culture and Cognition*, ICML Training Institute, Roswell.
- Končeková L., 2007, *Vývinová psychológia*, Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov.
- Košč L., 1972, *Psychológia matematických schopností*, Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo – Mladé Letá, Bratislava.
- Kubáček Z., 2004, *PISA 2003 Matematická gramotnosť*, Štátny pedagogický ústav, Bratislava.
- Přídavková A., 2010, *Prístupy k riešeniu jednej matematickej úlohy v príprave učiteľov elementaristov*, [v:] *Acta mathematica 13, zväzok 2: VIII Nitrianska matematická konferencia. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 16.–17.9.2010 v Nitre*, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra.
- Přídavková A., Tomková B., 2008, *Determinanty dynamického testovania matematických schopností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Olomouc, http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/Veda/AUPO/Mathematica_VI_Matematika_3.pdf [6.06.2011].
- Scholtzová I., Zel'ová V., 2006, *Riešenie problémových úloh ako cesta k rozvíjaniu matematickej gramotnosti žiaka*, [v:] *Matematika v škole dnes a zajtra: zborník príspevkov z konferencie „Matematika v škole dnes a zajtra”, konanej v dňoch 11.–13. septembra 2006 v Ružomberku*, Katolícka univerzita v Ružomberku, Ružomberok.
- Štátny Vzdelávací Program – Matematika, 2009, Bratislava, https://www.iedu.sk/vyucovani_e_a_studium/vyucovacie_predmety/xKatalog_Dokumenty/Matematika%20ISCED%201.pdf [30.10.2010].
- Vašutová A., 2010, *Úloha ako prostriedok na rozvíjanie matematickej gramotnosti žiakov mladšieho školského veku*, [v:] *7. Žilinská didaktická konferencia. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej dňa 17.6.2010 v Žiline*, Žilinská univerzita v Žiline, Žilina.

EDITA ŠIMČIKOVÁ

SPROSTREDKOVANIE POZNATKOV AKO CESTA K ROZVOJU MATEMATICKÝCH SCHOPNOSTÍ ŽIAKOV

Kľúčové slová: kognitívne schopnosti, statický test, dynamický test, mediácia, matematická gramotnosť

Identifikácia kognitívnych schopností detí z matematiky sa realizuje prostredníctvom testov. Na Slovensku sa používajú prevažne testy výkonov v statickej rovine, v posledných rokoch sa však začínajú využívať aj dynamické testy. Dynamická testová procedúra je čiastočne založená na mediácii matematických poznatkov testovanému dieťaťu. Mediáciou kognitívnych funkcií možno rozvíjať aj elementárnu matematickú gramotnosť detí.

Hudobný materinský jazyk a jeho podoby implementácie v edukačnej praxi

Kľúčové slová: hudobný materinský jazyk, socializácia, ľudová pieseň, pološtruktúrované interview, prípadová štúdia

Autorka príspevku popisuje súčasný stav implementácie podôb hudobného materinského jazyka do školskej hudobnej edukácie. Stručne vymedzuje chápanie a význam hudobného materinského jazyka pre potreby výskumu. Poskytuje kvalitatívnu analýzu pološtruktúrovaných interview s učiteľmi základných škôl a oboznamuje s výsledkami pilotnej fázy prípadovej štúdie so zreteľom na využívanie hudobného materinského jazyka. Prezентuje východiská intervencie hudobno-edukačného plánu v primárnej edukácii.

Úvod

„Ozvi sa mi pesnička! Dala mi ťa mamička. A jej mame zas jej mama. Mäkučka si ako zamat“ (Milan Rúfus [v:] Langsteinová, Felix, 2010, s. 45). Toto krátke, ale výstižné štvorveršie poeticky vystihuje a do istej miery dekoduje význam pojmu hudobný materinský jazyk.

Pojem hudobný materinský jazyk sa nachádza v Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie – prvý stupeň základnej školy, konkrétne v Prílohe hudobnej výchovy z roku 2010 (*Štátny vzdelávací program...*, 2010).

Skúmanie hudobného materinského jazyka sa stalo predmetom dizertačnej práce nazvanej *Hudobný materinský jazyk ako prostriedok komunikácie a rozvoja hudobno-kultúrnych kompetencií žiakov primárnej školy*. Hudobný materinský jazyk je v našom ponímaní charakteristický elementárnymi hudobnými prejavmi. Svojou povahou, obsahom a charakterom siaha do prapodstaty človeka. Osvojuje a rozvíja sa vo vzájomnej interakcii s vývinom jedinca. Mení a modifikuje sa pod vplyvom prostredia. Je mostom prepojenia hudby, rodiny, školy a spoločnosti.

Hudobný materinský jazyk?

Pojem hudobný materinský jazyk ako východisko nášho skúmania chápeme od najužšieho kontextu po najširší. Od prvého hudobného jazyka, s ktorými sa človek stretáva, teda elementárnymi hudobnými prejavmi matky alebo najbližších ľudí a rodiny. Kontext ponímania hudobného materinského jazyka sa rozširuje cez elementárne hudobné prejavy etnickej skupiny, konkrétnej obce, konkrétneho regiónu, až k hudobnému jazyku slovenského národa. Tieto kontexty chápania hudobného materinského jazyka spolu súvisia, nadväzujú na seba a nedajú sa oddeľiť. Každá úroveň takéhoto chápania je podmienená časopriestorom. Hudobný materinský jazyk a jeho vývoj podlieha spolupráci mikrosystémov (rodina, škola), exosystému (školský systém, štátny vzdelávací program, aktivity obce), a nedá sa vytrhnúť z makrosystému a jeho vplyvov, teda spoločenských požiadaviek, zákonov, pravidiel, tradícií atď.

V detstve si deti osvojujú poznatky, tradície, normy správania a návyky na základe interakcií s dospelými alebo inými osobami. Day, French, Hall (1985) sumarizujú rôzne procesy socializácie, ktoré sa odrážajú v sub-teóriách a ich princípoch sociokognitívnych teórií nasledovne:

1. Dospelí sú vzorom pre deti, odovzdávajú im poznatky, normy a vzorce správania.

Túto skutočnosť potvrdzuje teória sociálneho učenia Alberta Banduru, predstaviteľa sociokognitívnych teórií výchovy a vzdelávania, ktorý odmieta teóriu, že všetko sa odvíja len od osoby. Vo svojich prácach Social Learning Theory, Social Foundations of Thought and Action vysvetľuje vzťah medzi prostredím, aktivitou a myslením. Myslenie a činnosť sú hlboko sociálnymi javmi, avšak naša motivácia, emócie a činnosť sú výrazne ovplyvňované kognitívnymi procesmi (Bertrand, 1998).

2. Deti si osvojujú, precvičujú a upevňujú nové poznatky, schopnosti a zručnosti s dospelými alebo inými osobami.

Vnímame to ako určitý druh kooperatívneho vyučovania a učenia charakterizovaný priamymi kontaktmi medzi žiakmi a učiteľom, medzi žiakmi samotnými, značnou toleranciou voči kultúrnym, ekonomickým, sociálnym a etnickým rozdielom, ale aj edukačným pôsobením rodiny.

3. Deti sú sociálne povzbudzované využiť nadobudnuté poznatky. Dospelí im vytvárajú a poskytujú možnosti, situácie na uplatnenie získaných schopností, zručností a poznatkov.

Táto rovina úzko súvisí s kontextuálnym učením, ktoré patrí k sociokognitívnym teóriám interakčného diskurzu. Predstavitelia týchto teórií Brown, Collins, Dugid (Bertrand, 1998) sú presvedčení, že učenie v súčasnej škole je neúplné, neprispôsobené reálnemu svetu. Dodávajú, že škola ignoruje kultúrny kontext, z ktorého poznatky vzišli a nezáleží jej ani na sociálnom kontexte, v ktorom budú

používané. Podľa nich, kontext učenia musí byť do učenia začlenený, situovaný, kontextualizovaný. Poznanie je nástroj, ktorý závisí na činnosti a na kultúre, je produktom sociálnej a kultúrnej činnosti. Osvojovanie poznatkov vychádza z participácie danej osoby na tejto činnosti skupiny, kde kultúrny kontext definuje prostredie, v ktorom poznanie vzniká a využíva sa.

Tieto procesy socializácie sa odrážajú v problematike hudobného materinského jazyka. Poukazujú na význam kultúry, prostredia, rodiny, matky a ostatných ľudí na formovanie, a teda aj hudobné formovanie dieťaťa. Matka, rodinní príslušníci, učitelia, či iní členovia prostredia, v ktorom dieťa vyrastá zohrávajú úlohu sprostredkovateľa kultúrnych zvykov a tradícií v socializačnom procese dieťaťa.

Z pohľadu hudobno-kultúrneho rozvoja dieťaťa sa dospelý (alebo aj iné dieťa, napríklad v triede, záujmovom kolektíve) stáva nielen sprostredkovateľom prvkov hudobného materinského jazyka, ale aj partnerom dieťaťa pri ich osvojovaní. Je tou osobou, ktorá poukáže na význam či zmysel týchto prvkov. Napríklad dieťa sa naučí uspávanku. Rozvíja si hudobné schopnosti a zručnosti, naučí sa, že uspávanka je prostriedkom komunikácie medzi matkou (rodičom) a dieťaťom, medzi bábikou a dievčaťom, ale aj chlapcom v rolových hrách na rodičov. Uspávanka je prostriedkom uspania dieťaťa. Stáva sa prostriedkom hudobného rozvoja, rozvoja emocionálnej inteligencie a rozvoja kultúrnych kompetencií dieťaťa.

Za základné prvky hudobného materinského jazyka považujeme riekanky, uspávanky, prihovárky, rečovanky, detské hudobno-slovesné hry a jednoduché piesne. Dafu Lai (2009) zdôrazňuje tie princípy Kodályovej koncepcie, podľa ktorých by sa mal materinský jazyk osvojovať a rozvíjať v súlade s hudobným materinským jazykom. Zoltán Kodály (Szonyi, 1973), priekopník pojmu hudobný materinský jazyk, zdôrazňuje nutnosť využívania najmä jednoduchých ľudových piesní, ktoré sú harmonickým spojením slova a hudby, spontánnym vyjadrením ducha národa. Rozvíjajú hudobný vkus, podvedome a prirodzene učia tonalitu a hudobným formám, opakujúcim sa motívom, pravidelnému metru. Vplývajú na celú osobnosť jedinca, ovplyvňujú jeho zdravý vývin, všestranný rozvoj a v neposlednom rade jeho hudobný vývin.

Forma ľudovej piesne, čiže vzájomný vzťah rytmických a melodických motívov jednoduchý a prehľadný, vytvorený opakovaním, striedaním, variovaním. Pre deti je ľudová pieseň ľahko naučiteľná, zapamätateľná a aplikovateľná. Je vhodným prostriedkom hudobnej hry, zábavy, muzicírovania, vytvárania nových hudobných motívov. Tonalita ľudových piesní je ovplyvnená melodikou reči. Štýlová interpretácia a prednes ľudovej piesne nezachytáva len citový svet, ale hudobne a poeticky preniká do staršej obradovej kultúry, je spojená s konkrétnou situáciou, obradom, pohybom, tancom, podmieňujúcimi jej interpretáciu a komunikačnú funkciu (spoveď, odkaz, posolstvo, sklamanie, hnev, radosť, výsmech atď.). Raymond Gozzi (2005) považuje text piesní za explicitné vyjadrenie informácií a hudbu za emocionálne vyjadrenie. Táto hudobná komunikácia vychádza

z väčšieho kultúrneho vzorca, ktorý zahŕňa poznanie jazyka, poznatky noriem správania danej kultúry korešpondujúcimi s kľúčovými hudobnými štruktúrami (tonálne, rytmické, harmonické cítenie).

Hudobný materinský jazyk vnímame:

- ako súčasť národnej a regionálnej kultúry, histórie a identity;
- ako súčasť a prostriedok hudobnej, estetickej a umeleckej edukácie;
- ako symbiózu literárno-poetickej a hudobnej expresie;
- prostriedok komunikácie a identifikácie.

Hudobný materinský jazyk v edukačnej realite – kvalitatívna analýza výsledkov výskumu

V prvej fáze výskumu sa okrem chápania a ponímania hudobného materinského jazyka pomocou pološtruktúrovaného interview s učiteľmi základných škôl zisťovalo, aká je miera a spôsob využívania hudobného materinského jazyka v edukačnom procese i mimo neho.

Ukázalo sa, že učitelia využívajú v edukačnom procese hlavne hudobný materiál z učebníc. Časovo-tematické plány, aj keď už nie sú povinnosťou, používajú, ale nevypracovávajú a nemodifikujú na základe svojich možností, zoskupenia detí v triede a edukačných potrieb, ale posúvajú ich medzi sebou z roka na rok, pokiaľ nedôjde k nejakej systémovej alebo obsahovej zmene v kurikule. Snažia sa využívať regionálne hudobné prvky, ale tento proces je z ich strany nesystematický a skôr sporadický. Regionálne prvky hudobnej kultúry využívajú napríklad pri potrebe pripraviť dieťa na súťaž, kde sa vyžaduje regionálna ľudová pieseň, sporadicky pri príprave kultúrneho programu. Nesiahajú po autentických hudobných prvkoch hudobného materinského jazyka žiakov v danej triede či obci, ale vo veľkej miere zaraďujú veľmi známe, „populárne“ ľudové piesne v danom nárečí alebo „ospievané“ piesne daného regiónu.

Učitelia rómskych žiakov zaraďujú regionálne alebo nárečové piesne tejto ktorej lokality, ktoré sa stávajú vhodným hudobným komunikačným prostriedkom. Z rozhovorov je zjavné, že samotní Rómovia poznajú čoraz menej rómskych autentických piesní a ich hudobnosť je na veľmi nízkej úrovni (to potvrdzuje aj v súčasnosti prebiehajúci výskum Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty PU, ktorého zámerom je potvrdiť, alebo vyvrátiť už dlhší čas tradované tvrdenie, že Rómovia majú kvalitnejšie hudobné dispozície ako majoritná populácia). Napriek tomu učitelia vnímajú rómsku pieseň ako „most“ – určité prepojenie medzi rodinným prostredím a školou, čo využívajú aj ako prostriedok adaptácie na školu. Na základe výpovedí opýtaných učiteľov sa zistilo, že Rómom sú blízke aj ľudové piesne danej lokality, a preto ich často využívajú ako prostriedok osvojovania si slovenského jazyka.

Zaujímavé je aj zistenie, že niektorí opýtaní učitelia považujú prvky hudobného materinského jazyka vo vzťahu k žiakom za niečo „nové“, s čím sa deti už bežne v rodinách nestretávajú a práve tieto piesne niektorí respondenti vnímajú ako prostriedok zachovania identity a kontinuity s hudobno-kultúrnymi tradíciami.

Je ojedinelým javom, aby učitelia reflektovali pri výbere hudobného materiálu a realizácii hudobných aktivít na národnostné a etnické zloženie žiakov v triede, čiže aj ich hudobný materinský jazyk. Avšak títo učitelia deklarujú, že zaradenie hudobného materiálu ich národností v rámci hudobných aktivít je pre ostatné deti obohacujúce a zaujímavé, prispievajúce k vzájomnému poznávaniu sa žiakov. Takýmto spôsobom sa majú deti možnosť zoznámiť s jednotlivými kultúrami a ich podobami, nárečiami, tradíciami. V neposlednom rade dochádza i k rozširovaniu poznatkov o regióne, v ktorom žiaci žijú. Na druhej strane deti prezentujúce prvky ich vlastného hudobného materinského jazyka sú hrdé na to, že mohli preukázať časť ich vlastnej kultúry. Implementáciu zvykoslovného ľudového hudobného materiálu do edukačného procesu rodičia to prijímajú veľmi pozitívne. Väčšina opýtaných učiteľov si myslí, že, ak sa nebudú zachovávať prvky hudobného materinského jazyka, zabudne sa a zanikne aj nárečie danej skupiny a postupne „zahynú“ aj ich ľudové zvyky a tradície, ktoré sú takmer nemysliteľné bez hudby.

Odpovede učiteľov upozornili na skutočnosť, že čoraz menšie percento žiakov vie zaspievať nejakú pieseň, ktorú si prinesie z rodinného prostredia. Už viac piesní deti poznajú z materskej školy. Pre učiteľov dedinských škôl je proces zaradovania prvkov hudobného materinského jazyka prirodzenejší vzhľadom na väčšiu mieru homogénneho národnostného či nárečového zoskupenia v triedach. Títo učitelia zaradujú do edukácie ľudové piesne ako také, ale takmer vôbec nesiahajú po ľudových hudobných žánroch daného regiónu či obce.

Empirické skúmanie druhej fázy výskumu realizujeme prostredníctvom prípadovej štúdie ako výskumnej stratégie. Stratégia prípadovej štúdie poskytuje možnosť skúmať problematiku hudobného materinského jazyka v edukačnom procese do hĺbky, objavovať javy a interpretovať ich bez dopredu určených hypotéz a systematického a plánovitého vopred určeného testovania.

Pre náš výskum je blízke ponímanie inštrumentálnej prípadovej štúdie Lavrakasom a Rollerom (2015), ktorí prípadové štúdie chápu v súvislosti s využitím zvláštností osobitých prípadov na objasnenie javu a zosilnenie pochopenia skúmanej problematiky. Výskum je v úzkom vzťahu s evalvačným typom prípadovej štúdie. Na každý skúmaný aspekt pozeráme ako na súčasť celého systému, a nie ako na izolovanú časť. Jednotlivé faktory rozvoja hudobnosti dieťaťa a nedajú izolovať, oddeliť a je potrebné ich vnímať v komplexnosti. Hudobný materinský jazyk má integratívny charakter, čiže ho nemôžeme skúmať izolovane. Pokúsime sa sledovať a odkryť vzťahy medzi jednotlivými súčasťami v prirodzenom prostredí edukačného procesu. Prípadová štúdia sa nemôže spoliehať na náhodný výber. Ide o zámernú voľbu. Tá je nevyhnutná na to, aby mal skúmaný

objekt také vlastnosti, ktoré chce výskumník sledovať (Švaříček, Šeďová, 2014). Prípadosm nášho výskumu je skupina/trieda prvého stupňa základnej školy.

Výskum je uskutočňovaný na základe využitia viacerých výskumných nástrojov, čo prispieva k triangulácii výskumu, čiže overeniu validity a reliability dát pomocou viacerých výskumných metód.

Pilotovanie prípadovej štúdie je dôležitou fázou pred začiatkom výskumu, kedy sa výskumník pokúša nájsť nástroje, ktoré využije v prípadovej štúdi (Remenyi, 2012). V našom prípade bolo pilotovanie uskutočnené pred samotnou intervenciou hudobno-edukačných aktivít. Využili sme pozorovanie prípadu. Všimli sme si využívanie a výber prvkov hudobného materinského jazyka, frekvenciu ich využitia, druhy a zameranie hudobných činností, spôsob ich integrácie do edukačného procesu. Zameriavali sme sa na sledovanie úrovne hudobno-kultúrnych kompetencií detí – autentickosť a regionálna citlivosť hudobného materiálu (od širšie ponímanej regionálnej až k užšie ponímanej materinskej), výber materiálu vo vzťahu k histórii a tradíciám danej lokality a jej blízkeho okolia, výber materiálu vo vzťahu k etnickej príslušnosti a materinskému jazyku detí. Od detí sme prostredníctvom pološtruktúrovaného interview zisťovali, ktoré piesne spievajú doma a poznajú z domáceho prostredia, ich vzťah k ľudovým regionálnym tradíciám, mieru osvojenia prvkov hudobného materinského jazyka. Toto úvodné skúmanie prispelo k spoznaniu detí a diagnostikovaniu úrovne ich hudobno-kultúrnych kompetencií. Pološtruktúrované interview sme realizovali aj s učiteľkami materskej a základnej školy.

Deti zoznamujú so zvykmi danej obce, spievajú piesne v nárečí, ale iba zriedka ide o autentický hudobný materiál danej obce. V hudobnom repertoári, ktoré učiteľky využívajú sa objavuje veľmi málo riekaniek, vyčítaniek, čo potvrdilo aj interview s deťmi. V obci sa rozpráva nárečím. Avšak v súčasnosti čoraz viac rodičov rozpráva s deťmi po slovensky, čo je dôsledkom globalizácie, migrácie, ale aj častejším výskytom národnostne (nárečovo) alebo etnicky zmiešaných manželstiev. Aj napriek tomu, ž niektorí rodičia nerozprávajú s deťmi v nárečí, majú pozitívny postoj k hudobnému jazyku v materinskej reči danej obce a vyjadrujú spokojnosť, že sa ich deti osvojujú piesne v nárečí. Postrehli sme implementovanie aktivít na oboznámenie sa s kultúrou Rómov. Učiteľka, ktorá má za sebou tridsaťročnú prax učiteľky s potešením konštatovala, že aktivity zamerané na oboznámenie sa s rozličnými kultúrami detí, krojová prezentácia, výučba piesní z rómskeho prostredia prispeli k väčšej tolerancii medzi deťmi a samozrejme k poznaniu ich kultúr. Zdôraznila, že deti majority chceli tancovať rómske tance, obliecť si ich kroje a spievať ich piesne, čo nebolo takým častým javom pred niekoľkými rokmi. Aj pri výbere rómskych piesní učiteľky siahajú po ospievaných, „hitových“ piesňach. V danej obci donedávna pracoval rómsky súbor, čiže nebol by veľký problém zohnať aj rómsky hudobný materiál obce. Väčšina piesní, ktoré sa deti učili boli neprimerané ich hlasovému rozsahu, a teda ťažko pre deti zvládnuteľné a zapamätateľné. Ukázalo sa to aj na samotných speváckych výkonoch detí.

Ďalšia fáza pilotovania pozostávala z pozorovania prípadu (žiacov triedy základnej školy). Aj tu sa potvrdilo, že je ojedinelým javom, aby deti doma spievali. Najčastejším a často jediným hudobným podnetom v rodinnom prostredí sú audionahrávky (Spievankovo, Fiha tralala). Ak deti zaspievali nejaké piesne alebo riekanky, boli to piesne a riekanky, ktoré sa naučili v materskej škole. Tým sa ešte viac potvrdili výpovede učiteľov základných škôl, ktoré sme realizovali v prvej fáze výskumu, ako aj v rozhovore s učiteľkou materskej školy.

V kategórii výberu hudobného materiálu sa tiež potvrdili zistenia z prvej etapy skúmania. Výber hudobného materiálu nie je zameraný na autentický hudobný materiál danej obce. Regionálny hudobný materiál je skôr cieľom ako prostriedkom. Jeho využívanie je zúžené na prípravu vianočných programov, kultúrnych programov alebo na prípravu na spevácke súťaže. Zameriavajú sa prevažne na spev piesní, menej využívajú iné hudobné žánre a ďalšie hudobné činnosti a aktivity.

Doterajšie zistenia poukázali na skutočnosť, že nástupom detí do základnej školy sa hudobný život pre väčšinu z nich sa v porovnaní s materskou školou stáva ešte chudobnejším vzhlľadom na jednu hodinu hudobnej výchovy do týždňa. Učiteľky základných škôl sa sústreďujú hlavne na informatívne predmety a preferujú informatívnu zložku aj v ostatných predmetoch vrátane hudobnej výchovy. Hudobno-intervenčný plán bude postupne koncipovaný so zameraním na využívanie riekaniek, uspávaniek, vyčítaniek, hudobno-slovesných hier, jednoduchých piesní typických pre danú obec a región, a tým dôjde k posilneniu hudobnej edukácie v základnej škole ako aj hudobnej edukácie na princípe uchovávaní prvkov hudobného materinského jazyka.

Hudobný materinský jazyk ako tradícia, odkaz a posolstvo – deti ako nositelia a správcovia kultúrneho dedičstva a tradícií – bude obsahovať hudobný materiál špecifický pre danú obec, ale aj žiakov v triede. To znamená elementárne prvky hudobného materinského jazyka, ktoré budú vybraté na základe základných kritérií, akými sú autenticnosť materiálu a jeho veková primeranosť.

Hudobný materinský jazyk ako edukačný prostriedok – hra – deti ako účastníci a aktéri hier – bude zahrňovať metodicko-didaktické poznámky k využitiu hudobného materiálu v daných aktivitách zo zameraním na rozvoj hudobno-kultúrnych kompetencií žiakov, ale aj pestrosť a vyváženosť hudobných činností vokálnych, rytmických, inštrumentálnych, hudobno-pohybových, percepčných a hudobno-dramatických. Prvky hudobného materinského jazyka budeme aplikovať zvlášť v podobe hry so zreteľom na zážitok z týchto aktivít.

Hudobný materinský jazyk ako umelecká expresia – deti ako umeleckí hudobní interpreti a tvorcovia – poskytne deťom aktivity a cvičenia zamerané na vlastnú interpretáciu a muzicírovanie. Hudobná tvorivosť a interpretácia bude skúmaná z aspektu vplyvu hudobného materinského jazyka na ich umeleckú expresiu.

Záver

Problematiku hudobného materinského jazyka nemôžeme chápať ako niečo úplne nové. Jednotlivé zložky hudobného materinského jazyka v sebe zahŕňajú charakteristiky prapodstaty, autenticity, archaickosti a tradície. Hudba bola každodenným partnerom ľudí v minulosti. Hudba znie na každom kroku aj dnes – v autobusoch, nákupných centrách, znie priamo v ušiach mnohých cestujúcich cez stále technicky vyspelejšie prehrávače. Doterajšie výsledky výskumu ukazujú, že sa čoraz viac vytráca hudba, ktorá bola aktívne prítomná v rodinách, bola prostriedkom zábavy, ale aj súčasťou každodenného života, rodinnej hudobnej tradície i prostriedkom komunikácie a socializácie. Hudobný jazyk, ktorý bol identifikáciou pôvodu a kultúry ľudí. V materských a základných školách vidíme možnosť implementácie hudobného materinského jazyka.

Je zjavné, že hudobný materinský jazyk:

- má integratívny charakter;
- je prostriedkom rozvíjania hudobných, kultúrnych, sociálnych, emocionálnych, kognitívnych kompetencií dieťaťa;
- je prirodzeným prostriedkom continuity a interakcie rodiny a školy, školy a spoločenského života;
- je prostriedkom vytvárania priaznivého sociálno-emočného prostredia nielen v čase vyučovania, ale aj v čase mimovyučovacích a mimoškolských aktivít.

Tieto znaky hudobného materinského jazyka by sme mali mať na zreteli a jeho začlenením do edukačného procesu podporovať komplexný medzipredmetový a tematický prístup k projektovaniu obsahu vzdelávania podľa vzdelávacích oblastí a im zodpovedajúcich učebných predmetov či prierezových tém.

Na základe vlastných skúsenosti, skúsenosti z hudobno-pedagogickej práce na Slovensku aj v zahraničí vidíme v hudobnom materinskom jazyku a jeho aplikácii do hudobnej edukácie detí nesmierny potenciál pre zachovanie identity a jedinečnosti kultúry na Slovensku, kultúrnych špecifik jej regiónov, etnických skupín. Podobné snahy vidíme aj v iných krajinách vo svete, ktoré hovoria o takzvaných „place-based music education“, „culturally responsive teaching“ alebo „culturally relevant education“ (Brook, 2011; Gay, 2002), to znamená edukáciu so zreteľom na hudobnú kultúru lokality danej školy.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bertrand Y., 1998, *Soudobé teórie vzdělávání*, Portál, Praha.
- Brook J.E., 2011, Rural routes: place-based music education in tw rural Canadian communitie. Dizertčná práca, Ontario, Canada Queen's University Kingston, http://www.researchgate.net/publication/228391433_RURAL_ROUTES_PLACEBASED_MUSIC_EDUCATION_IN_TWO_RURAL_CANADIAN_COMMUNITIES [3.04.2014].

Day J.D., French L.A., Hall L.K., 1985, *Social influences on cognitive development*, [in:] *Metacognition, cognition, and human performance*, Vol. 2, eds. D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, T.G. Waller, Academic Press, New York, p. 33–56.

Gay G., 2002, *Preparing for culturally responsive teaching*, „Journal of Teacher Education” Vol. 53, No. 2, p. 106–116.

Gozzi R., 2005, *Communication as making music*, „ETC. A Review of General Semantics” Vol. 62, No. 2.

Lai D., 2008, *A Critical Reflection on the Kodály Approach and the Lens of Praxial Music Education*, [in:] *28th World Conference of the International Society for Music Education*, Perth Western Australia, p. 76, http://issuu.com/official_isme/docs/28_world_conference_proceedings/76 [3.04.2014].

Langsteinová E., Felix B., 2010, *Hudobná výchova pre 3. ročník základných škôl*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá s.r.o., Bratislava.

Remenyi D., 2012, *Case Study Research. The Quick Guide Series*, Academic Publishing International, United Kingdom.

Roller R.M., Lavrakas P.J., 2015, *Applied Qualitative Research Design. A Total Quality Framework Approach*, The Guilford Press, New York.

Szonyi E., 1973, *Kodály's Principles in Practice*, Boosey, Hawkes Music, London.

Štátny vzdelávací program pre 1. Stupeň základnej školy v SR (ISCED 1) 2010. Hudobná výchova – príloha ISCED 1. Štátny pedagogický ústav, Bratislava, http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/hudobna_vychova_isced1.pdf [5.09.2014].

Švaříček R., Šeďová K. a kol., 2014, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Portál, Praha.

MONIKA KORMANÍKOVÁ

MUSICAL MOTHER TONGUE AND ITS FORMS OF IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL PRACTICE

Keywords: musical mother tongue, socialization, folk song, semi-structured interview, case study

The author describes the current status of the implementation of musical mother tongue forms into school music education. She briefly defines understanding and importance of the musical mother tongue for the research. She provides qualitative analysis of semi-structured interviews with primary school teachers and introduces the results of the pilot phase of the case study with regard to the use of musical mother tongue. It presents the starting points of music-educational intervention plan in primary education.

Umelecký prednes ako forma edukácie v kontexte primárneho vzdelávania

Kľúčové slová: primárna edukácia, zážitkové metódy, umelecký prednes, Julian Tuwim, dramaturgia textu, práca s detským recitátorom

Predkladaná štúdia sa zameriava na prácu s detským recitátorom. Prostredníctvom vybraných literárnych textov poprednej osobnosti poľskej literárnej kultúry Juliana Tuwima poukazuje na to, akým spôsobom možno efektívnejšie vytvárať vzťah detí mladšieho školského veku k literatúre. Pri prednese literárny text vplýva na dieťa cez zážitok, prežívanie, ale najmä cez aktívne konanie. Básnické texty spomínaného autora majú vysoký výrazový potenciál pre umelecký prednes a sú zvolené aj so zreteľom na pozitívnu recepcnú reakciu detí mladšieho školského veku.

V súčasnosti, keď si už pomaly zvykáme na to, že sa požiadavky na umelecky kvalitné dielo vo všeobecnosti znižujú, si treba uvedomiť, že je to najmä škola, ktorá má dieťaťu ponúkať umelecky hodnotnú literatúru. Literárna výchova sa vo veľkej miere podieľa na estetickom, ale aj osobnostnom rozvoji žiaka, a preto pri vyučovaní literatúry ako umenia by sme mali využívať atraktívne a prítlačlivé formy a metódy práce, ktoré pomáhajú dieťaťu pestovať si vzťah k literatúre cez jeho skúsenosť, zážitok, prežívanie, aktívne konanie. Zážitkové metódy, akými sú napr. umelecký prednes, rolová hra, interpretácia textu pomocou dialógu ap., o ktorých bude reč v našom príspevku, ponúkajú žiakom primárneho vzdelávania efektívne komunikačné nástroje na porozumenie literárnemu textu, v tom zmysle aj na vytváranie si vzťahu ku kvalitnej literatúre.

Práca s literatúrou metódami tvorivej dramatiky medzi deťmi základných škôl signalizuje niekoľko skutočností. Predovšetkým fakt, že často ju sprevádza zameranie len na produkt. To vyúsťuje do menej tvorivých činností. Navyše (paradoxne) to, čo je zamerané na efekt, je napokon pre rozvoj dieťaťa menej efektívne. V školskej praxi sa však niekedy zdôrazňuje práve toto zameranie – pripraviť scénu na školské vystúpenie, naučiť sa báseň na festival umeleckého prednesu (na Slovensku typu Hviezdoslavov Kubín), prípadne „nacvičiť“ divadelné predstavenie na súťaž alebo inú verejnú prezentáciu. Učiteľ nájde literárny text, žiak

sa ho naučí a prerozpráva ho. Pri danom type práce sa však môže vyskytnúť niekoľko záporných momentov. Žiak-interpret nemusí prijať autorov text za svoj, naučí sa ho len preto, že je to príkaz, deklamuje len slová básnika, autora literárneho textu; to, čo sa skrýva v druhom pláne textu, nevie pretlmočiť, text nerezonuje v jeho vnútri, a teda ani vo vnútri poslucháča, diváka. V súčasnom procese výchovy a vzdelávania, ktorý sa v základnej škole odohráva podľa presnej receptúry, normatívov a učebných osnov, spravidla absentuje dostatok času, vďaka ktorému by učenie v potrebnej miere realizovalo nielen kognitívne aspekty, ale predovšetkým tvorivý rozmer zážitkovosti. Zážitkové metódy, ku ktorým radíme dialóg, reflexiu o prečítanom, ale aj expresívne činnosti (napr. umelecký prednes, dramatizácia, vytváranie inscenačného tvaru a pod.), sú jednou z možných ciest, ktoré pomáhajú žiakom získavať a upevňovať si vzťah k literatúre. Prostredníctvom literatúry pomáhajú tiež budovať si aj autentický vzťah k životu. Tieto metódy sú dominantné v priestore umeleckej školy. Keďže nimi možno pracovať aj v základnej škole, ponúkame niektoré z nich ako inšpiráciu na prácu s literárnym textom a jeho zvukovou realizáciou v detskom umeleckom prednese tým učiteľom, ktorí nerezignovali na umeleckú výchovu svojich zverencov a uvedomujú si jej dôležitosť aj v čase dominancie a presadzovania racionality techno-vedeckého typu.

Na ceste za umeleckým textom, k jeho pochopeniu a zážitku z neho, je teda dôležité ponúknuť deťom priestor pre hru. Hra ako prostriedok práce je príležitosťou pre deti – hráčov vstúpiť do iného, fiktívneho sveta, vyskúšať si to, čo v realite vnímajú celkom inak, čo je pre nich heuristické. Prostredníctvom hry je dieťa aktívne vtiahnuté do deja literárneho príbehu, má možnosť konať ako postavy z príbehu, ale môže ich konanie aj korigovať a na základe toho aj vymýšľať, dotvárať, rozvíjať pôvodný rámec. V takom prípade je väčšia pravdepodobnosť komunikácie dieťaťa s umeleckým textom, pretože dieťa aktívne koná, samo si predstavuje, imaginuje možnosti, ako by niektoré situácie mohli dopadnúť, ako by postavy mohli konať a pod. Získava tak osobnú skúsenosť cez aktívne konanie. Pri takomto type práce je väčšia šanca, že sa príjemca viac priblíži k umeleckému textu, že ho text emocionálne zasiahne, že k nemu nadobudne osobný, neraz až intímny vzťah. Aj vďaka týmto skutočnostiam sa môže vybrať na cestu objavovania umeleckého tvaru, hľadania umeleckých (literárnych) obrazov a umeleckých svetov.

Prácu s literárnym textom v literárno-dramatickom odbore základnej umeleckej školy (napokon aj základnej školy vôbec) nevnímame ako cieľ, ale skôr ako prostriedok. Určitým intencionálnym determinantom je skutočnosť, či text chceme využiť:

- a) ako inšpiračný zdroj na hodinách dramatickej výchovy;
- b) na prípravu prednesu;
- c) na prípravu inscenačného tvaru s možnosťou verejnej prezentácie.

Pri výbere textov na prácu má učiteľ v umeleckej škole väčšiu slobodu, ako je to napr. v základnej škole. Nemá určené, s akými textami musí pracovať, ale o to

väčšia je jeho zodpovednosť za to, aké texty vyberá. Tie by mali spĺňať umelecké atribúty (kvalitná, nie braková literatúra, sekundárnym aspektom je osobnostné formovanie dieťaťa), ale mali by zohľadňovať aj vek a schopnosti detí, ich záujem, preferovanie určitého žánru a pod. Nezanedbateľným faktom je aj vnútorné zainteresovanie učiteľa na texte, pretože spravidla on prináša texty, od neho vychádzajú pre deti impulzy k tomu, s akým textom budú pracovať. Základným signifikantným znakom pri práci s literárnym textom je jeho látka. Látku možno objaviť, získať jednak pozorovaním života (nonarteficiálna), jednak v umeleckom svete (arteficiálna, napr. v literatúre, ale aj vo filmovom, rozhlasovom, divadelnom, hudobnom a inom druhu umenia). Na tomto mieste sa zameriavame na slovesné umenie: literárny príbeh môže byť inšpiráciou, ktorý ponúkne množstvo nových životných situácií, udalostí, môže nám ukázať aj tie, ktoré sa vyskytujú aj v našom živote. Vytváranie analógií literárneho textu so životom dieťaťa obohacuje nielen jeho kognitívnu oblasť, ale rozvíja aj jeho predstavivosť, fantáziu, provokuje dieťa k tomu, aby práca na výslednom tvare bola hľadaním, objavovaním seba samého, základom pre sebaujadrenie.

Jednou z dôležitých úloh detského prednesu je to, aby sa cez hľadanie vhodného literárneho textu na recitáciu rozširovali kompetencie dieťaťa (kultivácia reči cez zvukovú realizáciu literárneho textu, rozvoj imaginácie, odovzdávanie myšlienok, obrazov a pocitov, ktoré sú zakódované v texte, ale stávajú sa aj súčasťou vnútorného sveta dieťaťa, poznávanie literatúry, autorských štýlov, literárnych žánrov, prostriedkov výstavby literárneho textu ap.) a aby sa dieťa stretávalo s literatúrou, ktorá je umelecky hodnotná a môže mu ponúknuť množstvo špecifických podnetov. Dieťa sa pri výbere textu pomocou svojho pedagóga stretáva s literatúrou, ktorá nie je v čítankách a učebniciach a s ktorou by sa za iných okolností pravdepodobne nestretlo. Skúsený učiteľ vyberá pre detský prednes texty, ktoré sú objavné jednak pre dieťa, ale neraz má na zreteli aj súťažnú prezentáciu, teda hľadá texty s novátorským a zážitkovým potenciálom oslovujúcim aj publikum.

Aj medzi deťmi na Slovensku sa teší pozornosti práca so zbierkou básní Juliana Tuwima *Pán Malilinček a veľryba*¹. Verše tohto poľského básnika prinášajú detskému čitateľovi radosť z hry premietnutej do slov, vyrastajúcej z poetického videnia sveta, z objavovania komiky, smiešnosti, ludickosti v konaní a kreovaní jednotlivých postáv. Smiech teda predstavuje jeden zo základných atribútov Tuwimových textov. Jeho poézia je prítlačivá humorom, uvoľnenosťou, ale aj rozprávkovosťou, hrou s jazykom. Je pozvánkou na potulky po dobrodružných cestách, stimuluje chuť spoznávať a zažívať niečo nové. Využíva rekvizity, ktoré sú súčasťou inventára detských hier (zázračná loďka zo škrupinky, ktorú si môže

¹ Básne J. Tuwima vyšli v excelentnom preklade Miroslava Válka. Pravdaže, Váلكov preklad je „prekladom princípu“ – teda hravosti a melodickosti Tuwimových veršov, preto sa významovo v jednotlivostiach pomerne výrazne odlišuje od prototextu (ako to bude vidno v nižšie uvedených ukázkach).

spraviť aj dieťa, motýlia helikoptéra, veslá zo zápaliek a i.), ale aj také, ktoré na prvý pohľad doň nepatria (lietadlo, vlak, rádio). V hre nevystupuje ako nadradená autorita, ale ako spoluhráč. Uvedomuje si totiž, že „detského čitateľa si získa len vtedy, keď sa nebude k nemu znižovať ani sa nad neho stavať, ale keď ho bude chápať ako partnera” (Winczer, 1979, s. 390).

Básnik rozumie dieťaťu, vo svojich básňach sa mu prihovára priamo, srdečne a žičlivo, a preto aj dieťa rozumie básnikovi. So zábavou, ktorú ponúka, veľmi úzko súvisí kategória absurdity. Absurdno-fantastické situácie sa objavujú predovšetkým vo svete zvierat (*Slon Heligón, Oneskorený slávik*) alebo vo svete, v ktorom sa prepletajú ľudia a zvieratá a bázou absurdity je sen (*Zázraky a divy, V lietadle, Pán Malilínček a veľryba*). V mnohých prípadoch je fantazijnosť ukrytá vo svete vecí (*Stól, Rušeň*). Svet naruby, ktorý vyrastá zo stredovekej karnevalizácie kultúry, je zasa preň predovšetkým jazykom dezintegrujúcim významovú rovinu (*Zázraky a divy*). Nájdeme tu aj také básne, ktoré siahajú do lexikálnych zásob kvôli pobaveniu, hre a zábave (*Žart, Pán Tralalinský*). Privilegované miesto v Tuwimovej tvorbe pre deti má aj svet videný inak, ponúkajúci uvoľnenie fantázie, úžas nad svetom a pod.

Pre Tuwimove básne je charakteristická obraznosť. Obrazy sa mihajú pred naším vnútorným zrakom, v našich predstavách, akoby sme práve pozerali film, ktorý si môžeme vlastnou fantáziou a predstavivosťou dotvárať sami. Na mikroobrazy je bohatá napríklad báseň *Rušeň*, no najväčšou jej devízou je zvukomalebnosť. V nej, ale takisto aj v iných básňach, napr. *Vtáčie rádio*, dosiahol v práci so slovom skutočné majstrovstvo; viditeľné je to predovšetkým v jej druhej časti, v použití rétorickej figúry – onomatopoeje, spočívajúcej na takej skladbe výrazov, ktoré imitujú zvuky rozbehnutého vlaku alebo vtáčieho hašterenia sa. V Tuwimových básňach sa neustále niečo deje. Sú dynamické, „neposedné”, tak ako sú neposední ich detskí percipienti. J. Tuwim vo svojej tvorbe často využíva zvieracie postavy (*Pán Malilínček a veľryba, V lietadle, Vtáčie rádio, Oneskorený slávik, Vtáčie klebety, Slon Heligón*), čím sa približuje vnímaniu detského čitateľa a jeho potrebe svet okolo seba oživovať. Prostredníctvom básní typu *Zázraky a divy, Kubo, Jano Cvok* ukazuje svet naopak. Dáva tak dieťaťu šancu poznať, že to, čo hovorí básnik, v skutočnosti tak nie je. Okrem smiechu získava dieťa aj pocit zadosťučinenia z toho, že niečo vie lepšie ako lyrický hrdina, ba dokonca ako sám básnik. Z hľadiska partnerstva básnik – dieťa sú zaujímavé básne obsahujúce nepriame didaktické akcenty. V nich autor neplní rolu moralistu, ale satirika, keď s chybami a zlými sklonmi detí (napr. klamstvo, samolibosť, chvastúnstvo) zápasí prostredníctvom žartu a prípustnej irónie (*O Jurkovi klamárovi a jeho tete, Zoška – Samoška, Rytier Táradlo*).

Tuwimove texty – tak ako sme to už naznačili vyššie – majú humoristický, žartovný a zábavný charakter. Väčšina z nich, vytvorená s výrazným didaktickým úmyslom, sa odvoláva na detský zmysel pre humor vo viacerých jeho varietách, rozlične traktované: ironicky (*Zoška – Samoška, Rytier Táradlo, O Jurkovi kla-*

márovi a jeho tete, Kubo), niektoré apelujú na veselosť výrazu (*Okuliare, Žart*), veselá básnička o černoškovi Bambim ponúka aj problém inakosti a nabáda k jeho tolerancii. Detského, ale aj dospelého čitateľa potešia aj básne, v ktorých sa pravdovravnosť dospelých stala dvojznačnou (*O Jurkovi klamárovi a jeho tete*), alebo v ktorých je výchovný akcent zacielený na dospeláka (*Skákačka*).

Rovnako je v Tuwimovej tvorbe dôležitá aj zábava spočívajúca na prekračovaní mimotextovej skutočnosti. Slovná hra, kalambúry, hra so zvukom, texty založené na onomatopojach, výrazová polysémia, vysoká jazyková organizácia, to všetko dokumentuje, že Tuwim nechápal svoju tvorbu pre deti ako poéziu menejcennú v porovnaní s poéziou pre dospelých.

Evidentná je snaha autora zaujať dieťa vždy niečím novým. Novým obrazom, poznaním, variabilitou výrazu. Poetická virtuozita, zmysel pre humor, ale aj umenie vcítiť sa do psychiky detí spôsobilo, že Tuwimove texty ladia so svojimi spoluvorcami-čitateľmi už niekoľko desiatok rokov. Toto ladenie, povedané slovami Viléma Flussera, „kmitá na hudobnej, lexikálnej, sémantickej a logickej rovine textu” (Flusser, 2007, s. 49).

Práve pre tieto kvality Tuwimovej tvorby sme sa rozhodli predstaviť jeho zbierku deťom 2. roč. základnej umeleckej školy ako zdroj možných textov na recitáciu a s vybraným textom cielene počas roka pracovať. Naším úsilím bolo hľadať, objavovať, interpretovať literárne texty, ktoré predpokladajú čitateľovu orientáciu v širšom diele autora, teda neponúkať dieťaťu na prednes len učiteľom vybranú báseň alebo príbeh, ale zorientovať dieťa v širšom autorskom kontexte a tak prehľbovať vzťah detí k literatúre, vytvárať potenciál pre rozvoj detského čitateľstva. Po prečítaní celej zbierky sa jedna zo žiačok sama rozhodla, že bude recitovať báseň *V lietadle*. Teda výsledkom jej čitateľskej skúsenosti bol výber konkrétneho básnického textu zo spomínanej zbierky a následná konkrétna práca s ním na jeho zvukovej realizácii. Výber básne bol adekvátny naturelu žiačky, keďže má zmysel pre humor; Tuwimova báseň jej poskytovala dostatok príležitostí na jeho uplatnenie. Problémom pri zvukovej realizácii textu bol združený rým, ktorý zvädzal k stereotypnej, spevavej melódii verša. Dokumentujeme ho na nasledovnom fragmente spomínanej básne *V lietadle* (Tuwim, 1975, s. 15–19):

*Jedna babka stará/
o sliepku sa stará./
Chocholuška milá/
sa raz pojašila./
Preletela vrátka/
– ušla babke skrátka².*

² W aeroplanie
Miała babcia kurkę,
Kurkę-złotopiórkę,

Interpretačný prístup k textu pri práci s ním podmieňuje detský percipient. V úvode práce sme sa snažili vysvetliť si prvé dvojveršie: Babka má už síce svoj vek a mohli by sme predpokladať, že je aj osamotená, ale keďže má sliepku, o ktorú sa stará, nie je jej smutno. Expozícia (úvodné dvojveršie) je síce krátka, ale navodzuje atmosféru harmónie a pokoja. Sliepka, ku ktorej má babka vrúcny vzťah (*Chocholuška milá*), sa chce podobne ako dieťa hrať (na naháňačku, na skrývačku), a preto sa babke vytratí. Pre babku je to nepredvídaná situácia – v inštrukcii detskému recitátorovi teda zdôrazníme: „Povedz to s prekvapením, so začudovaním, zlostne, výhražne” a pod. Po verši „Preletela vrátka” nastáva pauza, začudovanie, očakávanie, ako sa to bude všetko ďalej vyvíjať – potvrdí sa, že sliepka babke ušla – „ušla babke skrátka”. Neušla však preto, že by chcela babku opustiť, ale chcela sa s ňou len zahrať, preto neuteká ďaleko: „Ušla iba blízko, vedľa na letisko”. Pocit istoty domova je tu v kontraste s dobrodružnosťou, ktorú evokuje priestor letiska a možných ciest. Na letisku objaví samozrejme lietadlo, do ktorého sa pred babkou schová. „Ale babka – hopla! za ňou na aeroplán”.

Slovo aeroplán sme žiačke vysvetlili ako slovo zastarané, keďže ho nepoznala, ale napokon z kontextu vydedukovala, že ide o lietadlo. Hra sa však mení na možnú drámu: „vrtuľa sa rozkrútila,/ už ich dvíha hrozná sila” – stupňovanie napätia, vytváranie tenzie, gradácia, kontrast sú základnými prostriedkami tvorby dramatického konfliktu. Možnú dramatickú situáciu, ktorú by mohol recitátor vytvárať až príliš dramaticky, pomáha zmiernovať autor básne používaním citosloviec: Sliepka: „Oj!” Babka: „Joj!”. Recitátorka ich využila na podčiarknutie komickosti a súčasne relativizovala dramatickú situáciu (*Oj* – nižšie položený hlas, *Joj* – vyššie položený hlas). Prehovor teda smeroval k tomu, že to s babkou a sliepkou nedopadne najhoršie, hoci situácia tomu nenasvedčovala. Ak chce byť recitátorov prejav plastický, pravdivý, nutne musí interpret komparovať svoje vlastné zážitky so zážitkami z textúry literárneho diela. Aj žiačka si pomáhala tým, že si mala predstaviť podobnú situáciu, ktorú nevedela zvládnuť, a teda reagovala v panike a nakoniec rezignovala. Navodzovali sme situácie analogické s textom (vychádzajúce z textu, keď sa nevinná detská hra môže zmeniť na nebezpečnú situáciu). Žiačka opisovala situáciu, keď so svojim psíkom Sallym prechádzala cez rieku, kde mala zakázané chodiť. Opis situácie z jej života pomohol zafixovanie tohto zážitku a následný transfer do textu spôsobil, že tenzívna časť básne sa stala hodnovernou a súzvučiaca so psychikou recitátorky a následne aj poslucháča.

Wesołą kokoszkę,
Zwariowaną troszkę.
Kiedyś jej ta kurka
Uciekła z podwórka.
Babcia za nią truchtem drepce,
„Wracaj” – krzyczy... – „A ja nie chcę!”.

*Nakoniec z tej výšky spolu/
pozerajú smutne dolu./
A každá sa diví,/*
aké vidí divy³.

Aj nečakané alebo nebezpečné situácie, do ktorých sa často nechceme dostať, môžu v konečnom dôsledku priniesť zážitok alebo úžitok v tom zmysle, že zažijeme niečo, čo by sme za iných okolností nezažili, lebo by sme sa báli. Aj babka so sliepku nakoniec zistia, že pohľad z výšky je síce nebezpečný, ale je iný, zvláštny, neopakovateľný. Opis krajiny z lietadla bol pre žiačku na začiatku práce náročný v tom zmysle, že sa jej nezdal podstatný, a preto len mechanicky hovorila slová, za ktorými sa neskrývala jej predstava, teda nevizualizovala, nevytvárala obrazy svojím vnútorným zrakom. Preto sme sa pokúsili o navodzovanie predstáv. Metódy tvorivej dramatiky poskytujú vo veľkej miere možnosti na to, ako obrazotvornosť rozvíjať, či už v rolových hrách, cvičeniach so zástupnou rekvizitou, imaginárnym priestorom, postavou a pod. Táto stratégia potom pomáha aj pri získavaní čitateľskej, resp. literárnej kompetencie, vďaka ktorej sú žiaci schopní vytvárať zmyslové predstavy na základe textu, ale aj prostredníctvom svojej vlastnej imaginácie – tzv. imagen (apercepcia). V našej práci neraz využívame cvičenie, pri ktorom má žiak zavreté oči a počúva všetky zvuky zvonka, ktoré je schopný identifikovať. Elimináciu zraku sme použili preto, aby recitátorka na základe zvukov vytvárala predstavy svojím vnútorným zrakom, a aby sa tak jej predstavivosť ešte viac posilňovala. Ďalším dôvodom na zafixovanie predstavy v jej vnútri, v jej vedomí, bolo to, že malá recitátorka v zhode s textom – „Nakoniec z tej výšky spolu,/ pozerajú smutne dolu” – pri prednese naozaj, reálne, a teda ilustratívne tiež pozerala dolu, namiesto toho, aby sa kontaktovala s poslucháčom, v dialógu s ktorým mala výpoveď vznikať. Na základe zvukov (prášenie koberca, detský plač, húkačka sanitky, hučanie áut, vrava a pod.) konkretizovala tieto predstavy v ucelenom príbehu. Najprv len vytvárala predstavy jednotlivých predmetov – akej farby je koberec, je veľký alebo malý, ako vyzerá teta alebo ujo, ktorí koberec prášia, akú majú náladu, sú zvuky, ktoré vychádzajú z prášenia, silné alebo slabšie, prečo plače dieťa, o čom sa rozprávajú ľudia, ktorých vravu počuje, sú starší alebo mladí, húkačka je na sanitke, alebo policajnom aute, alebo sú to hasiči?, kam idú, čo sa stalo a pod. Konkretizácia vizuálnych predstáv, ktoré boli vyvolané zvukmi z vonkajšieho prostredia, pomohla žiačke pri vizualizácii konkrétneho textu, kde sa dieťa – čitateľ i poslucháč mohol dozvedieť, ako vyzerá zem z veľkej výšky. Rovnako aj jej vlastná tvorba príbehu s gradáciou a s podtextom, že sa

³ Aeroplan coraz chyżej,
Coraz śmielej, coraz wyżej!
Na dół popatrzyły,
Dziwy!

niečo stalo, pomohla pri vytváraní napätia a gradácie v prípade Tuwimovej básne. Budovanie napätia u Tuwima je blízke budovaniu dramatického napätia v intenciách klasického gradačného oblúka, ktorý v teatrologickej oblasti sformuloval na základe aristotelovskej koncepcie nemecký teoretik drámy G. Freytag (1944). V najväčších vypätej situácii:

*Mesiac veľký jak dno misy,
sto ráz väčší ako taký,
čo obvykle z neba visí.
Pozreli naň zblízka –/
hrozne okom blýska.
Ústa veľké ako dvere,
div lietadlo nezožerie⁴.*

Hrozivú dramatickú situáciu, čiže gradačný vrchol zruší autor prebudením babky zo sna. Nastáva uvoľnenie, možno akýsi katarzný rozmer, ba dokonca smiech z toho, že to všetko bol iba sen.

Tuwimov text, okrem vyššie spomínaných kvalít, bol vhodný na prednes aj kvôli jeho dĺžke adekvátnej veku recitátora (2. veková kategória, poézia: 2–6 min.), takže ho nebolo treba skracovať ani nijak inak upravovať.

Záver

Vo vzťahu k detskému prednesu by mal mať učiteľ na zreteli nasledujúce zásady:

1. Ponúkať deťom na prednes literatúru, v ktorej dieťa rozvíja svoj predstavový (imaginatívny) a citový svet v súlade s textom, ale aj so svojimi zážitkami a pocitmi, ktoré sú často bohatšie a farebnejšie než svet dospelých.

2. Pri práci s textom a na jeho umeleckom prednese vychádzať z tvorivosti, hravosti a detskej spontaneity malého recitátora.

3. Zoznamovať učiteľov 1. stupňa s metódami práce, ktoré umožnia dobre a poučene, kvalifikovane s prednesom pracovať, pripravovať učiteľov a rozvíjať ich schopnosť viesť deti k tomu, aby sa prednes nezúžil iba na mechanické memorovanie literárneho textu.

⁴ Aż tu naraz w środku nieba
Księżyc zjawia się przed niemi,
Ze sto razy chyba większy
Niż ten, który widać z ziemi:
Przymrużył jedno ślipie,
A drugim groźnie łypie,
Otworzył usta jak okno
I byłby samolot połknął.

4. Pamätať na to, že je len málo textov s potenciálom na prednes, v ktorých netreba robiť dramaturgické zásahy. Z dramaturgického hľadiska v poézii preto často ide o spájanie krátkych básničiek na základe témy. Vzniká tak montáž básní viacerých autorov, ktoré spája téma; koláž, teda spájanie tematicky rozličných básničiek jedného autora s cieľom tlmočiť myšlienku, odkaz autora; ale môže ísť aj o vlastný vklad a dotváranie textu recitátorom, resp. jeho pedagógom, pretože táto dramaturgická práca je viac-menej doménou učiteľa. V prozaických textoch ide hlavne o skracovanie textu, aj keď aj v tomto prípade je možné skladanie kratších prozaických útvarov. Preto by mal byť učiteľ pripravený aj na takúto prácu.

Prostredníctvom detského prednesu literárnych diel, ktoré disponujú výrazovo-estetickým potenciálom adekvátnym pre umelecký prednes, možno teda efektívnejšie rozvíjať recitátorské schopnosti a vzťah detí mladšieho školského veku k detskej literatúre, a to aj na vyučovacích hodinách v rámci primárneho vzdelávania. Platia totiž slová V. Oberta (2003, s. 360):

„Žiaci, ak sa im prizná sloboda zachovať si individuálnosť, rozvíjať predstavivosť a uplatňovať tvorivosť, môžu mať odvážnejšie intuície, neopotrebovanú citlivosť, imaginatívnejšie vnímanie skutočností, pretože – trochu to znie paradoxne – nemajú dostatočné opory v poznatkoch, ale v poznaní v najvšeobecnejšom zmysle slova. Najbezprostrednejšie sú ich pocitové reakcie, svojbytný názor, možno aj nesprávny, nevyvážený, ale obsahujúci svojskú, špecifickú podstatu, osobitné zaujatie, bez ktorého sa nemôže rozvinúť žiaden vzťah – ani vzťah k literárnemu textu, k literatúre”.

Zoznam bibliografických odkazov

- Flusser V., 2007, *Písmo: má písanie budúcnosť?*, Ivan Štefánik, Bratislava.
 Freytag G., 1944, *Technika drámy*, Knihovna divadelného priestoru, Praha.
 Obert V., 2003, *Komunikácia o texte v čitateľskej recepcii a interpretácii*, [v:] *Komunikácia a text, zborník materiálov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej pri príležitosti životného jubilea doc. PhDr. Františka Ruščáka, CSc., v dňoch 15.–16. nov. 2001 v Prešove*, Náuka, Prešov, s. 352–363.
 Tuwim J., 1975, *Pán Malilínček a veľryba*, preklad: M. Válek, Mladé letá, Bratislava.
 Winczer P., 1979, *Slovenská poézia pre deti a Julian Tuwim I*, „Zlatý máj”, č. 7, s. 390–397.
 Winczer P., 1979, *Slovenská poézia pre deti a Julian Tuwim II*, „Zlatý máj”, č. 8, s. 451–455.

MÁRIA KUDERJAVÁ

RECITATION AS A FORM OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION

Keywords: primary education, experiential methods, recitation, Julian Tuwim, dramaturgy of the text, working with children reciter

The presented study focuses on working with a children reciter. Through the selected literary texts of the leading personality of the Polish literary culture Juliana Tuwima, the study points out how to build relationships of younger learners to literature more effectively. Through recitation, the literary text affects child through the enjoyment, experiencing, but especially through the active behavior. The poems of the mentioned author have a high expressive potential for artistic declamation and they are selected with regard to the positive responsive reaction of younger learners.

Zabawa metodą nauczania i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej

Słowa kluczowe: edukacja elementarna, zabawa, klasyfikacja zabaw edukacyjnych, kształcenie wielostronne

Zabawa zajmuje najważniejsze miejsce w życiu dziecka. Poprzez zabawę dziecko zdobywa pierwsze wiadomości o otaczającym je świecie, dowiadyuje się o tym, jakie jest silne i zręczne. Opinie nauczycieli i uczniów uzyskane w badaniach nad zabawą, jako formą edukacji dzieci, pozwalają stwierdzić, że i jedni, i drudzy, chętnie korzystają z tej metody. Dzięki zabawie dzieci zbliżają się do rzeczywistości, uczą się odróżniać to, co wychodzi im lepiej od tego, co sprawia im trudność. Stosowanie zabawy w edukacji jako rodzaju aktywności ucznia może dać mu satysfakcję z przyswajania nawet najtrudniejszej wiedzy i umiejętności.

Wprowadzenie

Ideą współczesnej placówki szkolnej jest jak najwcześniejsze kształcenie szeroko pojętej inwencji twórczej ucznia. Zatem w szkole należy świadomie i konsekwentnie organizować takie działania, które pobudzą naturalną aktywność dziecka i sprawią, że jego rozwój stanie się płynny i harmonijny.

Nowoczesne kształcenie powinno zmierzać do rozwoju dyspozycji intelektualnych oraz rozwoju społeczno-ekonomicznego uczniów, kształcić ich aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną, ale również musi dawać dzieciom poczucie bezpieczeństwa, stwarzać wokół nich klimat życzliwości i zaufania, tak aby stawały się one dobrze przygotowane do życia. Ważne jest, aby pobyt w szkole kojarzył się uczniom nie tylko z czasem spędzonym w klasowej ławce i z monotonną nauką, ale także z interesującą i kształcącą zabawą. Wprowadzenie zabawy jako metody dydaktyczno-wychowawczej wpływa w sposób korzystny i wszechstronny na rozwój osobowości dzieci.

Zabawa to najprzyjemniejsza sfera działalności człowieka. W każdej z wielkich historycznych cywilizacji zabawa występowała jako działanie zarówno

dziecka, jak i człowieka dorosłego. Wykopaliska archeologiczne, odczytane dokumenty, rysunki naskalne informują nas o obecności zabawy w życiu człowieka od najdawniejszych czasów ery starożytnej i nowożytnej. Według analiz źródłowych, we wszystkich językach świata zabawa oznacza różnie rozumianą aktywność ludzką, która niesie ze sobą radość i przyjemność.

Wprowadzenie zabawy jako rodzaju aktywności ucznia może dać satysfakcję z uczenia się i zdobywania nawet najtrudniejszych wiadomości i umiejętności. Zabawa zapewnia pozytywne odczucia, doznania, takie jak np. zdziwienie, zachwyty, wzruszenie, które są przecież od dawna wyraźnie określonymi warunkami skutecznego uczenia się (Bruner, 1978, s. 663–664). Jeśli przez skuteczność będziemy rozumieć sprawność realizacji, sprawność działania w danej sytuacji, to bez wątplenia zabawa uczy skuteczności i pozwala ją osiągać. To dowód na edukacyjną wartość zabawy. Dlatego nauczyciele, pedagodzy, powinni rozumieć, że to nie temat lekcji jest przede wszystkim gwarancją efektów w kształceniu, lecz sytuacja, w której uczenie się daje jednostce satysfakcję. Z pewnością zatem nauczyciel, który jest przekonany o słuszności włączenia zabawy w proces kształcenia dzieci, nie ryzykuje spadku ani skuteczności, ani efektywności swej pracy edukacyjnej.

Zabawa w życiu dziecka

Zabawa jest nierozdzielnie powiązana z naturą ludzką. W okresie dzieciństwa przeprowadza jednostkę do świata fikcji, fantazji i twórczości. Wprowadza w nastroj odświętności, wywołuje euforie, spontaniczność. Integruje grupy i społeczeństwa. W każdym dziecku pozostawia ślad „raju dzieciństwa”, dominując jako sposób ekspresji w okresie poniemowlęcym i przedszkolnym (Czaja-Chudyba, 2006, s. 5).

Zabawę można rozumieć jako „pierwszą aktywną wypowiedź człowieka”. Na różnych kontynentach świata pojęcia: zabawa, bawienie się, bawić się posiadają wiele tłumaczeń i znaczeń. Termin „zabawa” w języku niemieckim to *Spiel*, w angielskim *play*, we francuskim *jeu*, a w rosyjskim *igra* (Czaja-Chudyba, 2006, s. 6).

Zabawa zajmuje najważniejsze miejsce w życiu dziecka, aż do rozpoczęcia przez nie nauki szkolnej. Poprzez zabawę dziecko zdobywa pierwsze wiadomości o otaczającym je świecie, dowiaduje się o tym jakie jest silne i zręczne. Dzięki zabawie dziecko zbliża się do rzeczywistości, ucząc się odróżniać to, co wychodzi mu lepiej od tego, co sprawia mu trudność. Zabawa to działalność dla przyjemności.

Wielostronność rodzajów kryteriów oraz pojawianie się wciąż nowych form zabaw utrudniają skonstruowanie wyczerpującej ich charakterystyki oraz dokonywanie ścisłego podziału. Formy te ulegają przemianom w poszczególnych fazach życia człowieka: od wczesnego dzieciństwa do końca jego aktywności i są nieodłączną oraz nieodzowną ich częścią.

W pierwszej fazie – między pierwszym a trzecim rokiem życia jednostki – następują narodziny zabawy. Dziecko poprzez dotyk, a także zmysł wzroku, słuchu, smaku czy zapachu poznaje napotymane rzeczy i otaczający je świat. Rodzice, opiekunowie świadomie, ale często właśnie w sposób jak najbardziej naturalny, pokazują dziecku przez wykorzystywanie elementów zabawy podstawowe czynności życiowe, ucząc je ich krok po kroku, a dziecko jako znakomity obserwator i naśladowca wspaniale odgrywa swoje pierwsze role. W wieku od pierwszego do trzeciego roku życia rozwija się wyobraźnia oraz twórczość dziecka. W każdej, nawet najprostszej zabawie dziecko stosuje się do określonych reguł, doznając przy tym ogromnej przyjemności. W tej fazie życia można zaobserwować największy wpływ zabawy na dziecko.

W okresie przedszkolnym wzbogaca się tematyka zabaw. Mamy tutaj do czynienia ze sprecyzowanym schematem działań, skutkujących jako zaplanowany system zabaw nastawiony na finalny wynik. Dzieci świetnie wchodzą w różne role zaproponowane przez nauczyciela. Dla nich jest to znakomity sposób na radosne spędzenie czasu w placówce przedszkolnej. Bawią się, nawet nie wiedząc, że jednocześnie się uczą.

