Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Instytut Pedagogiczny

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta

Edukacja w kontekście teorii i praktyki

Annales Paedagogicae Nova Sandes – Presoves VI

pod redakcją
Zdzisławy Zacłony
Renáty Bernátovej

Nowy Sącz 2015

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

Redaktor Naczelny
doc. dr Marek Reichel

Sekretarz Redakcji
Katarzyna Górowska

Redakcja Techniczna
Katarzyna Górowska

Recenzja
dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. nadzw.
doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD.

Rada Naukowa
dr hab. Zdzisława Zacłona, prof. nadzw.; prof. dr hab. Łukasz A. Plesnar;
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.; doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Redaktor Wydania
dr hab. Zdzisława Zacłona, prof. nadzw.; doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

Wydano za zgodą JM Rektora PWSZ w Nowym Sączu
dra hab. inż. Mariusza Cygnara, prof. nadzw.

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz, 2015

ISBN 978-83-63196-86-8

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

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

SPIS TREŚCI

Wstęp 5

I. Wybrane zagadnienia edukacji przedszkolnej 7

Monika MIŇOVÁ
Poradné orgány riaditeľky materskej školy 9

Petra HARČARÍKOVÁ, Ivana CEĽUCHOVÁ
Vplyv jazykového okolia dieťaťa na jeho rečové schopnosti (niektoré aspekty) 14

II. Różne obszary edukacji wczesnoszkolnej 19

Zdzisława ZACŁONA
Edukacyjna regionalna w nauczaniu wczesnoszkolnym – dziedzictwo kulturowe regionu 21

Blanka TOMKOVÁ
Elementy planimetrie a stereometrie na primárnom stupni edukácie 27

Anna VAŠUTOVÁ
Rozvíjanie matematickej gramotnosti v školskom klube detí 33

Rudolf HORVÁTH, Marek NEMČÍK, Ján HIANÍK
Somatické a motorické predpoklady pre výber talentu pre šport 39

Iveta ŠEBEŇOVÁ, Daniela ŠTUCKOVÁ
Činnosti v čase mimo vyučovania ako prostriedok rozvíjania prírodovedných a technických záujmov žiakov mladšieho školského veku 46

Anna DEREVJANÍKOVÁ
Hudobnosť detí rómskeho etnika 53

Monika KORMANÍKOVÁ, Daniel ŠIMČÍK, Anna DEREVJANÍKOVÁ
Hudobný materinský jazyk a jeho ponímanie 61

Zuzana SLÁVIKOVÁ
Rozvoj imaginatívno-emotívnych funkcií detí prostredníctvom umelecko-výchovných aktivít …….. 69

III. Technologie informacyjne i komunikacyjne w toku kształcenia 73

Martina ADAMKOVIČOVÁ, Jana BURGEROVÁ
Vybrané výsledky kvalitatívneho výskumu používania LMS Moodle študentkami Pedagogickej Fakulty Prešovskej Univerzity v Prešove 75

Renáta BERNÁTOVÁ, Jozef LIBA
Výchova k zdraviu v primárnej edukácii a digitálne technológie 83

Hedviga KOCHOVÁ, Ivana FEŠČÁKOVÁ
Digitálne technológie a ich uplatnenie pri výchove a vzdelávaní detí so švvp v materskej školy 92

IV. Inne konteksty edukacji 99

Jacek TOMASIK, Zdzisława ZACŁONA
Obszary aktywności kreatywnych nauczycieli – organizacja „Dni Patrona Szkoły, Jana Długosza” 101

Joanna JACHIMOWICZ
Doskonalenie jakości pracy nauczyciela akademickiego 110

Renata FILOPOWICZ
Wolontariat seniorów 118

Karol WIŚNIEWSKI
Charakterystyka psychospołecznych przyczyn depresji u dorosłych..... 127

Wstęp

Artykuły w pracy zbiorowej obejmują szeroko rozumianą problematykę edukacji, przedstawioną w rozmaitych kontekstach, które związane są z zainteresowaniami naukowymi poszczególnych Autorów. Zostały one pogrupowane w 4 obszary, zbieżne tematycznie lub – jak to ma miejsce w IV. rozdziale – ujęte w ramach innych, ważnych dla współczesnej edukacji zagadnień.

W rozdziale I. zamieszczone są 2 artykuły wiążące się z edukacją przedszkolną. Artykuł Moniki Miňovej dotyczy problematyki organów doradczych dyrektorki przedszkola. Prezentowane są w nim wyniki badań, których celem było sondowanie opinii nauczycielek na temat znaczenia i funkcjonowania organów doradczych dla dyrekcji przedszkola. W artykule Petry Harčaríkovej i Ivany Ceľuchovej przedstawione są wyniki badań ukierunkowanych na zdiagnozowanie wpływu środowiska językowego dziecka na jego zdolność mowy.

W rozdziale II. znajdują się artykuły poświęcone problematyce edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym. Kształcenie na I etapie szkoły podstawowej stanowi podstawę dla nauczania na wyższych poziomach edukacyjnych, dlatego opis wyników badań naukowych czy propozycji rozwiązań innowacyjnych na tym szczeblu edukacji jest niezmiernie ważny, a dla praktyki pedagogicznej ma wartość implementacyjną. Tę część publikacji rozpoczyna artykuł Zdzisławy Zacłony, dotyczący dziedzictwa kulturowego, ujętego w innowacyjnym, autorskim programie edukacji regionalnej dla nauczania w klasach początkowych. Autorka dowodzi, że ciągłość kultury może być zachowana poprzez świadomą pracę nauczycieli z wykorzystaniem bogactwa oraz piękna kultury regionalnej najbliższego środowiska funkcjonowania szkoły i życia dzieci. Artykuł Blanki Tomkovej daje informacje o zawartości merytorycznej geometrii nauczanej na poziomie podstawowym oraz opisuje rozwiązania, które pozwalają zaznajomić się z elementarnymi pojęciami planimetrii i stereometrii na przykładzie Francji oraz Japonii. Anna Vašutova z kolei zajęła się edukacją matematyczną dzieci w młodszym wieku szkolnym, które biorą udział w zajęciach szkolnego kółka zainteresowań. Autorka prezentuje konkretne aktywności edukacyjne, ukierunkowane na rozwój zdolności matematycznych w tej grupie dzieci. Zespół autorów: Rudolf Horváth, Marek Nemčík i Ján Hianík omawiają w swoim artykule wyniki badania grupowego, w którym wzięło udział 190 chłopców w młodszym wieku szkolnym. Autorzy, stosując zmodyfikowany test EUROFIT, sprawdzali predyspozycje motoryczne i somatyczne w badanej grupie uczniów. Artykuł Ivety Šebeňovej i Danieli Štuckovej poświęcony jest aktywnościom w czasie wolnym – konkursom edukacyjnym, które pomagają w rozwoju zainteresowań przyrodniczych i technicznych uczniów w młodszym wieku szkolnym. Autorki prezentują wyniki XXIII. Konkursu „Sprawny chłopiec, Sprawna dziewczynka", a także osnowę tematyczną działalności koła zainteresowań Tvorivko, ukierunkowanego na rozwój zainteresowań przyrodniczych oraz technicznych uczniów klas III i IV. Artykuł Anny Derevjaníkovej dotyczy problematyki umuzykalnienia dzieci z romskiego kręgu etnicznego. Edukacji muzycznej poświęcony jest też artykuł autorstwa Moniki Kormaníkovej, Daniela Šimčíka i Anny Derevjaníkovej, dotyczący muzykalności języka ojczystego i jej rozumienia. Tematyką rozwoju sfery wyobrażeniowo-emocjonalnej osobowości u dzieci poprzez aktywność artystyczno-wychowawczą zajmuje się w swoim artykule Zuzana Sláviková.

Rozdział III. dotyczy zagadnień technologii informacyjnych i komunikacyjnych w toku kształcenia. Wśród artykułów znajduje się tekst autorstwa Martiny Adamkovičovej i Jany Burgerovej, w którym Autorki prezentują wybrane wyniki badań jakościowych, dotyczących wykorzystywania LMS Moodle przez studentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie, poparte konkretnymi wypowiedziami studentów na temat stosowania Moodle i kształcenia akademickiego na Uniwersytecie Preszowskim. Artykuł Renáty Bernátovej i Jozefa Liby poświęcony jest kształceniu prozdrowotnemu i możliwościom zastosowania technologii cyfrowych przy przekazywaniu jego treści uczniom w edukacji wczesnoszkolnej. W artykule Hedvigy Kochovej i Ivany Feščákovej czytelnik zapozna się z możliwościami zastosowania technologii cyfrowych w edukacji dzieci wymagających specjalnej opieki wychowawczo-edukacyjnej na etapie nauczania przedszkolnego.

Inne konteksty edukacji obejmuje treść rozdziału IV. Zebrane w nim zostały różne tematycznie artykuły, w których Autorzy ukazują poznawczo interesujące problemy, dotyczące odmiennych podmiotów edukacji. Jacek Tomasik i Zdzisława Zacłona omawiają wybrane obszary aktywności nauczycieli szkoły ponadgimnazjalnej, którzy są kreatywni oraz poszukują innowacyjnych rozwiązań wychowawczych. Inspiracją do wdrażania nowatorskich pomysłów były uroczyste obchody w liceum ogólnokształcącym „Dni Patrona szkoły – Jana Długosza". Praca wychowawcza wokół patrona szkoła posiada znamiona upowszechniania dobrej praktyki edukacyjnej w środowiskach oświatowych. Joanna Jachimowicz zajęła się zagadnieniem doskonalenia jakości pracy nauczyciela akademickiego, wykorzystując na swoich zajęciach z przedmiotów pedagogicznych sondaż zbierania opinii jako sposób uzyskania informacji zwrotnej o zajęciach w grupach studentów. Jego wyniki posłużyły do wprowadzania ulepszeń w procesie kształcenia studentów, a jednocześnie były wzorcowym przykładem dla przyszłych nauczycieli, jak można dbać o podnoszenie jakości w edukacji. Renata Filipowicz odnosi się do istotnego problemu w dobie starzejących się społeczeństw – wolontariatu osób starszych. Autorka słusznie uważa, że seniorzy zaangażowani w wolontariat lepiej adaptują się do starości i mają szanse wykorzystywać swój potencjał zawodowy oraz doświadczenie życiowe. Karol Wiśniewski w oparciu o teorię oraz badania diagnostyczne prowadzi rozważania nad przyczynami depresji wśród dorosłych. Autor charakteryzuje zarówno treść, jak też częstotliwość występowania zjawisk krytycznych, stresogennych w środowisku życia człowieka, prowadzących do uruchamiania patomechanizmów depresji.

Zebrane w tej pracy zbiorowej artykuły, których Autorami są nauczyciele akademiccy z 2 uczelni – Preszowskiego Uniwersytetu w Preszowie i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu – są przykładem ich zainteresowań współczesną edukacją w kontekście teorii naukowych i jej przełożenia na praktykę edukacyjną. Rozważania o różnych kontekstach edukacji ujęte w tej książce nie stanowią struktury ani zamkniętej, ani ograniczonej obszarem tematyki – są jedynie wyborem niektórych zagadnień, które dotykają edukacji w sposób bezpośredni. Zdaniem Autorów, mogą być one inspiracją dla aktywności pedagogicznej tych osób, które edukację uznają za wartość priorytetową i poszukują rozwiązań optymalizujących jej efekty.

Zdzisława Zacłona
Renáta Bernátová

I. Wybrane zagadnienia edukacji przedszkolnej

Monika MIŇOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

PORADNÉ ORGÁNY RIADITEĽKY MATERSKEJ ŠKOLY

Abstract

The author in this paper considers the difference leadership and management of people in terms of education. It characterized advisory bodies Director kindergarten and highlighted specific findings from the survey.
Keywords: director's board of advisory, methodical association, educational council, leadership, management.

Abstrakt

Autorka sa v príspevku zamýšľa nad rozdielom vedenia a riadenia ľudí v podmienkach školstva. Charakterizuje poradné orgány riaditeľky materskej školy a poukazuje na konkrétne zistenia z prieskumu.
Kľúčové slová: poradné orgány riaditeľa, metodické združenie, pedagogická rada, vedenie, riadenie.

„Umenie riadiť je konať niečo isto, rýchlo a pekne. Pri akejkoľvek činnosti je nevyhnutný užitočný cieľ, prostriedky, ktoré dávajú záruku, že činnosť nebude márna, istý spôsob používania prostriedkov, aby činnosť našla svoj cieľ".

J.A. Komenský

1. Úvod

Vedením a riadením školy sa zaoberalo niekoľko autorov, napr. Zelina – Zelinová (1996), Průcha (1998), Pavlov (2001), Obdržálek (2006), Dravecký (2011), Veverková (2013) a ďalší. „Riadenie v oblasti školstva možno chápať ako systém princípov, metód, foriem, techník a postupov používaných v správe orgánov, inštitúcií a ich organizačných útvarov pri zabezpečovaní cieľavedomého, optimálneho, účinného a hospodárneho plnenia ich poslania, funkcie a činnosti" (Obdržálek – Horváthová, 2004, s. 15). Ak chceme efektívne riadiť školu, musíme si položiť niekoľko otázok, na ktoré je neustále nutné hľadať odpovede. Ako môžeme riadiť školu? Čo alebo kto nám môže pri riadení pomôcť? Ako získame nové vedomosti? Ako sa v nich zorientujeme? Čo je pre nás dôležité? Od koho môžeme dostať nové poznatky? Zodpovedanie týchto otázok vedie a navádza riaditeľa na zefektívnenie svojej práce, ale aj ľudí, ktorí chcú školu rozvíjať. Průcha (1998, s. 264) uvádza, že „Riadenie v školstve znamená cieľavedomé plánovanie, organizovanie, operatívne riadenie a motiváciu pracovníkov v oblasti školstva". Riadenie škôl nám pomáha ku skvalitňovaniu vzdelávania. Po mnoho rokov bol trend riadenia ovplyvňovaný zo strany politického riadenia štátu, či nových trendov vo výchove a vzdelávaní. Optimalizácia riadenia v školstve preto prešla svojím vývojom a napredovaním. Hlavným krokom ku zmene došlo pri procese demokratizácie, ktorá viedla ku značnej samostatnosti a zodpovednosti. Zmenil sa aj postoj vzťahu školy a jej okolia.

Čo je to vlastne riadenie? „Pod samotným pojmom riadenie rozumieme dosahovanie cieľov prostredníctvom iných ľudí". Školské riadenie predstavuje špecifický systém riadenia, v ktorom ide o dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov. Zahŕňa v sebe tieto oblasti:

- riadenie pedagogického procesu,
- riadenie materiálnych a finančných potrieb,
- zisťovanie potreby vzdelávacích služieb,
- právny rámec vzdelávania,
- personálnu politiku,
- vedenie ľudí“ (Šuťáková – Krajčová – Ferencová et al., 2006, s. 27-28).

Dôkazom kvalitného vedenia školy je tvorivá a efektívna škola. „Pod tvorivým riadením školy chápeme také predvídanie, plánovanie, organizovanie činností, motivovanie a vedenie ľudí, kontrolu a hodnotenie, ktoré vedú k novým a efektívnym výsledkom v rozvoji osobnosti žiakov, učiteľov a školy” (Zelina – Zelinová, 1996, s. 1). V čom sa odlišuje riadenie od vedenia školy? „Vedenie predstavuje proces ovplyvňovania iných tak, aby sme dospeli k vzájomnej zhode týkajúcej sa chápania účelu a cieľov organizácie. Riadenie je cieľavedomý proces koordinovaného ovplyvňovania určitého systému školy, ľudí a zdrojov“ (Petterson, in: Pavlov, 2001, s. 5). Školu riadi riaditeľ, ktorý robí právne úkony, teda vystupuje ako právnická osoba, pričom robí aj správne úkony a teda vystupuje aj ako správny orgán. Aby bolo riadenie školy chápané a riadené efektívne, „zriaďuje riaditeľ školy v škole poradné orgány riaditeľa školy a riaditeľ školského zariadenia v školskom zariadení poradné orgány riaditeľa školského zariadenia“ (Veverková, 2013, s. 25). Je to oblasť vnútorného riadenia školy.

Pisoňová (2008, s. 132) tvrdí, že „Súčasná doba prináša okrem mnohých vymožeností aj potrebu pracovať kvalitnejšie a zodpovednejšie. Amaterizmus prestáva mať miesto všade tam, kde má svoje opodstatnenie konkurenčný zápas a snaha uspieť, výslednicou čoho je kvalita“.

Kvalitu v materskej škole môžu priniesť aj aktívne pracujúce metodické združenia a pedagogické rady. Tie podľa príslušnej vyhlášky sú poradnými orgánmi riaditeľky materskej školy.

Metodické združenie je orgán, ktorý má slúžiť na pomáhanie riaditeľovi v pedagogickom riadení a kontrole výchovno-vzdelávacieho procesu. Aj napriek tomu, že metodické združenia neboli vždy výslovne dané právnou normou, boli už zahrnuté v Charte učiteľa, ktorá bola prijatá na konferencii v Paríži v roku 1966. Od roku 2008 je právne vymedzené aj metodické zduženie v znení: „Poradný orgán riaditeľa materskej školy je pedagogická rada a metodické združenie. Členmi pedagogickej rady sú všetci pedagogickí zamestnanci školy. Riaditeľ dvojtriednej a viactriednej materskej školy zriaďuje pre učiteľov metodické združenie ako svoj poradný a iniciatívny orgán, ktorý sa zaoberá pedagogickými a výchovno-vzdelávacími problémami. Členmi metodického združenia sú všetci učitelia materskej školy. Ak v materskej škole pôsobí asistent učiteľa, je tiež členom metodického združenia. Vedením metodického združenia poverí riaditeľ odborne zdatného učiteľa. Plán činnosti metodického združenia každoročne schvaľuje riaditeľ školy“ (Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z.z. § 6 o materskej škole doplnená vyhláškou MŠ SR č. 308/2009Z.z.

„Pedagogická rada predstavuje najkvalifikovanejší orgán skupinového pedagogického rozhodovania a kontroly na škole. Je jednou z organizačných foriem činnosti pedagogického zboru školy, ktorá spája osobnú zodpovednosť jednotlivca (riaditeľa školy) so skupinovým poradenstvom ostatných pedagogických zamestnancov školy“ (Pavlov, 2001, s. 16). Ak chceme dosiahnuť kvalitné riadenie v materskej škole, musí sa na riadení podieľať aj pedagogická rada. Do roku 2008 sa na odbornom riadení podieľala pedagogická

porada, hoci nebola v žiadnom právnom predpise. K zmene došlo 1. septembra 2008, kedy začala platiť vyhláška č. 306/2008 Z.z. § 6 ods. 1 o materskej škole, ktorá bola následne doplnená vyhláškou č. 308/2009 Z.z. (ďalej len vyhláška o materskej škole). Hoci zákon č. 245/2008 neprikazuje riaditeľovi zriadiť pedagogickú radu, predkladá mu iné povinnosti. Riaditeľ materskej školy je povinný prerokovať školský vzdelávací program s pedagogickou radou podľa zákona č. 245/2008 Z.z. § 7 ods. 2 o výchove a vzdelávaní. Podľa tohto istého zákona v súlade s § 153 ods. 1 riaditeľka je povinná prerokovať školský poriadok s pedagogickou radou. Zároveň je riaditeľka povinná prerokovať prijímanie deti do materskej školy podľa vyhlášky č. 306/2008 Z.z. § 3 ods. 2 o materskej škole).

2. Výsledky prieskumu

Prieskum sme realizovali formou neštandardizovaného dotazníka. Respondentky boli učiteľky materských škôl z Prešovského kraja. 20 (62,5%) pracuje v meste a 12 (37,5%) pracuje na vidieku.

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory učiteliek materských škôl na poradné orgány riaditeľky materskej školy.

V prieskume sme hľadali odpoveď na 3 otázky.

Otázka č. 1: Sú potrebné poradné orgány riaditeľky v materskej škole?

Otázka č. 2: Organizuje materská škola metodické združenie a pedagogickú radu pravidelne?

Otázka č. 3: Prijíma riaditeľka materskej školy odporúčania z metodického združenia (MZ) a pedagogickej rady (PR)?

V nasledujúcich tabuľkách uvádzame výsledky z nášho prieskumu:

Tabuľka 1. Potreba MZ a PR ako poradného organu.

Odpovede	Metodické združenie		Pedagogická rada	
	n	%	n	%
Áno, sú veľmi potrebné	23	71,87	27	84,37
Nie sú potrebné	3	9,37	3	9,37
Neviem sa vyjadriť	6	18,75	2	6,25
Iné	0	0	0	0
Spolu	32	100	32	100

Iba 9,37% (3 respondenti) uvádzajú, že tieto orgány nie sú potrebné. Učiteľky uviedli, že pedagogická rada je viacej potrebnejšia (84,37%) ako metodické združenie (71,87%). Vyskytli sa respondentky, ktoré sa na túto otázku nevedeli vyjadriť.

Tabuľka 2. Frekvencia zasadnutí MZ a PR.

Odpovede	Metodické združenie		Pedagogická rada	
	n	%	n	%
1x ročne	3	9,37	1	3,12
2x ročne	4	12,5	3	9,37
3x ročne	7	21,87	3	9,37
4x ročne	15	46,87	25	78,12
Iné	3	9,37	1	3,12
Spolu	32	100	32	100

Všeobecne je odporúčané, aby zasadnutia pedagogickej rady boli 4x za rok. Čo sa týka počtu zasadnutí metodického združenia, tak zvyčajne je to taktiež 4x do roka. Ako vidíme v tabuľke 2, tak 78,12% respondentiek uvádza, že majú 4x do roka zasadnutie pedagogickej rady ale iba 46,87% metodické združenie. Frekvencia zasadnutí ako deklaruje tabuľka 2 je naozaj rôzna. Je len na materských školách, či častosť jednotlivých zasadnutí im vyhovuje a je potrebná.

Tabuľka 3. Prijímanie odporúčaní z MZ a PR riaditeľkou.

Odpovede	Metodické združenie		Pedagogická rada	
	n	%	n	%
Áno, prijíma (akým spôsobom, ktoré)	31	96,87	29	90,63
Nie, neprijíma (dôvod)	1	3,13	3	9,37
Spolu	32	100	32	100

Iba jedna učiteľka (3,13%) uviedla, že ich riaditeľka neprijíma odporúčania z metodického združenia. Čo sa týka pedagogickej rady to boli 3 učiteľky (9,37%), ktoré uviedli, že ich riaditeľka neprijíma odporúčania z pedagogickej rady. Učiteľka, ktorá uviedla, že ich riaditeľka odporúčania neprijíma uviedla dôvod, že ich riaditeľka neakceptuje, neberie na vedomie ich odporúčania. Tiež sa v závere vyjadrila, že „riaditeľka je workoholička, ktorá ich nerešpektuje“.

V nasledujúcej tabuľke uvedieme, ktoré odporúčania zo zasadnutia metodického združenia a pedagogickej rady riaditeľka prijíma.

Tabuľka 4. Konkretizácia odporúčania z MZ a PR pre riaditeľku.

Odpovede	Metodické združenie		Pedagogická rada	
	n	%	n	%
Kladná odpoveď, ale bez udania dôvodu	12	37,5	10	31,25
Prijíma odporúčania pri revidovaní školského vzdelávacieho programu	8	25	0	0
Prijíma pri uznesení vetach zúčastnených	4	12,5	0	0
Prijíma pri projektoch školy	3	9,37	0	0
Prijíma formou odporúčania od učiteliek	3	9,37	0	0
Prijíma po vzájomnej dohode	2	6,25	6	18,75
Prijíma všetky návrhy, avšak nie vždy sa k návrhom vyjadrí kladne	0	0	9	28,14
Prijíma tie, ktoré môžu zefektívniť vyučovací proces, prípadne vyšli z odbornej literatúry alebo poznatkov zo školení	0	0	5	15,62
Snaží sa riešiť odporúčania	0	0	2	6,25

Z tabuľky vyplýva, že odporúčania z metodického združenia a pedagogickej rady nie sú rovnaké. Preto nie všetky konkrétne vyjadrenia platia pre obidva poradné orgány. Najpočetnejšia odpoveď je bez konkretizácie odpovede. Odporúčania z metodického združenia boli najpočetnejšie 25% v oblasti revidovania školského vzdelávacieho programu. 28,14% respondentiek, ktoré vyplynuli z pedagogickej rady, uviedlo, že riaditeľka „Prijíma všetky návrhy, avšak nie vždy sa k návrhom vyjadrí kladne“.

3. Záver

Na začiatku prieskumu sme si položili otázky, na ktoré sme dostali odpoveď v jednotlivých otázkach z dotazníka. Uvádzame stručné zhodnotenie.

Otázka č. 1: Sú potrebné poradné orgány riaditeľky v materskej škole?
84,37% respondentov uviedlo, že pedagogická rada je potrebná a 71,87% uviedlo, že aj metodické združenie je potrebné.

Otázka č. 2: Organizuje materská škola metodické združenie a pedagogickú radu pravidelne?
78,12% respondentiek uvádza, že majú 4x do roka zasadnutie pedagogickej rady ale iba 46,87% metodické združenie. Na základe nami získaných výsledkov môžeme teda usúdiť, že na školách, na ktorých sme realizovali prieskum, sa neuskutočňujú zasadnutia podľa odporúčania metodiky pre predprimárne vzdelávanie.

Otázka č. 3: Prijíma riaditeľka materskej školy odporúčania z metodického združenia (MZ) a pedagogickej rady (PR)?
96,87% respondentov z metodického združenia a 90,63% z pedagogickej rady uviedlo, že ich odporúčania riaditeľka prijíma. To znamená, že poradné orgány majú svoje miesto v manažmente materskej školy.

Pedagogická rada aj metodické združenie dokážu fungovať efektívne iba vtedy, ak sa všetci ich členovia budú aktívne spolupracovať. Riaditeľka a vedúca metodického združenia by mali nájsť spoločné riešenia prospešné pre celú materskú školu. Obe by sa mali snažiť vytvárať vhodné podmienky a podnecovať svoje kolegyne ku kvalitnej práci.

Zoznam bibliografických odkazov

Obdržálek, Z., Horváthová, K. a kol. (2004). *Organizácia a manažment školstva: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.

Pavlov, I. (2001). *Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škôl*. Prešov: Metodické Centrum.

Pisoňová, M. (2008). *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií: Teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*. Nitra: UKF.

Průcha, J. (1998). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Šuťaková, V., et. al. (2006). *Kompetencie riaditeľa školy*. Prešov: Metodické Centrum.

Veverková, I. (2013). *Materská škola: organizácia a manažment*. Bratislava: Wolfers Kluwer, s.r.o.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zelina, M., Zelinová, M. (1996). *Modely riadenia školy*. Banská Bystrica.

Petra HARČARÍKOVÁ, Ivana CEĽUCHOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

VPLYV JAZYKOVÉHO OKOLIA DIEŤAŤA NA JEHO REČOVÉ SCHOPNOSTI (NIEKTORÉ ASPEKTY)

Abstract

The paper is focused on the child's speech production and speech area (especially mothers, siblings and other family members) in various communication situations. As part of the research we are attentive to the issue in role-playing games, and especially compared imitation of speech role in the child's physician / patient in the family with medical education as well as speech in the child's role in the doctor / patient in the family without medical education. The paper declares a strong influence speech around the child in his speech production.
Key words: children's speech, speech around the child, the impact of adult/child narrator to a child speech.

Abstrakt

Príspevok je zameraný na rečovú produkciu dieťaťa a jeho rečového okolia (najmä matky, súrodencov a ďalších rodinných príslušníkov) v rôznych komunikačných situáciách. V rámci výskumu sme si v rolových hrách všímali a komparovali najmä imitovanie rečového prejavu dieťaťa v role lekára/pacienta v rodine so zdravotníckym vzdelaním, ako aj rečový prejav dieťaťa v role lekára/pacienta v rodine bez zdravotníckeho vzdelania. Príspevok deklaruje silný vplyv rečového okolia dieťaťa na jeho rečovú produkciu.
Kľúčové slová: detská reč, rečové okolie dieťaťa, vplyv dospelého/detského komnunikanta na reč dieťaťa.