Zabawy mogą być różne i w literaturze przedmiotu występują rozmaite ich klasyfikacje. Zabawy dziecięce są grupowane według różnych kryteriów, formalnych lub treściowych, zależnie od:

- poziomu własnej aktywności dziecka – wyróżniamy zabawy swobodne lub dowolne, podejmowane z inicjatywy dziecka i całkowicie samodzielne oraz zabawy kierowane przez matkę, starsze rodzeństwo lub nauczycielkę w przedszkolu;
- liczby dzieci biorących udział w zabawie – wyodrębniamy zabawy indywidualne lub samotne oraz zabawy grupowe;
- poziomu uspołecznienia dzieci – można wskazać trzy rodzaje zabaw dzieci przebywających w grupie: 1) zabawy równoległe (paralelne), gdy dzieci bawią się obok siebie, lecz nie ze sobą, wymieniając co najwyżej zabawki czy nawiązując kontakt słowny; 2) zabawy zbiorowe, gdy dzieci bawią się wspólnie, lecz nie dzielą między siebie ról i funkcji; 3) zabawy zespołowe, podporządkowane wspólnemu celowi, z podziałem ról, przywódcą i wykonawcami poszczególnych zadań. Dzieci mogą też bawić się same (zabawa samotna, indywidualna), gdy nie mają w domu towarzystwa rówieśników lub rodzeństwa, bądź też, gdy chcą izolować się od grupy dzieci, w której przebywają;
- przebiegu zabawy, czyli struktury czynności składających się na daną zabawę – możemy wyróżnić zabawy o różnym stopniu uporządkowania elementów w czasie i przestrzeni: od zabaw chaotycznych i otwartych (bez wyraźnego początku i końca) do planowanych i zamkniętych (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992, s. 209–210).

W dzieciństwie kształtuje się osobowość jednostki, formułują się niemal wszystkie jej funkcje psychiczne i biologiczne, a mowa rozwija się w takim tempie, że swój zasób słownictwa człowiek zawdzięcza przede wszystkim temu okre-

sowi. Oczywiście zabawa nie jest tego wyłączną przyczyną, ale właśnie na tej przestrzeni życiowej małego człowieka – staje się najważniejszą formą aktywności. Zabawa jest tutaj pojmowana jako manifestacja osobowości dziecka i zespala ona trzy podstawowe formy aktywności ludzkiej w jedną całość: zabawa–uczenie się, zabawa–praca, zabawa–aktywność społeczna.

Zabawa jest potrzebna do prawidłowego funkcjonowania dziecka, a w późniejszym etapie – dorosłego człowieka (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992, s. 210 i nast). Według Aleksandra Kamińskiego (1970), zabawa jest niejako elementarną potrzebą zdrowia psychicznego. Wprowadza dziecko w świat zjawisk społecznych, wdraża do przestrzegania norm współdziałania, sprzyja kształtowaniu się postaw moralnych oraz systemu wartości. W późniejszym okresie życia dziecka – już ucznia – zabawę wypierają gry umysłowe lub fizyczne. Dzieje się tak dlatego, że wówczas pochłania dziecko już nie sam proces zabawy, lecz jej wynik, który usilnie pragnie ono osiągnąć. Gra jest właśnie tą formą aktywności, dzięki której dzieci uczą się współdziałania oraz współzawodnictwa. Cechą charakterystyczną tego okresu jest równoczesne występowanie pracy szkolnej i zabawy.

Zabawa w edukacji dzieci 6–9-letnich spełnia dwie funkcje: integrującą i dez-integrującą. Ta pierwsza skierowana jest na poszukiwanie wspólnoty celów z innymi jednostkami i uwidocznia się ona już u dzieci w wieku 4–5 lat. Natomiast druga skierowana jest na poszukiwanie odrębności w grupie, zaznaczanie różnic pomiędzy sobą a innymi. Obie te funkcje wspomagają młodego człowieka w asymilacji wszelkich norm i reguł społecznie akceptowanego zachowania (*Pedagogika wczesnoszkolna...*, 2009, s. 337) i pozwalają w sposób naturalny przeniknąć w świat życia szkolnego.

Grupa koleżeńska w szkole jest dla dziecka przedłużeniem znanej mu struktury grupy przedszkolnej. Dziecko, przechodząc z jednego etapu swojej egzystencji i rozwoju w etap drugi, oczekuje powtórzenia tych samych zdarzeń, sytuacji, które występowały w placówce przedszkolnej. Jest przekonane, że w szkole zawieranie znajomości, realizacja zadań i ocenianie będą odzwierciedleniem edukacji przedszkolnej. Jeśli przejście dziecka z jednej placówki do drugiej nie odbędzie się w sposób harmonijny, dostosowany do jego wrażliwości i predyspozycji, wówczas może dojść do powstania niepotrzebnych jego obaw. Dlatego ważne jest płynne wejście ze świata przedszkola do świata szkoły. Pomocnym w tym względzie narzędziem nauczyciela będzie wprowadzenie zabawy jako jednej z metod nauczania i wychowania uczniów w okresie wczesnoszkolnym.

Rola gier i zabaw dydaktycznych w procesie nauczania i wychowania w klasach I–III

Program nauczania w klasach I–III wyróżnia ogólne i szczegółowe zadania dydaktyczno-wychowawcze wynikające z podstawowych funkcji i celów na-

uczania zintegrowanego. Kształcenie na tym etapie jest łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Zajęcia edukacyjne prowadzi nauczyciel (nauczyciele) według ustalonego przez siebie planu, dostosowując czas zajęć i przerw do aktywności małych uczniów. Powinien on tak organizować proces dydaktyczno-wychowawczy, aby zachowana była ciągłość nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności dzieci. Wskazane jest przy tym, aby w każdym dniu szkolnym wystąpiły zajęcia ruchowe, których łączny tygodniowy wymiar winien wynosić co najmniej trzy godziny. Edukacja wczesnoszkolna ma przeprowadzić dziecko stopniowo i możliwie łagodnie z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej.

Właściwie zorganizowane nauczanie przyczynia się do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dziecka. Praca w klasach początkowych przypada na okres największej podatności psychiki dziecka na bodźce zewnętrzne, co pozwala, a zatem i ułatwia placówkom szkolnym i samemu nauczycielowi podejmowanie wielu różnorodnych zamierzeń i działań dydaktyczno-wychowawczych. Przeprowadzany przez nauczyciela proces kształcenia zmierza przede wszystkim do przekazania małym uczniom odpowiedniego zasobu wiedzy, do rozwinięcia ich zdolności poznawczych oraz do wdrożenia im podstawowych umiejętności i nawyków umożliwiających uczenie się. Szybkie obecnie tempo rozwoju nauki i techniki oraz coraz bardziej ulepszane programy nauczania stawiają przed pedagogami wymóg stałego, ciągłego unowocześniania stosowanych przez nich metod pracy z uczniami. Współczesnym hasłem, które odzwierciedla tendencję w nauczaniu zintegrowanym jest: „uczyć więcej, uczyć lepiej i uczyć wcześniej”.

Procesy nauczania najmłodszych zmierzają do jak największej aktywizacji uczniów poprzez wprowadzanie różnorodnych rozrywek umysłowych.

W działalności zabawowej w interesującym nas tu okresie wczesnoszkolnym dziecka charakterystyczne są następujące grupy zabaw:

- zespołowe zabawy i gry ruchowe z prawidłami i elementami rywalizacji;
- zabawy konstrukcyjne, w których dominują czynności motoryczne;
- zespołowe zabawy i gry dydaktyczne opracowane specjalnie w celach poznawczych, tj. rozwiązywania założonych w nich zadań i czynności poznawczych. Do zabaw tych zalicza się również różnego rodzaju loteryjki, układanki, rebusy, krzyżówki, zagadki i gry typu domino, warcaby, karty logiczne (Okoń, 1998, s. 344).

Podczas gier i zabaw dzieci przyswajają sobie różne reguły, zapamiętują je, a następnie stosują w odpowiednim momencie. Dotyczy to zwłaszcza zapamiętywania trudnych i nie lubianych przez dzieci pojęć, reguł oraz definicji gramatycznych, ortograficznych i matematycznych. Reguły te dzięki aktywnemu występowaniu w zabawie są przez dzieci lepiej zapamiętywane, zgodnie z zasadą, że trwale zapada w pamięć to, co jest bardziej przyjemne i interesujące. W uczeniu

się poprzez zabawę wyzwalane są takie czynniki motywacyjne, jak pozytywne nastawienie na zapamiętywanie, zainteresowania, pragnienia i emocje o różnym zabarwieniu uczuciowym i różnym stopniu nasilenia.

W nauczaniu z wykorzystaniem zabaw występują wszystkie elementy kształcenia wielostronnego, czyli uczenie się poprzez poznawanie, przeżywanie i działanie. W okresie wczesnoszkolnym poprzez zabawę możemy kształtować wiedzę dziecka o właściwościach i stosunkach przestrzennych, czasowych i wielkościowych oraz o różnego rodzaju zjawiskach społecznych. Uczenie się za pomocą zabaw zapobiega pogłębianiu się trudności w opanowaniu takich podstawowych umiejętności szkolnych, jak: mówienie, czytanie, pisanie i liczenie. Stosowanie metody zabawowej w nauczaniu niewątpliwie sprzyja przyspieszonemu rozwojowi psychicznemu dziecka, uzupełnianiu i pogłębianiu wiadomości szkolnych, zacieśnianiu stosunków koleżeńskich między dziećmi. Z powodzeniem można więc stosować gry i zabawy dydaktyczne na lekcjach języka polskiego, matematyki, nauki o środowisku, lekcjach języka obcego, jak również na zajęciach kompensacyjno-korekcyjnych, usprawniających zaburzone funkcje percepcyjno-motoryczne dziecka.

W przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym zabawa jest specyficzną własnowolną chęcią do działania, która niesie ze sobą niezapomniane doznania. Uczeń staje się odtwórcą roli i jednocześnie jej twórcą. Zabawa objawia się w działaniu, w aktywności na zajęciach i w ciągłym powtarzaniu doświadczeń. Analizując cały proces włączania zabawy w edukację dzieci 6–10-letnich, konieczne jest zwrócenie uwagi na te jej funkcje i charakter, które sprzyjają uzyskiwaniu korzystnego efektu dydaktycznego. Nauczyciele bardzo często wykorzystują różnorodne formy zabawy do tego, by zachęcić dzieci czy to do danego tematu, czy do zajęć np. językowych lub matematycznych. Połączenie ze sobą elementów zabawy i nauki pobudza uczniów w naturalny sposób do efektywnego działania. Zabawa jest więc dobrym przyjacielem ucznia (i nauczyciela), ponieważ jak prawdziwy przyjaciel zawsze okazuje się pomocną, niezależnie od skali problemu. Pełni ona wiele ważnych funkcji, zaspokaja indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka, a jednocześnie ułatwia mu wchodzenie w życie społeczne, umożliwia poznawanie rzeczywistości i dostosowywanie do niej własnych potrzeb. Zabawy kształcą wielostronnie, ponieważ rozwijają zainteresowania i uzdolnienia, które niejako spontanicznie są wydobywane. Zabawy wraz ze swoimi różnorodnymi formami aktywizują ciało i umysł dziecka, przygotowując je do różnych ról w życiu teraźniejszym – szkolnym i późniejszym – dorosłym. Zabawy w sposób naturalny pobudzają dzieci w wieku wczesnoszkolnym do aktywności.

Rola i funkcja zabawy w procesie dydaktyczno-wychowawczym w okresie nauczania początkowego w opinii nauczycieli i uczniów – refleksje z badań

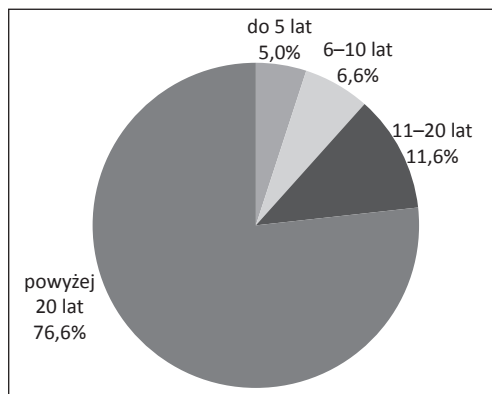
Właściwie zorganizowane nauczanie wczesnoszkolne powinno kontynuować proces dydaktyczno-wychowawczy zapoczątkowany w przedszkolu i równocześnie być podstawą do realizacji kształcenia na wyższych szczeblach edukacji dzieci i młodzieży. Zadaniem nauczyciela jest nie tylko wyposażanie małego ucznia w wiadomości programowe, ale przede wszystkim wzbudzanie w nim pozytywnych reakcji na bodźce wywołane przez wprowadzanie elementów z zakresu inwencji twórczej. Stwarza to potrzebę stosowania przez pedagogów wychowania wczesnoszkolnego efektywnych metod pracy służących uzyskiwaniu optymalnych wyników kształcenia i wychowania. Powinni oni zatem starać się, by dziecku w szkole towarzyszyła – obok ogromnego wysiłku – również radość. Wówczas wszystko co trudne, może stawać się łatwe, a co dalekie – bliskie. Taką niepowtarzalną szansę na tym polu działania dają różnego rodzaju gry, zagadki, zabawy. W zabawie każde dziecko staje się kreatywne i stara się zupełnie spontanicznie oddać całe siebie przypisanej roli. To prowadzi do postawionego przez nauczyciela zamierzonego efektu wychowawczego. Wprowadzenie elementów zabawowych uatrakcyjni zajęcia lekcyjne oraz wzbudza w dziecku radość związaną z opanowywaniem wiedzy z danego zakresu.

Jakie jest nastawienie małych uczniów do lekcji z elementami zabawowymi? Czy zabawa jest efektywną metodą w pracy dydaktyczno-wychowawczej? Jakie jest nastawienie nauczycieli do kwestii wykorzystywania zabawy jako jednej z metod dydaktycznych? Jak kształtują się opinie uczniów klas I, II i III, na temat uczenia się poprzez zabawę? Te i podobne pytania stanowiły problem badawczy grupy studentów pedagogiki Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, przygotowujących prace magisterskie. Metodą wykorzystywaną w badaniach był sondaż diagnostyczny, a technikami ankieta i wywiad z opracowanymi odpowiednio do wysuniętych problemów narzędziami (kwestionariusz ankiety i kwestionariusz wywiadu). Badania na temat roli zabawy jako metody w procesie nauczania i wychowania dzieci w okresie wczesnoszkolnym zostały przeprowadzone w losowo wybranych szkołach podstawowych na terenie powiatu nyskiego w 2014 roku.

Powiat nyski położony jest w południowo-zachodniej części województwa opolskiego, we wschodniej części Przedgórze Sudeckiego na Obniżeniu Otmuchowskim. Od południa granicę powiatu wyznaczają Góry Opawskie – najdalej na wschód wysunięte pasmo Sudetów. Od południa również Powiat graniczy z Republiką Czech na odcinku około 70 km. Obecność trzech przejść granicznych osobowo-towarowych oraz przejść turystycznych i małego ruchu granicznego czyni z powiatu istotny przygraniczny węzeł komunikacyjny.

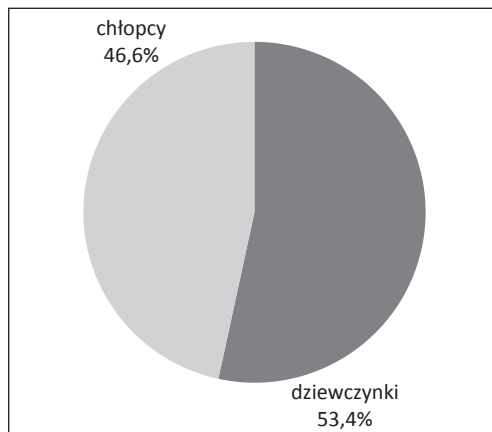
Populację badaną stanowili nauczyciele nauczania zintegrowanego (61 kobiet – 100%) oraz uczniowie klas III (118 osób). W sumie poddana badaniom grupa liczyła 179 osób.

Badane środowisko nauczycieli wykazało jednolity poziom wykształcenia. Wszyscy ankietowani nauczyciele legitymują się pełnym wyższym wykształceniem, spełniając przy tym wymogi Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące stopnia wykształcenia nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego. Respondenci ci charakteryzują się przy tym zróżnicowanym stażem pracy w zawodzie nauczyciela. Zdecydowana większość z nich (ok. 77%) posiada najdłuższy, bo ponaddwudziestoletni staż nauczycielski, natomiast zaledwie 5% badanych (trzech nauczycieli) jest mniej doświadczonych, pracując w zawodzie niecałe pięć lat (por. ryc. 1).



Źródło: Badania ankietowe wykonane przez studentów grupy seminaryjnej pedagogiki wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.

Rycina 1. Nauczyciele według stażu pracy w zawodzie (%)



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 2. Uczniowie według płci (%)

Spśród uczestniczących w badaniach uczniów klas III szkół podstawowych (118 osób), 47 dzieci (40%) było w wieku 9 lat, a 71 (60%) miało 10 lat. Uczennice (63 osoby) miały nieznaczną przewagę nad uczniami (45 osób), co obrazuje rycina 2.

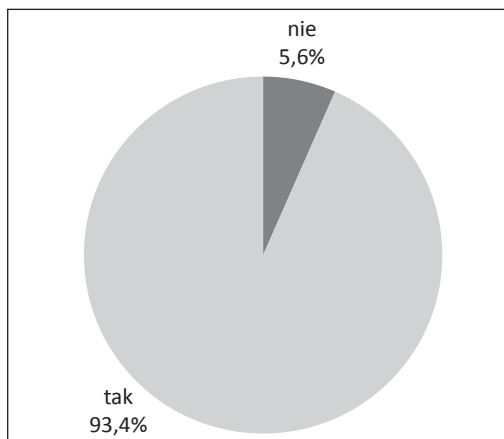
Opinie nauczycieli na temat zabawy jako metody dydaktycznej

Praca z dziećmi daje nauczycielom radość i satysfakcję oraz zobowiązuje grono pedagogiczne do twórczego działania. Jednak dzieci do twórczego myślenia trzeba zachęcać i odpowiednio przygotowywać, zatem organizowane są zajęcia szkolne z elementami zabawy. Wskazane jest organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego tak, aby elementy zabawy występowały w każdym dniu zajęć. Każdy nauczyciel mający na uwadze potrzeby rozwojowe dzieci wybiera zabawę jako jedną z metod nauczania i wychowania.

Wszyscy ankietowani nauczyciele zgodnie stwierdzili, że w ich placówkach szkolnych proces kształcenia małych uczniów wspomagany jest zabawą. Nauczyciele są pozytywnie nastawieni do wykorzystywania zabawy w procesie nauczania, sami ją stosują w pracy z uczniami w wieku wczesnoszkolnym i doceniają jej walory zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze.

Podczas przeprowadzania badań, w kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli znalazło się pytanie na temat słuszności wprowadzania zabawy na zajęciach lekcyjnych i wszyscy ankietowani opowiedzieli się za potrzebą takiego działania. Uważają bowiem, że zabawa pozytywnie wpływa na rozwój dzieci, wyzwala w nich pozytywną energię; w trakcie zabawy dzieci lepiej się uczą (przez myślenie, zapamiętywanie, wdrażanie); uczy ona pozytywnych wartości oraz integruje zespół klasowy; uatrakcyjnia zajęcia, wzbudza radość, pogłębia wiedzę, twórcze myślenie oraz rozluźnia relacje na linii nauczyciel–uczeń.

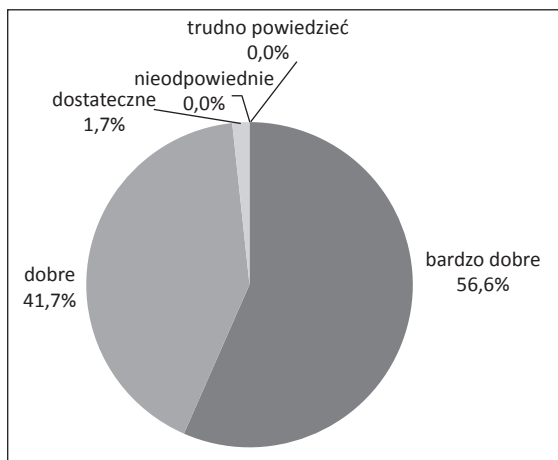
Uczelnie wyższe, zarówno publiczne jak i niepubliczne, stwarzają przyszłym nauczycielom możliwość zapoznania się z zabawą jako metodą w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Przedmioty, na których omawia się metodykę zabawy, to: gry i zabawy oraz pedagogika zabawy. Większość ankietowanych nauczycieli (ponad 93%) uznało, że zostali oni w czasie studiów dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć lekcyjnych z elementami zabawy, a tylko czterech pedagogów nie miało na studiach styczności z tą tematyką (por. ryc. 3), aczkolwiek posiadają oni wiedzę z tego zakresu.



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 3. Przygotowanie nauczycieli w czasie studiów pod kątem stosowania zabawy w edukacji (%)

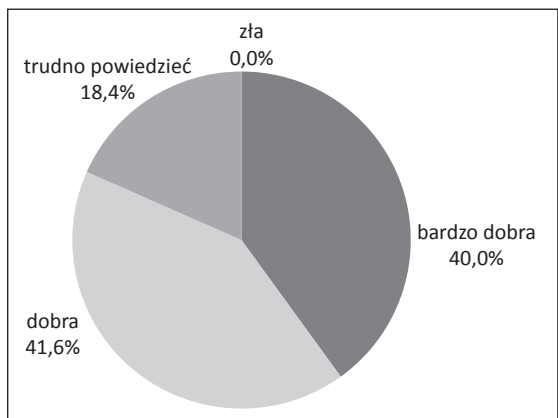
Przygotowanie metodyczne nauczycieli znajduje swoje odzwierciedlenie w trafności wyboru przez nich odpowiedniej zabawy dla swoich wychowanków. Jak wynika z przeprowadzonych badań (ryc. 4) ponad 98% ankietowanych nauczycieli uznało, że ma bardzo dobre i dobre kwalifikacje do stosowania gier i zabaw w procesie dydaktyczno-wychowawczym i skutecznie je wykorzystuje w pracy z małymi uczniami. Tylko jeden nauczyciel ocenił swoje przygotowanie do realizacji tego zadania na stopień zaledwie dostateczny.



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 4. Ocena przez nauczycieli własnych kwalifikacji w zakresie stosowania metod zabawowych w czasie lekcji (%)

Nauczyciele powinni współpracować ze sobą w celu efektywniejszej pracy dydaktyczno-wychowawczej. W badaniach 85% ankietowanych deklarowało, że zdają sobie oni sprawę z wagi wymiany spostrzeżeń i doświadczeń zawodowych i w związku z tym współdziałają ze swymi kolegami m.in. w zakresie udoskonalania form zabawy traktowanej jako metody nauczania. Natomiast 15% nauczycieli przyznało, że takiej współpracy nie podejmuje.



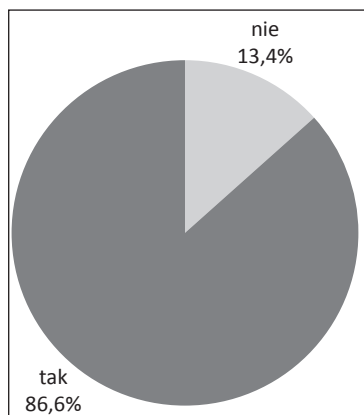
Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 5. Ocena przez nauczycieli współpracy w zakresie wykorzystywania zabawy w procesie kształcenia wczesnoszkolnego (%)

Równocześnie 82% badanych nauczycieli nauczania początkowego oceniło bardzo dobrze i dobrze stopień owej współpracy grona pedagogicznego w zakre-

się wykorzystywania metody zabawy w procesie nauczania; zaś pozostałe 18% nie wyraziło swojej opinii na ten temat (por. ryc. 5).

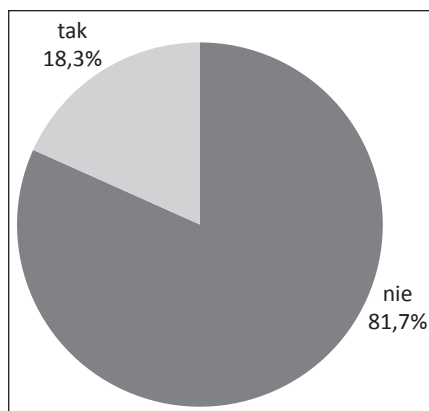
Przed nauczycielami stoi wymóg ustawicznego podnoszenia własnych umiejętności zawodowych i zgodnie z ową powinnością 87% respondentów, pracujących z uczniami w wieku wczesnoszkolnym, korzysta z różnych form doskonalenia zawodowego, zwłaszcza w zakresie stosowania zabaw i gier w procesie dydaktycznym. Uczestniczą oni w tematycznych kursach, szkoleniach, konferencjach oraz w warsztatach w ośrodkach metodycznych (ryc. 6).



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 6. Uczestnictwo nauczycieli nauczania zintegrowanego w formach doskonalenia zawodowego (%)

To, aby nauczyciel w swojej pracy dydaktycznej się rozwijał i był otwarty na nowe rozwiązania jest kwestią niezmiernie istotną, albowiem dobre jego przygotowanie połączone z doświadczeniem procentuje minimalizowaniem trudności napotykanym w nauczaniu wczesnoszkolnym, zwłaszcza z wykorzystaniem metodyki zabawy. Z badań wynika, że około 82% ankietowanych nie natrafia na trudności metodyczne związane z posiłkowaniem się grami i zabawą w procesie dydaktyczno-wychowawczym (por. ryc. 7).



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 7. Napotykanie przez nauczycieli trudności metodycznych przy wykorzystywaniu zabawy w procesie nauczania (%)

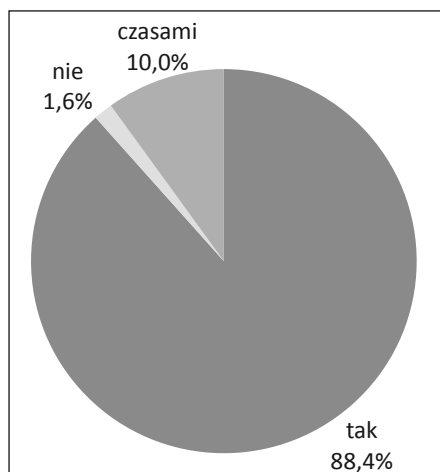
Poglądy i opinie badanych nauczycieli nauczania i wychowania wczesnoszkolnego na temat znaczenia zabawy w procesie edukacyjnym są w większości założonych stwierdzeń zgodne. Kadra nauczycielska docenia ogólnorozwojowy wpływ zabawy na procesy dydaktyczne. Większość pedagogów podkreśla, że podstawą każdej edukacyjnej zabawy jest dobrowolność uczestnictwa w niej dziecka oraz jego spontaniczność, która jest aktywowana szeroko rozumianą emocją. Wielką rolę pełni istotność pozytywnych doznań i przyjemności czerpanych z zabawy. Zabawę edukacyjną można odpowiednio stymulować poprzez ciekawość, chęć oraz radość dziecka z uzyskanego sukcesu.

Zabawa na lekcji w oczach ucznia

Początek nauki szkolnej otwiera nowy rozdział w życiu emocjonalnym i społecznym dziecka. Przejście małej istoty z przedszkola do ławy szkolnej często niesie ze sobą niepokój, stres, zagubienie. Ważne jest zatem stworzenie dziecku sprzyjającej atmosfery w procesie dydaktyczno-wychowawczym, tak aby nauka szkolna stała się dlań przedłużeniem dotychczasowego poczucia bezpieczeństwa, klimatu życzliwości i zaufania, by czuło się ono dobrze przygotowywane do życia z innymi, z naturą oraz przede wszystkim z samym sobą.

Ważne jest, aby czas małego ucznia spędzany w szkole kojarzył mu się z niezapomnianą przygodą i zabawą. W zabawie dziecko staje się radosne, zrelaksowane, odprężone. Zabawa podejmowana jest przez dziecko dobrowolnie i wypływa z jego naturalnych osobistych potrzeb i zainteresowań. Mały człowiek samoistnie i naturalnie kontynuuje w zabawie swoje umiejętności, przeżycia i doświadczenia. W zabawie każde dziecko staje się kreatywne i stara się niejako samoczynnie wejść w swoją istotę, przypisaną rolę, co prowadzi do uzyskania przez wychowawcę zamierzonego efektu dydaktyczno-wychowawczego.

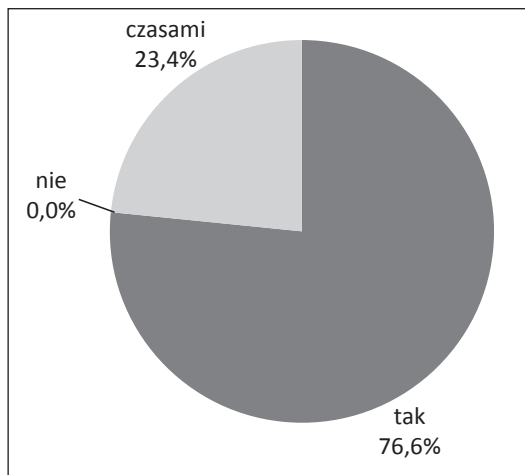
Uczestniczący w naszych badaniach uczniowie, zarówno dziewczynki jak i chłopcy, z zadowoleniem i entuzjazmem podchodzą do proponowanych im w szkole gier i zabaw. Wykonują je z chęcią i radością. Zabawa daje dzieciom możliwość wykorzystania ich energii w sposób pożyteczny. Większość badanych uczniów (ponad 88%) oświadczyło, że lubi zabawę, co graficznie przedstawiono na rycinie 8.



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 8. Stosunek uczniów do zabawy, wyrażony w odpowiedzi na pytanie: czy lubisz zabawę? (%)

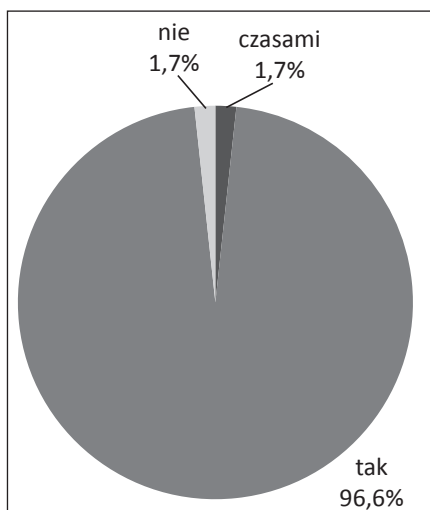
Ważną rzeczą jest trafność wyboru i dopasowania przez nauczyciela gier i zabaw do predyspozycji jego podopiecznych. Tylko bowiem ciekawe, właściwie dobrane scenariusze sprawiają, że zabawy wzbudzą pozytywne emocje dzieci. Wykres przedstawiony na rycinie 9 pozwala określić, czy małym respondentom faktycznie towarzyszy dobre samopoczucie w czasie klasowej zabawy. Otóż, ponad 3/4 badanych jest zadowolonych i uśmiechniętych podczas tego rodzaju zajęć, natomiast jedna trzecia deklaruje, że dobrze się bawi tylko czasami, co może wynikać z nie zawsze odpowiedniego dobrania rodzaju rozrywki do wieku i stanu emocjonalnego dzieci.



Źródło: Jak w ryc. 1.

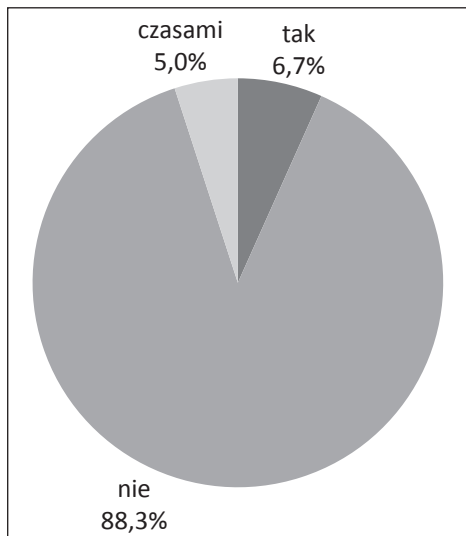
Rycina 9. Akceptowanie przez uczniów gier i zabaw lekcyjnych wyrażone odpowiedzią na pytanie: czy w czasie zabawy jesteś zadowolony i uśmiechnięty? (%)

Elementy zabawowe na zajęciach wczesnoszkolnych mają za zadanie uatrakcyjnić naukę oraz sprawić, by dzieci z chęcią w owych zajęciach uczestniczyły. Zabawa powinna zapewniać dobrą rozrywkę, zarówno intelektualną jak i ruchową, powinna wprowadzać miłą, radosny nastrój na lekcji, tym bardziej, że zdecydowana większość uczniów (96,6%) przyznała w toku badań, że lubi, gdy na lekcji można się bawić (ryc. 10), bowiem wówczas, czyli w trakcie zabawy, nie ma miejsca na nudę – zadeklarowało ponad 88% badanych (por. ryc. 11).



Źródło: Jak w ryc. 1.

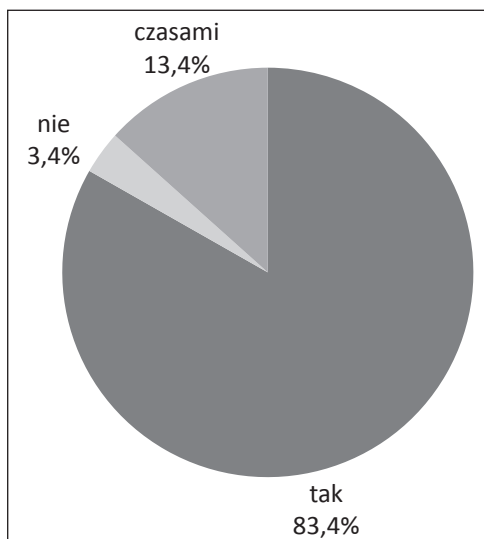
Rycina 10. Stosunek uczniów do zajęć szkolnych z elementami zabaw, wyrażony odpowiedzią na pytanie: czy lubisz, gdy na lekcji można się bawić? (%)



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 11. Rozkład odpowiedzi uczniów na pytanie: czy w czasie zabawy można się nudzić? (%)

Zabawa skierowana do dzieci w wieku wczesnoszkolnym przejawia się w wielu formach oraz rodzajach gier i rozrywek umysłowych, które mają przyczynić się do sukcesów na polu dydaktyczno-wychowawczym. Do owych form należą zagadki i krzyżówki. Są to gry dydaktyczne często spotykane w planach lekcyjnych nauczycieli nauczania zintegrowanego i z reguły lubiane przez dzieci, o czym świadczą wyniki badań zilustrowane na rycinie 12.



Źródło: Jak w ryc. 1.

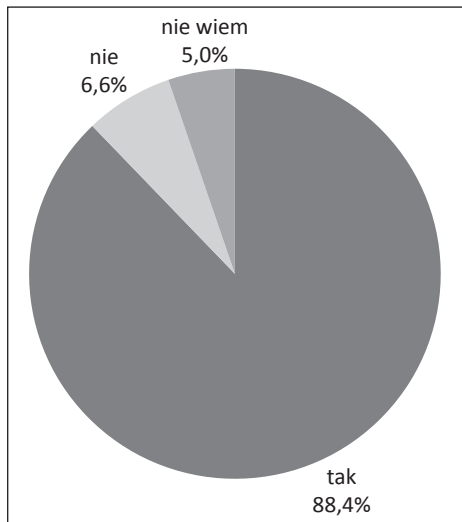
Rycina 12. Rozkład odpowiedzi uczniów na pytanie: czy rozwiązywanie zagadek i krzyżówek sprawia radość? (%)

Zagadki i różne inne rozrywki umysłowe pobudzają intelektualną sferę rozwoju dziecka, pomagają nauczycielowi osiągnąć zamierzony cel dydaktyczny.

Należy jednak w tym miejscu zauważyć, że część dzieci w wieku wczesnoszkolnym nad rozrywki umysłowe przedkłada zabawy ruchowe – m.in. z danych na rycinie 12 można wywnioskować, że prawie 17% małych respondentów nie przepada zbyt za zagadką czy krzyżówką.

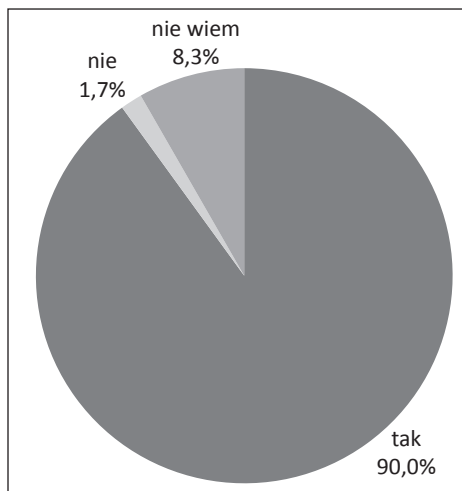
Zabawa coraz częściej gości na zajęciach lekcyjnych w klasach I–III. Nauczyciele nauczania zintegrowanego posiadają określony zasób wiedzy na temat wykorzystywania zabawy jako metody w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Jest ona postrzegana jako pomoc zarówno przy nawiązywaniu czy ożywianiu kontaktów w klasie, jak i przy wdrażaniu trudniejszych partii materiału lekcyjnego. W czasie gier i zabaw dzieci zapominają o kłopotach, o tym, co trudne, niezrozumiałe, zawile. Zabawa rozwesela atmosferę w grupie, łagodzi problemy związane z nauką, wprowadza miły i radosny nastrój. Sprawdza się w sytuacjach gdy potrzeba przybliżyć małym uczniom trudne definicje, reguły, zasady.

Istotnym zagadnieniem podczas przeprowadzonych badań było postrzeżenie powyższego zagadnienia przez ankietowanych uczniów – czy dostrzegają oni potrzebę stosowania zabawy podczas zajęć lekcyjnych? Okazuje się, że zdecydowana większość (ok. 90%) naszych małych respondentów uważa zabawę za element potrzebny na lekcjach (por. ryc. 13), a jednocześnie jest zdania, iż powinna istnieć równowaga czasowa pomiędzy zabawą a nauką (por. ryc. 14).



Źródło: Jak w ryc. 1.

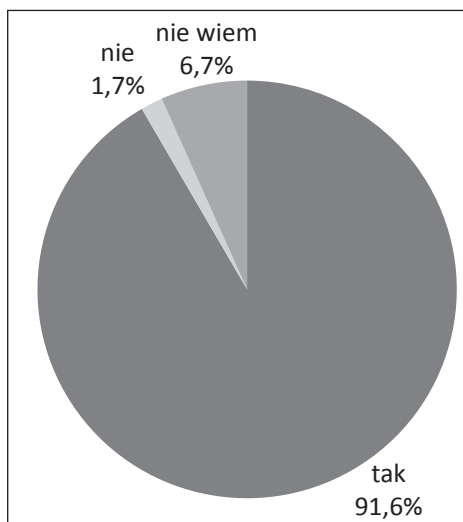
Rycina 13. Rozkład odpowiedzi uczniów na pytanie: czy twoim zdaniem zabawa jest potrzebna na lekcjach? (%)



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 14. Rozkład odpowiedzi uczniów na pytanie: czy twoim zdaniem powinno się poświęcać tyle samo czasu zabawie co nauce? (%)

Uczniowie lubią też, gdy ich wychowawcy biorą wraz z nimi czynny udział w grach i zabawach (por. ryc. 15). Niewątpliwie przekłada się to na dobre relacje na linii wychowawca–uczeń, skutkując przyjaznymi stosunkami oraz integracją w grupie. Dlatego ważne jest nie tylko inicjowanie przez nauczyciela ciekawych i kształcących rozrywek, ale jego pełne zaangażowanie w uczestnictwo w zabawie.



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 15. Zapatrywania uczniów na współudział nauczyciela w dziecięcych rozrywkach, wyrażone odpowiedziami na pytanie: czy lubisz, gdy twój wychowawca uczestniczy razem z wami w zabawie? (%)

Zabawa – jak już podkreślano – jest nierozdzielnie związana z naturą dziecka. Wprowadza je w świat fantazji, kreatywności, budzi nastrój odświeżoności, radość, spontaniczność. Przez dziecko postrzegana jest jako nieskrępowanie, swoboda w działaniu. Pobudza jego wyobraźnię, pozwalając tworzyć fikcyjne sytuacje, nową wymyśloną rzeczywistość. W szkole zespala grupę rówieśniczą. Mali uczniowie dobrowolnie, spontanicznie podchodzą do zajęć z elementami zabawowymi. Dla nich zabawa to nic innego, jak przyjemne spędzanie czasu, a że jest przy tym wielce pożyteczna, bo kształcąca, to przecież tylko dodatkowa korzyść, którą dzieci w tym wieku nie w pełni jeszcze sobie uświadamiają.

Zakończenie

Koncepcja nauczania i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej wymaga coraz to nowszych rozwiązań, które mają za zadanie także kształtowanie roli szkoły, aby pobyt w tej placówce stawał się przyjazną i ciekawą przygodą w życiu dziecka. Początek nauki szkolnej otwiera przed małym człowiekiem nowy okres w jego życiu emocjonalnym i społecznym. Warto więc, aby nauczyciele – mając na względzie potrzeby i możliwości rozwojowe dzieci w młodszym wieku szkolnym – wybierali zabawę jako dydaktyczno-wychowawczą metodę pracy ze swoimi wychowankami. Proces nauczania i uczenia się można tu porównać do wielkiej podróży nauczyciela

wraz z małymi uczniami po nieznanym dla nich okolicach wiedzy. W tym czasie dzieci poznają nowe definicje, pojęcia, symbole, kulturę, zwyczaje oraz otaczającą przyrodę. Poznają się wzajemnie, uczą się współdziałać w grupie rówieśniczej, pracują i uczą się wspólnie. Przede wszystkim poznają samych siebie. Nowoczesne kształcenie powinno zmierzać do rozwoju dyspozycji intelektualnych i rozwoju społecznego dzieci, kształcić ich aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną. Niezbędne jest przy tym – jak już podkreślano – zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa, stworzenie klimatu życzliwości i zaufania.

Opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat znaczenia zabawy w procesie dydaktyczno-wychowawczym są w większości zbieżne. Kadra nauczycielska docenia ogólnorozwojowy wpływ zabawy na dziecko, uznając tym samym zasadność funkcjonowania celowo organizowanych form rozrywek na zajęciach lekcyjnych. Większość pedagogów podkreśla, że podstawą każdej zabawy jest dobrowolność oraz spontaniczność udziału w niej, i wielką rolę pełni istota pozytywnych emocji, doznań i przyjemności czerpanych przez dziecko z zabawy. Zabawę można w różny sposób stymulować, m.in. bazując na dziecięcej ciekawości, chęciach i radości z uzyskanego sukcesu.

Argumenty dotyczące specyfiki zabawy i gry jako szczególnej formy dydaktyki wczesnoszkolnej pokazują, że zabawa sama w sobie jest sytuacją wychowującą, edukującą, iż w niej mały uczeń uczy się całym sobą, że doświadczenia zdobyte w zabawie przysposabiają do przyszłych ról życiowych, a więc przekładają się na profity procentujące w dalszym życiu jednostki.

Bibliografia

- Bruner J., 1978, *Poza dostarczone informacje*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Chmielewska E., 2001, *Zabawy logopedyczne i nie tylko. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, MAC Edukacja, Kielce.
- Czaja-Chudyba I., 2006, *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, 2006, red. H. Moroza, J. Łysek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kamiński A., 1970, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Wydawnictwo PAN, Wrocław.
- Krzyżewska J., 2000, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. 2, Agencja Usługowa „Omega”, Suwałki.
- Matelska A., 2001, *Zabawy dramatyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, ODN, Poznań.
- „Nauczanie Początkowe” 2004/2005, nr 3.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, 1995, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, 2009, red. D. Klaus-Stańska, M. Szczępska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., 1992, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

KRYSZYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA

FUN AS A METHOD OF TEACHING AND EDUCATION
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Keywords: elementary education, recreation, classification of educational games, multilateral training

Fun is the most important thing in the life of a child. Through play child gets the first news about the world around them, find out about it, which itself is strong and agile. The teachers and the students obtained in studies of fun, as a form of education for children, allow us to conclude that one and the others eager to use this method. With the play children closer to reality by learning to distinguish what comes out the better from what makes them difficult. The use of fun in education as a kind of student activity can give him the satisfaction of even the most difficult assimilation of knowledge and skills.

Rozprávka ako inšpirátor naratívnej kompetencie detí

Kľúčové slová: naratívne textové štruktúry, poloexperimentálny riadený rozhovor, rozprávka dieťa, dospelý

Vplyv klasickej i modernej rozprávky na generácie detí je evidentný. Morfológia rozprávky a jej konštitutívne časti sú archetypom v ľudskom myslení, a zároveň teda ovplyvňujú a inšpirujú nielen naše uvažovanie, správanie, ale aj vyjadrovanie. Potvrzuje to aj výskum, ktorý sa týkal zisťovania naratívnych kompetencií detí predškolského a mladšieho školského veku. Autorka v tomto príspevku rezignovala na analýzu gramatických javov, detské naratíva skôr vníma cez psycholingvistické či sociolingvistické hľadisko. V detskej rečovej produkcii nachádza archetypy domova, rodičovskej lásky, matky, ale poukazuje aj na viaceré negatívne sociálne realie, s ktorými sú deti konfrontované.

Úvod

S rozprávkou sa človek stretáva od detstva a ako naivný čitateľ (resp. poslucháč) si ešte nevedomuje, s akým spoločenským vedomím je konfrontovaný, ako významne ho ovplyvňujú archetypy „dobra” a „zla”. V príspevku sa prostredníctvom analýzy detskej rečovej produkcie pokúsime cez psycholingvistické či sociolingvistické hľadisko načrtnúť, akými faktormi môžu byť deti inšpirované počas rolových hier, respektíve pri tvorbe vlastných príbehov.

Výskum naratív

Názov disciplíny, ktorá skúma naratíva, naratológia, je odvodený z francúzskeho slova „narration”, pod ktorým rozumieme akt, proces rozprávania. Výsledkom tohto procesu je „narrative”, čiže naratívum, príbeh, text, komunikát.

Začiatky naratológie sa (Hoffmannová, 1997) objavujú v súvislosti s literárnou vedou, kladú sa do obdobia ruskej formálnej školy a spájajú sa s dielom V. J. Proppa, ktorý je autorom monografie *Morfológia rozprávky*. Autor na základe analýzy viac ako stovky ruských rozprávok dospel k záveru, že všetky tieto príbehy sú založené na istom počte abstraktných štruktúr, ktoré sa neustále opakujú, resp. modifikujú.

Prvú definíciu naratív prezentoval W. Labov v roku 1972 (McLaughlin, 2006, s. 283). Naratíva chápe ako „dve nezávislé výpovede produkované vo vzájomnom vzťahu k jednej udalosti“. S. Heathová (1986, s. 84) tvrdí, že naratíva (narratives) je možné v širšom zmysle vnímať ako „verbalizované (slovné) spomienky predošlých alebo prebiehajúcich skúseností“. W. Labov a J. Waltezký neskôr použili sociolinguistický prístup a analyzovali nie literárne texty, ale spontánne rozprávania životných príbehov (life stories). Ich analýzou dospeli k šiestim základným komponentom príbehu: 1. abstrakt – začiatok príbehu metatextového charakteru: „Poviem vám príbeh o...“; 2. orientácia („orientation“): predstavenie prostredia, v ktorom sa príbeh odohráva, opis postáv, miesta, času; 3. konflikt, zápleтка („complication“); 4. hodnotenie („evaluation“): určitý komentár k závažnosti zápletky; 5. rozuzlenie, riešenie zápletky („solution“); 6. záverečná pasáž („coda“).

V slovenskom lingvistickom prostredí sa často hovorí o rozprávacom slohovom postupe (porov. Mistrík, 1989, s. 271–313), ktorého výsledkom je ucelená, obsahovo i formálne uzavretá textová jednotka, kde sa rozvíjajú myšlienky so zreteľom na plynutie javu v čase. Pre slohový postup sú podľa Mistríka relevantné vlastnosti: kohéznosť, explikatívnosť, sukcesívnosť, aktualizovanosť a subjektivnosť.

Úlohou nášho výskumu bolo overiť metódu uplatnenú N. Steinovou a kol. a zistiť, či má vývin naratívnych textových štruktúr po slovensky hovoriacich detí v súvislosti s vekom detí stúpajúcu tendenciu a akými signifikantnými jazykovými prostriedkami sa prejavuje. Základnou metódou, ktorú sme používali, bol poloexperimentálny riadený rozhovor, čím bolo analogicky podmienené použitie ďalších metód: metóda riadenej naračnej aktivity dieťaťa, metóda akustického/ audiovizuálneho zaznamenávania dát prostredníctvom audiomagnetofónu/videokamery, metóda prepisu nahrávok podľa transkripčného a kódovacieho formátu CHAT v systéme CHILDES, metóda analýzy zaznamenaných materiálov.

Poloexperimentálne riadené rozhovory (v našom prípade 4-ročných, 6-ročných a 8-ročných detí) prebiehali – podobne ako u N. Steinovej – tak, že deťom bol rozpovedaný začiatok príbehu (mohli si vybrať, či chcú hovoriť o líške, o dievčati alebo o chlapcovi). Boli požiadané, aby zopakovali začiatok a dopovedali príbeh, resp. rozvinuté naratívum. Predtým boli upozornené, že príbeh môže mať ľubovoľnú dĺžku a po skončení rozprávania im bude prehraný na magnetofóne, resp. videokamere. Ak s ním nebudú spokojné, môže sa nahrávka realizovať opakovane. Východiskové texty – „začiatky príbehov“ – sme pozmenili tak, aby boli bližšie kontextu slovenských detí. Brali sme do úvahy vývinové a kultúrne východisko.

Východiskové texty po anglicky hovoriacich detí:

- Fox story: Once there was a big gray fox who lived in a cave near a forest.
- Alice story: Once there was a little girl named Alice who lived in a house near the ocean.
- Alan story: Once there was a little boy named Alan who had many different kinds of toys.

Východiskové texty slovenských detí:

- Príbeh o líške: Bola raz líška Ryška, žila v jaskyni, blízko lesa.
- Príbeh o Zuzke: Bolo raz malé dievčatko, volalo sa Zuzka a žilo v dome, blízko rieky.
- Príbeh o Jurkovi: Bol raz malý chlapec, volal sa Jurko a mal veľa všelijakých hračiek.

Zujímavé bolo, že väčšina detí po vypočutí vlastného prehovoru nechcela na príbehu nič meniť. V súvislosti s rozprávaním príbehov sa javí, okrem iných kritérií, ako rozhodujúce vzbudiť a udržať záujem precipienta. V tomto konetxte vnímame pri percepcii príbehov, rozprávok, naratív ako kľúčový práve spomínaný rozprávací slohový postup. Rozvíjajú sa tu myšlienky so zreteľom na plynutie javu v čase. Je však dôležité rozlišovať dva plynúce toky: vlastný dej a rozprávanie deja (Mistrík, 1997). Rozprávaním sa sleduje proces, ale rozprávanie nie je zrkadlom procesu. Rozprávací slohový postup je odrazom plynutia myšlienok hovoriaceho (v našom prípade dieťaťa), čím sa potvrdzuje jedna zo spomínaných vlastností tohto slohového postupu – subjektivita.

Konštanty a vzťahy vo svete dieťaťa

Uvažujúc o umeleckom diele uvádza Z. Sláviková (2008, s. 59), že zážitok z neho sa nikdy neuskutočňuje bez úzkej previazanosti s osobnou kultúrou ľudí, s možnosťami ich psychických funkcií či preferovanými mentálnymi schémami, s celkovou štruktúrou ich osobnosti v úzkej väzbe na samo umelecké dielo. Uvažujúc o rozprávke je možné povedať, že práve kategórie dobra a zla sú často jej konštitutívnymi prvkami. Deti vďaka nej od detstva vnímajú odveký súboj dobra so zlom. Rozprávkou sú teda ovplyvnené nielen pri jej počúvaní a čítaní. Rozprávka je hlavným literárnym žánrom, ktorý ovplyvňuje ich vlastnú rečovú produkciu.

Fenoménu dobra a zla sa venuje v práci Morfológia rozprávky (1928) aj spomínaný V. J. Propp. Rozleňuje a logicky spája funkcie postáv v rozprávke podľa určitých okruhov. Tieto okruhy (Propp, 1928, s. 80) zodpovedajú vykonávateľom. Okrem tých, ktoré by sme mohli charakterizovať ako kladné - darca, pomocník, cárova dcéra (hľadaná osoba) a jej otec, odosielateľ, hrdina, vyčleňuje autor okruh činnosti negatívnych postáv – protivníka (škodcu) – zahŕňa: škodcovstvo, boj alebo iné formy zápasu s hrdinom, prenasledovanie. Všimnime si zlých ľudí v štruktúre rozprávky podľa Proppa (1928, s. 70). Zlá sestra alebo matka, zlý gazda, zlý

cár posielajú Ivana po nejaký zázračný predmet, ktorý vôbec nepotrebujú a ktorý je zámienkou, aby sa ho zbavili. Kupec ho posiela zo strachu pred jeho silou, cár, aby sa zmocnil jeho ženy, zlé sestry, aby oklamali draka.

Rolové hry

Detský čitateľ je teda od malička s kategóriami dobra zla konfrontovaný. Zväčša sa v rozprávkach stotožní s kladnou (najmä hlavnou) postavou a dúfa v jej víťazstvo nad postavou zápornou. Takto si buduje základné premisy správania v súlade s jeho zmýšľaním (možno ho nazvať aj svedomím), ktoré je veľmi vnímavé na konanie dobra. A tiež aj veľmi citlivé a akoby pripravované na konanie zla. Tuší a často má aj vlastnú skúsenosť (naznačujú to zaznamenané zápisy naratív, ale aj bežné správanie sa rodičov, učiteľov k deťom), že existuje nielen v rozprávke, ale aj v reálnom živote. Dieťa nie je len pasívnym pozorovateľom konania zla, o ktorom si mnohí myslia, že si ho neuvedomuje, nevšíma, že sa ho nedotýka (keď je napríklad svedkom domáceho násillia, hádok a pod.). Dokonca ako autor príbehov, resp. dialógov v rolovej hre dokáže naznačiť (už vo veľmi útlom veku) a prostredníctvom reči imitujúceho produkovanej dieťaťom presne vystihnúť problém dospelého, s ktorým sa stretáva (napr. alkoholizmus otca, korupcia rodiča, agresivita učiteľky v MŠ a pod.). Ako príklad uvádzame ukážky zaznamenané S. Zjacovou (2008, s. 335), prepísané metodikou CHAT v systéme CHILDES. Venovala tu pozornosť hre na rodinu. Deti zapojené do rolových hier mali na ruke maňušku a po krátkom čase sa so svojou rolou stotožnili. Začali napodobňovať verbálny pejav i neverbálny prejav, ktorý bol takmer totožný s prejavom vlastného otca (ak dieťa hralo otca), učiteľky (ak bolo dieťa v role učiteľky) a pod.. V týchto prehovoroch sa začali objavovať také skutočnosti, ktoré by dieťa v bežnej situácii počas rozhovoru nespomenulo.

Ukážka č.1: Mirko (8;03.17)

*MIR: pivo je môj Budiš.

*RES: a prečo?

*MIR: lebo ja keď mám nervy tak si dám pivo.

*RES: a to ťa upokojí?

*MIR: áno.

*RES: a prečo máš teraz nervy?

*RES: sa ti stalo niečo?

*MIR: áno.

*MIR: lebo stále som pri tom Ivanovi.

*MIR: a stále keď som pri tom Ivanovi.

*MIR: tak stále niečo plače.

*MIR: a ty ma stále kritizuješ.

Dieťa, Mirko, imituje v hre na rodinu rolu s vyšším sociálnym statusom, ako v skutočnosti má. Imituje vlastného otca ako ho pravdepodobne pozná z vlastnej zažitej skúsenosti. V týchto replikách otca pôsobia viaceré prehovory príznako-

vo. Prejavuje negatívne emócie, ktoré vyvolávajú prinajmenšom napätie v celom rodinnom spoločenstve. Agresia sa týka všetkých troch osôb, ktoré sú účastníkmi komunikácie. Za pôvodcu vlastnej citovej tenzie označuje (pravdepodobne syna) Ivana. V komunikácii navyše používa bezpríznamnú formu krstného mena v spojitosti s deiktickým pronomínom, čím deklaruje minimálne negatívny citový postoj k synovi. Ďalší komunikačný partner (v dialogickej výmene označený *RES – v skutočnosti ide o dieťaťu cudziu dospelú osobu), ktorý je konfrontovaný s otcom je otcova partnerka, pravdepodobne matka Ivana. Otec matku neoslovuje, nepoužíva teda už ani bezpríznamnú formu krstného mena. Je označená len deiktickým pronomínom „ty”. V danej komunikačnej situácii otec poukazuje na väčšiu sociálnu vzdialenosť medzi manželmi, pričom znižuje status partnerky. Zároveň kriticky hodnotí ešte ani nevyslovený, ale predpokladaný postoj matky „a ty ma stále kritizuješ”. (V odbornej psychologickéj literatúre sa pri diagnóze alkoholik často stretávame s prípadmi, keď samotný pacient obviňuje partnera z takého negatívneho správania, aké koná on sám.) Tretia, kľúčová osoba, je otec, ktorý je – povedané v terminológii Proppa – škodcom nielen pre dieťa a manželku, ale aj pre samého seba. V danej situácii nezvláda vlastné nervové vypätie – „mám nervy”, rieši svoje problémy alkoholom – „pivo je môj Budiš”, dokonca ide o vžitý vzorec správania – „ja keď mám nervy tak si dám pivo”. Táto hoci naračne krátka replika má pre nás výpovedne veľkú hodnotu. Podľa našj mienky žije Mirko v rodine, kde má dominantné postavenie otec, ktorý agresívnymi verbálnymi prejavmi zakrýva vlastnú frustráciu, bezmocnosť, zakomplexovanosť – „a stále keď som pri tom Ivanovi, tak stále niečo plače”, podvedome vníma strach z vlastnej partnerky (prejavuje sa to neustálou kritikou, negatívnymi vyjadreniami na jej adresu) a pravdepodobne je užívateľom návykovej látky, alkoholu, čo spôsobuje poruchy správania a zmenu jeho osobnosti.

L. Končeková si všíma rôzne teórie agresie (2007, s. 83–84). V jednej z nich je prezentovaný názor, že agresia je vždy v službách inej potreby. A vzrastá všade tam, kde sa nedarí dosiahnuť iný cieľ. Čím viac má človek neuspokojených potrieb, tým ľahšie prepuká jeho agresia. Frustrácia mnohých potrieb vedie nutne k zvýšeniu pohotovosti reagovať agresívne. Agresia je teda dôsledkom frustrácií. Mirko si možno neuvedomuje, v akom napätí žije, ale jeho prežívanie a psychický vývin budú určite spomínanými determinantmi ovplyvnené. Negatívne sa môže prejaviť i konštelácia budúcich sociálnych vzťahov, v ktorých bude figurovať.

Ukážka č. 2: Vilko (8;02.0)

com%: Vilko navštívi s bábätkom lekára.

*VIL: dobrý deň pán lekár.

*VIL: pokontrolujte.

*VIL: dám vám tisíc korún.

Prostredníctvom prehovoru dieťaťa, Vilka, ktorý imituje rolu otca, sa ocitáme v ambulancii. V tomto prípade ide o starostlivého otca, ktorý rešpektuje zásady efektívnej komunikácie, konkrétne zásadu zdvorilosti – „dobrý deň pán lekár”,

čím je pre dieťa rečovým vzorom. Ďalšia replika už obsahuje tzv. registrový marker autority (o. i. jednotlivec s vyššou autoritou organizuje realitu, riadi priebeh dialógu). Paradoxne otec vystupuje u lekára ako ten, ktorý prostredníctvom imperatívu – „pokontrolujte“ – deklaruje sociálnu nadradenosť z pozície autority. Následnú repliku je možné interpretovať dvojako. Dieťa videlo vo filme alebo počas obdobia, keď sa po vyšetrení vybrali dvadsaťkorunové čiastky, že sa u lekára platí. Druhá možnosť, s ktorou mohlo byť dieťa v nemocničnom prostredí konfrontované (keďže spomína vyššiu, tisíckorunovú čiastku), je podplácanie. V tejto súvislosti sa dá vysvetliť aj správanie sa otca z pozície nadradenosti k lekárovi. Korupciu si môže dieťa v tejto situácii vysvetliť ako ľahký prostriedok na dosiahnutie vytýčeného cieľa a pokladať ho za samozrejmy.

Naratíva

V úplnom kontraste s „realistickými“ príbehmi v rolových hrách sú naratíva. Deti v nich vytvárajú vo vlastnom svete fantázie príbehy, ktoré sa vždy končia kladne. Štvor- šesť- a osemročné deti podľa výskumov ešte túžia v spontánne produkovaných príbehoch po dobre, po vyriešení všetkých problémov, po harmonických koncoch.

Ukážka č. 3: Natália (4;11.07)

@Age of NAT: 4;11

*RES: bolo raz malé dievčatko.

volalo sa Zuzka.

a žilo v dome blízko rieky.

*NAT: hrala sa so svojou kamarátkou.

a vždy chodili na dvor.

kde Zuzka bývala.

i sa tam hrali.

a raz prišla jedna ešte ich kamarátka.

a spolu sa hrali na dvore.

a potom Zuzkina mamka ich pozvala na desiatu.

a im uvarila kašu.

*RES: výborne výborne.

*NAT: keď sa deti najedli.

opýtala sa Zuzka mamky.

či nemôžu sa ísť prejsť do lesa.

a Zuzka sa opýtala.

a mamka povedala že áno.

oni sa išli prejsť.

a zablúdili.

potom sa mamka strachovala.

že kde sú deti.

a deti boli na druhej strane.
 tam na druhej strane inde.
 a mamky sa strachovali o deti.
 a deti prišli potom domov.
 a mamky sa tešili.

V predchádzajúcom príbehu štvorročná Natália len naznačila istú možnosť nebezpečenstva, keď spomína zablúdenie detí v lese. V mnohých rozprávkach je kľúčovým práve priestor lesa (O medovníkovom domčeku, Červená čiapočka, Snehulienka a i.). Zaujímavé je, že už v takom útlom veku dokáže Natália zakomponovať do naratíva konflikt, zauzlenie príbehu – náznak akéhosi archetypu ohrozenia, strachu, zla, ktorý je súčasťou každého príbehu, utvoreného kdekolvek na svete.

Fenomén, ktorý má pre deti stálu hodnotu a neustále ho v naratívach spomínajú, je domov. Aj u detí z rodín, kde sú vzťahy narušené, kde je prítomná brutalita i vulgárnosť, je v príbehoch vyjadrená túžba po harmónii, ľudskom teple. Domov všetky deti vykresľujú ako miesto, ktoré im poskytuje lásku „a potom Zuzkina mamka ich pozvala na desiatu a im uvarila kašu”, istotu starostlivosti rodičov „potom sa mamka strachovala, že kde sú deti”, útočisko „a deti prišli potom domov a mamky sa tešili”. Často ho vnímajú idealisticky, keďže nemajú možnosť porovnávať. Veľkú úlohu tiež v emocionálnom svete detí zohrávajú sociálne vzťahy, ktoré deti vytvárajú s rovesníkmi „a raz prišla jedna ešte ich kamarátka a spolu sa hrali na dvore”.

Ako uvádza Slančová (2004, s. 76), s formálnejšou, kodifikovanou, spisovnou varietou jazyka prichádza dieťa do styku najčastejšie prostredníctvom iných registrov, než je register bežnej reči, napríklad prostredníctvom literárneho, konfesijného, mediálneho textu a pod. Nasledujúce naratívum obsahuje akési návody zlého – čerta. V našom socio-kultúrnom prostredí je vnímaný ako neškodná postavička v rozprávkach, ktorá sa komicky vizualizuje s rožkami a aj v ponímaní mnohých dospelých je smiešna, zábavná. Ale čert, ináč diabol, je v náboženstve chápaný ako skutočná bytosť – personifikácia zla, protipól Boha, ktorý je dobro.

Ukážka č. 4: Janka (6;01.0)

„Mamka a Janka boli doma a sa hrali. A mamka na chvíľku odišla. A prišiel ku nej čert a jej pošepkal: „Vieš čo urob? Skoč do vody. A vieš čo urobíš mamke? Ju nastrašiš. A zober si nožik a ju podrežeš”. (%com: Janka sa smeje.) Potom prišiel čert. A mamka sa rozprávala zos ockom. A ocko trošku išiel si na záchod, lebo on dlho. On išiel, lebo on dlho je furt na záchodu. A bol tam a čert mamke pošepkal: „Mamka, skoč do umývadla a a nastraš ocka a a ho podrež”. (%com: Janka sa smeje.) A potom prišla babka a dedko. A dedko trošku si odskočil kúpiť víno, pivo – no hocičo. A on jej ten čert babke pošepkal: „Hej, vieš čo urob? Podrež ho. Vieš čo? Nepodrež ho, ale zober si nožik, rozkrájaj ho, daj, upeč (%com: Janka sa

smeje.) ho na ohni a potom ho zjedz”. A ona to urobila. Lenže potom sa hodila do umývadla a všetci boli v nebi”.

Naratívum takéhoto typu, čo sa týka obsahu, je pre šesťročné dieťa nezvyčajné. Situácie sú vyhrotené, scény brutálne. Janka (hoci sa pritom smeje – pravdepodobne potrebuje aspoň nonverbálnymi prostriedkami „odľahčiť” tému) interpretuje hlavnú negatívnu postavu tohto príbehu skôr v religióznom ponímaní. Ide tu doslova o pokúšanie zlého, ktorý nahovára členov rodiny – ženy, aby usmrtili svojho vlastného životného partnera a dieťa, aby usmrtilo svoju matku. Pokúšanie je premyslené, plánované. Drastické (hoci v rozprávkach bežne prítomné) je naturalisticky opísané konanie vraha, v našom prípade babky. Dieťa jej prostredníctvom čerta šepká, ako má vraždiť: skoč do vody... nepodrež, ...rozkrájaj ho, ... upeč, ...zjedz. Šepot má podľa našej mienky v príbehu funkčnú platnosť a dieťa si uvedomuje, že ide o hraničné situácie v konaní človeka. Zaujímavé je aj rozuzlenie príbehu: potom sa hodila do umývadla a všetci boli v nebi. Autorka teda paradoxne – po scénach plných krvi – vytvorila príbeh so šťastným koncom. Je zaujímavé položiť si otázku, prečo má dieťa asociácie práve v súvislosti s umývadlom. Symbolom čoho je umývadlo? Vkladáme doň nečisté, poškvrené, špinavé ruky..., vzápätí sa však očisťujeme... Umývadlo je akýmsi svojským vyjadrením katarzie celého príbehu.

Mnohokrát pripisujeme agresívne správanie sa dieťaťa nadmernému sledovaniu televíznych programov, ktoré sú zámerne koncipované tak, aby v nich bola prítomná agresia, pomsta, nenávisť. Sú prítomné aj iné odborné názory. A. Suchý (2007) na základe výstupov výskumu tvrdí, že mediálne zlo nemá vplyv na psychiku a prežívanie dieťaťa do takej miery, ako sa pôvodne predpokladalo. Teda sa asi nemožno úplne stotožniť s vyššie uvedenou teóriou sociálneho učenia, kde sa agresia vníma len ako naučená. V súvislosti s poslednou, 4. ukážkou, je možné konštatovať, že agresia a jej prejavy úzko súvisia s psychickým rozpoložením jednotlivca, úrovňou jeho inteligencie, vzdelaním, morálnou orientáciou a hodnotovým systémom. Domnievame sa, že agresia nie je len vrodená, alebo len naučená, ale je súčasťou širšieho celku, pretože je viazaná na osobnosť a jej mravnú a intelektuálnu vybavenosť, na jej sociálne zázemie, interpersonálne vzťahy a väzby.

Záver

Naším cieľom nebolo v rámci výskumu zisťovať sociálne postavenie detí, štruktúru rodiny, v ktorej žijú, ani správanie sa jednotlivých jej členov. Prioritne sme nahrávky detských naratív robili kvôli lingvistickým výskumom. Avšak zisťujeme, že môžu byť predmetom skúmania ďalších vedných disciplín (literárnej vedy, sociológie, psychológie a pod.) ktoré vnímajú socio-kultúrny status dieťaťa v súčasnosti.

Keďže sme výskum robili na vzorke 90 detí, možno s určitosťou skonštatovať (podľa všeobecných sociologických a psychologických poznatkov), že aj medzi deťmi, s ktorými sme nahrávali poloexperimentálne riadené rozhovory, sa vyskytli deti, ktorým rodičia nevenujú náležitú pozornosť. Záujem o takéto deti je buď veľmi nízky z dôvodov časovej zaneprázdnenosti rodičov, alebo je to kombinácia nedostatku času rodičov v súčinnosti s ich agresívnym správaním. Často sú deti vystavené verbálnym, ale aj fyzickým útokom. Aj napriek tomu, že deti všetky spomínané negatívne „udalosti“ v rodine vnímajú veľmi citlivo, v ich príbehoch sa takéto správanie dospelých, resp. kamarátov nevyskytovalo – výnimkou je len rozprávanie šesťročnej Janky. Postoj k negatívnemu správaniu sa postáva záleží samozrejme aj od veku dieťaťa, navyše, mladšie deti, 4-ročné, nie sú v sprostredkovaní vlastných myšlienok počas prehovorov také zručné ako 6- a neskôr ešte viac vyspelí 8-roční komunikanti.

Zápornou postavou v príbehoch sú iba ak oni sami, keď napríklad neuposlúchnu rodiča a zatúlajú sa, zdržia sa dlhšie von pri hre a pod. V spojitosti s témou neuposlúchnutia rodičov a stratenia sa v nejakom priestore (v lese, pri jazere, ...) nevieme posúdiť, či ide o reflexiu vlastného konania v ich reálnom živote, či je potrebné prikloniť sa k názoru vyššie spomínaného J. Proppa, že pri produkcii príbehov sa držíme istých štruktúr, ktoré sa neustále opakujú, alebo je to súčinnosť týchto dvoch, resp. viacerých faktorov. V prípade, že sú realistické, k čomu sa prikláňame, je možné pozorovať úprimnú detskú sebareflexiu. V príbehoch priznávajú svoje zlyhania a naopak, akoby si nevšimli, opomínali prehrešky dospelých, ktorí im ubližovali. V tom kontexte môžeme niekedy vnímať smutnú realitou, ktorá poukazuje na „malosť“ dospelých, ale zároveň obdivovať „veľkosť“ detí.

Zoznam bibliografických odkazov

Harčariková P., Klimovič M., 2011, *Naratíva v detskej reči*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.

Heath S., 1986, *Taking a cross-cultural look at narratives*, „Topics in Language Disorders“ Vol. 7, No. 1, p. 84–94.

Hoffmanová J., 1997, *Stylistika a... Současná situace stylistiky*, Trizonia, Praha.

Karmiloff K., Karmiloff-Smith A., 2001, *Pathways to language*, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, London.

Končeková Ľ., 2007, *Problematika zla z hľadiska psychológie*, [v:] *Zlo v kontexte súčasných socio-kultúrnych premien. Zborník materiálov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov 19–20.10.2006*, red. Z. Stanislavová, M. Andričíková, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.

McLaughlin S., 1998, *Introduction to Language Development*, Singular Publishing Group Inc.

Mistrik J., 1989, *Štylistika*, vyd. 3, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Propp V.J., 1928, *Morfológia rozprávky*, prekl. N. Čepanová, Tatran, Bratislava.

Slančová D., 2004, *Vývinová socioštylistika – terra (takmer) inkognita*, [v:] *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach*, red. V. Patráš, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.

Sláviková Z., 2008, *Integratívna umelecká pedagogika*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.

Suchý A., 2007, *Mediální zlo – mýty a realita*, Triton, Praha.

Zajacová S., 2008, *Hra na rodinu. K niektorým znakom komunikačného registra detí imitujúcich rolu matky a otca*, [v:] 3. štud. konferencia. *Zborník príspevkov*, red. D. Slančová, M. Bočák, I. Žarnovská, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.

PETRA HARČARIKOVÁ

THE FAIRY TALE INSPIRING NARRATIVE COMPETENCE OF CHILDREN

Keywords: narratives, semiexperimental controlled interview, fairy tale, child, adult

The impact of classic fairy tales and modern on the generation of children is evident. The morphology of the fairy tale and her constitutive parts are archetypes of human thought, and also affect and inspire not only our a thinking, a behavior, as well as an expression. It also confirms the research that concerned the investigation of narrative competence of children of preschool and younger school age. The author of this paper, resigned from the analysis of a grammar, children's event narrative rather perceived through psycholinguistic and sociolinguistic an aspect. The child's speech production are archetypes home, a parental love, a mother, but notes a number of negative social realities with which children are confronted.

Rómovia a hudba

Kľúčové slová: determinanty hudobnosti, Rómovia, interview, výskumný projekt

Autorka predstavuje ciele výskumného projektu VEGA 1/751/13 s názvom Hudobnosť Rómov – mýtus a realita. Hudbu vníma ako neoddeliteľnú súčasť života človeka v každej spoločnosti, národe či etniku, ako súčasť života aj rómskeho etnika z hľadiska historického i v súčasnosti. Upozorňuje na meniace sa podoby hudby aj jej uplatnenie v živote Rómov. Stručne charakterizuje determinanty hudobnosti, ktoré sa podieľajú na úrovni hudobnosti rómskych detí mladšieho školského veku. Uvádza príklady vynikajúcich rómskych interpretov hudby. Stručne prezentuje výsledky interview, ktoré realizovala s učiteľmi rómskych detí a zisťovala, do akej miery je v súčasnosti hudobne podnetné rodinné prostredie týchto detí.

Úvod

Hudba ako prapôvodná vlastnosť ľudstva sprevádza človeka po celý jeho život. Jej existencia však nebola nikdy samoučelná a dotýkala sa všetkých oblastí spoločenského, kultúrneho, politického a v neposlednom rade aj hospodárskeho života spoločnosti. Hudba ako akustický jav plynie v reálnom čase, je prostriedkom vyjadrenia pocitov, psychických stavov, je svedectvom doby, pôvodu, charakteru a praktickej potreby tvorca – jednotlivca, príslušníka národa či etnickej skupiny. Národy sa odlišujú niekedy vonkajšími fyzickými znakmi, ale predovšetkým spoznávame ich inakosť v podobe kultúrnych, jazykových či náboženských prejavov. Vo vzťahu k hudbe sa inakosť národov či etník vyznačuje svojráznosťou hudobnej expresie, ako jedného zo spôsobov vyjadrenia vlastnej identity, histórie, tradície, ako spôsob objavovania hudby a jej výrazových možností, ako prostriedok objavovania vlastnej muzikality, tvorivosti a hudobných schopností. Hudba vzniká ako výsledok špecifickej ľudskej aktivity a k tejto aktivite, tvorbe, hudobnej činnosti je potrebné ľudskú bytosť doviesť, umožniť jej, aby hudbu spoznala, porozumela jej, vytvorila si k nej určitý vzťah a tvorila ju.

Rómovia – hudba – hudobnosť

Ak vyslovíme pomenovanie Róm, rómske etnikum, tak okrem negatívnych predsudkov sa nám isto v predstave vybaví spojenie Rómovia a hudba, obraz Rómov s husľami v rukách, expresívni muzikanti, temperamentní tanečníci. Vybavia sa nám aj známe muzikantské tváre súčasnosti, profesionálni muzikanti, sólisti, celé hudobné telesá, ktoré tvoria Rómovia a interpretujú a prezentujú rómsku hudobnú kultúru. Pri pohľade na ich jedinečný hudobný prejav človek nadobúda presvedčenie, že Rómovia sú hudobne viac disponovaní ako majoritné obyvateľstvo. Nie vždy je tomu tak, ako sa to na prvý pohľad javí a nie je tomu úplne tak ani v prípade Rómov a ich hudobnosti. Ľudia totiž majú tendenciu uvažovať o iných v určitých schémach, často vychádzajúcich z prvého dojmu, emocionálneho zaťaženia, či z presvedčenia, že jedinec je nositeľom určitých pozitívnych či negatívnych kvalít.

Súčasná pedagogická, ale aj spoločensko-ekonomická realita potrebuje porozumieť mysleniu Rómov, a to aj cez prizmu hudby a ich umelecko-expresívneho prejavu a cítenia. Chýba vedecké poznanie ich skutočnej miery hudobnosti, ich vzťahu k hudbe a prostredníctvom týchto kategórií aj poznanie ich expresívnej mentality, ako výrazného determinantu edukačného procesu. Ťažko sa jednoznačne definujú možnosti, ako by hudba mohla pomôcť pri ich začleňovaní sa do spoločensko-ekonomického prostredia a do spoločenských štruktúr, aj do edukačného prostredia základnej školy.

Aj preto bol v roku 2013 bol predložený grantovej agentúre MŠ SR návrh projektu VEGA 1/0751/13 s názvom *Hudobnosť Rómov – mýtus a realita*. Projekt bol schválený 11 komisiou VEGA pre vedu o človeku (psychológia, pedagogika, telesná výchova) s dobou riešenia v rokoch 2013–2015. Riešiteľský kolektív tvoria PaedDr. Anna Derevaníková, PhD., (vedúca projektu), doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD., (zástupca vedúceho) PaedDr. Ľubomír Šimčík, PhD., PaedDr. Klaudia Košalová, PhD., a Mgr. Martin Dzurilla, PhD.

Cieľom projektu je skúmať a definovať súčasný stav hudobnosti rómskych detí mladšieho školského veku žijúcich v minoritných a majoritných spoločenstvách v regióne východného Slovenska. Na základe poznania aktuálneho stavu hudobnosti rómskych detí, poznania stavu hudobnej edukácie prijať zovšeobecnenia, podnety a návrhy na zefektívnenie hudobno-edukačného procesu detí mladšieho školského veku z pohľadu prípravy budúceho učiteľa primárnej školy v multikultúrnom, resp. sociálne znevýhodnenom prostredí. Výskumný súbor tvoria žiaci základných škôl s čisto rómskymi deťmi, základné školy v ktorých sú rómske deti integrované s majoritnými deťmi, aj rómski žiaci špeciálnych základných škôl.

Podobné výskumy s rómskym etnikom realizovala v rokoch 1997–2005 doc. PhDr. Veronika Ševčíková, Ph.D. (ČR) počas pedagogickej práce v základných školách moravskosliezského a olomouckého regiónu. Skúmala 68 rómskych

a 140 nerómskych žiakov v multikultúrnom mestskom prostredí. Predmetom jej skúmania bola nielen otázka hudobných schopností či zručností, ale aj problematika hudobných preferencií rómskych detí.

Hudobnosť je nevyhnutným predpokladom ku všetkým hudobným činnostiam a podmieňujú ju determinanty vonkajšej: *sociálnej* (vplyvy sociokultúrneho prostredia, rodiny, školy, masmédií či vrstovníkov), *aktivizačnej* (motivácia, záujmy, potreby, hodnotová orientácia a postoje k hudbe) a vnútornej: *genetickej* – predpokladovej (fyzické vlastnosti, schopnosti, zručnosti) povahy. Holas zdôrazňuje potrebu komplexného prístupu k otázke hudobnosti aj z hľadiska emocionálnych, imaginatívnych, senzomotorických, intelektových, ba aj sociálnych väzieb, pretože „hudobnosť v sebe integruje schopnosti emocionálneho prežívania pri vnímaní hudby, ktoré stimulujú rozvoj hudobných záujmov a potrieb, schopnosť samostatného učenia a tvorivého osvojovania hudby” (Holas, 2013, s. 31). Hudobnosť nie je charakterizovaná len jednou schopnosťou, ale jej komplexnosťou a preto pri posudzovaní hudobnosti jedinca je potrebné brať do úvahy všetky tri zložky.

Hudobnosť Rómov teda tiež nie je javom automatickým, vychádzajúcim len zo zložky predpokladovej. Na úrovni ich hudobnosti sa tiež priamo podieľajú otázky motivácie a záujmov, ale hlavne vplyvy sociálneho prostredia v podobe rodinných väzieb a školy, ktoré sa javia v tomto kontexte priam rozhodujúce.

Z histórie je známe, že Rómovia mali vždy blízky vzťah k hudbe a sú známi aj vynikajúci rómski hudobníci. Najstaršia písomná zmienka o pôsobení rómskeho hudobníka v karpatskom regióne je z roku 1489. Vynikal hrou na lutnu a pôsobil na šľachtickom dvore uhorskej kráľovnej Beatrix. V 18. storočí sa spomína Michal Barna, dvorný hudobník kardinála Imricha Čákyho v Iliašovciach, Panna Cinka z Gemera zbierala a upravovala a hrala ľudové piesne, Jan Bihary pôsobil na šľachtických dvoroch v Budíne, Pešti, vo Viedni a nazývali ho aj „Uhorský Orfeus”. Jozef Piťo, Jozef Šarkozi primáš a hudobný skladateľ, ktorý pôsobil ako hlavný vojenský kapelník cisárskych hudobníkov, Berky-Rožňavský hral na dvoroch európskych panovníkov či František Horváth z Banskej Bystrice, ktorý účinkoval okrem iného aj na dvore anglického kráľa Eduarda VI. (Michalková, 2006).

Brilantní rómski muzikanti si postupne osvojovali hudobný tanečný i spevácky folklór miestneho obyvateľstva a interpretačne ho bezpochyby obohatili. V niektorých oblastiach východného Slovenska boli jedinými nositeľmi inštrumentálnej podoby hudobného folklóru. Stali sa významnými interpretmi slovenského folklóru doma i v zahraničí, viedli mnohé cimbalové muziky, ľudové hudobné orchestre. Rinaldo Olah, Eugen Farkáš, Ján Berky-Mrenica, Cigánski diabli, Diabolské husle, Violin Orchester sa stali neprehliadnuteľnou súčasťou slovenskej hudobnej kultúry. Tieto rómske osobnosti a umelecké zoskupenia hudobného života tiež isto stoja za stereotypom a konštatovaním, že Rómovia sú hudobne disponovanejší ako majoritné obyvateľstvo.

V poslednom období sa mnohí etnológovia (J. Belišová, E. Davidová, D. Michalková a i.) zapodievali výskumom rómskej hudby, jej historickým aspektom,

zmenami v oblasti jej interpretácie, či prostým zbieraním a zapisovaním jej artefaktov. V danom kontexte rómskou hudbou budeme nazývať tie hudobné prejavy, ktoré interpretujú, resp. v minulosti interpretovali Rómovia, pričom to nemusia byť len ich tvorivé produkty.

Belišová (2013) konštatuje, že na rómsku hudbu sa dá pozrieť, a teda ju aj deliť na hudbu „intímnu, hudbu pre seba“, ktorú si tvoria aj spievajú vo svojom prostredí a tá je vyjadrením ich mentality, myslenia a hudbu, a hudbu ktorou sa prezentujú navonok, prispôsobujú sa publiku a je často jedným zo spôsobov ich obživy.

Etnológovia klasifikujú rómske piesne z hľadiska *funkčnosti* (či boli na počúvanie alebo k tancu), *historického* (staré piesne halgató, čardáše, čapaše a nové piesne neohalgató, neočardaše, neočapaše, rom-pop) a *tematického* (láska, žiaľ, beznádej, smrť, choroby a pod.). V pomalých a často sólovo spievaných halgató piesňach vyspievávali svoje dušu, svoje bóle i trápenia, to čo nedokázali uložiť do slov (texty nie sú rozsiahle), vložili do emotívnej interpretácie. Spievali ich prevažne starší, zreli a emocionálne veľmi bohatí Rómovia. V súčasnosti už ich nespievajú tak často a vytrácajú sa z ich povedomia. V čardášoch a čapášoch prezentujú a prezentovali svoj temperament, schopnosť improvizácie, ale aj schopnosť prispôbiť sa. Sú to rýchle piesne s pravidelne členeným rytmom. Najčastejšie sa vyskytujú v 2/4 takte. Pravidelne sa opakujú, pričom sa tempo zrýchľuje. Piesne čardášového typu sú krátke, majú ľahko zapamätateľné melodické motívy, pravidelný rytmus zrýchľujúce tempo. Melódia je jednoduchá, opakujúca sa. Často sa objavujú glissanda. V súčasnosti sa venujú tvorbe a interpretácii novej rómskej populárnej hudby, tzv. rom-popu. Ide o piesne, ktoré vznikajú v poslednom období pod vplyvom populárnej hudby. Je to proces vznikania a zanikania piesní rôznej kvality, v ktorých sa uplatňuje veľká miera improvizácie. Inšpiráciou sú melódie znejúce z masmédií, ktoré sa preberajú celé alebo časti, tvorivé zásahy sa hlavne robia do ich tempa a spôsobu vokálnej interpretácie.

V súčasnosti na Slovensku žijú Rómovia integrovaní s majoritným obyvateľstvom v mestskom i vidieckom prostredí, v lokalitách s väčšou i menšou koncentráciou, žijú vo väčších i menších osadách v mestách i na dedinách. Majú rôznorodé sociálne postavenie, aj kultúrnu úroveň, miera ich rómskej identity, je v súčasnosti tiež veľmi rôznorodá. Tvorja ju bohatí Rómovia i sociálne a ekonomicky odkázané rodiny, relatívne adaptované rodiny, aj rodiny nehlásiace sa k pôvodnej rómskej komunite. Preto je veľmi ťažko jedným výrazom či konštatovaním posúdiť, resp. ohodnotiť ich hudobnosť.

Hudba pre mnohých Rómov bola a je i dnes spôsobom obživy. Ako uvádza Belišová (2013) nie vo všetkých krajinách Európy boli Rómovia stotožňovaní s muzikálnosťou. Najviac muzikantov bolo v Uhorsku, Rumunsku, Španielsku a Rusku, kde bolo povolanie muzikanta súčasťou prestíže a obživy.

Z histórie sú známe prípady, keď hudobne prajné rodinné prostredie sa rozhodujúcou mierou podieľalo nielen na vytvorení pozitívneho vzťahu k hudbe,

ale hlavne na podporovaní aktívneho muzicírovania, čo sa už v mladom veku prejavilo vynikajúcimi interpretačnými výkonmi. Ich výkony si zas všimli ľudia, ktorí mohli finančne pomôcť pri rozvíjaní ich talentu. Uvediem aspoň niekoľko prípadov. Panna Cinka (1711–1772) sa narodila v slávnej rómskej muzikantskej rodine. Jej otec bol skvelý hudobník, primáš, bol aj dvorným muzikantom kniežata Františka Rákociho. Už od deviatich rokov, spočiatku potajomky, skúšala hrať na otcových husliach. Jej prvotná tvorba zachytávala motívy z prírody, imitovala napríklad štebot vtáčikov a šum vetra a neskôr sa naučila tklivé melódie z oblasti Gemera. Jej talent obdivoval miestny šľachtic a zemepán Láni, podporoval ju a vybavil štúdium v Rožňave u kapelníka J. Nepomuka Palackého, stal sa jej tuteurom (Michalková, 2006).

Rinaldo Oláh sa narodil v roku 1929 vo Zvolenskej Slatine a hre na husliach sa učil od svojho otca, hudobnú školu absolvoval vo Zvolene. Bol huslistom i koncertným majstrom v Slovenskom ľudovom umeleckom kolektíve (SEUK), vo Vojenskom umeleckom súbore, vedúcim ľudovej hudby Československého rozhlasu v Bratislave.

Ernest Šarközi (1973) – hudobník, skladateľ, aranžér a vedúci orchestra Cigánski diabli pochádza tiež z muzikantskej rodiny. Jeho otec bol klarinetistom v SEUK-u a hral dlhé roky s Jánom Berkym-Mrenicom, tiež vynikajúcim rómskym muzikantom. Aj keď v súčasnosti hra virtuózne na cimbal, v jednom z rozhovorov povedal, že husle vraj dostal hneď, ako sa narodil. V rómskych muzikantských rodinách je tradícia, že bábätku od prvej chvíle na tomto svete vložia do rúk, resp. do postieľky husle. Hovoril aj o tom, že jeho rodičia išli tvrdo po tom, aby sa venoval hudbe, ale robili to tak, aby to chcel napokon aj on.

Ide o tri výnimočné interpretačné osobnosti, žijúce v rôznych obdobiach, ale spája ich spoločný rómsky pôvod a úžasná súhra všetkých troch zložiek hudobnosti. Narodili sa s predpokladmi pre hudobné činnosti, mali záujem a motív, chceli sa hudbe venovať, boli cieľavedomí a podchytili ich v tom hlavne ich rodičia, nie slepým obdivovaním, ale tým, že im umožnili vzdelávať sa v danej oblasti.

Hudobnosť Rómov ako výskumný problém

Aj keď by sa zdalo, že spievanie a hudba sprevádzajú Rómov neustále, že aj v osadách žijú bohatým hudobným životom, nie je tomu úplne tak. Výskumy potvrdzujú, že v poslednej dobe sa stávajú viac pasívnymi poslucháčmi hudby, ako aktívnymi interpretmi. Vytráca sa tzv. domáce muzicírovanie, hudbu hlavne počúvajú, menej ju interpretujú. Sú rodiny, ktoré sa spevom a hraním tzv. živia, venujú sa mu. Dá sa teda predpokladať, že v takýchto rodinách je predpokladová zložka hudobnosti – genetická výbava priaznivá, a že aj potreby a záujmy sú nasmerované na hudbu, hudobné činnosti či živenie sa hudbou. V takomto rodinnom prostredí je aj veľa kvalitných hudobných podnetov, čo sa prejavilo aj počas nášho

výskumu na hudobných výkonoch detí. Nebolo to len v rovine rytmického či tonálneho cítenia, ktoré sme overovali imitáciou rytmických a melodických modelov, ale hlavne na úrovni ich vokálneho prejavu, na bohatosti výberu výrazových prostriedkov pri speve. Vo vokálnom prejave do značnej miery imitovali interpretačný štýl svojich rodičov, resp. zreých spevákov, ktorých vo svojom živote počuli a tak aj ich spev bol výrazne emocionálne prežívaný. Mnohí však spievali bez emocionálneho zainteresovania, nevedeli vyspievať ani jednu strofu piesne, čo potvrdzovalo, že nemajú so spievaním skúsenosti.

Aj keď výsledky skúmania v rámci projektu VEGA 1/751/13 Hudobnosť Rómov – mýtus a realita ešte nie sú kompletne, na tomto mieste môžeme vysloviť určité zistenia. V prvej fáze výskumu sme využili modifikáciu naratívneho interview tzv. epizodický rozhovor zameraný na získavanie poznania vo forme sémantických znalostí, resp. subjektívne abstrahovanej teórie (Hendl, 2005, s. 177). Z analýzy interview s učiteľmi je zjavné, že rómskym deťom v súčasnosti chýba podnetné rodinné, ale aj školské prostredie. Chýba prejavenie záujmu o ich osobu, ich potreby, šikovnosť, ich hudobnosť, čo by pôsobilo výrazne motivačne. Z rómskych komunit sa vytráca ich tradičná hudobná kultúra, spev starých rómskych piesní je ojedinelý. V odpovediach učiteliek často zaznievalo, že žiaci s ktorými pracujú už doma málo spievajú, učiteľky s dlhoročnou praxou konštatovali, že pred rokmi prichádzali viac rozospievané deti ako v súčasnosti, že málo poznajú resp. nepamätajú si ani rómske piesne, a ak aj áno, tak len útržky piesní, resp. refrény. Deti na otázku odkiaľ poznajú pieseň často odpovedali, že spievajú s „cedečkom“ alebo „televízorom“. Potvrdzuje to aj fakt, že v mnohých osadách na východe Slovenska je v tom čase hitom pieseň, ktorá vznikla na úvodnú melódiu tureckej telenovely Feriha, a ktosi na ňu vytvoril rómsky text a deti nám ju spievali. Boli len ojedinelé pekné spevácke výkony detí, a tie v rozhovoroch uvádzali, že majú doma spevácku skupinu, že chodia s rodičmi spievať do Nemecka či Anglicka, čo len potvrdzuje fakt, že kde je múzickým činnostiam naklonené rodinné prostredie, tam aj ich úroveň je lepšia.

Deti, ktoré si pamätali celú pieseň (aspoň jednu strofu) a zaspievali ju intonačne čisto, prezentovali často aj typický rómsky vokálny interpretačný štýl. Bolo zjavné, že spievajú často a spievajú radi. Išlo najmä o krásne vibráto v záveroch hudobných fráz, pri speve dlhších tónov, čo mali zjavne odpozerané od starších a zreých spevákov, ale bolo to veľmi pôsobivé a nefalšované úprimné. Tým deťom sa podarilo aj emocionálne vložiť do kontextu piesne. Išlo však o ojedinelé prípady.

Zároveň sa nám odhalila aj menej lichotivá pravda, že ani učitelia, ktorí pracujú s rómskymi žiakmi, neboli dostatočne pripravení na prácu s nimi. Mnohí hudobné činnosti zúžili len na spev, aj to len podľa reprodukovanej hudby. Rómsky jazyk učitelia neovládajú, a preto s nimi ani nespievajú rómske piesne. Tak že často zlyhá nielen rodina, ale aj škola, ako nezastupiteľný determinant v rozvoji hudobnosti.

Záver

Aj keď diagnostika hudobnosti v rámci projektu VEGA bude podrobená presnému štatistickému spracovaniu, už na tomto mieste môžeme jednoznačne konštatovať, že hudobnosť Rómov, detí mladšieho školského veku oproti majoritnému obyvateľstvu sa nevyznačuje vyššími kvalitami. V triedach zmiešaných boli výsledky hudobnosti v prospech detí majority.

Vyústením vedeckovýskumných snažení budú na základe aktuálneho stavu hudobnosti konkrétne zovšeobecnenia, podnety a návrhy na zefektívnenie hudobno-edukačného procesu detí mladšieho školského veku z pohľadu prípravy budúceho učiteľa primárnej školy v multikultúrnom prostredí. Výsledky výskumu bude potrebné zohľadniť aj pri koncipovaní študijných programov na Pedagogickej fakulte, aby sme budúcich pedagógov či už v materských školách alebo základných školách pripravili na špecifickú prácu s rómskym etnikom.

Zoznam bibliografických odkazov

Belišová J., 2013, Hudba ako prejav kultúrnej identity aj ako prostriedok integrácie, <http://www.mecem.sk/1891/jana-belisova-hudba-ako-prejav-kulturej-identity-aj-ako-prostriedok-integracie> [3.09.2015].

Hendl I., 2005, *Kvalitatívni výzkum*, Portal, Praha.

Holas M., 2013, *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*, Akademie múzických umění, Praha.

Michalková D., 2006, *Romane gila – Rómske piesne*, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica.

Sedlák F., Váňová H., 2013, *Hudební psychologie pro učitele*, Karolínium, Praha.

Ševčíková V., 2008, *Slyšet, cítit a dotýkat se*, Ostravská univerzita, Tilie.

ANNA DEREVIANÍKOVÁ

ROMAS AND MUSIC

Keywords: determinates of musicality, Romas, interview, research project

The author presents the aims of a research project VEGA/751/13 entitled The musicality of Romas – myth or reality. The music is seen as an integral part of human life in every society, nation or ethnic group, as a part of the life of the Roma ethnic group in historic and present terms. It highlights the changing nature of music and its application in the life of Romas. It briefly characterizes the determinants of musicality which contribute to the level of musicality of Roma young school-aged children. It gives examples of outstanding performers of Roma music. Shortly, It presents the results of interviews she realized with teachers of Roma children and she was finding out to what extent is now family environment of these children musically stimulating.

Aktuálne trendy tvorby regionálnych učebníc vlastivedy

Kľúčové slová: vlastiveda, miestny región, regionálna výchova, tvorba učebníc

V časovom horizonte ostatných troch desaťročí sa aj v našom kultúrnom priestore čoraz intenzívnejšie prejavujú snahy o etablovanie regionálnej výchovy ako významnej súčasti rozvoja osobnosti žiakov. Príspevok sa zaoberá problematikou tvorby regionálnych učebníc vlastivedy (geografie), ktoré významnou mierou pomáhajú saturovať potrebu obsahového a didaktického spracovania mikroregionálnych poznatkov. Spolu s pracovnými listami a kartografickým materiálom tvoria významný edukačných materiál pre potreby výučby miestneho regiónu vo vlastivede, geografii a regionálnej výchove. Miestna krajina je z pohľadu edukačných potrieb časť reálneho priestoru (sveta), v ktorom sa človek nachádza, vyvíja, formuje, realizuje, ktorý zároveň dobre pozná racionálne i senzitivne) (Kancír, 2007). Miestny región je teda prostredím a zároveň i prostriedkom formovania osobnosti človeka. V príspevku sprístupňujeme základné postuláty a princípy tvorby regionálnych učebníc u nás i v zahraničí a uvádzame konkrétne ukážky spracovania regionálnej učebnice vlastivedy: Prešov a okolie.

Úvod

Celosvetový proces globalizácie, aktivizuje kompenzačné snahy, ktoré smerujú k intenzívnejšiemu vnímaniu a akcentovaniu *génia loci* – jedinečnosti, atmosféry, ducha miesta, oblasti. Euroobčan, svetoobčan či človek s národnou a národnostnou, etnickou, náboženskou, kultúrnou, jazykovou identitou? Optimálny vývoj spoločnosti bude zrejme založený na ľuďoch, ktorí budú osobnostne stelesňovať integritu globálneho a regionálneho – „svetoobčan s regionálnou identitou” (Kancír, 2007).

Regionálna výchova (ďalej aj RV) má ambície saturovať spoločenské snahy o uplatnenie regionálneho princípu v edukácii: učiť o miestnom regióne, vzdelávať prostredníctvom miestneho regiónu a vychovávať pre región.

Miesto, obec, oblasť tvoria miestnu krajinu, miestny región. Tento priestor je objektom i prostriedkom regionálnej výchovy. Regionálna výchova sprostredkúva

identifikáciu sa s hodnotami prostredia, formuje schopnosť seberealizácie v tomto prostredí a pozdvihuje úroveň hlbších ľudských hodnôt. Ciele regionálnej výchovy sú najčastejšie spájané s cestou, ktorá prechádza od poznania krajiny, histórie a kultúry vlastnej obce, okresu, kraja a štátu k pestovaniu národného vedomia a vlastenectva.

Regionálna výchova a ľudová kultúra

Štátny vzdelávací program reaguje na tieto trendy zavedením prierezovej témy: Regionálna výchova a ľudová kultúra. Táto prierezová téma sa vo svojom obsahu hlbšie zaoberá živým a hodnotným hmotným a nehmotným kultúrnym dedičstvom Slovenska. Poznanie svojho regiónu, jeho kultúrneho a prírodného bohatstva prispieva k formovaniu kultúrnej identity a postupnému rozvíjaniu historického vedomia žiakov. Regionálna výchova a ľudová kultúra má potenciál byť súčasťou obsahu všetkých povinných predmetov, najmä prvouky, prírodovedy, vlastivedy, slovenského jazyka a literatúry, výtvarnej výchovy, hudobnej výchovy a etickej výchovy, alebo sa môže realizovať prostredníctvom voliteľného vyučovacieho predmetu. Vhodnými formami sú tiež projekty, exkurzie, tematické vychádzky v regióne a pod. Vlastná realizácia prierezovej témy si vyžaduje zmeny aj v procesualnej zložke výchovy a vzdelávania – vo vyučovacích metódach a organizačných formách.

Cieľom uplatňovania tejto prierezovej témy je prispieť k tomu, aby žiak:

- rozširoval a rozvíjal svoje znalosti o historických, kultúrnych a prírodných hodnotách svojho regiónu;
- vytváral si pozitívny vzťah k svojmu bydlisku, obci, regiónu a krajine;
- rozvíjal svoju národnú a kultúrnu identitu (ISCED 1).

V súčasnom edukačnom priestore sa vynára potreba komplexnejšieho teoretického spracovania základov regionálnej výchovy ale aj potreba prípravy edukačných materiálov v podobe regionálnych učebníc, pracovných listov, kartografických materiálov či projektov vlastivedných vychádzok a exkurzií s využitím prvkov miestneho regiónu.

Regionálne učebnice vlastivedy a geografie

V druhej polovici 90-tych rokov (1993–1999) boli v Českej republike vydané štyri učebnice geografie miestneho regiónu – Valašsko, Severní Morava a České Slezsko, Haná a Horní Pomoraví, Slovácko. Vyšli spod pera širokého autorského kolektívu (napr. na textovej časti Slovácka sa podieľalo 26 autorov, na Hanej až 36 autorov), na čele ktorého stál vo všetkých štyroch prípadoch J. Vencálek. Učebnice nie sú určené pre konkrétny ročník, ale je možné ich využiť všade tam,

kde sa žiaci základnej školy učia o miestnom regióne. A nemusí to byť len na hodinách vlastivedy či zemepisu. Po formálnej stránke majú učebnice spoločný formát – veľkosť A4, mäkkú väzbu, podobnú obálku s využitím fotografií prezentujúcich typ charakterizovanej krajiny, bohatú ilustračnú prílohu (fotografie, mapy, obrázky) vhodne dopĺňajúcu textovú časť učebnice.

Štruktúra plne rešpektuje požiadavky na školské učebnice. Pozostáva z týchto častí:

- výkladový text;
- ilustračná príloha (obrázky, mapy, fotografie);
- otázky a úlohy na upevnenie a zopakovanie preberaného učiva;
- úlohy a otázky na upevnenie a zopakovanie učiva po tematickom celku.

Súčasťou učebnice je aj priložený pracovný list, ktorý obsahuje niekoľko úloh pre samostatnú prácu žiakov v motivačne prít'azlivej forme (osemsmerovky, krížovky) a testy na overenie poznatkov o miestnom regióne (Madziková, 2002).

Pitelková (2012) na základe hodnotenia kvality regionálnych učebníc vyjadrila názor, že tvorba českých regionálnych učebníc trpí nedostatočnou profesionalitou zo strany autorov. Upozorňuje na potrebu odbornej metodiky pri ich tvorbe. Autori by sa mali viac zamerať na stanovenie koncepcie diela, vymedzenie cieľov a didaktické stvárnenie obsahu. Samozrejmosťou by mala byť tvorba metodických príručiek k učebniciam. Regionálna učebnica nemá pozostávať len z faktografických údajov a k nim prislúchajúcich obrázkov. V takomto prípade sa skôr jedná o charakteristiku (mikro) regiónu ako o edukačný materiál. Učebnica má byť zrozumiteľná, náležite štruktúrovaná, didakticky a obsahovo prispôsobená cieľovej skupine žiakov.

V priebehu posledných rokov v Českej republike vznikajú mnohé regionálne učebnice (vlastivedy, zemepisu, geografie, prírodovedy a prvouky), vlastivedné čítanky, pracovné učebnice, pracovné listy, „potulky“ históriou či rôzne iné námety. Sú väčšinou tvorené pre potreby základných škôl a gymnázií jednotlivých obcí. Zoznam niektorých sa nachádza na adrese projektu *Školy pro venkov*: www.skoly-provenkov.ostrozsko.cz/stranka/odkazy.

Príkladom slovenskej regionálnej učebnice je *Regionálna geografia horného Pohronia* vytvorená v roku 2013 pre žiakov 2. stupňa základných škôl. Poskytuje žiakom nový zdroj poznatkov o okresoch Banská Bystrica a Brezno, ktoré môžu využiť najmä v rámci vyučovania geografie s charakterom a prvkami prierezovej témy Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra. Autorkami sú A. Škodová a K. Čižmárová z Fakulty prírodných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

V českej tvorbe je príkladom regionálna učebnica vlastivedy *Olomouc a já*. Jej autorkou je A. Vavrdová z Katedry primární a predprimární pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Prostredníctvom textov, obrázkov, samostatných i spoločných činností vedie k objavovaniu pozoruhodností Olomouca. K učebnici bol vytvorený aj pracovný zošit s otázkami a úlohami. Zámerom autorky bolo prispôbiť edukačný materiál veku žiakov navštevujúcich 4. a 5. ročník základných škôl.

Regionálna učebnica vlastivedy: Prešov a okolie

Zámerom spracovávanéj učebnice miestneho regiónu s pracovným názvom: „Regionálna učebnica vlastivedy: Prešov a okolie”, je poskytnúť didakticky spracovaný zdroj základných poznatkov o vybranom regióne súčasným aj budúcim učiteľom pôsobiacim v Prešove a okolí. Komplexný edukačný materiál sa bude skladať zo samotnej učebnice postavenej na báze štandardných štruktúrálnych zložiek učebníc, pracovných listoch a metodických pokynoch pre učiteľov. V konečnej podobe by mala učebnica pokryť čo najväčší spoločný priestor vlastivedného a regionálneho vzdelávania. Kľúčovým didaktickým prvkom sú bádateľsky orientované otázky a úlohy, ktorých účinnosť bude experimentálne overovaná v edukačnej praxi.

Zoznam bibliografických odkazov

Kancír J., 1997, *Miestny región v učebných osnovách a učebniciach geografie*, [v:] *Krajina východného Slovenska v odborných a vedeckých prácach*, Univerzita Pavla Josefa Šofárika v Košiciach, Prešov, s. 303–308.

Kancír J., 2007, *Miesto regionálnej výchovy vo vyučovaní geografie a vlastivedy*, [v:] *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*, Univerzita Komenského, Bratislava, s. 147–150.

Kancír J., 2009, *Regionálna výchova v procese kurikulárnej transformácie*, [v:] *Príprava učiteľov v procese školských reforiem. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov, s. 614–619.

Kancír J., Madziková A., 2011, *Didaktika vlastivedy*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov.

Madziková A., 2002, *Učebnice geografie miestneho regiónu – nový impulz v tvorbe učebníc*, „Bigeche”, č. 3, s. 61–66.

Madziková A., 2003, *Miestna krajina a jej didaktická transformácia vo vyučovaní vlastivedy v kontexte prípravy učiteľov – elementaristov*, [v:] *Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov, s. 319–323.

Malecký S., 2015, *Využitie geoinformačných technológií a mikroregionálnych prvkov vo vlastivede*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov, písomná práca k dizertačnej skúške.

Pitelková P., 2012, *Hodnocení regionálních učebnic vydaných v Česku po roce 1990. Ukázka tvorby pracovní učebnice o Krnovsku*. Diplomová práca, Univerzita Karlova v Prahe, Praha, <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120098037/?lang=cs> [22.04.2015].

Vavrdová A., 2014, „*Olomouc a ja*”. *Regionální učebnice pro 4. a 5. ročník ZŠ*, Montanex, Olomouc.

Ukážky učebnicového spracovania úvodnej témy a metodických pokynov

ÚVOD A VYMEDZENIE ÚZEMIA

ÚVOD

Aby sa žiak vyznal vo svojom okolí, musí ho v prvom rade poznať. K poznávaniu dochádza nie len náhodne, ale aj zámerne pôsobením prostredia, najmä školského. Významnú úlohu zohrávajú vlastivedná výučba na prvom stupni a geografa na druhom stupni základnej školy. Zároveň je poznanie miestneho regiónu podporované priezovnou témou Štátneho vzdelávacieho programu - Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra. Jej využitie má svoj priestor v celom priebehu elementárnej edukácie a zaradená môže byť do rôznych vzdelávacích oblastí.

Vytvorenie učebnice vychádzalo z potreby šírenia odborných informácií a nových didaktických postupov medzi učiteľmi z praxe v oblasti regionálnej výchovy. Zároveň je pomockou pregraduálnej prípravy profesijného rozvoja budúcich učiteľov v bakalárskom i magisterskom stupni štúdia pedagogických fakúlt. Základné školy vybraného územia mikroregiónu Prešov a okolie navštevuje približne 7000 žiakov. Tomuto počtu zodpovedá aj potrebné množstvo pripravených učiteľov. Pripravených nie len vedomostne, ale aj didakticky. Svojím zameraním má byť táto publikácia pomockou správnej didaktickej integrácie informačných technológií do vyučovania, a to najmä geoinformačných.

VYMEDZENIE ÚZEMIA MIKROREGIÓNŮ



Mapa 1: Poloha Prešova v rámci Slovenska

Pod mikroregiónom sa dá chápať geograficky ohraničené územie, ktoré má nejaké spoločné charakteristiky. Pre potreby regionálneho využitia učebnice bolo nutné vybrať konkrétne územie. Prednosť dostalo mesto Prešov a najbližšie okolie. Prešov je zároveň krajským mestom Prešovského kraja, podľa počtu obyvateľov prvého a podľa rozlohy druhého spomedzi slovenských krajov (mapa 1).

MAPA 2: ÚZEMIE PREŠOVA

Za územie mikroregiónu bolo vybrané územie obce Prešov, ktoré zahŕňa štyri katastrálne územia:

1. kat. územie Nižná Šebastová
2. kat. územie Prešov
3. kat. územie Šalgovík
4. kat. územie Solivar

Celková plocha administratívneho územia mikroregiónu je približne 73 km².



METODICKÉ POKYNY

Obsah textovej časti učebnice je vytorený s ohľadom na potreby sprostredkovania informácií o mikroregiónie Prešov a okolie súčasným a budúcim učiteľom. Má dopomôcť rozvíjať učiteľské kompetencie v oblasti štúdia a výučby vlastivedy v 3. a 4. ročníku a regionálnej výchovy na prvom a druhom stupni ZŠ.

Textová časť obsahuje podrobný výkladový text, kartografický materiál a v závere ako prílohu pracovné listy. Jedná sa o dve kategórie žiakov s pomerne veľkým vekovým rozdielom, pre ktoré boli vytvárané rôzne námety na spostenie hodín. Zahŕňajú rôzne typy otázok, úloh, aktivít a poznámok. Jednotlivé symboly sú rozdelené v tabuľke:

Typ \ Vek	Žiaci 1. stupňa	Žiaci 2. stupňa
Otázky		
Úlohy		
Dlhodobé úlohy		
Práca s technológiami		

Súčasťou učebnice je aj digitálne prenosné médium, ktoré je rozdelené do dvoch častí. Prvá tvorí text určený žiakom prvého stupňa v rámci vyučovania vlastivedy.

Textová časť na digitálnom prenosnom médium (CD) je rozdelená do dvoch častí:

1. časť je zameraná na deduktívne poznávanie miestneho regiónu.

Pre túto časť je charakteristická transmisia informácií na žiaka. Žiak je prijímateľom informácií, tak ako pri tradične vedenej hodine. Dedukciou sa myslí vyvodzovanie myšlienok na základe jednotlivých pojmov.

2. časť je zameraná na bádateľsky orientované vyučovanie indukčnou metódou poznávania.

Predstavuje priestor pre aktívne zapojenie žiaka do vyučovania. Vychádza z princípov pedagogického konštruktivismu. Indukciou sa myslí usudzovanie, v ktorom sa z viacerých jedinečných či čiastočných myšlienok odvodzujú všeobecné závery - pojmy. Zámerom je obohatenie žiackych konceptov (predstáv).

Pre žiakov druhého stupňa základných škôl je textová časť obsiahlejšia a úlohy sú náročnejšie. Orientujú sa na poznávanie mikroregiónu Prešov a okolie pomocou rôznych geoinformačných technológií a internetu. Niektoré úlohy majú charakter dlhodobejšej skupinovej alebo projektovej práce.

POLOHA

Základné údaje:

Kraj: Prešovský kraj
Historický región: Šariš
Rozloha: 73 km²

Mesto Prešov má strategickú polohu na tradičných obchodných cestách a druhým najvýznamnejším mestom na východe Slovenska. Nachádza sa v centrálnej časti regiónu východného Slovenska. Severná časť Košickej kotliny prechádza do širokej depresie ohraničenej na východe Slanskými vrchmi a na západe Šarišskou vrchovinou a severe Čergovom.

Kotlina prechádza smerom na sever do doliny Torysy s koncentráciou ďalších prítokov. Vejarovité vyústenie dolín horného Šariša na území Prešova, navyše v klimaticky priaznivých podmienkach, podmienilo už v minulosti lokalizáciu križovatky obchodných ciest, a s tým súvisiacu koncentráciu osídlenia od predhistórie až po dnešok.

Táto výhodná poloha vytvorila podmienky pre vznik a vývoj mesta, ktoré bolo kedysi sídlom Šarišskej župy a v súčasnosti je centrálnym sídlom Prešovského kraja.

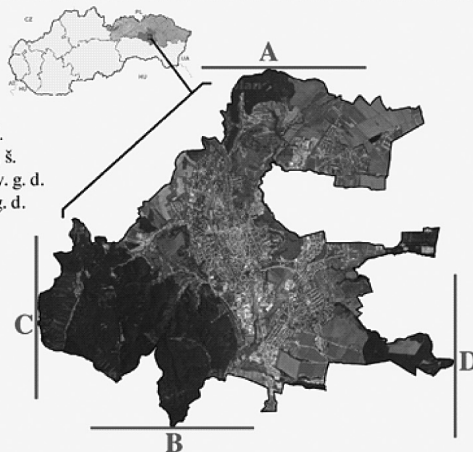
Prešov má výhodnú dopravnú polohu na tradičnej križovatke ciest vedúcich zo západu na východ a zo severu na juh. Mestom prechádza medzinárodný severo-južný železničný koridor. V cestnej doprave je Prešov uzlom západových smeru medzi Českom a Ukrajinou a severo-južného ťahu medzi Poľskom a Maďarskom.

Geograficky je poloha centra Prešova - rímskokatolíckeho farského kostola sv. Mikuláša daná súradnicami 48° 59' 54" sev. geogr. dĺžky a 21° 14' 30" vých. geogr. dĺžky v nadmorskej výške 255 m. Podrobnejšie informácie k polohe Prešova sa nachádzajú v mape 2.

MAPA 3: POLOHA PREŠOVA

Absolútna geografská poloha katastrálneho územia je daná týmito súradnicami:

- najsevernejší bod (A): 49° 03' s. g. š.
- najjužnejší bod (B): 48° 56' 45" s. g. š.
- najzápadnejší bod (C): 21° 09' 30" v. g. d.
- najvýchodnejší bod (D): 21° 20' v. g. d.



A - severovýchodne od kóty Okruhliak (390,6 m n. m.), severne od štvrte Šidlovec
B - juhozápadne od prameňa Borkút v lese Podlabanec

C - západne od jazvečej nory (465,4 m n. m.) pri Cemjate
D - východne od kóty Pod Ostrou (441,8 m n. m.), východne od Sofnej Bane.

JÁN KANCÍR, SAMUEL MALECKÝ

CURRENT TRENDS IN THE CREATION OF HOMELAND STUDY
REGIONAL TEXTBOOKS**Keywords:** homeland study, local region, regional education, creation of textbooks

Over the last three decades also in our cultural environment are being increasingly felt efforts to promote the regional education as an important part of personal development of pupils. The paper deals with the creation of the regional homeland study (geography) textbooks. They significantly help to saturate the need for both thematic and didactic knowledge processing about the micro-region. Including worksheets and cartographic material, these textbooks constitute the valuable educational material for the local region learning and teaching needs within the homeland study, geography and regional education. In terms of educational needs the local country is the part of the real space (the world in which one lives, develops, forms, fulfil oneself, and also knows well rationally and sensitive) (Kancír, 2006). The local region is therefore not only the environment, but also a manner of shaping one's personality. In the paper we present the basic postulates and principles of the creation of regional textbooks at home and abroad and we provide concrete demonstration of the regional homeland study textbook creation: Prešov and surroundings.

Aktuálny prehľad prírodovedného vzdelávania v Slovenskej republike

Kľúčové slová: prírodovedné vzdelávania, inovovaný štátny vzdelávací program, prieskum, obľúbenosť a neobľúbenosť predmetu

V príspevku prezentujeme aktuálny prehľad prírodovedného vzdelávania v Slovenskej republike. Východiskom je inovovaný Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy, Štátny vzdelávací program pre gymnáziá a študijný plán vysokoškolského štúdia na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. V príspevku uvádzame aj výsledky dotazníkového prieskumu, v ktorom sme zisťovali obľúbenosť a neobľúbenosť vyučovacích predmetov u študentov 1. roka bakalárskeho štúdia na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

Prírodovedné vzdelávanie v kontexte inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu

Podľa výsledkov medzinárodných meraní PISA 2006 a PISA 2009 je úroveň prírodovednej gramotnosti u slovenských žiakov na úrovni 3 (zo šiestich úrovní), čo je výkon štatisticky významne pod priemerom krajín OECD. V medzinárodnom meraní TIMSS 2011 (testujúcom úroveň osvojenia si prírodovedných poznatkov žiakov 4. ročníka) sa Slovenská republika umiestnila na 12. mieste, čo je výkon nad priemerom krajín OECD. Na vyšších pozíciách sa z európskych krajín umiestnila Česká republika (na 8. mieste) a Maďarsko (na 10. mieste).

Od septembra 2015 vstúpili v Slovenskej republike do platnosti inovované Štátne vzdelávacie programy (ďalej Štátny vzdelávací program), ktoré kladú dôraz práve na výučbu prírodovedných predmetov. Podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015) je obsah vzdelávania koncipovaný do siedmich vzdelávacích oblastí: *Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spo-*

ločnosť, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb. Prírodovedné vzdelávanie je zakomponované do vzdelávacej oblasti Človek a príroda, ktorej hlavným cieľom je podľa vyššie uvedeného ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách „počiatočný rozvoj prírodovednej gramotnosti” (2015, s. 12). Súčasne sa v predškolskom veku rozvíjajú u dieťaťa aj špecifické prírodovedné spôsobilosti: *pozorovanie, kategorizovanie, empirická komunikácia, tvorba detských otázok a spôsobu odpovedí, spôsobilosť tvorby predpokladov.*

Vzdelávacia oblasť Človek a príroda je kategorizovaná do podoblastí: *Vnímanie prírody, Rastliny, Živočíchy, Človek, Neživá príroda, Prírodné javy.*

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl (2015) obsahuje vzdelávacie oblasti, ktoré sú totožné so vzdelávacími oblasťami predprimárneho vzdelávania. Doplnená je však vzdelávacia oblasť Človek a hodnoty. Prírodovedné vzdelávanie je včlenené do dvoch vzdelávacích oblastí a to Človek a príroda, Človek a spoločnosť.

Tabuľka 1

*Vzdelávacie oblasti a príslušné predmety pre ŠVP
pre 1. stupeň základnej školy*

Vzdelávacia oblasť	Predmety
Človek a príroda	Prvouka Prírodoveda
Človeka spoločnosť	Prvouka Vlastiveda

Zdroj: ŠVP pre 1. stupeň základnej školy 2015.

Od septembra 2015 sa do vyučovacích predmetov opätovne zaradil vyučovací predmet prvouka. Keďže je prvouka spojením spoločenskovednej a prírodovednej zložky je zároveň aj súčasťou dvoch vzdelávacích oblastí (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl, 2015). Cieľom vzdelávacej oblasti Človek a príroda je „porozumieť prírodným aspektom vplyvujúcim na život človeka a vedieť vysvetliť prírodné javy vo svojom okolí, zaujímať sa o prírodu a dianie v nej, získavať informácie o prírode a jej zložkách nielen z rôznych zdrojov, ale najmä prostredníctvom vlastných pozorovaní a experimentov”. (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl, 2015, s. 7).

Prvouka je predmetom, ktorý je zaradený do 1. a 2. ročníka a prezentuje základ pre ďalšie predmety a to prírodovedu a vlastivedu. V rámci prvouky sú vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda dané nasledujúce témy: *Rastliny, Živočíchy, Človek, Neživá príroda a Skúmanie prírodných javov.* V rámci vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť je pozornosť venovaná týmto témam: *Orientácia v budove školy, Orientácie v priestore, Časová orientácia, Rodina a jej členovia, Zdravie, Ročné obdobia, Mesiace v roku, Profesie, Zásady bezpečnosti a prvej pomoci, Určenie času na hodinách* a pod.

Prírodoveda je predmetom, ktorý sa vyučuje v 3. a 4. ročníku na prvom stupni základných škôl a je súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Cieľom tohto predmetu je u žiakov ako uvádza Štátny vzdelávací program – prírodoveda (2014) rozvíjať prírodovednú gramotnosť. Aktívne podnecovať rozvoj žiackych prírodovedných pojmov a konceptov, kognitívnych procesov nevyhnutných pri reparácii aktuálnych a kreovaní nových prírodovedných poznatkov a prírodovedných postojov. V predmete prírodoveda sú v 3. ročníku zaradené nasledujúce témy: *Rastliny a huby, Živočíchy, Človek, Neživá príroda a Skúmanie prírodných javov*. V 4. ročníku sú to témy: *Prírodné spoločenstvá, Človek, Neživá príroda a Skúmanie prírodných javov*.

Obsah prírodovedného vzdelávania na 2. stupni základných škôl je vymedzený podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy (2015) vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Cieľom vzdelávania je podľa vyššie uvedeného programu hlbšie porozumenie prírodných procesov s dôrazom na žiacku zámernú činnosť sprevádzanú študentskými aktivitami.

Tabuľka 2
Vzdelávacie oblasti a príslušné predmety pre ŠVP
pre nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávacia oblasť	Predmety
Človek a príroda	Fyzika Chémia Biológia

Zdroj: ŠVP pre nižšie stredné vzdelávanie 2015.

Vyučovaci predmet biológia je zacielený na „poznávanie javov a procesov prebiehajúcich v prírode vo vzájomných súvislostiach a vedie žiakov k chápaniu prírody ako celku“. (Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – biológia, 2014, s. 2)

V rámci *biológie* sú podľa vyššie uvedeného programu zastúpené v jednotlivých ročníkoch nasledujúce témy:

- 5. ročník: *Príroda a život, Spoločenstvá organizmov;*
- 6. ročník: *Život s človekom a v ľudských sídlach, Živé organizmy a ich stavba;*
- 7. ročník: *Stavba a funkcie tela stavovcov, Človek a jeho telo;*
- 8. ročník: *Základné životné procesy organizmov, Dedičnosť a premenlivosť organizmov, Životné prostredie organizmov a človeka;*
- 9. ročník: *Neživá príroda a jej poznávanie, Dejiny Zeme, Ekologické podmienky života.*

Vo vyučovacom predmete fyzika sa kladie dôraz predovšetkým na osobnú skúsenosť žiaka s fyzikálnymi javmi a objektmi, a to prostredníctvom žiackych pokusov, demonštrácií, priamych meraní a ich spracovaní (Štátny vzdelávací pro-

gram pre nižšie stredné vzdelávanie – fyzika, 2014). Vo fyzike sú zastúpené v jednotlivých ročníkoch nasledujúce témy:

- 6. ročník: *Skúmanie vlastností kvapalín, plynov, tuhých látok a telies, Správanie telies v kvapalinách a plynoch*;
- 7. ročník: *Teplota, Skúmanie premien skupenstva látok, teplo*;
- 8. ročník: *Svetlo, Sila a pohyb, Práca, Energia*;
- 9. ročník: *Magnetické a elektrické javy, Elektrický obvod*.

Vyučovaci predmet chémia má „bádateľský a činnosťový charakter, to znamená, že žiaci vlastnou činnosťou objavujú vlastnosti látok, zákonitosti ich správania a vzájomného pôsobenia”. (Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – chémia, 2014, s. 2).

V chémii sú podľa ŠVP – chémia (2014) zastúpené nasledujúce témy:

- 7. ročník: *Látky a ich vlastnosti, Premeny látok*;
- 8. ročník: *Zloženie látok, Významné chemické prvky a zlúčeniny*;
- 9. ročník: *Zlúčeniny uhlíka*.

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá (pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie) (2015) zabezpečuje prírodovedné vzdelávanie prostredníctvom vzdelávacej oblasti Človek a príroda a to prostredníctvom predmetov biológia, fyzika a chémia. V rámci uvedenej vzdelávacej oblasti sa podľa ŠVP pre gymnáziá (2015) sústreďuje pozornosť na rozvoj kognitívnych a komunikačných zručností (predovšetkým komunikovanie vlastného stanoviska), rozvoj pozorovania, meraní, klasifikácie, predvídania, vnímania časových aj priestorových vzťahov v súvislosti s objektmi. Podľa ŠVP biológia – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom (2015) sú v rámci predmetu *biológie* začlenené nasledujúce témy: *laboratórne cvičenia v odbornej učebni, organizmus a prostredie, mikrosvet/laboratórne cvičenia z biológie bunky, svet rastlín a húb/laboratórne cvičenia z biológie rastlín a húb, svet živočíchov/laboratórne cvičenia z biológie živočíchov, biológia človeka a zdravý životný štýl/laboratórne cvičenia z biológie človeka, stavba a životné prejavy organizmov/laboratórne cvičenia z morfológie, anatómie a fyziológie, genetika/laboratórne cvičenia z genetiky*.

Predmet *fyzika* je zastúpený z tematického hľadiska nasledovne: *pozorovanie, meranie, experiment, sila a pohyb, vlastnosti kvapalín a plynov, periodické deje, elektrina a magnetizmus, elektromagnetické žiarenia a častice mikrosveta, energia okolo nás* (Štátny vzdelávací program – fyzika – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom 2015).

Vychádzajúc zo ŠVP chémia – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom (2015) je predmet *chémia* prezentovaný témami: *bezpečnosť práce, sústavy látok, pozorovanie a experiment, štruktúra atómov a iónov, periodická sústava prvkov, anorganické zlúčeniny a základy ich názvoslovnia, chemická väzba, chemické reakcie, chemické rovnice, prvky a ich anorganické zlúčeniny, organické látky, uhlíkovodíky, uhlíkovodíky dôležité v praxi, deriváty uhlíkovodíkov, látky v živých organizmoch*.

V kontexte prírodovedného vzdelávania a z hľadiska prípravy budúcich pedagógov materských škôl základných škôl je neodmysliteľnou súčasťou vysokoškolského štúdia aj vyučovanie predmetov zabezpečujúcich prírodovednú gramotnosť. Na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove sú zastúpené prírodovedné predmety počas bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia nasledovne: 1. rok bakalárskeho štúdia (Biológia dieťaťa, školská hygiena, drogová prevencia; Prírodovedné vzdelávanie); 2. rok bakalárskeho štúdia (Úvod do učenia o prírode a spoločnosti; Exkurzia z prírodovedy a vlastivedy); 3. rok bakalárskeho štúdia (Základy prírodovedného a vlastivedného vzdelávania; Prírodovedná a technická záujmová činnosť); 1. rok magisterského štúdia (Prvouka s didaktikou, Prírodoveda s didaktikou, Ochrana človeka a zdravia).

Oblíbenost' a neoblíbenost' predmetov u študentov 1. roka bakalárskeho štúdia – výsledky prieskumu

Cieľom dotazníkového prieskumu bolo zistiť najobľúbenejšie a najmenej obľúbené predmety na strednej škole podľa názoru študentov 1. roka bakalárskeho štúdia na našej fakulte. Predovšetkým nás zaujímal ich vzťah k prírodovedným predmetom. Dotazníkový prieskum sme realizovali v septembri 2015. Prieskumnú vzorku tvorilo 100 študentov 1. roka denného bakalárskeho štúdia na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Študenti boli z rôznych stredných škôl (stredné pedagogické školy, gymnázia, obchodné a hotelové akadémie a pod.).

Tabuľka 3

*Najmenej obľúbený vyučovací predmet na strednej škole
u študentov 1. roka bakalárskeho štúdia*

Vyučovací predmet	[n]	[%]
Matematika	39	39
Anglický jazyk	11	11
Účtovníctvo	5	5
Fyzika	9	9
Hudobná výchova	2	2
Biológia	2	2
Právna náuka	1	1
Dejepis	9	9
Telesná výchova	3	3
Informatika	5	5
Chémia	5	5
Občianska výchova	3	3
Slovenský jazyk a literatúra	4	4
Geografia	1	1

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že najmenej obľúbeným predmetom je u opýtaných respondentov matematika (uviedlo ju 39% respondentov), druhým najmenej obľúbeným predmetom je anglický jazyk (uviedlo ju 11% respondentov) a tretím najmenej obľúbeným predmetom sú predmety: fyzika a dejepis (obidva predmety boli označené 9% respondentov). Ak by sme sa pozreli na prírodovedné predmety ako na celok zložený z predmetov biológie, fyziky a chémie tak po sčítaní ich označení je ich celková hodnota 16%, čo by predstavovalo druhý najmenej obľúbený predmet. Samotnú biológiu uviedli len 2% študentov, chémiu uviedlo 5% študentov a najmenej obľúbený predmet z komplexu prírodovedných predmetov je fyzika, ktorú uviedlo 9% študentov.

Tabuľka 4

*Najobľúbenejší predmet na strednej škole
u študentov 1. roka bakalárskeho štúdia*

Vyučovaci predmet	[n]	[%]
Biológia	20	20
Slovenský jazyk a literatúra	9	9
Matematika	5	5
Nemecký jazyk	2	2
Psychológia	11	11
Pedagogika	2	2
Dejepis	2	2
Hudobná výchova	10	10
Účtovníctvo	5	5
Telesná výchova	12	12
Chémia	1	1
Informatika	1	1
Náuka o spoločnosti	7	7
Anglický jazyk	4	4
Umenie a kultúra	2	2
Geodézia	1	1
Výtvarná výchova	1	1
Ruský jazyk	1	1
Animácia v hoteli	2	2
Geografia	1	1
Tvorivá dramatika	1	1

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že najobľúbenejším predmetom je biológia (uviedlo ju 20% študentov), druhým v poradí je predmet telesná výchova (uviedlo 12% študentov), tretím najobľúbenejším predmetom je psychológia (uviedlo ju 11% študentov). Hudobnú výchovu označilo 10% študentov a predmet slovenský jazyk a literatúru 9% študentov.

Záver

Posledná položka v dotazníkovom prieskume bola otvorená a zisťovali sme ňou chápanie pojmu prírodovedné vzdelávanie našimi študentmi. Vyše 50% odpovedí sa zhodlo v tom, že ide o vzdelávanie týkajúce sa prírody a jej jednotlivých súčastí, živých i neživých. Z výsledkov prieskumu konštatujeme, že naši študenti 1. roka bakalárskeho štúdia nemajú k prírodovedným predmetom vytvorený pozitívny vzťah. A tým sa otvára pre nás priestor pre hľadanie inovatívnych spôsobov výučby prírodovedných predmetov, aby budúci pedagógovia materských škôl a 1. stupňa základných škôl boli kvalitnými učiteľmi aj prírodovedných predmetov z vlastného presvedčenia a nadšenia.

Zoznam bibliografických odkazov

Národná správa OECD PISA 2009 Slovensko, http://www.nucem.sk/documents/27/medzi_narodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/1_narodne_spravy/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2009.pdf [2.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2015, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/_vp_materske_skoly.pdf [2.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl 2015, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf [2.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – prvouka 2014, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prvouka_pv_2014.pdf [2.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – prírodoveda 2014, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/priodoveda_pv_2014.pdf [3.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy 2015, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf [3.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – biológia 2014, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/biologia_nsv_2014.pdf [4.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – fyzika 2014, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/fyzika_nsv_2014%2012%2003.pdf [4.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – chémia 2014, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia_nsv_2014.pdf [3.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá 2015, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf [3.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá – biológia 2015, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/biologia_g_4_5_r.pdf [3.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá – fyzika 2015, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/fyzika_g_4_5_r.pdf [3.10.2015].

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá – chémia 2015, ŠPÚ, Bratislava, http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia_g_4_5_r.pdf [3.10.2015].

MILICA SABOLOVÁ

AN OVERVIEW OF CURRENT STATE OF NATURAL SCIENCE EDUCATION IN THE SLOVAK REPUBLIC

Keywords: natural science education, upgraded national training program, survey, popularity and unpopularity of the subject

In this report we present an overview of current state of natural science education in the Slovak Republic. Resource is an innovative National educational program for pre-primary education in kindergarten, for primary education – first stage of primary school, for lower secondary education – the second stage of primary school, National education program for grammar schools and study plans of university studies at the Faculty of Education, University of Prešov. In this report we also present results of the questionnaire survey, in which we investigated the popularity and unpopularity of subjects between first year students of bachelor program at the Faculty of Education in Prešov.