1. Úvod

Ako uvádza J. Sabol, zmyslom jazykovej komunikácie je to, aby expedient v mene uspokojujúceho uzavretia komunikačného oblúka, dal do prostriedku dorozumievania taký „výzor“, aby ho percipient mohol čo najlepšie dešifrovať (Sabol, 1987, s. 13). Upriamuje teda pozornosť na partnera (resp. viacerých) komunikačných partnerov. I. Nebeská (1992, s. 40) už uvažuje o rečovej komunikácii, ktorú charakterizuje ako „komplexný proces, na ktorom sa podieľajú vo vzájomnej podmienenosti všetky tri typy predpokladov: vrodené mentálne predpoklady užívania jazyka, predpoklady získané aktívnou interakciou jedinca s prostredím i faktory aktuálne pôsobiace počas komunikačnej situácie“.

2. Jazyková komunikácia a reč orientovaná na dieťa

O zmysle jazykovej, resp. rečovej komunikácie je prirodzené uvažovať, aj keď ide o dialogické výmeny medzi dieťaťom a rečovým okolím dieťaťa. Dieťa je hneď po narodení komunikačným partnerom pre rodičov, súrodencov, blízku rodinu, neskôr pre širší okruh známych – spolužiakov, učiteľky. Je fascinujúce sledovať, ako používa reč na dosiahnutie vlastných komunikačných zámerov, ako vyjadruje prosby, túžby, emócie. V priebehu jeho vývinu sa menia aj výrazové prostriedky, ktoré sofistikovane používa na dosiahnutie vlastných cieľov. Od úrovne nezámernej komunikácie sa postupne prepracuváva (prechádzajúc jednotlivými vývinovými etapami) k tvoreniu

prvých slov, slovných spojení, až po tvorenie súvislých jazykových prejavov – naratív (Harčaríková, 2010, s. 12). M. Klimovič (2009, s. 306) uvádza, že čím je úroveň komunikačnej kompetencie človeka vyššia, tým väčšia je pravdepodobnosť, že bude kreatívne uplatňovať jazyk v komunikácii. Práve prostrednícvtvom komunikácie s dieťaťom máme možnosť aspoň sčasti pochopiť jeho prežívanie a správanie, nazrieť do detského sveta a prostredníctvom komunikácie prispieť k rozvíjaniu osobnosti dieťaťa v rozličných ohľadoch.

D. Slančová definovala rečové okolie dieťaťa, keď vyslovila, že ide o „všetky verbálne prejavy, ktoré pôsobia na dieťa, teda také, ktoré sú orientované na dieťa ako primárneho adresáta, ako aj prejavy, ktoré dieťa len zámerne či nevdojak vypočuje, no nie sú určené priamo jemu“ (1999, s. 25).

Reč orientovanú na dieťa možno skúmať z viacerých hľadísk (Salnčová, 1999, s. 27, podľa S. Ervinovej-Trippovej):

1. input (vstup), jazykový stimulus, podnet vo vzťahu k dieťaťu, ktoré si osvojuje jazyk;
2. špeciálny register;
3. prispôsobivý jazyk, v ktorom sa niektoré vlastnosti menia jednak v závislosti od očakávaní, ktoré ma hovoriaci vo vzťahu k miere porozumenia rečového prejavu poslucháčom, jednak vzhľadom na spätnú väzbu, ktorá odráža toto porozumenie.

J. Ronaldová podáva prehľad základných charakteristických čŕt materskej reči. Ide o fonetické a fonologické vlastnosti, ako vyšší hlasový register, zdôraznená a spomalená výslovnosť, výborná zrozumiteľnosť, pomalšie tempo reči. Ďalšie sú lexikálne vlastnosti a to, nižšia miera lexikálnej variability, obmedzené používanie slov, ktoré patria do kognitívne a sémantický zložitejších tried. Gramatické vlastnosti vymedzujú gramatickú korektnosť a plynulosť diskurzu, nižšiu dĺžku výpovede, väčšinu opytovacích viet, jednoduchšiu syntax. Priame výzvy na konanie, množstvo opakovania vlastných výpovedí, potreba informácií sú charakteristické pre pragmatické vlastnosti. Nakoniec ide o uplatňovanie spätnej väzby, teda vyjadrenie potvrdenia výpovedí deti alebo nesúhlasu s výpoveďami detí, opakovania, rozšírenia, tiež explicitné opravy a doplnenia detských výpovedí (Slančová, 1999).

Na rečový vývin dieťaťa významne pôsobia aj viaceré sociálne faktory rodinného prostredia. Průcha (2011, s. 146) uvádza tieto: štruktúra rodiny (úplná alebo neúplná), súrodenci a ďalší členovia rodiny (existujú rozporné názory na to, či je lepšie, ak dieťa vyrastá v rodine samotné, len v prítomnosti dospelých komunikačných partnerov, ktorí majú možnosť venovať sa iba jemu, alebo je v rodine so súrodencom, resp. súrodencami, čo má tiež pozitívne stránky), socioekonomické postavenie (je pozitívne, ak je v rodine dostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie kníh, návštev múzeí, divadla, výletov, ktoré sú impulzmi na uvažovanie a vyjadrovanie postojov dieťaťa počas spoločne strávených chvíľ v podnetnom prostredí) a profesia rodičov a úroveň vzdelania rodičo (deti rodičov z vyšších sociálnych tried tvoria dlhšie vety a zložitejšie syntaktické konštrukcie, ako deti z nižších sociálnych tried). Rečovou komunikáciou teda rozumieme zložito štruktúrovaný súbor javov; za jej jadro považujeme:

- produkciu reči, počnúc motivovaným zámerom produktora, cez výber komunikačných prostriedkov, až po ich realizáciu zvukovou alebo grafickou formou (komunikačná rola produktora);

- recepciu reči, počnúc senzorickým prijatím akustického alebo optického signálu až po interpretáciu percipovaných javov (komunikačná rola recipienta);
- spoločenské aspekty rečovej komunikácie;
- mentálne predpoklady rečovej komunikácie, t.j. najmä mentálnu štruktúru, o ktorú sa procesy produkcie a recepcie reči opierajú, jej povahu, fungovanie a organizácia;
- text ako výsledok produkcie reči a východisko jej recepcie;
- situačné, mentálne a jazykové činitele rečovej komunikácie;
- komunikačné normy" (Nebeská, 1992, s. 39).

3. Explanácia výsledkov výskumu

Prieskum vychádzal z dvoch predpokladov. Na základe vlastnej empírie sme predpokladali, že u dieťaťa vyrastajúceho v rodine so zdravotníckym vzdelaním existuje osobitný spôsob imitácie rečového prejavu lekára/pacienta, ktorý sa viac alebo menej odlišuje od spôsobu, akým imituje rečový prejav lekára/pacienta dieťa z rodiny bez zdravotníckeho vzdelania. Vznikla otázka, do akej miery ovplyvňuje aktívny komunikačný register rodičov, resp. matky register detskej reči. Ďalším predpokladom bolo, že pri imitácii reči lekára/pacienta sa v reči matiek i v detskej reči objavujú univerzálie vo výbere niektorých pragmatických, lexikálno-sémantických a syntaktických prostriedkoch i v rodinách s typologicky odlišným vzdelaním. Druhá vec, ktorá nás zaujímala, bola otázka, či existujú v dvoch registroch, v reči orientovanej na dieťa a v reči dieťaťa, určité univerzálie vo výbere lexikálno-sémantických, pragmatických, a syntaktických prostriedkov, ktoré sú identifikovateľné v dvoch rodinách, ktoré majú typologicky odlišné vzdelanie?

Prostredníctvom navodenej rolovej hry „Na lekárku" sa nám podarilo získať množstvo údajov. Po analyzovaní, interpretácii a komparácii výsledkov sme okrem iného zistili, že v špeciálnom registri reči lekárov (v jej imitácii) sú prítomné podobné vlastnosti ako má RUD (reč učiteľky orientovaná na dieťa). Slančová (1999) uvádza, že reč lekárov orientovaná na dieťa i RUD tvoria špecifické subregistre RD, ktoré sú zastúpené podobnými vlastnosťami. Autorka uvádza tieto: detský aspekt, kooperatívnosť, situatívnosť, didaktickosť. V priebehu realizácie rolovej hry sme sa snažili o dokonalú imitáciu špecifického registra (podľa vlastnej empírie) reči lekárov.

Detský aspekt

Prítomnosť detského aspektu v dialógu rešpektuje mentálne, kognitívne a emocionálne špecifiká dieťaťa. Spomínaný jav sa prejavil v rolovej hre výrazným zastúpením demunitívnosti. Rozvinutá demunitívnosť sa prejavila u všetkých aktérov hry. Výslednými hodnotami zastrešila všetky triedy pomenovaní v reči orientovanej na dieťa (RD). V prípade dieťaťa z rodiny so zdravotníckym vzdelaním sa objavila i v situáciách, v ktorých by sme to nečakali. V dialógu s „dospelým pacientom" imitovala reč lekárov orientovanú na dieťa s uplatňovaním detského aspektu. U dieťaťa z rodiny bez zdravotníckeho vzdelania sme tento jav nepozorovali. Demunitívnosť uplatňovalo iba v prehovoroch viažucich sa k témam s „bábätkom", čo prirodzene vyvoláva u dieťaťa potrebu zjemňovania lexiky. Z uvedeného vyplýva, že dieťa z 1. páru (Ema) si špecifický subregister RD osvojuje napodobňovaním reči lekárov, s ktorými prichádza do kontaktu, a ktorí uplatňujú pri komunikácii s ňou reč orientovanú na dieťa. V komunikačnej funkcii (KF) oslovenie sme pozorovali propriálnu hypokoristickosť v pomenovaní aj

oslovení u všetkých aktérov hry. V rámci syntaktických konštrukcií prevládali jednoduché vety (jednočlenné, dvojčlenné), ktoré sa prejavili celkovou klarifikáciou a simplifikáciou výrazu. Tento rozmer sa výraznejším spôsobom prejavil u dieťaťa z 1. páru, keďže tento typ viet využívala prevažne v role lekárky.

V prípade 2. páru (Lucia – Adela) sme pozorovali ďalšie prejavy uplatňovania detského aspektu. Prítomnosť vyššieho zastúpenia registrových markerov autority, z čoho vyplýva i prevaha prísloviek reči dospelého komunikanta. Prevaha prísloviek sa podpísala aj pod fakt, že aktéri z 2. páru mali vyššiu frekvenciu naračných výpovedných aktov. Z lexikálno-tematickej oblasti prevládala konkrétna lexika nad abstraktnou. V KF potreba informácie a potreba činnosti dostávalo dieťa vopred dostatočné informácie od dospelého komunikanta na dokončenie, resp. ukončenie výpovede. Tieto prejavy boli samozrejme zastúpené aj v prípade 1. páru (Ivana – Ema), ale s nižšou frekvenciou.

Kooperatívnosť

Slančová (1999) konštatuje, že dieťa sa pre dospelého stáva rovnocenným komunikačným partnerom okolo 3. roku života, no súčasne ešte dlho ostáva špecifickým a nie úplne rovnocenným komunikačným partnerom. Analýzy z pragmatickej a lexikálnej štruktúry ukázali, že v imitovanom vzťahu „lekár – pacient“ sa uplatňuje kooperatívny charakter interakcie. Dokazuje to prevaha operačných KF a reaktívnych KF.

Na fakt, že dieťa z 1. páru (Ema) rešpektuje svojho komunikačného partnera, poukazuje prítomnosť zmierňovania výziev smerom k „pacientovi“. Kooperatívnosť diskurzu v oboch rodinách dokazuje aj vysoká prítomnosť symbiotického plurálu, predovšetkým u DK. U detských komunikantov sa plurálna forma výpovedí objavila v komunikačných situáciách, v ktorých imitovali roly lekárok. Komentovali spoločnú činnosť s „pacientom“. Kooperatívny charakter interakcie sa prejavil aj pri lexikálno--tematickej analýze. Podiel tematických slov u dieťaťa z 1. páru tvoril cca polovicu z toho, čo vyprodukoval DK. Na ich produkciu malo vplyv predošlé počutie od DK. Zároveň však produkovalo slová, ktoré predtým nepočulo zo strany DK. V prípade 2. páru dochádzalo k produkcii tematických slov iba po predchádzajúcom počutí zo strany DK. Konštatujeme, že v prípade 1. páru prebiehali realizované dialógy na partnerskej úrovni.

Situatívnosť

Konkrétnosť situácie sa odráža v tematickej štruktúre daného registra. Napríklad zvýšené zastúpenie tematických slovies bolo viazané na konkrétnu činnosť. Na fiktívnej úrovni prevládali skôr slovesné podstatné mená, aj to iba v prípade dieťaťa z 1. páru. U dieťaťa z 2. páru bolo zastúpenie tematických slovies minimálne. Pravdepodobne aj z toho dôvodu, že aktéri hry boli skôr zameraní na konverzačné dialógy. Situatívnosť sa dokázala aj vysokým zastúpením slovies, zámen, častíc a prísloviek. Taktiež možnosťou využitia nonverbálnej komunikácie. Prítomnosť gest bola v prípade dieťaťa z 1. páru (Ema) výrazne nižšia ako v prípade dieťaťa z 2. páru.

Didaktickosť

Didaktickosť dokazujú hlavne analýzy z pragmatickej štruktúry. Konkrétne ide v navodenej situácii o dominantné postavenie KF potreba informácie a potreba činnosti, realizovanej pomocou otázok a odpovedí. V prípade 1. páru (Ivana – Ema)

mali prevahu tzv. školské otázky. V prípade 2. páru skôr zatvorené otázky, na ktoré DK reagoval rozvedením myšlienky alebo tvorbou ďalších otázok. Medzi znaky didaktickosti môžeme zaradiť aj opakovanie tých istých lexikálnych jednotiek alebo celých výpovedí, s cieľom sprehľadniť reč.

4. Záver

Analyzované výsledky jednotlivých jazykových javov aspoň parciálne odpovedajú na otázky, do akej miery ovplyvňuje aktívny komunikačný register rodičov, resp. matky register detskej reči. Uvedomujeme si, že výsledky výskumu zo vzorky dvoch detí nemusia byť relevantné a nemôžu sa zovšeobecniť.

U dieťaťa z rodiny so zdravotníckym vzdelaním sa analýzou tematických slov v rolovej hre dokázalo, že súčasťou detského registra sú aj termíny z registra matky. Vplyv matky sa výrazným spôsobom podpísal aj pod výsledky z pragmatickej štruktúry. Charakter KF vysvetľovanie (deskriptívny a argumentatívny charakter) a otázky (školské) boli totožné s formami, aké používala matka vo svojich výpovediach. Tieto znaky komunikačného registra matky vplývali na to, že realizované dialógy môžeme pokladať za partnerské.

U dieťaťa z rodiny bez zdravotníckeho vzdelania sa vplyv matky dokázal hlavne v pragmatickej rovine. Konkrétne pri KF vysvetľovanie, pri ktorej dieťa napodobňovalo resp. uplatňovalo rovnaký prístup ako matka – naratívny charakter výpovedných aktov. V lexikálnej rovine sa to odrazilo vyšším zastúpením prísloviek v reči matky i v reči dieťaťa. Tento prístup vytváral súvislejšie jazykové prejavy komunikačného partnera, ktorý mal „práve slovo“. Druhý komunikačný partner sa ťažšie dostával do konverzačného dialógu, vo väčšej miere používal ikonické gestá.

Opísané skutočnosti sme zaradili medzi odlišné znaky v rodinách s typologicky odlišným vzdelaním. Medzi univerzálne znaky patrili: demunitívnosť, využívanie symbiotického plurálu u DK, dominantné zastúpenie tematických slov so sémantickou kategóriou predmetnosť, používanie slovies viazané na konkrétnu situáciu, propriálnu hypokoristickosť v pomenovaní aj oslovení, v poradí približne rovnakú komunikačnú vyťaženosť slovných druhov a klarifikačný a simplifikačný rozmer zastúpený jednoduchými vetami.

Zoznam bibliografických odkazov

Harčaríková, P. (2010). *Vývin naratívnych textových štruktúr v detskej reči*. Dizertačná práca. FF PU v Prešove, s.118.

Klimovič, M. (2009). *K novým rozmerom vo vzťahoch medzi verbálnou kreativitou a komunikačnou kompetenciou dieťaťa*. Visnyk Lviv University. Series Philol., s. 306-314.

Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H, s. 127.

Ondruš, Š., Sabol, J. (1987). *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Slančová, D. (1999). *Reč autority a lásky. Reč učiteľky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 224.

II. Różne obszary edukacji wczesnoszkolnej

Zdzisława Zacłona
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

EDUKACJA REGIONALNA W NAUCZANIU WCZESNOSZKOLNYM – DZIEDZICTWO KULTUROWE REGIONU

Abstract

Regional education in the primary school aims at shaping children's attitudes towards the cultural heritage. Pupils are initiated into shaping behaviours, which favour the continuity of regional culture and tradition, as well as, personal and social identity, through introducing experiences and values which are in a close environment of the child's life. The article presents assumptions and teaching content of the innovative programme concerning regional education for the first stage of education which has been developed within the framework of Priority III – Project High quality of the education system.
Keywords: regional education, primary school education, innovative curriculum.

Streszczenie

Edukacja regionalna w nauczaniu wczesnoszkolnym ma na celu kształtowanie postaw dzieci wobec dziedzictwa kulturowego. Uczniowie wdrażani są do kształtowania zachowań sprzyjających ciągłości kultury oraz tradycji regionalnej, a także tożsamości osobowej i społecznej poprzez wprowadzanie w świat przeżyć oraz doświadczanie wartości tkwiących w bliskim im otoczeniu życia. W artykule omówione są założenia i treści programowe innowacyjnego programu z zakresu edukacji regionalnej dla I etapu kształcenia szkolnego, który powstał w ramach projektu Priorytet III – Wysoka jakość systemu edukacji.
Słowa kluczowe: edukacja regionalna, edukacja wczesnoszkolna, innowacyjny program nauczania.

1. Teoretyczne rozważania o dziedzictwie kulturowym regionu i jego edukacyjnej wartości

W dokumencie Ministerstwa Edukacji Narodowej można przeczytać, że dziedzictwo kulturowe tworzy się przez kultywowanie i pielęgnowanie tradycji, obyczajów oraz religii. Powstaje ono poprzez rozwijanie nauki, sztuki oraz literatury, która jest specyficzna i charakterystyczna dla danej wspólnoty, a także pokazuje, jakie relacje mają ludzie z otoczeniem naturalnym, jak dbają o więzi międzyludzkie oraz jaki jest ich stosunek do Boga (2000, s. 15-16). Z zapisu tego wynika, że dziedzictwo kulturowe jest przekazywane z pokolenia na pokolenie.

Idea i sens edukacji regionalnej związane są z aspektem edukacyjnym, a polegają na systematycznym wdrażaniu uczniów do poznawania dziedzictwa kulturowego swojego regionu, identyfikowania się z nim, dbałości oraz poszanowania jego bogactwa, co ma prowadzić do tożsamości osobowej i zakorzenienia jednostki w środowisku „małej ojczyzny". A. Habrowski uważa, że edukacja regionalna to proces dydaktyczno-wychowawczy, który prowadzi do umiłowania lokalnej kultury, regionu i społeczności oraz podejmowania aktywnych działań na rzecz najbliższego otoczenia (2003, s. 199). Autor ten twierdzi, że rozpatrując edukację regionalną w aspekcie tożsamości kulturowej, można o niej mówić jako o poznawaniu historii regionu oraz zaangażowaniu się na rzecz jej przyszłości i przynależności do niej (2006, s. 125). Rozważania te należy jeszcze dopełnić o rozumienie regionu w kontekście edukacji. Zasadne wydaje się odniesienie

tego terminu do przestrzeni życia dziecka, z którą się ono identyfikuje oraz jej elementów, takich jak społeczność, kultura i aktywny udział w życiu środowiska.

O edukacji regionalnej można mówić w rozmaitych jej aspektach – jako o przestrzeni geograficznej, wiedzy historycznej i środowisku przyrodniczym. Jej cechą szczególną jest poczucie przynależności do regionu i świadomość swoich korzeni, dlatego realizacja treści nauczania związanych z regionem powinna zawierać elementy folkloru, gwary, ludowych tańców, strojów, muzyki, pieśni i przyśpiewek, ale także historii, kultury, tradycji oraz obyczajowości na tle otoczenia społeczno-przyrodniczego. Celem edukacji regionalnej, pojmowanej jako proces świadomy i długofalowy, jest zatem kształtowanie postaw dzieci wobec dziedzictwa kulturowego, które pozwala na zachowanie ciągłości kultury zarówno regionu, jak i europejskiej (Niestolik, 2005, s. 99). Proces wrastania w kulturę najbliższego środowiska jest ważnym elementem procesu uspołeczniania, dlatego stanowi naczelne wyzwanie współczesnej edukacji.

W dobie zmian społecznych i globalizacji świata, która daje spore szanse, ale też niesie z sobą poważne zagrożenia, trzeba szczególnie dbać zarówno o kulturę narodową, jak i regionalną. Kultura regionalna to źródło wzorów postępowania, które są utożsamiane z konkretnym regionem oraz ludźmi, którzy go zamieszkują i dla których mają one istotną wartość (Kowalik, 2006, s. 22). Powinna być prowadzona w systemie oświatowym na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej – dostrzeganie cennych wartości lokalnych jest konieczne, aby je podtrzymywać oraz rozbudzać świadomość szczególnej potrzeby dbałości o nie.

Wychowawcza wartość dziedzictwa kulturowego, która odnosi się do aksjologicznego wymiaru kultury lokalnej pozwala tworzyć fundament dla harmonijnego rozwoju dzieci w oparciu o wartości ponadczasowe i uniwersalne, pokazujące wzory zachowań wobec przeszłości oraz teraźniejszości w perspektywie aktywnego wpływania na tworzenie przyszłości regionu. Świat wartości dziedzictwa kulturowego jest bogaty, gdyż odnosi się do wartości moralnych, społecznych, religijnych i estetycznych, a zakodowany jest on w wytworach materialnych oraz intelektualnych. Kultywowany i pieczołowicie przechowywany pozwala młodemu pokoleniu wzrastać we wspólnocie środowiska lokalnego.

2. Innowacyjny program edukacji regionalnej dla nauczania wczesnoszkolnego

2.1. Uzasadnienie celowości tematyki regionalnej w programie dla edukacji wczesnoszkolnej

Innowacyjny program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej: „Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć, poznając siebie i świat" został opracowany w ramach projektu Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty (Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.4 Modernizacja treści i metod kształcenia) Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Zawiera on wydzielone i rozwinięte treści dotyczące edukacji regionalnej. Autorki programu (Zdzisława Zacłona, Małgorzata Olszyńska i Danuta Sowa-Chochorowska) uznały, że ważne miejsce wśród treści kształcenia na I etapie szkolnej edukacji powinna zajmować edukacja regionalna. Decyzja ta jest uzasadniona we wstępnej części programu, gdzie podkreśla się, że dzieci w młodszym wieku szkolnym powinny być wychowywane w poszanowaniu kultury narodowej oraz regionalnej, dlatego warto mocno zaakcentować we wczesnej edukacji ideę promowania integracji społecznej i pielęgnowania dziedzictwa kulturowego. „Uwzględnienie w programie

problematyki edukacji regionalnej podkreśla dydaktyczne znaczenie lokalnego dziedzictwa kulturowego jako niezbędnego elementu tożsamości jednostkowej i społecznej. Pozytywnie należy ocenić zaplanowane w projekcie cele (rozwijanie wiedzy o kulturze własnego regionu i jej związkach z kulturą narodową i europejską, kształtowanie poczucia tożsamości narodowej, rozwijanie wiedzy o historii regionu w powiązaniu z tradycjami własnej rodziny i przekazie międzypokoleniowym tych wartości)" – pisze recenzentka programu, prof. zw. dr hab. B. Muchacka (2014, s. 11). W programie odwołano się do zapisów Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych – I etap edukacyjny: klasy I-III (edukacja wczesnoszkolna) i uwzględniono: specyfikę pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, cele ogólne, treści programowe, jak również perspektywę zadań edukacyjnych na II etapie szkolnego kształcenia.

Możliwości rozwojowe dzieci w młodszym wieku szkolnym i ich naturalna ciekawość w poznawaniu otaczającego świata dobrze wkomponowują się w tematykę edukacji regionalnej, która ma ścisły związek z innymi edukacjami realizowanymi we wczesnej edukacji, np. społeczną czy przyrodniczą, co pozwala w sposób naturalny nie tylko korelować treści nauczania, ale też integrować oddziaływania w kształceniu zintegrowanym. Poznawanie szeroko rozumianego najbliższego środowiska dziecka i funkcjonowania szkoły daje uczniowi rozeznanie we wspólnocie ludzi wszystkich pokoleń, uczy rozumienia „inności" oraz umiejętności bezkonfliktowego życia „mimo różnicy". Otaczająca przyroda ożywiona i nieożywiona również jest istotnym elementem uwrażliwiania uczniów na pamiątki z przeszłości – historii oraz kultury, a także źródłem różnorodnych bodźców do poznawania, odkrywania, przeżywania i działania na rzecz środowiska, co uwzględniono w głównych założeniach programu oraz celach ogólnych edukacji regionalnej.

2.2. Zakres treści nauczania z edukacji regionalnej dla klas I-III

Program edukacji regionalnej ma następującą strukturę: obszar tematyczny zaproponowany dla treści nauczania w ujęciu podstawowym i rozszerzonym oraz opis osiągnięć dla tych 2 poziomów. Zaproponowano też tematykę treści nauczania dla klas I-III, ale należy ją traktować jedynie jako przykładową (choć spójną i logiczną) propozycję, a nie obligatoryjne rozstrzygnięcie – zasadność takiego postępowania wynika z założenia, że to nauczyciel kreuje proces edukacyjny i dostosowuje treści, metody oraz formy pracy do możliwości rozwojowych dzieci z konkretnej klasy.

W treściach podstawowych proponowanych dla klasy I ujęto takie zagadnienia jak: nazwa miejscowości i jej pochodzenie, położenie w gminie, powiecie, województwie; warunki komunikacyjne; najstarsze i najciekawsze zabytki; obiekty architektury; osobliwości charakterystyczne dla miejscowości; znane wydarzenia i historia regionu; baśnie, podania, legendy, które są związane z daną miejscowością. Inne ważne obszary tematyczne dotyczą historii rodziny (rodziców, dziadków, pradziadków), zwyczajów, obrzędów i uroczystości rodzinnych oraz tańców, ubioru, muzyki, instrumentów muzycznych, przyśpiewek, a także języka i gwary mieszkańców miejscowości.

W klasie II treści nauczania są utrwalane oraz dopełniane dodatkowymi zagadnieniami. W ich skład wchodzą zapisy pogrupowane w obszary tematyczne, związane ze specyfiką położenia terenu (cechy geograficzno-przyrodnicze); ważnymi wydarzeniami, upamiętnionymi poprzez tablice, napisy, popiersia, pomniki; nazwami najważniejszych ulic i ich związku np. z zawodami, instytucjami użyteczności publicznej,

nazwiskami ważnych osób, ale również z patronem/bohaterem szkoły, jego dokonaniami i osiągnięciami.

Uczniów klasy III można zainteresować tym, co warto zobaczyć, co jest ciekawe i ważne w miejscu zamieszkania lub w jego najbliższej okolicy, przygotowując ich do roli przewodnika po miejscowości. Warto również zadbać, aby poznali zwyczaje, okolicznościowe święta kultywowane przez mieszkańców, tradycje, ubiory i pieśni regionalne lub specyficzne potrawy regionalne. Dodatkowo nauczyciel może rozszerzyć treści o zagadnienia: współistnienia różnych kultur, odmiennych tradycji, zwyczajów i obyczajów we wspólnocie środowiskowej – problematyka ta jest szczególnie ważna w tych regionach, gdzie mamy do czynienia z kulturami pogranicza, a wychowanie do pokojowego i zgodnego współżycia, współistnienia ma wagę priorytetową. Poznanie odrębności narodowych, etnicznych i religijnych pozwoli dzieciom rozumieć oraz szanować odrębności kulturowe. Uznano także, że tematyka promocji regionu może dać uczniom nie tylko wiedzę, skąd czerpać informacje o swojej miejscowości i regionie, ale również możliwość aktywnego włączenia się w promowanie jej piękna, atrybutów i niepowtarzalnych tradycji.

Autorki programu są świadome, że przedstawiona problematyka jest szeroka i dotyczy rozmaitych wątków kultury regionalnej, ale integrując treści programowe z wielu edukacji, ich realizacja jest możliwa, motywująca uczniów do poznawania środowiska i dająca poczucie dumy oraz identyfikacji ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym. Nie bez znaczenia jest także zaszczepienie dzieciom chęci do poznawania, poszukiwania informacji w wielu źródłach oraz umiejętność ich selekcjonowania, kształtowanie postaw proedukacyjnych, rozwijanie zainteresowań i zaspokajanie naturalnej ciekawości poznawczej.

2.3. Uwagi o realizacji programu edukacji regionalnej

Metody i formy realizacji zaproponowanych treści nauczania edukacji regionalnej na I etapie szkoły podstawowej wiążą się ściśle ze sposobami osiągania celów, mierzonych wynikami uczniów. Podstawowe założenie metodyczne wynikało z teorii kształcenia wielostronnego, w którym upatruje się zasadniczy kierunek zmian edukacyjnych, sprzyjający aktywności dziecka w procesie szkolnego uczenia się. Różnorodne drogi poznawania świata, zdobywania wiadomości i kształtowania umiejętności pobudzają wszystkie sfery osobowości dziecka, dając tym samym spore możliwości wspierania oraz rozwoju przez przyswajanie, odkrywanie, działanie i przeżywanie. Uznano, że dobra jakość edukacji w początkowej nauce szkolnej musi wiązać się z wielostronnym, harmonijnym i stymulującym rozwojem zarówno w sferze cech kierunkowych, jak też instrumentalnych. Teoria kształcenia wielostronnego daje fundament dla jego samodzielności w uczeniu się, a w dalszej kolejności w przygotowywaniu się do samokształcenia. Przenikanie i naturalne dopełnianie się aktywności intelektualnej, sensorycznej oraz receptywnej dobrze koresponduje z uruchamianiem struktur poznawczych dziecka, inspirując je do wykorzystywania swoich predyspozycji, zamiłowań, zainteresowań i uzdolnień. Sięganie po strategię kształcenia wielostronnego wymaga od nauczyciela przemyślanej organizacji zajęć, świadomości w projektowaniu dnia pracy ucznia, modułów tematycznych oraz celowych decyzji w kwestii zasad nauczania, metod i form pracy na zajęciach lekcyjnych. Nauczyciel może korzystać z różnorodnych toków lekcji, co niewątpliwie czyni zajęcia ciekawymi i atrakcyjnymi dla dzieci, jednocześnie dając im możliwości poznawania, rozumienia związków przyczynowo-skutkowych zachodzących

w zjawiskach społecznych, kulturowych oraz przyrodniczych, jak również działania i przekształcania rzeczywistości.

Dialog edukacyjny, synergia współdziałania 2 podmiotów edukacji – ucznia i nauczyciela – to podstawowa zasada poszanowania ich podmiotowości. Prawdą jest, że wobec dzieci młodszych nauczyciel w funkcji zawodowej ma rolę wiodącą, która polega na inicjowaniu, inspirowaniu, organizowaniu, wspieraniu oraz doradzaniu, a dziecko uczące się w życzliwej i akceptującej atmosferze, komunikujące się z nauczycielem bez barier charakterystycznych dla tego procesu zdobywa pozytywne doświadczenia w uczeniu się.

Wyzwalanie zaciekawienia poznawczego związane jest też z nauczaniem metodami aktywizującymi, ponieważ uruchamiają one chęć do uczenia się, tym samym pokazując sens szkolnej nauki w bliskiej oraz dalszej perspektywie. Zachęcanie nauczycieli do wykorzystywania metody projektów we współpracy grupowej, z podziałem zadań zgodnie z możliwościami poszczególnych uczniów, wdraża ich w cały szereg ważnych umiejętności, tj. komunikowania się, planowania pracy i jej organizowania, zgodnego działania w zespole rówieśników, poszukiwania oraz gromadzenia informacji z różnych źródeł. Już w edukacji wczesnoszkolnej można też wdrażać dzieci do samooceny i oceny innych, zgodnie z ustalonymi wcześniej zasadami i regułami postępowania, a sprzyjają temu zajęcia prowadzone w małych formach grupowych. Nie bez znaczenia jest także umiejętność wypowiadania się na forum grupy i klasy. Inne metody aktywizujące też mają sporo zalet zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych. Rozwijają pomysłowość dzieci i kreatywność, usprawniają procesy poznawcze oraz wdrażają do myślenia logicznego. Model uczenia się „we współpracy", zorientowany na działania grupowe, jest uzasadniony w realizacji treści nauczania z edukacji regionalnej, gdyż wyrabia sprawność językową, wzbogaca słownictwo, uczy zadawania pytań i odpowiadania na nie. Istotna jest również umiejętność uważnego słuchania innych, przedstawiania swoich opinii, uczenia się od innych i kultura zachowania w zespole.

W realizacji treści edukacji regionalnej istnieje wiele możliwości dla wzbogacania wiedzy uczniów, kształtowania i doskonalenia ich umiejętności oraz rozwijania postaw uwrażliwienia na wartości kultury najbliższego środowiska. Rozsądny, mądry i refleksyjny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, dbając o warunki optymalnego i jak najpełniejszego rozwoju swoich uczniów, w procesie nauczania wychodzi od tego, co dla dziecka jest łatwe, bliskie i znane, systematycznie rozszerzając krąg jego doświadczeń w przestrzeni życia rodzinnego oraz szkolnego, związanego z najbliższym otoczeniem i regionem.

3. Podsumowanie

Przekonanie o wartości płynącej z dziedzictwa kulturowego uzasadnia opracowanie programu nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej, w którym istotne miejsce ma edukacja regionalna. Regionaliści zalecają, aby szkoły dołożyły wszelkich starań, by przekazywać uczniom cenne wartości, tkwiące w najbliższym środowisku życia dziecka. Wychowanie oparte na aksjologicznych podstawach zmierza do poszanowania wartości i norm społecznych, wywodzących się z kultywowania tradycji regionu. Wzór kulturowy wyniesiony z rodziny, specyficzny dla konkretnego regionu, w którym wychowuje się dana osoba, mocno zapada w umysły, zachowania i serca młodych, będąc ich drogowskazem na dalsze lata życia.

Ważnym obszarem wychowania jest kształtowanie tożsamości narodowej i kulturowej oraz świadomości lokalnej. Dziedzictwo kulturowe regionu oddziałuje na sferę poznawczą, uczeń zdobywa wiadomości o własnym regionie, kształtuje postawy patriotyzmu, dbałości oraz rozumienia sensu pielęgnowania dorobku pokoleń, uczy się doceniania przeszłości i potrafi aktywnie, z zaangażowaniem podejmować działania kreujące przyszłość. Kultura, tradycja, patriotyzm – to elementy wiążące i scalające pokolenia w społecznościach lokalnych. Trwanie kultury możliwe jest tylko poprzez jej systematyczne przekazywanie młodszym pokoleniom, a uwidacznia się w „zbiorowej pamięci" mieszkańców, poszukiwaniu swojego rodowodu i rodzinnych korzeni. Uwrażliwienie dzieci w młodszym wieku szkolnym na cenne wartości płynące z kultury regionalnej to szansa na nieprzemijalność tradycji i pielęgnowanie jej skarbów, bogactwa dziedzictwa kulturowego. Umiłowanie „małej ojczyzny" i swojego narodu obliguje do szacunku wobec historii, tradycji oraz kultury, jak też kształtuje postawę powinności obywatelskiej wobec nich, dlatego edukacja regionalna zajmuje ważne miejsce w oddziaływaniach pedagogicznych.

Bibliografia

Brzezińska, A. W. (2006). W poszukiwaniu korzeni kulturowych. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomka (red.), *Edukacja regionalna* (s. 187-207). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brzezińska, A.W. (2005). Kultura własnego regionu. *Edukacja i Dialog*, nr 2, s. 6-8.

Drejer, F. (2013). *Wychowanie dzieci do kultury regionalnej w edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa.

Dymara, B., Korzeniowska W., Ziemska, F. (2002). *Dziecko w świecie tradycji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Edukacja regionalna (2014). W: Z. Zacłona (red.), „*Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć, poznając siebie i świat". Program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej. Projekt* (s. 155-163). Nowy Sącz: Wydawca Fundacja EUROPA+.

Habrowski, A. (2003). Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie. *Nauczyciel i Szkoła*, nr 1-2, s. 199-202.

Habrowski, A. (2006). Edukacja regionalna czynnikiem kształtowania tożsamości kulturowej. *Nauczyciel i Szkoła*, nr 3-4, s. 124-129.

Kowalik, S. (2006). Społeczność lokalna a kultura regionalna. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomka (red.), *Edukacja regionalna* (s. 21-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Muchacka, B. (2014). Recenzja. W: Z. Zacłona (red.), „*Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć, poznając siebie i świat". Program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej. PROJEKT* (s. 9-16). Nowy Sącz: Wydawca Fundacja EUROPA+.

Muszyńska, J. (2009). Kultura materialna regionu – warunki jej zachowania w aspekcie edukacji regionalnej. *Edukacja*, nr 3, s. 67-76.

Niestolik, N. (2005). Wzbogacanie edukacji regionalnej. *Wiadomości Historyczne*, nr 2, s. 98-99.

Nikitowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Pawelec, L. (2006). *Edukacja regionalna w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Repsch E., Skowroński H. (oprac.). (2000). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, z. 24 (Biblioteczka Reformy). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Blanka TOMKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

ELEMENTY PLANIMETRIE A STEREOMETRIE NA PRIMÁRNOM STUPNI EDUKÁCIE

Abstract

The geometry was at the birth of mathematics as a science. Her status is currently perceived by the public as a less important area of mathematics. Geometry utilizes and develops many important skills – the ability to see, the ability to construct, ability to argumentation and the ability to abstract. The activities undertaken in schools not only create of mathematical skills, but directly assist the development of these life skills.
Keywords: geometry, primary of education, comparison, creation of knowledge.

Abstrakt

Geometria stála pri zrode matematiky ako vedy. Jej postavenie v súčasnosti vníma verejnosť skôr ako menej významnú oblasť matematiky. Pritom geometria využíva a rozvíja mnohé pre život dôležité schopnosti – schopnosť vidieť, schopnosť konštruovať, schopnosť argumentovať a schopnosť abstrahovať. Činnosti realizované v škole vedú nielen k vytváraniu matematických schopností, ale priamo napomáhajú rozvíjaniu týchto schopností.
Kľúčové slová: geometria, primárny stupeň edukácie, komparácia, vytváranie poznatkov.

1. Úvod

Obsah matematického vzdelávania na primárnom stupni edukácie je členený do piatich tematických okruhov. Jedným z okruhov je aj *Geometria a meranie*. Jeho význam podčiarkuje fakt, že ide o jednu z troch obsahových oblastí testovaných v rámci štúdie TIMSS.

Obsah geometrického poznania žiaka primárneho stupňa vzdelávania na Slovensku charakterizoval Štátny vzdelávací program ISCED 1 MATEMATIKA (2009), ktorý uvádzal, že žiaci mali „vytvárať priestorové geometrické útvary podľa určitých pravidiel, zoznamovať sa s najznámejšími rovinnými útvarmi ako aj s ich rysovaním“, pričom sa im mali „objasňovať základné vlastnosti geometrických útvarov“. Rovnako sa mali „učiť porovnávať, odhadovať a merať dĺžku, zoznamovať sa s dĺžkovými mierami a riešiť primerané metrické úlohy z bežnej reality“. Inovovaný ŠVP pre primárne vzdelávanie – vo vzdelávacej oblasti matematika (2015) v cieľoch predmetu postuluje, že žiaci na danom stupni edukácie majú „identifikovať, pomenovať, narysovať a správne označiť geometrické útvary bližšie špecifikované vo vzdelávacom štandarde“, ako aj „odhadnúť a presne odmerať dĺžku útvaru, premeniť jednotky dĺžky (mm, cm, dm, m, km)“. Všeobecné ciele vzdelávania v základnom pedagogickom dokumente žiadajú, aby sa „každému žiakovi poskytovali mnohostranné možnosti na vlastné objavovanie a skúmanie najbližšieho sociálneho, prírodného a kultúrneho prostredia“ a aby učiteľ viedol „žiakov k poznávaniu a postupnému využívaniu svojich individuálnych predpokladov a efektívnych spôsobov vlastného učenia sa a rozvíjal kognitívne schopnosti žiakov aktívnym riešením problémov samostatne aj v skupinách a vytvoril tak u nich základy pre tvorivé a kritické myslenie“ (ŠVP pre primárne vzdelávanie – 1.stupeň základnej školy 2015).

Oblasť rozvoja geometrického poznania umožňuje uplatňovať aktívny prístup žiaka k tvorbe poznatkov. Žiaci pri poznávaní základných rovinných a priestorových geometrických útvarov a ich vlastností môžu využívať vlastné pozorovanie a skúsenosti, čo je typické pre konštruktivistický vyučovanie. Na rozdiel od transmisívneho, či inštruktívneho, umožňuje nielen získavanie informácií, ale aj tvorbu poznatkov.

2. Obsah geometrie na primárnom stupni edukácie

Obsah časti geometria predmetu matematika je stanovený pomocou obsahových a výkonových štandardov v kurikulárnom dokumente. Zameranie okruhu je rozdelené do niekoľkých oblastí – základné geometrické pojmy a práca s nimi, meranie dĺžky, jednotky merania dĺžky a ich premena, jednoduché konštrukčné úlohy.

Elementárne pojmy planimetrie a stereometrie sú v dokumente ŠVP, Matematika – príloha ISCED 1, ktorý stanovil obsahové zameranie okruhu pre obdobie 2009-2014 popísané nasledovne:

- V 1.ročníku ide o elementárne geometrické útvary - trojuholník, kruh, štvorec, obdĺžnik, kocka, valec, guľa, ktoré má žiak rozlišovať, rovnako sa požaduje poznanie a rozlišovanie niektorých čiar – priame, krivé, uzavreté a otvorené.
- V 2.ročníku má žiak rozlišovať bod, priamku, polpriamku a úsečku, vyznačovať body, ktoré ležia/neležia na konkrétnych čiarach. V tomto ročníku sa žiak oboznamuje s jednoduchými stavbami z kociek – rozlišuje rady, stĺpce, pohľad zo strán, pohľad zvrchu, dokáže budovať stavby podľa vzoru alebo podľa obrázka.
- V 3.ročníku k pojmom bod, priamka, úsečka, s ktorými žiaci pracujú pribudnú kocka, kváder. Pri stavbách z kociek majú žiaci nielen vytvárať rôzne stavby, ale aj nakresliť plán vytvorenej stavby z kociek.
- Žiaci 4.ročníka sa oboznamujú s pojmami trojuholník, kruh a kružnica a pokračujú vo vytváraní stavieb z kociek. Úlohou žiakov je rozlíšiť trojuholník, jeho strany, vrcholy a poznať vlastnosti trojuholníka – počet vrcholov, strán. V prípade kružnice a kruhu rozumejú pojmom stred kruhu a kružnice a poznajú základný rozdiel medzi kruhom a kružnicou.

Súčasne platný kurikulárny dokument inovovaný ŠVP pre primárne vzdelávanie – vo vzdelávacej oblasti matematika (2015) doplnil niektoré požiadavky kladené na žiaka.

- Okrem rozlíšenia, pomenovania a kreslenia čiar a rovinných útvarov v 1.ročníku požaduje aj „umiestniť (dokresliť) rovinné a priestorové geometrické útvary podľa pokynov“.
- V 2.ročníku pribudla identifikácia a pomenovanie mnohouholníkov – trojuholníky, štvoruholníky.
- V 3.ročníku sa od žiaka požaduje, aby vedel „identifikovať steny, hrany a vrcholy kocky“.
- Žiak 4.ročníka má navyše „identifikovať a pomenovať mnohouholník (štvoruholník, päťuholník, ...), vymenovať vrcholy a strany mnohouholníka (trojuholníka, štvorca a obdĺžnika, štvoruholníka, päťuholníka, ...), označiť vrcholy mnohouholníka (trojuholníka, štvorca a obdĺžnika, štvoruholníka, päťuholníka, ...), vyznačiť protiľahlé i susedné strany štvorca a obdĺžnika, v štvorci a obdĺžniku vyznačiť uhlopriečky, popísať vlastnosti rovinných geometrických útvarov (trojuholník, štvorec, obdĺžnik), rozlíšiť, pomenovať

kruh a kružnicu, určiť, vyznačiť a pomenovať v kružnici (kruhu) stred, polomer, priemer“.

Porovnaním oboch dokumentov možno konštatovať, že v oblasti elementárnych pojmov z planimetrie a stereometrie došlo k prehĺbeniu požadovaného učiva, ale nie k rozšíreniu jeho obsahu.

Vytvorené požiadavky nadväzujú na výkonový štandard stanovený pre materské školy, kedy od dieťaťa – absolventa predprimárnej edukácie očakávame, že: „rozumie pojmom čiara, kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník, guľa, kocka,“ t. z., že „v skupine útvarov identifikuje kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník, zistí (aj len hmatom) a pomenuje guľu, kocku, valec”. Navyše predpokladáme, že „približne nakreslí kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník, porovná a usporiada podľa veľkosti 2 až 4 objekty, opíše ich polohu, umiestni ich podľa pokynov, dá pokyn na ich umiestnenie na určené miesto”. Pri telesách je na dieťa kladená požiadavka, že „približne vymodeluje guľu, kocku, valec, ukáže steny kocky, ukáže na nich, kde je vrchol a kde je hrana, postaví stavbu z primeraného množstva (do 10) stavebnicových dielcov podľa predlohy, podľa pokynov, na danú tému“ (ŠVP pre materské školy (predprimárne vzdelávanie) 2015).

3. Charakteristika úloh z geometrie na primárnom stupni edukácie

Všetky pojmy elementárnej geometrie sú žiakom na prvom stupni základnej školy sprístupnené grafickým názorom. Žiaci majú pred sebou obrázok, ktorý je doplnený komentárom. Napríklad: „My sme krivé čiary. My sme priame čiary. Ja som uzavretá čiara Ja som bod. Volám sa P. Ja som bod A. Ležím na čiare“ (Černek, Bednářová, 2010).

Oboznamovanie, rozlišovanie elementárnych pojmov je vytvorené len informatívnou cestou. Od žiaka nepožadujeme, aby vlastnosti objavil sám. Od prvého ročníka pracujeme len s abstraktnými pojmami, nie modelmi rovinných útvarov, či telies. Tejto práci sa venujú deti v materských školách. Učebnice ponúkané ministerstvom školstva majú rôzne prístupy k spracovaniu tém. V zásade sú však vytvorené v súlade s platnými kurikulárnymi dokumentmi. Priamo manipuláciu s rovinnými, či priestorovými útvarmi (okrem stavieb z kociek) neponúka žiadna sada učebníc. Najviac podnetov možno nájsť v učebniciach pre tretí a štvrtý ročník autorov Bero, Berová (2012a, 2012b), ktorí ponúkajú prácu s konkrétnymi skladačkami – pentaminom, či tangramom. Obe skladačky sú navyše súčasťou pracovných zošitov. V pracovnom zošite pre tretí ročník – 1.časť, autorov Belic, Striežovská (2000), nájdeme úlohu vyžadujúcu triedenie telies podľa tvarov, konkrétne ide o kocku, guľu, kváder a valec. Úloha môže slúžiť ako námet pre prácu s telesami. Vzhľadom na uvedený ročník však predpokladáme, že väčšina učiteľov zvolí riešenie v abstraktnej rovine.

4. Komparácia sprístupnenia elementárnych geometrických pojmov na Slovensku a v iných krajinách

Prístup k osvojeniu si základných pojmov planimetrie a stereometrie je v rôznych krajinách rôzny. Často je sprístupnenie poznatku spojené s experimentom a podporou manipulácie s útvarmi.

Francúzsko

Učivo z oblasti geometrie sa vo francúzskych učebniciach (na rozdiel od slovenských učebníc) opiera o životné potreby detí a ich skúsenosti. Spoznávanie telies prebieha

intuitívne, na základe experimentov, skúseností a riadených pozorovaní žiakov. Vyžaduje sa množstvo praktických činností.

V prvom ročníku – pri telesách – francúzski žiaci na základe experimentálne skúmaných vlastností triedia telesá na tie, ktoré sa gúľajú, šmýkajú a gúľajú aj šmýkajú súčasne. Pri rovinných útvaroch žiaci vytvárajú skupiny útvarov s danými vlastnosťami, prípadne vylučujú „votrelca“ v danej skupine.

V druhom ročníku spoznávajú pravý uhol a uholník – nástroj na meranie pravého uhla. Rozlišujú pravé uhly pomocou trojuholníkového pravítka, prípadne vlastnoručne vyrobenými uholníkmi. Z priestorových útvarov skúmajú vlastnosti valcov (rôzna veľkosť podstáv, rôzna výška, rovnaký tvar), vlastnosti štvorstenov (tvar stien, porovnanie s tvarom valca), vlastnosti kvádrov a kociek (pravý uhol, tvar stien, plášť telesa).

V treťom ročníku porovnávajú veľkosti rôznych uhlov pomocou farebných šablón. Spoznávajú trojboký hranol, ktorého vlastnosti skúmajú a porovnávajú s valcom a štvorstenom. Pomocou priloženej šablóny plášťa konštruujú tri Platónske telesá – štvorsten, osemsten a dvanásťsten.

V štvrtom ročníku spoznávajú pojmy bod, úsečka, priamka, rovnobežné priamky Osvojujú si pojmy kružnica, polomer a priemer kružnice. Pre lepšie porozumenie charakteristických vlastností mnohouholníkov vytvárajú hrierarchickú pojmovú mapu nazvanú „strom mnohouholníkov“. Pri priestorových útvaroch rozlišujú kocku, kváder, hranol a ich úlohou je vytvoriť sieť kocky a kvádra.

V porovnaní so slovenskými učebnicami vo francúzskych učebniciach absentuje práca s kockami (stavby z kociek).

Japonsko

Už formulácia cieľov v oblasti Geometria v japonskom kurikulárnom dokumente (Isoda, 2010, in: Šimčíková, 2014) naznačuje spôsob osvojovania si poznatkov a svedčí o konštruktivistickom prístupe k tvorbe poznatku. Jeden z cieľov pre prvý ročník požaduje: „Cez aktivity, v ktorých sa využíva práca s konkrétnymi objektmi, asistovať žiakom pri obohacovaní ich skúseností, ktoré sa stanú predpokladom pre porozumenie geometrickým útvarom”. Rovnako v cieľoch pre štvrtý ročník je uvedené: „Prostredníctvom činností využívajúcich konkrétne objekty napomáhať žiakom obohatiť svoje skúsenosti, ktoré vytvoria základ pre vnímanie geometrických útvarov“.

Práca s geometrickými útvarmi v prvom ročníku začína stavbami z telies. Ako modely sa využívajú škatule, ktoré majú tvar kvádra, kocky a valca. Pozorovaním ich triedia podľa tvaru a veľkosti. Rovnako žiaci obkresľujú ich steny, čím plynulo prechádzajú k rovinným útvarom.

V druhom ročníku pracujú s pojmami trojuholníky, štvoruholníky – štvorec, obdĺžnik a pravouhlý trojuholník, ktorý získavajú preložením štvorca a obdĺžnika po uhlopriečke.

V treťom ročníku sú novými geometrickými útvarmi kruh a guľa. Pri zavedení pojmu kruh vychádzajú žiaci zo skúseností – identifikáciou predmetov okrúhleho tvaru. Pojem guľa je sprístupnený ako „predmet, ktorého pohľady zo všetkých strán – spredu, zozadu, zhora, zboku – majú tvar kruhu“. Práca s trojuholníkom je rozšírená o klasifikáciu trojuholníkov podľa dĺžky strán (rovnoramenné a rovnostranné trojuholníky).

V štvrtom ročníku sa poznatky rozširujú o pojem rovnobežných a kolmých priamok, ktorý je aplikovaný v téme štvoruholníky. Pomocou skúmania škatúľ sú vytvárané siete kvádra a kocky (Šimčíková, 2014).

Podobné skúsenosti pri komparácii sprístupnenia elementárnych pojmov geometrického učiva na Slovenska a v iných krajinách (Nemecko, Írsko, Taliansko) zaznamenali aj Moriš (2014), Scholtzová (2014), Prídavková (2014).

5. Záver

V konštruktivisticky vedenom vyučovaní sa zdôrazňuje úloha prekonceptu v poznávacom procese. Ide o prostredníka medzi matematickým poznatkom a myšlienkovými štruktúrami žiaka.

Poznanie založené na osobnej skúsenosti, na žiakových prekonceptoch a na vlastnej konštrukcii poznatkov vedie v ideálnom prípade k poznatkom, ktoré sú kvalitnejšie, viac disponibilné, trvácnejšie a v systéme poznatkov sa vyznačujú väčšou kompatibilitou ako poznatky získané v informatívne.

Konštruktivistický spôsob vzdelávania vyhovuje aj naturelu žiaka mladšieho školského veku. Žiaľ naše učebnice (v porovnaní s niektorými zahraničnými učebnými textami) ponechávajú tento spôsob vzdelávania výhradne v rukách učiteľa. Miera aktivity poznávania tak závisí od konkrétneho pedagóga. Jej zvyšovaniu môže okrem kvalitnej teoretickej prípravy študentov pedagogických vysokých škôl napomôcť aj kvalitná prax študentov počas štúdia, spojená so zvyšovaním kvality pedagógov primárneho stupňa edukácie.

Zoznam bibliografických odkazov

Belic, M., Striežovská, J. (2000). *Matematika pre 3. ročník základných škôl 1.časť – pracovný zošit*. Bratislava: Aitec.

Bero, P., Berová Z. (2012a). *Geometria pre 3. ročník*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

Bero, P., Berová, Z. (2012b). *Geometria pre 4. ročník*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

Černek, P., Bednářová, S. (2011). *Matematika pre 2. ročník základných škôl 1.časť – pracovný zošit*. Bratislava: Aitec.

Kuřina, F. (2002). *Realismus konstruktivních přístupů k vyučování matematice*. [online]. Ružomberok: Katolícka univerzita. [cit. 6.augusta 2015]. Dostupné z: https://www.math.ku.sk/data/konferenciasub/pdf2002/KurinaRealismus.pdf

Mokriš, M. (2014). Nemecko a Slovensko - komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In: *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 279-316.

Prídavková, A. (2014). Taliansko a Slovensko – komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In: *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí* (s. 317-354). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Scholtzová, I. (2014). Írsko a Slovensko – komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In: *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí* (s. 195-238). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Šimčíková, E. (2014). Japonsko a Slovensko - komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In: *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí* (s. 239-278). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Štátny vzdelávací program – MATEMATIKA Príloha ISCED 1, (2009) [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 26.augusta 2015]. Dostupné z:http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED1/Matematika-a-praca-s-informaciami.alej.