Skala kompetencji nauczycielskich w opinii studentów pedagogiki

Słowa kluczowe: kompetencja, nauczyciel, zmienne, odpowiedzialność, kształcenie

Kompetencje nauczycieli i cechy tego zawodu znajdują się w obszarze dyscypliny naukowej zwanej pedeutologią. Różnorodny podział umiejętności, jakimi powinien dysponować nauczyciel sugeruje, że zakres kompetencji jest duży, różnorodny i ciągle otwarty. Kompetencji nabywa pedagog w procesie kształcenia, ale poszerza je w ciągu pracy zawodowej, co jest jego obowiązkiem i koniecznością. W badaniach własnych określono skalę posiadanych kompetencji w opinii studentów pedagogiki. Wyniki wskazują na zależność jakościową i ilościową w zakresie posiadanych umiejętności. Czynniki, które wpływają na ich skalę jest płeć oraz wiek.

Zawód nauczyciela jest jedną z tych profesji, która wymaga różnych umiejętności. Podstawy zdobywa student w procesie kształcenia, ale po ukończeniu studiów jego rozwój można traktować jako rozpoczęty, a nie zakończony. W momencie rozpoczęcia pracy zawodowej, kiedy zamykają się za nim drzwi klasy szkolnej, pozostaje on w konfrontacji ze swoimi uczniami, ich rodzicami, wymaganiami instytucji w której pracuje, jak też oczekiwaniami codzienności. Zatem musi dysponować nie tylko wiedzą ogólną, ale także specjalistyczną. B. Kwiatkowska-Kowal wyróżniła trzy ogólne kręgi wiedzy zawodowej:

- 1) wiedza przedmiotowa,
- 2) wiedza pedagogiczna,
- 3) wiedza społeczno-polityczna.

Ponadto w każdym obszarze wiedzy autorka wyróżnia: kwalifikacje merytoryczne, kwalifikacje pedagogiczne, pożądane, oczekiwane cechy osobowościowe (Kwiatkowska-Kowal, 1989, s. 80).

Kwalifikacje są złożone i składają się z wielu elementów, na przykład kwalifikacje pedagogiczne tworzą: kwalifikacje dydaktyczne (które umożliwiają realizację zadań pracy, wynikających z funkcji nauczyciela przedmiotu) i kwalifikacje wychowawcze (które pozwalają na realizowanie zadań pracy, wynikających z funkcji wychowawczo-opiekuńczych nauczyciela (Kwiatkowska-Kowal, 1989, s. 81).

Kwalifikacje pedagogiczne, zdaniem innego autora, to wiedza i umiejętności wspólne dla wszystkich nauczycieli, lecz specyficznie przejawiające się w swoistości specjalizacji zawodowej (przedmiotowej, nauczania początkowego itp.). Wiedza, nie tylko specjalistyczna, lecz także psychologiczno-pedagogiczna, stanowi zarówno podstawę kształtowania i funkcjonowania umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, jak i samodzielny składnik kwalifikacji zawodowych nauczyciela (Woroniecki, 1991, s. 32).

Ostatecznie ten sam autor uważa, że podział ogólny na dwie grupy, tj. kwalifikacje dydaktyczne i wychowawcze jest niewystarczający, bowiem wiąże się on z całym szeregiem zadań, do wypełniania których nauczyciel jest zobowiązany. Są nimi:

- prowadzenie lekcji;
- wychowawstwo klasy;
- różne rodzaje i formy zajęć pozalekcyjnych;
- orientacja szkolna i zawodowa;
- opieka nad samorządem, organizacjami uczniowskimi i młodzieżowymi;
- współpraca z rodzicami;
- społeczna działalność kulturalno-oświatowa w środowisku lokalnym;
- uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym;
- praca w radzie pedagogicznej;
- uczestnictwo w kierowaniu szkołą itp. (Woroniecki, 1991, s. 36).

Lista zadań nauczycielskich jest otwarta, co też wymusza nabywanie kolejnych nowych specyficznych umiejętności, często określanych jako kompetencje. „Kompetencja to – harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia” (Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003, s. 23). Najczęściej identyfikowanymi kompetencjami są:

1. Kompetencje merytoryczne (rzeczowe).
2. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne.
3. Kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska.
4. Kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania.
5. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne.
6. Kompetencje komunikacyjne.
7. Kompetencje medialne i techniczne.
8. Kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły.
9. Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych.
10. Kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym (Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003, s. 24–31).

Lista kompetencji jest otwarta, dlatego wyróżnia się dodatkowo umiejętność pracy z dziećmi niepełnosprawnymi (Sakowicz-Boboryko, 1998, s. 345), kom-

petencje ewaluacyjne (Czeropska, 2003, s. 337), czy kulturowe (Płycka, 2003, s. 364). Świadomość ich posiadania lub ich brak wskazuje na konieczność doskonalenia zawodowego, poszukiwania wiedzy, czy wymiany doświadczeń przez nauczycieli.

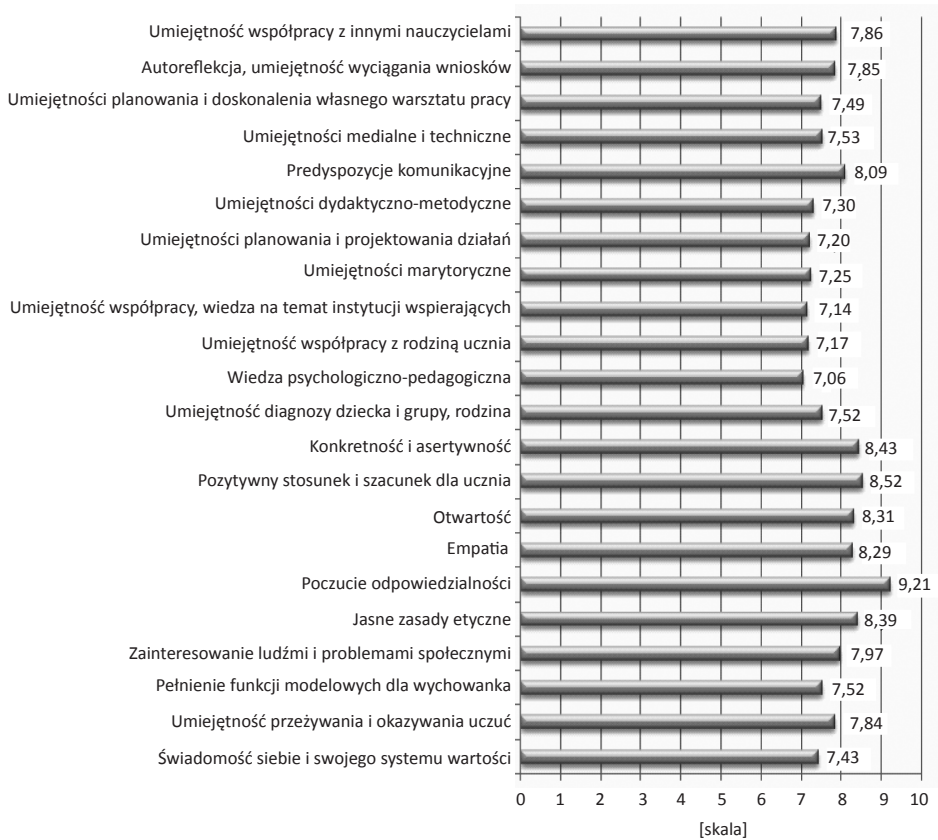
Badania własne

W badaniach własnych podjęto próbę określenia poziomu kompetencji nauczycielskich w ocenie studentów pedagogiki, będących u progu kariery zawodowej. Badaniami objęto ogółem 175 studentów, kobiety i mężczyzn w różnych przedziałach wiekowych.

Z wykorzystaniem techniki ankiety, wynikającej z metody sondażu diagnostycznego, zaproponowano badanym na skali od 1 do 10 określenie, w jakim stopniu reprezentują 22 kompetencje. Podzielono je na trzy grypy, przy czym w pierwszej grupie – kompetencji osobistych – uwzględniono następujące cechy: świadomość siebie i swojego systemu wartości, umiejętność przeżywania i okazywania uczuć, pełnienie funkcji modelowych dla wychowanka, zainteresowanie ludźmi i problemami społecznymi, jasne zasady etyczne, poczucie odpowiedzialności. Drugą grupę kompetencji stanowiły: empatia, otwartość, pozytywny stosunek i szacunek dla ucznia, konkretność i asertywność, umiejętność diagnozy dziecka i grupy, rodziny, wiedza psychologiczno-pedagogiczna, umiejętność współpracy z rodziną ucznia, umiejętność współpracy, wiedza na temat instytucji wspierających. Wszystkie te umiejętności nazwano – warunki niezbędne dla wspomagania ucznia w rozwoju. Pozostałe kompetencje zebrano w trzeciej grupie; uwzględniono następujące: umiejętności merytoryczne, umiejętności planowania i projektowania działań, umiejętności dydaktyczno-metodyczne, predyspozycje komunikacyjne, umiejętności medialne i techniczne, umiejętności planowania i doskonalenia własnego warsztatu pracy, autorefleksja, umiejętność wyciągania wniosków, umiejętność współpracy z innymi nauczycielami.

Autorefleksja badanych studentów, dotycząca posiadanych kompetencji, została opracowana pod względem jakościowym i ilościowym, z uwzględnieniem płci oraz wieku badanych. Rycina 1 przedstawia ogólny poziom posiadanych kompetencji w opinii badanych studentów.

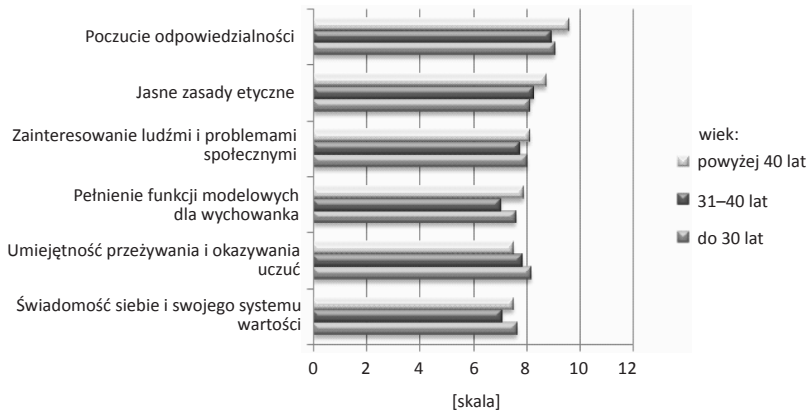
Wykres (na ryc. 1) wskazuje, że wśród badanych kompetencji najwyższą wartość osiągnęła kompetencja związana z poczuciem odpowiedzialności – 9,21 na 10 możliwych punktów, zaś najniższą wartość zaznaczono dla kompetencji – wiedza psychologiczno-pedagogiczna – 7,06 na 10 punktów maksymalnych.



Źródło: Badania własne.

Rycina 1. Poziom kompetencji badanych studentów

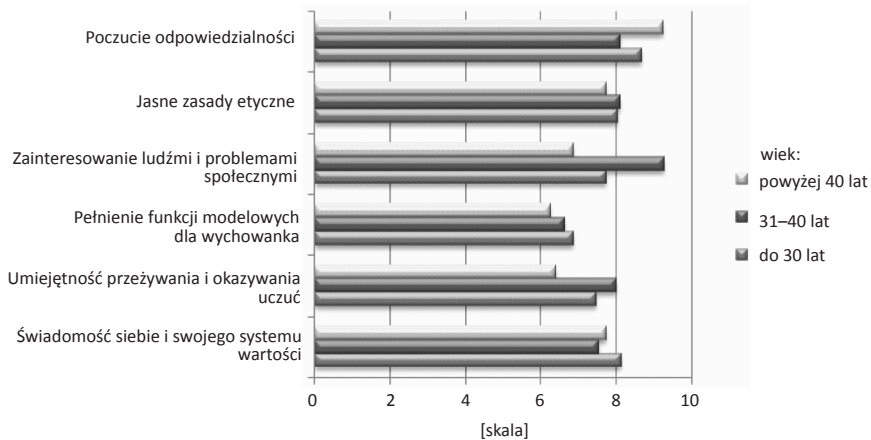
Kolejna rycina (2) przedstawia dynamikę badanych kompetencji wśród kobiet we wszystkich badanych przedziałach wiekowych. Analiza tych wyników zwraca uwagę na zależność malejącą w zakresie kompetencji związanej z przeżywaniem i okazywaniem uczuć w zależności od wieku kobiet i większą zależność w zakresie jasnych zasad etycznych u kobiet wraz z rosnącym wiekiem. Pozostałe kompetencje w zależności od wieku są zróżnicowane.



Źródło: Badania własne.

Rycina 2. Cechy osobiste badanych kobiet z uwzględnieniem wieku

Kolejny wykres (ryc. 3) przedstawia kompetencje osobiste badanych mężczyzn z uwzględnieniem wieku badanych. Wyraźnie dominują kompetencje związane z zainteresowaniami ludźmi i problemami społecznymi (wśród mężczyzn w wieku od 31 do 40 lat) i poczucie odpowiedzialności (w wieku powyżej 40 lat). Pozostałe rozkłady badanych kompetencji są niezależne od wieku, wyraźnie jednak zwracają uwagę cechy dotyczące umiejętności pełnienia funkcji modelowych dla wychowanka, które wraz z wiekiem spadają.

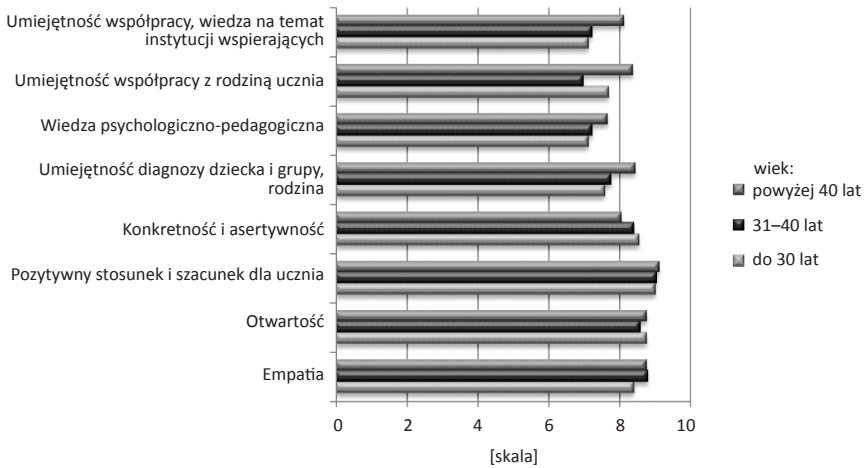


Źródło: Badania własne.

Rycina 3. Cechy osobiste badanych mężczyzn z uwzględnieniem wieku

Następnie poddano analizie kompetencje wspierające uczenia w rozwoju, uwzględniając wszystkie grupy wiekowe wśród badanych kobiet. Zdecydowanie wszystkie kompetencje w grupie powyżej 40 lat są najwyższe, poza konkretno-

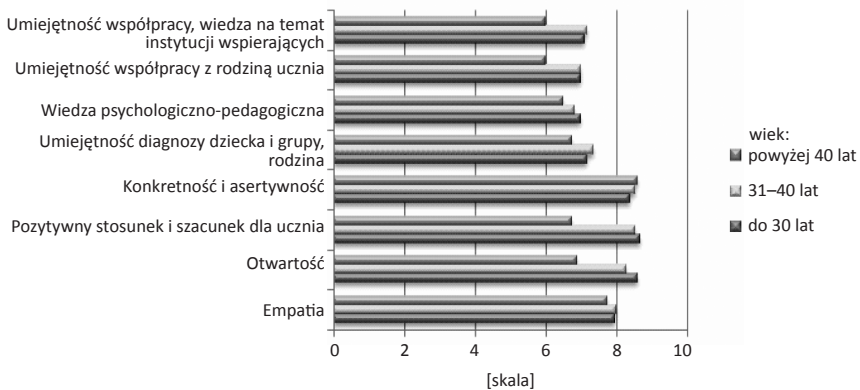
ścią i asertywnością, która jak pokazują wyniki wraz z wiekiem kobiet spada. Pozostałe kompetencje są zróżnicowane, zwłaszcza w dwóch pierwszych grupach wiekowych. Wyniki przedstawiono na rycinie 4.



Źródło: Badania własne.

Rycina 4. Warunki niezbędne dla wspomagania ucznia w rozwoju w opinii badanych kobiet z uwzględnieniem wieku

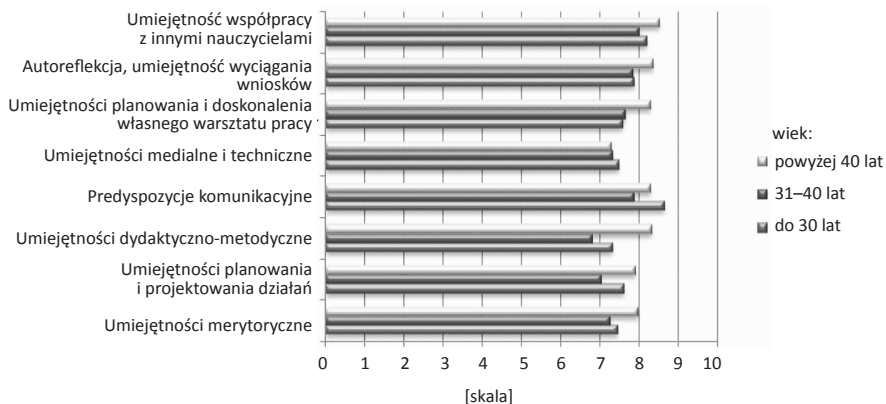
Wśród badanych mężczyzn wiek różnicuje posiadane kompetencje. Tylko w zakresie cech jakimi są konkretność i asertywność wzrasta ona wraz z wiekiem, pozostałe kompetencje maleją wraz z wiekiem, bądź pozostają na tym samym poziomie. Najslabiej zaznaczoną kompetencją jest umiejętność współpracy z rodziną ucznia oraz umiejętność współpracy, wiedza na temat instytucji wspierających (po 6 punktów). Opisane wnioski przedstawia rycina 5.



Źródło: Badania własne.

Rycina 5. Warunki niezbędne dla wspomagania ucznia w rozwoju w opinii badanych mężczyzn z uwzględnieniem wieku

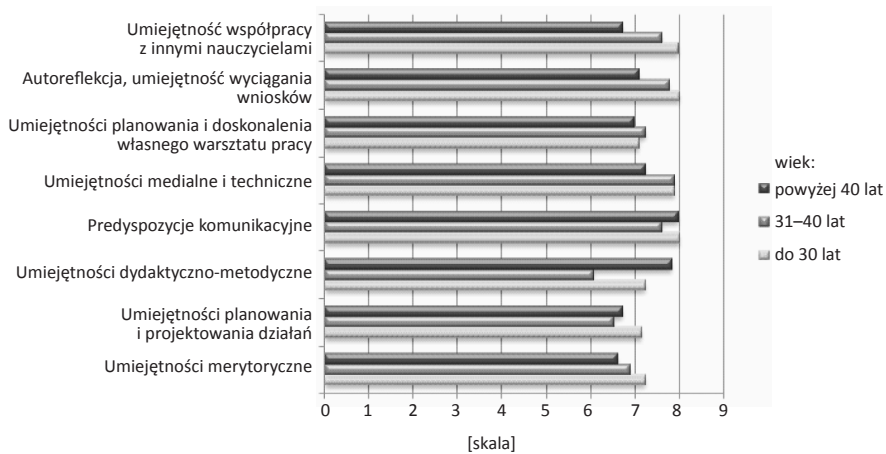
Poddając analizie ostatnią grupę kompetencji z uwzględnieniem wszystkich przedziałów wiekowych badanych kobiet, można stwierdzić dużą różnorodność w zakresie kompetencji w zależności od wieku. Tylko w jednej umiejętności medialnej i technicznej wartość tej cechy spada wraz z wiekiem, w pozostałych kompetencjach wiek kobiet powyżej 40 lat sprzyja większym wartościom. Najniższą wartość osiągnęły umiejętności dydaktyczno-metodyczne wśród kobiet w wieku 31–40 lat (6,83), a najwyższą ocenę osiągnęły umiejętności kobiet w wieku powyżej 40 lat dotyczące współpracy z innymi nauczycielami (8,54). Dane te przedstawia rycina 6.



Źródło: Badania własne.

Rycina 6. Pozostałe kompetencje badanych kobiet z uwzględnieniem wieku

Następny wykres (ryc. 7) obrazuje zależność pozostałych kompetencji mężczyzn w odniesieniu do wieku. Wśród badanych mężczyzn, kompetencje, które maleją wraz z wiekiem to umiejętności merytoryczne oraz umiejętności medialne i techniczne, planowania i doskonalenia własnego warsztatu pracy, autorefleksja i umiejętność wyciągania wniosków oraz umiejętność współpracy z innymi nauczycielami. Natomiast wraz z wiekiem wzrastają umiejętności dydaktyczno-metodyczne. Inne kompetencje w zależności od wieku mają różne wartości.



Źródło: Badania własne.

Rycina 7. Pozostałe kompetencje badanych mężczyzn z uwzględnieniem wieku

Wnioski z badań

Można stwierdzić, dokonując analizy ilościowej i jakościowej, że wiek i płeć mają wpływ na poziom deklarowanych kompetencji nauczycielskich. Ogólnie wyższe kompetencje deklarowały kobiety niż mężczyźni i osoby starsze wiekiem. Również w większym stopniu miały one nasilone wymienione cechy niż osoby młode.

Spośród wszystkich badanych kompetencji największą wartość osiągnęło poczucie odpowiedzialności i to właśnie ta cecha osobista jest motywatorem do podejmowania działań w zakresie nabywania nowych umiejętności. Dotyczy to podejmowania decyzji o samodoskonaleniu, poszukiwaniu nowości, rozwoju własnego na różnych poziomach. Odpowiedzialność za swój rozwój zawsze związany jest z działaniami na rzecz ucznia i szkoły w której się pracuje, a ma to odzwierciedlenie w skuteczności zawodowej. Poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela jest oczekiwaniem, że będzie on zdolny do wpływania na zmiany dokonujące się w uczniu (Gaś, 2001, s. 22).

Zakończenie

Obszar kompetencji zawodowej nauczycieli jest jednym z wielu obszarów, które składają się na dziedzinę wiedzy jaką jest pedeutologia (Okoń, 1992, s. 153). Zakres kompetencji i ich wymiar jest poddawany badaniom od wielu lat.

Jak pokazują badania, również w niniejszym opracowaniu, zależą one od wielu czynników. Czy zatem warsztat pracy nauczycieli (Zych, 1989, s. 157) jest wystarczający w momencie podejmowania czynności zawodowych, czy należy bardziej akcentować wiedzę, a może umiejętności w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli?

Podczas przeprowadzania badań przyjęto skalę od 1 do 10 punktów. Uzyskana średnia powyżej 6 punktów wskazuje, że poziom przygotowania do podjęcia zadań w zawodzie jest dobry. Niepokojące są niskie wartości dotyczące modelowania postaw przez nauczycieli, czy poziom wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Te dwie umiejętności są wyjściowe do wprowadzenia zmiany w zachowaniu się ucznia-dziecka, co sugeruje konieczność pogłębiania wiedzy w tym zakresie i refleksji nad własnymi postawami.

Nauczyciele zawsze byli i będą ważnymi osobami w życiu wychowanków. Pomoc udzielona w odpowiednim momencie nie tylko zaspokaja aktualną potrzebę, ale często zapobiega pogłębieniu się problemu. Edukacja jest nie tylko przekazywaniem wiedzy i tworzeniem środowiska sprzyjającego jej przekazywaniu, ale też troską o całościowe potrzeby danej osoby. Należy oferować wychowankom indywidualnie dobrane podpowiedzi i służyć im umiejętnościami terapeutycznymi, wtedy zbliżamy się do celu jakim jest wszechstronna edukacja uczniów (King, 2004, s. 111), co może zapewnić jedynie kompetentny nauczyciel.

Bibliografia

- Chętkowski D., 2010, *Nauczycielskie perypetie*, GWP, Gdańsk.
- Czeropska M., 1998, *Jak rozwijać kompetencje ewaluacyjne nauczyciela?*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Dąbrowska T.E., 1997, *Możliwości integracji pracy wychowawczej szkoły ze środowiskiem rodzinnym ucznia w dobie transformacji ustrojowej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, red. M. Ochmański, Lublin.
- Gaś Z.B., 2001, *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- King G., 2004, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, GWP, Gdańsk.
- Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, 2013, red. D. Wosik-Kowala, T. Zubrzycka-Maciąg, Impuls, Kraków.
- Kupaj L., Krysa W., 2014, *Kompetencje coachingowe nauczycieli*, ABC, Warszawa.
- Kwaśnica R., 1995, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwa PAN, Warszawa.
- Kwiatkowska-Kowal B., 1989, *Kwalifikacje dydaktyczne nauczycieli*, [w:] *Warunki pracy nauczycieli*, red. T. Wiloch, Wydawnictwa PAN, Wrocław.
- Okoń W., 1992, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Papis D., Strzelczyk-Raduli U., 1996, *Zawód nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły” nr 12, s. 7–8.
- Płyśka J., 1998, *Kompetencje kulturowe współczesnych nauczycieli*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

Radzewicz J., 1986, *Wychowawca i jego klasa*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.

Sakowicz-Boboryko A., 1998, *Nauczyciel szkoły ogólnodostępnej wobec zagadnień edukacji integracyjnej*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

Strzelczyk-Raduli U., 1997, *Czynności zawodowe nauczycieli w świetle badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 1, s. 42–43.

Strzelczyk-Raduli U., 1997, *Konspekt – zadanie domowe nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły” nr 3, s. 26–27.

Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., 2003, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI2, Poznań.

Szorc K., 2013, *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*, Impuls, Kraków.

Za progiem. Jak rozwija się dziecko i co z tego wynika dla nauczyciela klasy IV, red. M. Skura, M. Lisiecki, 2014, ORE, Warszawa.

Zych E., 1989, *Warsztat pracy nauczyciela*, [w:] *Warunki pracy nauczycieli*, red. T. Wiloch, Wydawnictwa PAN, Wrocław.

URSZULA STRZELCZYK-RADULI

THE SCALE OF THE COMPETENCE OF TEACHERS IN PEDAGOGY STUDENTS'
OPINIONS

Keywords: competence, teacher, variables, responsibility, education

The skills of teachers and characteristics of the profession are in the area of discipline which is Pedeutology. The diverse distribution of skills, which should have a teacher suggests that the competence is large, diverse and constantly open. Competence acquires a teacher in the learning process but extends them in the work, which is his duty and necessity. In our study we determined the scale of competencies in the opinion of students of pedagogy. The results show the dependence of the qualitative and quantitative in terms of their skills. The factors that influence their scale is gender and age.

Kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Słowa kluczowe: kompetencje, kompetencje nauczycieli, edukacja wczesnoszkolna

Artykuł dotyczy kompetencji jako pojęcia tyżącego się nauczycieli; szczególnego ich uwzględnienia w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Autor przedstawia wybrane próby definicji kompetencji oraz podział kompetencji zawodowych nauczyciela na różne obszary. Drugą część artykułu stanowi opis kompetencji postulowanych od kadry pedagogicznej na pierwszym etapie edukacyjnym.

Wstęp

Kompetencja to szerokie pojęcie, które wyraża umiejętność transferu umiejętności i wiedzy do nowych zjawisk w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje ponadto cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menedżerami i klientami (Sielatycki, 2008, s. 14).

Franz Emanuel Weinert interpretuje termin kompetencje jako mniej lub bardziej wyspecjalizowany system zdolności, umiejętności lub sprawności niezbędnych lub wystarczających do osiągnięcia określonego celu. Kompetencje to udowodnione zdolności do stosowania w praktyce posiadanych kwalifikacji oraz właściwego i zgodnego z etyką zawodową wykorzystywania cech osobowych i umiejętności nabytych w trakcie praktyki zawodowej (Olczak, 2009).

Kompetencje zawodowe to zdolność wykonywania czynności w zawodzie dobrze lub skutecznie, zgodnie ze standardami wymaganymi na stanowisku pracy, wspierana określonymi zakresami umiejętności, wiadomości i cechami psychofizycznymi, jakie powinien posiadać pracownik (Olczak, 2009).

Kompetencje nauczyciela

Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej (Sielatycki, 2005, s. 7–8):

1) kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania:

1.1) umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie;

1.2) umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się, tzn. nauczyciel:

– ma być organizatorem procesu uczenia się,

– ma uczynić ze swoich uczniów badaczy,

– tworzy programy nauczania, stale się szkoli i doskonali, usprawnia swoją pracę, działa w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach,

– jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie;

1.3) umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów;

1.4) umiejętność pracy w różnych zespołach (*team work*);

1.5) umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania;

1.6) umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami;

1.7) umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów;

1.8) umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności;

2) kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich:

2.1) umiejętność wykształcenia u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej;

2.2) umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji u uczniów, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, co obejmuje:

– motywację do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym,

– nauczanie uczenia się,

– krytyczne przetwarzanie informacji,

– posługiwanie się komputerem i korzystaniem z wszelkich urządzeń cyfrowych,

– twórczość i innowacyjność,

– rozwiązywanie problemów,

– przedsiębiorczość,

– współpracę z innymi,

– łatwość w komunikacji z innymi,

– umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej;

2.3) umiejętność wtopienia wymienionych wyżej kompetencji ponadprzedmiotowych w czasie nauczania/uczenia się określonego przedmiotu.

W świetle tego zestawu kompetencji podstawowym zadaniem nauczyciela jest wykształcenie u młodych ludzi postawy i nawyków do uczenia przez całe życie,

ustawicznego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych oraz zdolności współpracy z innymi i rozwiązywania problemów.

Robert Kwaśnica (2003, s. 300–301) dzieli kompetencje na:

1) kompetencje praktyczno-moralne, do których zalicza:

– kompetencje interpretacyjne – ten rodzaj kompetencji pozwala nam widzieć świat, jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, bezustannego wydobycia na jaw jej sensu. Te kompetencje umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się nie mającym końca zadaniem;

– kompetencje moralne – to zdolność prowadzenia refleksji moralnej, a nie tylko wiedza o normach i nakazach moralnych. Te kompetencje są zawarte w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania;

– kompetencje komunikacyjne – to zdolność do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą, zdolność do dialogowego sposobu bycia, przy czym dialog nie jest tutaj rozumiany tylko jako zdolność prowadzenia dyskusji, raczej jako rozmowa przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego co nas wspólnie ogarnia;

2) kompetencje techniczne, w skład których wchodzi:

– kompetencje postulacyjne (normatywne) – rozumiane jako umiejętność opowiadania się za określonymi celami, umiejętność identyfikowania się z nimi. Mogą one oznaczać naśladowanie celów osiągniętych przez innych, ale przede wszystkim wybór celów zgodnych z zaakceptowaną rolą, bądź zdolność ustanawiania celów indywidualnych;

– kompetencje metodyczne – to inaczej umiejętność działania według reguł, które określają optymalny porządek pewnych czynności. Treścią tych reguł jest przepis działania mówiący, co i w jakiej kolejności trzeba wykonać, aby osiągnąć zamierzony cel;

– kompetencje realizacyjne – rozumiane jako umiejętność doboru odpowiednich środków i tworzenia takich warunków, które sprzyjają osiągnięciu celu. Nauczycielowi służą one do opracowania materiału nauczania oraz organizowania czasu, przestrzeni i uczestników procesu dydaktycznego w sposób zapewniający skuteczność działania.

Inne podstawowe kompetencje to m.in.: specyficzne predyspozycje psychologiczne, kultura osobista i znajomości *savoir-vivre*'u, czyli form dobrego wychowania, odpowiedzialność za wychowanie dzieci i młodzieży, szacunek w stosunku do ucznia, uznania, a nawet możliwość tworzenia właściwego pozytywnego wizerunku zarówno własnego, jak i instytucji oświatowej (Muchacki, Bernátová, 2014, s. 232–233).

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w 1997 roku przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych nauczycieli. Tworzą go następujące grupy kompetencji: (1) prakseologiczne: skuteczność nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów

edukacyjnych; (2) komunikacyjne: skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych; (3) współdziałania: skuteczność zachowań prospołecznych i sprawność działań integracyjnych; (4) kreatywne: innowacyjność i niestandardowość działań; (5) informacyjne: sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji; (6) moralne: m.in. zdolność pogłębionej refleksji przy ocenie dowolnego czynu (Czerwiński, 2015).

Jednak już rok później, w 1998 roku, dostrzeżono potrzebę sformułowania nowego projektu. Został on opracowany przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli w Ministerstwie Edukacji Narodowej. W tym projekcie zrezygnowano z kompetencji moralnych (co wydaje się dyskusyjne), rozszerzono informatyczne o medialne oraz komunikacyjne o interpretacyjne. Kompetencje prakseologiczne przemianowano na pragmatyczne. Poprawiony standard kompetencji przedstawia się więc następująco: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne.

Szczegółowej charakterystyki poszczególnych grup kompetencji dokonał Czerwiński (2015). Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne wyrażają się przez:

- wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym i umiejętność spożytkowania jej dla celów edukacyjnych;
- umiejętność interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem;
- umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem, a także właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych;
- zrozumienie dialogowego charakteru relacji nauczyciel–uczeń i umiejętność właściwego formułowania przekazów edukacyjnych;
- umiejętność posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu (komunikacja niewerbalna);
- doskonalenie poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych: umiejętność kształtowania wrażliwości językowej wychowanków, odsłaniania wartości dziedzictwa kulturowego i funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się.

Następnie kompetencje kreatywne wyrażają się przez:

- rozumienie i znajomość swoistości działania pedagogicznego jako działania twórczego i niestandardowego;
- znajomość możliwości i bezpiecznych granic w dokonywaniu twórczych zmian w pracy nauczyciela i szkoły;
- umiejętność tworzenia i przekształcania elementów własnego warsztatu pracy (np. umiejętność opracowania autorskiego programu własnego przedmiotu z uwzględnieniem tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych);
- zrozumienie i umiejętność działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych;

- umiejętność myślenia krytycznego oraz stymulowania rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia swoich wychowanków, a także ich samokształcenia i pracy nad sobą;

- umiejętność planowania własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego;

- umiejętność badania własnej praktyki, dokonywania nad nią refleksji i tworzenia na tej podstawie własnej wiedzy zawodowej.

Kolejne – kompetencje współdziałania – wyrażają się przez:

- posiadanie wiedzy o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów oraz umiejętność jej odpowiedniego wykorzystania do tworzenia z grupy uczniowskiej środowiska wychowawczego;

- rozumienie związków między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej;

- umiejętność modyfikowania własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej;

- umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis oraz kształcenie u wychowanków tej umiejętności;

- rozumienie potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego i umiejętność współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za końcowy ich efekt.

Kompetencje pragmatyczne wyrażają się przez:

- podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu zawodowym;

- umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego (np. dokonanie diagnozy stanu wiedzy ucznia, zaburzeń jego rozwoju, szczególnych uzdolnień, zainteresowań czy potrzeb edukacyjnych);

- rozumienie potrzeby i umiejętność różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz, od podmiotowych możliwości ucznia oraz materialnych i kulturowych warunków działania;

- umiejętność realizowania założeń edukacji skorelowanej i integracyjnej;

- umiejętność posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu pracy nauczyciela w kształceniu i wychowaniu (metodami, zasadami dydaktycznymi, formami organizacyjnymi, umiejętność operacjonalizacji celów kształcenia);

- umiejętność opracowywania własnego programu realizacji przedmiotu na podstawie podstaw programowych i innych programów nauczania;

- rozumienie procesów ewaluacji szkolnej oraz umiejętność opracowania i posługiwania się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów;

- umiejętność badania i dokumentowania własnych działań, oceny skuteczności tych działań i dokonania stosownych ich korekt;

- znajomość polskiego systemu edukacji, prawodawstwa zawodowego oraz umiejętność prowadzenia dokumentacji wymaganej przez szkołę.

Kompetencje informatyczno-medialne wyrażają się przez:

- znajomość języka/języków obcych;
- znajomość obsługi komputera, video i innego sprzętu technicznego (np. umiejętność korzystania z baz danych, sieci komputerowych, w tym internetu, poczty elektronicznej);
- umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii do wspomagania własnych i uczniowskich procesów nauczania i uczenia się;
- umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci.

Z kolei obecne standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku zakładają, że po zakończeniu kształcenia absolwent (DzU 2012, poz. 131):

- posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania–uczenia się;
- posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
- posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
- charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;
- jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.

Kompetencje nauczyciela na pierwszym etapie edukacyjnym

Kazimierz Żegnałek twierdzi, że rola nauczyciela na pierwszym etapie edukacji powinna stanowić swoistą kontynuację roli rodziców w wychowaniu dziecka. Czynności wychowawcze nauczyciela nie powinny w swej istocie za bardzo różnić się od czynności wykonywanych w domu przez matkę i ojca. Różnica powinna sprowadzać się przede wszystkim do tego, że nauczyciel podejmuje je świadomie, realizuje planowo, systematycznie i z większą intensywnością dokonuje

oceny ich skuteczności, a jeśli trzeba odpowiednio je koryguje (Żegnałek, 2008, s. 192).

Zdaniem Piotra Kowolika (2003, s. 24) nauczyciel klas I–III powinien zdobyć następujące kompetencje:

- merytoryczne (specjalistyczne) – kompetentny nauczyciel wie, jakiej wiedzy nie posiada i potrafi do tego się przyznać uczniom;
- dydaktyczne – umiejętność tworzenia okazji edukacyjnych sprzyjających odkrywaniu i poznawaniu poszczególnych dziedzin nauki oraz dobór pomocy dydaktycznych w sposób celowy, przemyślany i dobrze zorganizowany;
- psychologiczne – umiejętność motywowania uczniów do nauki, organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, poznawanie ucznia, diagnozowanie go, umiejętność porozumiewania się;
- moralno-duchowe – rozwijanie w uczniach predyspozycji i zdolności, dbałość o ten rozwój w zgodzie z ideą człowieczeństwa.

Natomiast Małgorzata Suświłło proponuje następującą typologię kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji (Kozak-Czyżewska, 2009, s. 17):

- poznawcze – ujawniają się najpełniej w toku pełnienia roli fachowcy-specjalisty, a wyrażają się w wiedzy przedmiotowej oraz profesjonalnej, umiejętnościach w zakresie nauczania i wspomagania samodzielnego uczenia się, jak również poprzez innowatorstwo, a także twórczą i otwartą postawę odniesioną do zadań i elementów procesu edukacyjnego;
- organizatorskie – znajdują swoje urzeczywistnienie podczas pełnienia przez nauczyciela roli kierownika-organizatora. Dotyczą m.in. organizacji czasu pracy i przestrzeni edukacyjnej, doboru środków do realizacji stawianych zadań, operacjonalizacji celów kształcenia, umiejętnego zastosowania adekwatnego do określonej sytuacji, stylu kierowania grupą;
- komunikacyjne – obejmują swoim obszarem zarówno komunikację werbalną, jak i niewerbalną;
- inspiratorskie – pozwalają na motywowanie uczniów do pracy i właściwą ich aktywizację, umożliwiają pomoc w odkrywaniu przez dzieci ich własnych strategii uczenia się, wprowadzają element ożywienia do codziennej pracy szkolnej, uświadamiają dzieciom wartość ich własnego rozwoju;
- integratorskie – związane są z pełnieniem przez nauczyciela roli integratora. Umożliwiają one tworzenie spójnego zespołu klasowego przy równoczesnym poszanowaniu odrębności i indywidualności każdego dziecka. Wiążą się z akceptowaniem inności, osiąganiem porozumienia, negocjowaniem oraz dawaniem dzieciom poczucia komfortu psychicznego.

Bibliografia

Czerwiński K., 2015, *Kompetencje współczesnego nauczyciela i ich uwarunkowania (przegląd najważniejszych polskich koncepcji)*, s. 1–12, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1345> [1.09.2015].

Kowolik P., 2003, *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*, [w:] *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, red. M. Michalewska, P. Kowolik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 19–31.

Kozak-Czyżewska, 2009, *Kompetencje w edukacji – kompetenty uczeń – kompetentny nauczyciel*, [w:] *Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej*, red. E. Kozak-Czyżewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 7–19.

Kwaśnica R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 291–319.

Muchacki M., Bernátová R., 2014, *Professional competencies within the field of professional activity of teachers*, [v:] *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*, red. A. Prídavková, M. Klimovič, Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, Prešov, s. 229–234.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (DzU 2012, poz. 131).

Sielatycki M., 2005, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku” nr 3, s. 7–8.

Sielatycki M., 2008, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybране zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe: Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 13–22.

Żegnałek K., 2008, *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] K. Żegnałek, *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa, s. 188–195.

SŁAWOMIR ŚLIWA

THE SKILLS OF TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Keywords: competences, the competences of teachers, early childhood education

The article concerns the notion of competence, and competence of teachers, with particular emphasis on the competence of teachers of early childhood education. The author presents the samples chosen definition of competences and the division of teachers' professional competence in different areas. The second part of the article is the description of the postulated competence of the teaching staff at the first stage of education.

Aktuálne zmeny technického vzdelávania vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce na primárnom stupni

Kľúčové slová: technické vzdelávanie, primárny stupeň, štátny vzdelávací program, vzdelávacia oblasť, obsahový a výkonový štandard

Príspevok stručne približuje historické východiská technického vzdelávania v rámci edukácie na základných školách. Ďalej sa zaoberá zámermi rozvoja výchovy a vzdelávania po roku 1990 v technickom vzdelávaní a charakterizuje aktuálne zmeny technického vzdelávania vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce na primárnom stupni. Záver príspevku predstavuje niektoré problémy edukácie technicky zameraných predmetov na základnej škole a naznačuje perspektívy technického vzdelávania.

Úvod

V mnohých článkoch, príspevkoch, referátoch a publikáciách z rôznych časových období sa konštatuje, že „sme svedkami zrýchlenia rozvoja vied a techniky a s tým súvisiaceho narastania nových poznatkov“. Vyskytujú sa myšlienky o „obrovskom rozvoji vedy a techniky“, ktorý je vyvolaný vytváraním nových výrobných vzťahov, pričom sama veda a technika sa stávajú hnacím motorom spoločenského vývoja a pokroku. Konštatovania majú platnosť naďalej, veď vývoj vedy a techniky má progresívny charakter. Zásadné objavy prírodných vied umožnili hlbšie preniknutie do mikrosvetu, k podstate štruktúry hmoty na jednej strane, ale aj k zodpovedaniu základných otázok o vzniku a vývoji Vesmíru. Technika založená na poznatkoch prírodných vied dala človeku významných pomocníkov v podobe mechanizmov, parných a elektrických strojov, dopravných mechanizmov, moderných chemických prostriedkov a netradičných materiálov, biotechnológii a genetického inžinierstva. Súčasnú globalizáciu sveta vo významnej miere ovplyvnili moderné informačné a komunikačné technológie.

Mnohé závery vedcov a konštrukčno-technologické riešenia technikov dosťávajú podobu konkrétnych technických produktov a vstupujú do každodenného života ľudí. Pritom nikto nepochybuje o tom, že čoraz rýchlejší nárast poznatkov z vedy a techniky bude smerovať k výrobe produktov, ktoré ak sú dnes absolútne nové, budú len za niekoľko rokov považované za prekonané. Dalo by sa predpokladať, že v rýchlo z hľadiska vedecko-technického rozvoja meniacej sa dobe, bude všetkým, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí a mládeže v 21. storočí záležať na ich pripravenosti na život v technickom prostredí. K splneniu cieľa predpokladu však zostáva prekonať veľa prekážok.

Východiska a aktuálne zmeny technického vzdelávania

Vzťah všeobecného a technického vzdelania

Na nárast vedeckých poznatkov spôsobený vedecko-technickým a technologickým rozvojom v jednotlivých etapách vývoja spoločnosti, informačnú explóziu i kvalitatívnu zmenu vo všetkých oblastiach ľudskej spoločnosti reagovali pedagógovia a psychológovia vytvorením teoretických koncepcií nových obsahov vzdelávania. Predimenzovanosť učiva spôsobenú jednostranne uplatňovaným princípom vedy na vyučovaní bolo potrebné riešiť (Rötling, 1998). Diskusia prebiehala o tom, aký má byť optimálny obsah a rozsah didaktickej transformácie v školských kurikulumoch a aký bude spôsob realizácie, aby sa zaistila zrozumiteľnosť a pochopiteľnosť poznatkov vedy pre žiakov. V didaktickej analýze učiva sa okrem princípu vedeckosti začal uplatňovať princíp štruktúry a reprezentatívnosti učiva. Pri spracovávaní obsahu školského vzdelania je však žiaduce zohľadňovať aj nové poznatky z rôznych oblastí vedy. V primeranej miere ich implementovať do štátnych vzdelávacích programov, výchovno-vzdelávacích plánov, učebníc a do vyučovacieho procesu. Pri realizácii uvedeného zámeru je potrebné akceptovať historické, spoločenské, logické, biologicko-psychologické, pedagogické a porovnávacie hľadisko. Dôležité je poznanie základných znakov vyučovacieho predmetu: – prispievať k výchove žiaka; – v rámci poslania školy vo výchove ujasniť si ciele predmetu; – uplatňovať vlastné výchovné prostriedky predmetu; – poznať didaktický systém predmetu, ktorého základ tvoria poznatky vybrané z vedeckého systému poznatkov, pričom transformácia poznatkov do výučby odlišuje prácu pedagóga – učiteľa od práce vedca.

Učivo nemá chápať pedagóg len ako súhrn poznatkov vedy a techniky, ale aj ako súhrn „kultúrnych hodnôt“ prenášajúcich sa prostredníctvom výchovy z generácie na generáciu, ako možnosť pozitívne meniť vlastnosti človeka, jeho postoj i hodnotovú orientáciu (Skalková, 2007).

Chápanie vzťahu medzi všeobecným a technickým vzdelaním je stále aktuálnym problémom v oblasti vzdelávania a výchovy. V prírodovednom vzdelá-

vaní sa dlhodobo rieši problém vymedzenia tých poznatkov, ktoré sú v neustále rozširujúcom sa objeme nových poznatkov podstatné a svojim obsahom integrujúce medzi vednými odbormi. V technickom vzdelávaní je podstatou problému rozdielny pohľad všeobecného a odborného vzdelania na profesionálnu prípravu, na protiklad práce duševnej a manuálnej. Riešenie všeobecného a odborného vzdelania podľa vzťahu školy a pedagogickej teórie má v rôznych obdobiach rôzne tendencie. Z analýzy histórie pracovnej výchovy vyplýva, že väčšinou bola chápaná ako výchova k práci a orientovaná na prípravu pre praktický život (Kožuchová, 1993).

K zmene pohľadu na vzdelávanie zabezpečované technickými predmetmi mali prispieť udalosti, ktoré v časových medzníkoch – rok 1989, 1993 a 2004 ovplyvnili vzdelávanie na Slovensku. Rok 1989 je významný spoločenskými zmenami, rok 1993 je rokom vzniku samostatnej Slovenskej republiky a v roku 2004 Slovenská republika vstúpila do Európskej únie.

Obdobie po roku 1989 znamenalo zánik jednotnej školy a obnovenie demokratických tradícií v školstve, ktoré sa prejavili v organizácii i v obsahu vyučovania a výchovy. Súčasťou transformácie základného školstva bola aj oblasť technického vzdelávania. S nastupujúcou humanistickou koncepciou výchovy bolo technické vzdelávanie podrobené výraznej kritike, spolu s dovtedy platnými pragmatickými koncepciami výchovy. Dochádza ku rozsiahlym koncepčným didaktickým zmenám v technicky zameraných predmetoch Pracovné vyučovanie a Technická výchova, tak, ako ani v jednom predmete v učebnom pláne základných škôl (Ďuriš, 2007).

Technické vzdelávanie na primárnom stupni v školskej reforme roku 2008 a v inovovaných kurikulumoch roku 2015

V učebných plánoch pre primárne vzdelávanie v roku 1993 zostáva predmet pracovné vyučovanie v podobe dvojzložkového predmetu: technické práce a pestovateľské práce, pričom v 1. a 2. ročníku došlo k integrácii pestovateľskej zložky do prvouky a technickej zložky do výtvarnej výchovy.

V roku 1995 vychádzajú nové učebné osnovy predmetu Pracovné vyučovanie. Pri koncipovaní obsahu pracovného vyučovania v 3. a 4. ročníku základnej školy predmetová komisia, ktorá pracovala v tom čase na Výskumnom ústave pedagogickom v Bratislave, vychádza z rovnomerného zastúpenia technických a pestovateľských prác. Učivo je delené na povinné a voliteľné. Pri tvorbe časovo-tematických plánov môže pedagóg rešpektovať záujem žiakov i podmienky školy. Do obsahu predmetov sú navrhnuté tematické celky – Materiály a technológie ich opracovania, Základy konštruovania, Príprava pre rodinný život, Ľudové tradície a remeslá na Slovensku, Pracovne orientované vychádzky. Obsah i ciele tematických celkov vytvárajú priestor tak pre využívanie všeobecnodidaktických, ako aj inovačných metód. Nové ciele technického vzdelávania kladú dôraz na pochopenie významu techniky ako ľudskej kultúry, rozvoj tvorivého technického

myslenia, elementárnej technickej gramotnosti i rozvoj záujmu žiakov. V novej koncepcii technického vzdelávania je zameranie nie len na plnenie kognitívnych cieľov, ale aj na hodnotovú orientáciu a podporu osobnostných vlastností žiakov. V roku 2002 vychádza vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z pracovného vyučovania na 1. stupni základnej školy.

V roku 2008 slovenské školstvo prechádza výraznými zmenami, ktoré vo významnej miere akcelerovala školská reforma. Zámery a ciele školskej reformy ovplyvnili celý systém vzdelávania na všetkých úrovniach nášho školstva. Realizácia reformy bola logickým dôsledkom rokmi požadovanej modernizácie edukačného procesu na našich školách. Svojim záberom zasiahla všetky oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu. Výrazne ovplyvnila prácu učiteľa, prácu žiaka, každodenný život školy. Charakteristickým znakom školskej reformy bol komplexný prístup pri rozvíjaní žiackych spôsobilostí poznávať, konať, hodnotiť a dorozumieť sa i porozumieť si na danom stupni vzdelávania. Žiak už nie je len pasívnym prijímateľom informácii počas edukačného procesu, ale sa stáva jeho aktívnym činiteľom, schopným samostatnou aktívnou prácou ziskávať nové informácie, nadobúdať nové poznatky a zručnosti. Zo sprievodných znakov reformy, ktoré významne determinovali činnosť učiteľov a žiakov možno spomenúť zmeny v obsahu učebných predmetov, uplatňovanie nových progresívnych vyučovacích metód, prienik moderných informačných technológií do škôl.

Reforma v roku 2008 priniesla nové pedagogické dokumenty, štátny vzdelávací program a školský vzdelávací program. Štát garantoval základné vzdelanie v Štátnom kurikule 70%, ktoré bolo povinné pre všetky základné školy. Školy si vytvárajú Školské kurikulum, tzn., že štátne kurikulum dopĺňajú 30% svojimi študijnými plánmi podľa potrieb školy, regiónu a pod. Povinný vyučovací predmet Pracovné vyučovanie bol začlenený v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2009) do vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Počet vyučovacích hodín pre predmet Pracovné vyučovanie je v rámcovom učebnom pláne stanovený jednou vyučovacou hodinou za školský rok, čo v pedagogickej praxi predstavuje 33 vyučovacích hodín. Pomerne malý počet vyučovacích hodín, v porovnaní s inými predmetmi, delí učiteľ pri plánovaní vzdelávacieho obsahu do piatich tematických celkov: Tvorivé využitie technických materiálov, Základy konštruovania, Starostlivosť o životné prostredie, Stravovanie a príprava jedál, Ľudové tradície a remeslá. Samotné tematické celky sa ešte delia na niekoľko tematických okruhov. Cieľom predmetu je získať základné užívateľské zručnosti v rôznych oblastiach ľudskej činnosti a prispievať k vytváraniu profesijnej orientácie žiakov (Kožuchová a kol., 2009).

Inovovaný Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2014) opäť začleňuje do vzdelávacej oblasti Človek a svet práce vyučovací predmet Pracovné vyučovanie. Počet vyučovacích hodín je pre predmet Pracovné vyučovanie v rámcovom učebnom pláne stanovený jednou vyučovacou hodinou za školský rok a to pre 3. ročník a jednou vyučovacou hodinou pre 4. ročník. Pracovné

vyučovanie na primárnom stupni vzdelávania je zamerané na široké spektrum pracovných činností a technológií založených na tvorivej tímovej spolupráci. Technickým vzdelávaním sú žiaci vedení k získaniu základných užívateľských zručností v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Vzdelávací obsah predmetu pracovné vyučovanie prispieva k vytváraniu životnej a profesijnej orientácie žiakov. Predmet je zameraný na rozvoj praktických pracovných zručností a dopĺňa celé základné vzdelávanie o dôležitú zložku nevyhnutnú pre uplatnenie človeka v ďalšom živote a v spoločnosti.

Vzdelávací štandard ako program aktivity žiakov je koncipovaný tak, aby vytváral možnosti na tie kognitívne činnosti žiakov, ktoré operujú s pojmami, akými sú hľadanie, pátranie, skúmanie, objavovanie, manipulovanie s predmetmi, experimentovanie, konštruovanie, lebo v nich spočíva základný predpoklad rozvíjania ich praktických zručností. V tomto zmysle nemajú byť žiaci len pasívnymi aktérmi výučby a konzumentmi hotových poznatkov, ktoré si majú len zapamätať a následne reprodukovať (*Inovovaný štátny vzdelávací program...*, 2014). Vzdelávací štandard predmetu Pracovné vyučovanie je rozdelený do piatich tematických celkov: Človek a práca, Tvorivé využitie technických materiálov, Základy konštruovania, Stravovanie a príprava pokrmov, Ľudové tradície a remeslá. Novým tematickým celkom je celok Človek a práca, v ktorom je dôležité zdôvodniť význam práce pre človeka, vysvetliť význam učenia sa k príprave na budúce povolanie, informovať sa o rôznych povolaniach, uviesť klady a zápory vplyvu techniky na prácu človeku a uviesť príklady technických vynálezov.

Niektoré problémy edukácie technicky zameraných predmetov

Problémov edukácie technicky zameraných predmetov je viacero. V príspevku predstavuje tie problémy, ktoré sú podľa nášho názoru najzávažnejšie:

• Uplatnenie medzipredmetových vzťahov

Aj za súčasného stavu, nie celkom priaznivého pre technickú výchovu, je potrebné najmä vzhľadom k rýchlym zmenám vo vede, technike, výrobe, službách ako i k integračným procesom v nich prebiehajúcich, upravovať obsah a metodiku výučby v tom zmysle aby poskytované vedomosti boli čo najkomplexnejšie. To znamená, že nie je potrebné učiť len fakty, ale hlavne vzťahy medzi nimi. Zásada spojenia učebného procesu so životom umožňuje získať poznatky a skúsenosti z riešenia problémov každodenného života. Uplatnenie uvedenej zásady vo vyučovacom procese je okrem iných faktorov podmienené aj cieľavedomým uplatňovaním medzipredmetových vzťahov už na I. stupni základnej školy. Zásada nie je dodržiavaná zo strany učiteľov dôsledne.

• Podporovanie neformálneho vzdelávania v pracovno-technickej oblasti

Ciele a obsah technického vzdelávania môžeme realizovať tak vo formálnom vzdelávaní (formal learning), ako aj v neformálnom vzdelávaní (*non-formal learning*). Uznávanie dosiahnutých výsledkov v technickom vzdelávaní je legislatívne pokryté vo formálnom vzdelávaní, pričom neformálne vzdelávanie túto možnosť

neposkytuje. Neformálne vzdelávanie však nevylučuje možnosť byť prospešným pri ďalšom zabezpečovaní kvality vzdelávania žiakov i študentov. Individuálny prístup pedagóga k žiakom, uplatnenie inovačných metód i časová neviazanosť na štyridsaťpäťminútové trvanie vyučovacej hodiny môže podporiť záujem žiakov o technickú činnosť.

V neformálnom vzdelávaní sa obsah a ciele technického vzdelávania premietajú do pracovno-technických záujmových činností. Pracovno-technické záujmové činnosti napomáhajú k systematickému zdokonaľovaniu manuálnych zručností, obohacujú vedomosti o technické poznatky a umožňujú aplikáciu týchto poznatkov v praxi. Záujmová činnosť v pracovno-technickej oblasti má mnohoraký obsah. Môže byť zameraná na: – prácu s rôznym prírodným a technickým materiálom; – práce so stavebnicami, konštrukčné práce; – montážne a demontážne práce; – modelárske práce; – prípravu pokrmov; – činnosti súvisiace s dopravnou výchovou; – činnosti súvisiace s informačno-komunikačnými technológiami; – oboznamovanie sa s rôznymi profesiami. Prostredníctvom mnohostrannej činnosti sa prehľbuje záujem žiakov o tvorivú prácu, o primeranú účasť na riešení súčasných problémov vedy a techniky. Tiež lepšie chápu význam odbornej kvalifikácie v dobe rýchleho rozvoja vedy a techniky. Pracovno-technické záujmové činnosti by mali podporovať záujem žiakov po aktívnom uplatnení vedomostí a zručností v oblasti techniky, rozvíjať ich technické myslenie a predstavivosť. V oblasti neformálneho vzdelávania v pracovno-technickej oblasti je veľmi slabá ponuka záujmových útvarov, čo súvisí okrem iných činiteľov aj s malým záujmom žiakov o činnosti v pracovno-technickej oblasti.

• Podpora vzdelávania IKT a učebnice pre technické vzdelávanie na primárnom stupni

Pre splnenie cieľa predmetu Pracovné vyučovanie je dôležitá profesijná príprava pedagóga na edukáciu. Bez profesijných kvalít pedagóga, jeho vzťahu k práci i svojim žiakom nie je možné v edukácii dosahovať stanovené ciele. Jednou z mnohých profesijných schopností pedagóga je práca s informačnými technológiami v edukačnom procese. Na pedagóga sú kladené nároky z hľadiska zvládnutia činnosti priamo súvisiacich s vyučovaním a jeho prípravou, pričom je pedagóg postavený pred výzvu využívania nových zdrojov informácií a prostriedkov komunikácie. Učebníc pre technické vzdelávanie na primárnom stupni nie je veľa, preto chcem v príspevku upozorniť na Elektronickú učebnicu didaktiky technickej výchovy (<http://ki.ku.sk/cms/utv/>), ktorá vznikla pod vedením prof. M. Kožuchovej, PhD. (2011) a je informačným zdrojom pre nové didaktické modely vzdelávania v technický orientovaných predmetoch.

Novou učebnicou vydanou v roku 2014 je publikácia Pracovné vyučovanie pre 4. ročník ZŠ autorky doc. PaedDr. M. Vargovej, PhD. napísaná pre potreby učiteľov. Učebnica má elektronickú podobu, preto po otvorení stránky <http://eucebnica.url.ph/eu/> sa rozbalí celobrazovkové zobrazenie a základné „menu“ učebnice. Učebnica má premyslenú koncepciu a logickú štruktúru. Ťažiskom

učebnice z hľadiska zámerov autorky sú kapitoly spracované k všetkým tematickým celkom inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre pracovné vyučovanie. Nachádzame v nich komplexné informácie a početný obrazový materiál pre učiteľov primárneho vzdelávania. Za prednosť učebnice považujem, že je vhodná a prístupná pre učiteľov a prehľadná aj pre študentov pedagogických fakúlt.

Ak prejdeme k pedagogickej realite materiálno-technického vybavenia v základných školách a k výučbe predmetu Pracovné vyučovanie, nemôžeme prejavíť spokojnosť. Výučba prebieha často v klasických triedach, vybavenie materiálom a didaktickou technikou nie je postačujúce. Pre realizáciu prezentácií prostredníctvom IKT v pracovnom vyučovaní potrebuje učiteľ v základnej škole často rozdeliť výučbu, a to tak, že časť výučby realizuje v učebni informatickej výchovy, a druhú časť hodiny v triede, čo robí vyučovací proces málo efektívny. V lepšom prípade používa na vyučovaní notebook resp. počítačové vybavenie dostupné v triede, čo učiteľovi umožňuje dôslednejšie rozvíjať kompetencií žiakov.

Záver

Mladá generácia sleduje proces vývoja trhovo-orientovaného povedomia, stretáva sa s myšlienkami humanizmu, uvedomuje si neustály a progresívny rast vedeckých poznatkov, môže získať informácie o objavoch prakticky zo všetkých oblastí ľudskej činnosti, denne zvláda obrovské množstvo podnetov a informácií. V tomto náročnom prostredí vznikajú otázky, ktoré majú nemalý význam pre budúce stratégie vzdelávacích aktivít. Predpokladáme, že pedagogické snaženie v technickom vzdelávaní sa bude zameriavať na rozvoj kognitívnych schopností v oblasti techniky a technológie, na kladný kreatívny vzťah k technickej tvorbe, na modernizáciu výrobných procesov, na inovačné procesy v ekonomike, v bankovníctve a managmente, v tvorbe optimálneho životného prostredia. K tomuto pedagogickému snaženiu môžu napomôcť nielen alternatívne metódy rozvíjania kognitívnej činnosti žiakov, ale aj skúmanie motivácie a zmien jej úrovne, odstraňovanie problémov v edukácii technického vzdelávania, lepšie zabezpečenie výučby materiálno-technickými prostriedkami a vzdelávanie učiteľov v oblasti technicky zameraných predmetov.

Zoznam bibliografických odkazov

Ďuriš M., 2007, *Systém celoživotného vzdelávania v oblasti technických odborných predmetov v informačnej spoločnosti – závery riešenia projektu VEGA*, [v:] *Technické vzdelávanie v procese zmien*, Fakulta prírodných vied Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, s. 8–45.

Inovovaný štátny vzdelávací program Pracovné vyučovanie – primárne vzdelávanie, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program-inovovany-svp-pre-1studen-zs/clovek-svet-prace> [23.09.2015].

Kožuchová M., 1993, *Pracovná výchova a technické vzdelávania na ZŠ*, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava.

Kožuchová M. a kol., 2009, Štátny vzdelávací program – Pracovné vyučovanie – príloha ISCED 1, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Bratislava, <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Clovek-a-svet-prace.alej> [25.09.2015].

Rötling G., 1998, *Ako redukovať množstvo učiva a úloh?* „Pedagogické rozhľady“, R. 7, č. 3/98, s. 8–11.

Skalková J., 2007, *Obecná didaktika*, Grada Publishing, Praha.

IVETA ŠEBENOVÁ

PRESENT CHANGES IN PRIMARY LEVEL OF TECHNICAL EDUCATION
IN EDUCATIONAL AREA HUMAN BEING AND THE WORLD OF WORK

Keywords: technical education, primary level of education, state education program, educational area, content and performance standard

The contribution starts with a brief outline of historical resources of technical education in primary schools. The next part describes plans and objectives of development in technical education after 1990 and characterizes present changes in educational area Human being and the world of work at the primary school level. The final part discusses some problems in teaching technically oriented subjects in primary schools and outlines perspectives in technical education.

Bariéry implementácie IKT do elementárnej edukácie

Kľúčové slová: primárna edukácia, informačné a komunikačné technológie, koncept technologicko-didaktických znalostí obsahu

Rozvoj kľúčových kompetencií žiaka je nosnou paradigmou súčasného štátneho kurikula. Učiteľ elementarista má umožniť žiakom vyskúšať si iný než len tradičný spôsob získavania poznatkov prevažne pamäťovým učením. V ére „učiacej sa spoločnosti“ sa špecifikom edukačného procesu stal vysnívaný epistemologický pluralizmus, ktorý do škôl priniesol nové médium – informačno-komunikačné technológie (IKT). Efektívnemu uplatneniu IKT v primárnej edukácii bránia rôzne skutočnosti, ktoré sú vnímané ako prekážky zvyšovania účinnosti tohto procesu. Príspevok sa zaoberá charakteristikou týchto bariér a analýzou dvoch z nich. Prvou bariérou je nedostatočné materiálne zabezpečenie (počítače a interaktívne tabule) na školách. Druhú tvoria nedostatky vyplývajúce z nedostatočných kompetencií učiteľov na prácu s IKT. Pre elimináciu druhej bariéry navrhujeme využitie konceptu technologicko-didaktických znalostí obsahu.

Úvod

Vzdelanie možno považovať za kľúčovým fenoménom uplatnenia človeka a to platí nielen pre dnešnú spoločnosť, ale aj pre budúcnosť. Vzdelávanie je proces osvojovania znalostí, zručností a postojov využiteľných v rozličných životných situáciách. Realitou ale často je, že žiaci mávajú osvojené veľké množstvo poznatkov a teórií, ktoré získavajú len pasívnym memorovaním. Pedagógovia by preto mali na dynamiku súčasného sveta reagovať pružne a reformovať tradičné transmisívne edukačné postupy.

Je potrebné zvýšiť schopnosti žiakov prvého stupňa základnej školy skúmať a samostatne uvažovať o súvislostiach medzi javmi a hľadať cesty riešenia zložitejších interaktívnych úloh. V súčasnosti sa na posilnenie týchto schopností stále v nedostatočnej miere využíva potenciál moderných technológií. Implementácia informačno-komunikačných technológií do vzdelávania je spojená s premenou

tradičného poňatia vzdelávania v modernom edukačnom prostredí. Býva jedným z významných faktorov ďalšieho rozvoja spoločnosti a zároveň jednou z priorit vzdelávacích stratégií deklarovaných Európskou úniou.

Cieľom príspevku je analyzovať vybrané bariéry primárnej edukácie z hľadiska implementácie informačných a komunikačných technológií. Ako východiskové sme zvolili dve kategórie prekážok – vnútorné na úrovni učiteľov a vonkajšie na úrovni školy. Vzhľadom na obmedzené možnosti rozsahu príspevku sme z oboch kategórií zvolili po jednej bariére, ktorú podrobnejšie charakterizujeme.

Digitálne kompetencie, počítačová, informačná a digitálna gramotnosť

Niektoré aktuálne pojmy súvisia bezprostredne s implementáciou IKT do elementárnej edukácie. Kľúčovým predpokladom pre ich zavádzanie je zabezpečenie základného digitálneho vzdelania (gramotnosti) a rozvoja digitálnych kompetencií každého súčasného alebo budúceho učiteľa. S digitálnymi kompetenciami úzko súvisia pojmy počítačová, informačná a digitálna gramotnosť.