Štátny vzdelávací program matematika – primárne vzdelávanie, 2015 [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 26.augusta 2015]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sk/Inovovany-Statny-vzdelavaci-program/Inovovany-SVP-pre-1-stupen-ZS/Matematika-a-praca-s-informaciami.alej.

Štátny vzdelávací program pre materské školy (predprimárne vzdelávanie), 2015 [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 26.augusta 2015]. Dostupné z:http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/ms/%C5%A1vp_materske_skoly.pdf.

Tomková, B. (2014). Francúzsko a Slovensko – komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In: *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí* (s. 119-158). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Anna VAŠUTOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

ROZVÍJANIE MATEMATICKEJ GRAMOTNOSTI V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

Abstract

Mathematical training is an essential part of education and especially in the younger and older school age. The pupil then acquire basic knowledge in this area that are active for his future personal and professional life necessary and irreplaceable. The overall level of knowledge and experience has important implications for the way their acquisition, which largely provides instruction in schools, but may be affected by activities performed outside the classroom. As many studies have shown, proved particularly the use of activating methods or so. experiential learning. Their common denominator is a significant activity on the part of the pupils themselves, and the activity carried out is the essence of acquisition of knowledge and experience. The paper presents the possibility of developing mathematical competences of children through educational activities in school clubs for children.
Keywords: children school club, experiential learning, literacy, mathematical literacy.

Abstrakt

Matematické vzdelávanie je neodmysliteľnou súčasťou edukácie, a to najmä v období mladšieho a staršieho školského veku. Žiak vtedy nadobúda základné poznatky z uvedenej oblasti, ktoré sú pre jeho budúci aktívny osobný aj profesijný život potrebné a nenahraditeľné. Na celkovú úroveň poznatkov a skúseností má významný vplyv aj spôsob ich získavania, čo zabezpečuje do značnej miery školské vyučovanie, ale môžu ju ovplyvniť aj aktivity realizované mimo vyučovania. Ako ukázali mnohé výskumy, osvedčilo sa využívanie najmä aktivizujúcich metód alebo tzv. zážitkové učenie. Ich spoločným menovateľom je výrazná aktivita na strane samotného žiaka, pričom vykonávaná činnosť je podstatou získavania poznatkov a skúseností. Príspevok prezentuje možnosti rozvíjania matematických kompetencií detí v rámci výchovno--vzdelávacích činností v školskom klube detí.
Kľúčové slová: gramotnosť, matematická gramotnosť, školský klub detí, zážitkové učenie.

1. Úvod

Gramotnosť ako pojem začal do slovenskej pedagogiky postupne prenikať už pred niekoľkými desaťročiami, implicitne bol obsiahnutý už v Miléniu, Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (1999), kde figurovali pojmy ako kompetencie, či kľúčové kompetencie. Pôvodné chápanie pojmu gramotnosť je prekonané a v súčasnosti sa neviaže už iba na základné trívium, teda schopnosť čítať, písať a počítať, ale vníma sa v širších súvislostiach, napríklad ako vzdelanie (Pupala 2000) alebo ako „schopnosť jednotlivca prispôsobovať sa prostrediu, zvládať požiadavky sociálneho a kultúrneho prostredia, schopnosť jednotlivca prostredníctvom vlastnej gramotnosti prežiť“ (Held, 2001, s. 354). V súvislosti s neustále sa vyvíjajúcou a meniacou sa spoločnosťou a jej ekonomikou, rozvojom informačno-komunikačných technológií je možné v pedagogike vyčleniť napríklad funkčnú gramotnosť, ktorá v sebe zahŕňa numerickú, čitateľskú a dokumentovú gramotnosť, ale aj vizuálnu gramotnosť, digitálnu gramotnosť, prírodovednú gramotnosť, matematickú gramotnosť, z ktorej sa vyčlenila finančná gramotnosť a iné, ktoré spoločne spadajú aj pod pojem kultúrna gramotnosť,

ktorá ako uvádza Pupala (2000) umožňuje človeku „účasť na zdieľaní a (re)produkcii kultúrnych hodnôt a nástrojov, ktoré konkrétny kultúrny priestor nejako spájajú“.

Rozvoj gramotnosti je v záväzných pedagogických dokumentoch vyjadrený pomocou kompetencií. Tie sa s pojmom gramotnosť prelínajú a ako uvádza Šarníková (2010 s. 320) „gramotnosť v niektorých významoch zahŕňa získanie istých kompetencií, a niektoré kompetencie znamenajú nadobudnutie istej gramotnosti”. Inak tomu nie je ani v prípade práce s deťmi v čase mimo vyučovanie, konkrétne v školskom klube detí, ktorého činnosť je riadená a organizovaná na základe školou vypracovaného výchovného programu. Každý výchovný program má obsahovať naformulované kompetencie, ktoré predstavujú plánovaný cieľový výstup a ktoré budú prostredníctvom výchovno-vzdelávacích a záujmových aktivít u detí rozvíjané. Uvedené kompetencie majú nadväzovať na kompetencie žiakov príslušnej školy. Nadväznosť na školské vyučovanie nespočíva v jeho nápodobe v zmysle použitých metód alebo organizačných foriem. Výchovno-vzdelávacie činnosti v školskom klube detí by mali byť odlišné, a to najmä zvýšenou hrovosťou, dynamikou, pohybom na čerstvom vzduchu, a to všetko na báze dobrovoľnosti tak, aby boli rešpektované diferencované záujmy detí. Dôvodom je najmä nutnosť kompenzovať nedostatok fyzickej aktivity detí v dopoludňajších hodinách, ktoré trávia prevažne sedavým spôsobom (počas piatich hodín strávených dopoludňajším vyučovaním je žiakom zvyčajne voľnejší pohyb dovolený v trvaní dvadsiatich minút). Výchova a vzdelávanie sa v školskom klube detí realizuje v tematických oblastiach výchovy. Ide o vzdelávaciu, spoločensko-vednú, pracovno-technickú, prírodovedno--environmentálnu, esteticko-výchovnú a telovýchovnú, zdravotnú a športovú, ktoré obsahujú rozumovú, ekologickú dopravnú a výchovu k rodičovstvu.

Uvedený príspevok sa podrobnejšie zaoberá možnosťami rozvíjania kompetencií nadväzujúcich na oblasť matematickej gramotnosti, ktoré sú v školskom klube detí najčastejšie zaradzované do vzdelávacej tematickej oblasti výchovy.

Matematická gramotnosť je definovaná ako „schopnosť jedinca rozpoznať a pochopiť úlohu matematiky vo svete, robiť zdôvodnené hodnotenia, používať matematiku a zaoberať s ňou spôsobmi, ktoré zodpovedajú potrebám života konštruktívneho, zaujatého a rozmýšľajúceho občana“ a zároveň vyčleňuje osem matematických kompetencií, ktorými sú: rozmýšľanie a usudzovanie; argumentácia; komunikácia; modelovanie; položenie otázky a riešenie problému; reprezentácia; používanie symbolického, formálneho a technického vyjadrovania a operácií; použitie nástrojov a prístrojov (Koršňáková a kol., 2004). Na to, aby bolo deťom umožnené riešiť úlohy, ktoré by v nadväznosti na vyučovanie zabezpečili rozvíjanie matematických kompetencií je potrebné vyhľadávať a vytvárať ich veku a záujmom primerané životné kontexty a zároveň zohľadňovať špecifiká organizácie činností v školskom klube detí. V súčasnosti existujúce publikácie zamerané na problematiku matematickej gramotnosti obsahujú najmä návrhy úlohy v podobe pracovných listov, ktoré sú vhodnejšie na riešenie v rámci školskej edukácie. Ďalším dôležitým aspektom je zážitkovosť. Ako uvádza Cejpeková (2001) preskúmanie a ohmatanie si všetkými zmyslami vytvára emocionálny zážitok, ktorého precítenie je najúčinnejší spôsob k efektívnemu učeniu sa. Keď sa k tomu pridá možnosť komunikovať zážitok, zdieľať ho so skupinou môže vzniknúť ideálna výchovno-vzdelávacia činnosť vhodná pre školský klub detí.

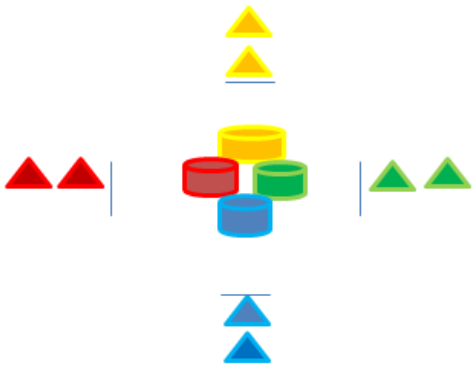
2. Návrh úlohy

Nasledujúca časť je zameraná na prezentáciu návrhu výchovno-vzdelávacej činnosti pre školský klub detí. Navrhovaná úloha rešpektuje viaceré dôležité faktory. Je vytvorená tak, aby ju bolo možné realizovať aj počas pobytu vonku (v telocvični), je spojená s pohybom, strieda sa v nej dynamická a statická časť, pričom je zabezpečená neustála vlastná aktivita všetkých detí, ktorá im umožňuje hľadať, objavovať a komunikovať (vysvetľovať, zdôvodňovať), čím rozvíja kompetencie nadväzujúc na školské vyučovanie, a súčasne nie je náročná na materiálne zabezpečenie.

Názov výchovno-vzdelávacej aktivity: Vyskoč a hoď!
Výchovno-vzdelávacia činnosť: rekreačná (pobyt vonku)
Tematická oblasť výchovy: vzdelávacia
Cieľ: Určiť počet prvkov danej skupiny (v obore do 100).
Zapísať číselný údaj do tabuľky.
Čítať údaje z tabuľky.
Odporúčaný ročník: 2., 3.
Pomôcky: 4 farebne odlišné nádoby rovnakého tvaru a veľkosti, 4 krát po 24 kusov papierových loptičiek (vyrobených deťmi), tabuľka vo formáte A2, 4 rovnaké tabuľky vo formáte A4, písacie potreby
Metódy: pohybová hra, heuristický rozhovor
Kompetencie: Rieši nové, neznáme úlohy a situácie (kompetencie učiť sa učiť)
Zrozumiteľne vyjadruje a obhajuje svoj názor (komunikačné kompetencie)
Matematické kompetencie: rozmýšľanie a usudzovanie; argumentácia; komunikácia

Priebeh činnosti: Na úvod je realizovaná pohybová hra, ktorej funkciou je zabezpečiť aktivizáciu detí, ale aj ich pohybovej činnosti. Deti sa rozdelia do 4 družstiev po 6. Každé družstvo má inú farbu podľa farby papierových loptičiek (modrí, červení, žltí a zelení). Na vytvorenie šesťčlenných skupín je možné použiť rovnaký počet farebných loptičiek, ktoré si dieťa pri triedení jednoducho vyberie z vrecúška, a tým je priradené k jednému z družstiev. Na zem uložíme 4 nádoby rovnakej veľkosti a tvaru, ktoré sa budú odlišovať iba farbou (nalepeným symbolom, číslom...). Všetky 4 nádoby uložíme na rovnom otvorenom priestranstve vedľa seba, môžu sa aj dotýkať (obr. 1 valce). Deti rozdelené do družstiev sa postavia do zástupu smerom k nádobe s rovnakou farbou (obr. 1 trojuholníky). Vychovávateľka paličkou (kriedou) vyznačí približne trojmetrovú vzdialenosť prvého dieťaťa v zástupe od nádoby s rovnakou farbou tak, aby boli prví zo zástupu rovnako vzdialení od svojej nádoby.

Obr. 1. Schéma rozloženia hráčov a pomôcok.



Pravidlá pohybovej hry: Každé družstvo má k dispozícii 24 papierových loptičiek s farbou, ktorú si vybrali pri triedení. Úlohou detí je na zvukový signál (pisk píšťalkou) urobiť drep a s výskokom hodiť papierovú loptičku „svojej“ farby do jednej z nádob. Nie je podmienkou trafiť do nádoby s rovnakou farbou. Hádže to dieťa, ktoré stojí v zástupe ako prvé. Po hode sa dieťa zaradí na koniec zástupu bez ohľadu na to, či do niektorej z nádob trafilo. Nasledujúce dieťa si pripraví papierovú loptičku a čaká na zvukový signál, aby mohlo hádzať. Takto sa vystriedajú všetky deti z družstva. Ak nie je v skupinách rovnaký počet detí, tak v družstve s nižším počtom hráčov budú niektoré deti hádzať viackrát. Po prvom kole, za predpokladu, že každé dieťa trafilo jednu z nádob, by malo byť v nádobách spolu 24 loptičiek. Pokračuje sa v ďalšom kole. Hra sa končí, keď už v družstve nie sú loptičky. Za ideálnych podmienok hádže každé dieťa štyrikrát. (24 písknutí píšťalkou).

Po ukončení hry sa všetci odoberú zistiť, ako sa ktorému družstvu darilo. V tomto momente nasleduje vyhodnotenie šikovnosti jednotlivých družstiev v danej činnosti, využitím **heuristického rozhovoru.**

Úlohou vychovávateľky je v tejto situácii navodiť problém pomocou otázky. „Deti, vedeli by ste pohľadom na nádoby povedať, ktoré družstvo trafilo do nádob najviac loptičiek?“ Deti môžu reagovať rôzne. Niektoré budú tipovať jedno z družstiev (vlastné družstvo), niektoré sa vyjadria, že s určitosťou sa to určiť nedá. Deťom, ktoré tipovali konkrétne družstvo položí vychovávateľ otázku. „Viete to povedať presne? Je pravdepodobné, že v tejto chvíli si uvedomia, že presne to určiť nedokážu. Vychovávateľka naviaže na odpoveď opäť položením otázky. „Ako by ste to mohli jednoznačne zistiť?“ Deti budú navrhovať, aby sa loptičky v nádobách spočítali. Vychovávateľka tento návrh schváli, ale doplní ho otázkou. „Ako budete počítať toľko farebných loptičiek, keď v rôznych nádobách sú loptičky rôznych družstiev, rôznych farieb? Ako si poradíte?“ Deti budú predkladať návrhy zamerané na organizáciu činnosti. Vychovávateľka vo vhodnej chvíli podporí spôsob zozbierania údajov (skupinovú prácu). Položí otázku (ak takýto návrh nepadol). „Čo by Vám pomohlo pri zapisovaní si výsledkov počítania tak, aby ste sa nepomýlili?“ Deti môžu navrhovať rôzne pomôcky. Táto výchovno-vzdelávacia aktivita sa uskutočňuje v čase, kedy sa deti na vyučovaní oboznámili s tabuľkou, jej funkciou, pojmami riadok, stĺpec a bunka, teda majú prvé, elementárne skúsenosti, okrem tých, ktoré získali vlastnou skúsenosťou v živote, čo je rovnako potrebné brať do úvahy (poznámka autora). Vychovávateľka má vopred pripravenú tabuľku vo formáte A2, ktorú predostrie a každému družstvu dá rovnakú tabuľku, ale vo formáte A4 spolu s písacími potrebami.

Obr. 2. Tabuľka na zaznamenávanie získaných údajov.



Pokračuje v organizovaní činnosti, ale stále pomocou kladenia otázok. „Keď už sme rozdelení do skupín a máme pomôcku na zaznamenávanie údajov, je všetko pripravené na začatie práce?“ Ak sú pripravení, každé družstvo si na svoje stanovisko (lavička, deka) vezme nádobu svojej farby, loptičky ležiace mimo nádob sa nesmú brať. Prvá úloha je zameraná na určenie počtu vlastných loptičiek v nádobe a zapísanie číselného údaju do tabuľky. Úloha pôsobí jednoducho, ale zápis údajov na správne miesto v tabuľke, bez jej predchádzajúceho popisu sa môže stať pre deti problémovou úlohou. Predpokladáme, že deti v rámci skupiny začnú aktívne navrhovať riešenia a vysvetľovať si medzi sebou dôvod návrhu. Môžu nahlas vyjadrovať svoju neistotu s tým, čo navrhli. V tomto (očakávanom) momente, vychovávateľka upriami pozornosť na veľkú tabuľku (formát A2) a vyzve zástupcu jedného z družstiev (napr. toho, ktoré si je najviac isté svojim riešením), aby číselný údaj zapísal na rovnaké miesto aj do veľkej tabuľky a sa pokúsili vysvetliť, resp. zdôvodniť svoje riešenie. V tejto chvíli môže vzniknúť mnoho odlišných situácií, dôležité však je, aby vychovávateľka neprezradila správnosť riešenia do chvíle, kým deti samé neprečítajú údaj z tabuľky správne. Snaží sa im klásť otázky, ktoré ich majú naviesť k tomu, aby vylúčili alebo naopak potvrdili svoje riešenie.

V prípade, že deti z družstva červených zapíšu údaj na miesto vyznačené na obrázku 3, potom je možné použiť tento typ otázok.

Obr. 3. Jedno z možných riešení úlohy.



„Môžete prečítať z tabuľky, čo znamená deviatka na tomto mieste?“ Deti: „To znamená, že v červenej nádobe je 9 červených loptičiek”. Vychovávateľka: “Presne tak. Viete koľko loptičiek je v nádobe spolu?“ Deti: “Nie”. Vychovávateľ: „Kde by ste tento údaj zapísali?“ Predpokladáme, že vtedy si niektoré deti uvedomia, že daná bunka má obsahovať číselný údaj spojený s celkovým počtom loptičiek v nádobe, bez ohľadu na farbu. Nasledujúcou otázkou ich nabádame k oprave a prehodnotení svojho riešenia. „Čo ste zistili tým, že ste spočítali červené loptičky v červenej nádobe?“ Deti: „Že my, červení, sme hodili do červenej nádoby 9 loptičiek”. Vychovávateľ: „Výborne. Je možné niekde v tabuľke nájsť aj družstvo červených?“ Deti ukážu stĺpec (po prípade bunku s názvom družstva). „Čo si myslíte deti, čo môžeme zapisovať do tohto stĺpca?“ Predpokladáme, že v tejto chvíli niektoré deti zistia, že do tohto stĺpca sa budú zapisovať počty červených loptičiek, ktoré sa našli v jednotlivých nádobách, a teda svoje riešenie opravia a zapíšu číslo na správne miesto.

Celá výchovno-vzdelávacia aktivita pokračuje ďalej tak, že vychovávateľka prechádza k jednotlivým skupinám a žiada od nich vysvetlenie svojho riešenia a vhodnými

otázkami ich navádza k jeho prípadnému prehodnoteniu. Každé družstvo má k dispozícii iba čiastočné údaje, a to o počte loptičiek všetkých družstiev, ale iba v jednej z nádob. Deti si zapisujú svoje čiastkové údaje do malých tabuliek, pričom vypĺňajú iba jeden riadok. Nakoniec si zvolia zástupcov, ktorí prídu údaje zapísať do veľkej spoločnej tabuľky. Vtedy je možné pristúpiť k aktivitám zameraným na analýzu údajov, ich komparáciu, usporadúvanie a hodnotenie.

Keďže návrh úlohy nebol primárne cielene zameraný na rôznorodosť možností pri práci so získanými údajmi, stačí keď sa vychovávateľ vráti k situácii, ktorá viedla deti k zapisovaniu si údajov do tabuľky, a to zistiť, ktoré družstvo trafilo do nádob najviac loptičiek. Aj túto časť úlohy je potrebné riešiť pomocou kladenia otázok tak, aby deti zistili, že na to je potrebné sčítať číselné údaje v každom stĺpci a usporiadať ich. Takto je možné prepojiť začiatok aktivity s záverom a zmysluplným komplexným vyhodnotením činnosti.

3. Záver

Výchovno-vzdelávacie činnosti v školskom klube detí by mali ponúkať nenáročnú činnosť, zabezpečiť oddych a prípravu na vyučovanie. Rovnako však majú rešpektovať diferencované záujmy detí striedaním rôznych tematický oblastí výchovy. V príspevku je prezentovaný návrh jednej výchovno-vzdelávacej aktivity so zameraním na vzdelávaciu tematickú oblasť výchovy v nadväznosti na školou rozvíjané kompetencie z oblasti matematiky. Ide iba o popis predpokladanej realizácie, nie o jej jediný možný priebeh. Ako nosná metóda bola prezentovaná metóda heuristického rozhovoru, ktorý sa častejšie využíva pri práci so staršími deťmi. Aplikovanie danej metódy nie je jednoduchá záležitosť, ktorá od vychovávateľa vyžaduje dôslednú prípravu pred jej realizovaním, a kladie zvýšené nároky aj v procese realizácie. A to je možno jeden z dôvodov, prečo sa zriedkavo využíva. Heuristický rozhovor zabezpečuje uplatňovanie konštruktivistického prístupu vo vzdelávaní a privádza dieťa k samostatnému nadobudnutiu poznatku postupným kladením vhodných otázok. Ďalšou výhodou je možnosť účelovej, riadenej komunikácie medzi deťmi a pedagógom, ale aj medzi deťmi navzájom, pričom deti majú možnosť vysvetľovať, zdôvodňovať a obhajovať, čo umožňuje rozvoj jednej z kľúčových matematických kompetencií, čo je v súlade s cieľmi primárnej edukácia aj vzdelávania v čase mimo vyučovania.

Zoznam bibliografických odkazov

Cejpeková, J. (2001). *Pedagogika predškolského veku*. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici.

Held, Ľ. (2001). Príroda – deti – vedecké vzdelávanie. In: Z. Kolláriková, B. Pupala (eds.), *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.

Koršňáková, P. (2004). *Úlohy 2003 – Matematika*. Bratislava: ŠPÚ.

Pupala, B. (2000). *Kto je (ne)gramotný* [online]. [cit. 16. januára 2009] Dostupné z: http://www.inzine.sk/article.asp?art=2856.

Šarníková, G. (2010). Podoby kompetencií v európskej a slovenskej edukačnej realite. In: M. Karwatowska, A. Siwiec, (eds.), *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przelomie XX i XXI wieku* (s. 319-328). Lublin: Wydawnictwo Drukarnia BEST PRINT s.c.

Rudolf HORVÁTH, Marek NEMČÍK
Prešovská univerzita v Prešove
Ján HIANÍK
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

SOMATICKÉ A MOTORICKÉ PREDPOKLADY PRE VÝBER TALENTU PRE ŠPORT

Abstract

The paper is an output of research implemented within the VEGA grant project 1/0246/14 of the Ministry of Education, Slovak Republik, under the title „Identification of sport talents by testing somatic and motor predispositions and by application of molecular genetics methods". The research project is aimed at comparison of sport talents selection methods in primary school children by the application of motor tests and by methods of molecular genetics. The research project covered 190 testees – pupils of junger schol age. Motor preconditions were tested by a modified EUROFIT test.
Keywords: somatic and motoric assumptions, somatic and motoric tests, talent for the sport.

Abstrakt

Príspevok je jedným z výstupov z výskumu, realizovaného v rámci grantového projektu VEGA č.1/0246/14 Ministerstva školstva Slovenskej republiky s názvom „Identifikácia talentov pre šport aplikáciou testovania somatických a motorických predpokladov a metód molekulárnej genetiky". Cieľom výskumu je porovnať možnosti výberu talentu pre šport v mladšom školskom veku metódou motorických testov a metódami molekulárnej genetiky. Do výskumu bolo zaradených 190 probandov – žiakov mladšieho školského veku. Na výskumnej vzorke sme realizovali testovanie somatických a motorických predpokladov aplikáciou modifikovaného EUROFIT testu.
Kľúčové slová: Somatické a motorické predpoklady, somatické a motorické testy, talent pre šport.

1. Úvod

Otázkami nadania vo všeobecnosti sa zaoberali odborníci v celej histórii edukácie, ale veľmi intenzívne sa tejto téme venujú v súčasnosti a budú sa jej venovať i v budúcnosti. Identifikovať nadanie je veľmi dôležité už v mladšom školskom veku preto, aby sme mohli vzdelávať a vychovávať nadané deti smerom k upevňovaniu a rozvíjaniu ich talentu. Príspevok vychádza z parciálnych výsledkov výskumného projektu VEGA č.1/0246/14 Ministerstva školstva Slovenskej republiky s názvom „Identifikácia talentov pre šport aplikáciou testovania somatických a motorických predpokladov a metód molekulárnej genetiky".

Podľa autorov Choutka, Dovalila (1991) a ďalších v športe označujeme za talent jedinca vybaveného súborom vrodených dispozícií, morfologických, fyziologických, motorických, psychických a ďalších, ktorých štruktúra zodpovedá súboru požiadaviek konkrétnych športových výkonov a tvorí komplex potrebných predpokladov pre vysokú úroveň výkonnosti športovca v danom type športového výkonu. V prípade talentu pre šport sa štatisticky jedná približne o 3% bežnej populácie a to bez užšej špecifikácie o aký druh športu – disciplínu ide (Bunc,1989; Perič, 2006). Preto výber talentu pre šport a následná práca s ním musí byť vzhľadom na nízke zastúpené percento v populácii

veľmi efektívna. Pri výbere talentov pre šport sa doteraz preferovalo testovanie somatických, motorických, funkčných a ďalších predpokladov. Úroveň týchto predpokladov ovplyvňuje kvalitu športových zručností. Výskumy zaoberajúce sa nepriamo identifikáciou talentovaných športovcov evidujeme už v 50. a 60. rokoch 20. storočia. Tieto výskumy boli zamerané predovšetkým na telesnú zdatnosť. V 70. rokoch sa výskumy zameriavali v Európe, ale aj u nás na výkonnostné predpoklady a motorické schopnosti (Kovarová 2012). Až v 90. rokoch sa do výberu športových talentov začínajú aplikovať faktory fyziologické, psychologické, sociálne a ďalšie (Ko a kol., 2003). Následne tento výskum začína smerovať na jednotlivé druhy športu – športové disciplíny, v Číne Ren (1996), v Nemecku Kozel (1996), v Austrálii Hoare (1996) v Českej republike Perič (2006). Ostatné roky začínajú výskumy výberu talentov pre šport aplikovať metódy molekulárnej genetiky (Bernasovská, Sovičová, 2010; Bouchard, 1973; Hronská, 2014; Nemčík, 2006 Sovičová, 2008).

V našom príspevku uvádzame výsledky z testovania somatických a motorických predpokladov žiakov mladšieho školského veku. Somatické a motorické testovanie je významnou súčasťou celej kontrolnej činnosti v telovýchovnom procese a plní viacero funkcií. Podľa Beleja (1996) a Horvátha et al (1997) a iných testovanie je predovšetkým prostriedkom získavania objektívnych informácií o súčasnom stave a vývojových trendoch somatickej a motorickej výkonnosti.

2. Cieľ a úlohy

Cieľom nášho príspevku je prezentovať parciálne výsledky z vedeckého projektu VEGA č.1/0246/14 Ministerstva školstva Slovenskej republiky. Príspevok je zameraný na somatické a motorické testovanie predpokladov žiakov mladšieho školského veku. Pre splnenie tohto cieľa sme stanovili a realizovali tieto úlohy:

1. Porovnať výsledky somatických a motorických testov športujúcich detí – chlapci triatlon a chlapci bežná populácia v mladšom školskom veku.
2. Porovnať dynamiku rastu somatických a motorických schopností s vekom u chlapcov triatlon a chlapcov bežná populácia.

3. Metódika

Do nášho parciálneho výskumu bolo zaradených 190 chlapcov mladšieho školského veku 8-10 ročných. 91 chlapcov považujeme za triatlonistov – 2 roky sú v tréningovom procese na triatlon, 99 chlapcov je z bežnej populácie. Na tejto vzorke sme aplikovali somatické a motorické testy – modifikovaný EUROFIT

Somatické testy

V rámci somatických testov bola zmeraná váha, výška a vypočítané BMI

HMOT – telesná váha
VYS – telesná výška
BMI – body master index

Motorické testy

Z EUROFIT testu boli vybrané položky

TAP – tanierový tapping – *faktor frekvenčnej sily ruky*
SKOK – skok do diaľky z miesta – *faktor výbušnej sily dolných končatín*
LS – ľah – sed – *faktor dynamickej a vytrvalostnej sily brušného svalstva*
VBEH – vytrvalostný člnkový beh – *faktor bežeckej vytrvalosti*

Keďže jedna skupina probandov boli chlapci triatlonisti zaradili sme medzi testovacie položky aj športovú zručnosť - plávanie
PLAV – plávanie 50m voľný spôsob – *športová zručnosť faktor plaveckej rýchlosti*
Pre štatistické spracovanie bol použitý štatistický softvér SYSTAT12 a tabuľky a grafy boli spracované programom EXCEL z balíka OFICCE. Zo štatistických metód boli použité základné štatistické charakteristiky a testovanie hypotéz.

4. Výsledky a diskusia

Pri vyhodnotení výsledkov meraní sme najskôr porovnali výsledky chlapcov – triatlonistov s chlapcami bežnej populácie. Na vyhodnotenie rozdielov medzi týmito dvomi skupinami sme použili testovanie hypotéz Studentov T test. Výsledky sú v tabuľke 1 a na grafe 1.

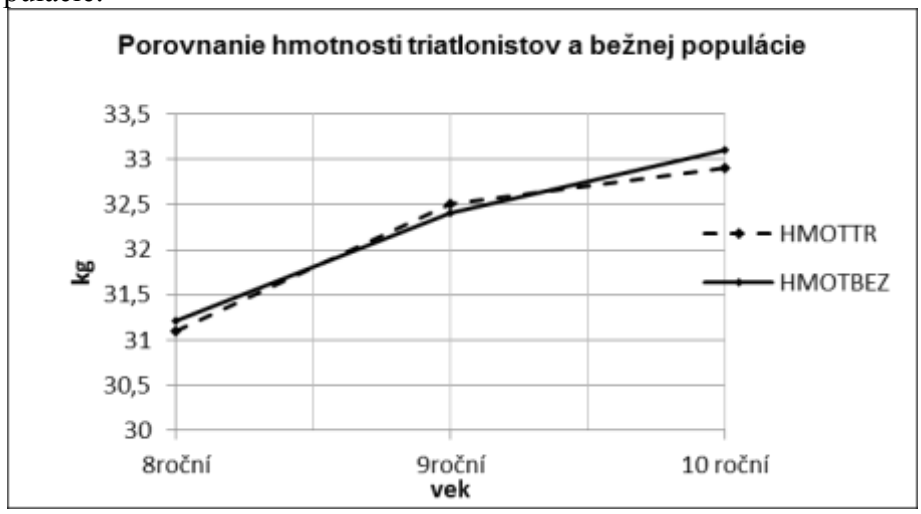
Tabuľka 1. Somatické a motorické predpoklady – porovnanie chlapcov triatlonistov s chlapcami z bežnej poplucia.

Hodnoty somatických a motorických ukazovateľov kondičných schopností a výsledky T -testu													
	8 roční					**9 roční**				**10 roční**			
		poc	x	s	t	poc	x	s	t	poc	x	s	t
HMOT[kg]	TR	46	31,1	1,692	1,324	37	32,5	1,708	0,56	8	32,9	1,529	1,597
	BEZ	45	31,209	2,283		45	32,4	2,461		9	33,1	1,589	
VYS [cm]	TR	46	134,152	3,218	1,013	37	137,8	3,187	0,15	8	142,5	3,012	1,429
	BEZ	45	133,289	4,746		45	137,1	4,304		9	141,9	3,354	
BMI	TR	46	17,661	0,61	0,306	37	17,631	1,112	0,4	8	17,739	0,824	0,618
	BEZ	45	17,589	1,293		45	17,734	1,251		9	18,11	1,577	
PLAV [sek]	TR	46	39,13	3,331	11,173**	37	37,2	4,106	16,4 **	8	36,8	3,598	6,426**
	BEZ	45	79,2	23,83		45	78,5	19,38		9	78,01	18,1	
TAP [sek]	TR	46	29,3	2,272	1,8520	37	27,22	2,72	8,72 **	8	24,12	3,108	5,096**
	BEZ	45	29,45	2,751		45	28,01	3,25		9	26,5	3,432	
SKOK [cm]	TR	46	131	2,471	1,485	37	156,21	2,328	49,1 **	8	163,2	2,507	16,82**
	BEZ	45	129,02	4,668		45	131,03	4,455		9	144	5,622	
LS [poc] [poc/min]	TR	46	12,9	1,455	1,559	37	19,081	1,622	14,3 **	8	21,3	1,847	7,496**
	BEZ	45	12,77	1,833		45	12,9	1,824		9	13,333	1,581	
VBEH [poc]	TR	46	23,1	2,155	1,484	37	30,784	2,485	14,2 **	8	32,22	2,031	5,578**
	BEZ	45	22,9	1,719		45	23,6	1,609		9	24,33	1,414	

t_{krit}= 1,995 pre hladinu významnosti p=0,05.

Rozdiely medzi chlapcami triatlonistami a chlapcami bežnej populácie v jednotlivých testovacích položkách sme verifikovali Studentovým T testom. Na hladine významnosti 0,05 sme testovali rozdiely, takže naše závery platia s pravdepodobnosťou 95%. Analýzou týchto výsledkov vidíme, že v somatických ukazovateľoch nie sú štatisticky signifikantné rozdiely medzi chlapcami, ktorí trénujú triatlon a chlapcami bežnej populácie. V motorických predpokladoch sú výsledky diametrálne odlišné. Pre lepšiu názornosť uvádzame Obr. 1-7.

Obr 1. Somatické a predpoklady – porovnanie hmotnosti chlapcov triatlonistov s chlapcami z bežnej populácie.



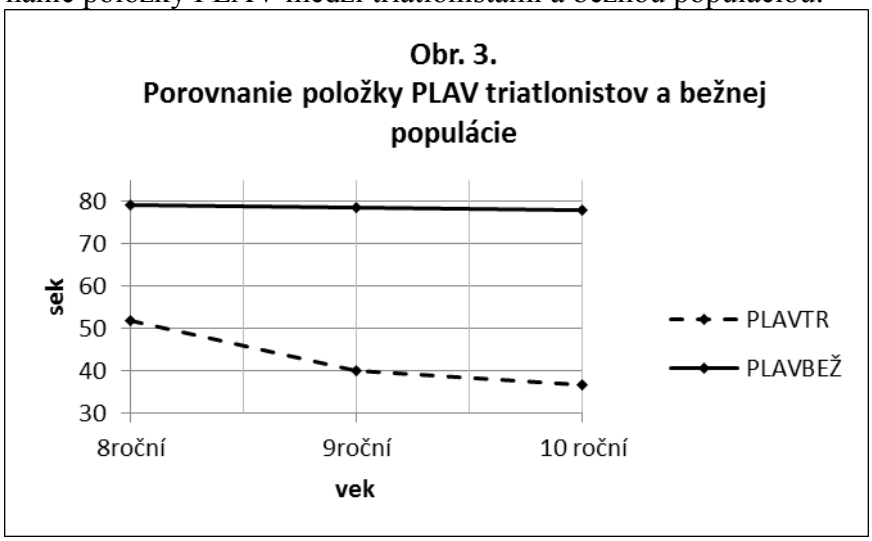
Obr. 2. Somatické a predpoklady – porovnanie výšky chlapcov triatlonistov s chlapcami z bežnej populácie.



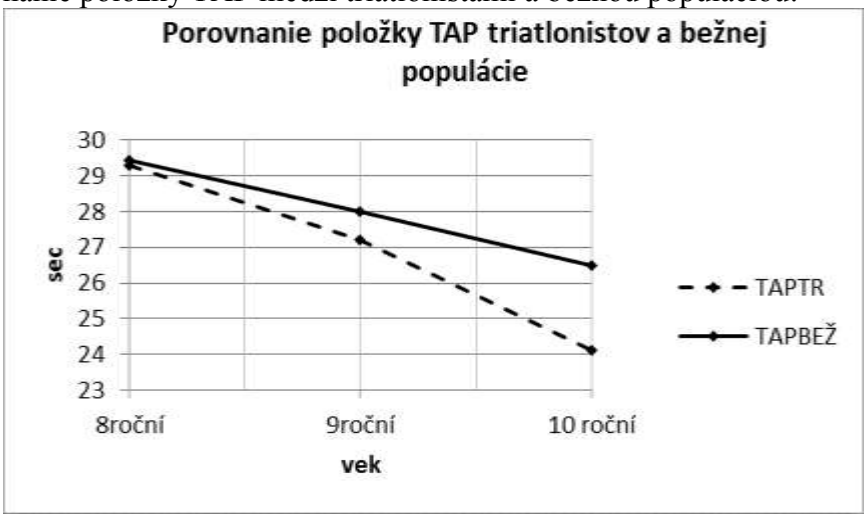
Pri porovnaní somatických ukazovateľov – hmotnosti HMOT a výšky VYS vidíme, že oba ukazovatele rastú samozrejme s vekom probandov, no medzi probandami triatlonistami a bežnou populáciou nie sú signifikantné rozdiely, čo dokazuje tabuľka 1 ako aj grafy Obr. 1 a Obr. 2.

V motorických predpokladoch sú výsledky diametrálne odlišné. Pre lepšiu názornosť uvádzame Obr. 3. 4. 5. 6. a 7.

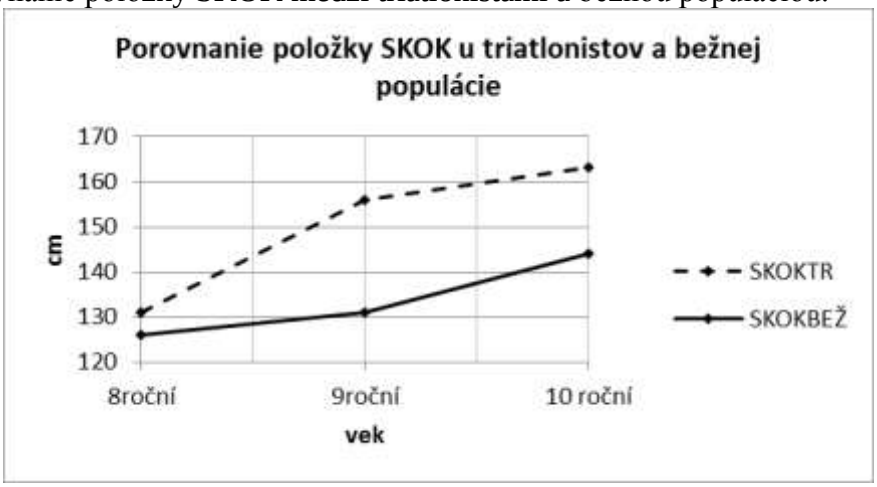
Obr. 3. Porovnanie položky PLAV medzi triatlonistami a bežnou populáciou.



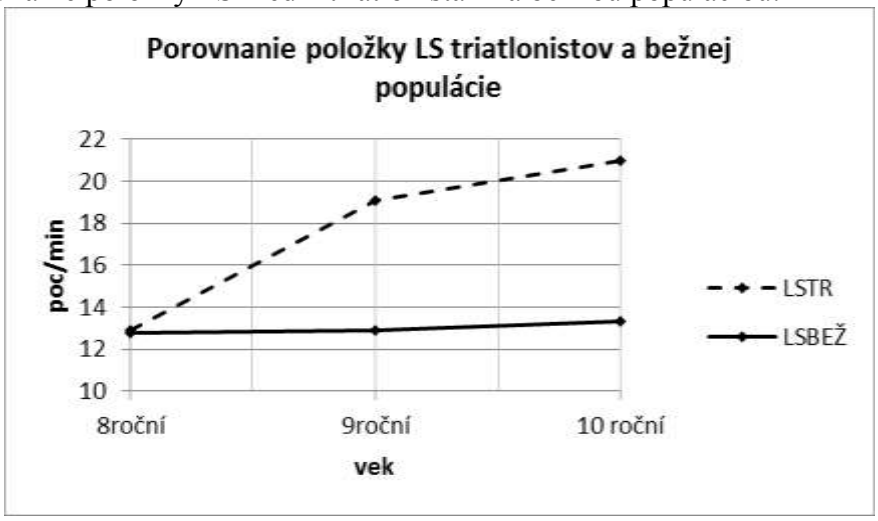
Obr. 4. Porovnanie položky TAP medzi triatlonistami a bežnou populáciou.



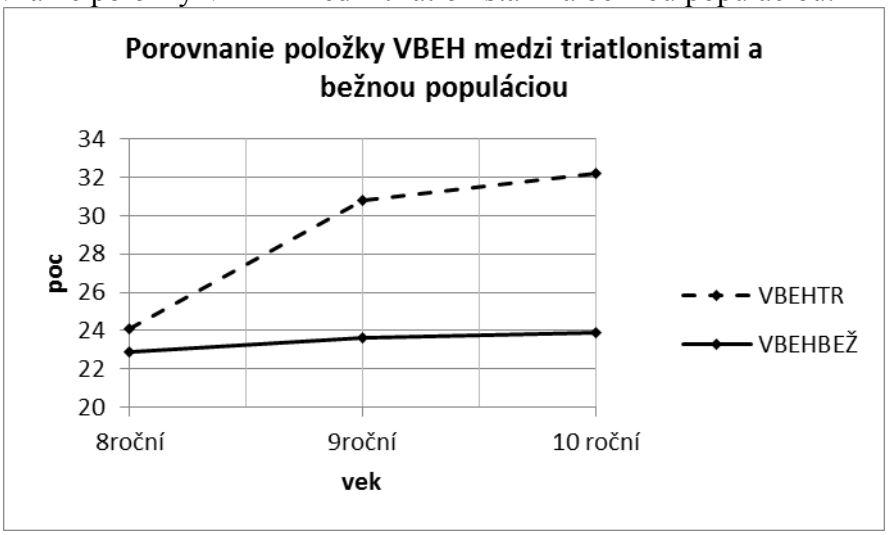
Obr. 5. Porovnanie položky SKOK medzi triatlonistami a bežnou populáciou.



Obr. 6. Porovnanie položky LS medzi triatlonistami a bežnou populáciou.



Obr. 7. Porovnanie položky VBEH medzi triatlonistami a bežnou populáciou.



Zaujímavá je položka plávanie PLAV, plávanie 50m voľný spôsob – športová zručnosť faktor plaveckej rýchlosti, ktorú sme zaradili do výskumu na základe toho, že jedna skupina probandov sú triatlonisti a plávanie je jedným z 3 triatlonových disciplín. Pri meraní a analýze výsledkov u tejto položky sme zistili, že už hodnoty pre 8 ročných chlapcov sú výrazne odlišné pre chlapcov triatlonistov a bežnú populáciu. S narastajúcim vekom chlapci triatlonisti výrazne zlepšujú svoje výkony, kým bežná populácia zjavne stagnuje Obr.3.

V ostatných testovacích položkách TAP - tanierový tapping – faktor frekvenčnej sily rúk, SKOk – skok do diaľky – faktor výbušnej sily dolných končatín, LS ľah-sed – faktor dynamickej a vytrvalostnej sily brušného svalstva a VBEH – vytrvalostný člnkový beh – faktor bežeckej vytrvalosti môžeme konštatovať, že hodnoty 8 ročných chlapcov bežnej populácie a chlapcov triatlonistov sú skoro identické. Aj výsledky T testu ukazujú, že v tejto vekovej skupine medzi chlapcami triatlonistami a chlapcami bežnej populácie nie sú signifikantné rozdiely v testovacích položkách pohybových schopností. U 9 ročných chlapcov triatlonistov vidíme už veľmi dynamické kvalitatívne zlepšenie ukazovateľov pohybových schopností vplyvom tréningu, kým u chlapcov bežnej populácie dochádza len k pozvoľnému kvalitatívnemu zlepšeniu ukazovateľov

pohybových schopností, čo pripisujeme vyššiemu veku. Tento trend pokračuje aj u 10 ročnej populácie. Vo všetkých ukazovateľoch sú chlapci triatlonisti štatisticky významne lepší ako nešportujúci chlapci. Pritom títo chlapci aktívne trénujú maximálne 2 roky. Na výsledkoch motorického testovania je vidieť aké veľmi dôležité je včas rozpoznať talent u detí mladšieho školského veku.

5. Záver

Analýzou získaných výsledkov z testovanie somatických ukazovateľov môžeme konštatovať, že nie sú štatisticky signifikantné rozdiely medzi chlapcami, ktorí trénujú triatlon a chlapcami bežnej populácie.

Vo výsledkoch motorického testovania nachádzame rozdielnosť v ukazovateľoch v jednotlivých testoch medzi chlapcami triatlonistami a chlapcami bežnej populácie. V motorických testoch boli rozdiely medzi chlapcami triatlonistami a chlapcami bežnej populácie vo veku 9 a 10 rokov štatisticky signifikantné a rozdiely sa s vekom zväčšujú.

Poznámka: ***Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č.1/0246/14***

Zoznam bibliografických odkazov

Belej, M. (1996). *Telesný a pohybový profil 14 ročnej mládeže východoslovenského regiónu*. PdF v Prešove, UPJŠ Košice, s. 60.

Bernasovská, J., Sovičová, A. (2010). Aplikácia metód molekulárnej genetiky v športe. In: *Diagnostika motorickej výkonnosti a genetických predpokladov v športe* (s. 157-227). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Bouchard, C. et al. (1973). *Evaluation l`etat d entrainement*, Rapport do l athlete. Universite Laval.

Bunc, V. (1989). *Biokybernetický prístup k hodnocení reakce organizmu na telesné zatížení*. Praha: Univerzita Karlova.

Choutka, M., Dovalil, J. (1991). *Sportovní tréning*, Praha: Olympia.

Hoare, D. (1996). *Australian national talent search program.* Coaching director, vol. 8, nr 3, s. 33-35.

Horváth, R. et al. (1997). Využitie UNIFIT testu pri hodnotení pohybovej výkonnosti žiakov mladšieho školského veku. In: *zborník z medzinárodnej ved. konferencie, SVS TVŠ* (s. 52-55). Východoslov. pobočka

Hronská, D. (2014). *Diagnostika športovej výkonnosti a genetických predpokladov pre šport.* Písomná práca k dizertačnej skúške. Prešov: FHaPV PU v Prešove s. 69.

Ko, B.L. et al. (2003). The Construction of sports talent identification model. In: *Internationa journaj ofaplied sports sciences*, vol. 5(2), s.64-84.

Kovarová, L. (2012). *K identifikaci predpokladú v triatlonu.* Praha: univerzita Karlova, Karolinum.

Kozel, J. (1996). Talent identification andDevelopment in Germany. In: *Couching focus*, vol. 31, nr 5-6.

Nemčík, M. (2014). *Identifikácia talent pre triatlon u detí mladšieho školského veku aplikáciou somatických, motorických a molekulárno-genetických testov*. Dizertačná práca, PF PU v Prešove.

Perič, T. (2006). *Výber sportovních talentu*. Praha: Grada publishing.

REN, W. (1996). Discussion of some psychological aspekts in talent identification. In: *Sport science*, vol. 16, nr 2, s. 69-73.

Sovičová A. (2008). *Výskyt polymorfizmu R577X ACTN3 génu vo vybraných skupinách športovcov*. Prešov. FHaPV PU v Prešove, dizertačná praca.

Iveta ŠEBEŇOVÁ, Daniela ŠTUCKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

ČINNOSTI V ČASE MIMO VYUČOVANIA AKO PROSTRIEDOK ROZVÍJANIA PRÍRODOVEDNÝCH A TECHNICKÝCH ZÁUJMOV ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Abstract

Article is focused on issues dealing with an importance of informal education as an essential part of lifelong education. Concrete examples for implementation of two educational forms – competitions and interest clubs – supporting the increase in science and technology interests of young pupils are outlined. Described are contents and tasks for activities that are based on natural science knowledge and manual technical pupils´ skills.
Keyword: young pupils, informal education, natural science interests, technical interests.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou významu neformálneho vzdelávania ako dôležitou súčasťou celoživotného vzdelávania. Prináša na konkrétnych príkladoch informácie ku realizácii dvoch organizačných foriem výchovy – súťaže a záujmového útvaru – zameraných na podporu rozvoja prírodovedných záujmov a technických záujmov žiakov mladšieho školského veku. Opisuje obsah činnosti a úlohy, ktoré uplatňujú poznatky z prírodovedy a manuálne technické zručnosti žiakov.
Kľúčové slová: mladší školsky vek, neformálne vzdelávanie, organizačné formy výchovy, prírodovedné záujmy, technické záujmy.

1. Úvod

V ostatnom období sa v našej spoločnosti vo zvýšenej miere prezentuje potreba prípravy žiakov pre ich uplatnenie v budúcej praxi. S uvedeným konštatovaním korešpondujú výzvy odbornej verejnosti na zmeny školskej edukácie vo vzťahu k žiakovi, orientované na jeho potreby, záujmy a osobnosť. Do vzdelávacích programov učitelia v čoraz väčšej miere implementujú prvky výchovy a vzdelávania zamerané na žiaka. Uvedené snahy sa prejavujú nie len v rámci formálneho vzdelávania, ale veľké možnosti poskytuje aj neformálne vzdelávanie. Ťažiskom výchovy v čase mimo vyučovania, hlavne vo voľnom čase žiakov v škole i mimo školy je aktívne vykonávaná činnosť, ktorá má svoje zameranie a konkrétny obsah, pričom ten môže byť veľmi rôznorodý. Výchova ako cieľavedomý a organizovaný proces sa organizuje rozličnými formami. V praxi ako uvádza Kratochvílová (2010) sa uplatňuje veľa rozličných foriem činnosti, ktoré v záujmovej činnosti využívajú školy, školské kluby detí, centrá voľného času a iné výchovno-vzdelávacie zariadenia. V našom príspevku sme pozornosť zamerali na dve organizačné formy výchovy, a to súťaž a záujmový útvar z prírodovedno-technickým zameraním.

2. Súťaž ako prostriedok podpory záujmu žiakov o prírodovednú a technickú činnosť

Súťaž je formou príležitostnej záujmovej činnosti a vyvrcholením prípravy jednotlivcov či kolektívov na podanie dobrého výkonu práve v čase konania súťaže. Uvedomujeme si, že na organizovanie súťaží a prejavov súťaživosti žiakov sú polemické názory. Mnohí pedagógovia, či rodičia vyslovujú námietky voči účastí žiakov na súťažiach.

Jedným z argumentov je, že v súťaží môže zvíťaziť len jeden, či malá skupina súťažiach. Ostatní súťažiaci, ak nezvíťazia, majú pocity menejcennosti, sklamania. Iným názorom na súťaž a súťaživosť je názor, že ide o vhodný prostriedok sebahodnotenia, formovania vzťahu k sebe, poznávania vlastných možností. Pri posudzovaní súťaživého správania je potrebné podľa Kratochvílovej (2010) v prosociálnej perspektíve rozlišovať medzi tými, ktorí sa snažia prekonávať samých seba, sústreďujú sa na samotnú činnosť a čo najlepšie splnenie úloh, a medzi tými, ktorí sa zameriavajú na kladenie prekážok druhým, na ich likvidáciu v súťaži. Pozitívnym stanoviskom je názor, že súťaže poskytujú príležitosť pre objavenie talentov, sú motiváciou k aktívnej činnosti a prostriedkom na vzbudenie záujmov u tých nadšencov, ktorí chcú dať zmysluplnosť svojej aktivite a posúvať hranice svojich možností.

S cieľom podporiť záujem a rozvoj schopnosti žiakov mladšieho školského veku v prírodovednej a technickej oblasti je už niekoľko rokov organizovaná súťaž Šikovný chlapec – Šikovné dievča. Súťaž je príležitostnou formou voľnočasovej činnosti Centra voľného času Prešove. Od prvého ročníka súťaže (t.j. od roku 1991) je podujatie realizované v spolupráci s Pedagogickou fakultou v Prešove. Organizácie každého podujatia sa zúčastňujú aj študenti Pedagogickej fakulty. Súťaž Šikovný chlapec – Šikovné dievča je určená žiakom tretích a štvrtých ročníkov základnej školy, pričom pre každý ročník základnej školy prebieha súťaž zvlášť. Škola môže pre súťaž zostaviť skupinu piatich žiakov. Súťaž sa realizuje v dvoch postupových kolách, v novembri sú obvodové kolá a vo februári sa realizujú finálové kolá. Súťaž má v obvodových kolách a finálových kolách štyri oblasti: prvou oblasťou je vedomostný test, druhou oblasťou je zhotovenie výrobku/produktu, treťou oblasťou je skladanie puzzle obrázka a štvrtou oblasťou je poznávanie predmetov. Oblasti súťaže sú zamerané na čo najpestrejší zdroj informácii z prírodovednej a technickej oblasti. Súťažiaci riešia rôzne typy vedomostných úloh, úlohy zamerané na manuálnu zručnosť, skladajú obrázky, pomenúvajú reálne predmety, realizujú praktické činnosti pri manipulácii s prírodným a technickým materiálom (Šebeňová, 2008).

Po realizácií obvodových kôl žiaci s najväčším počtom dosiahnutých bodov postupujú do finálového kola. Postupujúci žiaci do finálového kola majú ešte jednu povinnosť. Podľa postupu, ktorý je žiakom – finalistom doručený pred konaním finálového kola, a v ktorom sú základné údaje o tvorbe produktu (napr. rozmer), majú žiaci – finalisti zhotoviť tvorivou praktickou činnosťou svoj nový produkt. Súťažiaci prinášajú produkty v termíne konania finálového kola a produkty sú komisiou bodovo hodnotené. V každom ročníku súťaže sú zadané iné témy k zhotoveniu produktov.

Každý ročník súťaže prináša nové úlohy, pričom štyri oblasti ostávajú. Úlohy sú vyberané z kníh, časopisov, internetových stránok a tiež sú vlastnej produkcie. V prípade záujmu riešiť úlohy so žiakmi, ktorí sa súťaže nezúčastnili, majú učitelia po skončení súťaže úlohy vedomostných testov k dispozícii. Zo skúsenosti môžeme povedať, že záujem je nielen o pripravené vedomostné testy, ale aj o texty postupov a grafické nákresy produktov podporujúcich manuálne zručnosti.

Opísaná organizácia súťaže ako ukazuje niekoľko ročná prax vyhovuje mnohým žiakom, nakoľko počet prihlásených do každého ročníka býva cca. 100 tretiakov a cca 100 štvrtákov. Žiaci sú na súťaži vedení k sústredeniu sa na činnosti, na sebahodnotenie vlastného procesu výsledkov učenia sa, zamýšľajú sa nad riešením úloh rôznych typov a zisťujú, ktoré z úloh sa im darí riešiť lepšie, úspešnejšie, šikovnejšie.

3. Typy úloh a ich riešenie vo vedomostnom teste súťaže

V príspevku nepodávame informáciu o riešení úloh vo všetkých oblastiach súťaže. Zameriame sa na riešenie úloh vedomostného testu v prvej oblasti súťaže. Zostaviť vedomostný test pre žiakov nie je pre organizátorov jednoduchá činnosť. Dôvodom je rôzny časový plán výučby tematických celkov prírodovedných a technických predmetov na primárnom stupni základných škôl. Nadviazať na obsah učiva v prírodovedných a technických predmetoch základnej školy v danom časovom období realizácie súťaže je náročné.

Princípom, ktorý zohľadňujeme pri formulácii úloh do vedomostných testov súťaže je klasifikácia opierajúca sa o taxonómiu cieľov B. Niemierka (In: Turek, 2008), považovaná je za najvhodnejšiu v oblasti vzdelávania cieľov pre vyučovanie prírodovedných a technických predmetov. V príspevku uvádzame niektoré príklady úloh zaradených do spomínanej taxonómie:

1. Zapamätanie informácii (poznatkov)

Na tejto úrovni sa od žiaka vyžaduje vybavenie, reprodukovanie faktov, pojmov.