Digitálne kompetencie učiteľa chápeme ako profesionálne zdokonalenie v porozumení potenciálu a možností čo najlepšieho využitia digitálnych technológií v modernizácii procesu vzdelávania (Hrašková, Brestenská, 2011). Počítačová gramotnosť znamená, že osobnosť je schopná počítať pri učení, riešení problémov a spracovaní informácií nielen použiť, ale pozná aj možnosti a hranice jeho spoločenského pôsobenia.

Podstata informačnej gramotnosti tkvie v schopnosti lokalizovať potrebné informácie, určiť relevanciu informácií, hodnotiť a efektívne používať informácie (Turek, 2002). Niektorí autori vnímajú pojem počítačová a informačná gramotnosť ako synonymum. Digitálna gramotnosť je schopnosť porozumieť informáciám a používať ich v rôznych formátoch z rôznych zdrojov.

Využívanie IKT vo vyučovacom procese na prvom stupni ZŠ

Zounek a Šed'ová (2009, s. 15) termín informačné a komunikačné technológie (ďalej IKT) používajú pre „technológie, ktoré sú založené na počítačoch a na moderných telekomunikačných službách umožňujúcich ich užívateľom v maximálnej možnej miere sprístupniť informácie a pracovať s nimi v digitálnej, resp. elektronickej podobe”. Zaužívaný je aj pojem „digitálne technológie” a skrátený názov „informačné technológie”.

IKT vnímame ako nevyhnutný nástroj moderného vzdelávania, ktorý ponúka učiteľovi aj žiakovi nové vzdelávacie prostredia. Sú nástrojom personalizácie

vzdelávania a môžu v značnej miere uľahčiť a zefektívniť proces učenia sa a prispieť k rozvoju myšlienkových a tvorivých aktivít žiakov.

Zavádzanie informačných a komunikačných technológií do škôl úzko súvisí so školskou legislatívou. V posledných dvoch deceniách sme svedkami školských reforiem naprieč celým priestorom Európskej únie. Zámerom je využiť vo väčšej miere edukačný potenciál IKT, ktorý v procese ich vývoja postupne narastá. Úlohou školy je žiakom v masovej miere predstaviť nové možnosti informačných a komunikačných technológií, s ktorými sa bežne nestretávajú.

Gašparová (2007, s. 52) uvádza, že „využívanie informačných a komunikačných technológií (IKT) vo vyučovaní na prvom stupni nemá len poznatkový, ale aj výchovný charakter. IKT uľahčujú zobrazovanie, predvádzanie niektorých javov a vecí, tiež urýchľujú proces učenia a robia ho zaujímavejším“. IKT môžu byť prostriedkom zefektívnenia učenia sa žiakov i špecifickým obohatením každej fázy vyučovacej hodiny. Ešte väčší potenciál nadobúdajú pri inovatívnych organizačných formách, napríklad v podobe blokového vyučovania, projektového vyučovania, či integrovaného tematického vyučovania.

Do výučby môžu pedagógovia podľa Kalaša (2011, s. 12) „úmyselne začleňovať IKT, ktoré môžeme vnímať z dvoch pohľadov: (a) ako informačné médium a (b) ako konštrukčné médium, ktoré pomáha žiakom tvoriť, skúmať, objavovať, vyjadriť sa a rozvíjať“. Bežné chápanie pojmu IKT teda prívlemlí akcentuje informačnú alebo výpočtovú stránku týchto procesov a zatieňuje ich konštrukčný potenciál. Aj vo vzdelávaní môžeme rozlíšiť aspekt informačný a konštrukčný. Časť poznávacieho procesu je zameraná na získavanie informácií, druhá na tvorbu, objavovanie a konštruovanie. Preto napríklad označenie „digitálne technológie“ nezatíňuje ich konštrukčný potenciál, ale v pedagogickej praxi nie je dostatočne zaužívané.

Bariéry využívania technológií vo vyučovacom procese

Ako sa mení nazeranie na proces učenia sa, paralelne nastávajú aj zmeny v chápaní celého procesu vyučovania. Mnohé výskumy poukazujú na bariéry, s ktorými sa učitelia stretávajú pri pokročilejšom využívaní technológií na školách. Bariéry sú chápané ako akékoľvek podmienky, ktoré robia postup k dosiahnutiu cieľa ťažším – v tomto prípade úspešnej implementácie IKT do primárnej edukácie.

Niektorí autori delia bariéry na vonkajšie a vnútorné. Podľa Ertmera (1999), vonkajšími (primárnymi) sú prístup k technológiám, čas, podpora, zdroje a školenia. Za vnútorné (sekundárne) považuje subjektívne názory užívateľov, ich postoje a skúsenosti. Hender (2000) vonkajšími označuje tie, ktoré sa týkajú škôl a vnútornými týkajúce sa jednotlivcov – učiteľov, žiakov a administrátorov.

Ďalšou všeobecne uznávanou klasifikáciou bariér implementácie IKT, ktorú sumarizoval Bingimlas (2009), je nasledovná:

a) bariéry na úrovni učiteľov – nedostatok istoty, kompetencií, zručností, odpor k zmene a negatívne postoje;

b) bariéry na úrovni školy – nedostatok času, efektívneho školenia, prístupu k IKT a nedostatok technickej podpory.

Balanskat et al. (2006) menované bariéry zatrieduje do mikro a mezo úrovne. K nim navyše zavádza tretiu, makro úroveň, kde radí systémové bariéry súvisiace so širším rámcom edukačných systémov.

Menované bariéry je možné podrobnejšie triediť a opisovať. Všeobecne platí, že niekoľko štúdií určilo množstvo podobných najviac rozšírených bariér: nedostatok počítačov, nedostatok kvalitného softvéru, nedostatok času, technické problémy, postoje učiteľov k počítaču, zlé financovanie, nedostatok dôvery učiteľa, odpor k zmene, slabá administratívna podpora, nedostatok počítačových zručností, nesúvis s kurikulumom, nedostatok stimulov, ťažkosti s plánovaním, nedostatok školiacich príležitostí a zručností v tom, ako implementovať IKT do vzdelávania. Navyše existujú komplikované vzťahy a kombinácie medzi týmito prekážkami.

Charakteristika vybraných bariér implementácie IKT do primárnej edukácie

Vzhľadom na obmedzené možnosti rozsahu príspevku, podrobnejšie charakterizujeme len vybrané bariéry z oboch kategórií, a to:

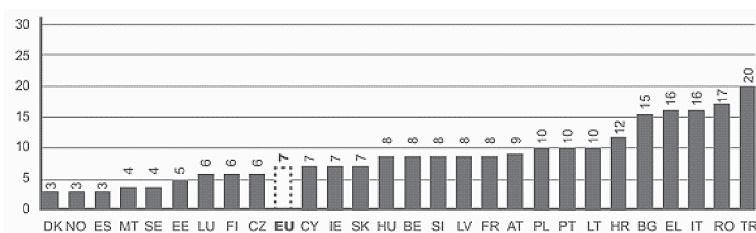
a) na úrovni školy (vonkajšia) – dostupnosť počítačov a interaktívnych tabúl na školách;

b) na úrovni učiteľa (vnútorná) – nedostatok zručností s implementovaním IKT do vzdelávania.

Dostupnosť počítačov a interaktívnych tabúl na školách

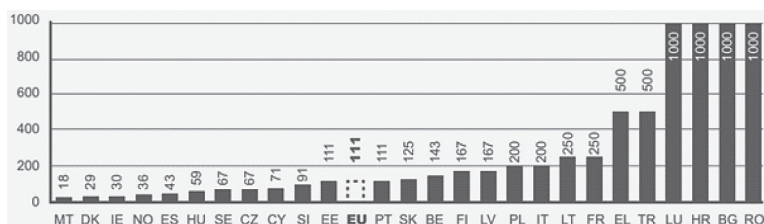
V roku 2013 boli zverejnené výsledky prieskumu Európskej komisie s názvom „Prieskum škôl: IKT vo vzdelávaní“. Poukazujú na rozdiely vo vybavení európskych škôl IKT a v ich aktívnom využívaní. Kľúčovým zámerom bolo zmapovať pokrok a aktuálnu situáciu v oblasti ich využívania vo vyučovacom procese.

V časti prieskumu venovanej monitorovaniu dostupnosti IKT na školách v jednotlivých európskych krajinách došlo k viacerým zisteniam. Najnižší priemerný počet žiakov prvého stupňa ZŠ na jeden počítač majú krajiny Dánsko, Nórsko a Španielsko s priemerom troch žiakov na jeden počítač. Na druhej strane v Bulharsku, Grécku, Taliansku, Rumunsku a Turecku sa pohybuje počet žiakov v rozmedzí od 15–20 na jeden počítač. Slovensko nadobúda s počtom 7 žiakov na jeden počítač hodnoty podobné európskemu priemeru (pozri graf na obrázku 1).



Zdroj: European Commission 2013.

Obrázok 1. Priemerný počet žiakov na jeden počítač na prvom stupni primárneho vzdelávania v európskych krajinách v akademickom roku 2011/2012



Zdroj: European Commission 2013.

Obrázok 2. Priemerný počet študentov na jednu interaktívnu tabuľu na prvom stupni primárneho vzdelávania v európskych krajinách v akademickom roku 2011/2012

Výsledky zamerané na vybavenosť škôl interaktívnou tabuľou (ďalej IT) opätovne poukazujú na značné rozdiely medzi európskymi krajinami. Najviac IT v pomere k množstvu žiakov na prvom stupni primárneho vzdelávania sa nachádza na Malte (18 žiakov na 1 IT). Po porovnaní hodnôt s krajinami ako Luxembursko, Chorvátsko, Bulharsko a Rumunsko, kde sa priemer pohybuje okolo 1000 žiakov na 1 IT, môžeme konštatovať výraznú diferenciaciu v rámci Európy. Slovensko sa umiestnilo tesne za európskym priemerom (111 žiakov na 1 IT) s počtom 125 žiakov na jednu interaktívnu tabuľu (pozri graf na obrázku 2).

Zistenia tohto prieskumu Európskej komisie (2013) zameraného na infraštruktúru IKT ďalej ukazujú, že vzdelávacie systémy reagujú na technologické trendy. Napríklad prenikanie najnovších tendencií v podobe implementácie mobilných zariadení – prenosných počítačov, tabletov a smartfónov (chytrých telefónov). Taktiež interaktívnych tabuľ a výukových programov na prenosných médiách (CD, DVD) a na internete.

Samozrejmosťou sa stalo rýchle širokopásmové pripojenie základných škôl na internet. Navyše, školy vytvárajú vlastné webstránky, e-mailové adresy a virtuálne vzdelávacie prostredia. V školskom roku 2011/2012 tieto podmienky spĺňalo až

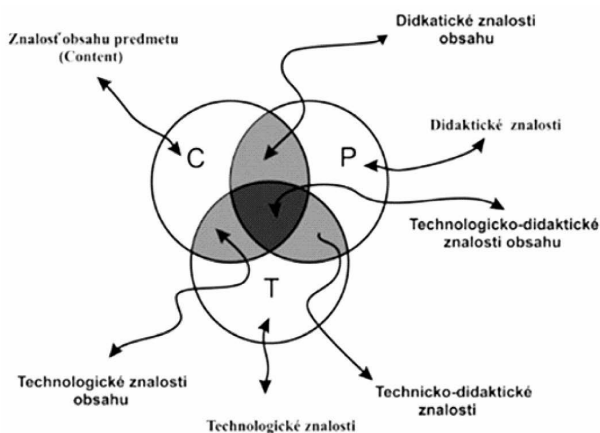
37% testovaných európskych škôl. Ako problematické boli v prieskume hodnotené 2 faktory: (a) sústredenie úsilia o lepšiu IKT vybavenosť na úroveň sekundárneho vzdelávania a (b) naliehavá potreba podpory infraštruktúry IKT v krajinách dlhodobo výrazne zaostávajúcich za európskym priemerom.

Výsledky prieskumu poukazujú na fakt, že v rozmedzí dvoch prieskumov v rokoch 2006 a 2012 došlo k výraznej redukcii bariér spojených s nedostatočným zabezpečením základných škôl počítačmi, interaktívnymi tabuľami, mobilnými zariadeniami a prístupu na internet. Môžeme zároveň konštatovať, že táto vonkajšia bariéra je postupne eliminovaná, pričom dôležitú úlohu v tomto procese zohrávajú investované finančné prostriedky. Naďalej teda pretrvávajú veľké rozdiely medzi jednotlivými členskými krajinami EÚ.

Implementácia predmetových, didaktických a technologických znalostí

Požiadavky na to, čo by učitelia mali byť schopní v súvislosti s technológiami dosiahnuť prezentujú autori Koehler a Mishra (2006). Na základe dlhoročných výskumov popisujú potrebné vedomosti učiteľov pre efektívnu pedagogickú prax v technológiami vylepšenom vzdelávacom prostredí.

Vytvorili koncept integrujúci oblasť technológií s názvom technologicko-didaktické znalosti obsahu (anglicky technological pedagogical content knowledge – skrátené TPACK). Tento koncept sa dá interpretovať ako systém vedomostí a spôsobilostí učiteľov so zložitými interakciami medzi tromi súbormi znalostí: obsahom, didaktikou a technológiami (obrázok 3).



Zdroj: J. Zounek, K. Šed'ová, *Učitelé a technologie. Mezi tra-dičním a moderním pojetím*, Paido, Brno 2009.

Obrázok 3. Schéma komponentov TPACK podľa Zounka a Šed'ovej

Interakciou uvedených oblastí znalostí vznikajú typy flexibilných vedomostí potrebných pre úspešné začlenenie využívania technológií do výučby. Sú nimi:

1. *Didaktické znalosti obsahu* predstavujú súlad učiva a didaktických postupov.

2. *Technologické znalosti obsahu* prepájajú technológie s obsahom vzdelávania. Predstavujú oblasť znalostí o tom, aké technológie sú vhodné pre daný obsah vzdelávania.

3. *Technologicko-didaktické znalosti* zahŕňajú vedomosti o existencii rozličných technológií využiteľných vo vzdelávaní. Možnostiach, limitoch a zároveň dôsledkoch, ktoré súvisia s ich využívaním vo výučbe.

Najnáročnejšie aplikovateľnou v reálnej výučbe je posledná, oblasť technologicko-didaktických znalostí. Vyplýva to aj z kvalitatívnych výskumov Zounka a Šeďovej (2009), na základe ktorých tvrdia, že učitelia často nedokážu využiť potenciál technológií k skvalitneniu výučby. Podľa nich, pokiaľ sa podarí zvýšiť schopnosť učiteľov efektívne využívať technológie po didactickej stránke, mohli by sa technológie vymaniť z podradnej úlohy odmeny (bonbónika), doplnku a taktiež „brzdy“ vyučovania a stať sa nástrojom zefektívnenia výučby.

Na prieniku menovaných troch oblastí vedomostí sa nachádza trend, ktorý integruje obsahový štandard a didaktické postupy učiteľa podporované technológiami. Autori považujú koncept TPACK za základ efektívneho vzdelávania. Intenzívne využívanie technológií vo vyučovaní ale automaticky nezabezpečí efektívnosť predávania poznania žiakom.

Hlavné problémy, ktoré ovplyvňujú súčasný stav implementácie IKT do vyučovacieho procesu podľa Mázorovej et al. (2003) potvrdzujú náročnosť kvalitnej aplikácie modelu TPACK. Podľa autorky sú to:

- nekvalifikovanosť učiteľov;
- pretrvávajúce zastarané koncepcie vyučovania s prevahou direktívneho usmerňovania činnosti žiakov;
- používanie tradičných didaktických metód, vyučovacích foriem a materiálnych didaktických prostriedkov;
- preplnené učebné osnovy.

Využívanie konceptu technologicko-didaktických znalostí obsahu vo vzdelávaní má zabezpečiť dostatočnú implementáciu IKT. Jedná sa však len o model, ktorého každý prvok je nutné upraviť podľa aktuálnych požiadaviek. Jednou z možností je využiť potenciál IKT v bádateľsky orientovanom vyučovaní a z didaktických postupov sa riadiť zásadami pedagogického konštruktivismu, pri ktorom si samotní žiaci aktívne konštruujú nové poznatky.

V oblasti primárnej edukácie na prvom stupni je ale nutné prihliadať na vývinové špecifiká žiakov mladšieho školského veku. Čo sa týka roly učiteľa, podľa Bernátovej a Kochovej (2013) sa pri počítačom podporovanej výučbe jeho úloha posúva smerom k facilitátorovi, stáva sa organizátorom, poradcom, zdrojom.

Záver

V súčasnej dobe sú na učiteľa kladené vysoké nároky. Musí mať potrebné vzdelanie, zažitú pedagogickú znalosť a zároveň sa vzdelávať v oblasti IKT. Učiteľ by sa mal meniť na tvorivého aktéra zmien vo vyučovaní a v príprave žiakov na budúcnosť. Mal by intenzívne vnímať potrebu učiť sa, zvládať moderné technológie a implementovať ich do vzdelávania za účelom zefektívnenia výučby.

Ako sme naznačili v obsahu príspevku, školy vo väčšine európskych krajín disponujú relatívnym dostatkom počítačov. Niektoré krajiny tu dosahujú priemer iba troch žiakov na jeden počítač. Navyše, interaktívne tabule môžu predstavovať určitú náhradu za množstvo počítačov v počítačových učebniciach. Je preto už len vnútornou záležitosťou škôl, ako budú motivovať učiteľov využívať dostupné IKT v prospech efektívneho učenia sa žiakov. Reálne uskutočnenie zmien zaužívaných spôsobov výučby je závislé najmä od vôle a presvedčenia samotného pedagóga skúšať nové didaktické postupy.

Zoznam bibliografických odkazov

Al-Alwani A., 2005, Barriers to Integrating Information Technology in Saudi Arabia Science Education. Doctoral dissertation, The University of Kansas, Kansas.

Balanskat A., Blamire R., Kefala S., 2006, *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, European Schoolnet.

Bernátová R., Kochová H., 2013, *Informačno-komunikačné technológie v primárnom prírodovednom vzdelávaní*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.

Bingimlas K., 2009, *Barriers to the successful integration of ICT in Teaching and Learning Environments*, „A Review of the Literature. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education” R. 5, č. 3, s. 235–245.

Ertmer P.A., 1999, *Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration*, „Educational Technology Research and Development” No. 47(4), s. 47–61.

European Commission, 2013, The Survey of Schools: Ict in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools, <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf> [6.04.2015].

Gašparová M., 2007, *Aplikácia IKT vo vyučovaní na 1. stupni ZŠ a v príprave budúcich učiteľov*, [v:] *Infotech 2007: moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání*, díl 1., red. J. Dostál, Univerzita Palackého, Olomouc.

Hrašková S., Brestenská B., 2011, *Modely rozvíjania a hodnotenia digitálnych kompetencií učiteľov*, „Biológia, Ekológia, Chémia” R. 15, č. 2, s. 8–11.

Kalaš I., 2011, *Škola ako príležitosť*, [v:] Učiteľ v informačnej sieti 2010: sborník príspevků národní konference Metodického portálu, <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10613/SKOLA-AKO-PRILEZITOST.html/> [11.05.2015].

Mázorová H., Likavský P., Karolčík Š., 2003, *Integrácia informačných a komunikačných technológií do vyučovania geografie*, 2. vyd., Ústav informácií a prognóz školstva, Bratislava.

Mishra P., Koehler M.J., 2006, *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*, „Teachers College Record” Vol. 108, No. 6.

Turek I., 2002, *Informačná gramotnosť*, „Technológia vzdelávania” R. 10, č. 4, s. 3–9.
Zounek J., Šed'ová K., 2009, *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*, Paido, Brno.

SAMUEL MALECKÝ, JÁN KANCÍR

BARRIERS TO THE IMPLEMENTATION OF ICT IN ELEMENTARY EDUCATION

Keywords: elementary education, information and communication technology, technological pedagogical content knowledge framework

The development of key competences of pupil has become an essential paradigm of the current national curriculum. Elementary school teacher should allow pupils to experience other than just traditional ways of acquiring knowledge by memorizing. In the era of „learning society”, desired epistemological pluralism has become a specific of the educational process. This approach brought a new media to the schools – information and communication technologies (ICT). However, there exist various obstacles to the increase of this process efficiency. The paper deals with the characteristics of these barriers and the analysis of two of them. The first barrier is the lack of computers and interactive whiteboards in schools. To prevent the second barrier, we propose to use the concept of technological pedagogical content knowledge.

Práca žiakov 3. ročníka s počítačom v domácom prostredí – výsledky prieskumu

Kľúčové slová: práca s počítačom, domáce prostredie, žiak 3. ročníka základnej školy

V príspevku prezentujeme výsledky prieskumu, ktorý sme realizovali v marci 2015 na vzorke 149 žiakov, navštevujúcich 3. ročník základnej školy v Racibórzi. Cieľom prieskumu bolo zistiť využívanie počítačovej techniky a internetu žiakmi navštevujúcimi 3. ročník základnej školy v jeho domácom prostredí. Výsledky komparujeme s dotazníkovým prieskumom, ktorý sme realizovali v roku 2011 na vzorke 209 žiakov navštevujúcich 3. ročník základnej školy v Nowom Sączu.

Úvod

Počítačová technika a pripojenie k internetu sa stáva neodmysliteľnou súčasťou nielen pracovísk, ale aj domácností. Potvrdzujú to výsledky štatistických zisťovaní zameraných na vybavenosť osobným počítačom a pripojením k internetu, ktoré sa realizujú v krajinách Európskej únie. Výsledky vo vybraných rokoch prezentuje tabuľka 1 a tabuľka 2.

Tabuľka 1

Domácnosti s osobným počítačom vo vybraných krajinách EÚ (hodnota je percentom z celkového počtu domácností s aspoň jedným členom vo veku 16–74 rokov v danej krajine)

	Rok 2006 [%]	Rok 2010 [%]	Rok 2013 [%]
Poľská republika	45,4	69,0	74,7
Slovenská republika	50,1	72,2	80,1
Česká republika	39,9	64,1	73,9
EÚ 28 priemer	62,8	74,4	79,9

Zdroj: Eurostat, 2014, Využívaní informačných a komunikačných technológií v domácnostech a medzi jednotlivci 2014, https://www.czso.cz/csu/czso/062004-14-r_2014-0201 [2.10.2015].

Tabuľka 2

Domácnosti s pripojením k internetu vo vybraných krajinách EÚ (hodnota je percentom z celkového počtu domácností s aspoň jedným členom vo veku 16–74 rokov v danej krajine)

	Rok 2006 [%]	Rok 2010 [%]	Rok 2013 [%]
Poľská republika	41,0	63,4	71,9
Slovenská republika	26,6	67,5	77,9
Česká republika	29,3	60,5	72,6
EÚ 28 priemer	49,2	70,1	78,6

Zdroj: Eurostat, 2014, Využívaní informačných a komunikačných technológií v domácnostech a medzi jednotlivci 2014, https://www.czso.cz/csu/czso/062004-14-r_2014-0201 [2.10.2015].

V medzinárodnom porovnaní krajín Európskej únie v roku 2013 patrí Slovensku 12. miesto vo vybavenosti domácností osobným počítačom a 14. miesto v pripojení domácnosti k internetu. Poľsku patrí 16. miesto vo vybavenosti domácností osobným počítačom a 17. miesto v pripojení domácnosti k internetu (Využívaní informačných a komunikačných technológií..., 2014).

V nami realizovanom prieskume sme chceli zistiť využívanie počítačovej techniky a internetu v domácom prostredí žiakom, ktorý v školskom roku 2014/2015 navštevoval 3. ročník základnej školy.

Dotazníkový prieskum

Cieľ a úlohy dotazníkového prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť využívanie počítačovej techniky a internetu žiakmi navštevujúcimi 3. ročník základnej školy v jeho domácom prostredí. Prieskum sme realizovali v dvoch krajinách, v Slovenskej a Poľskej republike. V príspevku predstavíme výsledky prieskumu, respondentmi ktorého boli poľskí žiaci 3. ročníka základnej školy.

Úlohy prieskumu:

1. Zistiť vybavenosť poľských domácnosti, v ktorých žije žiak/žiačka 3. ročníka počítačovou technikou a pripojením k internetu.

2. Zistiť časovú frekvenciu práce s počítačom (v domácom prostredí) žiakom/žiačkou 3. ročníka.

3. Zistiť, aký časový úsek po zapnutí počítača trávia žiaci 3. ročníka prácou s počítačom v domácom prostredí.

4. Zistiť, či žiak/žiačka musí mať súhlas od rodičov, starých rodičov (príp. starších súrodencov) pre prácu s počítačom v domácom prostredí.

5. Zistiť, ktorú činnosť najčastejšie robia žiaci 3. ročníka na počítači v domácom prostredí.

Prieskumná vzorka

Prieskumnú vzorku tvorilo 149 žiakov, ktorí navštevovali v školskom roku 2014/2015 3. ročník základnej školy v Racibórzi. Z celkového počtu respondentov bolo 78 dievčat a 71 chlapcov.

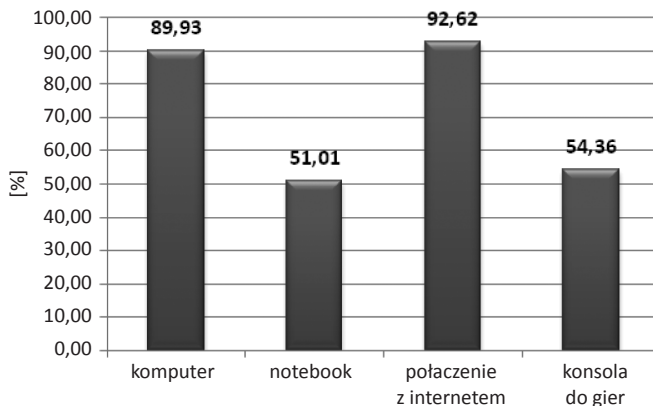
Výskumná metóda

Nami skonštruovaný dotazník obsahoval 5 položiek. Tri položky boli zatvorené a dve polootevorené. Dotazník bol skonštruovaný v poľskom jazyku. Anonymný dotazník vyplňali poľskí respondenti v mesiaci marec 2015. Každý respondent mal vlastný dotazník, odpovede vpisoval priamo do neho.

Výsledky prieskumu

V prvej položke dotazníka sme chceli zistiť vybavenosť domácnosti, v ktorej žije respondent – žiak 3. ročníka stolovým osobným počítačom, notebookom, internetom a hracou konzolou.

Na položku 1 dotazníka: „Doma máme – stolový osobný počítač, notebook, pripojenie k internetu, hraciu konzolu” sme dostali túto štatistiku odpovedí: 89,93% respondentov uviedlo, že doma má osobný počítač a 51,01% uviedlo, že majú doma notebook. Pripojenie k internetu uviedlo 92,62% respondentov a hraciu konzolu má doma k dispozícii 54,36% respondentov. V prieskume realizovanom v roku 2011 uviedlo 92,8% respondentov – žiakov 3. ročníka z Noweho Sączu, že majú doma osobný počítač a pripojenie k internetu uviedlo 70,81% respondentov. Notebook v domácnosti uviedlo 36,8% respondentov a hraciu konzolu 40,19% respondentov (Bernátová, 2012). Pri porovnaní výsledkov oboch prieskumov vidíme nárast počtu domácností vybavených notebookom a pripojením k internetu, čo potvrdzujú aj výsledky štatistických šetrení uvedené v tabuľke 1 a 2.



Zdroj: Vlastné spracovanie.

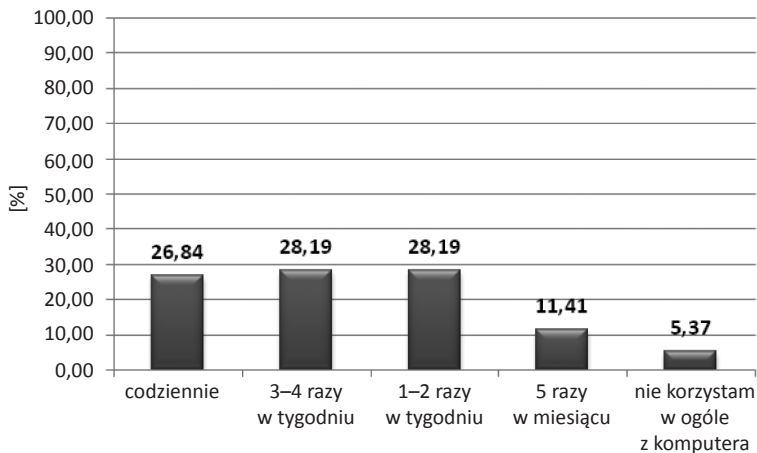
Obrázok 1. Vybavenosť domácností, v ktorej žije žiak 3. ročníka počítačovou technikou a pripojením k internetu (%)

V druhej položke dotazníka sme chceli zistiť časovú frekvenciu práce žiakov so stolovým počítačom (príp. notebookom) v domácom prostredí.

Na položku dotazníka: „Ak máte doma stolový počítač alebo notebook, zakrúžkuj ako často s ním pracuješ“:

- a) každý deň,
 - b) 3 až 4 krát týždenne,
 - c) 1 až 2 krát týždenne,
 - d) 5 krát mesačne,
 - e) nepracujem vôbec s počítačom;
- sme dostali túto štatistiku odpovedí:

Podľa výsledkov prieskumu z roku 2015, 26,84% respondentov pracuje s osobným počítačom (príp. notebookom) v domácom prostredí každý deň, 28,19% respondentov 3 až 4 krát týždenne, 28,19% 1 až 2 krát týždenne a 5 krát mesačne pracuje s počítačom v domácom prostredí 11,41% respondentov. 5,37% respondentov uviedlo, že doma s osobným počítačom, príp. notebookom nepracuje.



Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 2. Frekvencia práce s počítačom žiaka 3. ročníka v domácom prostredí (%)

V prieskume realizovanom v roku 2011, 30,6% respondentov uviedlo, že pracuje s osobným počítačom doma každý deň, 31,1% 3 až 4 krát týždenne, 28,2% 1 až 2 krát týždenne, 8,6% respondentov pracuje s počítačom 5 krát týždenne. S počítačom doma vôbec nepracuje 1,4% respondentov (Bernátová, 2012). Pri porovnaní výsledkov prieskumov vidíme, že sú veľmi podobné.

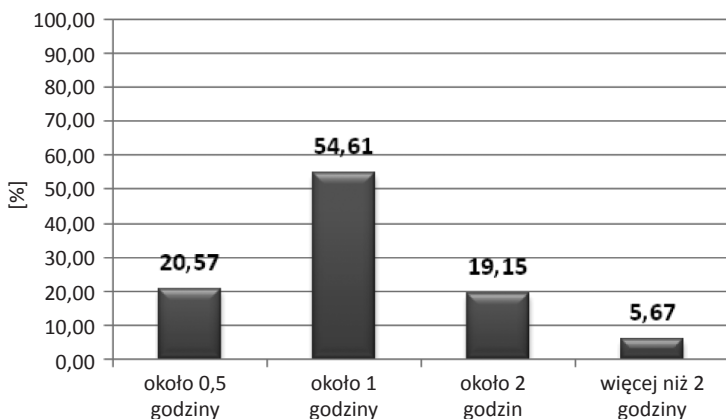
V tretej položke dotazníka sme chceli zistiť, aký čas strávi žiak 3. ročníka prácou so stolovým počítačom (príp. notebookom) po jeho zapnutí.

Na položku dotazníka: „Ako dlho pracuješ doma so stolovým počítačom (notebookom), ak ho zapneš?“:

- a) asi 0,5 hodiny,
- b) asi 1 hodinu,
- c) asi 2 hodiny,
- d) viac ako 2 hodiny;

sme dostali túto štatistiku odpovedí:

Približne 30 minút po zapnutí pracuje s počítačom doma 20,57% respondentov, približne 60 minút 54,61% respondentov. Približne 2 hodiny pracuje s počítačom 19,15% respondentov a viac ako dve hodiny 5,67% respondentov (pozri na obrázku 3).



Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 3. Dĺžka práce s počítačom žiaka 3. ročníka po jeho zapnutí v domácom prostredí (%)

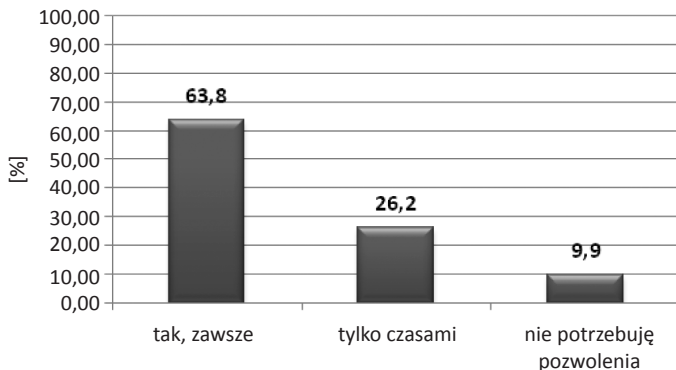
V prieskume realizovanom v roku 2011 18% respondentov uviedlo, že pracuje doma s počítačom po jeho zapnutí približne 30 minút, 46,60% uviedlo, že pracuje doma s počítačom okolo 60 minút. 19,90% respondentov uviedlo, že pracuje doma s počítačom približne 2 hodiny. 15,50% respondentov uviedlo, že pracuje s počítačom viac ako dve hodiny (Bernátová, 2012). Pri porovnaní výsledkov oboch prieskumov vidíme vyšší rozdiel najmä v odpovediach v možnosti d), kde v prieskume z roku 2015 uviedlo približne o 10% menej respondentov, že pracujú doma s počítačom po jeho zapnutí viac ako dve hodiny.

Vo štvrtej položke sme chceli zistiť, či žiak 3. ročníka potrebuje súhlas pre prácu so stolovým počítačom (notebookom) od rodičov, starých rodičov, príp. iných príbuzných.

Na položku dotazníka: „Ak pracuješ doma so stolovým počítačom (notebookom), musíš mať povolenie od rodičov, starých rodičov alebo iných príbuzných“:

- a) áno vždy,
 - b) len niekedy,
 - c) nemusím mať povolenie;
- sme dostali túto štatistiku odpovedí:

Súhlas pre prácu s počítačom v domácom prostredí si musí žiadať od rodičov, starých rodičov či iných príbuzných 63,8% respondentov. V tejto možnosti sme zaznamenali nárast v porovnaní s výsledkom prieskumu z roku 2011, kde možnosť áno vždy uviedlo 43,70% respondentov (Bernátová, 2012). Odpoveď nemusím mať povolenie označilo v prieskume z roku 2015 9,9% žiakov a v roku 2011 26,7% žiakov. Znížil sa teda počet respondentov, ktorí uviedli, že pre prácu s počítačom nepotrebujú povolenie od rodičov, starých rodičov, či iných príbuzných.



Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 4. Súhlas pre prácu s počítačom od rodičov, starých rodičov, iných príbuzných (%)

V piatej položke sme chceli zistiť, akú činnosť najčastejšie robia žiaci 3. ročníka na stolovom počítači (príp. notebooku) v domácom prostredí.

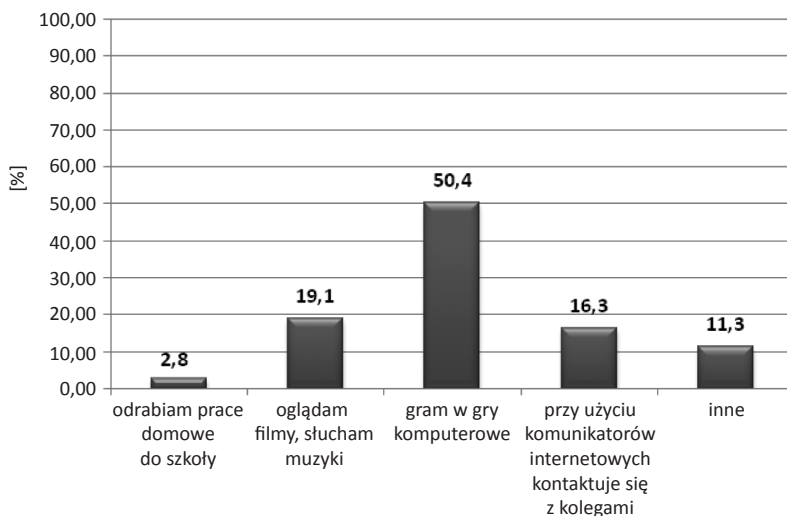
Na položku dotazníka: „Akú činnosť najčastejšie robíš doma na stolovom počítači (notebooku)?“:

- a) robím domáce úlohy do školy,
- b) pozerám filmy, počúvam hudbu,
- c) hrám počítačové hry,
- d) četujem s kamarátmi, spolužiakmi,
- e) iné;

sme dostali túto štatistiku odpovedí:

Najčastejšou činnosťou, ktorú robia žiaci 3. ročníka, je hranie počítačových hier, túto možnosť uviedlo v prieskume z roku 2015 50,4% respondentov a v prieskume z roku 2011 37,9% respondentov (Bernátová, 2012). Možnosť a) robím domáce úlohy do školy uviedlo 2,8% respondentov, v roku 2011 túto možnosť

označilo 11,20% respondentov. V porovnaní s rokom 2011 poklesol počet respondentov, ktorí pozerajú filmy a počúvajú hudbu a zvýšil sa počet respondentov, ktorí sa venujú počítačovým hrám.



Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 5. Najčastejšia činnosť žiakov 3. ročníka na stolovom počítači (notebooku) (%)

Záver

Výsledky prieskumu ukázali, že poľskí respondenti – žiaci 3. ročníka žijú v domácnostiach, ktoré sú vybavené počítačovou technikou. Pripojenie domácností k internetu uviedlo 92,2% respondentov. Každý deň pracuje so stolovým počítačom (notebookom) v domácom prostredí 26,4% respondentov. 54,61% respondentov uviedlo, že pracujú s počítačom (notebookom) po jeho zapnutí približne jednu hodinu. Viac ako dve hodiny pracuje s počítačom (notebookom) po jeho zapnutí 5,67% respondentov. Povolenie pre prácu s počítačom (notebookom) v domácom prostredí od rodičov, starých rodičov alebo iných príbuzných musí mať vždy 63,8% respondentov. Odpoveď – nemusím mať povolenie – označilo 9,9% respondentov. Najčastejšou činnosťou realizovanou na počítači je hranie počítačových hier, najmenej žiaci počítač využívajú na domácu prípravu.

Pri porovnaní s výsledkami dotazníkového prieskumu z roku 2011 vidíme nárast počtu domácností s pripojením k internetu. Počet respondentov, ktorí pra-

cujú s počítačom v domácom prostredí každý deň sa výrazne nezmenil a nezmenila sa výrazne ani časová dĺžka práce s počítačom. Výraznejšie rozdiely sme zaznamenali v odpovediach na štvrtú položku dotazníka, kde v porovnaní s rokom 2011 stúpol počet respondentov, ktorí uviedli, že musia mať povolenie pre prácu s počítačom od rodičov, starých rodičov, či iných príbuzných. Najčastejšou činnosťou na počítači je podľa vyjadrenia respondentov v oboch prieskumoch hranie počítačových hier a najmenej frekventovanou počítačovou činnosťou je domáca príprava na vyučovanie.

Zoznam bibliografických odkazov

Bernátová R., 2012, *Žiak 3. ročníka a jeho práca s počítačom v domácom prostredí*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.

Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci – 2014, tabuľka 13 a 14, Český statistický úřad, Praha [online], https://www.czso.cz/csu/czso/062004-14-r_2014-0201 [2.10.2015].

RENÁTA BERNÁTOVÁ

WORK OF THE THIRD GRADE PUPILS WITH COMPUTER TECHNOLOGY AT HOME – SURVEY RESULTS

Keywords: work with the computer, home environment, pupil in the third grade of the elementary school

In the paper we present the results of the survey, which was conducted in march 2015 on 149 pupils of the third grade at elementary school in Racibórz. The aim of the survey was to find the usage of the computer technologies and the Internet at home by the third grade pupils. We compare the results with the survey realised in 2011 on 209 pupils of the third grade of elementary school in Nowy Sącz.

Część 2

Profilaktyka

Happy people function better. The influence of psychological well-being on cognition and social behavior

Keywords: psychological well-being, education, positive affect, cognition, social behavior

Raise a happy child is one of the most valuable achievements of parenthood. It is a great success adult to prepare a young person to fulfill his life in a conscious and valuable. Happy child when he reaches adulthood will be trusting, confident, believe in your abilities, full of passion and kindness. The child will be equipped with the resources and virtues that will allow him to effectively deal with the difficulties of life and constantly strive to the goal. The article discusses the positive consequences of experiencing joy and happiness. Subjective well-being has a positive impact on the social and intellectual functioning.

Childhood is the most important stage in the development of adult life. The earliest experiences shape the future of young people. It's no wonder that millions of parents wondering on how to raise happy and smart children. It is difficult to effectively fulfill their parental missions, especially when hard to tell what is psychological well-being?

Some argue rightly that the joy of life we should learn from children. After all, children are equipped with a natural curiosity, they are adventurous, spontaneous, curious, full of admiration and love, and confident. Children enjoy the imagination and inner voice that tells them that they need to try life. Therefore, parenthood seems to be therefore easy and difficult at the same time.

To raise a happy child, parents must prevent the destruction of the natural optimism of the children. Because happiness is not a goal, but a journey. Journey you need to travel with the child.

The fundamental principle that should raise a happy and worthwhile children is: happiness is an innate feature of every human being. It is worth remembering when making parenting decisions.

Happiness in human life has the same meaning as the „will to live”. Psychological well-being is a main condition for engaging in activities, that let person meets their needs (Czapiński, 2001). In other words, happiness is the engine that drives a man to fulfill their desires, meet needs, provide space to develop themselves. Happy children function better, and happiness is the foundation for their proper development and effective coping with the difficulties in adulthood.

In addition, happy children are healthier and more energetic, have a stronger motivation to explore the world and search for news. Happy child learns all the time, he likes novelty and challenge, is open to the surrounding world and resistant to failure (Carlson, 1995).

The purpose of this article is to draw attention to those aspects of happiness that are associated with better cognitive and social functioning of the child. Article focused on the experience of positive affect and joyful, optimistic attitude towards life.

The definition of happiness

For many years most of the psychological work was devoted to the negative aspects of human life – mental illness, negative emotions and attitudes, aggressive behavior, pathologies. Psychological content analysis of books and articles showed that there is in them several times more negative terms than positive. In the 90s, Martin Seligman raised the question of whether it is possible to protect people against depression and learned helplessness. This question broke the current trends in psychology and started to develop the idea of the good life and human strengths. Today, this movement is called positive psychology (Czapiński, 2005a).

Happiness is a fundamental object of human existence, so much so that the World Health Organization is increasingly emphasising happiness as a component of health. Happiness is determined by a complex set of factors. Researchers in psychology, neuroscience, medicine, economics, and evolutionary biology have identified a broad range of stimuli to happiness (or unhappiness), including lottery wins, elections, income, job loss, socioeconomic inequality, divorce, illness, bereavement, and genes. These studies, however, have not addressed a possibly key determinant of human happiness: the happiness of others (Fowler, Christakis, 2008).

Theories of psychological well-being mostly based on two ancient philosophical approaches to evaluating the quality of life: a hedonic tradition and eudaimonic tradition.

According to the hedonic tradition, happiness depends on experienced pleasure, positive affects and low negative affects. Man is the only one who can

judge his own life. Depending on the perceived satisfaction with life, man defines himself as a happy or unhappy (Czapiński, 2005b). According to representatives of the hedonistic vision of psychological well-being (see: Diener, Lucas, Oishi, 2002; Veenhoven, 1984), the quality of human life is determined mainly by the fact that a man likes his own existence.

Ed Diener, a popular issues happiness researcher says „subjective well-being consists of three interrelated components: life satisfaction, pleasant affect, and unpleasant affect. Affect refers to pleasant and unpleasant moods and emotions, whereas life satisfaction refers to a cognitive sense of satisfaction with life (Diener, Suh, 1997, p. 200).

More than 30 years ago, Shin and Johnson (1978) moved closer to defining wellbeing by maintaining that it is „a global assessment of a person’s quality of life according to his own chosen criteria” (p. 478). This kind of view is still reflected in contemporary literature (Rees, Goswami, Bradshaw, 2010; Statham, Chase, 2010).

In addition to understanding the psychological well-being is important to define the concept of quality of life. The World Health Organization defined quality of life as: an individual’s perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns. It is a broad ranging concept affected in a complex way by the person’s physical health, psychological state, personal beliefs, social relationships and their relationship to salient features of their environment (World Health Organization, 1997).

Eudaimonistic theories say that a man is not always able to tell what is important and good for him, just as he doesn’t know exactly his needs and abilities. Therefore, the researchers decided to explore the universal design of a happy man, and arbitrarily define the good life.

One of the first descriptions of a happy and valuable life offered Maslow (1954/1990; source: Trzebińska, 2008). He has identified certain phenomena and mechanisms occurring in individuals fully realizing their potential personal (eg. the realism, acceptance, focus on the problem, autonomy, a sense of community with mankind, continuous new evaluations, respect for others).

Leading representative of Positive Psychology Martin Seligman (2005), he in his theories of the good life minimizes the importance of pleasure and emphasizes that effective and rewarding activities enhance the strengths of humans and the environment. The researcher emphasizes that authentic happiness lies in human activity, which mobilizes values such as love, reason, justice, strength, intellect, spirituality and courage.

The definition of psychological well-being in terms of hedonistic tradition as opposed to eudaimonistic tradition, it is clear and easy for the operationalization. Hedonists are not interested in the objectives and human values but just the fact that a person is satisfied with his life. However, bringing happiness to

the perceived pleasure raises some doubts. Cognitive and emotional evaluation of one's life based on currently available information. For example, some people are looking for information about your well-being recalling from memory the positive aspects of your life, others are more inclined to analyze adverse events. In another strategy, people to assess their level of happiness analyze current events and experiences, while others consider the facts of the past (Diener, Lucas, Oishi, 2002).

Another problem is the fact that the assessment of one's lives in the short term is not very stable (impact of the current well-being), and very long term – lasting (Czapiński, 2004). It is impossible to decide which of these measures is more important for the assessment of an individual's happiness.

Eudaimonic concept gives a fuller and deeper look into the mechanisms that control the mental well-being, but its weakness is an attempt to create a finished project of a happy man, without the participation and evaluation of individual (Czapiński, 2004).

A good solution to the problem of ambiguous meaning of the concept of well-being is the integration of the two positions, that is hedonistic and eudaimonistic tradition. For example, the system and transaction happiness concept proposed by Kennon Sheldon (2004, source: Trzebińska, 2008). The researcher proposes that psychological well-being referred to the mental processes (subjective assessments of their own lives) and human activity (activities that are undertaken in order to meet the needs of their own and the environment).

It should also be said about the Onion Theory of Happiness proposed by Janusz Czapiński (2004, 1991). The theory is that psychological well-being has three functionally distinct layers (dimensions). The deepest layer is biologically determined will to live, the center – a generalized feeling of well-being and top – ongoing assessment of life satisfaction.

The correctness of the combined approach to well-being is also supported by concepts Rutt Veenhoven (1984). The researcher says that people use different strategies to diagnose their own well-being. Some consider hedonic factors such as mood, emotions, feeling pleasure, while other people consider eudaimonistic factors: the values, objectives, goals, sense of self and so on.

According to Janusz Czapiński (2004, p. 196), „it is possible that, despite the difference in understanding of terms, both hedonistic and eudaimonic concept of happiness are complementary rather than exclusive aspects of well-being”.

The increasing interest in the issues of quality of life, also development of civilization and the increased pace of life heightened need to understand what factors and psychological mechanisms contribute to the optimal human functioning. The search conditions psychological well-being in the context of positive psychology focuses on demographic and psychological factors.

The impact of subjective well-being on the functioning of children and adults

For the ordinary man's ideological divisions and definitions they are far less interesting than the practical implications of research on mental well-being. These theories propose completely different, and sometimes complementary response to a question about the quality of human life.

Scientists formulate prescriptions for mental health, well-being, satisfaction with life, and wondering whether the properties of a happy person can develop and improve. Therefore, positive psychology is addressed to people who are healthy and active, but not always quite happy.

Happiness (regardless of the theoretical approach) influences on human functioning. The researchers gathered a lot of scientific data to substantiate the impact of welfare on various aspects of human life, and one of the best documented and most studied is the impact of happiness on health.

Until now it was thought that unhappy people tend to express more dissatisfaction in the context of its health. In reality, however, being not happy actually may worsen the somatic health. Happiness does not save man against all diseases, even though it is an important resource to protect health (Diener, Biswas-Diener, 2010).

Studies have shown that people who are not happy they feel more negative physical symptoms, and are more sensitive to pain, and the faster they fall into bad habits. Unhappy people less likely to engage in activities to protect their health. However, in those happy immune system works more effectively so that they better protect themselves against infection, they are also more likely to play sports, keep diet and vitamin intake. Results of experimental studies are showing that the organism is recovering slower and aging faster when is exposed to stress, especially the chronic one. Endocrinological examinations are also providing with evidence for interdependences of happiness and the health. They showed that feeling happiness was connected with a lower levels of the cortisol (hormone of the stress) and with the better daily regulation of this hormone (Diener, Biswas-Diener, 2010).

Essential interdependences of happiness were also proven in the context of social relations.

As it turned out, these relationships are bidirectional, which means that people who feel happy can make a better relationship, and at the same time a good relationship thus determining higher levels of psychological well-being. Regardless of the type of relationship (parenting, marriage, friendship) people who are in relationships feel more satisfied in life and are healthier (Diener, Biswas-Diener, 2010).

Lasting and a deep sense of happiness has a significant impact on the functioning of the school environment, and in the case of adults in the professional environment. It seems obvious that the implementation in their passions and rewarding job brings many psychological benefits. As it turns out, this relationship can also be reversed. Happiness is useful both in school and work. Happy people are generally better assessed (first by teachers in school and later in adulthood by employers, contractors, customers and so on). Happy employees are often promoted and more likely achieve professional success. In addition, others see them as open, social and affectionate. Happy people tend to be more confident, have more energy and motivation, and such qualities are associated with involvement in the work (Diener, Biswas-Diener, 2010).

An important issue from the standpoint of this article is optimism. A leading researcher of this issue, Martin Seligman, believes that optimism is associated with the style of explaining the reasons for the successes and failures that have occurred in the past (attributions). The main way to define optimism is to use the concept of „explanatory style”. Optimistic style of explanation occurs when people attribute causes of failure in external factors, beyond the control of the object and recognize them as impermanent and having limited coverage. When optimist achieves success, he believe that it is based on solid, global and dependent on individual factors. Pessimistic style of explanation occurs when a person sees the cause of negative events in the factors which are: inner, solid, depending on the subject and having a large range (Seligman, 2005; Seligman, 1993).

Optimistic people in a situation of failure are mobilizing themselves to increased activity in order to overcome the crisis. They think that it is temporary and local. Such an interpretation of incidents protects against feelings of helplessness, frustration and irritation. It also protects against lowering self-esteem and is much more beneficial for the social and cognitive functioning.

Another theoretical approach, optimism is defined as dispositional personality traits. These features are general expectations of positive events in the future. Optimism in this case is defined as a tendency to expect positive events that are constant over time and independent of the situational context. Anticipating a positive course of events leads to action. In contrast, the expectation of negative results reduces the motivation and directs to discontinue the activity. Studies have shown that people with a positive attitude to the results of their work are more persistent, consistent, have a more positive self-image and greater hope for success (Franken, 2006).

Optimistic attitude brings many important benefits. Undoubted is that a child who believes in the positive course of events, and is confident of achieving success possible, ultimately achieves such success. In addition, the child is more confident, take appropriate action and has better ability to plan their own lives. There is increasing evidence that a slight overestimation of their own abilities and

excessively optimistic belief in success are more desirable than adequate, factual assessment (Łaguna, 2010).

One of the important dimensions of well-being are experienced affective states. As mentioned earlier mental well-being is higher the more is experiencing positive emotions and less negative. The rest of the article shows the influence of positive emotions on cognition and social behavior.

Issues of raising happy children engaged in various disciplines. One of them is positive prevention. It is a system of educational activities which are undertaken for young people to develop their psychosocial skills, interests and enhancing self-esteem (Śliwa, 2015, p. 18). The positive prevention the most important task is to develop social skills. Just as in the assumptions of raising children to be happy. Their absence may underlie risky behavior of children and adolescents. In addition, the very important thing is to develop interests and passions and to raise their spirits in moments of doubt (Śliwa, 2013, p. 21).

The influence of positive effects on cognitive performance and social behavior of children

One of the most interesting problems of psychology research is to determine the relationship between affection and cognition. It is obvious that emotions are an important part of human functioning. They can be strong, violent, hard to master, they tend to be enjoyable and energizing, and sometimes suppressed and controlled. The fact is that there is no way to avoid them. However, it is possible to affect their intensity and frequency.

Emotional processes is a specific reaction to changing internal and external environment. It is associated with emotional arousal (Reykowski, 1974, p. 14). Emotions are strong feeling, not always conscious. They can be of positive stimulation (under the influence of happiness, delight, fulfillment) or negative (causing anger, fear, shame). Emotions give priority to one or more types of action. The affects are separate state of mind in which there are changes in somatic, expression and activities (Krokowski, Rydzewski, 2008; Goleman, 1997; Kaczmarek, 2008).

Affects are defined as feelings occurring frequently under the influence of strong external stimuli. There are instantaneous positive or negative reaction of the body (vegetative, muscle, experiential) for some change in the environment or the individual. They are felt mostly as pleasant or unpleasant.

Moods are understood as a feeling of long-term, low force and a gentle process (satisfaction or dissatisfaction, gaiety or sadness, anxiety, longing). They are similar to the affects, except that they have a more complex cognitive aspect. In contrast, feelings relate to mental states and express their attitude to certain

events, people or other parts of the world. Feelings are conscious interpretation of emotions. They are related to the experiences and assessments of human and cultural patterns (Kolańczyk, Fila-Jankowska, Pawłowska-Fusiara, Sterczyński, 2004).

A growing number of studies show that moderate positive affect (associated with joy) caused by everyday, sometimes small events affect various social behavior and cognitive processes. Research conducted in the last decade have brought confirmation of the beneficial effects of positive affect on creativity, generosity, responsibility in interpersonal relationships, openness and flexibility of thinking.

People experiencing joys are more motivated and more easily achieve their goals. Moreover, they are more receptive to new information and think more clearly (Isen, 2002). Numerous studies have also proved that the positive mood is associated with a specific memory operation. People in a good mood can easily memorize the information under the sign of their emotions. This relationship occurs not only in the laboratory but also in everyday life. When people feel positive emotions they remember mostly good events, and when they feel anger, remember the difficult and unpleasant moments.

For many years it was believed that positive affect worsens cognitive functioning. It was claimed that the positive affect lead to over-simplify, to remember more good events than they actually were and superficial processing of information. Is widely accepted that „happy people are stupid people”. And despite a growing number of studies that contradict this thesis, people are still under the illusion that joyful and happy people are stupid.

Recent studies challenge the initial claims about the negative impact of a positive affect on cognition. Today, scientists have confirmed that positive emotions contribute to the flexibility of thinking, efficient decision-making and effective problem solving, and greater creativity (Isen, 2002). Experimental studies have shown that people experiencing positive affect are more open-minded. When they solve difficult task they react quickly, take the simplest strategies and are able to accept the first solutions (Argyle, 2004).

People in the laboratory method introduced in a positive mood think in a more optimistic way, formulate more positive associations, carry cheerful conversation and create a funny description of events. They perceive themselves as more competent, socializing and more valuable and confident. Experiments have also shown that people experiencing positive mood perceive less negative and more positive features in the behavior of other people (Argyle, 2004). Research has shown that people in a good mood better evaluate others and ourselves, but also generally higher rate interpersonal attractiveness. This makes them easier to establish relationships.

Positive emotions can lead to better social functioning. Happy people are described as friendly, nice, sociable and optimistic. For this reason, they are more

easily establish and maintain interpersonal relationships. In extreme cases, there is a risk that see the world in pink glasses can bring risks for the individual.

Positive emotions affect altruistic behavior. Happy people appear to be more helpful and hearted. This is true not only in laboratory conditions. The researchers found that on sunny days more people are willing to provide help. Happy and joyful people are willing to offer help because such action continue their good mood (Isen, 2002).

The increasing number of studies demonstrate the beneficial effect of positive emotions on coping with stress. This may be related to the flexibility of thinking. It is also noted that persons in good spirits have a greater tolerance to the surrounding difficulties also have less tendency to turn defense mechanisms and its withdrawal from the situation. More optimistic and hopeful people are more persistent in solving tasks and better control the stressful situation (Argyle, 2004; Isen, 2002).

The researchers also studied the interaction between positive emotions and the risk tolerance. Contrary to popular belief people in a positive mood did not take impulsive, reckless and ill-considered steps. It turns out that, positive affect assists in the procedure based on common sense and exceptional foresight. Risk tolerance is dependent on the subjective perception of the probability of failure and the potential benefits of such a decision. On the one hand, positive affect decreases the conviction of the possibility of failure (which can lead to risky behaviors), on the other hand, the risk of loss and lowering good mood seems to be worse than the potential reward. Therefore, persons being in a good mood do not want to reduce their well-being, so do not take too risky behaviors.

In summary, positive emotions improve cognitive potential, allows greater flexibility of thinking, better execution of tasks, and greater creativity, as well as better social functioning. This suggests that positive affect evolved through evolution, and currently fulfill an important adaptive function.

One of the most outstanding representatives of positive psychology Barbara Fredrickson, in the course of 20 years of research on emotions came to the conclusion that for the proper functioning is essential predominance of positive emotions over negative ones. Positive emotions should be three times predominate the negative. On this basis, he formulated the theory of positive emotions. Positivity according to Fredrickson has the following forms: joy, gratitude, serenity, interest, hope, pride, amusement, inspiration, admiration and love. Numerous studies and scientific facts confirm that the positive state of mind improves the quality of human life (Fredrickson, 2011).

According to Fredrickson, positive effects improve emotional and cognitive resources. Good mood enhances the attention, improves concentration, increases the diversity of ideas and motivation. In addition, the positivity creates the potential for fun and social, artistic and intellectual activity. Positive emotions help to exercise new skills (Kaczmarek, 2008).

Summary

The proposal of raising a child in a spirit of joy and happiness still occupies a marginal position in the world of science. Typically, most parents spontaneously decided that they would do everything to keep their child grew up to be happy and wise man. In fact, every day they make mistakes that are not conducive to happiness.

This is not an easy thing to create a universal method for raising a happy child. Each child has their own unique way of being in the world. Every child has unique abilities and specific needs. Children are different, as different are their parents. But there are many educational patterns which are good for all children.

Martin Seligman, author of the concept of education optimistic child says that the key to happiness is to use the strengths of the individual. Each child has their own strengths and abilities, and the main task of parenting is to create him the space to their development. Studies show that daily use of its strengths will gain a sense of happiness (Seligman, 1997).

In the opinion of R. Carlson, deep happiness of the child is rooted in his self-esteem and confidence, as well as the ability to be „directed to the inside”. This means that children who are searching for answers in themselves are creative, learn independently and make wise decisions. Proper communication with the parent is an important factor in raising a happy and wise child. Such communication should be direct, open and free of excessive assessment. Important factors of education are also common experience, making creative activity, teaching gratitude of the child, respecting the child’s emotions, as well as skillful coping with their own negative moods. Carlson also draws attention to the need to eliminate the rush of everyday life (1995, p. 34).

References

- Argyle M., 2004, *Psychologia szczęścia*, Wrocław.
- Carlson R., 1995, *Dzieci, rodzice i szczęście. O sztuce dziecięcej radości*, Łódź.
- Csikszentmihályi M., 1998, *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przyływu*, Warszawa.
- Czapiński J., 1991, *Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys teorii cebulowej. „Cebulowa” teoria szczęścia*, Academos, Poznań.
- Czapiński J., 2001, *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*, [in:] *Złudzenia, które pozwalają żyć*, eds. M. Kofta, T. Szustrowa, Warszawa.
- Czapiński J., 2004, *Ekonomiczne przesłani i efekty dobrostanu psychicznego*, [in:] *Psychologia ekonomiczna*, ed. T. Tyszka, GWP, Gdańsk.
- Czapiński J., 2005a, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa.

- Czapiński J., 2005b, *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu*, [in:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, ed. J. Czapiński, Warszawa.
- Diener E., Biswas-Diener R., 2010, *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, Sopot.
- Diener E., Lucas R.E., Oishi S., 2002, *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*, [in:] *The handbook of positive psychology*, eds. C.R. Snyder, S.J. Lopez, Oxford.
- Diener E., Suh E., 1997, *Measuring quality of life. Economic, social, and subjective indicators*, „Social Indicators Research” Vol. 40, No. 1–2, p. 189–216.
- Doliński D., 2000, *Mechanizmy wzbudzania emocji*, [in:] *Psychologia ogólna. Podręcznik akademicki*, Gdańsk.
- Eichelberg W., Mieszczanek A., 2014, *Jak wychować szczęśliwe dzieci?*, Warszawa.
- Fowler J., Christakis N.A., *Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study*, BMJ 2008, http://fowler.ucsd.edu/dynamic_spread_of_happiness.pdf [15.10.2015].
- Franken R.E., 2006, *Psychologia motywacji*, Gdańsk.
- Fredrickson B., 2011, *Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomagają zmienić jakość życia*, Poznań.
- Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań.
- Isen A., 2002, *A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive process*, [in:] *Handbook of positive psychology*, eds. C.R. Snyder, S.J. Lopez, New York.
- Kaczmarek Ł., 2008, *Podstawy neuropsychologiczne wpływu afektu pozytywnego na procesy poznawcze*, [in:] *Pojęcie zmiany w teorii i praktyce psychologicznej*, ed. A. Słapińska, Poznań.
- Kolańczyk A., Fila-Jankowska A., Pawłowska-Fusiara M., Sterczyński R., 2004, *Serce w rozumie. Afektywne podstawy orientacji w otoczeniu*, Gdańsk.
- Krok D., 2001, *Powiązania preferencji wartości z dobrostanem psychicznym w ujęciu hedonistycznym i eudajmonistycznym*, Opole.
- Krokowski M., Rydzewski P., 2008, *Zarządzanie emocjami. Inteligencja emocjonalna*, Łódź.
- Łaguna M., 2010, *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*, Gdańsk.
- Rees G., Goswami H., Bradshaw J., 2010, *Developing an index of children's subjective well-being in England. Summary Report*, London.
- Reykowski J., 1974, *Eksperymentalna psychologia emocji*, Warszawa.
- Ryff C.D., Singer B., 2008, *Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being*, „Journal of Happiness Studies” No. 9(1), p. 13–39.
- Scheier M.F., Carver C.S., 1985, *Optimism, coping, and health: generalized outcome expectancies*, „Health Psychology” No. 4, p. 219–247.
- Seligman M.E.P., 1993, *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Poznań.
- Seligman M.E.P., 1997, *Optymistyczne dziecko. Jak wychować dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, Poznań.
- Seligman M.E.P., 2005, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Poznań.
- Shin D., Johnson D., 1978, *Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life*, „Social Indicators Research” No. 5, p. 475–492.
- Statham J., Chase E., 2010, *Childhood Wellbeing. The state of play*, Childhood Wellbeing Research Centre, London.
- Śliwa S., 2013, *Rola diagnozy pozytywnej w profilaktyce wskazującej i selektywnej wobec uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [in:] *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzie-*

ci i młodzieży, eds. A. Szecówka, B. Ogonowski, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2, Wrocław.

Śliwa S., 2015, *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2015.

Trzebińska E., 2008, *Psychologia pozytywna*, Warszawa.

Veenhoven R., 1984, *Conditions of happiness*, Kluwer Academic, Dordrecht.

World Health Organization, 1997, <http://www.who.int/whr/1997/en/> [15.10.2015].

KATARZYNA BŁOŃSKA

RADOSNE DZIECI FUNKCJONUJĄ LEPIEJ. WPLYW DOBROSTANU PSYCHICZNEGO
NA POZNANIE I ZACHOWANIA SPOŁECZNE

Słowa kluczowe: dobrostan psychiczny, wychowanie, pozytywny afekt, poznanie, zachowania społeczne

Wychowanie szczęśliwego dziecka jest jednym z najcenniejszych osiągnięć rodzica. To wielki sukces wychowawczy przygotować młodego człowieka do spełniania swojego życia w sposób pełny i wartościowy. Szczęśliwe dziecko, kiedy osiągnie dorosłość będzie ufne, pewne siebie, wierzące w swoje możliwości, pełne pasji i życzliwości, będzie wyposażane w zasoby i cnoty, które pozwolą mu skutecznie radzić sobie z trudnościami życia, i co bardzo istotne nie będzie się zrażało niepowodzeniami ale sukcesywnie i wytrwale dążyło do celu. Artykuł traktuje o pozytywnych konsekwencjach przeżywania radości i szczęścia. Jak się okazuje dobrostan psychiczny koreluje ze sprawnym społecznym i intelektualnym funkcjonowaniem.

LUCIA HREBEŇÁROVÁ, ANNA IVANKOVÁ,
VERONIKA PALKOVÁ

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE

Analýza syndrómu vyhorenia u vychovávateľov detí s mentálnym postihnutím v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe

Kľúčové slová: syndróm vyhorenia, dieťa s mentálnym postihnutím, vychovávateľ, vychovávateľ detí s mentálnym postihnutím

Príspevok sa zaoberá syndrómom vyhorenia u vychovávateľov detí s mentálnym postihnutím. Prezentuje výsledky výskumu, porovnávajúce úroveň syndrómu vyhorenia u vychovávateľov osôb s mentálnym postihnutím v závislosti od dĺžky praxe respondentov. Vo výskume bol použitý dotazník Burnout Measure A. Pinesovej a E. Aronsona. Pearsonovým korelačným testom bola následne zisťovaná pozitívna korelácia medzi sledovanými premennými. Výberový súbor výskumu tvorilo 203 vychovávateľov zo Slovenska. Do výskumu sa zapojilo 86 zariadení z oblasti školstva, sociálnych služieb a sociálnej ochrany detí a kurately. Štatisticky významná pozitívna korelácia medzi úrovňou syndrómu vyhorenia vychovávateľov detí s mentálnym postihnutím z hľadiska dĺžky praxe nebola preukázaná.