Úloha 1: Do akej skupiny patria žaby?

a) ryby b) cicavce c) obojživelníky d) plazy

Úloha 2: Koľko zmyslov má človek? a) 4, b) 5, c) 3

2. Porozumenie informáciám (poznatkom)

Žiak dokáže zapamätané informácie (poznatky) predložiť v inej podobe, ako si ich zapamätal, vie ich zostručniť, usporiadať, vysvetliť vlastnými slovami.

Úloha 3: Ozubené koleso sa spája s ďalšími ozubenými kolesami a vzniká súkolesie. Navrhni, kde sa môže súkolesie používať.

Do úrovne porozumenia zaradzujeme aj riešenie hádaniek a krížoviek, vytváranie päť veršových básni – cinquain ai.

3. Aplikácia informácií (použitie poznatkov) v typických situáciách – riešenie typických školských úloh – špecifický transfer.

Žiak dokáže aplikovať informácie (poznatky) podľa predloženého vzoru.

Úloha 4: Vlastnosti stromov v našej reči

a) Chlapci sú vysokí ako.....

b) Maroš je mocný ako.....

c) Trasie sa od zimy ako.....

4. Aplikácia informácii (použite poznatkov) v problémových situáciách – nešpecifický transfer.

Žiak dokáže vykonávať analýzu a syntézu pre neho nových javov, sformulovať postup činnosti, hodnotiť podľa určitých kritérií.

Úloha 5: Šetríme vodu

Navrhni minimálne tri spôsoby, ako znížiť spotrebu vody doma.

Vyššie uvedenú klasifikáciu úloh sme aplikovali pri kvantitatívnej a kvalitatívnej analýze výsledkov riešenia vedomostného testu 23. ročníka súťaže Šikovný chlapec – Šikovné dievča. Respondentskú vzorku tvorili žiaci a žiačky 3. ročníka základnej školy v počte 94 a žiaci a žiačky 4. ročníka základnej školy bola v počte 91 prešovského okresu. Žiaci 4. ročníka riešili spolu 7 úloh, žiaci 3. ročníka 8 úloh. Všetkým úlohám boli pri hodnotení pridelené body.

Pri kvalitatívnej analýze úspešnosti riešenia úloh vedomostného testu sme porovnávali súťažiacich diferencovaných podľa ročníka a sekundárne sme sledovali aj disproporcie v závislosti od pohlavia žiakov. Výsledky znázorňuje tabuľka 1.

Tabuľka 1. Percentuálne výsledky riešenia úloh vedomostného testu 23. ročníka súťaže.

Pohlavie	**Dievčatá**		**Chlapci**	
Typy úloh/ ročník	**3.**	**4.**	**3.**	**4.**
zapamätanie	70,83%	73,33%	78,57%	78,00%
porozumenie	70,56%	78,47%	62,86%	75,00%
aplikácia	51,67%	71,67%	60,00%	71,67%

Na základe vyššie uvedených analýz sme dospeli k týmto zisteniam.

- Pri pamäťových úlohách sme nezaznamenali výraznejšie rozdiely medzi riešiteľmi 3. a 4. ročníkov. Úspešnosť riešenia úloh, pri ktorých sa vyžaduje vybavenie, reprodukovanie faktov, pojmov bola vysoká, na úrovni 70%. Rozdiely neboli zaznamenané ani pri porovnaní súťažiacich v závislosti od pohlavia.
- Pri analýze úspešnosti riešenia úloh zameraných na prezentáciu porozumenia poznatkov už boli zaznamenané významnejšie rozdiely. Vzhľadom na technické zameranie úloh je pomerne prekvapujúce, že pri porovnaní úspešnosti riešenia takto zameraných úloh v diferenciácii od pohlavia, lepšie výsledky dosiahli dievčatá. Pri porovnaní podľa ročníkov môžeme konštatovať potvrdenie očakávaného stavu, kedy vyššie ročníky a to v skupine chlapcov i dievčat dokázali úspešnejšie riešiť úlohy, pri ktorých sa od nich očakávalo porozumenie poznatkov. Výraznejšie rozdiely boli zaznamenané v respondentských skupinách chlapcov.
- V skupine chlapcov sme zaznamenali postupný pokles úspešnosti riešenia úloh v súvislosti s potrebou aplikácie náročnejších myšlienkových operácií. Výraznejšie sa uvedené rozdiely prejavili predovšetkým v 3.ročníku.
- V skupine dievčat sme zaznamenali najvýraznejšie rozdiely pri riešení úloh zameraných na aplikáciu poznatkov medzi 3. a 4. ročníkom.
- Výsledky analýzy riešenia potvrdzujú, že žiaci vyšších ročníkov sú schopní úspešnejšie riešiť úlohy pri ktorých sa vyžadujú náročnejšie myšlienkové operácie a ich poznatky sú zároveň menej formálne.

4. Záujmový útvar podporujúci záujem žiakov o prírodovednú a technickú činnosť

Intervenciou rôznych foriem mimoškolskej záujmovej činnosti, najmä ponukou prírodovedných a technických záujmových útvarov realizovaných prostredníctvom výchovno-vzdelávacích zariadení a samotných škôl, sa vytvára možnosť realizácie činností spojených s aktívnym procesom učenia. Formy pravidelnej činnosti napr. počas školského roka sa uplatňujú ako stretnutia záujmových útvarov. V príspevku predstavujeme obsah záujmového útvaru s názvom Tvorivko, ktorý bol realizovaný počas školského roka so žiakmi 3. a 4. ročníkov základnej školy v Centre voľného času Spišské Vlachy. Cieľom záujmového útvaru bolo rozvíjať schopnosti žiakov mladšieho školského veku prostredníctvom riešenia úloh, experimentov a praktických zručností zameraných na prírodovedné a technické poznatky. Obsah záujmového útvaru sme plánovali na základe vybraných obsahových a výkonových štandardov vzdelávacích oblastí Príroda a spoločnosť a Človek a svet práce pre primárny stupeň

vzdelávania. Návrh pre plánovanie obsahu a tém pre záujmový útvar sme rozdelili do 9 tematických celkov, ktoré vychádzajú z obsahov vyučovacích predmetov prírodoveda a pracovné vyučovanie:

- Veci okolo nás, vlastnosti látok, meranie vlastností látok, voda, vzduch;
- Technika, technické objavy;
- Slnko a Zem;
- Prírodné spoločenstvo – ekosystém;
- Tvorivé využitie technických materiálov;
- Základy konštruovania;
- Starostlivosť o životné prostredie;
- Stravovanie a príprava jedál;
- Ľudové tradície a remeslá.

V tabuľke 2 uvádzame už spomínané tematické celky, odporúčané témy vyučovacích predmetov, výkonové a obsahové štandardy. Upozorniť chceme na uvedené témy záujmového útvaru, ktoré budú tvoriť obsah jeho činnosti. Témy si vedúci záujmového útvaru usporiada a naplánuje v časovom rozhraní od októbra do júna v danom školskom roku.

Tabuľka 2. Návrh tém záujmového útvaru s uplatnením obsahu vyučovacích predmetov Prírodoveda a Pracovné vyučovanie.

Tematický celok	**Téma**	**Obsahové štandardy**	**Výkonové štandardy (špecifické ciele)**	**Téma záujmového útvaru**
1. Veci okolo nás, vlastnosti látok, meranie vlastností látok, voda, vzduch	Triedenie a rozpoznávanie látok podľa ich vlastností. Zmeny vlastností látok. Voda – vlastnosti vody.	– vlastnosti látok podľa zmyslových vnemov	– určiť vlastnosti látok podľa zmyslových vnemov; – zdôvodniť zmeny vlastnosti látok: topenie, tuhnutie, vyparovanie, kondenzácia	***Čokoládový deň*** ***Koktailový deň*** ***Pani Zima*** ***Pudingový deň*** ***Tvoríme dúhu***
	Porovnávanie a meranie Meranie objemu kvapalín podľa valca. Meranie hmotnosti. Fyzikálne veličiny. Hmotnosť, čas, objem, teplota, sila. Meranie fyzikálnych veličín meradlami.	– meranie objemu kvapalín, odmerný valec, hmotnosť, fyzikálne veličiny, čas, teplota, sila	– odmerať objem kvapalín podľa odmerného valca; – odmerať hmotnosť; – odmerať teplotu vody a vzduchu; – pripraviť experiment na zistenie podmienok zmeny látok; – porovnávať vlastnosti látok, sily, hmotnosti; – vymenovať jednotky objemu a hmotnosti; – opísať meradlo času – pomenovať jednotku teploty a vysvetliť znamienka + a – pri označovaní teploty; – opísať meradlo sily, pomenovať jednotku a značku sily	***Čokoládový deň*** ***Koktailový deň*** ***Pizza deň*** ***Podmorský svet*** ***Pudingový deň*** ***Lezecký deň*** ***Tvoríme z cukru*** ***Tvoríme zo zažehľovacích korálikov***
2. Technika, technické objavy	Technika okolo nás	– význam techniky v živote človeka	– zdôvodniť význam techniky v našom živote	***Svet fotografií***

	Jednoduché stroje	– páka, kladka, naklonená rovina, prevody ozubených kolies	– vysvetliť princíp fungovania jednoduchých strojov; – zostrojiť pri modelovaní funkčný model zariadení, ktoré obsahujú jednoduché stroje	***Lezecký deň*** ***Svet hračiek***
	Elektrická energia	– význam elektrickej energie	– vysvetliť význam elektrickej energie; – zostaviť jednoduchý elektrický obvod	***Scoubidou tvorivá dielňa***
3. Slnko a Zem	Slnko a život na Zemi	– vplyv Slnka na život na Zemi	– vysvetliť význam Slnka a jeho vplyv na život na Zemi	***Turistický deň*** ***Tvoríme pre otcov***
	Počasie	– zmeny počasia	– pozorovať zmeny počasia	***Čokoládový deň*** ***Tvoríme dúhu***
4. Prírodné spoločenstvo – ekosystém	Štruktúra ekosystému – lúka, les, rybník	– ekosystém a jeho štruktúra	– opísať štruktúru ekosystému	***EKO MISS*** ***Turistický deň***
	Prírodniny a ľudské výtvory	– význam prírodnín a význam ľudských výtvorov	– vysvetliť rozdiel medzi prírodninou a ľudským výtvorom	***Lezecký deň*** ***Turistický deň*** ***Tvoríme z prírodného materiálu***
5. Tvorivé využitie technických materiálov	Papier a kartón	– skúmanie vlastností papiera, podľa toho, ako sa strihá, trhá, skladá, ktorý papier je najvhodnejší na skladanie (balenie)	– opísať vlastnosti materiálov získané porovnávaním, triedením, experimentovaním; – získať pracovné zručnosti s nimi; – vytvoriť jednoduchý predmet riešením problémovej úlohy s uplatnením vlastnej predstavivosti a fantázie; – dodržiavať zásady bezpečnej práce s materiálom a pracovnými nástrojmi; – vytvárať pracovné prostredie s akcentom na estetiku prostredia;	***Tvoríme z papiera*** ***Tvoríme technikou origami*** ***Veľkonočná tvorivá dielňa***
	Textil	– skúmanie vlastností textílií		***Tvoríme z prírodného materiálu***
	Drevo	– skúmanie vlastností drevín, kombinovanie drevín		***Tvoríme z prírodného materiálu***
6. Základy konštruovania	Konštrukcie okolo nás	– pokus o návrh technického objektu na zhotovenie	– zhotoviť technický náčrt	***Lezecký deň***
	Elektrický obvod, zdroje elektrickej energie	– jednoduchý elektrický obvod; – zdroje elektrickej energie (obnoviteľné a neobnoviteľné) a ich vplyv na životné prostredie; – význam šetrenia elektrickou energiou	– vysvetliť pojmy elektrický prúd, elektrický obvod, zdroj, šetrič; – rozlišovať vodivé a nevodivé materiály; – opísať spôsob ochrany pred zásahom elektrického prúdu; – zostaviť vybrané funkčné elektrické obvody podľa návodu	***Scoubidou tvorivá dielňa***

7. Starostlivosť o životné prostredie	Rez a úprava kvetín do váz	– poznávanie okrasných rastlín vhodných na aranžovanie – aranžovanie kvetov a doplnkovej zelene do váz a plochých misiek, viazanie vencov	– pomenovať a rozlíšiť vybrané druhy rastlín vhodných na aranžovanie; – opísať základné pravidlá aranžovania a použitia pomocného materiálu; – aranžovať kvety a okrasné rastliny	***Veľkonočná tvorivá dielňa***
8. Stravovanie a príprava jedál	Príprava jednoduchého jedla	– príprava jednoduchého jedla	– pripraviť jednoduché jedlo	***Čokoládový deň*** ***Pizza deň*** ***Pudingový deň*** ***Tvoríme z cukru***
	Stolovanie	– príprava jednoduchého stolovania	– pripraviť jednoduché stolovanie	***Pizza deň***
9. Ľudové tradície a remeslá	Skúmanie vlastnej kultúry	– skúmanie a objavovanie vlastnej kultúry a spoznávanie inej kultúry v oblasti ľudových tradícií	– vysvetliť význam vlastnej kultúry iných a kultúr v oblasti ľudových tradícií	***Veľkonočná tvorivá dielňa*** ***Šperkáreň***
	Tradície spojené s veľkonočnými sviatkami	– skúmanie vlastných tradícií spojených s veľkonočnými sviatkami; – navrhnutie, vytvorenie veľkonočných ozdôb a doplnkov; – uvažovanie o ich význame a využití	– vysvetliť význam hlavných sviatkov vlastnej kultúry (Veľkej noci a ďalších sviatkov); – zhotoviť produkt symbolizujúci túto tradíciu	***Veľkonočná tvorivá dielňa***
	Spoznávanie ľudových remesiel	– spoznávanie základných ľudových remesiel; – zhotovenie produktov starých ľudových remesiel	– pomenovať základné ľudové remeslá – opísať minimálne jedno remeslo v regióne s bohatou históriou	***Šperkáreň***

5. Záver

Dlhoročné skúsenosti z organizácie voľno-časových aktivít žiakov, nás utvrdzujú v presvedčení, že obsahovo vhodne zamerané neformálne vzdelávanie, môže vo významnej miere pozitívne ovplyvniť záujem žiakov a rozvoj ich schopností v prírodovednej a technickej oblasti. Dôležité je, aby pri fungovaní rôznych foriem neformálneho vzdelávania boli v rámci nášho vzdelávacieho systému vytvorené aj optimálne podmienky pre ich realizáciu.

Zoznam bibliografických odkazov

Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Šebeňová, I. (2008). *Vybrané kapitoly z pracovno-technických záujmových činností*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.

Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, spol. s.r.o.

Anna DEREVJANÍKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

HUDOBNOSŤ DETÍ RÓMSKEHO ETNIKA

Abstract

In the article the author analyzes the theoretical questions of the musicality of elementary school child, its basic characteristics and determinants which determinate the musicality. Especially emphasizes the musicality components: a predictor (biological) and activative, and social, which significantly contribute to the qualities of musicality. It approaches basic objectives, methodological starting points, and the periods of project VEGA 1/0751/13 named Musicality of Romas – myth and reality. It presents the results of the first phase of the project in the form of an evaluation of interviews and questionnaires realized with the teachers of Romas pupils and majority pupils of primary schools and schools with special needs, which was a part of the pre-research. It focuses on issues of social components of musicality, the share of social, family and school environment on the level of musicality, but also on the musical preferences of Roma pupils.
Key words: determinates of musicality, Romas, interview, research project

Abstrakt

V príspevku autorka v teoretickej rovine analyzuje otázky hudobnosti dieťaťa mladšieho školského veku, jej základné charakteristiky i determinanty, ktoré ju podmieňujú. Zvlášť zdôrazňuje zložky hudobnosti: predpokladovú (biologickú), aktivizačnú a sociálnu, ktoré sa značne podieľajú na kvalitách hudobnosti. Približuje základné ciele, metodologické východiská i etapy riešenia projektu VEGA 1/0751/13 s názvom Hudobnosť Rómov – mýtus a realita. Prezentuje výsledky, prvej etapy riešenia projektu v podobe vyhodnotenia interview i dotazníka realizovaného s učiteľmi rómskych i majoritných žiakov základných škôl i špeciálnych základných škôl, ktoré tvorilo časť predvýskumu. Zameriava sa na otázky sociálnej zložky hudobnosti, podielu spoločenského, rodinného i školského prostredia na úrovni hudobností, ale aj na hudobných preferenciách rómskych žiakov.
Kľúčové slová: determinanty hudobnosti, Rómovia, interview, výskumný projekt.

1. Úvod

Pojem etnikum sa v súčasnosti čoraz častejšie vzťahuje k pomenovaniu národnostnej menšiny, na rozdiel od prvotného pojmu etnikum z gréckeho „ethnos“ (kmeň, rasa, národ), ktorej kultúra sa odlišuje od kultúry väčšiny. Nejde teda o odlišnosť fyzických znakov, ale o inakosť v otázkach hodnôt, noriem chovania či jazyka. Etnicita predstavuje súhrn vlastností a znakov etnika, súhrn faktorov kultúrnych, rasových, teritoriálnych, jazykových, historických i vedomia spoločného pôvodu.

Rómovia žijú v Európe už vyše osem storočí a od ostatného obyvateľstva ich verejnosť odlišuje na základe tmavšej pleti, oči a vlasov, ba aj čŕt tváre. Odlišný je však aj ich spôsob života, jazyk a kultúra. Sú veľmi početnou etnickou skupinou (národnostnou menšinou) žijúcou na Slovensku, čo je neodškriepiteľný fakt a všeobecne známa vec. Sčítanie obyvateľov, domov a bytov v roku 2011 to však nepotvrdzuje. Rómsky materinský jazyk v ňom uviedlo 122 578 občanov, rómsku národnosť však uviedlo len 77 128 a k slovenskej sa z nich prihlásilo 42 564 obyvateľov (http://census2011.statistics.sk/tabulky.html). Aj preto je veľmi ťažko označiť niekoho ako Róma len na základe odlišnosti fyzickej, pokiaľ sa on ako Róm neidentifikuje, ale aj na tomto základe riešiť rómsku otázku, resp. výskum. Sociálne postavenie, kultúrna úroveň Rómov a miera ich rómskej identity,

je v súčasnosti veľmi rôznorodá. Tvoria ju bohatí Rómovia i sociálne odkázané rodiny, relatívne adaptované rodiny, aj rodiny nehlásiace sa k pôvodnej rómskej komunite.

Ľudia majú tendenciu uvažovať o iných ľuďoch v určitých schémach, vychádzajúcich z prvého dojmu, emocionálneho zaťaženia, z presvedčenia, že jedinec je nositeľom určitých pozitívnych či negatívnych kvalít, len na základe určitej príslušnosti či pôvodu, čo nie je často pravdivé, a ani reálne. Jedným zo stereotypov, ba až presvedčení ľudí, ktoré sa tradujú vo vedomí spoločnosti v spojitosti s Rómami je názor – že všetci Rómovia sú muzikálni, majú „dobrý rytmus", „hudba nimi šije", a pod. Je nesporné, že činnosti spojené so znejúcou hudbou sú jednou z tvorivých aktivít Rómov v rómskych komunitách v súčasnosti a preto sa traduje aj presvedčenie, že Rómovia sú hudobne disponovanejší, ako majoritné obyvateľstvo. Je to teda realita, je tomu tak, alebo ide o mýtus či o jeden zo stereotypov, ktorý sa traduje v spoločnosti?

2. Hudobnosť a jej determinanty

Hudobnosť „je to súhrn anatomicko-fyziologických kvalít človeka, ktoré sú výsledkom dedičných dispozícií, vplyvov prostredia, prostredníctvom ktorých sa jedinec prejavuje v hudobných činnostiach" (Sedlák, 1985, s. 37). Na problematiku hudobnosti je potrebné nazerať komplexne 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" (Holas, 2013, s. 31). Aj keď hudobnosť sa prejavuje hudobnou expresiou jedinca, nevzťahuje sa len k jedincovi, ale veľmi často sa hovorí o hudobnosti (muzikálnosti) národov alebo určitých etnických skupín. Hudobnosť teda vnímame ako psychologickú kategóriu, ktorá sa viaže k osobnosti a k jej hudobnému vývoju. „Hudobnosť je teda časť štruktúry osobnosti, v ktorej sa integrujú hudobné schopnosti, umožňujúce takmer každému jedincovi hudobné aktivity, porozumenie hudby a kladný vzťahy k nej" (Sedlák, Váňová, 2013, s. 81). Táto psychologická kategória tvorí neoddeliteľnú zložku osobnosti jedinca a označuje aj vzťahy k hudbe, hudobným záujmom a potrebám. Integruje základné hudobné schopnosti, umožňujúce hudobné činnosti, ktorých kvalita podmieňuje spätne vzťah k hudbe.

Hudobnosť je nevyhnutným predpokladom ku všetkým hudobným činnostiam a podmieňujú ju determinanty vonkajšej (sociálnej) i vnútornej (genetickej) povahy. V hudobnej psychológii dochádzalo k preceňovaniu dedičných vplyvov (C. Stumpf, G. Révézs, C. Seaschore) na druhej strane k zdôrazňovaniu sociálnych vplyvov (B.M. Těplov, S.L. Rubinštejn) i k zdôrazňovaniu vyváženosi a vzájomnej podmienenosti biologických i sociálnych determinantov (A. Bentley, K. E. Eicke). V. Helfert za základ hudobnosti považuje pozitívny vzťah k hudbe a hudobné potreby. Odmieta spájanie hudobnosti len s konkrétnymi hudobnými prejavmi v podobe schopností a zručností a kladie dôraz na sledovanie kladného vzťahu k hudbe, na hudobné potreby a skúsenosti, pre ktoré použil aj pojem „latentná hudobnosť", prejavujúca sa vnútornou aktivitou spojenou s emóciami, hudobným myslením a imagináciou. Vychádza z antropologických a sociologických údajov o tom, že hudba patrí k prvotným a všeobecným prejavom ľudského rodu, tesne spätým s celou jeho históriou. Je to primárna a v psychike hlboko zakotvená duševná potreba všetkých ľudí, je základným rysom každej telesne a duševne morálne utváranej osobnosti. Preto i hudobnosť, ktorej podstatu tvoria hudobné potreby,

záujmy i skúsenosti, je nutné považovať za jav vyskytujúci sa u všetkých ľudí (Sedlák, Váňová, 2013, s. 83).

Štruktúru hudobnosti tvoria zložky: *predpokladová* (výkonová) fyzické vlastnosti, schopnosti, zručnosti, ktoré sa prejavujú v hudobných činnostiach, *aktivizačná* (motivácia, záujmy, potreby, hodnotová orientácia a postoje k hudbe), *sociálna*, ktoré predstavujú vplyvy sociokultúrneho prostredia, rodiny, školy, masmédií či vrstovníkov. Hudobnosť nie je charakterizovaná len jednou schopnosťou, ale jej komplexnosťou a preto pri posudzovaní hudobnosti jedinca je potrebné brať do úvahy všetky tri zložky. Hudobný vývin ľudského jedinca nie je automatickým a zrkadlovým obrazom vonkajšej hudobnej reality je „nepretržitou interakciou organizmu s hudobným prostredím a výchovnými podnetmi“ (Sedlák, 1995, s. 292).

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 sociálne prostredie v podobe rodinných väzieb a školy, ktoré sa javia v tomto kontexte priam rozhodujúce.

3. Projekt VEGA 1/0751/13 Hudobnosť Rómov – mýtus a realita

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 Derevjaníková, 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.

Hudobnosť detí mladšieho školského veku vo všeobecnosti na Slovensku nebola predmetom kvalitného hudobno-psychologického výskumu už dávno. Otázke hudobnosti detí sa venovali hudobní pedagógovia ešte z čias československej hudobnej pedagogiky (F. Sedlák, F. Lýsek, M. Holas, M. Kodejška, Š. Kantor, V. Fedor). Ide o výskumy, ktoré boli realizované v priebehu 50-80 rokov 20. storočia. Závery týchto výskumov, jednotlivé zistenia boli knižne publikované v odborných publikáciách didaktického charakteru. Dodnes však nie sú dostupné štandardizované testy skúmania hudobnosti detí mladšieho školského veku vo všeobecnosti, čo je pre ďalšie kvalitné zabezpečovanie hudobno-edukačného procesu v súčasnej primárnej škole nevyhnutné. Predpokladom realizácie výskumu bolo dôkladné štúdium výsledkov výskumu spomínaných autorov, následné vytvorenie banky testovacích úloh, prostredníctvom ktorej by bola testovaná úroveň hudobných schopností (sluchovo-motorických schopností, rytmického cítenia, tonálneho cítenia, hudobnej pamäti) detí mladšieho školského veku komplexne, na teréne regiónu východného Slovenska, aj v komparácii deti rómskeho etnika versus deti majoritného etnika, s cieľom komparácie a hľadania determinantov podmieňujúcich úroveň hudobnosti uvedených detí.

Výskumy rómskeho etnika realizovala v rokoch 1997-2005 doc. PhDr. Veronika Ševčíková, Ph.D. (ČR) počas pedagogickej práce v základných školách moravskosliezskeho a olomouckého regiónu. Skúmala 68 rómskych a 140 nerómskych žiakov, s ktorými pracovala ako učiteľka. V tomto prípade išlo o žiakov z multikultúrneho prostredia v mestskom prostredí, v uvedených základných školách boli integrované majoritné a rómske deti. Predmetom jej skúmania bola nielen otázka hudobných schopností či zručností, ale aj hudobné preferencie uvedených detí.

Riešenie výskumnej úlohy Hudobnosť Rómov – mýtus a realita bolo naplánované do troch etáp. V prvej etape išlo o štúdium odbornej literatúry, platnej legislatívy, ktorá vo veľkej miere okliešťala naše možnosti diagnostiky. V tejto etape bolo potrebné preštudovať a spracovať odbornú literatúru z oblasti hudobnej psychológie, metodológie vedeckého výskumu, výskumov hudobnosti s cieľom pripraviť batériu testovacích úloh. Štúdium bolo zamerané aj na poznanie charakteristiky hudby rómskeho etnika, znaky jeho sociálnej i expresívnej komunikácie, determinanty hudobnosti a sociálne väzby, ktoré sa na hudobnosti podieľajú. Zároveň boli vytypované základné školy, v ktorých prebehne diagnostika hudobných schopností detí.

Špecifikom východného Slovenska sú základné školy v rómskych osadách, špeciálne základné školy, ktoré navštevujú deti čisto rómske, základné školy v mestách i dedinách, s menšou koncentráciou rómskeho etnika, v ktorých sú deti integrované s majoritnými deťmi. Aj tieto skutočnosti bolo potrebné zohľadniť pri príprave a plánovaní samotnej diagnostiky hudobných schopností rómskych i majoritných detí mladšieho školského veku a to všetko v súlade so Zákonom č. 122/2013 o ochrane osobných údajov v znení zákona č. 84/2014 Z. z. a Školským zákonom č. 245/2008 Z. z. o informovanom súhlase.

Vo vybraných školách sme realizovali interview s učiteľmi žiakov mladšieho školského veku. V tomto prípade sú učitelia iniciátormi a sprostredkovateľmi rozvoja hudobnosti v rámci školskej hudobnej edukácie a preto nám išlo o zachytenie ich empirického poznania a vyjadrenia sa k skúmanej problematike. Táto metóda v rámci metodologickej stratégie nášho výskumu hudobnosti tvorila predvýskum v rámci celkovo stanovenej štruktúrovanej genézy výskumu, a zároveň nám rozhovory s učiteľmi umožňovali pružne reagovať na špecifiká škôl, v ktorých sme diagnostiku realizovali. Získané informácie tak mali významný vplyv na samotnú prípravu a realizáciu výskumu hudobnosti rómskych aj nerómskych žiakov. Zároveň sme dotazníkovou metódou, formou otvorených i zatvorených položiek zisťovali, aká je kvalifikačná štruktúra učiteľov, ktorí sa na edukácii týchto rómskych žiakov podieľajú, aké hudobno-výchovné činnosti žiaci na hodinách hudobnej výchovy preferujú, aké piesne spievajú, odkiaľ čerpajú učitelia hudobný materiál a pod.

V druhej fáze výskumu sme realizovali samotné testovanie rómskych i majoritných detí mladšieho školského veku. Vypracovali banku testových úloh, ktorú tvorili úlohy na testovanie rytmického cítenia v podobe vokálnej, hry na tele a inštrumentálnej, tonálne cítenie zopakovaním dvoch melodických modelov a dvoch modelov hry s hlasom. Týmto sme zároveň sledovali hudobnú pamäť, do akej miery si deti modely zapamätajú. Úroveň hudobnej pamäte a tonálneho cítenia sme overovali aj prostredníctvom spevu piesní. Rómske deti mali zaspievať jednu rómsku a jednu slovenskú pieseň podľa vlastného výberu. Zároveň sme si všímali úroveň hlasového prejavu, intenzitu, jazykový prejav, hlasovú polohu a zaznamenávali zaujímavé momenty, ktoré počas testovania vznikli.

V tretej fáze budú výsledky diagnostiky štatisticky spracované, podrobené analýze a naznačené závery. V októbri 2015 plánujeme uskutočniť odbornú konferenciu s cieľom konfrontácie vlastných vedeckých prístupov a výsledkov skúmania hudobnosti s pracovníkmi z pedagogickej praxe, učiteľmi základných škôl v ktorých sme testovanie realizovali, aj s odborníkmi z oblasti hudobnej pedagogiky a psychológie a špeciálnej pedagogiky. Spracované údaje a výsledky výskumu súčasného stavu hudobnosti rómskych detí budú následne publikované.

4. Interview

Využili sme modifikáciu naratívneho interview tzv. epizodický rozhovor zameraný na získavanie poznania vo forme sémantických znalostí, resp. subjektívne abstrahovanej teórie (Hendl, 2005, s. 177).

Pre interview boli stanovené konkrétne východiskové deskriptívne výskumné problémy:

- Je súčasná hudobná edukácia rómskych detí mladšieho školského veku adekvátna ich potrebám a záujmom?
- Sú v nej v dostatočnej miere zohľadňované ich existujúce kultúrne a sociálne špecifiká?
- Majú učitelia rómskych žiakov dostačujúce kompetencie na čo najobjektívnejšie posúdenie ich hudobných schopností, zručností a návykov?

Vychádzajúc z tohto kontextu sme kládli nasledujúce otázky, do ktorých sme vstupovali doplňujúcimi otázkami.

Je súčasná hudobná edukácia rómskych detí mladšieho školského veku adekvátna ich potrebám a záujmom?

Potreby a záujmy sú vo všeobecnosti výrazným aktivizujúcim faktorom. V prípade hudobných schopností, predpokladov sú veľmi dôležité, pretože vnútorné predpoklady sú východiskom úspešnej sebarealizácie, prezentácie a úspech v činnosti spätne motivujúci.

Edukácia v základných školách sa riadi Štátnym vzdelávacím programom pretaveným do podoby Školského vzdelávacieho programu. Na otázku či realizujú hudobno-výchovné činnosti aj mimo hodín hudobnej výchovy odpovedali mnohí že nie. Je priam zarážajúce, že na jednej strane konštatujú učitelia, že deti veľmi spontánne reagujú pohybom na hudbu, hudobné činnosti majú radi, na druhej strane mimo hodín hudobnej výchovy hudobné činnosti takmer nevyužívajú a nerealizujú. Hudbu využívajú pri krúžkovej činnosti mimo vyučovania alebo pri nácvikoch rôznych kultúrnych programov.

Na hodinách hudobnej výchovy využívajú učebnice vydané MŠ SR a tie absolútne nezohľadňujú multikultúrny charakter Slovenska a východného Slovenska zvlášť. Pedagógovia, ktorí neovládajú rómsky jazyk, a tých je väčšina, sa vyhýbajú spevu rómskych piesní, „ja ten jazyk neovládam a nechcem sa pred deťmi zosmiešniť“, mnohé ich nemajú odkiaľ čerpať, uvádzali, že piesňový materiál čerpajú z internetu, a v tomto prípade chýba notový zápis, výslovnosť rómskych slov, preklad, a tak sa oni aj deti učia imitáciou, často podľa nevhodného speváckeho vzoru, nevhodnej speváckej polohy. „Učiteľ, ktorý príde do rómskeho prostredia a nikdy tieto veci nepočúval, nemá sa čoho chytiť. Bolo by dobre, ak by boli aj pre týchto žiakov alternatívne učebnice“. Iné

konštatovanie: „na Slovensku sme toto dlžní všetkým národnostným menšinám, nepostihli sme ich špecifikum a nič vhodné sme pre nich nevydali“.

Do akej miery je hudobne podnetné rodinné prostredie Vašich žiakov?

Odpoveď na túto otázku sme nachádzali v rozhovoroch s pedagógmi, ale aj v komunikácii s diagnostikovanými žiakmi. Žiakov sme sa pýtali, kto s nimi spieva, či doma spievajú, kto ich naučil interpretovanú pieseň, pri akých príležitostiach spievajú, čo najradšej spievajú. V odpovediach učiteliek často zaznievalo, že žiaci s ktorými pracujú už doma málo spievajú, učiteľky z dlhoročnou praxou konštatovali, že pred rokmi prichádzali viac rozospievané deti ako v súčasnosti, že nepoznajú resp. nepamätajú si ani rómske piesne, a ak aj áno, tak len útržky piesní, resp. refrény, „zaspievajú len prvú vetu, časť, ale celé piesne z domu si nepamätajú“. Podobné odpovede nám dávali aj žiaci. S rodičmi nespievajú, spievajú málo, spievajú s kamarátmi, staršími súrodencami, „spievame na moste s kamarátom, on má gitaru“, spievajú s babkou. Na otázku odkiaľ poznajú pieseň často odpovedali „ta spievam z cedečki aj uesbečki“ „ta z televizora“, resp. hitom v tomto čase bola pieseň na úvodnú melódiu tureckej telenovely Feriha, na ktorú ktosi vytvoril rómsky text. V dosť ojedinelých pekných speváckych výkonoch žiaci odpovedali, že majú doma spevácku skupinu, že chodia s rodičmi spievať do Nemecka či Anglicka, „môj brat ma skupinu“, „môj otec bavi v skupine“ a pod. Bolo zjavné, že kde bolo múzickým činnostiam naklonené rodinné prostredie, tam aj výkony detí boli lepšie. Učiteľka Rómka, ktorá pracuje s deťmi 26 rokov odpovedala: „U nás v rodine hrali dedo, otec, ujovia, bez hrania a spevu nemohla byť žiadna rodinná udalosť. Terajší rodičia počúvajú hudbu, ale spolu s deťmi už nespievajú ako kedysi, to čo bolo základom sa už vytráca – rodinné spievanie“.

Aké prejavy hudobnosti sú typické pre deti s ktorými pracujete?

Hudobnosť sa môže prejavovať zjavne hudobným výkonom v podobe vokálnej, inštrumentálnej či hudobno-pohybovej, ale i zvýšeným záujmom o hudbu a hudobné činnosti, ako aj výrazným emocionálnym zainteresovaním pri hudobných činnostiach. Na to, aby sme boli schopní posúdiť hudobnosť iných, rozvíjať hudobnosť iných by sme mali disponovať určitou úrovňou hudobnosti sami. Učitelia vo väčšine reagovali na otázku o hudobnosti Rómov kladne, dokonca v jednom prípade zaznelo, že sú muzikálnejší ako majorita, pritom učiteľka nikdy iné deti ako rómske neučila. Na otázku ako sa prejavuje ich hudobnosť boli strohé odpovede „keď znie hudba nimi šije“, „hmkajú si“. Zhodovali sa takmer všetky, že majú lepšie rozvinuté rytmické cítenie, menej už tonálne. Iná odpoveď: „oni si pospevujú“, ale hneď pokračovala, „v posledných rokoch sa mi zdá, že sa stráca intonačná čistota spevu, spievajú falošne. Ak je podklad inštrumentálna hudba, spievajú často falošne“. Často zaznievalo konštatovanie, že im dlho trvá, kým sa naučia slovenskú pieseň. Tie deti, ktoré ovládajú a rozumejú slovenskému jazyku sa piesne naučia skôr a prejavujú o spev aj väčší záujem. Ostatné deti kým porozumejú o čom spievajú stratia o činnosť záujem. Za pomalším učením piesní je nedostatok jazykových kompetencii, nepochopenie textu a časté skomoleniny v texte. Práve spôsob vokálnej interpretácie presviedča učiteľky o ich hudobnosti. „Rómovia to inač cítia, je v tom viac emócie ako u bežných ľudí. Aj témy piesní sú o láske, o problémoch a v nich je veľa emócií“

Učiteľka s dlhoročnou praxou povedala: „Kým boli uzavretí, žili len tu, všetko vkladali do piesní, ich osudy boli v piesňach. Keď išli do sveta, spontánne si prispôsobili texty, podľa toho čo potrebovali vyjadriť. Sú úžasne spontánni pri tvorbe textov piesní. Cez pieseň povedia to čo cítia. Oni sa rokmi nezmenili, len sa vedia prispôsobovať a prispôsobujú sa. Majú zmysel pre takt a rytmus, pre rómsku ľudovú slovesnosť. Oni si po hudobnej stránke ináč zdobia piesne, neopakujú len tie isté harmonické funkcie“.

Iná odpoveď: „keby si držali svoju kultúru, keby im rodičia viac spievali, bolo by to iné. Oni skôr pasívne prijímajú hudbu z internetu. Vidieť, ktoré deti doma spievajú, tancujú, a ktorým sa nikto nevenoval“.

Objavila sa aj táto odpoveď. „Čo oni majú ako najsilnejšiu stránku? Z každého rožka troška. Treba ich učiť postupne, usmerňovať, presne vyslovovať slová, dookola trénovať a mať svätú trpezlivosť“.

Myslíte si, že ste boli dostatočne pripravení na prácu s rómskymi deťmi?

„Na prácu s rómskymi deťmi nemôže dostatočne pripraviť žiadna škola. Naučiť sa môže len prácou s nimi, ich spoznávaním v dobrom aj zlom“. Veľký kus pravdy je v tejto odpovedi. Nasledujúca je výzvou pre tých, ktorí sa na príprave pedagógov podieľajú. „Nie, nepripravila ma škola vôbec“.

Mnohí z učiteľov sa priznali, že tieto piesne neovládajú, aj keď študovali špeciálnu pedagogiku učili sa slovenské piesne, o špecifikách rómskej hudby sa nedozvedeli takmer nič, otázkami hudobnosti ako takej sa absolútne nezapodievali. Mnohí z nich nemajú ani elementárne hudobné vzdelanie. Hudobná výchova je často len o speve, resp. počúvaní hudby. Nikde sme sa nestretli s používaním Orffových hudobných nástrojov a deti boli zaskočené, keď mali tlieskať alebo plieskať, čo je považované za jednu z najprirodzenejších pohybových reakcií Rómov na znejúcu hudbu. Stretli sme sa aj s nasledujúcimi zaujímavými odpoveďami: „Rómovia necítia potrebu byť vedení, sú si sami kapelníkmi aj manažérmi“.

„Rómovia si hrajú pre radosť, ale potrebujú a chcú sa aj prezentovať, vidieť úspech čo najskôr. Nie sú peniaze na rómsku kultúru. Sú peniaze na projekty, ale aby sa deti ukázali niekde von už nie sú peniaze. Potrebujú vidieť úspech, vystupovať, tancovať, to bolo kedysi mimoriadne motivačné, teraz už toto nie je. Na mimoškolské aktivity a prezentovanie v krúžkoch je menej priestoru. Bolo by dobre, ak by boli pre nich vytvorené alternatívne učebnice“.

5. Záver

Vnútorné činitele ovplyvňujú i účinnosť vonkajších hudobných podnetov, ktoré potom pôsobia výberovo aj v závislosti od hudobného vývinového stupňa jedinca. Vývin nie je len obyčajným lineárnym rozširovaním, zdokonaľovaním a kvantitatívnym narastaním psychologických funkcii a hudobných schopností, ale prechodom od jednoduchých hudobných procesov k stále hlbšiemu, presnejšiemu a plnšiemu odrazu hudby v psychike, dokonalejšiemu hudobnému vnímaniu, poznávaniu, prežívaniu i dokonalejším hudobným činnostiam. Jedinec dosahuje v hudobnom vývine určité úrovne, a proces sa dynamizuje hudobnou motiváciou i aktivitou subjektu. Ak je prostredie podnetné, tieto procesy sú dynamickejšie, ak je aktivita trvala, tak pri dostatočnej koncentrácii duševných síl a vytrvalosti sa zlepšuje a urýchľuje hudobný vývin.

Z analýzy interview je zjavné, že rómskym deťom v súčasnosti chýba podnetné rodinné, ale aj školské prostredie. Prejavenie záujmu o ich osobu, ich potreby, šikovnosť, ich hudobnosť, by pôsobilo výrazne motivačne. Zmenené sociálne podmienky zmenili v dobrom i v zlom ich hudobnú kultúru. Tradičná hudobná kultúra sa vytráca, spev starých rómskych piesní, halgáta a pod. je ojedinelý. Ako sme konštatovali vyššie, oni sa nezmenili, len sa prispôsobili a to doslovne, aj novej hudobnej kultúre v podobe rom-popu. Kde zlyhá rodina, deti dostávajú šancu v komunitnych centrách či detských domovoch, kde sa však už vytráca spätosť s ich pôvodnými kultúrnymi koreňmi. Zároveň sa nám odhalila aj menej lichotivá pravda, že ani ich učitelia neboli dostatočne pripravené na prácu s nimi, mnohí hudobné činnosti zúžili len na spev, aj to len podľa reprodukovanej hudby. Tak že často zlyhá nielen rodina, ale aj škola, ako nezastupiteľný determinant v rozvoji hudobnosti.

Aj keď diagnostika hudobnosti 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.

Zoznam bibliografických odkazov

Hendl, I. (2005). *Kvalitatívní výzkum*. Praha: Portal.

Holas, M. (2013). *Psychológie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha: AMU.

Sedlák, F. (1985). *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: SPN, 1985.

Sedlák, F. (1995). *Základy hudební psychológie*. Praha: SPN, 1995.

Sedlák, F., Váňová, H. (2013). *Hudební psychológie pro učitele*. Praha: Karolínum.

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

Monika KORMANÍKOVÁ, Daniel ŠIMČÍK, Anna DEREVJANÍKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

HUDOBNÝ MATERINSKÝ JAZYK A JEHO PONÍMANIE

Abstract

The paper presents the results of the pre-research of dissertation, which deals with the understanding of musical mother tongue. The research is focused on finding starting points and interfaces of naming and understanding the meaning and essence of the musical mother tongue and the importance of its application in the school music education of music, based on semi-structured interviews with primary school teachers and the verbal statements of professional musicians and respondents living abroad. In the papers, there is the interpretation the results of qualitative research and summary conclusions and assumptions necessary for further examination are suggested.
Keywords: pre-research, musical mother tongue, semi-structured interview, verbal statements, elementary school teachers, professional musicians.

Abstrakt

V príspevku sú prezentované výsledky predvýskumu dizertačnej práce, ktorý sa zaoberá ponímaním a chápaním hudobného materinského jazyka. Predvýskum je zameraný na hľadanie východísk a spoločných bodov pomenovania a chápania zmyslu a podstaty hudobného materinského jazyka a významu jeho uplatnenia v školskej hudobnej edukácii, a to na základe pološtruktúrovaného interview s učiteľmi základných škôl a verbálnych výpovedí profesionálnych hudobníkov a respondentov žijúcich v zahraničí. V príspevku sa nachádza interpretácia výsledkov kvalitatívneho predvýskumu, závery a východiská potrebné pre ďalšie skúmanie.
Kľúčové slová: predvýskum, hudobný materinský jazyk, pološtruktúrované interview, verbálne výpovede, učitelia základných škôl, profesionálni hudobníci.

1. Úvod

Predkladané výsledky sú súčasťou predvýskumu dizertačnej práce. Výskumným problémom dizertačnej práce je hľadanie východísk a spoločných bodov pomenovania a chápania zmyslu a podstaty hudobného materinského jazyka a významu jeho uplatnenia v školskej hudobnej edukácii. Prostredníctvom popisu, analýzy a komparácie sa snažíme poskytnúť ucelený obraz o filozofických, psychologických a pedagogických východiskách vnímania hudobného materinského jazyka s dôrazom na následnú implementáciu do hudobno-edukačného procesu s cieľom rozvíjať hudobno-kultúrne a komunikačné kompetencie detí mladšieho školského veku.

Cieľom predvýskumu dizertačnej práce je zistiť, čo je možné chápať pod pojmom hudobný materinský jazyk a akú úlohu zohráva hudobný materinský jazyk pri rozvoji hudobno-kultúrnych a komunikačných kompetencií v edukačnom procese primárnej školy. Predvýskum predstavuje kvalitatívnu sondu zameranú na zistenie ponímania hudobného materinského jazyka a získanie poznatkov o jeho využívaní a význame v edukačnom procese i mimo neho.

2. Popis výskumu ponímania hudobného materinského jazyka

Na získanie údajov o ponímaní hudobného materinského jazyka sme zvolili metódu **kvalitatívneho pološtruktúrovaného interview**, ktorú autori zaoberajúci sa

kvalitatívnym výskumom považujú za jeden z dvoch hlavných typov hĺbkového rozhovoru (Miovský, 2006; Svaříček, 2014). Hendl (2005) túto metódu nazýva rozhovor pomocou návodu. Takýto rozhovor „umožňuje zachytiť nielen fakty, ale i hlbšie preniknúť do motívov a postojov respondentov. Možno pri ňom sledovať aj vonkajšie reakcie respondentov a podľa nich usmerňovať ďalší priebeh interview“ (Gavora, 2010). Je vhodné ho využiť, ak skúmame nepreskúmanú oblasť, akou je aj hudobný materinský jazyk. Význam pološtruktúrovaného hĺbkového rozhovoru spočíva v príprave tematických okruhov otázok a doplňujúcich alebo pomocných otázok. Predpokladali sme, že len málo respondentov sa už niekedy stretlo s týmto pojmom. Znamená to, že výskumná metóda pološtruktúrovaného interview poskytla možnosť byť v priamom kontakte s respondentmi, možnosť pripájať ďalšie otázky, konkretizovať ich alebo vynechať niektoré z nich. V našom výskume sa vzhľadom na novosť a špecifickosť pojmu osvedčila aj možnosť výmeny poradia tematických okruhov.

Výskumnú vzorku tvorili **zámerne vybraní** učitelia z rozličných typov škôl. To znamená z mestských a dedinských škôl, plnoorganizovaných a málotriednych škôl. Podarilo sa nám získať informácie aj od učiteľov pôsobiacich v triedach s rómskymi žiakmi.. Učitelia odpovedali na tri okruhy otázok:

1) **Vlastné ponímanie hudobného materinského jazyka**

Ako Vy osobne vnímate pojem hudobný materinský jazyk a čo podľa Vášho názoru tento pojem pomenúva?

Ako by ste vyjadrili charakter Vášho vlastného hudobného materinského jazyka, v čom vidíte jeho podstatu?

Kedy a kde sa objavil moment jeho uvedomenia si?

Aký má vplyv na Vašu osobnosť, identitu, kultúru, tradície?

Aké piesne si pamätáte z detstva? Od koho ste sa ich naučili?

2) **Hudobný materinský jazyk v edukačnom procese**

Jedným z cieľov predmetu hudobná výchova v súčasnosti platného Štátneho vzdelávacieho programu je „pochopením úlohy ľudovej piesne v živote človeka a spoločnosti si osvojiť hudobný materinský jazyk a takto prispieť k rozvíjaniu kultúrnych kompetencií žiakov“. Aký hudobný materiál využívate pri napĺňaní tohto cieľa?

Prečo je dôležité osvojiť si hudobný materinský jazyk?

Ako využívate a implementujete tieto prvky do edukačného procesu?

Akým spôsobom môžu prvky hudobného materinského jazyka prispieť k rozvoju kultúrnych kompetencií žiaka?

Ako môžu tieto prvky prispieť k primeranej adaptácii na školu?

3) **Rodinné prostredie a hudobný materinský jazyk**

Ako vplýva rodinné prostredie, lokalita z ktorej deti pochádzajú na výber hudobného materiálu v rámci plnenia učebných plánov hudobnej výchovy?

Máte poznatky o tom, či sa vo vašej triede nachádzajú žiaci, ktorí sú príslušníkmi iných etnických skupín? Aký je ich materinský jazyk?

Zaraďujete do učebných plánov hudobný materiál v ich materinskom jazyku?

Aké piesne deti poznajú z rodinného prostredia?

Odpovede na otázku chápania a ponímania hudobného materinského jazyka sme zisťovali aj od ďalších respondentov, ktorí nie sú učiteľmi prvého stupňa základnej

školy. Na získanie týchto odpovedí sme využili **techniku verbálnej výpovede.** Respondenti **písomne alebo prostredníctvom priameho rozhovoru** odpovedali len na jeden okruh otázok:

Vlastné ponímanie hudobného materinského jazyka

Ako vnímate Vy osobne pojem hudobný materinský jazyk a čo podľa Vášho názoru tento pojem pomenúva?

Ako by ste vyjadrili charakter Vášho vlastného hudobného materinského jazyka, v čom vidíte jeho podstatu?

Kedy a kde sa objavil moment jeho uvedomenia si?

Aký má vplyv na Vašu osobnosť, identitu, kultúru, tradície?

Aké piesne si pamätáte z detstva? Od koho ste sa ich naučili?

Aj keď sa táto metóda veľmi blíži k ankete, na rozdiel od ankety, v ktorej ide podľa Benča o „individuálne neurčené osoby" (2001, s. 77), my sme **zámerne** oslovili vyprofilované osobnosti z oblasti hudby, čím sme chceli hlbšie preskúmať, aký význam má hudobný materinský jazyk pre profesionálnych hudobníkov (hudobný pedagóg a skladateľ, dirigent, operná speváčka, niektorí učitelia základných umeleckých škôl atď.). Oslovili sme ľudí v okolí, ale aj jednotlivcov dlhodobo žijúcich v zahraničí, o ktorých máme poznatky, že uchovávajú ľudové tradície ich rodného kraja alebo rodného kraja ich predkov aj prostredníctvom osvojených prvkov hudobného materinského jazyka. To prispelo k skvalitneniu výskumu a získaniu obsiahleho a zároveň aj komplementárneho pohľadu na skúmanú problematiku. Týchto respondentov sme najprv oslovili a požiadali o súhlas k spolupráci na výskume a následne im zaslali otázky prostredníctvom e mailu. Respondenti z blízkeho okolia nám odpovedali priamo pri osobnom stretnutí.

3. Stručná interpretácia výskumných údajov

Pološtruktúrované interview a verbálne výpovede sme realizovali so zámerom podporiť a ozrejmiť teoretické východiská problematiky hudobného materinského jazyka a získať nové poznatky v chápaní a vnímaní tohto pojmu vo všeobecnosti. Okrem toho cieľom pološtruktúrovaného interview s učiteľmi bolo zistiť, čo učitelia chápu pod pojmom hudobný materinský jazyk, aké je jeho miesto a význam v edukačnom procese.

3.1 Interpretácia výskumných údajov učiteľov základných škôl

Do interview sa zapojilo 25 učiteliek základných škôl. Na interview s učiteľkami sme využívali pripravené tematické okruhy otázok, ktoré boli doplnené pomocnými, doplňujúcimi otázkami. Interview sme so súhlasom učiteliek zvukovo zaznamenávali. Vychádzali sme z pojmu hudobný materinský jazyk, ktorý je zakomponovaný do cieľov hudobnej výchovy súčasne platného Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne školy.

Prvý tematický okruh bol zameraný na *vlastné ponímanie hudobného materinského jazyka*. Na otázku *Ako vy osobne vnímate hudobný materinský jazyk* väčšina respondentov nevedela hneď reagovať. Bol to pre nich pojem, s ktorým sa nestretli a ani sa nad týmto pojmom nikdy nezamýšľali. Respondenti hľadali odpoveď na túto otázku pomocou analýzy pojmu, vyjadrovali sa na základe prvých asociácií súvisiacich s týmto pojmom. U 18 respondentov sa spájal s uspávankou, riekankou, matkou, blízkou rodinou, materinským (rodným) jazykom, ich rodinnou tradíciou a ľudovou piesňou. U 4 učiteliek sa objavila súvislosť s lingvistickou podobou materinského jazyka (nárečím). 3 respondentky nevedeli vôbec odpovedať.

Pri otázke *Kedy a kde sa objavil moment uvedomenia, vplyv na osobnosť, kultúru, tradície* bolo zaujímavé sledovať, ako sa respondenti pri hľadaní odpovede ponárali stále viac do detstva. Spočiatku ako učiteľky často svoj vzťah k hudbe spájali s vysokou či strednou školou pedagogického zamerania, neskôr s aktivitou v hudobnom súbore na základnej škole, základnej umeleckej škole, materskej škole a až tak sa približovali k detstvu a hudobným skúsenostiam z detstva, ktoré boli úzko späté s rodinou. Niektorí respondenti si dokonca až po určitom čase rozhovoru a doplňujúcich otázkach uvedomili a uviedli, že na ich hudobný vývin a vzťah k hudbe mala vplyv rodina alebo hudobné prejavy a podnety v rodine. Ukázalo sa, že hudobný materinský jazyk mal vplyv na ich vzťah k hudbe ako takej. Postrehli sme aj podmieňujúci vzťah medzi výchovou k hudbe v detstve a ich postojom k súčasnej výučbe hudobnej výchovy. Učiteľky, ktoré si nepamätali, že sa v ich rodinách spievalo, alebo sa aktívne pestoval vzťah k hudbe, neprejavovali pedagogický entuziazmus, ba v niektorých prípadoch ani záujem učiť hudobnú výchovu. Jedna respondentka priznala, že vidí význam v zachovávaní tradícií, ľudovej kultúry, ale u nich v rodine sa nikdy nespievalo, nepestoval sa vzťah k hudbe, čiže ona nerada spieva, nerada učí hudobnú výchovu. Dokonca sa dožaduje, aby ju nemusela učiť, lebo si myslí, že by tento predmet mal učiť učiteľ, ktorý má k hudbe vzťah.

Na otázku *Na akú prvú pieseň si pamätáte s detstva?* – si dvadsať učiteliek pamätá ako prvú ľudovú pieseň naučenú rodičmi, často aj starými rodičmi alebo učiteľkami v materskej škole. U desiatich respondentov išlo o piesne v ich rodnom nárečí.

Druhým tematickým okruhom bol *hudobný materinský jazyk a jeho miesto v edukačnom procese*. Učitelia v edukačnom procese využívajú hlavne hudobný materiál z učebníc. Časovo-tematické plány nevypracovávajú a nemodifikujú každý rok, 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 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 často zaraďujú regionálne alebo nárečové piesne tej-ktorej lokality a tak 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 na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy na Pedagogickej fakulte 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 sme zistili, že Rómom sú blízke aj ľudové piesne danej lokality, a preto ich často využívajú ako prostriedok osvojovania si slovenského jazyka.

Pre nás je zaujímavé 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.

Prekvapujúce informácie sme získali v tematickom okruhu *Rodinné prostredie a hudobný materinský jazyk*. Iba dve z trinástich opýtaných učiteliek mestských škôl reflektovali pri výbere hudobného materiálu a realizácii hudobných aktivít národnostné a etnické zloženie žiakov v triede, čiže aj ich hudobný materinský jazyk. V jednom z týchto dvoch prípadov išlo o triedu základnej školy v Košiciach. Triedu navštevovali žiaci, ktorých aspoň jeden z rodičov bol inej národnosti. Učiteľka deklarovala, že zaradenie hudobného materiálu ich národností v rámci hudobných aktivít bolo pre ostatné deti obohacujúce a zaujímavé. Na druhej strane deti prezentujúce prvky ich hudobného materinského jazyka boli hrdé na to, že mohli preukázať časť ich vlastnej kultúry. Táto učiteľka často zaraďuje zvykoslovný ľudový hudobný materiál do edukačného procesu a rodičia to prijímajú veľmi pozitívne.