Úvod

Vychovávateľ má vo výchove detí nezastupiteľné miesto. Počas celého procesu výchovy má vo všetkých smeroch určujúci vplyv na činnosť vychovávaných a to v čase pobytu v zariadení, ako aj mimo neho. Pedagogická realita má od osobnosti vychovávateľa určité očakávania. Z nich vyplýva, že vychovávateľ má byť výrazná osobnosť, so schopnosťou vzbudiť, prehĺbovať a stupňovať záujem detí, ako aj nabádať a motivovať ich k tráveniu voľného času plnohodnotným spôsobom (Kouteková, 2003). Škoviera (2006) v tejto súvislosti poukazuje na neprímerané množstvo požiadaviek, ktoré sú na osobnosť vychovávateľa kladené a zdôrazňuje tiež, že vychovávateľom pribudlo množstvo činností, ktoré v náplni

práce vychovávateľa v minulosti vykonával nepedagogický personál zariadení. Práve v zariadeniach s týždennou alebo celoročnou starostlivosťou by si mali vychovávateľa podľa Valentu a Müllera (2009) uvedomovať mimoriadny výchovný význam vplyvu pozitívnej atmosféry na deti a dospelých s mentálnym postihnutím. Ďalším problémom, na ktorý autori poukazujú je zladenie do istej miery obmedzených možností detí s mentálnym postihnutím s komplikovanými spoločenskými požiadavkami modernej spoločnosti.

Napriek vyššie popísanej dôležitosti vychovávateľov je podľa Zelinu (2004) požiadavka výchovy v našej spoločnosti vo všeobecnosti nedocenená, čo sa odráža aj na spoločenskom statuse vychovávateľov a môže to byť aj príčinou toho, že na povolanie vychovávateľa sa často zabúda – je akoby len „tieňom učiteľa“. Viacerí autori napr. Burisch (2014), Kebza, Šolcová (2003), Křivohlavý (1998), Minirth a kol. (2011) toto povolanie dokonca nezaradzujú k rizikovým v súvislosti s výskytom syndrómu vyhorenia. Podľa Freudembergera (v: Křivohlavý, 2001) je syndróm vyhorenia stav vyčerpaných telesných a duševných zdrojov. V psychologickom slovníku podľa Hartla a Hartlovej (2010) je syndróm vyhorenia charakterizovaný ako strata profesionálneho záujmu či osobného zaujatia u príslušníka niektorej z pomáhajúcich profesií, pričom podľa Matoušeka a kol. (Metody a řízení sociální práce, 2008) príčinou je nezvládnutý pracovný stres, vychádzajúci z interakcie podmienok práce vytvorených organizáciou, v ktorej osoba pracuje a subjektívnych očakávaní pracovníka.

Analýza syndrómu vyhorenia vychovávateľa detí s mentálnym postihnutím z hľadiska dĺžky praxe

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť priemernú hodnotu úrovne syndrómu vyhorenia u vychovávateľov pracujúcich s deťmi s mentálnym postihnutím a porovnať zistenú úroveň syndrómu vyhorenia v závislosti od dĺžky praxe respondentov. Závislou premennou bola úroveň miery syndrómu vyhorenia (BQ) a nezávislou premennou dĺžka praxe respondentov.

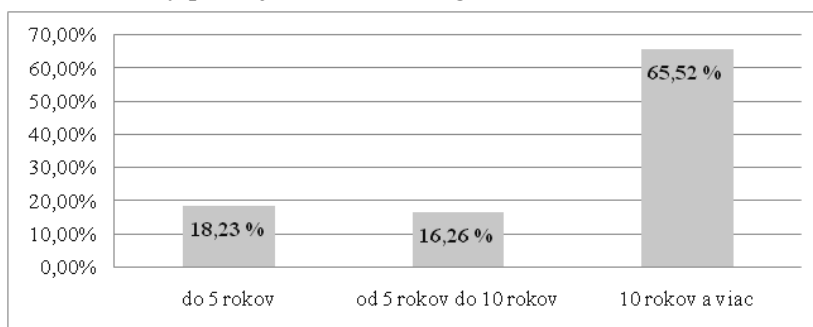
Hypotéza výskumu: Medzi dĺžkou praxe respondentov a dosiahnutou úrovňou BQ existuje významná pozitívna korelácia.

Zdôvodnenie hypotézy: Pozitívna korelácia v tejto súvislosti znamená, čím dlhšia prax, tým vyššia dosiahnutá úroveň BQ. Podľa Aronsona (v: Mallotová, 2000) sa dĺžka praxe odráža na klesajúcej spokojnosti pracovníkov a ich pocite úspešnosti, preto je dĺžka praxe považovaná za rizikový faktor pre vznik syndrómu vyhorenia. Drotárová (2006) vo svojom výskume v tejto súvislosti zistila, že úroveň vyhorenia má s dĺžkou praxe vzrastajúci trend.

Metodológia výskumu

Vo výskume bola použitá metóda dotazníka a na spracovanie dát matematicko-štatistická metóda Pearsonov korelačný test. Úroveň psychického vyhorenia u vychovávateľov osôb s mentálnym postihnutím sme zisťovali prostredníctvom dotazníka psychického vyhorenia BM (*Burnout Measure* Ayaly M. Pinesovej a Eliota Aronsona). Vo výskume sme použili slovenskú verziu dotazníka, ktorú do slovenského jazyka z českej verzie preložili a následne v pilotnej štúdií overili Dubayová, Hrebeňárová a Straka (2010). Dotazník BM má veľmi dobrú konzistenciu a reliabilitu. Pozostáva z 21 položiek s možným hodnotením výrokov na škále od 1 (*nikdy*) do 7 (*vždy*). Vo výrokoch sa zohľadňujú všetky 3 aspekty syndrómu vyhorenia: fyzické, emocionálne a psychické vyčerpanie. Vyššie skóre korešponduje so závažnejším stavom syndrómu vyhorenia.

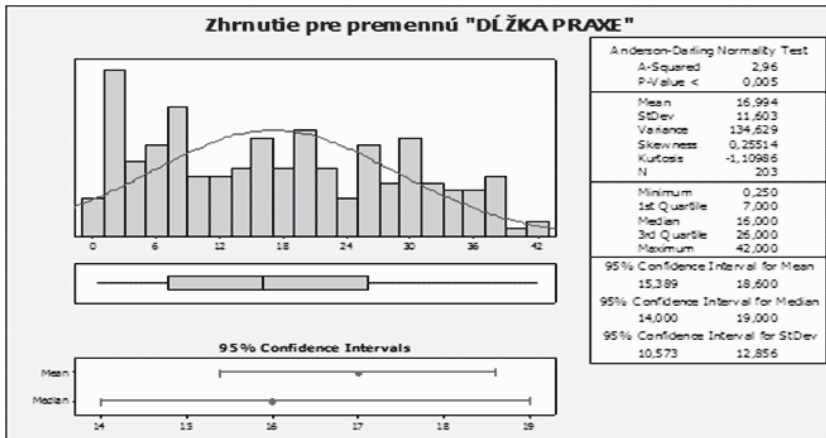
Výskumu sa zúčastnilo celkovo 203 respondentov, ktorí pôsobili ako vychovávateľia detí s mentálnym postihnutím v detských domovoch, detských stacionároch, domovoch sociálnych služieb, reedukačných centrách, školských internátoch a školských kluboch detí. Z hľadiska dĺžky praxe respondentov výberový súbor tvorilo 37 (18,23%) respondentov s dĺžkou praxe do 5 rokov, 33 (16,26%) respondentov s dĺžkou praxe od 5 do 10 rokov a 133 (65,52%) respondentov s dĺžkou praxe 10 a viac rokov. Percentuálne vyjadrenie zapojenia respondentov v závislosti od dĺžky praxe je znázornené v grafe na obrázku 1.



Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 1. Percentuálne vyjadrenie zapojenia respondentov v závislosti od dĺžky praxe (%)

Priemerná dĺžka praxe respondentov bola **16,994** rokov (obr. 2). Najkratším obdobím pedagogickej praxe boli 3 mesiace, najdlhším obdobím 42 rokov. Smerodajná odchýlka bola vypočítaná na úrovni 11,603 rokov. Približne 2/3 respondentov pôsobil v praxi od 5,391 rokov do 28,597 rokov.



Zdroj: Vlastné spracovanie.

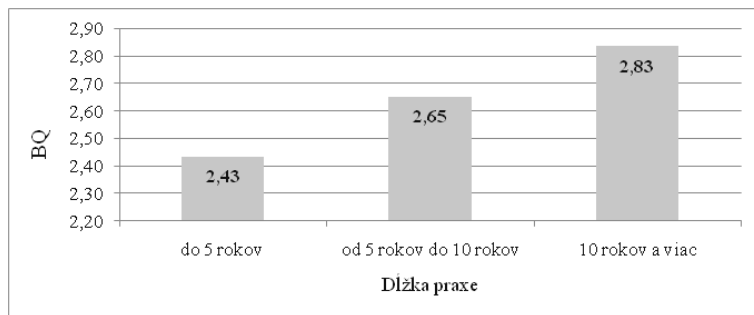
Obrázok 2. Priemerná dĺžka praxe respondentov

Výsledky a diskusia

Priemerná hodnota BQ u respondentov dosiahla úroveň 2,7316. Minimálna hodnota BQ bola na úrovni 1,0476, maximálna hodnota na úrovni 6,3810. Podľa autorov dotazníka BM (In Křivohlavý 2012) hodnotu BQ na úrovni 2,7316 zaradujeme do intervalu BQ = 2 až 3, ktorý predpokladá u vychovávateľov detí s mentálnym postihnutím výskyt niektoré známok syndrómu vyhorenia, pri hodnotení celkového stavu ako uspokojivého¹.

Z hľadiska dĺžky praxe respondentov bola u respondentov s dĺžkou praxe do 5 rokov zaznamenaná priemerná hodnota BQ 2,43, u respondentov s dĺžkou praxe od 5 do 10 rokov bola zaznamenaná priemerná hodnota BQ 2,65 a u respondentov s dĺžkou praxe nad 10 rokov bola zaznamenaná najvyššia hodnota a to BQ 2,83 (obr. 3). Všetky uvedené hodnoty BQ sa pohybujú v intervale BQ 2 až 3, čo predstavuje uspokojivý stav u vychovávateľov detí s mentálnym postihnutím.

¹ V porovnaní s výsledkami výskumov realizovaných u učiteľov žiakov s mentálnym postihnutím je tento výsledok u vychovávateľov detí s mentálnym postihnutím porovnateľný. Dubayová, Hrebeňarová a Straka (2010) a Hrebeňarová, Dubayová a Nemcová (2013) zistili priemernú hodnotu BQ u učiteľov vzdelávacieho variantu A na úrovni 2,9, u učiteľov vzdelávacieho variantu C na úrovni 2,5 a učiteľov na základných škôl na úrovni 2,7.



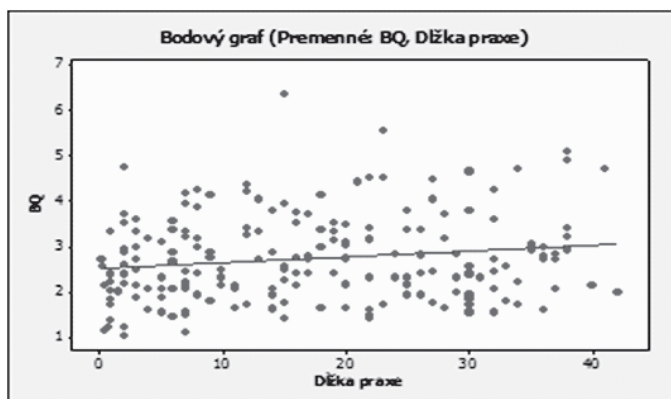
Legenda: BQ – údaj poukazujúci na mieru syndrómu vyhorenia.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 3. Priemerná hodnota úrovne syndrómu vyhorenia v závislosti od dĺžky praxe

Henning a Keller (1996) zostavili teoretický model syndrómu vyhorenia, ktorý poukazuje na to, že medzi 5 až 10 rokom praxe sa v najväčšej miere u pracovníkov prejavuje rozčarovanie, strata ilúzií, frustrácia z práce, z čoho vyplýva, že aj miera syndrómu vyhorenia je medzi 5 až 10 rokom praxe najvyššia. Zistené výsledky v rámci výskumu však túto súvislosť nepotvrdili, ale preukázali, že najvyššia hodnota úrovne syndrómu vyhorenia bola zaznamenaná u respondentov s praxou dlhšou ako 10 rokov, preto sme zisťovali, či sa medzi dosiahnutou mierou hodnoty BQ a dĺžkou praxe respondentov potvrdí predpokladaná pozitívna korelácia.

Na zisťovanie štatisticky významnej pozitívnej korelácie sme použili korelačnú analýzu, ktorou sme sledovali tesnosť štatistickej závislosti korelovaných veličín na danom funkčnom vzťahu. Sledované premenné sú zobrazené v bodovom grafe na obrázku 4. Zobrazením regresnej priamky získame predstavu o sile vzťahu medzi analyzovanými premennými. Z grafu nepredpokladáme silnú významnú koreláciu medzi sledovanými premennými. Predpoklad sme overili ešte prostredníctvom výpočtu Pearsonovho korelačného koeficientu ($r = 0,159$, $p = 0,0235$).



Legenda: BQ – údaj poukazujúci na mieru syndrómu vyhorenia.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 4. Bodový graf zobrazujúci silu vzťahu medzi úrovňou syndrómu vyhorenia a dĺžkou praxe

Medzi analyzovanými premennými sme zaznamenali veľmi slabý pozitívny vzťah ($r = 0,159$, korelácia je malá), ktorý nie je štatisticky významný ($p=0,0235$ na hladine významnosti $\alpha = 0,05$). Môžeme teda konštatovať, že **nebola zaznamenaná štatisticky významná pozitívna korelácia medzi dĺžkou praxe respondentov a dosiahnutou úrovňou BQ**, z čoho vyplýva, že stanovená hypotéza sa nepotvrdila. Samotný vzťah medzi dĺžkou praxe a úrovňou BQ môžeme charakterizovať rovnicou: $BQ=2,5146+0,0127 \cdot DKA$

Záver

Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň syndrómu vyhorenia u vychovávateľov detí s mentálnym postihnutím a zistiť vzťah medzi výskytom syndrómu vyhorenia z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe. Výsledky výskumu nepreukázali štatisticky významnú pozitívnu koreláciu medzi dĺžkou praxe respondentov a dosiahnutou úrovňou BQ, z čoho vyplýva, že stanovená hypotéza sa nepotvrdila. Respondenti s dĺžkou praxe nad 10 rokov však vykazovali najvyššiu priemernú hodnotu BQ v porovnaní s respondentmi s dĺžkou praxe od 5 do 10 rokov alebo s respondentmi s dĺžkou praxe do 5 rokov. Štatisticky významná pozitívna korelácia medzi dĺžkou praxe respondentov a dosiahnutou úrovňou BQ sa nezistila ani vo výskume Dubayovej, Hrebeňarovej a Straku (2010), ktorí túto súvislosť zisťovali na súbore učiteľov základných aj špeciálnych základných škôl.

V ďalšom výskume je potrebné analyzovať súvislosť medzi úrovňou syndrómu vyhorenia vychovávateľov detí s mentálnym postihnutím nielen v závislosti od konkrétneho druhu zariadenia, vzhľadom na rôznorodosť nárokov na prácu vychovávateľa a skupiny, s ktorou pracuje, ale aj vzhľadom k ďalším faktorom, ako sú napríklad materiálne faktory, socio-demografické faktory, kvalita podporných služieb v práci vychovávateľa a podobne. Významným prínosom do tejto oblasti by boli taktiež medziodborové výskumné štúdie zaoberajúce sa u vychovávateľov syndrómom vyhorenia z hľadiska jeho troch základných dimenzií, a to emocionálneho vyčerpania, depersonalizácie a osobného uspokojenia.

Zoznam bibliografických odkazov

- Burisch M., 2014, *Das Burnout-Syndrom*, Springer, Berlin, <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-36255-2> [6.03.2014].
- Drotárová E., 2006, *Syndróm vyhorenia u učiteľov a iných pracovníkov v pomáhajúcich profesiách*, [v:] *Psychologická revue*, <http://www.pulib.sk/elpub/FHPV/Kubani2/index.htm> [4.04.2014].
- Dubayová T., Hrebeňarová L., Straka V., 2010, *Syndróm vyhorenia učiteľov 1. stupňa základných škôl a učiteľov špeciálnych základných škôl vo variante A*, „Efeta“ R. 20, č. 2/3, s. 16–20.
- Hartl P., Hartlová H., 2008, *Velký psychologický slovník*, Portál, Praha.

- Henning C., Keller G., 1996, *Antistresový program pro učitele*, Portál, Praha.
- Hrebeňárová L., Dubayová T., Nemcová B., 2013, *Syndróm vyhorenia u učiteľov žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím na Slovensku*, „Prohuman” [online], <http://www.prohuman.sk/psychologia/syndrom-vyhorenia-u-ucitelov-ziakov-s-tazkym-a-hlbokym-mentalnym-postihnuti-m-v-sr> [6.03.2014].
- Kebza V., Šolcová I., 2003, *Syndrom vyhoření*, Státní zdravotní ústav, Praha.
- Kouteková M., 2003, *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.
- Křivohlavý J., 1998, *Jak neztratit nadšení*, Grada, Praha.
- Křivohlavý J., 2001, *Psychologie zdraví*, Portál, Praha.
- Křivohlavý J., 2012, *Horieť, ale nevyhorieť*, Karmelitánske nakladateľstvo, Bratislava.
- Mallotová K., 2000, *Burn-out neboli syndrom vyhoření*, „Psychologie Dnes” R. 6, č. 2, s. 14–15.
- Matoušek O. a kol., 2008, *Metody a řízení sociální práce*, Portál, Praha.
- Minirth F. a kol., 2011, *Jak překonat vyhoření*, Návrat domů, Praha.
- Škoviera A., 2006, *10 dilem náhradnej výchovy*, Nová práca, Bratislava.
- Valenta, M., Müller O., 2009, *Psychopedie: teoretické základy a metodika*, Parta, Praha.
- Zelina M., 2004, *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, Bratislava.

Štúdia je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 035PU-4/2014 „Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie apraxe”.

LUCIA HREBEŇAROVÁ, ANNA IVANKOVÁ, VERONIKA PALKOVÁ

ANALYSIS OF BURNOUT SYNDROME OF THE EDUCATORS OF PUPILS
WITH INTELLECTUAL DISABILITY BASED ON THE LENGTH
OF EDUCATIONAL PRACTICE

Keywords: burn-out syndrome, pupil with intellectual disability, educator, educator of the pupils with intellectual disability

The study analyses the burnout syndrome among the educators of pupils with intellectual disability. Authors present results of the research comparing the level of burnout syndrome among the educators of persons with intellectual disability depending length of the educational practice. In the research was used the questionnaire of the authors A. Pines and E. Aronson Burnout Measure. Results of the research were processed by Pearson correlation test. Sample of the research consist of the 203 educators from the Slovak republic. Research has involved 86 facilities in the field of education, social services and social protection of children. Statistically significant positive correlation between the levels of burnout syndrome of educator of pupils with intellectual disability in terms of the length of educational practice has not been established.

Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku

Kľúčové slová: Inklúzia, národný projekt „Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít“, vzdelávacie potreby pedagogických a odborných zamestnancov

Autorka prezentuje výsledky národného projektu „Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít“. Cieľom projektu je prostredníctvom vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunít a tým vytvoriť potrebné kompetencie pre ich ďalšie vzdelávanie a úspešnú adaptáciu pre potreby trhu práce.

Úvod

Presadzovanie inkluzívneho vzdelávania nachádzame v programoch a dokumentoch národných a medzinárodných organizácií. V snahe zaistiť progres Európska komisia každoročne predkladá správu o stave inklúzii rómskeho obyvateľstva jednotlivých členských štátov. Poradný výbor Rady Európy pre Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín vo svojom stanovisku z 18. januára 2011¹ odporučil prijať okamžité opatrenia tak v oblasti špeciálneho, ako aj v oblasti bežného vzdelávania. V tejto súvislosti výbor vyzval Slovensko, aby „prijalo rózne opatrenia, aby sa bez ďalšieho odkladu skoncovalo s pretrvávajúcou segregáciou rómskych detí v školách, ako aj s ich neopodstatneným zaradovaním do «špeciálnych» škôl” a aby „sledovalo a posilnilo úsilie zabezpečiť primerané začlenenie rómskych detí do bežného vzdelávania”. Poradný výbor vyjadril „hlboké znepokojenie nad tým, že napriek niektorým snahám zo strany orgánov situácia rómskych detí zostáva v oblasti vzdelávania naďalej problematická. Zdrojom vážneho znepokojenia zostáva predovšetkým skutočnosť, že značný počet róm-

¹ Dokument ACFC/OP/III(2010)004.

ských detí je zaradovaných do «špeciálnych» škôl určených pre deti s poruchami učenia. Zrejma je okrem toho segregácia rómskych detí v bežnom vzdelávaní. Vzhľadom na to, že segregácia nie je zlučiteľná s princípmi rámcového dohovoru, príslušné orgány by mali prijať ráznejšie opatrenia na začlenenie rómskych detí do bežného vzdelávania”.

Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie

Slovensko, podobne ako ostatné členské štáty EÚ, sa zaoberá problematikou inklúzie Rómov do spoločnosti. V tomto ohľade sa už v krajine uskutočnili viaceré konzultácie a semináre, do ktorých sú zapojení jednotlivé ministerstvá, Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity, ale aj ďalší kľúčoví aktéri, vrátane mimovládnych organizácií. 8. novembra 2011 sa v Bratislave uskutočnila medzinárodná konferencia „Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku”, ktorú zorganizoval Úrad vlády SR spoločne s mimovládnymi organizáciami Amnesty International Slovensko, Človek v tísi Slovensko a Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. Podujatie sa konalo pod záštitou vtedajšieho podpredsedu vlády SR pre ľudské práva a národnostné menšiny Rudolfa Chmela. Ten vo svojom vystúpení uviedol, že: „Inkluzívne vzdelávanie chápeme ako právo každého jednotlivca na prístup ku vzdelaniu čo najvyššieho stupňa a kvality, založenom na morálnych hodnotách, pri ktorom škola rešpektuje individuálne osobitosti človeka a osobitosti prameniace z jeho príslušnosti k určitej skupine, a výsledkom vzdelávania je jeho plnohodnotné začlenenie – teda inklúzia – do spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho života”.

Pochopenie inklúzie a inkluzívneho vzdelávania však znamená presadzovanie nového spôsobu myslenia. Zavedenie inkluzívneho vzdelávania je dlhodobý proces, ktorého aplikácia do praxe vyžaduje mnoho úsilia a finančnej podpory štátu. Inklúzia Rómov v oblasti vzdelávania sa vo vládných záväzkoch premieta do týchto prijatých dokumentoch:

- Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike Solidarita – Integrita – Inklúzia 2008–2015. Cieľom je: „[...] vytvoriť konceptuálny model formovania priaznivejšieho prostredia marginalizovaných rómskych komunit v zmysle trvalého sociálneho rozvoja, rozvoja komunitných a sociálnych služieb a integrácie zameranej na sociálnu zmenu”²;

- Stratégia SR pre integráciu Rómov do roku 2020;

- Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie 2005–2015 na roky 2011–2015;

- Návrh reformy MV SR Správna cesta – Rómska reforma (časť prezentovaná koncom roka 2012).

² Pozri: www.romovia.vlada.gov.sk.

Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 bola prijatá vládou SR uznesením č. 1/2012 dňa 11. januára 2012. Stratégiu vypracoval Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity s pomocou Svetovej banky, Rozvojového programu OSN, NOS, ZMOS a mimovládnych organizácií. Stratégia sa obsahovo skladá zo šiestich častí: zámer SR pri začleňovaní rómskych komunít, teoretický rámec, kontext, politiky, implementácia a rámec monitoringu a evaluácie.

Za prioritné politické oblasti stanovili autori stratégie vzdelávanie, zamestnanosť, zdravie, bývanie, ale tiež finančné začlenenie, nediskrimináciu a prístup k väčšinouj spoločnosti. Každá z oblastí obsahuje globálny cieľ a čiastkové ciele s indikátormi. Vláda by mala ku každej časti vypracovať akčný plán. Stratégia vychádza z troch základných princípov: destigmatizácie, desegregácie a dege-toizácie. Cieľom iniciatívy je zlepšiť sociálno-ekonomické postavenie Rómov, rozvíjať ľudský kapitál a posilniť sociálny kapitál. Počas skráteného medzirezortného pripomienkového konania bolo k návrhu stratégie zaslaných 70 pripomienok, z toho 26 zásadných. Stratégii bola vyčítaná nízka ambicióznosť, nekonzistentnosť, či nejasná formulácia. Dokument podľa mimovládnych organizácií tiež nedostatočne reflektuje požiadavky iných rómskych komunít ako marginalizovaných. Mimovládne organizácie našli nedostatky aj v oblasti plánovania aktivít a implementácie stratégie. Európska komisia vo svojom hodnotení stratégie z mája 2012 konštatovala najmä nedostatočné nastavenie finančných, monitorovacích a evaluačných mechanizmov, ale aj potrebu zmien a doplnení formulácií niektorých opatrení.

Právo detí a mládeže na vzdelávanie je v demokratickej spoločnosti nespochybniteľné. Chudobní, znevýhodnení, príslušníci etnických menšín, jednotlivci so špeciálnymi edukačnými potrebami a inak ohrozené skupiny by mali mať rovnaké príležitosti a podmienky pre uspokojenie ich potrieb a rozvoja ich potenciálu. *Komplexné poňatie inklúzie vo vzdelávaní* kladie náročné požiadavky na samotných tvorcov vzdelávacej politiky ohľadom zmeny rámca, štandardov a noriem vzdelávacej sústavy. Zodpovednosť však nemôže byť výhradne ponechaná na učiteľoch a školách. Je potrebné presadenie novej organizačnej paradigmy, ktorá by prihliadala na skúsenosti dobrej praxe zo zahraničia ako aj mimovládneho sektoru.

Súčasným trendom v efektívnom riadení škôl je meranie a vyhodnocovanie kvality školy. Jedným z indikátorov celkovej kvality škôl by mal byť aj ukazovateľ miery inklúzie na školách. Autori Tony Booth a Mel Ainscow (2007) z Veľkej Británie si v publikácii *Ukazovateľ inklúzie...* dali za cieľ podporiť inkluzívny rozvoj škôl. Mieru inklúzie skúmajú pomocou troch vzájomne prepojených oblastí (a k nim príslušných okruhov), ktoré sú súčasťami rozvoja školy:

A. Budovanie **inkluzívnej kultúry** prostredníctvom tvorby inkluzívnej komunity a určením hodnôt.

Okruh A.1. Budovanie komunity.

Okruh A.2. Určenie inkluzívnych hodnôt.

B. Tvorba **inkluzívnej politiky** by mala zasahovať všetky aspekty plánovania a fungovania školy.

Okruh B.1. Vytváranie škôl pre všetkých.

Okruh B.2. Podpora rôznorodosti.

C. Rozvíjanie **inkluzívnej praxe**, ktorá má dopad na výchovno-vzdelávací proces a kvalitu vzťahov na škole.

Okruh C.1. Organizácia učenia.

Okruh C.2. Mobilizácia zdrojov.

Vo svojej podstate takto poňaté sebahodnotenie podnecuje reflexiu na úrovni všetkých pedagogických zamestnancov o fungovaní a hodnotách školy a prihliada sa aj na názory dieťaťa a rodičov. Jej obsahové prispôbenie národným a miestnym podmienkam podmieňujú jej účinnosť a úspech. Úspešný rozvoj a podporu inkluzívneho vzdelávania na Slovensku ovplyvňuje predovšetkým spôsob, akým dokážeme správne vytvoriť podmienky pre realizáciu inkluzívneho vzdelávania. Hlavnými piliermi podmienok realizácie sú tieto oblasti:

• **Podpora rozvoja detí pred nástupom do školy**

Podnetné a plnohodnotné stimulovanie vývinu detí už od jeho narodenia, je základom pre jeho úspešné zaradenie do výchovno-vzdelávacieho procesu. Rozvoj a učenie v predškolskom veku nie je u každého dieťaťa zastrešené podnetným domácim prostredím, prípadne predškolským zariadením, preto i medzinárodný trend je jednoznačný. Osobitne v prípade detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ako aj detí s odlišným materinským jazykom sa presadzuje názor, že účasť v predškolskej výchove a vzdelávaní je kľúčová, a preto by mala byť dostupná.

• **Zmena dlhodobej politickej perspektívy: Zhoda, odbornosť a spolupráca**

Ide o výzvu, ktorej cieľom je reálne zakotviť princípy inkluzívneho vzdelávania do vzdelávacieho systému. V prvom rade potrebné a nutné podnietiť komplexnú zmenu postojov jednotlivcov, ako i nastavenie novej kultúry vzdelávacích inštitúcií, ktoré sú otvorené na dialóg a interdisciplinárnu spoluprácu a sebareflexiu.

• **Formovanie uvedomelej komunity pedagógov a šírenie dobrej praxe**

Jedným zo základných krokov k úspešnému implementovaniu myšlienok inklúzie do reálneho sveta škôl je odborná príprava učiteľov a iných pedagogických zamestnancov ako aj ich vzájomné prepájanie s cieľom vytvoriť priestor na zdieľanie úspešných skúsenosti. V neposlednom rade kvalitu výchovno-vzdelávacej praxe a možnosti presadenia inkluzívneho vzdelávania predurčuje vytvorenie vhodných podmienok, či už na materiálno-technologickej úrovni, ďalšieho vzdelávania alebo na úrovni spoločenského postavenia pedagogických zamestnancov.

Aktérmi progresu na úrovni základných škôl sú prevažne pedagogickí a odborní zamestnanci. Ich profesijná príprava a vytvorené pracovné podmienky (vrátane spoločenského postavenia) predurčujú kvalitu výchovno-vzdelávacej praxe a tým aj možnosti presadenia inklúzie.

• Opatrenia zamerané na školu, rodinu a komunitu

Pri budovaní povedomia ideí inkluzívneho vzdelávania je nesmierne dôležité zamerať sa i na rodinu a komunitu. Opatrenia realizujúce sa v škole predstavujú najmä inkluzívne školské vzdelávacie programy, ktoré prihliadajú na kultúrnu identitu, rodovú rovnosť, jazykové vybavenie a iné individuálne danosti detí a podnecujú kritické myslenie pre akceptáciu inakosti a vyvrátenie zakorenených predsudkov (modifikované podľa Kaleja, 2011).

Závery výskumného projektu „Výskum o vplyvoch školského prostredia na tvorbu vzdelávacích ciest Rómskych žiakov v segregovaných a integrovaných školách na Slovensku” (Petrasová, Porubský, 2013) indikujú, že je dôležité zapájať rodiny, ktoré by tak nikdy neurobili samy od seba. Faktom však je, že aj napriek ich záujmu, je práve skupina rómskych rodičov menej alebo vôbec nie zainteresovaná na živote školy. Ak sú to ekonomické, sociálne či iné dôvody, je potrebné zabezpečiť, aby školy posilňovali väzby s rodinami a miestnou komunitou a realizovali také stratégie, ktoré sú priamo zamerané na málo aktívnych rodičov. Je potrebná zmena vzťahov na rôznych úrovniach. Mali by to byť vzťahy založené na spolupráci, spoločnej zodpovednosti, pochopení dieťaťa a snahe nachádzať spoločný postup pri riešení problémov. Spoločným cieľom je dosiahnuť vyššiu angažovanosť rodičov prostredníctvom rôznych foriem dobrovoľníckych programov a vytváranie vlastných školských aktivít. Škola by mala pomôcť všetkým rodičom stať sa lepšími rodičmi, umožniť im, aby nadobudli zručnosti a vedomosti potrebné pri výchove a vzdelávaní svojich detí prostredníctvom rozhovorov, besied, diskusných klubov, prednášok, pracovných dielní a pod.

Dňa 4. decembra 2012 organizovala OSF v Bratislave medzinárodný workshop na tému „Inkluzívne vzdelávanie: od teórie a politik k praxi”. Zuzana Zimenová vo svojom vystúpení konštatovala, že: „Inkluzívne vzdelávanie nie je ornament, ktorým sa dá školský systém kde-tu ozdobiť. Buď sa zavedie ako základný princíp do všetkých škôl, čím sa od základu zmení ich charakter, alebo ostane iba na papieri. Sila inkluzívneho vzdelávania spočíva v tom, že mení školu z miesta, kde sa všetkým deťom pomyselne navlieka rovnaké číslo jednotnej školskej uniformy na miesto, kde sa rešpektuje rôznorodosť ich potrieb a kde im učitelia dokážu ušit’ vzdelávanie na mieru”. V závere prezentujúca pomenovala systémové riziká pri zavádzaní inkluzívneho modelu:

- v centre pozornosti nášho systému nestojí žiak, ale škola;
- škola funguje ako samostatná uzavretá jednotka bez živých väzieb na lokálnou komunitu;
- neexistujú zmysluplné stratégie lokálnej vzdelávacej politiky;
- slabá pripravenosť učiteľov na koncepčnú prácu a na rôznorodé potreby žiakov;
- slabá pripravenosť budúcich pedagogických zamestnancov, vysoké školy slabo reagujú na potreby praxe;
- nedostatočná podpora zo strany odborných zamestnancov;

- zväzujúce štátne vzdelávacie programy;
- slabá variabilita učebníc;
- limitujúca regulácia organizácie vyučovania;
- nepružný systém financovania;
- rigidná externá kontrola štátnou školskou inšpekciou;
- žiadne hodnotenie kvality vzdelávacieho procesu na úrovni školy a na úrovni zriaďovateľa;
- posadnutosť celoplošným testovaním za účelom hľadania „dobrej školy“;
- zostavovanie „rebríčkov kvality“ na základe výsledkov v Testovaní 9 (5).

Realizácia a výstupy národného projektu „Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít“

Úlohou súčasného školstva je dostať školy do pohybu. Dosiahnuť, aby permanentne a z vlastnej iniciatívy skvalitňovali svoju prácu. Zvyšovanie kvality vyučovania je neoddeliteľným komponentom európskej vzdelávacej politiky a významná súčasť širšieho rámca kvality školy a vzdelávacieho systému vôbec. Kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu je predovšetkým v rukách učiteľov, rodí sa z ich pedagogického poznania, konania a správania, z ich „osobnosti“. Od pedagógov sa očakáva neustále zdokonaľovane profesie, pretože práve oni sú zodpovední za vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. Pokusy implementácie zahraničných prístupov však poukázali na skutočnosť, že pedagógovia sa zaužívaných koncepcií vzdávajú ťažko a trvá pomerne dlhý čas, kým pochopia radikálne iné požiadavky na výstupy zo vzdelávania, ktoré sú kladené na žiakov.

Strategickým cieľom národného projektu „Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít“ (1. október 2011–31. október 2015), ktorého žiadateľom bolo Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, je prostredníctvom vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunít a tým vytvoriť potrebné kompetencie pre ich ďalšie vzdelávanie a pre úspešnú adaptáciu na trhu práce. V januári 2012 bola vypracovaná správa *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl* (Petrasová a kol., 2012). Správa reflektovala výsledky výskumu (október 2011 – január 2012), ktorý zisťoval vzdelávacie potreby pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl. Materiál obsahuje dve kľúčové kapitoly. Prvá kapitola prezentuje výsledky analýzy vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov základných škôl. Druhá kapitola prezentuje výsledky analýzy vzdelávacích potrieb odborných zamestnancov základných škôl. Súčasťou jednotlivých kapitol sú vypracované závery a odporúčania pre tvorcov programov kontinuálneho vzdelávania, ktoré vychádzajú zo získaných čiastkových analýz a boli porovnávané metódou triangulácie, ktorá umožňuje zistiť podobnosti a rozdiely medzi dátami získanými z rôznych metodík a od rôznych druhov subjektov.

Zámerom riešiteľského tímu bolo hľadanie vzťahu medzi kvalifikovaným prístupom (profesijné kompetencie) pedagogických a odborných pracovníkov k žiakom zo znevýhodňujúceho prostredia (marginalizovaná rómska komunita) pri zabezpečovaní efektivity edukačného procesu a eliminácii nežiaducich vplyvov na tieto procesy. Výsledky výskumu poukázali na nedostatočnú pripravenosť pedagogických zamestnancov pri výkone istých špecifických činností, ktoré si vyžadujú ďalšie poznanie, špecifickú prípravu, ale aj emočnú zainteresovanosť pri zvládaní náročných situácií.

Dokument *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl* slúžil aj ako multiaplikačný nástroj na šírenie výsledkov a výstupov národného projektu. Bol nápomocný pre ďalších expertov národného projektu, ako napríklad tvorcom celodenného výchovného systému, osvetových programov a pod. Výsledná výskumná analýza mala byť prínosom aj pre metodicke centrá a ich partnerov zo štátnej správy a samosprávy, ktorí pracujú s členmi marginalizovaných rómskych komunit. A napokon analýza môže byť inšpiráciou a odborným zdrojom pre odborníkov zo štátnej i neštátnej sféry.

Výsledky dokumentu *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl* (pozri www.eduk.sk), ktorý vypracovala expertná skupina na tvorbu analýzy vzdelávacích potrieb pod odborným vedením garantky projektovej aktivity 1.1. A. Petrasovej, sa stali podkladom a východiskom pre vytvorenie konkrétnych tém a zameraní obsahov programov kontinuálneho vzdelávania. V rámci aktivity 1.1. *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov Národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit* bolo vytvorených 12 typov programov kontinuálneho vzdelávania.

Súčasťou prípravy každého programu kontinuálneho vzdelávania bola aj tvorba učebných zdrojov (ďalej UZ). Pre všetky programy kontinuálneho vzdelávania bolo spolu vytvorených 40 učebných zdrojov. Rozdelenie UZ medzi jednotlivé programy kontinuálneho vzdelávania záležalo od analýzy vzdelávacích potrieb. Vzdelávacie programy sa realizovali od januára 2013 do októbra 2015. Prezentujeme prehľad vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl a učebných zdrojov³.

Vzdelávací program: INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE V CELODENNOM VÝCHOVNOM SYSTÉME – aktualizálny program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov.

Názov učebného zdroja: „Trendy informačno-komunikačných technológií“.

Názov učebného zdroja: „Interaktívny systém“.

Názov učebného zdroja: „Dištančné vzdelávanie“.

³ UZ sú zverejnené a dostupné na www.eduk.sk v sekcii „Učebné zdroje pre programy kontinuálneho vzdelávania“.

Vzdelávací program: AKTUÁLNE PRÍSTUPY A INOVÁCIE VÝUČBY ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT – aktualizáčný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov.

Názov učebného zdroja: „Inovácie v edukácii žiakov z MRK”.

Názov učebného zdroja: „Edukačné stratégie v celodennom výchovnom systéme”.

Názov učebného zdroja: „Metódy a formy podporujúce kooperáciu žiakov”.

Názov učebného zdroja: „Plánovanie a projektovanie výchovno-vzdelávacieho procesu v kontexte aktívneho učenia sa a kritického myslenia”.

Vzdelávací program: MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA V INKLUZÍVNEJ EDUKÁCII – aktualizáčný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov.

Názov učebného zdroja: „Multikultúrne v modernej škole – rómsky jazyk a kultúra”.

Názov učebného zdroja: „Tvorba inkluzívneho prostredia školy”.

Názov učebného zdroja: „Akčný výskum”.

Názov učebného zdroja: „Učebný zdroj ako prostriedok eliminácie predsudkov”.

Vzdelávací program: SPOLUPRÁCA RODINY Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT A ŠKOLY V EDUKAČNOM PROCESE – aktualizáčný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov.

Názov učebného zdroja: „Model spolupráce rodiny žiaka z MRK a základnej školy”.

Názov učebného zdroja: „Plánovanie a projektovanie efektívnej spolupráce školy s rodinou žiaka z MRK”.

Vzdelávací program: SPOLUPRÁCA ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV S RODINOU ŽIAKA Z MRK – aktualizáčný program kontinuálneho vzdelávania pre odborných zamestnancov.

Názov učebného zdroja: „Stratégie a metódy intervencie pri nevhodnom správaní žiaka”.

Názov učebného zdroja: „Stratégie rozvíjania partnerstva pedagogických a odborných zamestnancov”.

Názov učebného zdroja: „Legislatívny manuál”.

Vzdelávací program: PREVENCIA SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH PREJAVOV U ŽIAKOV Z MRK – aktualizáčný program kontinuálneho vzdelávania pre odborných zamestnancov.

Názov učebného zdroja: „Sociálno-patologické prejavy žiakov z MRK”.

Názov učebného zdroja: „Spolupráca pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov a rodiny žiaka z MRK pri eliminácii sociálno-patologických javov”.

Vzdelávací program: ROZVÍJANÍM KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ K INKLÚZII ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT

– inovačný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Názov učebného zdroja: „Rozvíjame komunikačné zručnosti žiakov z MRK”.

Názov učebného zdroja: „Recepcia umeleckého a vecného textu vo vyučovaní”.

Názov učebného zdroja: „Prístupy k umeleckému a vecnému textu”.

Názov učebného zdroja: „Písanie ako nástroj myslenia”.

Názov učebného zdroja: „Tvorba učebného zdroja s rešpektovaním poznatkového a komunikačného potenciálu rómskeho žiaka”.

Vzdelávací program: PEDAGOGICKÝ ASISTENT – SPOLUTVORCA INKLUZÍVNEJ ŠKOLY – inovačný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov-pedagogických asistentov.

Názov učebného zdroja: „Profesia a profesijný rozvoj pedagogického asistenta v inkluzívnej škole”.

Názov učebného zdroja: „Spolupráca s rodinou a partnermi školy pri prevencii negatívnych spoločenských javov”.

Názov učebného zdroja: „Stratégie pedagogickej asistencie v inkluzívnej škole”.

Názov učebného zdroja: „Učebné zdroje a pomôcky ako prostriedky na podporu rozvoja žiakov z MRK”.

Názov učebného zdroja: „Interkultúrne kompetencie pedagogického asistenta”.

Názov učebného zdroja: „Plánovanie osobného rozvoja”.

Vzdelávací program: PEDAGÓG – ŠPECIALISTA NA TVORBU UČEBNÝCH ZDROJOV PRE ŽIAKOV Z MRK – špecializačný program kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov špecialistov.

Názov učebného zdroja: „Učebný zdroj v procese výučby”.

Názov učebného zdroja: „Interkultúrne citlivý jazyk a obsah učebného zdroja”.

Názov učebného zdroja: „Učebný zdroj ako prostriedok rozvíjania kritického a tvorivého myslenia”.

Názov učebného zdroja: „Metodika tvorby učebných zdrojov pre žiakov z MRK”.

Názov učebného zdroja: „Pedagóg – špecialista na tvorbu učebných zdrojov pre žiakov z MRK”.

Názov učebného zdroja: „Pedagóg voľno-časových aktivít – špecialista na tvorbu učebných zdrojov pre žiakov z MRK”.

Vzdelávací program: PROFESIJNÝ RAST A SEBAROZVOJ – inovačný program kontinuálneho vzdelávania urobené externe podľa platnej legislatívy SR.

Názov učebného zdroja: „Reflexia pedagogickej činnosti”.

Názov učebného zdroja: „Kritické myslenie – základ pre profesionálnu kariéru a jej plánovanie”.

Vzdelávací program: SÚČASTI SYSTEMATICKÉHO PLÁNOVANIA ROZVOJA ŠKOLY V KONTEXTE TVORBY INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA

– inovačný program kontinuálneho vzdelávania urobené externe podľa platnej legislatívy SR.

Názov učebného zdroja: „CVS ako nástroj inklúzie žiaka z MRK”.

Názov učebného zdroja: „Plánovanie rozvoja školy v kontexte tvorby inkluzívneho prostredia”.

Vzdelávací program: KOOPERATÍVNE UČENIE A VYUČOVANIE V KONTEXTE TVORBY INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA ŠKOLY – inovačný program kontinuálneho vzdelávania urobené externe podľa platnej legislatívy SR.

Názov učebného zdroja: „Kooperatívne učenie a vyučovanie v kontexte tvorby inkluzívneho prostredia”.

Národný projekt „Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit” vo všetkých plánovaných aktivitách vytváral mutiplikačné efekty, pretože bol úzko prepojený s realizáciou školskej legislatívy (školský zákon, zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch), koncepcími a strategickými zámermi štátnej politiky v oblasti MRK. Kontinuálne profesijné vzdelávanie pedagogických zamestnancov, vrátane pedagogických asistentov a odborných zamestnancov podľa akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania zabezpečoval dynamické prostredie pre inováciu vzdelávacích obsahov, kvalifikované lektorské zázemie z vyškolených pedagogických a odborných zamestnancov. V tabuľke 1 prezentujeme výstupy národného projektu za sledované obdobie október 2011–máj 2015.

Tabuľka 1

Realizácia aktivít projektu

Názov aktivity	Názov merateľného ukazovateľa výsledku	Merná jednotka	Počet jednotiek	
			plánovaný stav*	skutočný stav**
Aktivita 1.1. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov	počet inovovaných/novovytvorených učebných materiálov	počet	40	40
Aktivita 1.1. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov	počet novovytvorených vzdelávacích programov	počet	12	12
Aktivita 1.1. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov	počet osôb, ktoré sa podieľajú na sociálnej inklúzii osôb z MRK, vyškolených v rámci programov ďalšieho vzdelávania	počet počet	4 200	3 332***
Aktivita 1.1. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov	počet programov ďalšieho vzdelávania pre osoby podieľajúce sa na sociálnej inklúzii osôb z MRK	počet	12	12

Názov aktivity	Názov merateľného ukazovateľa výsledku	Merná jednotka	Počet jednotiek	
			plánovaný stav*	skutočný stav**
Aktivita 1.2. Podpora celodenného výchovného systému na základných školách	počet inovovaných/novovytvorených učebných materiálov	počet	1 005	1 195
Aktivita 1.2. Podpora celodenného výchovného systému na základných školách	počet žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít zapojených do realizácie aktivít projektu	počet	15 000	22 328
Aktivita 1.3. Technická podpora aktivít národného projektu	počet pedagogických zamestnancov zapojených do aktivít projektu využívajúceho informačno-komunikačné technológie vo vyučovacom procese	počet	400	400
Aktivita 1.3. Technická podpora aktivít národného projektu	počet žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít zapojených do realizácie aktivít projektu	počet	15 000	22 328

* Uvádza sa hodnota obsiahnutá v Zmluve o NFP príloha č. 2.

** Uvádza sa kumulatívna hodnota merateľného ukazovateľa v rámci programov ďalšieho vzdelávania výsledku nameraná ku koncu sledovaného obdobia, tj. súhrnná hodnota dosiahnutá za obdobie od začiatku realizácie projektu do konca sledovaného obdobia.

*** K 31.5.2015 evidujeme merateľný ukazovateľ na hranici 3332 ukončených frekventantov pri 4418 vydaných osvedčení, ktorí sa vzdelávali v 276 skupinách v 12 PKV, (kumulatívne bolo otvorených 328 skupín – 52 skupín je ešte v procese vzdelávania). Súčet frekventantov v otvorených skupinách, frekventantov čakajúcich na záverečný pohovor a ukončených frekventantov predstavuje v čistom 4190 frekventantov zaradených v systéme. Pri prognózach naplnenia hrá úlohu aj percento neúspešných frekventantov, ktoré sa pohybuje na hranici 9%.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Záver

Európska komisia vo svojom posúdení slovenskej stratégie pre integráciu Rómov v roku 2014 dospela v súvislosti so vzdelávaním k záveru, že: „[...] napriek pozitívnym stimulom je potrebný systematický prístup spojený s účinným uplatňovaním a riadnym monitorovaním, aby už nedochádzalo k zaradovaniu rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do vzdelávacieho procesu pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami určeného pre deti s mentálnym postihnutím⁴. Rada vo svojich odporúčaniach pre jednotlivé krajiny

⁴ Správa o realizácii rámca EÚ pre vnútroštátne stratégie integrácie Rómov. K dispozícii na webovej stránke: <http://eur-lex.europa.eu/legal>.

uviedla, že Slovensko by malo v rámci európskeho semestra v roku 2014 „[...] prijať systémové opatrenia na zlepšenie prístupu k vysoko kvalitnému a inkluzívnemu predškolskému a školskému vzdelávaniu pre marginalizované komunity vrátane Rómov [...]”⁵.

Ukazuje sa, že na to, aby pedagógovia mohli realizovať pro-inkluzívne opatrenia, je potrebná systémová koordinácia a strategická podpora zo strany štátu a jeho priamo riadených inštitúcií. Predkladáme niektoré z oblastí, v ktorých je nutná ich priama zainteresovanosť.

Oblasť: Diagnostika a intervencia

Je potrebné:

- realizovať v pedagogickej praxi diagnostiku a intervenciu v súlade s najnovšími poznatkami pedagogických, psychologických, sociálno-pedagogických a špeciálno-pedagogických vied (napr.: dynamické testovanie);
- zabezpečiť intervenciu multidisciplinárneho tímu zloženého napr.: z učiteľa, pedagogického asistenta, špeciálneho pedagóga, výchovného poradcu a externých poradcov: psychológa, sociálneho pracovníka, pediatra a pod.;
- vypracovať systém monitorovania škôl a pomoci školám, ktoré nedosahujú želané výsledky;
- vypracovať metodiku na identifikáciu a intervenciu škôl, ktoré by mohli byť v budúcnosti v ohrození.

Oblasť: Poradenstvo

Je potrebné:

- zaistiť pre žiakov kvalitné služby kariérneho poradenstva a posilňovať vzdelanostné aspirácie u žiakov z tých rodín, kde toto formovanie zlyháva;
- zaangažovať aj odborníkov z externého prostredia.

V procese inkluzívnej edukácie je dôležitou súčasťou poradenský systém, pretože je zacielený na žiakov a ich rodičov a pedagógov. K osobným exponantom poradenského systému patria výchovný poradca, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg a koordinátor prevencie. Medzi najdôležitejšie oblasti poradenstva patrí včasná depistáž/screening, včasná vývojová stimulácia, realizácia diagnostiky a rediagnostiky, psychologická a sociálna pomoc, špeciálnopedagogická intervencia a podpora rodiny, zabezpečovanie školení a seminárov, tvorba učebných pomôcok a učebných materiálov, spracovanie a distribúcia materiálov a informácií súvisiacich s vyučovacím procesom, zabezpečovanie pomoci bežným základným a stredným školám a rodičom, podpora a pomoc pri vstupe žiaka na trh práce. Inštitúcie zaoberajúce sa poradenstvom spolupracujú s inými zariadeniami a odborníkmi, hlavne so psychológmi, pediatrami

⁵ Odporúčanie Rady 2014/C 247/23 z 8. júla 2014, ktoré sa týka národného programu reforiem Slovenska na rok 2014 a ktorým sa predkladá stanovisko Rady k programu stability Slovenska na rok 2014, bod 4 (Ú. v. EÚ C 247, s. 122, 29.07.2014).

trami, pedopsychiatrami a ďalšími odborníkmi z oblasti školstva, sociálnej práce a práva (Schmidtová, Lechta, 2010).

Oblasť: Výskum

Je potrebné:

- podporovať výskumné aktivity orientované na problematiku inkluzívneho vzdelávania (napr.: monitoring opatrení zameraných na elimináciu nerovností, vypracovanie metodiky na zisťovanie učebného pokroku rôznych skupín žiakov a pod.).

Oblasť: Medializácia a propagácia inkluzívneho vzdelávania smerom k verejnosti

Je potrebné:

- organizovať aktivity zamerané na iniciovanie celospoločenskej diskusie o výchove a vzdelávaní v inkluzívnom prostredí školy;
- informovať verejnosť o zavádzaní inkluzívnych opatrení a príkladov dobrej praxe na školách;
- informovať verejnosť o rizikách, ktoré súvisia so zavádzaním inkluzívneho vzdelávania a o rizikách spojených s prílišnou selektivitou vzdelávacieho systému.

Oblasť: Komplexný a celodenný systém podpory žiaka

Je potrebné:

- poskytnúť komunite spektrum podporných služieb rôzneho druhu: vzdelávacie/povinné a mimoškolské (príprava na vyučovanie, doučovanie), zdravotné, osvetové a sociálne.

Podľa nášho názoru je hľadanie možnosti uplatňovania komplexnej a celodennej podpory žiaka v dôslednom plánovaní a projektovaní výchovno-vzdelávacieho procesu po organizačnej, personálnej, obsahovej a procesuálnej stránke⁶. V súčasnosti sa pri organizácii výučbových aktivít nemôže rátať s rovnakými vývinovými potenciálmi u všetkých žiakov, s ktorými pedagóg pracuje. Je potrebné uvedomovať si, že nie je možné uplatňovať jednotné a univerzálne prístupy, obsahy a postupy v akejkoľvek situácii učenia a u všetkých žiakov rovnako. Je žiaduce

⁶ Aj v minulosti sa viacerí autori zaoberali otázkami celodenného výchovného systému (CVS) na niektorých školách východného Slovenska, napríklad Holček, Havran (1976), ktorí vypracovali prácu Didaktické hry v rámci CVS v 1. a 2. ročníku základnej deväťročnej školy. Ich práca bola rozdelená na štyri časti. V prvej časti zdôvodňujú potrebu inštitútu CVS. V druhej časti po určitých skúsenostiach predvýskumu podali náčrt režimu práce, v tretej časti uvádzajú rozsiahlejšiu metódu didaktických hier – teoretické zdôvodnenia. V štvrtej časti, po organizačných a metodických, nasledujú vlastné didaktické hry, ktoré sú zamerané na rekreačno-výchovné aktivity a na jednotlivé predmety 1. a 2. ročníka ZDŠ. Podrobnejšie spracovanie metodiky práce nájdeme v diele Metodika práce v rámci celodenného výchovného systému ZDŠ (1977). Systémom CVS v Čechách sa zaoberal R. Opat v práci Celodenní výchovní systém publikovanej v roku 1973. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove vydalo publikáciu Celodenné výchovné pôsobenie – so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie (2003).

zamýšľať sa nad tým, kto a čo bude vo výučbe žiakovi sprostredkovať a aké sú na to jeho vývinové predpoklady (potenciality jeho najbližšieho vývinu). Do popredia vystupuje požiadavka dôležitosti akceptácie individualizovaného plánu vývinu u niektorých jedincov a ich individualizovaných podporných aktivít.

Zdá sa, že v odbornej a verejnej diskusii prevláda predstava, že otázka kvality edukácie žiakov súvisí predovšetkým so zaistovaním materiálnych podmienok. Z dôvodu reálneho reflektovania potrieb a cieľov všetkých žiakov, je nutné zamýšľať sa nad systémovou transformáciou výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Na úrovni cieľov je dosahovanie kvality jasne definovaná v podobe štátom schválených kurikulárnych dokumentov a dané ako všeobecne platné normy pre všetkých žiakov určitej vekovej kategórie či poskytovaného stupňa vzdelávania.

Škola a inštitucionálne vzdelávanie by sa malo čo najviac približovať k prostrediu rómskych žiakov z marginalizovaných komúní v tom fyzickom aj kultúrnom slova zmysle. To v žiadnom prípade neznamená upúšťať zo štandardných požiadaviek, ale hľadať cesty, ako sociálne a kultúrne v škole premostiť priepasť medzi kultúrou školy a domácim prostredím žiakov. Celodenný výchovný systém je jedným z opatrení, ktoré majú za cieľ zlepšiť vzdelávanie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami – najmä rómskych detí z marginalizovaných komúní. Ak hľadáme kľúčové uzly na výchovno-vzdelávacích cestách rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, tak určite sú jedným z tých rozhodujúcich ich pedagógovia ako inštitucionálni reprezentanti školy. Ukazuje sa, a to nielen vo vzťahu k tejto skupine žiakov, že je potrebný zásadný obrat v cieľoch, prostriedkoch a procesoch vzdelávania pedagógov smerom od ich vnímania ako popularizátorov vedy k odborníkom na komplexný sociálny a personálny rozvoj žiaka (upravené podľa Petrasová, Porubský, 2013, s. 89–93).

Zmena paradigmatu nášho školstva smerom k inklúzii, by mohla zvýšiť účinnosť výchovno-vzdelávacieho systému. Inkluzívna škola funguje na princípe koedukácie. Nie je dobré vylúčiť žiaka z činnosti len preto, že potrebuje od nás niečo viac. Cieľom procesu inklúzie je vytvoriť flexibilnejší a diferencovanejší výchovno-vzdelávací systém pre napĺňanie vzdelávacích potrieb a záujmov jednotlivých žiakov. Úspešná školská inklúzia si však vyžaduje vytvorenie potrebných technických, organizačných, personálnych, metodických a iných podmienok. Nie je možné hovoriť o inklúzii, ak všetci žiaci nedostávajú potrebné služby. Je preto oprávnené uvažovať o zmenách v oblasti ich školského vzdelávania tak, aby dokázalo prostredníctvom vnútornej diferenciacie zabezpečiť vyrovnávací vzdelávací priestor týmto žiakom nielen na začiatku, ale vlastne v priebehu celého obdobia ich povinnej školskej dochádzky (Petrasová, Porubský, 2013, s. 92).

Hlavným cieľom implementácie celodenného výchovného systému v rámci národného projektu „Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komúní“ bolo na základe najnovších poznatkov vytvoriť podmienky účinného komplexného a celodenného pôsobenia na akceleráciu vývinu žiakov v oblasti vzdelávacej (kognitívnej), výchovnej (non-kognitívnej)

a v správaní (konatívnej) s dôrazom na postupnú sebareguláciu (sebavýchovu, sebarozvoj) prežívania a činností. Celodenný výchovný systém predstavuje podporný edukačný systém zameraný na všetkých žiakov so zameraním na rómskych žiakov z marginalizovaných komunít. Predstavuje dôležitý prvok socializácie rómskych žiakov medzi ostatných žiakov, čo sa dá doceliť spoločnými činnosťami.

Oblasť: Spolupráca s rodinou a komunitou

Je potrebné:

- identifikovať a integrovať zdroje a služby komunity na podporu programov školy zameraných na tvorbu ich vzájomnej spolupráce.

Oblasť: Pregraduálna príprava a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov škôl

Je potrebné:

- vytvoriť špecializované a nezávislé komisie (so silným personálnym odborným zabezpečením), zamerané na tvorbu profesijných štandardov ako normatívov na výkon pedagogickej práce a na tvorbu štandardov pre ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov so zakomponovaním „inkluzívnych“ indikátorov kvality;

- zabezpečiť a vytvoriť štátnym, ako aj neštátnym inštitúciám rovné podmienky súťaže s dopredu jasne stanovenými kritériami na právo poskytovať programy kontinuálneho vzdelávania;

- zabezpečiť kvalitu a variabilitu vzdelávacích programov na pokrytie individualizovaných potrieb žiakov;

- vytvoriť nástroje na priebežný monitoring potrieb pedagogických zamestnancov na vytváranie inkluzívneho prostredia školy.

Zoznam bibliografických odkazov

Ainscow M. a Booth T., 2007, *Ukazovateľ inklúzie. Rozvoj učenia a zapojenia v školách*, Rytmus, Praha.

Delors J., 1997, *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století*, Univerzita Karlova v Praze, Praha.

Kaleja M., 2011, *Romové a škola versus rodiče a žáci*, Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava.

Petrasová A. a kol., 2012, *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl*, Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava.

Petrasová A. a Porubský Š., 2013, *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu*, NOS, Bratislava.

Porubský Š., 2008, *Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo socio-kultúrne znevýhodneného prostredia*, [v:] *Zlepšení přístupu Romův k vzdělávání*, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica, s. 71.

Salner A., 2005, *Stav vzdelávacej politiky voči rómskym deťom realizovanej vládou SR. Rómske deti v slovenskom školstve*, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, Bratislava.

Schmidtová M. a Lechta V., 2010, *Poradenství v procesu inkluzivní/integrativní edukace v SR*, [v:] *Základy inkluzivní pedagogiky*, red. V. Lechta, Portál, Praha.

„Učiteľské noviny. Dvojtyždenník o školstve a vzdelávaní“, 2009, R. 58, 45–46. Týždeň, 2. 11, s. 4–5.

ALICA PETRASOVÁ

ASSUMPTIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN SLOVAKIA

Keywords: an inclusion, the national project „By means of Education of Pedagogical Employees to Inclusion of Marginalised Roma Communities”, educational needs of the pedagogical and professional employees

The author presents the results of the national project „By means of Education of Pedagogical Employees to Inclusion of Marginalised Roma Communities”. The aim is aimed at raising the educational level of members of the marginalised Roma communities and developing the required competence for their further education and successful adaptability to the labour market by means of education of pedagogical employees and professional employees.

Kyberšikanovanie – výzva pre učiteľov a rodičov

Kľúčové slová: šikanovanie, kyberšikanovanie, formy kyberšikanovania, dieťa

Kyberšikanovanie je aktuálna výzva pre rodičov a učiteľov. V príspevku predkladáme východiská k tejto problematike na Slovensku.

Úvod

Online generácia, net generácia, e-generácia je prívlastok pre súčasnú generáciu vyrastajúcu od narodenia v spoločnosti s prítomnosťou digitálnych technológií. Mobilné telefóny v rukách batoliat, tablety a počítače ako súčasť života detí predškolského veku, to je realita, s ktorou sa stretávame. So vstupom do základnej školy sa spája v mnohých rodinách aj kúpa prvého mobilu pre školáka. Už v roku 2007 malo 95,7% tretiakov na základnej škole mobilný telefón (Gregussová, Kováčiková, 2007). Pocit dostupnosti dieťaťa v ktoromkoľvek čase, z ktoréhokoľvek miesta je pre rodičov silnejší ako riziko možného nebezpečenstva. Prítomnosť (teda registrácia) detí mladšieho školského veku na sociálnych sieťach je rovnako bežná. Hrozby, ktoré číhajú na deti v tomto prostredí si mnoho dospelých neuvedomuje.

Za hlavné oblasti ohrozenia vo virtuálnom svete sú považované stránky s nebezpečným obsahom, internetové podvody, zneužitie osobných údajov, zoznamovanie sa s neznámymi osobami, šikana cez mobil a internet (www.zodpovedne.sk). Toto je len krátky náčrt reality mladej generácie a výziev, s ktorými sa stretáva. To, čo je v reálnom svete neprípustné, je vo virtuálnom dovolené (viď obr. 1).



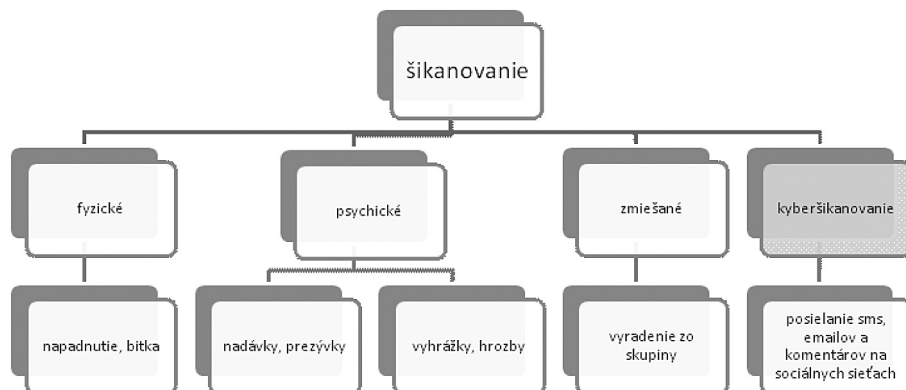
Zdroj: <http://trololol.cz/obrazek/3379-realita-vs-facebook/zoom>.

Obrázok 1. Virtuálny svet vs realita

Šikanovanie – kyberšikanovanie

Šikanovanie pochádza z francúzskeho slova *chicane*, čo znamená zlomyseľné obťažovanie, týranie, prenasledovanie. Tento pojem je definovaný mnohými autormi (napr. Kolář, 2001; Martinek, 2009; Řičan, Janošová, 2010). Ministerstvo školstva Slovenskej republiky vydalo v roku 2006 Metodické usmernenie č. 7/2006-R, k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach. Tento legislatívny dokument v čl. 2 definuje šikanovanie ako „akékoľvek správanie žiaka alebo žiakov, ktorých zámerom je ublíženie inému žiakovi alebo žiakom, prípadne ich ohrozenie alebo zastráňovanie. Ide o cieľené a opakované použitie násilia voči takému žiakovi alebo skupine žiakov, ktorí sa z najrôznejších dôvodov nevedia alebo nemôžu brániť“. Šikanovanie sa prejavuje v rôznych podobách, ktoré môžu mať následky na psychickom a fyzickom zdraví“. Šikanovanie má veľa podôb a foriem.

Vstupom virtuálneho sveta do reality človeka, pribudol v tejto téme nový druh – kyberšikanovanie. A. Černá a kol. (*Kyberšina*, 2013, s. 9) definuje tento druh šikany ako „zámerné agresívne chováni, ktoré je prováděno buď jednotlivcom, alebo skupinou prostredníctvom elektronických médií vůči člověku, jenž se v danou chvíli nemůže vůči útokům bránit“. Autori zároveň dodávajú, že kyberšikana vo svojich dopadoch môže byť rovnako závažná, ak nie závažnejšia ako tradičné školské šikanovanie. Nasledujúca schéma na obrázku 2 zobrazuje zaradenie kyberšikanovania do klasifikácie, na základe rozlíšenia vonkajšej podoby a jej formy.



Zdroj: M. Sarková, *Šikanovanie a jeho formy. Správa o stave medzi školákmi slovenských základných škôl*, Vydala Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie na Slovensku, 2013.