V druhom prípade učiteľka pracuje na základnej škole v meste Stará Ľubovňa. Okres Stará Ľubovňa je špecifický existenciou rozličných národnostných a nárečových skupín. Teda aj triedy v meste sú charakteristické zoskupením príslušníkov týchto národností a nárečí v rámci jednej triedy. Učiteľka sa snaží do edukačného procesu zaradiť hudobný materiál a hudobné aktivity každej národnostnej menšiny či nárečia, čo podľa nej prispieva k ich vzájomnému spoznávaniu, tak sa zoznamujú s jednotlivými nárečiami, tradíciami, a v neposlednom rade dochádza i k rozširovaniu poznatkov o okrese, v ktorom žiaci žijú. Zároveň vyjadrila aj presvedčenie, 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.

Opýtaní učitelia sa často zhodovali v odpovediach, že čoraz menšie percento žiakov vie zaspievať nejakú pieseň, ktorú si prinesie z rodinného prostredia. Už viac piesní poznajú deti z materskej školy. Pre učiteľov dedinských škôl je proces zaraďovania prvkov hudobného materinského jazyka prirodzenejší vzhľadom na väčšiu mieru homogénneho národnostného či nárečového zoskupenia v triedach. Títo učitelia zaraďujú do edukácie ľudové piesne ako také, ale takmer vôbec nesiahajú po regionálnej ľudovej piesni, ako nositeľovi prvkov hudobného materinského jazyka danej oblasti.

3.2 Verbálne výpovede profesionálnych hudobníkov

Verbálne výpovede oslovených **profesionálnych hudobníkov** sú ďalším dôkazom potvrdzujúcim vplyv hudobného materinského jazyka na rozvoj hudobnosti jedinca. Do nášho výskumu sme sa snažili zaradiť názory významných hudobných osobností, ako napríklad slovenského hudobného skladateľa, pedagóga a hudobného teoretika prof. Juraja Hatríka, slovenského hudobného skladateľa a hudobného pedagóga prof. Bela Felixa, dirigenta Štátneho divadla v Košiciach Igora Dohoviča, opernej speváčky japonského pôvodu Nao Higano, pôsobiacej na Slovensku a v Čechách, vynikajúceho japonského sociológa a známeho obdivovateľa slovenského ľudového hudobného umenia prof. Akihira Ishikawu a ďalších.

Deväť z desiatich opýtaných respondentov tejto skupiny spája vlastný hudobný materinský jazyk s významne podnetným hudobným prostredím, ktoré sa vyznačovalo častým spievaním v rodine alebo hudobným vplyvom hudobníkov z radu najbližších príbuzných. V mnohých prípadoch blízki príbuzní respondentov hrali na hudobnom

nástroji. Jedna respondentka priznala, že nepochádza z hudobníckej rodiny, ale veľký vplyv na jej formovanie mali silné hudobné podnety v materskej škole.

U všetkých respondentov tejto profesionálnej skupiny sa ako prvé spomienky na piesne a spievanie objavili piesne ľudové, detské, piesne v ich materinskom jazyku, ktoré boli súčasťou ich rodinnej hudobnej tradície. I v tomto prípade sa potvrdil fakt, že hudobné podnety z rodinného prostredia, materskej školy alebo prvých ročníkov základnej školy, ktoré boli v prevažnej miere neoddeliteľne spojené s jednoduchými ľudovými piesňami, uspávankami, riekankami, tvorili pevný a bohatý základ pre ich ďalšie hudobné vzdelávanie, teda *odrazový mostík* k ich budúcemu profesionálnemu hudobnému napredovaniu.

Pozoruhodné sú zistenia, že aj samotní profesionálni hudobníci na problematiku hudobného materinského jazyka pozerajú z rôznych aspektov, čo nás utvrdzuje v presvedčení, že pojem *hudobný materinský jazyk* je potrebné chápať v integrácií viacerých aspektov. Jedni ho vnímajú ako východisko ich hudobného napredovania, primárne hudobné podnety v rodine, iní zdôrazňujú jeho jazykovú stránku, teda porovnávajú s materinským jazykom ako takým. Ďalší naň nazerajú predovšetkým z hudobno-historického aspektu a sústreďujú pozornosť na hudobné prvky (tonalita, intonácia, harmónia, hudobná forma).

3.3 Verbálne výpovede respondentov žijúcich v zahraničí

Respondenti žijúci v zahraničí, ktorých rodičia pochádzajú zo Slovenska, považujú hudobný materinský jazyk za dôležitý prostriedok, ktorý ich spája s krajinou ich predkov a ich bohatou kultúrou. Vnímajú ho ako prostriedok prezentácie krajiny ich predkov vo vlastnej rodine. Respondentka žijúca v USA vníma hudobný materinský jazyk, na ktorý je veľmi hrdá, ako prostriedok *individualizácie a indikátor identity*. Mnohí potomkovia žijúci v zahraničí rozumejú materinskému jazyku ich rodičov, už menej ho používajú, ale s úctou a bázňou ho uchovávajú práve prostredníctvom aktívneho využívania hudobného materinského jazyka. S vnúčatami, ktoré sú už v podstate druhou alebo treťou generáciou žijúcou v zahraničí, sa rozprávajú prevažne po anglicky, ale hudobne s nimi komunikujú prihovárankami, uspávankami, riekankami a piesňami ich hudobného materinského jazyka, ich detskej skúsenosti. Podľa ich výpovedí je prihováranie sa deťom týmito hudobnými prvkami pre nich úplne prirodzené a ináč si to nevedia ani predstaviť. Tak ako ich matky oživovali spevom ich dušu, tak aj oni teraz odovzdávajú informácie o svojom pôvode, cez svoje detstvo, ktoré si nesú v sebe. Tak si zachovávajú svoju identitu a jedinečnosť.

4. Záver

Je pre nás potešiteľné, a z analýzy rozhovorov aj zjavné, že respondenti mali záujem hľadať aj nachádzať východiská objasnenia pojmu hudobný materinský jazyk. Učitelia v implementácií takýchto prvkov kultúry do edukačného procesu vidia možnosť prehĺbenia poznatkov o duchovnej kultúre regiónu v podobe zvykov, piesní a pod. Zaujímavým bolo aj zistenie, že učitelia, ktorí neradi učia hudobnú výchovu, vyzdvihovali hodnoty hudobného materiálu takéhoto druhu. Využívajú najmä regionálne ľudové piesne, menej sa však zameriavajú na ďalšie elementárne hudobné prejavy v podobe rytmizácie riekaniek, hry na tele, čo považujeme tiež za súčasť hudobného materinského jazyka.

Na základe predchádzajúcich zistení môžeme zovšeobecniť, že v súčasnosti sa nám v sledovanej oblasti ako určité limitujúce a obmedzujúce faktory v edukačných prístupoch javia tieto aspekty :

- slabá pripravenosť učiteľov v oblasti ľudovej kultúry, osobitne autentickej ľudovej kultúry,
- nízka schopnosť plánovania a efektívneho implementovania hudobného materinského jazyka do edukačného procesu,
- obavy učiteľov zo zaraďovania ľudových piesní v nárečí a z následných reakcií iných žiakov či vedenia školy,
- príliš tendenčné a často jednostranné stavanie obsahu edukácie založenej na módnych trendoch, hitoch,
- nezáujem o poznanie socio-kultúrneho pôvodu žiakov.

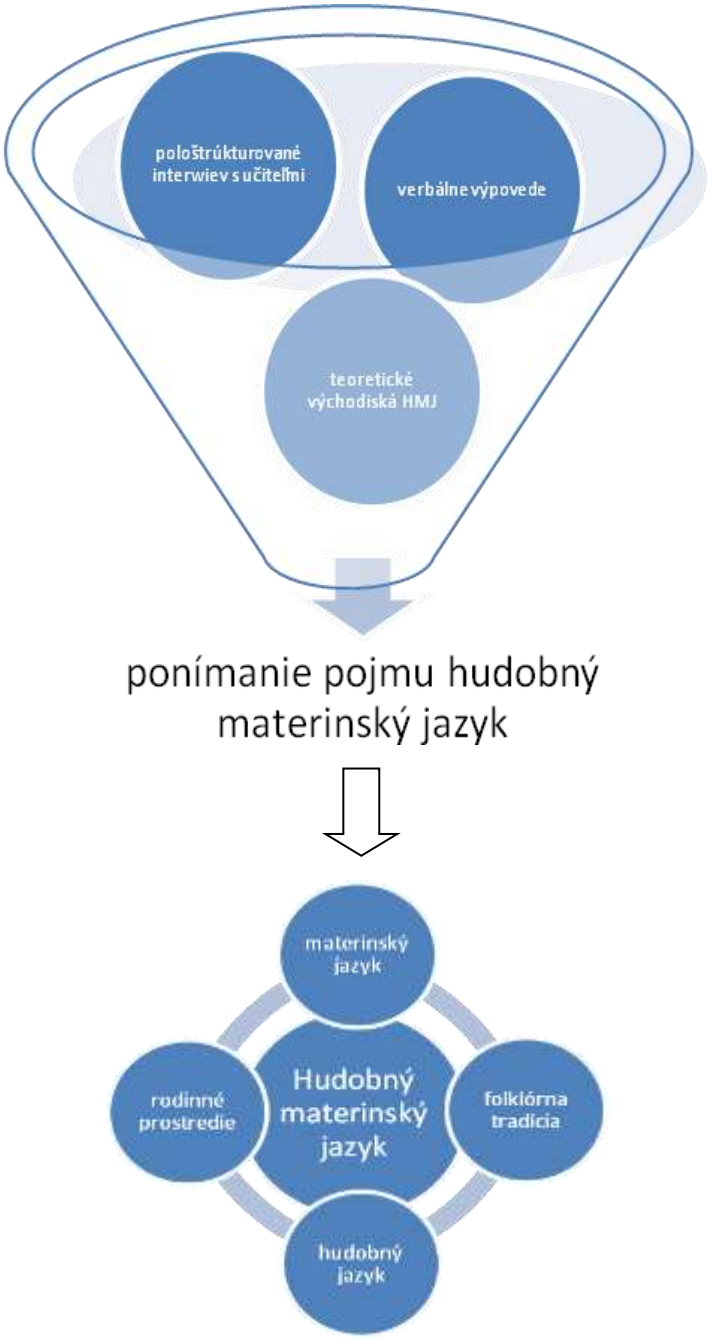
Pozoruhodné sú vyjadrenia respondentiek, ktoré pri otázke, *čo by chceli dodať na záver rozhovoru* priznali, že už tento rozhovor bol pre ne výzvou, aby si viac všímali a spoznávali žiakov v triede v zmysle ich etnickej príslušnosti alebo ich materinského jazyka. Jedna z nich sa nám doslova poďakovala za inšpiráciu a iný pohľad na výber a implementáciu hudobného materiálu a hudobných aktivít do edukačného procesu.

Realizovaný výskum objasňuje a potvrdzuje také **východiská ponímania, chápania hudobného materinského jazyka**, ktoré sú vo vzájomnom vzťahu a nie je možné ich oddeliť.

Za takéto východiská považujeme:

- schopnosť vnímať a uvedomovať si svoj materinský hudobný jazyk;
- schopnosť vytvárať prajné rodinné a školské prostredie pre dlhodobé uvedomovanie si vlastného materinského hudobného języka;
- schopnosť zachovávať a šíriť svoj materinský hudobný jazyk (folklórna tradícia);
- identifikovať svoj hudobný materinský jazyk, stotožniť sa s ním a vedieť ho odlíšiť od iných.

Graf 1. Proces výskumu ponímania hudobného materinského jazyka.



Zdroj: vlastné spracowanie.

Zoznam bibliografických odkazov

Benčo, J. (2001). *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: Iris.

Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Regent.

Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

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

Zuzana SLÁVIKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

ROZVOJ IMAGINATÍVNO-EMOTÍVNYCH FUNKCIÍ DETÍ PROSTREDNÍCTVOM UMELECKO-VÝCHOVNÝCH AKTIVÍT

Abstract

The development and stimulation of imaginative-emotional functions in the area of children's artistic creativity is a complex phenomenon, which continually meets the relationship of spontaneous and driven, knowledge and survival – a comprehensive perception and understanding of things and phenomena. The most efficient form of its development in the early school years, we see through integrative and polyesthetical projects, spontaneous playful and improvised activities.
Keywords: imaginative-emotional functions, children's artistic creativity, integrative projects.

Abstrakt

Rozvoj a stimulácia imaginatívno-emotívnych funkcií v priestore detskej umeleckej tvorivosti je zložitý jav, v ktorom sa neustále stretáva vzťah spontánneho a riadeného, poznávania a prežívania – komplexného vnímania a chápania vecí a javov. Najefektívnejšie formy jej rozvíjania v mladšom školskom veku vidíme prostredníctvom integratívnych a polyestetických projektov, v spontánnych hrových a improvizovaných aktivitách.
Kľúčové slová: imaginatívno-emotívne funkcie, detská umelecká tvorivosť, integratívne projekty.

1. Úvod

Umenie pre deti mladšieho školského veku predstavuje zdroj informácií o svete, na základe ktorých si postupne budujú svoju sebareflexiu a formujú vlastné hodnotové rámce. Vďaka emocionálne sýteným obrazom umenie tiež ponúka informácie o zážitkovom svete a skúsenostiach iných ľudí. Umenie sa teda v tomto veku stáva prostriedkom poznávania, ktoré dieťa neprijíma z racionálnych schém, ale z priamej, živej, praktickej skúsenosti cez metafory a symbolicky, takže pre ich úplné pochopenie je potrebná práca imaginácie a fantázie. Nadobúdanie získaných poznatkov sa tak deje súčasne s rozvíjaním emocionality a predstavivosti, čo je najprirodzenejší spôsob poznávania pre deti.

Estetický vzťah k svetu už aj v tomto veku nepredstavuje len hľadanie krásy, ale má existenciálny charakter, pretože poznávanie sveta je úzko spojené práve s estetickým vzťahom. Dieťa na základe estetického vzťahu vyradzuje veci z každodenného účelového využitia, čím ich nazerá z neobvyklých hľadísk, čo zase umožňuje zaujať odstup. Detská fantázia tak umožňuje variovať významy vo vzťahoch k predmetom a hľadá k nim svoje vzťahy. Umelecká komunikácia tak predstavuje dôležitý aspekt socializácie a enkulturácie.

Tvorivá obrazotvornosť vo väzbe na imaginatívno-emotívne procesy v tvorivom kontakte s umením sa tiež významne podieľa na rozvoji všetkých komunikačných foriem – integratívnych a polyestetických produkcií, tvorivej dramatiky, vrátane hry, ako sféry obrazov, hudby, slovesnosti, literatúry a divadla.

2. Ontogenetické špecifiká

J. Piaget (1993) konštatoval existenciu analógií medzi duševným životom detí v reflektovanom veku, s ich chápaním a animizmom prírodných národov. O. Pondělíček (2002) deti v tomto veku porovnáva s archaickou formou života v jednoduchej obraznej

vnímavosti, nedostatočnej kritickosti vnímania, akauzálnom, komplexnom chápaní vecí a javov, v nemožnosti tvorby koncepcií, v iluzívnych prejavoch, či magickosti. Snová zámena reality sa u detí prejavuje v metaforizácii vecí a javov a napĺňa 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. Medzi 5. a 8. rokom ešte nie je jasne vyčlenené čo prijímajú jednotlivé zmysly, ktoré nezachytávajú len im zodpovedajúce podnety. Zvuk počutý uchom provokuje vnem farby, chuťové, čuchové, či dotykové podnety, atď. Pretrváva tu synestetická schopnosť, chápaná ako medzizmyslová metaforizácia.

Synkretizmus ako globálne a nerozčlenené zachytenie celku je teda prvým štádiom detského vnímania, a počiatočným stavom ľudského poznania, ktoré reprezentuje symbolický mýtický výklad sveta. J. Piaget tiež poukazoval 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. Synkretizmus tak zohráva dôležitú iniciačnú úlohu aj pri tvorení anticipačných imaginárnych predstáv. Vychádza sa 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. Zapájaním viacerých zmyslov do rozličných činností sa zjemňujú pocity, ktoré sú viazané na dostatok skúseností, nastáva výrazný rozvoj funkcií všetkých analyzátorov. Podľa O. Čačku (2000) vzrastie sluchová diferenciácia výšky tónov do 8 rokov o polovicu, rozlišovanie farieb od 6 do 14 rokov až o 60%. Čím je dieťa mladšie, tým väčšiu úlohu má pri vnímaní farba. Čo sa týka obľúbenosti farieb, autor uvádza z výsledkov výskumov tieto symptómové hodnoty: modrá – oddanosť, zelená – sebapresadzovanie, červená – dominancia, žltá – túžba po zážitkoch. Medzi 8-14 rokom sa zlepšuje jemnosť kinestetických receptorov až o 80%. Pre zjemňovanie citlivosti u detí sa neodporúča mechanické cvičenie izolovaných zmyslov, ale orientácia smerom na širší zmysel a záber vnímania, pretože všetky zložky duševného diania, vrátane imaginatívno-emotívnych aspektov osobnosti, nikdy neexistujú bez vzájomnej väzby. Zapájanie čo najväčšieho počtu analyzátorov a emotivity zvyšujú pútavosť učenia sa, rozsah a trvalosť pamäťových stôp.

Ani operačné myslenie nie je podľa J. Piageta (1993) založené na čisto abstraktnom operovaní s kódmi, odtrhnutými od zmyslovosti. Vznik operácií súvisí s vlastnou činnosťou. Až na vrchole postupného vytvárania tzv. semiotickej funkcie nastupuje abstraktné myslenie. Rozvíjanie pôvodných senzomotorických väzieb, neskôr symbolických reprezentácií vecného sveta je tak protiváhou rozvíjania najvyšších, od zmyslov oprostených foriem myšlienkových operácií, odohrávajúcich sa v pojmoch. Predčasné intelektuálne vzdelávanie dieťaťa mu odčerpáva jeho tvorivé sily, ktoré sú potrebné pre neskoršie vývinové štádium, čo môže v dospelom veku spôsobovať, že človek sa stáva ľahko ovládateľný a manipulovateľný.

3. Psychologické, pedagogické a didaktické aspekty práce so symbolickým a metaforickým obrazom

Poetický, symbolický obraz sa nachádza vždy pred myslením, ako stretnutie, či pôvodnejší vzťah a stáva sa špecifickým komunikačným prejavom – dialógom. Kontakt

s umeleckým dielom v tomto zmysle rozširuje a prehlbuje bytie. Pri stretnutí s umeleckým tvarom teda dochádza ku korelácii s obrazom v ľudskej psychike, pretože archaické formy myslenia majú svoje koreláty v štruktúre mozgu. Tomuto stretnutiu môže napomôcť predovšetkým metóda *koncentrácie* a *otvorenosť človeka*, ktoré sú východiskom k rozmýšľaniu a pozorovaniu svojich vlastných myšlienkových postupov, smerovaním k hlbokému ponoreniu sa do svojho vnútra. Koncentrácia a otvorenosť sú zdrojom a prameňom tvorivého myslenia, pričom sa pri vyradení aktuálneho myslenia vynárajú skryté súvislosti. Koncentrované prežívanie okamihu celou bytosťou a všetkými zmyslami v jeho plnosti dáva možnosť vyvíjať sa, prechádzať hlbokou premenou, je určitým predstupňom hľadania zmyslu[1].

Deti v predškolskom a mladšom školskom veku majú spontánny vzťah k symbolom a metaforám tým, že žijú svetom rozprávok. S rozprávkovou symbolikou žijú na spontánnej, nie vedomej úrovni. Nie sú schopné tieto symboly premyslieť a zhodnotiť. Tým, že vyžadujú aby im bol nejaký príbeh donekonečna rozprávaný, intenzívne prežívajú, že dobro a láska zvíťazia. Do 9.-10. roku života je dôležité rozvíjanie citlivosti a intuície pre obrazné výrazy a otváranie schopnosti nazerať na to, čo je viditeľné. V tomto veku je dôležité rozvíjanie kultúry rozprávania – nie výklad, ale otváranie pomocou príbehu, ktorý necháme vstúpiť do hry, aby deti zakúsili celistvosť metafory aj prostredníctvom zmyslov. Fakty, ktoré obsahuje metaforická a symbolická reč[2]sú nositeľmi univerzality, ich posolstvo má iný ako vecný charakter. Ide tu predovšetkým o vznik afektívneho, dôverného pochopenia, o prvú a ešte nestálu intuíciu, ktorá by mala byť trpezlivo prehlbovaná, aby sa nevytratila. V celom mladšom školskom veku je dôležité, aby bola táto intuitívna názornosť permanentne stimulovaná.

H. Babyrádová (1999) sa venovala analýzam detských výtvarných prejavov rozprávkových motívov. Detské kresby podľa nej odkryli skutočnosť, že dieťa symbolom rozumie, aj keď ich ešte vedome nereflektuje. Nielen amorfné obrazy, ale aj konkrétne symboly, v detských kresbách antropomorfizované sú obrazom hlbinnej vnímavosti a akýmsi poukazom k tomu, že ak dieťa prirodzene tieto symboly používa, je disponované k tomu, aby im porozumelo. V uvedenej súvislosti je zaujímavý názor M. Eliadeho (2004), podľa ktorého mýtus nikdy úplne nevymizne zo života spoločnosti. Ak sa stratí z jednej úrovne, prejaví sa na inej. Mýtotvorné štrukturálne prvky sú trvalou súčasťou nevedomia aj dnešného civilizovaného človeka. Objavovanie a odkrývanie zmyslu života, ako cieľa nami priorizovanej filozofie výchovy (Kudláčová, Rajský, 2012) je preto úzko spojené práve s inštinktívnou vrstvou našej osobnosti. Je treba dodať, že aj veľká oblasť folklóru je výrazom nevedomých tradícií, ktoré boli prostredníctvom ľudových zvykov oživované zvonku, ale s intenzívnym a bezprostredným vnútorným prežívaním životného pocitu. Zmysel života bol cítený a predávaný symbolicky, bez akýchkoľvek racionálnych informácií o konkrétnych symboloch (svätojánske ohne, stavanie májov, karnevaly, svetelné sprievody a pod.).

Intuíciu teda zásadne rozvíja obrazotvornosť a imaginatívne procesy, preto je u detí veľmi vhodné využívať obrazy jednotlivých umení ako interpretáciu jednej metafory do inej metafory, napr. text doprevádzať obrazom iného média (hudba, obrazy,

[1] Hľadanie zmyslu patrí medzi aktuálne problémy súčasnej výchovy. Ich riešenie je úzko prepojené s množstvom premenných, ktoré ovplyvňujú utváranie osobnosti človeka.

[2] Niektorí autori z pohľadu literárnej vedy rozlišujú, že pri metafore je naša pozornosť nasmerovaná skôr na slová, na sémantický vzťah, pri symbole je naša pozornosť nasmerovaná na empirickú skúsenosť. Deti mladšieho školského veku však už rozumejú jednoduchým metaforickým vyjadreniam a analógiám, ktoré sú najjednoduchšími myšlienkovými operáciami na ceste k abstrakcii (Muchová, 2005; Pirníková, 2000).

dramatizácia), ktorý ho nechce prerozprávať, len ilustrovať, ale preložiť do novej roviny sprostredkovania, ukázať na hlbší význam, ktorý nie je schopný sprostredkovať jazyk. Jedna metafora je interpretovaná (prekladaná) do inej, obidva obrazy navzájom osvetľujú svoje významy a vďaka svojej rozdielnosti zamedzujú posilňovanie zjednodušených predstáv. Zároveň je treba deťom otvárať porozumenie z dnešnej, súčasnej perspektívy – zlúčenie horizontov vzniku a súčasného života. Je možné sprevádzať určitý obraz iným obrazom aj v rámci jedného umenia.

Takýto viacúrovňový didaktický prístup prenikania jednej roviny druhou a objasňovania významu a zmyslu týmto prienikom, by mohol pomáhať deťom k náhľadu a chrániť ich pred jednostranným chápaním vecí. Symbolická umelecká komunikácia, ktorá sa odohráva v obrazoch, analógiách, symboloch, príbehoch, rituáloch, gestách, ktoré sú vždy orientované celistvo, oslovujú aj emocionálnu stránku človeka a zároveň korešpondujú s nevedomím ľudskej duše, preto pôsobia tak, že sprostredkovávajú zmysel, vnútornú orientáciu, sociálnu stabilizáciu a vedú ku kreatívnemu postoju k svetu a životu.

4. Záver

Naznačené postupy je u detí mladšieho školského veku možné veľmi efektívne a tvorivo realizovať prostredníctvom detskej hry, integratívnych a polyestetických projektov, kde sa archetypálna štruktúra ľahko dostáva do zážitkovej sféry, čím sa urýchľuje integrácia osobnosti. Vzťah k svetu, ktorý sa tu odkrýva a utvára je v blízkosti špecifickej ľudskej schopnosti – imaginácie a pohybuje sa vo sfére fantázie a reality. V ranom detstve sú obidve sféry nediferencované, preto tu dominuje harmonizačná dynamika (spontánnosť, bezstarostnosť a pod.). Vo veku 8-9 rokov postupne dochádza k ich rozlišovaniu. Vývoj tu prebieha skôr špirálovito ako lineárne, preto sa obrazy v rôznych obmenách opäť vracajú. Existenciálny prístup harmonizuje rozpor medzi vedomím a nevedomím, pričom vedomie je schopné rozumieť konfiguráciám univerza, priamo ich pociťuje a objavuje v nich zrkadlenie seba. Tak v rovine recepcie ako aj činnostného prístupu je pre tento vek najvhodnejšia cesta prepájania umení, jednotlivých zložiek a integrácie medzi predmetmi. Rozmanitosť podnetov ponúka výraznejšie možnosti pre komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa. Aktívny kontakt s materiálom, so symbolmi, metaforami pomáha priblížiť sa a porozumieť štruktúre umeleckého materiálu, prehlbuje vnímanie a pomáha prenikať k hlbším vrstvám duševného diania.

Zoznam bibliografických odkazov

Babyrádová, H. (1999). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: PF MU.

Čačka, O. (1999). *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Nakladatelství Doplněk MU.

Čačka, O. (2000). *Psychológie duševního vývoje detí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.

Eliade, M. (2004). *Obrazy a symboly*. Brno: Computer Press.

Kudláčová, B., Rajský, A. (2012). *Európske pedagogické myslenie od moderny k postmoderne po súčasnosť*. Trnava: Vydavateľstvo PF TU.

Muchová, L. (2005). *Vyslovit nevyslovitelné: didaktika uvádění do světa symbolů*. Brno: CDK, Centrum pro studium demokracie a kultury.

Piaget, J., Inhelderová, B. (1993). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA.

Pirníková, T. (2000). Metafora ako most medzi obrazovým a racionálnym poznaním. In: *Musica viva in schola*, roč.16, Brno: PdF MU, s. 71-79.

Pondělíček, O. (2002). *Fantaskní umění, jeho vývoj a souvislosti*. Praha: Vodnář.

III. Technologie informacyjne i komunikacyjne w toku kształcenia

Martina ADAMKOVIČOVÁ, Jana BURGEROVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

VYBRANÉ VÝSLEDKY KVALITATÍVNEHO VÝSKUMU POUŽÍVANIA LMS MOODLE ŠTUDENTKAMI PEDAGOGICKEJ FAKULTY PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

Abstract

The presented paper completed within the KEGA 013PU-4/2015 