Obrázok 2. Druhy šikanovania podľa vonkajšej podoby

Pri kyberšikanovaní, rovnako ako pri šikanovaní vystupuje do kontaktu agresor a obeť. Ich vzťah môže mať rôzne formy, stále však s rovnakým cieľom – poškodiť obeť. K. Hollá (s.41, [v:] Dulovics, 2013), uvádza nasledujúce formy kyberšikanovania:

– „odosielanie e-mailu, ktorý môže byť ohrozujúcu alebo znepokojujúci a môže obsahovať príklady rasizmu, sexizmu a pod.;

– odosielanie rýchlych správ (RP správ) v diskusných fórach, pričom môžu byť do šikanovanie prostredníctvom online konverzácií zapojení i viacerí účastníci;

– vytvorenie a nastavenie profilu, ktorý uráža a zosmiešňuje dotyčnú osobu, odosielanie ponižujúceho a urážajúceho textu, videa alebo fotografie prostredníctvom mobilného telefónu. Zároveň sem patria anonymné textové správy a zdieľané videá s fyzickým útokom na jednotlivca (happy slapping)“.

A. Černá a kol. (*Kyberšina*, 2013) píše o prejavoch kyberšikany – vydávanie sa za niekoho iného a krádež hesla, vylúčenie a ostrakizácia, flaming, kyberharašenie a kyberstalking, ohováranie, odhalenie a podvádžanie, happy slapping.

Napriek veľkej snahe o dosiahnutie bezpečia osobných účtov (nielen finančných) na internete, stačí maličké zaváhanie v podobe neodhlásenia sa a priestor pre zneužívanie osobného priestoru je agresorovi poskytnutý. *Zmeniť heslo* je následne už maličkosť. Vytvorenie podobného nicku na chate alebo konta s rovnakým menom napr. na facebooku je ešte jednoduchšie.

Potreba socializácie je pre človeka nevyhnutná, v určitom veku viac či menej podstatná. Neakceptovanie obeť ako osobnosti a *vylúčenie* zo skupiny je bolestivé a vo virtuálnom svete viac viditeľné a podľa nášho názoru viac zviditeľňované ako v reálnom živote.

Výmena názorov je v komunikácii medzi osobami samozrejماً a nevyhnutná. Spôsob komunikácie však dáva priestor na zviditeľnenie iných osobnostných cha-

Z iniciatívy eSlovensko o.z. vzniklo niekoľko projektov, napr. Sheeplive (slovenský originál OVCE.sk) vznikol ako súčasť projektov Zodpovedne.sk, Pomoc.sk a Stopline.sk. Hlavným cieľom projektu je detský animovaný seriál a medzinárodný internetový portál. Projekt sa zameriava na bezpečnosť detí a mládeže, najmä na riziká internetu, mobilov a nových technológií. Pre nižšiu vekovú kategóriu detí projekt pôsobí ako prevencia, mládeži vtipne nastavuje zrkadlo ich nevhodného správania sa a dospelých chce projekt poučiť.

Okrem vyššie spomínaných národných projektov sa v Pedagogicko-organizačných pokynoch pre školský rok 2015/2016, ktoré vydáva Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu sa školám a školským zariadeniam odporúča vypracovanie vlastných školských a triednych programov prevencie šikanovania v súlade s metodickým usmernením z roku 2006. Ide hlavne o programy, ktoré zohľadňujú sociálne, regionálne špecifiká žiakov.

Záver

Nech sa výsledky uvedených výskumov týkajúcich sa kyberšikanovania pohybujú od 11% (obete) – 29% (agresori), z celkového počtu 617 515 žiakov (podľa štatistických údajov zverejnených na www.uips.sk) navštevujúcich k 15. septembru 2014 základné a stredné školy (gymnázia, konzervatória, stredné odborné školy) je to rozpätie od 6000 do 179 000 žiakov. To je už, podľa nášho názoru, alarmujúce číslo. Na rozlohe Slovenska je to celé malé mesto obetí až veľkomesto agresorov, jednoznačne však nie šťastných mladých ľudí. Vysoko odborná práca učiteľov a odborníkov v školách, povedomie rodičov je východiskom, ale aj pevnou pôdou pre minimalizovanie prítomnosti kyberšikany v živote detí.

Na záver slová z internetu: „Dajú sa vymazať fotky, sms-ky, číslo, zrušiť priateľstvo, ale nikdy nevymažeš ten pocit a spomienky, čo máš v srdci“.

Zoznam bibliografických odkazov

Dulovics M., 2013, *Kyberšikanovanie ako prejav agresie v systéme virtuálnej komunikácie a možnosti jeho prevencie*, <http://lnk.sk/4aX> [16.09.2015].

Gregušová M., Kováčiková D., 2007, *Sú naše deti vo virtuálnom prostredí v bezpečí?*, <http://lnk.sk/4bm> [16.09.2015].

Kolář M., 2001, *Bolest šikanování*, Portál, Praha.

Kyberšina, 2013, red. A. Černá, Grada Publishing a. s., Praha.

Martínek Z., 2009, *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Grada, Praha.

Metodické usmernenie č. 7/2006 z 28. marca 2006 k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach, <http://lnk.sk/4bn> [16.09.2015].

Pedagogicko-organizačné pokyny pre školský rok 2015/16, 2015, MŠ VVaŠ SR, Bratislava.

Říčan P., Janošová P., 2010, *Jak na šikanu*, Grada Publishing a.s., Praha.

Sarková M., 2013, *Šikanovanie a jeho formy. Správa o stave medzi školákmi slovenských základných škôl*, Vydala Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie na Slovensku.

Social determinants of health and well-being among young people. International Report from the HBSC 2009/2010 survey, 2012, eds. C. Currie, Health Policy for Children and Adolescents, No. 6, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.

www.uips.sk

www.zodpovedne.sk

MARTINA ADAMKOVIČOVÁ, HEDVIGA KOCHOVÁ

CYBERBULLING – CHALLENGE FOR TEACHERS AND PARENTS

Keywords: bullying, cyberbullying, forms cyberbullying, children

Cyberbullying is a current challenge for parents and teachers. The paper suggests a basis on this issue in Slovakia.

STANISLAVA LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ DAGMAR MARKOVÁ

PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

Právne a behaviorálne aspekty sexuality žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím a ich etické kontexty

Kľúčové slová: sexualita, mentálne postihnutie, morálka, právne aspekty, behaviorálne aspekty, špeciálna základná škola, učiteľ/učiteľka

Text sa zameriava na vybrané právne a behaviorálne aspekty sexuality osôb s mentálnym postihnutím z pohľadu učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Skúmame v ňom (ne)dodržiavanie vybraných sexuálnych a reprodukčných práv osôb s mentálnym postihnutím v prepojení s výsledkami výskumných štúdií v tejto oblasti. Prezentujeme aj parciálne výsledky výskumu morálneho (ne)schvaľovania niektorých konkrétnych sexuálnych aktivít. Ďalej hodnotíme reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na vybrané behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím prostredníctvom vybraných položiek nami zostaveného Dotazníka sexuality a sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

Úvod¹

Nasledujúci text sa zameriava na vybrané právne a behaviorálne aspekty sexuality osôb s mentálnym postihnutím z pohľadu učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Sledujeme v ňom, či sú niektoré z kľúčových sexuálnych a reprodukčných práv v praxi špeciálnych základných škôl naplňované (dodržiavané), alebo naopak popierané, ignorované či bagatelizované. Pri interpretáciách získaných výsledkov sa opierame o závery výskumných štúdií v tejto oblasti, ktoré sú ale zriedkavé a tiež o vlastné výskumné zistenia (Mandzáková 2011; Marková, Mandzáková 2011; Lištiak Mandzáková, 2013).

Okrem výpovedí učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl o (ne)dodržiavaní práv na sexualitu, manželstvo, partnerstvo či reprodukciu osôb s mentálnym

¹ Text vznikol na základe podpory grantu VEGA 1/0286/14: „Behaviorálne a postojoyé atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie”.

postihnutím sme sa zamerali aj na zisťovanie ich konkrétnych reakcií na vzniknuté sexuálne správanie žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v morálnych kontextoch. Vychádzali sme z toho, či je dané sexuálne správanie pre učiteľov a učiteľky akceptovateľné alebo naopak neprijateľné, popierané. V danom kontexte preto prezentujeme aj parciálne výsledky, ktoré sa týkali morálneho (ne)schvaľovania niektorých konkrétnych sexuálnych aktivít publikované v monografii Markovej a Lištiak Mandzákovej (2015) a ktoré sú platformou pre naše ďalšie analýzy. V danej publikácii sme okrem iného hodnotili, ktoré vybrané sexuálne aktivity a do akej miery sú pre učiteľov a učiteľky špeciálnych základných škôl u osôb s mentálnym postihnutím (ne)akceptovateľné. Zamerali sme sa predovšetkým na také oblasti sexuálneho správania, ktoré sa u osôb s mentálnym postihnutím viac či menej častejšie vyskytuje (a preto sú s ním učelia a učiteľky v praxi konfrontovaní/é), a ktoré sú taktiež relevantné z hľadiska zamerania na sexuálnu morálku. Vychádzajúc z uvedeného v tomto texte ďalej prezentujeme výsledky, ktoré sa týkajú reakcií učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na vybrané behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Pri kategorizácii reakcií učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl vychádzame z klasifikácie klinickej psychologičky Burdovej (v: Štěrbová, 2007), ktorá rozlišuje: postoj 1 – eliminácia sexuality osôb s mentálnym postihnutím, postoj 2 – tolerancia sexuality osôb s mentálnym postihnutím, postoj 3 – prijímanie sexuality osôb s mentálnym postihnutím, postoj 4 – kultivovanie sexuality osôb s mentálnym postihnutím, pričom postoj 1 je postojom diskriminujúcim.

Problematika sexuálnych a reprodukčných práv na Slovensku

Podľa Markovej, Kocinu (2013) možno situáciu v oblasti sexuálnych a reprodukčných práv na Slovensku popísať tak, že dlhodobo zaostávame za štandardom vyspelých európskych krajín. Sexuálne a reprodukčné práva osôb s mentálnym postihnutím pritom predstavujú tak komplexný právny problém, že tento paralelne otvára skoro všetky odvetvia slovenského právneho poriadku. Ide predovšetkým o právo ústavné, správne, rodinné, občianske, medzinárodné, a právo Európskej únie.

Situáciu na Slovensku možno zobrazit' aj tak, že o sexualite osôb s mentálnym postihnutím často rozhodujú iní. Rozhoduje sa podľa nejasných pravidiel a bez akejkoľvek kontroly. V zahraničí sa z právneho hľadiska celkom bežne posudzujú kompetencie osoby s mentálnym postihnutím k súhlasu so sexuálnym vyjadrením (viac pozri Lištiak Mandzáková, 2013), popr. k možnostiam mať dieťa. Chýba však právna interpretácia informovaného súhlasu. Ide o funkčnú kapacitu pochopiť podstatu a dôsledky tohto aktu. V Slovenskej republike ostáva táto oblasť

doposiaľ neriešenou. Zdá sa, že nastáva čas venovať tejto problematike odpovedajúci záujem aj zo strany právnej teórie i praxe.

Zatiaľ, čo medzinárodné právo chráni práva ľudí s mentálnym postihnutím, vnútroštátne predpisy často tieto práva blokujú. Zákaz sexuálneho vyjadrenia osôb s mentálnym postihnutím je tak stále moderným fenoménom. Aj keď je mimo rámec tohto textu zaoberať sa podrobne a komplexne porušovaním sexuálnych a reprodukčných práv osôb s mentálnym postihnutím, zámerom nasledujúcich príkladov je vyzdvihnúť aspoň niektoré z kľúčových otázok a zhodnotiť prípadne ďalšie porušovanie ľudských práv.

- Naplnenie sexuality a sexuálnych a reprodukčných práv osôb s mentálnym postihnutím naráža na problém spoločenských mýtov a stereotypov, ktoré udržiavajú a posilňujú marginalizáciu a diskrimináciu ľudí s mentálnym postihnutím.

- Akákoľvek forma sexuálneho násillia je vážnym porušením ľudských práv a ovplyvňuje sexuálne a celkovo psychické zdravie ľudí s postihnutím. Pre osoby s mentálnym postihnutím predstavuje sexuálne zneužívanie celoživotne zvýšené riziko. V Slovenskej republike sa darí len pomaly presadzovať sexuálne a reprodukčné práva osôb s mentálnym postihnutím. Preto na potrebu systematickej a komplexnej sexuálnej výchovy v tejto oblasti špecificky v našom priestore odkazujú viacerí odborníci (Mandžáková, 2011; Marková, Lištiak Mandžáková, 2011; Lištiak Mandžáková, Marková, 2013; Janiš, 2007; Janiš, Träubner, 1999; Janiš, Truhlářová, 2004 a i.).

- Nedostatok prístupu k vzdelávaniu o sexuálnych a reprodukčných právach. V správe osobitného spravodajcu OSN z roku 2010, ktorá sa týka práva na vzdelanie, sa uvádza, že právo na všestrannú sexuálnu výchovu je ľudským právom. Komplexná, vedecky presná sexuálna výchova primeraná veku, bez predsudkov a založená na dôkazoch, kvalitné služby plánovania rodičovstva a prístup k antikoncepcii pomáhajú predchádzať neúmyselným a neželaným tehotenstvám, znižujú potrebu potratov a prispievajú k prevencii HIV a sexuálne prenosných infekcií; keďže učenie mladých ľudí, aby preberali zodpovednosť za svoje sexuálne a reprodukčné zdravie, má dlhodobé pozitívne účinky, ktoré pretrvávajú počas celého ich života a majú pozitívny vplyv na spoločnosť (Návrh správy o sexuálnom a reprodukčnom zdraví a právach, 2013). Aj mnohé ďalšie štúdie ukazujú, že všestranná sexuálna výchova a kvalitné služby plánovania rodiny zvyšujú pravdepodobnosť zodpovedného, bezpečného a slušného správania sa pri prvej i ďalších sexuálnych aktivitách.

Niektoré z vonkajších determinantov behaviorálnych aspektov sexuality osôb s mentálnym postihnutím

V nasledujúcom texte prinášame niektoré z argumentov za to, že neexistuje žiadna „postihnutá sexualita“ a že sexuálne vyjadrenie osôb s mentálnym postih-

nutím je odrazom špecifik, ktoré sú často dôsledkom negatívnych postojov spoločnosti.

Sexualita ľudí s mentálnym postihnutím a ich individuálne sexuálne správanie závisí na tolerancii a šírke morálnych postojov a zákazov rodičov, opatrovateľov, učiteľov a učiteliek a ďalších odborníkov. Sme toho názoru, že významným vonkajším determinantom sexuality osôb s mentálnym postihnutím je celková postojová klíma spoločnosti a to vo vzťahu ku konštrukcii postihnutia i vo vzťahu ku konštrukcii sexuality. Z tohto pohľadu je sexuálne vyjadrenie osôb s mentálnym postihnutím ovplyvnené prevládajúcou paradigmou prístupu k samotnému postihnutiu – biologická verus sociálna paradigma a prevládajúcim diskurzom o sexualite v týchto modeloch. Tiež Bazalová (2009), Mikulec (2009) a i. sa zhodujú v tom, že bariéry a predsudky, sexuálne nepriateľské prostredie doma, v škole, vytvárajú „sekundárne sociálne postihnutie“, ktoré sa dotýka subjektívnej pohody osôb s mentálnym postihnutím ďaleko častejšie ako ich primárne mentálne postihnutie. Tieto prekážky bránia, či dokonca zakazujú sexualitu ľuďom s mentálnym postihnutím. Postoje spoločnosti k sexualite týchto osôb sa pritom aj dnes často pohybujú na úrovni eliminácie (negatívny postoj).

Ďalším vonkajším determinantom sexuality osôb s mentálnym postihnutím je (ne)informovanosť (ne)odbornej verejnosti v otázkach sexuálnych a reprodukčných práv a povinností (čo môžem, čo nie, kde môžem, kde nie, usmerňovanie sexuálnych prejavov a pod.), čo významným spôsobom ovplyvňuje, ako sa jedinec sexuálne vyjadruje.

V rámci sexuálnej výchovy (inštitucionálnej i rodinnej) upozorňujeme na poskytovanie neprímeraných vzorov (inými osobami s mentálnym postihnutím, odborníkmi pracujúcimi s ľuďmi s mentálnym postihnutím, rodičmi a pod.) a tendenciu osôb s mentálnym postihnutím napodobňovať správanie druhých. Kopírovanie správania druhých sa môže zdať ako jednoduchá úloha. Náročné to však môže byť pre osoby s mentálnym postihnutím, ktoré vždy nedokážu diferencovať medzi želanými pravidlami a medzi pravidlami neželanými, ktoré často predvádzajú. Rodičia a učelia by im preto mali proces učenia sa spoločensky vhodným pravidlám uľahčiť a zaobstarat' prostredie pre stvárnené pravidlá pomocou skúšok a praxe. Vrcholom významných aspektov spoločenských interakcií môže byť podľa Walkera-Hirscha (2007) dlhá cesta v izolácii pravidiel, ktoré sú modelované. S tým súvisia problémy s abstrakciou ľudí s mentálnym postihnutím (približne 90%). Napríklad, ak počujúvajú niekoho hovoriť, môžu často opakovať to, čo počuli, ale nemusia tomu plne porozumieť. Mnohí zdôrazňujú, že je veľmi dôležité modelovať a vysvetliť im spoločenské normy a naučiť ich rozlišovať súkromné a verejné miesta. Napríklad, ak budeme objímať osoby s mentálnym postihnutím a nevysvetlíme im to v kontexte, môžu sa naučiť, že ľudí je potrebné objímať bez dôvodu.

Výskum vybraných právnych a behaviorálnych aspektov sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím

Metodika výskumu

CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNÉHO SÚBORU

V roku 2014 sme realizovali výskum zameraný na postojoyé a behaviorálne atribúty sexuality osôb s mentálnym postihnutím a ich sociokultúrne a etické kontexty.

Výskumný súbor tvorili učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl ($n = 322$). Výskumný súbor nebol reprezentatívny. Z hľadiska pohlavia vo výskumnom súbore prevládali ženy – 82%, zastúpenie mužov bolo 18%. Priemerný vek u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl bol 43,6 rokov a najčastejšie uvádzaný vek bol 40 rokov.

Z hľadiska najvyššie dosiahnutého vzdelania vo výskumnom súbore dominovali učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl s vysokoškolským špeciálnopedagogickým vzdelaním magisterského stupňa (67%) a 20% uviedlo vysokoškolské pedagogické vzdelanie magisterského stupňa.

Opýtani/-é učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl boli inštruovaní/-é, aby v dotazníku posudzovali dané položky so zreteľom na mentálne postihnutie osôb podľa toho, s akým stupňom mentálneho postihnutia sa najčastejšie stretávajú vo svojej práci – v 64% prípadov to boli žiaci a žiačky s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, u 23% žiaci a žiačky so stredne ťažkým stupňom mentálneho postihnutia a 13% učiteľov a učiteliek vyučovalo žiakov a žiačky s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia.

METÓDY VÝSKUMU

Celkovo sme vo výskume behaviorálnych a postojoyých aspektov sexuality osôb s mentálnym postihnutím kombinovali kvalitatívny a kvantitatívny prístup a využili sme viaceré výskumné metódy. V tomto texte sa zameriavame na stručnú analýzu tých položiek nami zostaveného Dotazníka sexuality a sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, ktoré sa týkali dodržiavania sexuálnych a reprodukčných práv žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v praxi špeciálnych základných škôl a reakcií učiteľov a učiteliek na vybrané behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

Výskumné zistenia o (ne)dodržiavaní sexuálnych a reprodukčných práv žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím

Na nasledujúcich stranách prezentujeme parciálne výsledky výskumu, ktoré sa týkajú toho, ako učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl posudzujú dodržiavanie vybraných sexuálnych práv v praxi špeciálnych základných škôl,

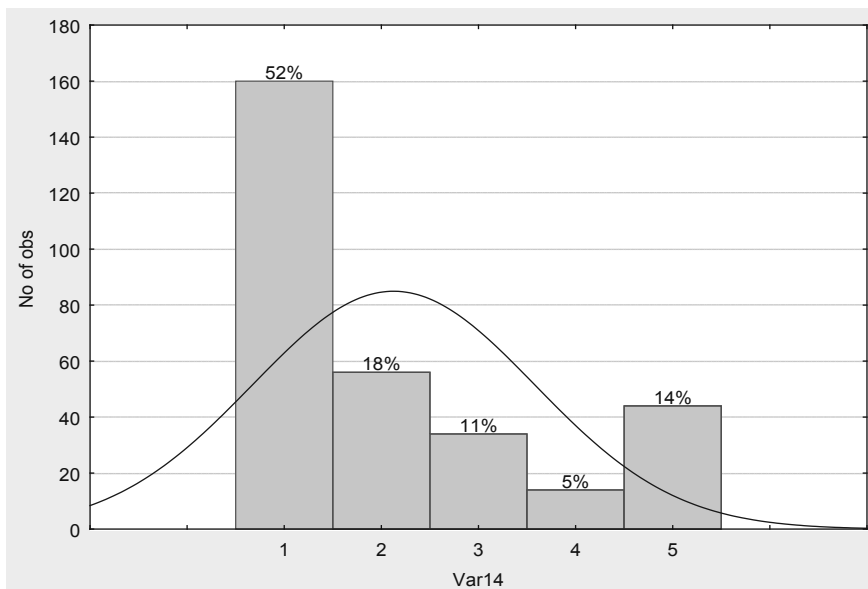
ako morálne akceptujú konkrétne prejavy sexuality u žiakov a žiačok s rôznym stupňom mentálneho postihnutia a aké sú ich reakcie na sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

Tabuľka 1

Deskriptívna štatistika – umožnenie práva na sex žiakom a žiačkam s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var14	2,11039	1,000000	160	1,44638

Zdroj: Vlastné spracovanie.



Legenda: 1 – určite áno, 2 – asi áno, 3 – ani áno, ani nie, 4 – asi nie, 5 – určite nie.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

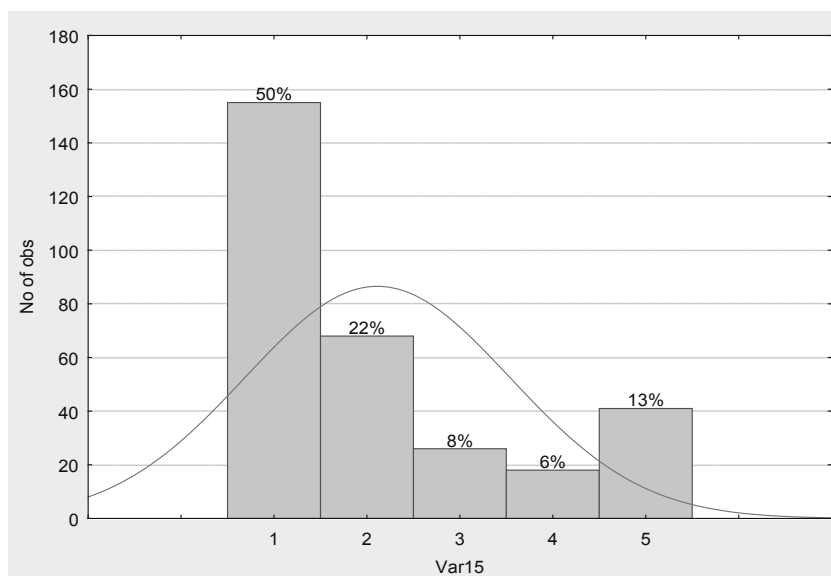
Obrázok 1. Histogram – umožnenie práva na sex žiakom a žiačkam s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Ako možno vidieť z obr. 1, právo na sex je podľa väčšiny (70%) opýtaných učiteľov a učiteliek osobám s mentálnym postihnutím umožnené, 19% sa vyjadrilo, že právo na sex nie je týmto osobám umožnené a 11% učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl zvolilo strednú odpoveď na škále.

Tabuľka 2
 Deskriptívna štatistika – umožnenie práva na partnerstvo žiakom
 a žiačkam s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek
 špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var15	2,09740	1,000000	155	1,42005

Zdroj: Vlastné spracovanie.



Legenda: 1 – určite áno, 2 – asi áno, 3 – ani áno, ani nie, 4 – asi nie, 5 – určite nie.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 2. Histogram – umožnenie práva na partnerstvo žiakom
 a žiačkam s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek
 špeciálnych základných škôl

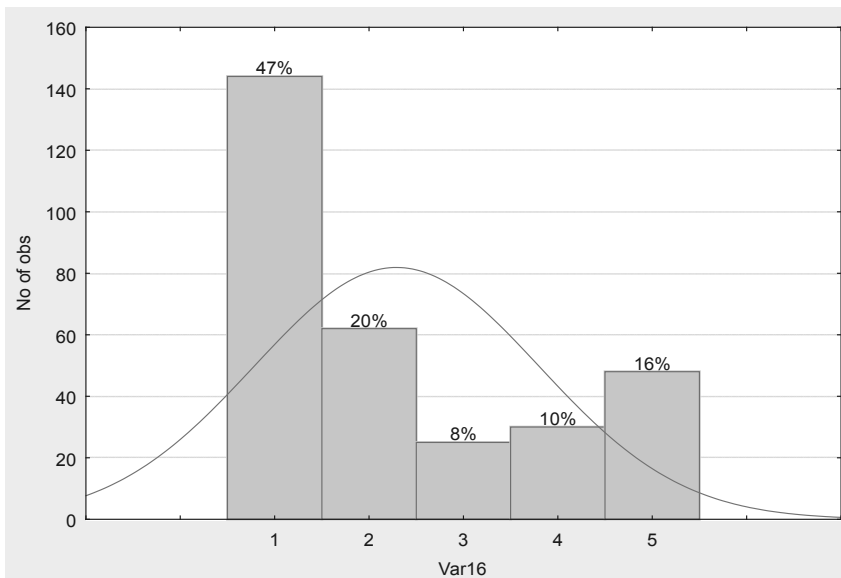
Z hľadiska umožnenia práva žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na partnerstvo, väčšina (77%) opýtaných učiteľov a učiteliek uviedla, že je toto právo žiakom umožnené, 19% sa vyjadrilo negatívne a 8% učiteľov a učiteliek zvolilo strednú odpoveď na škále.

Tabuľka 3

*Deskriptívna štatistika – umožnenie práva na manželstvo
žiakom a žiačkam s mentálnym postihnutím podľa učiteľov
a učiteliek špeciálnych základných škôl*

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var16	2,27508	1,000000	144	1,50499

Zdroj: Vlastné spracovanie.



Legenda: 1 – určite áno, 2 – asi áno, 3 – ani áno, ani nie, 4 – asi nie, 5 – určite nie.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

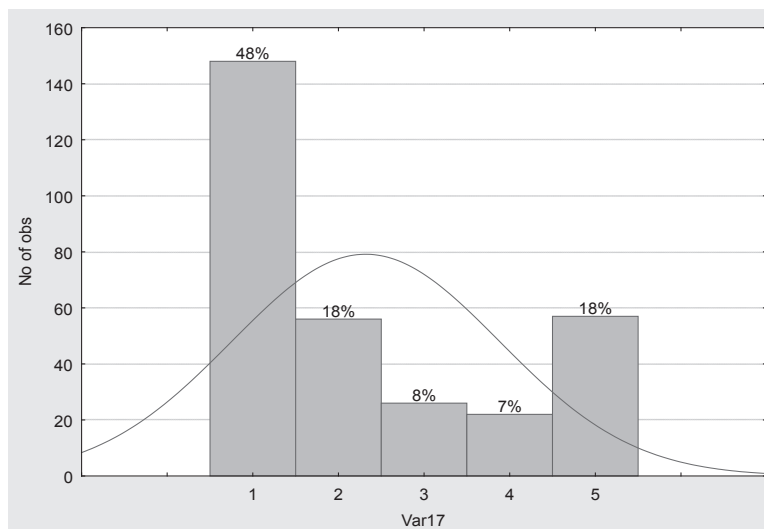
Obrázok 3. Histogram – umožnenie práva na manželstvo
žiakom a žiačkam s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek
špeciálnych základných škôl

Tabuľka 4

*Deskriptívna štatistika – umožnenie práva na rodičovstvo
žiakom a žiačkam s mentálnym postihnutím podľa učiteľov
a učiteliek špeciálnych základných škôl*

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var17	2,30097	1,000000	148	1,55736

Zdroj: Vlastné spracovanie.



Legenda: 1 – určite áno, 2 – asi áno, 3 – ani áno, ani nie, 4 – asi nie, 5 – určite nie.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 4. Histogram – umožnenie práva na rodičovstvo žiakom a žiačkam s mentálnym postihnutím učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl

Aj v prípade práva na manželstvo a rodičovstvo žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa väčšina učiteľov a učiteľiek vyjadrila pozitívne, tzn., že sú im tieto sexuálne práva umožnené (pozri obr. 3 a 4). Opätovne sa nám tak potvrdzuje, že u osôb s mentálnym postihnutím je najmenej dodržiavané a umožnené právo na rodičovstvo – diferencie v odpovediach sú však v tomto výskume v porovnaní s výskumom v domovoch sociálnych služieb u osôb s ťažším mentálnym postihnutím (Mandzáková, 2011; Lištiak Mandzáková, 2013), minimálne. Výsledky výskumu sexuality a sexuálnej výchovy v domovoch sociálnych služieb ukazujú, že právo na rodičovstvo nemá byť osobám s ťažším mentálnym postihnutím umožnené až podľa 90% odborných zamestnancov a zamestnankyň. Ďalším v poradí neakceptovania bolo právo na manželstvo, ktoré je tiež väčšinou morálne neschvaľované (76%). Väčšinou je odbornými zamestnancami a zamestnankyňami morálne schvaľované iba právo na partnerstvo (58%) a sexualitu (58%). Zrejme faktorom, ktorý determinuje diferencie vo výsledkoch z oboch výskumoch je stupeň mentálneho postihnutia žiakov a žiačok v špeciálnych základných školách a klientov a klientok v domovoch sociálnych služieb.

Vo výskume v domovoch sociálnych služieb (Mandzáková, 2011, Lištiak Mandzáková, 2013) boli odborní/é zamestnanci a zamestnankyne skôr naklonení/é k sexuálnym aktivitám osôb s mentálnym postihnutím, ktoré nepredstavujú riziko otehotnenia. U poskytovateľov sociálnych služieb pretrvávajú predsudky vyplývajúce z nedostatkov informácií, ktoré vo svojom dôsledku môžu viesť k

popretiu základných práv osôb s ťažším mentálnym postihnutím – právo mať dieťa. Jedná sa o veľmi citlivý problém – na jednej strane nemôže byť porušované právo na rodičovstvo z dôvodu, že ide o človeka s ťažším mentálnym postihnutím, na druhej strane je riziko nesmiernej emočnej ceny vo vzťahu k budúcemu dieťaťu a budúcim rodičom. Výsledky z prezentovaného výskumu sexuality a sexuálnej výchovy u žiakov a žiačok špeciálnych základných škôl naznačujú pozitívny trend smerom k akceptovaniu ich sexuálnych práv.

Za zaujímavé považujeme aj zistenie, že z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia ako možného faktora determinujúceho odpovede účastníkov a účastníčok výskumu, sme podľa výpočtov Kruskal-Wallisovho testu nezaznamenali štatisticky významné rozdiely (pozri tab. 5–8). Ako sme uviedli vyššie, stupeň mentálneho postihnutia považujeme za jeden z významných determinantov, podľa ktorého sú v praxi špeciálnych základných škôl sexuálne práva žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím morálne posudzované či dokonca naplňané. Na podopretie našich úvah môže slúžiť napr. aj štúdia Cuskelly (v: Divišová, 2009), ktorá zistila, že zamestnanci boli najmenej pozitívni k oblasti rodičovstva než k ostatným aspektom sexuálneho života. K rovnakým záverom sme dospeli v rámci dotazníkového šetrenia zameraného na postoje interdisciplinárneho tímu odborníkov zloženého z odborných zamestnancov domovov sociálnych služieb, psychológov, psychiatrov a gynekológov, kde väčšina odborníkov neakceptovala u osôb s ťažším mentálnym postihnutím možnosť mať vlastné dieťa (Mandzáková, 2010).

Vzhľadom k uvedenému sa môžeme domnievať, že jedným z faktorov determinujúcim diferencie v získaných výsledkoch v špeciálnych základných školách a domovoch sociálnych služieb je ukončené vzdelanie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl – z hľadiska najvyššie dosiahnutého vzdelania vo výskumnom súbore dominujú učelia a učiteľky špeciálnych základných škôl s vysokoškolským špeciálnopedagogickým vzdelaním magisterského stupňa (67%) v porovnaní s odbornými zamestnancami a zamestnankyňami domovov sociálnych služieb, kde vysokoškolské špeciálnopedagogické magisterské štúdium absolvovalo iba 6% odborných zamestnancov a zamestnankyň.

Tabuľka 5

Výsledky Kruskal-Wallisovho testu: umožnenie práva na sex žiakom a žiačkam s mentálnym postihnutím z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia

Depend.: Var14	Multiple Comparisons p values (2-tailed); Var14 (SMP Teacher Independent (grouping) variable: Var328 Kruskal-Wallis test: $H(2, N=297) = 7,107978$ $p = ,7009$		
	1	2	3
1	R:151,66	R:146,34	R:140,84
2		1,000000	1,000000
3	1,000000	1,000000	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Tabuľka 6

Výsledky Kruskal-Wallisovho testu: umožnenie práva na partnerstvo žiakom a žiačkam s mentálnym postihnutím z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia

Multiple Comparisons p values (2-tailed); Var15 (SMP Teacher Independent (grouping) variable: Var328 Kruskal-Wallis test: $H(2, N=297) = ,2219856$ $p = ,8949$			
Depend.: Var15	1	2	3
	R:150,63	R:146,28	R:145,79
1		1,000000	1,000000
2	1,000000		1,000000
3	1,000000	1,000000	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Tabuľka 7

Výsledky Kruskal-Wallisovho testu: umožnenie práva na manželstvo žiakom a žiačkam s mentálnym postihnutím z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia

Multiple Comparisons p values (2-tailed); Var16 (SMP Teacher Independent (grouping) variable: Var328 Kruskal-Wallis test: $H(2, N=298) = ,6181097$ $p = ,7341$			
Depend.: Var16	1	2	3
	R:151,60	R:148,85	R:140,54
1		1,000000	1,000000
2	1,000000		1,000000
3	1,000000	1,000000	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Tabuľka 8

Výsledky Kruskal-Wallisovho testu: umožnenie práva na rodičovstvo žiakom a žiačkam s mentálnym postihnutím z hľadiska stupňa mentálneho postihnutia

Multiple Comparisons p values (2-tailed); Var17 (SMP Teacher Independent (grouping) variable: Var328 Kruskal-Wallis test: $H(2, N=298) = ,0402417$ $p = ,9801$			
Depend.: Var17	1	2	3
	R:150,01	R:147,75	R:150,01
1		1,000000	1,000000
2	1,000000		1,000000
3	1,000000	1,000000	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Morálna akceptácia sexuálnych aktivít u osôb s mentálnym postihnutím

V rámci komplexného výskumu behaviorálnych a postojoyých atribútov sexuality osôb s mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie sme sa zamerali aj na zisťovanie morálneho (ne)schvaľovania niektorých konkrétnych sexuálnych aktivít (pozri bližšie v: Marková, Lištiak Mandzáková, 2015). Od učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl sme zisťovali, ktoré a do akej miery sú pre nich vybrané sexuálne aktivity u osôb s mentálnym postihnutím akceptovateľné, pričom v tomto prípade nemali posudzovať žiakov a žiačky, ktorých vyučujú, ale všeobecne osoby s mentálnym postihnutím. Išlo o tieto sexuálne prejavy: *objímanie, bozkávanie, hladenie, láskanie, dotýkanie sa intímnych častí spolužiaka, prezeranie si erotických obrázkov, pozeranie porna, obtieranie sa o rôzne predmety, homosexuálne prejavy, sexuálne ataky, exhibicionizmus, fetiše, masturbácia, pohlavný styk, análny styk*.

Zistili sme, že opýtaní/-é učelia a učiteľky špeciálnych základných škôl morálne akceptujú skôr nekoitálne sexuálne aktivity príp. nesexuálne aktivity – objímanie, bozkávanie a hladkanie, láskanie v porovnaní s nekoitálnymi sexuálnymi aktivitami osôb s mentálnym postihnutím.

K neakceptovateľným sexuálnym prejavom osôb s mentálnym postihnutím podľa účastníkov a účastníčok výskumu patria najmä:

- prezeranie si erotických obrázkov;
- exhibicionizmus, fetišizmus a sexuálne ataky;
- masturbácia a pohlavný styk – tie boli opýtanými učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl odmietané najčastejšie (viac pozri Marková, Lištiak Mandzáková, 2015).

Reakcie učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na (ne)akceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím

Pri posudzovaní reakcií učiteľov a učiteliek na morálne akceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím najviac z nich (48%) reagovalo na úrovni eliminácie sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím odpútaním pozornosti hrou, prácou, verbálnym napomenutím, potrestaním a pod. (pozri obr. 5). V prípade neakceptovateľných sexuálnych prejavov reakcie väčšiny učiteľov a učiteliek (56%) boli tiež na úrovni eliminácie sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím (pozri obr. 6). V porovnaní s morálnym posudzovaním sexuálnych práv, ktoré sú podľa učiteľov a učiteliek zväčša v praxi napĺňané (právo na sex, partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo), usudzujeme, že samotní/-é učelia a učiteľky sexualitu žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v praxi nepodporujú (nekultivujú). Naopak, ich reakcie vypovedajú o tom, že ich snaha smeruje k eliminovaniu sexuality – s cieľom „vyčistiť” problémy, nedisku-

tovat' o nich, ale „potlačiť“ danú sexuálnu tému, problém, prejav a namiesto toho sa hrať, učiť sa, pracovať alebo žiakov a žiačky s mentálnym postihnutím potrebat' za správanie, ktoré má sexuálny obsah.

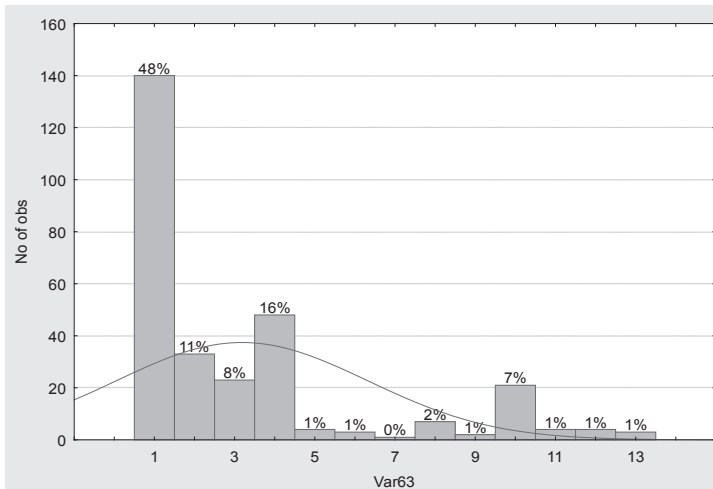
Na druhom mieste v poradí reakcií na akceptovateľné sexuálne prejavy vyjadrili učitelia tendencie ku kultivácii sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, čo je pozitívnym zistením, aj keď percentuálne zastúpenie odpovedí (16%) z hľadiska nutnosti poučenia žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v oblasti sexuality, nehodnotíme pozitívne. V prípade neakceptovateľných sexuálnych prejavov boli druhými v poradí tiež reakcie učiteľov a učiteliek na úrovni kultivácie, kde sa pozitívne vyjadrilo len o niečo viac (22%) učiteľov a učiteliek.

Ďalšími v poradí boli reakcie učiteľov a učiteliek na akceptovateľné sexuálne prejavy (11%) i na neakceptovateľné sexuálne prejavy (4%) na úrovni tolerancie sexuality (ignorovanie – nevšímavosť, voľný priebeh, žiadna reakcia) žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím a posledné v poradí boli reakcie na úrovni akceptácie sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím a to v prípade akceptovateľných sexuálnych prejavov u 8% učiteľov a učiteliek a v prípade neakceptovateľných sexuálnych prejavov u 2% učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl.

Upozorňujeme ďalej, že 14% učiteľov a učiteliek (v prípade akceptovateľných i neakceptovateľných sexuálnych prejavov) sa v odpovediach vyjadrilo pomerne diverzifikovane – v odpovediach uvádzali viacero možností s extrémom tak, že sme v odpovediach účastníkov a účastníčok výskumu registrovali napr. reakciu na úrovni eliminácie sexuality a zároveň reakciu na úrovni kultivácie sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Tieto odpovede sú zrejme odrazom praxe, kde je učiteľ/učiteľka často konfrontovaný/-á s rôznymi sexuálnymi prejavmi u rôznych žiakov a žiačok. Vzhľadom k tomu sú reakcie učiteľov a učiteliek variabilné, často odpovedajúce situácii a rôznym iným okolnostiam, ktoré by bolo treba podrobiť ďalšiemu výskumnému šetreniu.

Pri reakciách učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat sme najčastejšie (62%) registrovali odpovede, podľa ktorých sú sexuálne prejavy dievčat a chlapcov rovnako tolerované, čo môže naznačovať tendencie k rodovo egalitárnym štandardom pri riešení sexuálnych otázok v špeciálnych základných školách.

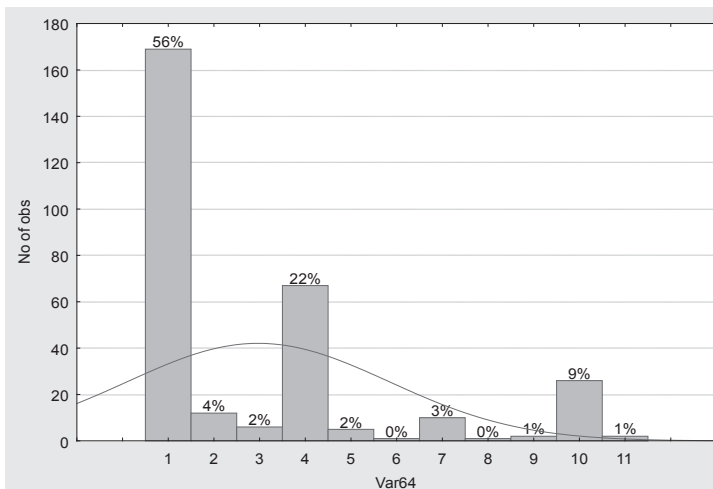
Druhými v poradí s pomerne vysokým percentuálnym zastúpením (21%) však boli reakcie, podľa ktorých sú sexuálne prejavy chlapcov väčšinou viac tolerované ako sexuálne prejavy dievčat. Ukazujú to aj súčasné výskumy o rodovosti v škole, podľa ktorých aj keď sú vyučujúci presvedčení, že k svojim žiakom a žiačkam pristupujú úplne rovnako, v praxi častejšie karhajú chlapcov a ako sme uviedli, venujú im aj viac pozornosti, zatiaľ čo súčasne v dievčatách vytvárajú pocity väčšej závislosti (pozri Magno, Silová, 2007 o príkladoch z niekoľkých východoeurópskych krajín).



Legenda: 1 – elimináciou jeho/jej sexuality (odpútam pozornosť hrou, prácou, verbálne napomeniem, potrestám a pod.); 2 – nevšímam si tieto prejavy, nereagujem, ignorujem; 3 – akceptáciou jeho/jej sexuality (rešpektujem jeho/jej potreby, nechávam im voľný priebeh); 4 – kultiváciou jeho/jej sexuality (poskytnem podporu, poradenstvo, osvetu); 5 – iné.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

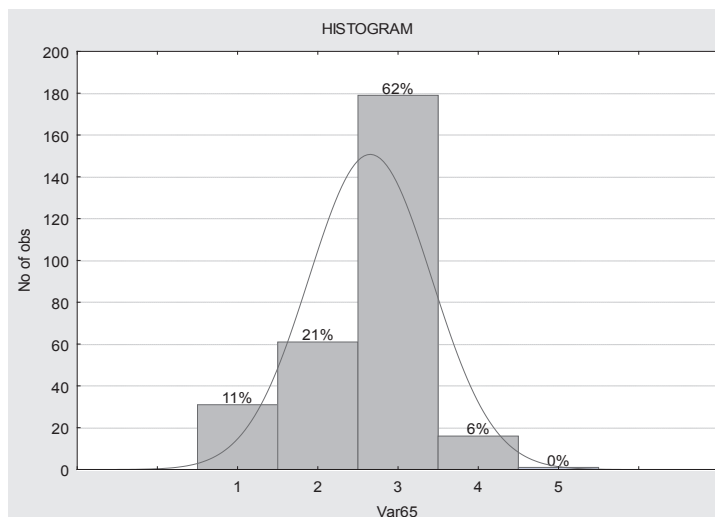
Obrázok 5. Histogram – reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na akceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím



Legenda: 1 – elimináciou jeho/jej sexuality (odpútam pozornosť hrou, prácou, verbálne napomeniem, potrestám a pod.); 2 – nevšímam si tieto prejavy, nereagujem, ignorujem; 3 – akceptáciou jeho/jej sexuality (rešpektujem jeho/jej potreby, nechávam im voľný priebeh); 4 – kultiváciou jeho/jej sexuality (poskytnem podporu, poradenstvo, osvetu); 5 – iné.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 6. Histogram – reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím



Legenda: 1 – sexuálne prejavy chlapcov sú vždy viac tolerované ako dievčat; 2 – sexuálne prejavy chlapcov sú väčšinou viac tolerované ako sexuálne prejavy dievčat; 3 – sexuálne prejavy dievčat a chlapcov sú rovnako tolerované; 4 – sexuálne prejavy dievčat sú väčšinou viac tolerované ako chlapcov; 5 – sexuálne prejavy dievčat sú vždy viac tolerované ako chlapcov.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 7. Histogram – reakcie učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím

Komparácia reakcií učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na vybrané behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska vybraných premenných

V ďalšej časti prezentujeme výsledky komparácií, ktoré sa týkajú reakcií učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na vybrané behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska stupňa ich mentálneho postihnutia a ukončeného vzdelania učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl.

Z hľadiska ukončeného vzdelania učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl a stupňa mentálneho postihnutia žiakov a žiačok ako možných faktorov determinujúcich reakcie účastníkov a účastníčok výskumu na (ne)akceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím a reakcie na prejavy sexuality chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím, sme podľa výpočtov Kruskal-Wallisovho testu nezistili štatisticky významné rozdiely (pozri tab. 9–14).

Tabuľka 9

Výsledky Kruskal-Wallisovho testu: reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na akceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska stupňa ich mentálneho postihnutia

Multiple Comparisons p values (2-tailed); Var63 (SMP Teacher Independent (grouping) variable: Var328 Kruskal-Wallis test: H (2, N= 283) =3,703693 p =,1569			
Depend.: Var63	1	2	3
	R:146,79	R:125,89	R:146,88
1		0,231660	1,000000
2	0,231660		0,651509
3	1,000000	0,651509	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Tabuľka 10

Výsledky Kruskal-Wallisovho testu: reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska stupňa ich mentálneho postihnutia

Multiple Comparisons p values (2-tailed); Var64 (SMP Teacher Independent (grouping) variable: Var328 Kruskal-Wallis test: H (2, N= 291) =1,958620 p =,3756			
Depend.: Var64	1	2	3
	R:146,80	R:136,77	R:158,07
1		1,000000	1,000000
2	1,000000		0,642025
3	1,000000	0,642025	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Tabuľka 11

Výsledky Kruskal-Wallisovho testu: reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím z hľadiska stupňa ich mentálneho postihnutia

Multiple Comparisons p values (2-tailed); Var65 (SMP Teacher Independent (grouping) variable: Var328 Kruskal-Wallis test: H (2, N= 277) =1,431697 p =,4888			
Depend.: Var65	1	2	3
	R:142,72	R:132,94	R:131,22
1		1,000000	1,000000
2	1,000000		1,000000
3	1,000000	1,000000	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Tabuľka 12

Výsledky Kruskal-Wallisovho testu: reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na akceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska ukončeného vzdelania učiteľov a učiteľiek

		Multiple Comparisons p values (2-tailed); Var63 (SMP Teacher Independent (grouping) variable: Var3 Kruskal-Wallis test: H (4, N= 287) =4,004501 p =,4054				
Depend.:		1	2	3	4	5
Var63		R:167,00	R:148,66	R:113,14	R:131,31	R:138,72
1			1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
2		1,000000		1,000000	1,000000	1,000000
3		1,000000	1,000000		1,000000	1,000000
4		1,000000	1,000000	1,000000		1,000000
5		1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Tabuľka 13

Výsledky Kruskal-Wallisovho testu: reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska ukončeného vzdelania učiteľov a učiteľiek

		Multiple Comparisons p values (2-tailed); Var64 (SMP Teacher Independent (grouping) variable: Var3 Kruskal-Wallis test: H (4, N= 296) =9,191245 p =,0565				
Depend.:		1	2	3	4	5
Var64		R:221,69	R:148,75	R:131,75	R:136,27	R:155,48
1			0,181190	0,516972	0,081414	0,568732
2		0,181190		1,000000	1,000000	1,000000
3		0,516972	1,000000		1,000000	1,000000
4		0,081414	1,000000	1,000000		1,000000
5		0,568732	1,000000	1,000000	1,000000	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Tabuľka 14

Výsledky Kruskal-Wallisovho testu: reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím z hľadiska ukončeného vzdelania učiteľov a učiteľiek

		Multiple Comparisons p values (2-tailed); Var65 (SMP Teacher Independent (grouping) variable: Var3 Kruskal-Wallis test: H (4, N= 282) =10,22950 p =,0367				
Depend.:		1	2	3	4	5
Var65		R:147,63	R:145,23	R:150,08	R:145,08	R:95,568
1			1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
2		1,000000		1,000000	1,000000	0,068452
3		1,000000	1,000000		1,000000	1,000000
4		1,000000	1,000000	1,000000		0,158253
5		1,000000	0,068452	1,000000	0,158253	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V ďalšej časti sme sa zamerali na prezentáciu výsledkov, ktoré sa týkajú rozdielov v sledovaných reakciách učiteľov a učiteľiek na vybrané behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Na porovnanie daných súborov sme použili neparametrický Mann-Whitneyho U-test. Ako ukazujú výpočty v tab. 15, medzi odpoveďami učiteľov a učiteľiek sme zistili štatisticky významné rozdiely v reakciách na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím a v reakciách na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím. Komparáciu výsledkov prezentujeme prostredníctvom percentuálnych výpočtov v tabuľkách a grafického znázornenia početností odpovedí v komparácii jednotlivých položiek, ktoré sa týkajú konkrétnych reakcií učiteľov a učiteľiek na vybrané behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

Výsledky Mann-Whitneyovho U testu vzhľadom k reakciám na akceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nedokladajú štatisticky významný rozdiel z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Na obr. 8 sú prehľadne zobrazené rozdiely v početnostiach odpovedí na analyzovanú položku z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl.

Tabuľka 15

Výsledky Mann-Whitneyho U-testu: reakcie učiteľov a učiteľiek na behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Mann-Whitney U Test (SMP Teacher)					
By variable Var1					
Marked tests are significant at $p < .05000$					
variable	U	Z	p-level	Z	p-level
				adjusted	
Var63	5725,000	-1,84311	0,065314	-1,95879	0,050138
Var64	5520,500	-2,66071	0,007798	-2,95181	0,003159
Var65	5531,500	-2,10226	0,035531	-2,43264	0,014990

Legenda: 63 – reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na akceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím; 64 – reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím; 65 – reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

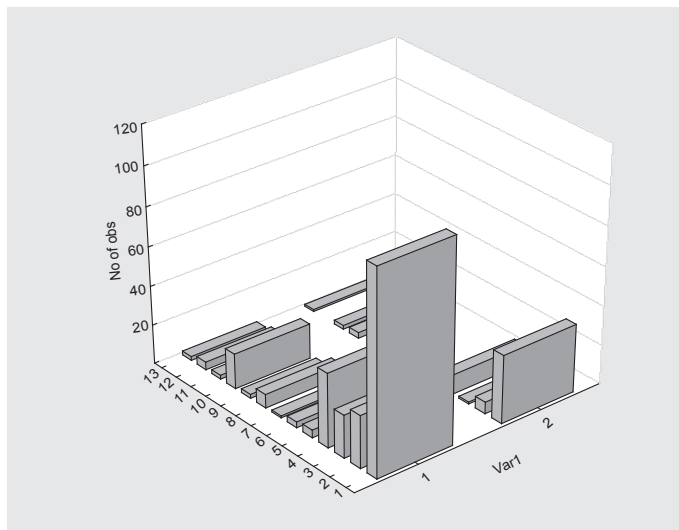
Tabuľka 16

Reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na akceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteľiek

Percentages of Row Totals (SMP Teacher)														
Row variables: Var1(2)														
Column variables: Var63(13)														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
1	44,44444	11,53846	9,401709	16,23932	1,709402	1,282051	0,427350	2,991453	0,854701	7,692308	0,854701	1,709402	0,854701	100,0000
2	60,34483	10,34483	1,724138	17,24138	0,000000	0,000000	0,000000	0,000000	0,000000	5,172414	3,448276	0,000000	1,724138	100,0000

Legenda: reakcie na akceptovateľné sexuálne prejavy: 1 – elimináciu jeho/jej sexuality (odpútam pozornosť hrou, prácou, verbálne napomeniem, potrestám a pod.); 2 – nevšímam si tieto prejavy, nereagujem, ignorujem; 3 – akceptáciou jeho/jej sexuality (rešpektujem jeho/jej potreby, nechávam im voľný priebeh); 4 – kultiváciou jeho/jej sexuality (poskytnem podporu, poradenstvo, osvetu); 5 – iné. Pohlavie: 1 – žena; 2 – muž.

Zdroj: Vlastné spracovanie.



Legenda: x – početnosť; y – reakcie na akceptovateľné sexuálne prejavy: 1 – elimináciu jeho/jej sexuality (odpútam pozornosť hrou, prácou, verbálne napomeniem, potrestám a pod.); 2 – nevšímam si tieto prejavy, nereagujem, ignorujem; 3 – akceptáciou jeho/jej sexuality (rešpektujem jeho/jej potreby, nechávam im voľný priebeh); 4 – kultiváciou jeho/jej sexuality (poskytnem podporu, poradenstvo, osvetu); 5 – iné; z – pohlavie: 1 – žena; 2 – muž.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 8. Histogram – reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na akceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteľiek

V tab. 15 sa nachádzajú aj výsledky Mann-Whitneyovho U testu, ktoré sa týkajú reakcií učiteľov a učiteľiek na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Môžeme z nej vidieť, že existuje štatisticky signifikantný rozdiel v odpovediach na danú položku medzi učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl z hľadiska ich pohlavia.

Percentuálne rozdiely v konkrétnych odpovediach účastníkov a účastníčok výskumu na analyzovanú položku uvedené v tab. 17 vypovedajú o tom, že učitelia špeciálnych základných škôl reagujú na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím elimináciou ich sexuality častejšie (72,88%) v porovnaní s učiteľkami (51,87%). Z tab. 17 vidieť, že reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl sú najčastejšie práve na úrovni eliminácie neakceptovateľných sexuálnych prejavov žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Z hľadiska rozdielov v konkrétnych odpovediach upozorňujeme ďalej, že učiteľky špeciálnych základných škôl neakceptovateľné sexuálne prejavy žia-

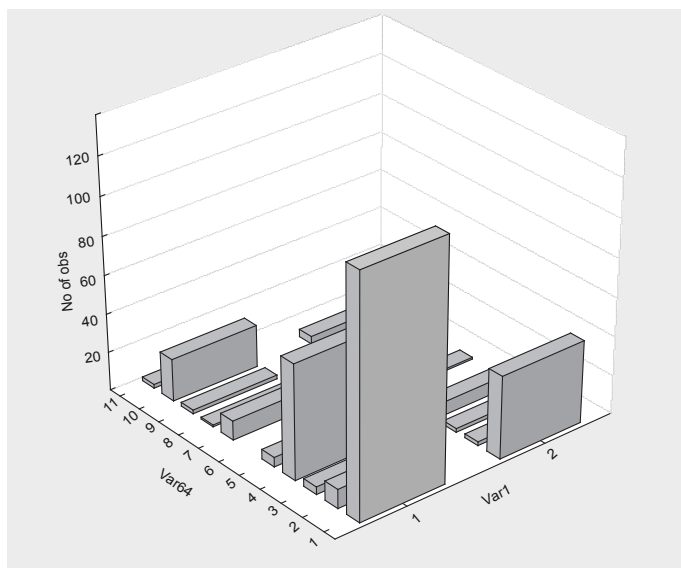
kov a žiačok s mentálnym postihnutím kultivujú častejšie (24,90%) ako učitelia (11,86%). Konkrétne rozdiely v početnostiach odpovedí na analyzovanú položku z hľadiska pohlavia opýtaných učiteľov sú znázornené na obr. 9.

Tabuľka 17

Reakcie učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteliek

Percentages of Row Totals (SMP Teacher)												
Row variables: Var1(2)												
Column variables: Var64(11)												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
1	51,86722	4,149378	1,659751	24,89627	2,074689	0,000000	4,149378	0,414938	0,829876	9,128631	0,829876	100,0000
2	72,88136	3,389831	3,389831	11,86441	0,000000	1,694915	0,000000	0,000000	0,000000	6,779661	0,000000	100,0000

Zdroj: Vlastné spracovanie.



Legenda: x – početnosť; y – reakcie na akceptovateľné sexuálne prejavy: 1 – elimináciou jeho/jej sexuality (odpútam pozornosť hrou, prácou, verbálne napomeniem, potrestám a pod.); 2 – nevšímam si tieto prejavy, nereagujem, ignorujem; 3 – akceptáciou jeho/jej sexuality (rešpektujem jeho/jej potreby, nechávam im voľný priebeh); 4 – kultiváciou jeho/jej sexuality (poskytnem podporu, poradenstvo, osvetu); 5 – iné, z – pohlavie: 1 – žena; 2 – muž.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 9. Histogram – reakcie učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteliek

Tabuľka 18

Reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteľiek

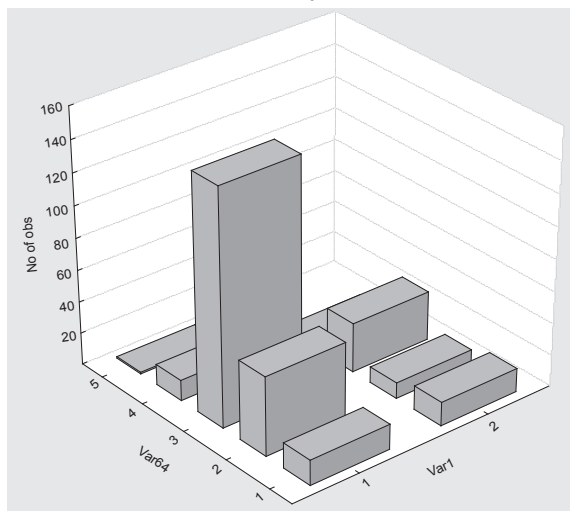
Percentages of Row Totals (SMP Teacher)						
Row variables: Var1(2)						
Column variables: Var65(5)						
	1	2	3	4	5	Total
1	7,01754	21,92982	64,91228	5,701754	0,438596	100,0000
2	25,42373	16,94915	52,54237	5,084746	0,000000	100,0000

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Legenda: reakcie na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím: 1 – sexuálne prejavy chlapcov sú vždy viac tolerované ako dievčat; 2 – sexuálne prejavy chlapcov sú väčšinou viac tolerované ako sexuálne prejavy dievčat; 3 – sexuálne prejavy dievčat a chlapcov sú rovnako tolerované; 4 – sexuálne prejavy dievčat sú väčšinou viac tolerované ako chlapcov; 5 – sexuálne prejavy dievčat sú vždy viac tolerované ako chlapcov. Pohlavie: 1 – žena; 2 – muž.

Výsledky komparácie reakcií učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteľiek prostredníctvom Mann-Whitneyovho U testu znázornené v tab. 15 ukazujú, že existuje štatisticky signifikantný rozdiel v reakciách učiteľov a učiteľiek na danú položku z hľadiska ich pohlavia.

Percentuálne rozdiely v konkrétnych odpovediach účastníkov a účastníčok výskumu na analyzovanú položku znázornené v tab. 18 naznačujú, že učitelia špeciálnych základných škôl častejšie (25,42%) zdieľajú názor, že sexuálne prejavy chlapcov sú vždy viac tolerované ako dievčat, v porovnaní s učiteľkami, kde sa k danému výroku priklonilo iba 7,02% z nich. Konkrétne rozdiely v početnostiach odpovedí na analyzovanú položku z hľadiska pohlavia posudzovaných účastníkov a účastníčok výskumu sú znázornené na obr. 10.



Legenda: y – početnosť;
x – morálne posudzovanie sexuálnych prejavov chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím;
z – pohlavie: reakcie na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím:
1 – sexuálne prejavy chlapcov sú vždy viac tolerované ako dievčat;
2 – sexuálne prejavy chlapcov sú väčšinou viac tolerované ako sexuálne prejavy dievčat; 3 – sexuálne prejavy dievčat a chlapcov sú rovnako tolerované;
4 – sexuálne prejavy dievčat sú väčšinou viac tolerované ako chlapcov;
5 – sexuálne prejavy dievčat sú vždy viac tolerované ako chlapcov. Pohlavie: 1 – žena; 2 – muž.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Obrázok 10. Histogram – reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteľiek

Sumarizácia výskumných zistení o vybraných právnych a behaviorálnych aspektoch sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím

Parciálne výsledky komplexného výskumu behaviorálnych a postojoyých atribútov sexuality osôb s mentálnym postihnutím zamerané na vybrané právne a behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím poukazujú na tieto podstatné zistenia:

- Z hľadiska umožnenia vybraných sexuálnych a reprodukčných práv – práva na sex, partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo sa vo väčšine prípadov učiteľia vyjadřili pozitívne, tzn. podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl sú uvedené sexuálne práva žiakom s mentálnym postihnutím umožnené. Najmenej umožnené je na špeciálnych základných školách právo žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na rodičovstvo. Diferencie v odpovediach v porovnaní s umožnením ostatných sexuálnych práv žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú však len minimálne.

- Výsledky morálneho posudzovania konkrétnych sexuálnych aktivít žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím (Marková, Lištiak Mandzáková, 2015) poukazujú na nesúlad medzi navonok deklarovaným pozitívnejším morálnym schvaľovaním práva na sexualitu a reštriktívnejšími postojmi k akceptovaniu a umožneniu pohlavného styku (a čiastočne aj masturbácie) osobám s mentálnym postihnutím.

- Výsledky o reakciách učiteľov a učiteliek na (ne)akceptovateľné sexuálne prejavy u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím naznačujú reakcie najmä na úrovni eliminácie ich sexuality odpútaním pozornosti žiakov a žiačok hrou, prácou, verbálnym napomenutím, potrestaním a pod. V porovnaní s výsledkami o sexuálnych a reprodukčných právach, ktoré sú podľa učiteľov a učiteliek zväčša napĺňané (právo na sex, partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo), usudzujeme, že samotní/-é učelia a učiteľky sexualitu žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v praxi nepodporujú (nekultivujú).

- Pri hodnotení reakcií na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat sme najčastejšie registrovali odpovede, podľa ktorých sú sexuálne prejavy dievčat a chlapcov rovnako tolerované. Môže to naznačovať egalitárne rodové štandardy pri riešení sexuálnych otázok v špeciálnych základných školách.

- Komparácia reakcií na vybrané behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z hľadiska ukončeného vzdelania učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl a stupňa mentálneho postihnutia žiakov a žiačok nepreukázala signifikantné rozdiely.

- Štatisticky signifikantné rozdiely sme zistili z hľadiska pohlavia: pri komparácii reakcií učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na vybrané behaviorálne aspekty sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, konkrétne reakcií na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym post-

ihnutím a reakcií na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl z hľadiska ich pohlavia.

- Percentuálne rozdiely v konkrétnych odpovediach účastníkov a účastníčok výskumu na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím vypovedajú o tom, že učitelia špeciálnych základných škôl reagujú na neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím častejšie elimináciou ich sexuality v porovnaní s učiteľkami. Na druhej strane učiteľky špeciálnych základných škôl neakceptovateľné sexuálne prejavy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím kultivujú častejšie ako učitelia.

- Percentuálne rozdiely v konkrétnych odpovediach účastníkov a účastníčok výskumu na sexuálne prejavy chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím naznačujú, že učitelia špeciálnych základných škôl častejšie zdieľajú názor, že sexuálne prejavy chlapcov sú vždy viac tolerované ako dievčat, v porovnaní s učiteľkami špeciálnych základných škôl.

Záver

Je zrejmé, že sexualita ľudí s mentálnym postihnutím je oblasť, ktorá si vyžaduje ďalšiu teoretickú aj výskumnú analýzu. Je to spojené predovšetkým so zmenou postoju k vnímaniu a chápaniu samotného mentálneho postihnutia.

I keď prezentované výsledky sú len čiastkové, tak sú príspevkom do diskusie o sexualite osôb s mentálnym postihnutím. Reakcie a postoje učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl a ich morálne posudzovanie behaviorálnych aspektov sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú významné z hľadiska vysvetľovania sexuálneho správania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Výsledky prezentovaného výskumu vytvárajú priestor pre vedeckú reflexiu o kvalite výchovného pôsobenia učiteľov a učiteľiek na žiakov a žiačky s mentálnym postihnutím v oblasti ich sexuality.

Zoznam bibliografických odkazov

Bazalová B., 2009, *Autizmus, vzťahy a sexualita u nás a v zahraničí*, [v:] *Sexualita mentálne postihnutých – II. Sborník materiálov z druhej celostátní konferencie organizovanej o. s. ORFEUS*, Centrum denných služieb o.s. ORFEUS, Praha.

Divišová J., 2009, *Postoje personálu pracujúceho s osobami s mentálnym postihnutím vŕči sexualitě – srovnání s Austrálským modelem*, [v:] *Sexualita mentálne postihnutých – II.: sborník materiálov z druhej celostátní konferencie organizovanej o. s. ORFEUS*, Centrum denných služieb o.s. ORFEUS, Praha.

Janiš K., 2007, *Sexuální výchova – Úvod do problematiky*, [v:] K. Janiš, D. Marková, *Příspěvek k základům sexuální výchovy*, Gaudeamus, Hradec Králové.

Janiš K., Träubner V., 1999, *Didaktika sexuální výchovy*, Gaudeamus, Hradec Králové.

Janiš K., Truhlářová Z., 2004, *Sexuální výchova a mentálně postižení jedinci*, [v:] *Sexualita mentálně postižených. Sborník materiálů z celostátní konference*, Centrum denních služeb o.s. ORFEUS, Praha.

Lištiak Mandzákova S., 2013, *Sexuální a partnerský život osob s mentálním postižením*, Portál, Praha.

Lištiak Mandzákova S., Marková D., 2013, *Determinanty sexuality u osob s mentálním postižením – empirická sonda*, „Speciální pedagog“ R. 2, č. 1, s. 24–50.

Magno C., Silová I., 2007, *Teaching in transition. Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union*, „International Journal of Educational Development“ Vol. 27, p. 647–660.

Mandzákova S., 2011, *Zvyšovanie kvality sexuálneho a partnerského života osôb s ťažším mentálnym postihnutím*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov.

Marková D., Kocina P., 2013, *Medzi morálkou a právom: O etických diskurzoch sexuálnych a reprodukčných práv osôb s mentálnym postihnutím*, [v:] *Sexualita a postihnutie*, red. S. Lištiak Mandzákova, D. Marková, L. Horňák, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov.

Marková D., Lištiak Mandzákova S., 2011, *Postihnutá sexualita alebo ľudské sexuálne príbehy? O sexualite a sexuálnej výchove osôb s mentálnym postihnutím*, Garmond, Nitra.

Marková D., Lištiak Mandzákova S., 2015, *Sexuálna morálka a mentálne postihnutie*, Prešovska univerzita v Prešove, Prešov.

Mikulec D., 2009, *Kvalita sociálnych služieb*, <http://www.lepsisvet.org/text/92/O-problematike/Pojmy/Kvalita-socialnych-sluzieb> [2.08.2010].

Štěrbová D., 2007, *Sexualita osob s mentálním postižením*, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.

Walker-Hirsch L., 2007, *The Facts of Life... and More: Sexuality and Intimacy for People with Intellectual Disabilities*, Paul. H. Brookes Publishing, Baltimore.

STANISLAVA LIŠTIÁK MANDZÁKOVÁ, DAGMAR MARKOVÁ

LEGAL AND BEHAVIORAL ASPECTS OF SEXUALITY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND THEIR ETHICAL CONTEXTS

Keywords: sexuality, intellectual disability, morality, legal aspects, behavioral aspects, special primary school, teacher

The text focuses on selected legal and behavioral aspects of the sexuality of people with intellectual disabilities from the perspective of teachers of special primary schools. We investigate in it (not) compliance of selected sexual and reproductive rights of people with intellectual disabilities in connection with the results of research studies in this area. We present the partial results of the research of moral (non) approval of some specific sexual activities. Next, we evaluate reactions of teachers of special primary schools on selected behavioral aspects of the sexuality of students with intellectual disabilities through selected items of us compiled questionnaire sexuality and sexual education of students with intellectual disabilities.

Rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych a cyfryzacja środowiska wychowawczego – aspekty neuropedagogiczne i psychopedagogiczne

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, kompetencje emocjonalne, cyfrowe technologie w szkole, neuropedagogika, psychopedagogika, cyfrowi tubylcy

Artykuł zawiera analizę współczesnego środowiska wychowawczego uczniów, które charakteryzuje się znaczącą obecnością cyfrowych technologii. Autor uwzględnia płaszczyznę neuropedagogiki i psychopedagogiki w rozwijaniu kompetencji społecznych i emocjonalnych w zcyfryzowanym środowisku wychowawczym. Przedstawione zostały w tym celu badania poświadczające niekorzystne oddziaływanie cyfrowych technologii na mózg i psychikę uczniów, zawężając analizę do kompetencji społecznych i emocjonalnych.

Wprowadzenie

Kompetencje społeczne w literaturze przedmiotu przedstawiane są niejednorodnie. W zależności od badacza i jego potrzeb badawczych, przyjmowane są dla kompetencji różne cechy (Zawisza-Masłyk, 2011, s. 17). Według A. Matczak (2001, s. 7) kompetencje społeczne to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywanych przez jednostkę w toku treningu społecznego”. Kompetencje społeczne są więc świadomymi zdolnościami uwarunkowanymi doświadczeniami społecznymi jednostki, które oddziałują na jej możliwości reagowania w określonych sytuacjach społecznych. Zdaniem S. Śliwy (2010, s. 120) kompetencje społeczne „przejawiają się w zdolności do wykonywania zadań w zakresie określonej formy aktywności społecznej lub jako zdolność spełniania określonych funkcji zgodnie z przyjętymi standardami”. Efektywność przejawianych kompetencji zależna jest od norm panujących w danej rzeczywistości społecznej, więc jednostka, by być

kompetentną społecznie musi wykazać się pewną wiedzą o charakterze społecznym z zakresu prawidłowości i ram zachowań w danym środowisku.

Natomiast kompetencje emocjonalne według D. Wosik-Kawali (2013, s. 51) to „konkretne, nabyte umiejętności pozwalające skutecznie radzić sobie z emocjonalnymi informacjami i problemami, które mogą stanowić o przejawach inteligencji emocjonalnej (rozumianej jako potencjalność). Umiejętności związane z kompetencją emocjonalną są dynamiczne, ale też wzajemnie zależne. Ich układ i wzajemne relacje oparte są na zasadzie równości, a nawet częściowo się przenikają. Posiadanie przez człowieka kompetencji emocjonalnych w znacznym stopniu ułatwia funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych, a także przyczynia się do większej samoświadomości i akceptacji siebie jako osoby mającej wpływ na własne postępowanie”.

Zatem kompetencje emocjonalne są świadomymi zdolnościami pozwalającymi na rozumienie i przejawianie własnych stanów intrapsychicznych, które warunkują zachowania społeczne oraz rozumienie i odzwierciedlanie cudzych stanów intrapsychicznych. Zdaniem S. Kani (2014) „Jednostka kompetentna emocjonalnie to taka, która akceptuje własne ograniczenia i wewnętrzne konflikty oraz przejawia zdolności rozumienia stanów emocjonalnych innych osób”. Kompetencje emocjonalne są więc zdolnościami rozumienia wewnętrznych stanów emocjonalnych w ogóle.

Zarówno kompetencje społeczne, jak i emocjonalne, uczestniczą w budowaniu trwałych relacji społecznych, determinując jednostkowe możliwości przystosowawcze i nie jest możliwe całkowite rozdzielenie tych komponentów prawidłowego funkcjonowania społecznego. Jednak możliwe jest wyróżnienie pewnych elementów różnicujących kompetencje emocjonalne od społecznych.

Tabela 1

Elementy różnicujące kompetencje emocjonalne od społecznych

Analizowany obszar	Kompetencje społeczne	Kompetencje emocjonalne
komponent psychiczny	komponent poznawczo-behawioralny	komponent emocjonalno-poznawczy
kierunek interpretacji rzeczywistości	umiejętności interpretowania zachowań społecznych	umiejętności interpretowania stanów emocjonalnych
intencja	uwarunkowania efektywności zarządzania zachowaniami społecznymi	uwarunkowania efektywności zarządzania samym sobą
determinanty zachowania	sytuacje społeczne	stany intrapsychiczne
uwarunkowania	inteligencja społeczna	inteligencja emocjonalna

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych (KKS)*, Warszawa 2001; D. Wosik-Kawała, *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Lublin 2013.

Kompetencje społeczne w szczególności odnoszą się do określonej sytuacji społecznej, umożliwiając jednostce efektywne zarządzanie własnymi oraz pozostałych jednostek uczestniczących w interakcji zachowaniami i postawami spo-

łecznymi. Kompetencje emocjonalne natomiast to umiejętności ujawniające się w identyfikowaniu i reagowaniu na własne i cudze stany emocjonalne, mających swe odzwierciedlenie w określonej rzeczywistości społecznej.

Inteligencja społeczna i emocjonalna

Kompetencje społeczne wynikają pośrednio z inteligencji społecznej, natomiast kompetencje emocjonalne, pośrednio z inteligencji emocjonalnej. Poziom opanowania kompetencji społecznych i emocjonalnych jest uwarunkowany w dużej mierze jakością doświadczeń wynikłych z treningu społecznego jednostki. Efektywność treningu społecznego zależy od cech indywidualnych, tj. osobowość i temperament oraz inteligencji społecznej i emocjonalnej. Inteligencja społeczna i emocjonalna jest pewnym potencjałem jednostkowym, z którego możliwy jest rozwój kompetencji poprzez przejawianie zachowań i doświadczanie ich skuteczności w relacjach społecznych.

Tabela 2

Inteligencja społeczna i emocjonalna według D. Golemana

Inteligencja społeczna	Inteligencja emocjonalna
a) świadomość społeczna <ul style="list-style-type: none"> • empatia pierwotna • dostrojenie • trafność empatyczna • poznanie społeczne 	<ul style="list-style-type: none"> • samoświadomość emocjonalna • samomotywacja • samokontrola emocjonalna • empatyczność
b) sprawność społeczna <ul style="list-style-type: none"> • synchronia • autoprezentacja • wpływ • troska 	<ul style="list-style-type: none"> • zdolność do nawiązywania i utrzymywania relacji społecznych

Źródło: D. Goleman, *Inteligencja społeczna*, Poznań 2007; D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1997.

Potencjał jednostkowego rozwoju kompetencji emocjonalnych według D. Golemana (1997, s. 75–78) jest znacznie mniej złożony od inteligencji społecznych, lecz niemniej istotny dla prawidłowego funkcjonowania społecznego. Z perspektywy cyfryzacji środowiska wychowawczego autor w szczególności chce skoncentrować swe rozważania na potencjale społecznym jednostki określanym jako inteligencja społeczna.

Inteligencja społeczna według D. Golemana (2007, s. 107) składa się z dwóch podstawowych składników: świadomości społecznej i sprawności społecznej. Pierwszy z elementów „oznacza spektrum, które rozciąga się od natychmiastowego wyczuwania wewnętrznego stanu innej osoby, przez zrozumienie jej uczuć i myśli, po pojmowanie złożonych sytuacji społecznych” (Goleman, 2007, s. 107).

Świadomość społeczna jest więc zdolnością do rozumienia sposobu myślenia innych osób oraz specyfiki ich zachowań z uwzględnieniem ich aktualnego stanu emocjonalnego. Wyraża się zdolnością wczuwania w psychikę innych osób na poziomach behawioralnym, afektywnym i poznawczym, ze zdolnością odniesienia się do doświadczenia i aktualnej sytuacji społecznej. Świadomość społeczna nie jest jednolitym konstruktem i według Golemana (2007, s. 107) wyróżnić możemy jej cztery elementy:

- empatię pierwotną,
- dostrojenie,
- trafność empatyczną,
- poznanie społeczne.

Empatia jest terminem różnie definiowanym, gdzie w literaturze przedmiotu podaje się dwie „drogi” rozumienia (Davis, 1999, s. 18–19):

- poznawczą – naciskającą na zdolność rozumienia innych,
- afektywną – naciskającą na umiejętność współodczuwania stanów emocjonalnych.

Autor za trafne rozumienie uznaje definicję M. Hoffmana, który empatie traktuje jako „afektywną reakcję bardziej odpowiadającą cudzej niż własnej sytuacji” (Davis, 1999, s. 19). W konstrukcji inteligencji społecznej wyróżnia się dwa rodzaje empatii. Pierwsza z nich – empatia pierwotna – jest elementarną zdolnością rozumienia stanów emocjonalnych drugiego człowieka za pomocą komunikatów niewerbalnych i zdolnością reagowania na nie (Goleman, 2007b, s. 108–109). Empatia pierwotna potwierdzona została przez badania neurobiologów, którzy utożsamiają ją z neuronami lustrzanymi, umożliwiającymi odczuwanie poprzez obserwację (Żylińska, 2013, s. 123).

Dostrojenie jest zdolnością skoncentrowania własnej uwagi na osobie, z którą nawiązujemy interakcje. Uwaga jest mechanizmem ograniczającym odbiór bodźców środowiskowych do takiego poziomu, by struktury poznawcze nie uległy przeładowaniu informacjami ze środowiska zewnętrznego. „Uwaga jest mechanizmem, dzięki któremu spostrzegamy tylko część bodźców docierających do organów zmysłów, przypominamy tylko część informacji zakodowanych w pamięci, uruchamiamy tylko jeden z wielu możliwych procesów myślowych i wykonujemy tylko jedną z wielu możliwych do wykonania reakcji” (Strelau, 2006, s. 177). Uwaga jest więc psychologicznym mechanizmem nie tylko usprawniającym przetwarzanie informacji docierających do zmysłów, ale również bierze udział w przejawianiu postaw pożądaných i adekwatnych do kontekstu sytuacyjnego (Strelau, 2006, s. 77). Pewną formą dostrojenia jest aktywne słuchanie. Aktywne słuchanie jest umiejętnością wyzbywania się negatywnego uprzedzenia wobec osoby i jednoczesnym zaakceptowaniem niepowtarzalności rozmówcy. Zdolność słuchania związana jest z wyrażaniem informacji zwrotnych, będących odzwierciedleniem własnych stanów wewnętrznych, wyrażającą aprobatę lub dezaprobatę dla stanowiska rozmówcy (Gordon, 2000, s. 35–40).

Trafność empatyczna jest dyspozycją do świadomego rozpoznawania i analizowania emocji u rozmówcy. Jest to predyspozycja umożliwiająca świadome poznanie intencji drugiej osoby poprzez analizę komunikatów niewerbalnych dotyczących jej stanów psychicznych (Goleman, 2007b, s. 112–113). Trafność empatyczna jest więc predyspozycją umożliwiającą właściwe i precyzyjne określenie stanów emocjonalnych interlokutora.

Poznanie społeczne, jako ostatni element pierwszego komponentu inteligencji społecznej, jest wiedzą o prawidłowościach funkcjonowania jednostek w środowisku społecznym (Goleman, 2007b, s. 113–114). Jednostki z poznanem społecznym charakteryzują się właściwą znajomością norm i konwenansów społecznych oraz adekwatną postawą wobec obowiązujących ram zachowawczych. Poznanie społeczne jest też pewną zdolnością do odczytywania niespisanych zasad funkcjonowania społecznego i zastosowania się do nich (Goleman, 2007b, s. 113–115).

Drugi komponent inteligencji społecznej to sprawność społeczna. Wyraża się ona zdolnością wyczuwania „tego, jak czuje się inna osoba, albo zrozumienie tego, co myśli i jakie ma zamiary, nie gwarantuje owocnych interakcji” (Goleman 2007b, s. 107). Jest to więc gotowość do przeżywania emocji innej osoby, jak własnych, a także rozumienia jej intencji. Na sprawność społeczną składa się (Goleman, 2007b, s. 107):

- synchronia,
- autoprezentacja,
- wpływ,
- troska.

Synchronia jest zdolnością do niezakłóconego międzyjednostkowego kontaktu niewerbalnego. Jest formą przekazu niewerbalnego, która umożliwia wzajemny transfer komunikatu o aktualnym stanie emocjonalnym komunikujących się (Goleman, 2007b, s. 115–116). Współzależność emocjonalna w środowisku społecznym jest procesem w głównej mierze nieświadomym (DiSalvo, 2013, s. 188–189). Synchronia emocjonalna może zostać uświadomiona, lecz w takiej formie zaburza utrudnia przekazywanie informacji. Współzależność emocjonalna jest więc zdolnością do nieświadomego przekazywania afektywnych komunikatów niewerbalnych oraz zdolnością do ich nieświadomego odczytywania i reagowania na nie.

Autoprezentacja w literaturze przedmiotu nazywana również zdolnością manipulowania wywieranym wrażeniem jest procesem „kontrolowania przez jednostkę sposobu, w jaki jest postrzegana przez otoczenie” (Leary, 2005, s. 27). Proces ten opiera się na umiejętności wartościowania własnych postaw z uwzględnieniem opinii obserwatorów oraz dostosowania własnego zachowania do aktualnej sytuacji społecznej. Sztuka autoprezentacji zawiera w sobie dwa główne elementy: motyw przejawianych postaw oraz wykorzystywaną taktykę adekwatną do sytuacji (Leary, 2005, s. 26).

Wpływ jest to zdolność do konstruktywnej zmiany zachowania innych jednostek. Poziom opanowania tej umiejętności rozpoznaje się poprzez ilość uży-

tej energii do oddziaływania na daną interakcję. Jednostka posiadająca dobrze rozwiniętą tę predyspozycję cechuje się wysoką świadomością własnych postaw oraz towarzyszących im emocji i myśli. Zdolność wpływu przejawia się przede wszystkim w sytuacjach społecznych celem uniknięcia relacji konfliktowych i skorelowana jest ze świadomością norm społecznych, dobrze rozwiniętą empatią i samokontrolą. Jednostki potrafiące „wpływać” są w stanie dość precyzyjnie odczytać emocje rozmówcy, kontrolować własne i dostosować informację zwrotną do aktualnej ekspozycji społecznej (Goleman, 2007b, s. 119–121).

Troska jest to predyspozycja do przejawiania postaw prospołecznych, wynikających ze zdolności rozumienia stanów emocjonalnych innych jednostek. Osoby z tą predyspozycją charakteryzują się wysoką reaktywnością na własne stany fizjologiczne, wynikłe z aktualnej sytuacji społecznej. Troska jest więc predyspozycją jednostki do reagowania na negatywne stany emocjonalne innych, tj. cierpienie, gdzie nierozwinięcie tej predyspozycji objawia się występowaniem postaw aspołecznych (Goleman, 2007b, s. 121–123).

Trening społeczny

Trening społeczny jest całością doświadczeń wynikających z funkcjonowania w określonych rolach społecznych i typach sytuacji społecznych (Matczak, 2001, s. 30). Z perspektywy pedagogicznej trening społeczny jawi się jako całość oddziaływań wychowawczych oraz socjalizujących (Zawisza-Masłyk, 2011, s. 32–33). Jest więc zbiorem sytuacji wychowawczych i socjalizujących, w których jednostka otrzymała możliwości przejawiania potencjalnych dyspozycji społecznych i emocjonalnych.

Socjalizacja jest procesem wieloaspektowego oddziaływania społeczeństwa na jednostkę, która nie może być rozumowana jako efekt przymusu do norm społecznych. K.J. Tilmann (2013, s. 9) podkreśla, że socjalizacja jest „procesem aktywnego przyswajania sobie przez człowieka warunków środowiska. Ta zasadnicza możliwość człowieka do aktywnego, indywidualnego i sytuacyjnego zróżnicowanego zachowania się wobec środowiska pozostaje w pewnym napięciu z wymogami społecznymi, które ukierunkowane są na przystosowanie i znormalizowanie”. Proces socjalizacji wiąże się więc ściśle z aktywnością jednostki w absorpcji postaw wykorzystujących potencjał środowiska społecznego, warunkujących jednocześnie jej możliwość rozwoju społecznego. Wychowanie natomiast definiowane jest jako „proces zmierzający do wszechstronnego rozwoju człowieka i przygotowania go do życia w społeczeństwie. Ale należy przy tym pamiętać, że jest to proces świadomy, celowy, zaplanowany, oparty na pewnym ideale wychowawczym” (Hanulewicz, 2007, s. 90). Proces wychowania jest działaniem zamierzonym i intencjonalnym, a socjalizacja jest oddziaływaniem nieplanowanym, pozbawionym selekcji, zawierającym wpływy zarówno korzystne, jak

i niekorzystne. Wychowanie oraz socjalizacja są procesami wzajemnie się przenikającymi i wspierającymi proces rozwoju społecznej jednostki, gdzie wychowanie, z perspektywy kształtowania kompetencji społecznych i emocjonalnych jest zaplanowanym działaniem kreacji sytuacji umożliwiających ich przejawianie. Socjalizacja natomiast jest procesem tworzenia się sytuacji społecznych w sposób przypadkowy, umożliwiającym rozwijanie potencjałów emocjonalnych i społecznych jednostki nieintencjonalnie.

Cyfryzacja a trening społeczny

Współcześnie cyfrowe technologie znacząco oddziałują na proces wychowania i socjalizacji. Uczeń szkoły powszechnej traktuje internet – najważniejsze z cyfrowych mediów – jak własne środowisko w którym to szuka, zawiera, pogłębia i podtrzymuje relacje koleżeńskie. Stan taki mogłoby się wydawać, że będzie sprzyjał budowaniu relacji rówieśniczych, lecz badania dowodzą, że serwisy społecznościowe nie oddziałują dodatnio na jakość kontaktów interpersonalnych w świecie realnym, wręcz przeciwnie – pogłębiają ich powierzchowność (Spitzer, 2013, s. 26–27). Powierzchowność absorpcji warunków środowiskowych ujawnia się również w przypadku procesów neurobiologicznych, tj. czytanie, gdzie obserwowane jest to już na poziomie językowym. Obecnie strony internetowe w slangu młodzieżowym nie są „czytane” a jedynie „przeglądane”, a sieć jako źródło informacji i substytut księgozbioru nie jest już zgłębiana, czy studiowana, a jedynie powierzchownie poznawana (tzw. serfowanie) (Spitzer, 2013, s. 64). Wprost można stwierdzić, że media cyfrowe upośledzają naszą zdolności poznawcze oraz ruchowe, gdzie przy pracy nad tekstem operujemy skrótami klawiszowymi bądź zamiast ruchów złożonych (takich jak podczas pisania) klikamy lub przesuwamy palcem po ekranie. Podobne zależności możemy odnaleźć w funkcjonowaniu społecznym, gdzie w warunkach naturalnej ekspozycji społecznej nasze ciało i jego ruchy uczestniczą również w procesie komunikacji. Komunikacja niewerbalna w sieci jest niepotrzebna i część komponentów inteligencji społecznej – trafność empatyczna, synchronia, autoprezentacja, wpływ ma ograniczone warunki do rozwijania się i przeistoczenia w kompetencję społeczną.

Zaburzenia procesu wychowania i socjalizacji

Zmiana funkcjonowania społecznego zmienia również kierunek rozwoju mózgu. Żyjąc w środowisku zdominowanym przez cyfrowe technologie, wychowanie nabywa nowe umiejętności, tj. wielozadaniowość, umiejętność selekcji, czy zwiększone zdolności wzrokowo-motoryczne. Zmiana funkcjonowania przynosi

również dla ośrodkowego układu nerwowego szereg negatywnych konsekwencji. Dla *prefrontal cortex*, czyli przedniej części mózgu odpowiadającej w głównej mierze za funkcjonowanie społeczne, relacje on-line nie są środowiskiem optymalnym, co pozostawia liczne konsekwencje dla uczenia się społecznych zachowań. Ten segment mózgu ma pod względem anatomicznym liczne połączenia ze strukturami odpowiedzialnymi za emocje oraz popędy, czym można tłumaczyć silny związek inteligencji emocjonalnej i społecznej. Uwzględniając procesy ewolucyjne, rozwój PFC powiązany jest ze zwiększeniem zdolności adaptacyjnych człowieka do nowych środowisk bytowania, gdyż odpowiedzialny jest za samokontrolę, umiejętność odraczania nagrody oraz niektóre z mechanizmów obronnych (Churchland, 2013, s. 126). Wręcz wprost można mówić o powstaniu specyficznych deficytów u typowych cyfrowych tubylców w kompetencjach społecznych, kompetencjach emocjonalnych, procesach poznawczych, tj. uwaga czy samokontrola (Jędrzejko, 2013, s. 190–209).

Cyfryzacja a kompetencje społeczne

Optymalny rozwój *prefrontal cortex* zapewnia rozbudowana sieć kontaktów społecznych. Badania przeprowadzone na małpach człekokształtnych wykazały, że osobniki w większych grupach miały nawet on-line 5% większą gęstość masy mózgowej niż osobniki żyjące w małych stadach. Przyrost masy zależał również od pozycji grupowej, gdzie osobniki pełniące funkcje przywódcze „zmuszone” były do częstszego korzystania z potencjału tego modułu mózgu. Większa ilość bodźców uwarunkowana jest środowiskiem społecznym, a stopień jego rozwoju przekłada się na umiejętności społeczne danego osobnika. Przypuszcza się, że rozwój sieci kontaktów społecznych on-line nie sprzyja rozwojowi PFC (Spitzer, 2013, s. 105–112). Środowisko on-line nie zapewnia pełnej palety bodźców tak jak realne sytuacje społeczne. Sieć internetowa pobudza tylko części obszarów, co doprowadza do niedorozwoju obszarów nieaktywowanych. Zmniejsza to prawdopodobieństwo optymalnego wykształcenia umiejętność nawiązywania i utrzymywania trwałych relacji międzyludzkich w realnym świecie.

Cyfryzacja a kompetencje emocjonalne

Gry multimedialne są obecnie powszechnym zjawiskiem utożsamianym z elementem współczesnej kultury młodzieżowej. W Niemczech przeprowadzono badania mające na celu wykazanie znaczenia użytkowania konsoli do gier na oceny szkolne. Wyselekcjonowano dwie grupy, które otrzymały w różnym przedziale czasu konsole do gry. Grupa z numerem drugim otrzymała konsole do gry

z czteromiesięcznym opóźnieniem w porównaniu do grupy pierwszej. Następnie zbadano czas, który uczniowie poświęcają na pracę domową. Dla grupy pierwszej czas ten wynosił średnio 18 minut, natomiast dla grupy drugiej 32 minuty. Zaobserwowano również pogorszenie się średniej ocen osób z krótszym czasem poświęcanym na odrabianie pracy domowej oraz obecność nielegalnych gier (Spitzer, 2013, s. 167). Wnioskować więc można, że gry na konsolach oddziałują ujemnie na czas poświęcany nauce i obniżają tym samym efektywność dydaktyczną szkoły, jednak sama kradzież czasu na rozwój nie jest jedyną konsekwencją używania gier multimedialnych.

Badacze amerykańscy B. Bushman i C. Anderson dokonali śmiałego eksperymentu dotyczącego wpływu przemocy zawartej w grach na zdolność empatii. Wybrano grupę 300 studentów, których poinformowano, że celem eksperymentu jest określenie popularności poszczególnych gier, a następnie podzielono ich na dwie grupy. Grupie pierwszej pozwolono testować gry o wysokim stopniu brutalności, natomiast grupie drugiej o zerowym bądź znikomym stopniu przemocy. Po 20 minutach testowania graczom wręczano ankiety i w trakcie ich wypełniania (dokładnie po trzech minutach od rozpoczęcia) eksperymentatorzy z pokoju sąsiadującego z pomieszczeniem, w którym znajdowali się gracze, włączali nagranie z symulacją kłótni. Puszczana rozmowa kończyła się rękoczynem i dźwiękami, które miały świadczyć o bólu osoby poszkodowanej. Okazało się, że osoby testujące gry przemocowe znacznie rzadziej decydowali się na udzielenie pomocy osobie poszkodowanej i czas potrzebny na podjęcie tej decyzji był pięć razy dłuższy od osób testujących gry bez przemocy. Wypowiedzi niektórych graczy świadczyły nawet o nie zarejestrowaniu kłótni. Zaistniałe zjawisko określa się jako desensybilizacja empatii (Spitzer, 2013, s. 171–179). W przypadku brutalnych gier komputerowych, mózg uodparnia się na przemoc i nie rozpoznaje jej w otoczeniu. Niewykształcona zdolność wczuwania się w stany emocjonalne innych osób wprost utrudnia kształtowanie się zdolności na rozpoznawanie stanów emocjonalnych i intencji u osób obserwowanych, a tym samym uczenia się od nich kompetencji społecznych i emocjonalnych.

Podsumowanie

Współczesny obraz ucznia zmienił się gwałtownie, ponieważ jego habitat jest odmienny od środowiska dorastania dorosłych ludzi. Obecna rzeczywistość społeczna opiera się na informacji, której źródłem są cyfrowe media. Nowe technologie stały się wyznacznikiem postaw, ocen, ideałów, wartości i zachowań, więc trudno się dziwić, że pośrednio uczestniczą w wychowaniu. Badania pokazują, że nawet dwudziestominutowe oddziaływanie gier na gracza zaburza jego procesy mózgowe. Mózg jest nośnikiem naszych umiejętności społecznych i emocjonalnych, a co z tym związane, jeśli zostaje zaburzone jego funkcjonowanie, to ma

również odzwierciedlenie w pogorszeniu kompetencji społecznych i emocjonalnych. Uczenie się strategii nawiązywania relacji w internecie jest zupełnie nieadekwatne do reagowania w rzeczywistych sytuacjach społecznych. Kontakt przez portale społecznościowe nie wymaga od użytkownika natychmiastowych reakcji werbalnych i niewerbalnych, ponadto część komponentów inteligencji społecznej w kontakcie on-line jest zbędna. Z perspektywy biologicznej organizm, który funkcjonuje w środowisku niewymagającym danych umiejętności niewerbalnych – nie wytwarza ich.

Współczesna szkoła bardzo silnie cyfryzuje się, chcąc nadażyć za zmianami cywilizacyjnymi. Jednak M. Spitzer proponuje, by spojrzeć na cyfrowe media jak na alkohol, który jest niezwykle ważny w naszej kulturze, ale również niezwykle groźny dla naszego zdrowia. Nie można nauczyć się obsługiwanie alkoholu, a jedynie można dorosnąć, by mieć właściwy stosunek do niego, co oznacza oswojenie z cyfrowymi technologiami ucznia dopiero wtedy, kiedy osiągnie odpowiedni wiek. Z perspektywy kulturowej, my jako społeczeństwo mamy mnóstwo norm dotyczących alkoholu, natomiast w przypadku cyfrowych technologii, jeśli w ogóle jakieś mamy, to jest ich znacznie mniej. W obliczu cytowanych danych słuszne byłoby stwierdzenie, że nadszedł czas, by te normy ustalić.

Autor jest zdania, że współczesna szkoła powinna kłaść nacisk na kształcenie społeczne i emocjonalne niż na medialne. Kompetencje medialne mają ogromne znaczenie szczególnie na współczesnym rynku pracy, jednak człowiek nadal funkcjonuje w środowisku realnym, które wymaga umiejętności reagowanie na różnego rodzaju sytuacje społeczne. Natomiast kompetencje medialne związane są z ściśle technologiami, które zmieniają się szybciej niż rozwija się współczesne społeczeństwo, a mimo to młody człowiek dość dobrze radzi sobie z technologiami i właściwie zorganizowane zajęcia z technologii informacyjnych z odpowiednią liczbą godzin i odwołujące się do wiedzy z innych przedmiotów w szkole wystarczą, aby wykształcić pożądane kompetencje medialne. W przypadku kompetencji społecznych i emocjonalnych badania pokazują, że deficyty w tym zakresie nie sprzyjają właściwemu funkcjonowaniu społecznemu jednostki.

Bibliografia

- Churchland P.S., 2013, *Moralność mózgu. Co neuronauka mówi o moralności*, Copernicus Center Press, Kraków.
- Davis H.M., 1999, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, GWP, Gdańsk.
- DiSalvo D., 2013, *Mózg na manowcach. Dlaczego oszukujemy, udajemy i ulegamy pokusom?*, Carta Blanca, Warszawa.
- Goleman D., 2007a, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.
- Goleman D., 2007b, *Inteligencja społeczna*, Media Rodzina, Poznań.
- Gordon T., 2000, *Wychowanie bez porażek*, Instytut wydawniczy PAX, Warszawa.

Hanulewicz M., 2007, *Profilaktyka czy wychowanie?*, [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole.

Jędrzejko M., 2013, *Mózg człowieka a nowe technologie*, [w:] *Pułapki współczesności. Cyfrowi Tubyłcy – socjopedagogiczne konteksty nowych technologii cyfrowych*, red. M. Jędrzejko, D. Morańska, Wydawnictwo WSB w Dąbrowie Górniczej i Oficyna wydawnicza ASPRA-JR, Dąbrowa Górnicza–Warszawa.

Kania S., 2014, *Rozumienie empatyczne pedagogów specjalnych*, [w:] *Od niepełnosprawności do aktywności*, red. J. Czepczarz, M. Kapica, F. Marek, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole.

Leary M., 2005, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, GWP, Gdańsk.

Matczak A., 2001, *Kwestionariusz kompetencji społecznych (KKS)*, Warszawa.

Spitzer M., 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.

Strelau J., 2006, *Temperament*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Wydawnictwo Naukowe PWN, Gdańsk.

Śliwa S., 2010, *Umiejętności społeczne menadżera*, [w:] *Umiejętności menedżerskie – ich rola w zarządzaniu firmą i samorozwoju*, red. W. Potwora, J. Żurawska, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole.

Tilmann K.J., 2013, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Wosik-Kawala D., 2013, *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Zawisza-Masłyk E., 2011, *Kompetencje gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

SŁAWOMIR KANIA

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE AND
DIGITIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT – NEUROPEDAGOGICAL
AND PSYCHOPEDAGOGICAL ASPECTS

Keywords: social skills, emotional skills, digital technology in school neuropedagogy, psychopedagogy, digital natives

The article contains an analysis of the modern educational environment of students, which is characterized by the significant presence of digital technology. The author takes into account the plane neuropedagogy and psychopedagogy in the development of social and emotional competence in the digital educational environment. Presented a study into the adverse Causes the certifying digital technology on the brain and psyche of students narrowing the analysis to the social and emotional competence.

Kompetencje profilaktyczne nauczycieli wczesnej edukacji

Słowa kluczowe: profilaktyka, kompetencje profilaktyczne, edukacja wczesnoszkolna

Artykuł dotyczy kompetencji profilaktycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Autor przedstawia koncepcje na temat kompetencji nauczyciela, w tym kompetencji profilaktycznych. Drugą część artykułu stanowi opis badań z tego zakresu, przeprowadzony na próbie 46 osób za pomocą techniki ankiety. W podsumowaniu zawarte są wnioski z badań dotyczące oceny posiadanych kompetencji oraz zalecenia w odniesieniu do procesu kształcenia nauczycieli.

Kompetencje nauczyciela-profilaktyka

Dorota Macander (2013, s. 17–22) podkreśla, że nauczyciel-profilaktyk powinien posiadać następujące kompetencje:

- wiedzę epidemiologiczną, dotyczącą wyników badań na temat używania przez dzieci i młodzież nikotyny, alkoholu, narkotyków;
- wiedzę na temat sygnałów ostrzegawczych i rodzajów substancji psychoaktywnych (przede wszystkim tych, które są „popularne” w danym środowisku lokalnym);
- wiedzę o substancjach zażywanych przez uczniów;
- wiedzę o potrzebach rozwojowych uczniów, aby dostosować podejmowane działania do charakterystyki okresu rozwojowego;
- wiedzę o profilaktyce – o koncepcjach, strategiach badań zapotrzebowania na profilaktykę, konstruowaniu i ocenianiu skuteczności programów profilaktycznych;
- umiejętność do motywowania do podejmowania działań profilaktycznych i rozumienie ich spójnego łączenia z działaniami wychowawczymi;
- umiejętność podnoszenia kompetencji interpersonalnych i rozwijanie dyspozycji osobowościowych;

- umiejętność budowania i utrzymania autorytetu;
- umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami;
- umiejętność pozytywnego, świadomego modelowania;
- umiejętność okazywania zrozumienia i szacunku dla ucznia, poświęcania mu uwagi.

Ireneusz Siudem (2010, s. 87) dla osób zajmujących się profilaktyką wymienia umiejętności:

- bezpiecznej eksploracji;
- uczenia się na próbach i błędach;
- korzystania z informacji zwrotnych;
- pracy zespołowej;
- nawiązywania kontaktu i zawierania kontraktu;
- budowania diagnozy osoby, rodziny, grupy;
- konstruowania programu oddziaływań indywidualnych i grupowych;
- budowania i utrzymywania autorytetu;
- radzenia sobie z własnymi emocjami;
- pozytywnego, świadomego wywierania wpływu;
- zrozumienia i szacunku;
- znajomość podstawowych zasad i procedur zawodowych.

Kompetentny profilaktyk powinien posiadać wiedzę z zakresu (Śliwa, 2015, s. 116):

- podstaw prawnych oddziaływań profilaktycznych;
- naukowych podstaw dotyczących teorii wyjaśniających zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych;
- strategii oddziaływań profilaktycznych;
- czynników chroniących i czynników ryzyka;
- badań nad zachowaniami ryzykownymi;
- substancji psychoaktywnych;
- zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży;
- pedagogiki – zaburzeń zachowania, społecznej, twórczości, kreatywnej, opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej;
- pedagogiki specjalnej;
- psychologii społecznej, rozwojowej i klinicznej;
- socjologii dewiacji i kontroli społecznej, socjologii młodzieży,
- metodologii badań nauk społecznych;
- diagnostyki psychopedagogicznej;
- konstruowania programów profilaktycznych;
- monitoringu i ewaluacji;
- form i metod nauczania oraz pracy z dziećmi i młodzieżą.

Powinien także posiadać umiejętności z zakresu (Śliwa, 2015, s. 116):

- diagnostyki;
- pracy z dziećmi i ich rodzicami;

- konstruowania i wdrażania oddziaływań profilaktycznych;
- monitorowania i ewaluacji programów oddziaływań profilaktycznych;
- podnoszenia kompetencji;
- samokształcenia;
- motywowania innych;
- dawania przykładu;
- wywierania pozytywnego wpływu na innych;
- budowania autorytetu;
- psychospołeczne (m.in. komunikacyjne, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, budowanie zespołu, budowanie pozytywnych relacji z innymi, asertywność, współdziałanie, rozwiązywanie problemów, kreatywność, radzenie sobie ze stresem, podejmowanie decyzji, związane z rozpoznawaniem stanów emocjonalnych własnych i innych, empatii).

Założenia metodologiczne

Celem poznawczo-teoretycznym prowadzonych badań było poznanie opinii nauczycieli, dotyczących ich wiedzy i umiejętności z zakresu oddziaływań pedagogicznych. Natomiast celem praktyczno-wdrożeniowym było wypracowanie zaleceń praktycznych w odniesieniu do procesu kształcenia nauczycieli w obszarze działań związanych z profilaktyką.

Problem badawczy został zawarty w pytaniu: Jakie kompetencje profilaktyczne posiadają nauczyciele?

Problemy szczegółowe ujęto w dwóch pytaniach:

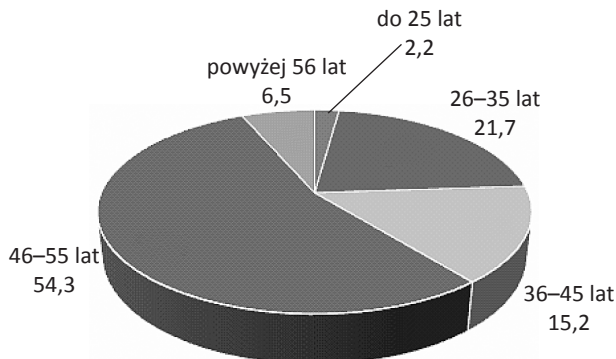
1. Jaką wiedzę z zakresu oddziaływań profilaktycznych posiadają nauczyciele w ich opinii?
2. Jakie umiejętności z zakresu oddziaływań profilaktycznych posiadają nauczyciele w ich opinii?

Badania zostały przeprowadzone w miesiącach czerwiec–wrzesień 2015 roku na studiach z zakresu neurodydaktyki prowadzonych przez Wyższą Szkołę Zarządzania i Administracji w Opolu. W pracy posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Wykorzystano Kwestionariusz Kompetencji Profilaktycznych (KKP) w opracowaniu S. Śliwy.

Kwestionariusz składał się z 65 stwierdzeń zaopatrzonych w pięciostopniową skalę Likerta. Był on podzielony na trzy części, gdzie pierwsza część dotyczyła obszaru związanego z wiedzą, część druga dotyczyła obszaru związanego z kompetencjami, a część trzecia – obszaru związanego z oddziaływaniami profilaktycznymi. Na zakończenie umieszczona była metryczka. Analiza danych została opracowana za pomocą programu statystycznego IBM SPSS Statistics.

W badaniach wzięło udział 46 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z województwa opolskiego. Zdecydowaną większość stanowiły kobiety – 89,1%.

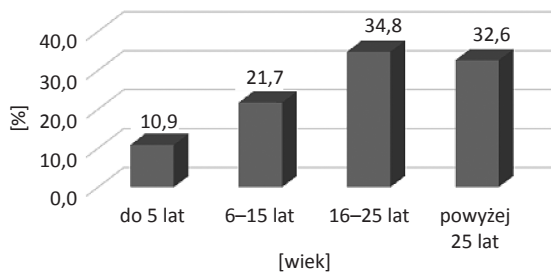
Ponad połowę badanych stanowili nauczyciele w przedziale wiekowym 46–55 lat, znaczna część była w wieku 26–35 lat – 21,7%. Badani w wieku 26–35 lat to 15,2% respondentów, w wieku powyżej 56 lat – 6,5%, do 25 lat było tylko 2,2% respondentów.



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 1. Wiek badanych (%)

Ponad 1/3 badanych stanowili nauczyciele ze stażem pracy wynoszącym 16–25 lat. Niespełna tyle samo było nauczycieli ze stażem powyżej 25 lat. Zaś z zakresu 6–15 lat było 21,7% badanych. Najmniej liczną grupę stanowili młodzi nauczyciele, ze stażem pracy do 5 lat – 10,9%. Jak wskazują dane grupę badawczą stanowiła bardzo doświadczona kadra pedagogiczna.

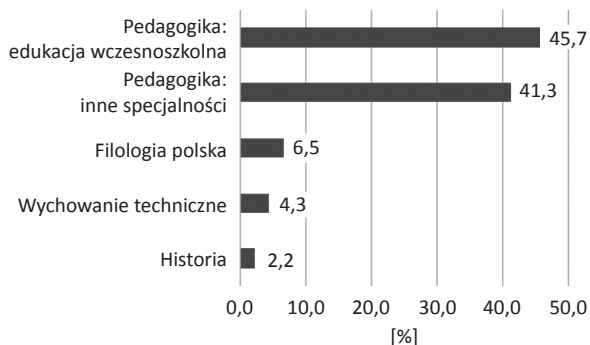


Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 2. Staż pracy badanych (%)

Prawie połowa badanych ukończyła kierunek pedagogika o specjalności edukacja wczesnoszkolna (45,7%), a niewiele mniej – 41,3% – kierunek pedagogika o innych specjalnościach (edukacja przedszkolna, pedagogika opiekuńcza, resocjalizacyjna, terapia pedagogiczna). Dodatkowo osoby, które skończyły kierunek pedagogika o specjalnościach innych niż edukacja wczesnoszkolna skończyły studia podyplomowe z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Ponadto

respondenci ukończyli takie kierunki, jak: filologia polska (6,5%), wychowanie techniczne (4,3%) oraz historia (2,2%). Kadra pedagogiczna z tych kierunków również ukończyła studia podyplomowe z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej.



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 3. Kierunki ukończone przez badanych (%)

Zdecydowana większość respondentów (78,3%) ukończyła jednolite studia magisterskie. Pozostałe osoby (21,7%) ukończyły studia w systemie dwustopniowym, uzyskując również tytuł zawodowy magistra.

Wyniki badań

Tylko niespełna 1/3 badanych zadeklarowała, że posiada wiedzę z zakresu podstaw prawnych oddziaływań profilaktycznych (21,7% „tak” i 8,7% „zdecydowanie tak”). Aż 45,7% nie potrafiło jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, a 23,9% odpowiedziało, że nie posiada takiej wiedzy (15,2% „nie” i 8,7% „zdecydowanie nie”).

Ponad połowa badanych (45,7% „tak” i 8,7% „zdecydowanie tak”) była zdania, że posiada wiedzę z zakresu naukowych podstaw dotyczących teorii wyjaśniających zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Odnośnie tego stwierdzenia nie potrafiło się ustosunkować 28,3% badanych, a 17,4% odpowiedziało negatywnie (15,2% „nie” i 2,2% „zdecydowanie nie”).

Prawie tyle samo nauczycieli (54,3%) było zdania, że posiada wiedzę z zakresu strategii oddziaływań profilaktycznych, przy czym 37,0% uznało, że nie ma zdania na ten temat, a 8,7% nie zgodziło się z tym stwierdzeniem.

Prawie 70% nauczycieli (58,7% „tak” i 10,9% „zdecydowanie tak”) stwierdziło, że posiada wiedzę dotyczącą czynników chroniących i czynników ryzyka. Jedynie 8,7% było innego zdania, a 21,5% nie było przekonanych do żadnej odpowiedzi.

Natomiast w odniesieniu do wiedzy z zakresu badań nad zachowaniami ryzykownymi, to jedynie 28,3% badanych (23,9% „tak” i 4,3% „zdecydowanie tak”) zadeklarowało, że posiada wiedzę z tego zakresu. Ponad 1/3 badanych była innego zdania, a 37,0% nie udzieliło jednoznacznej odpowiedzi.

Prawie połowa badanych (47,8%) uznała, że posiada wiedzę dotyczącą substancji psychoaktywnych, 34,8% nie ma w tym temacie zdania, a 17,4% nie zgadza się z tym stwierdzeniem.

Ponad 80% badanych (67,4% „tak” i 13,0% „zdecydowanie tak”) było zdania, że posiada wiedzę z zakresu zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Jedynie 4,3% respondentów było innego zdania. Zaobserwowano tu istotną statystycznie różnicę ($\chi^2=18,132$, $df=9$, $p=0,034$, $V_c=0,362$). Osoby z dłuższym stażem pracy (16–25 lat i powyżej 25 lat) są bardziej przekonane o tym, że posiadają taką wiedzę w porównaniu z pozostałymi grupami.

Tylko ponad połowa badanych (41,3% „tak” i 10,9% „zdecydowanie tak”) zadeklarowała, że posiada wiedzę dotyczącą konstruowania programów profilaktycznych. Prawie 1/3 badanych nie miała zdania, a 15,2% stwierdziło, że nie posiada takiej wiedzy. Kadra pedagogiczna zdecydowanie lepiej zna się na monitoringu i ewaluacji. Prawie 70% badanych było zdania, że posiada wiedzę z tego obszaru, a jedynie 13% miało inne zdanie.

Niemal wszyscy badani (93,4%) stwierdzili, że posiadają wiedzę dotyczącą form i metod nauczania dzieci i młodzieży.

Tabela 1

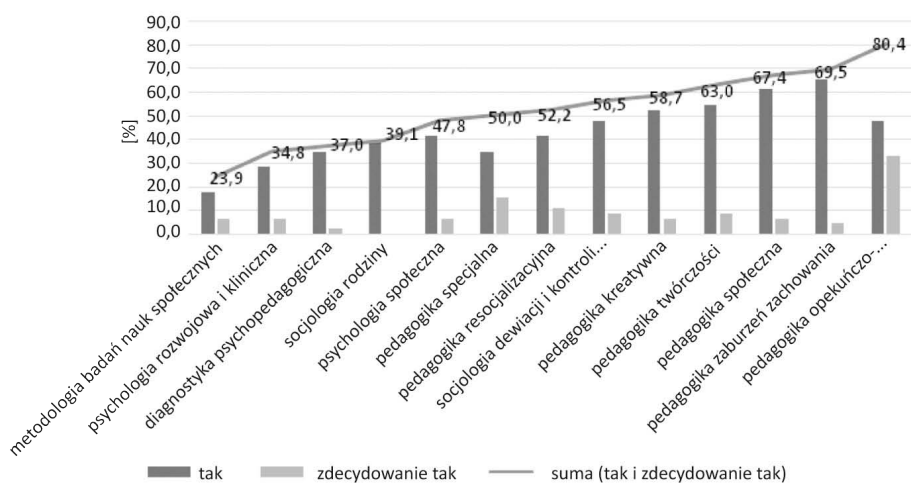
Wybrane obszary wiedzy badanych w opinii własnej (%)

Wiedza z zakresu	Tak	Zdecydowanie tak	Suma (tak i zdecydowanie tak)
Podstaw prawnych oddziaływań profilaktycznych	21,7	8,7	30,4
Naukowych podstaw dotyczących teorii wyjaśniających zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych	45,7	8,7	54,4
Strategii oddziaływań profilaktycznych	47,8	6,5	54,3
Czynników chroniących i czynników ryzyka	58,7	10,9	69,6
Badań nad zachowaniami ryzykownymi	23,9	4,3	28,2
Substancji psychoaktywnych	41,3	6,5	47,8
Zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży	67,4	13,0	80,4
Konstruowania programów profilaktycznych	41,3	10,9	52,2
Monitoringu i ewaluacji	50,0	17,4	67,4
Form i metod nauczania oraz pracy z dziećmi	39,1	54,3	93,4

Źródło: Opracowanie własne.

W odniesieniu do wiedzy z dyscyplin naukowych, na których bazuje profilaktyka, to badana kadra pedagogiczna stwierdziła, że posiada największą wiedzę z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (84,0%). Ponadto badani zadeklarowali, że posiadają wiedzę z zakresu pedagogiki zaburzeń zachowania

(69,5%), pedagogiki społecznej (67,4%), pedagogiki twórczości (63,0%), pedagogiki kreatywnej (58,7%), socjologii dewiacji i kontroli społecznej (56,5%), pedagogiki resocjalizacyjnej (52,2%), pedagogiki specjalnej (50,0%), psychologii społecznej (47,8%), socjologii rodziny (39,1%), diagnostyki psychospołecznej (37,0%), psychologii rozwojowej i klinicznej (34,8%), a także metodologii badań nauk społecznych (23,9%). Jak wynika z tych danych bardzo słabo w opinii nauczycieli została oceniona ich wiedza z zakresu diagnostyki psychopedagogicznej, czy też metodologii badań społecznych, a jak wiadomo wiedza ta jest bardzo potrzebna przy konstruowaniu programów profilaktycznych.



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 4. Wiedza badanych z zakresu nauk współdziałających z profilaktyką (%)

Jednak pomimo deklaracji, że wiedzę z zakresu diagnostyki psychopedagogicznej posiada tylko 37,0% badanych, to aż prawie 80% badanych (50,0% odpowiedzi „tak” i 28,3% „zdecydowanie tak”) stwierdziło, że posiada umiejętności z tego zakresu. Jedynie 10,9% nie zgodziło się z tym stwierdzeniem i tyle samo osób nie potrafiło jednoznacznie stwierdzić o posiadanych umiejętnościach w tym zakresie.

Spośród kadry pedagogicznej aż 97,8% (34,8% „tak” i 63,0% „zdecydowanie tak”) było zdania, że posiada umiejętności pracy z dziećmi. Prawie tyle samo, bo 95,6% respondentów (54,3% „tak” i 41,3% „zdecydowanie tak”) stwierdziło, że umie pracować z rodzicami uczniów. Przy czym zaobserwowano, że nauczyciele w przedziale wiekowym 36–45 lat bardziej zdecydowanie od pozostałych deklarowali, że posiadają tę umiejętność ($\chi^2=31,343$, $df=8$, $p=0,001$, $V_c=0,584$). Być może spowodowane jest to tym, że są w podobnym wieku jak rodzice ich uczniów.

Umiejętności konstruowania i wdrażania oddziaływań profilaktycznych zadeklarowało aż 78,2% respondentów, pomimo że tylko ponad połowa z badanych

posiada wiedzę z tego zakresu. Należy zauważyć, że pozostała część nie potrafiła w sposób jednoznaczny ustosunkować się do tego stwierdzenia.

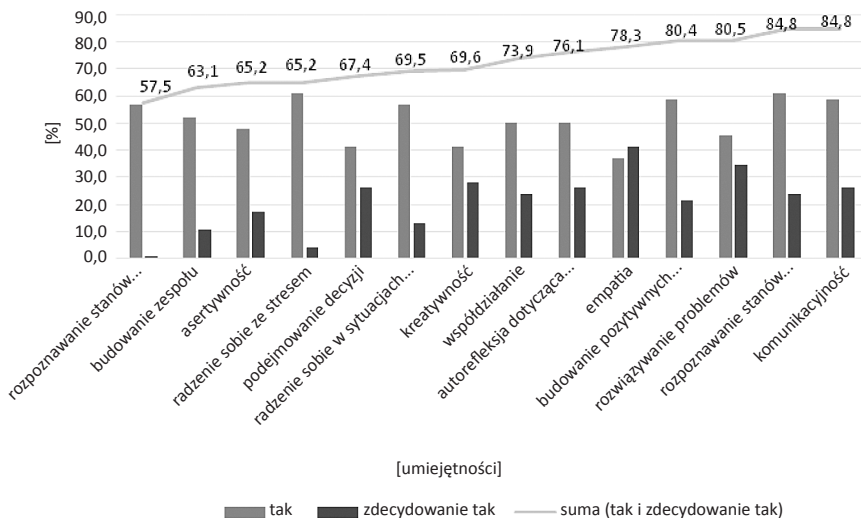
Ponad 63% spośród badanych stwierdziło, że posiada umiejętności z zakresu monitorowania i ewaluacji programów oddziaływań profilaktycznych (43,5% odpowiedzi „tak” i 19,6% „zdecydowanie tak”). Jedynie 2,2% osób badanych było innego zdania, a 34,8% odpowiedziało, że nie ma zdania.

Zdecydowana większość, bo 87% badanych stwierdziło, że potrafi podnosić swe kompetencje. Jeszcze więcej nauczycieli (91,3%) zadeklarowało umiejętność samokształcenia.

Podobny procent nauczycieli (89,1%) uznało, że potrafi dawać przykład uczniom, 84,8% badanych potrafi wywierać pozytywny wpływ na innych, a 84,3% budować autorytet.

Umiejętności interpersonalne, uznawane za najważniejsze przez kadre pedagogiczną to umiejętności komunikacyjne i związane z rozpoznawaniem własnych stanów emocjonalnych (84,8%). Badani także wysoko ocenili swoje umiejętności rozwiązywania problemów (80,5%), budowania pozytywnych relacji z innymi (80,4%), empatii (78,3%), autorefleksji dotyczącej własnego postępowania w sposób zgodny z własnym wyborem, ale bez ograniczenia wolności i praw uczniów (76,1%), a także umiejętności współdziałania (73,9%).

Ponadto wysoko ocenione zostały umiejętności badanych związane z kreatywnością (69,6%), radzeniem sobie w sytuacjach trudnych (69,5%), podejmowaniem decyzji (67,4%), radzeniem sobie ze stresem (65,2%), asertywnością (63,1%) oraz budowaniem zespołu (57,5%). Najslabiej respondenci radzą sobie z rozpoznawaniem stanów emocjonalnych innych (57,5%).



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 5. Wybrane umiejętności badanych w ich ocenie (%)

Ponad połowa badanych stwierdziła, że program profilaktyczny powinien dotyczyć zwalczania patologii (58,7%). Ponad 3/4 badanych było zdania, że powinien skupiać się na promocji zdrowia.

Połowa kadry pedagogicznej biorącej udział w badaniach uznała, że program profilaktyczny powinien wyłącznie dotyczyć wiedzy na temat uzależnień, agresji i przemocy. Mniejszy procent badanych (45,7%) wyraziło zdanie, że powinien dotyczyć wyłącznie wiedzy na temat negatywnych skutków zażywania substancji psychoaktywnych oraz wiedzy na temat negatywnych skutków stosowania agresji i przemocy. Ponad 40% respondentów stwierdziło, że program profilaktyczny powinien dotyczyć wyłącznie wiedzy na temat przyczyn sięgania po substancje psychoaktywne.

Ponad 60% badanych było zdania, że program profilaktyczny powinien dotyczyć wiedzy na temat zachowań ryzykownych (65,3%) oraz wiedzy na temat przyczyn występowania zachowań ryzykownych (69,6%).

Z obszarów programów profilaktycznych należących do profilaktyki kreatywnej kadra pedagogiczna najwyżej oceniła przydatność rozwijania umiejętności dzieci oraz wzmacniania ich samooceny (93,5%). Również bardzo wysoko zostały ocenione obszary związane z nauką dzieci radzenia sobie w sytuacjach trudnych (91,3%), kształtowania umiejętności społecznych dzieci (89,2%), wzmacniania poczucia własnej wartości ucznia-dziecka (89,2%), kreowania nowego potencjału u dzieci (84,8%).

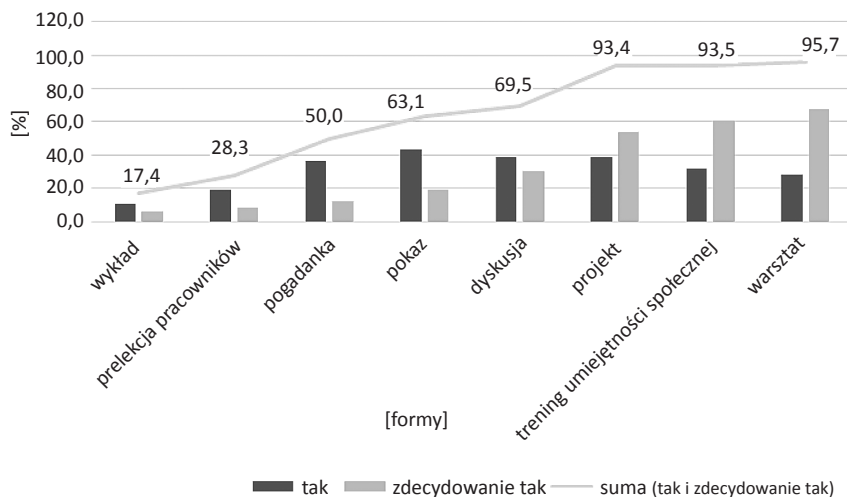
Tabela 2

Wybrane obszary programu profilaktycznego w opinii badanych (%)

Obszary programu profilaktycznego	Tak	Zdecydowanie tak	Suma
Kreowanie nowego potencjału u dzieci	37,0	47,8	84,8
Wzmacnianie poczucia własnej wartości ucznia-dziecka	45,7	43,5	89,2
Kształtowanie umiejętności społecznych	37,0	52,2	89,2
Radzenie sobie dzieci w sytuacjach trudnych	28,3	63,0	91,3
Wzmacnianie samooceny ucznia-dziecka	37,0	56,5	93,5
Rozwijanie umiejętności dzieci	37,0	56,5	93,5

Źródło: Opracowanie własne.

W opinii badanych oddziaływania profilaktyczne powinny być realizowane przede wszystkim w formie warsztatu (95,7%), treningu umiejętności społecznych (93,5%) oraz projektu (93,4%). Mniejszą wartość dla respondentów mają formy realizacji, takie jak: dyskusja (69,5%), pokaz (63,1%), pogadanka (50,0%), prelekcje specjalistów (28,3%), czy też wykład (17,4%).



Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 6. Formy realizacji programu profilaktycznego w opinii badanych (%)

Program, w opinii aż 71,7% badanych, powinni realizować prelegenci zewnętrzni. Ponad 91% respondentów stwierdziło, że najbardziej odpowiedni są nauczyciele, 78,3% – rodzice, a 69,6% – rówieśnicy.

Jedynie 80,4% badanych było przekonanych, że oddziaływania profilaktyczne muszą być systematyczne. Więcej osób uznało, że program profilaktyczny powinien być monitorowany (91,3%) oraz ewaluowany (91,3%).

Podsumowanie

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej to przede wszystkim kobiety (89,1%). W badaniach wzięła udział kadra doświadczona, która w zdecydowanej większości ukończyła kierunek pedagogika o specjalności edukacja wczesnoszkolna lub innych specjalnościach na tym kierunku, uzupełniając swoje wykształcenie o studia podyplomowe o specjalności nauczanie początkowe.

Każda szkoła w Polsce zobligowana jest ustawowo do stworzenia Szkolnego Programu Profilaktyki (SPP), a profilaktyka staje się obszarem równie ważnym, jak edukacja i wychowanie. Jednak standardy kształcenia nauczycieli nie podejmują tych kwestii. Z badań wynika, że kadra pedagogiczna nie jest w pełni przygotowana do realizacji oddziaływań profilaktycznych. Świadczą o tym opinie nauczycieli, chociażby dotyczące swojej wiedzy z zakresu badań nad zachowaniami ryzykownymi, podstaw prawnych oddziaływań profilaktycznych, konstruowania programów profilaktycznych, czy też strategii oddziaływań profilaktycznych oraz

naukowych podstaw dotyczących teorii wyjaśniających zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Są to obszary, które respondenci oceniali bardzo słabo, a przecież stanowią wymagane minimum przy konstruowaniu SPP.

Jedynie 23,9% badanych zadeklarowało, że posiada wiedzę z zakresu metodologii badań nauk społecznych, a 37,0% z zakresu diagnostyki psychopedagogicznej. Wiedza ta także jest niezbędna do konstruowania programów profilaktycznych i to zarówno na pierwszym, jak i na ostatnim etapie.

Jednak mimo tego, że nauczyciele zdają sobie sprawę na jakim poziomie jest ich wiedza z wyżej wymienionych obszarów, to aż 78,2% deklaruje, że posiada umiejętności konstruowania i wdrażania oddziaływań profilaktycznych. Nasuwa się pytanie – czy umiejętności te przekładają się na jakość oddziaływań? W profilaktyce bardzo ważne jest to, aby łączyć wiedzę z praktyką. Wcześniejsze doświadczenia w tym obszarze pokazują, że profilaktyka była źle pojmowana, a działania nieodpowiednio przeprowadzane. Mała liczba badań w tym zakresie, a także brak korzystania z nich przez praktyków wpływa na niską jakość programów profilaktycznych, które niejednokrotnie szkodzą, a nie pomagają.

Najlepiej ocenianym obszarem w opinii badanych są ich kompetencje interpersonalne. Jak wiadomo w profilaktyce jest to bardzo ważne. Oprócz przygotowania merytorycznego nauczyciel-profilaktyk powinien posiadać kompetencje psychospołeczne i emocjonalne.

Ponad 3/4 badanych jest przekonanych, że oddziaływania profilaktyczne powinny dotyczyć promocji zdrowia, co zgadza się ze współczesnymi tendencjami w tym obszarze. Jednak pojawiają się również stwierdzenia, że program profilaktyczny powinien wyłącznie dotyczyć wiedzy na temat uzależnień, agresji i przemocy, czy też wiedzy na temat negatywnych skutków zażywania substancji psychoaktywnych oraz wiedzy na temat negatywnych skutków stosowania agresji i przemocy, a jak wiadomo założenia te są mylne i źle wpływają na skuteczność oddziaływań profilaktycznych.

Z badań wynika też, że coraz większa jest świadomość o tym, że program profilaktyczny powinien dotyczyć wiedzy na temat wszystkich zachowań ryzykownych oraz przyczyn tych zachowań. Ponadto zdecydowana większość respondentów jest przekonana, że oddziaływania profilaktyczne powinny skupiać się na rozwijaniu umiejętności dzieci, wzmacniania ich samooceny, uczeniu radzenia sobie w sytuacjach trudnych, kształtowaniu umiejętności społecznych dzieci, wzmacnianiu poczucia własnej wartości ucznia-dziecka, a także kreowaniu nowego potencjału u dzieci.

Konkludując, aby profilaktyka była bardziej skuteczna, należy zastanowić się na rozszerzeniem standardów kształcenia nauczycieli o obszary z tym związane. Nauczyciele bowiem gorzej oceniają swoją wiedzę niż umiejętności w tym zakresie. Może to być spowodowane tym, że mimo braku wiedzy z niektórych obszarów związanych z profilaktyką od dawna się tymi zagadnieniami zajmują. Jednak

bez wcześniejszego odpowiedniego przygotowania skuteczność SPP może być mniejsza, a cele nieosiągalne.

Bibliografia

Macander D., 2013, *Profilaktyki uzależnień w szkole – e-poradnik*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Siudem I., 2010, *Kompetencje zawodowe kadry a skuteczność programów profilaktycznych*, [w:] *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*, red. Z. Bartkiewicz, A. Węgliński, A. Lewicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 81–92.

Śliwa S., 2015, *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole.

SŁAWOMIR ŚLIWA

PROPHYLAXIS COMPETENCES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

Keywords: prevention, preventive competence, education, the first stage of education

The article concerns the competence of prophylaxis of early childhood education teachers. The author presents ideas about teacher competence, including the competence of prophylaxis. The second part of the article describes research in this area carried out on a sample of 46 teachers using questionnaire technique. The summary included the conclusions of the study on the evaluation of teachers' competence and recommendations for teacher training.

Autorzy

- Martina Adamkovičová – Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Peter Beisetzer – Doc. PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Renáta Bernátová – Doc. RNDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Katarzyna Błońska – mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
Jana Burgerová – Doc. Ing., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Anna Derevjaniková – PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Petra Harčaričková – Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Lucia Hrebeňárová – PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Anna Ivanková – Mgr., Spojená škola Vojenská 13 Košice
Ján Kancír – Doc. PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Sławomir Kania – mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu,
doktorant Uniwersytetu Opolskiego
Hedviga Kochová – Mgr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Monika Kormaniková – PaedDr., študentka v dennej forme doktorandského štúdia,
Prešovská univerzita v Prešove
Dorota Kowalska – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
Mária Kuderjavá – PaedDr., študentka v dennej forme doktorandského štúdia,
Prešovská univerzita v Prešove
Stanislava Lištiak Mandzáková – PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Krystyna Łangowska-Marcinowska – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
Samuel Malecký – Mgr., študent v dennej forme doktorandského štúdia, Prešovská
univerzita v Prešove
Dagmar Marková – Doc. PhDr., PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Monika Miňová – PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Veronika Palková – PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Alica Petrasová – Doc. PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Milica Sabolová – Mgr., študentka v dennej forme doktorandského štúdia, Prešovská
univerzita v Prešove
Zuzana Sláviková – Doc. PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Urszula Strzelczyk-Raduli – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji
w Opolu
Sławomir Śliwa – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
Iveta Šebeňová – Doc. PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove
Edita Šimčíková – PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove

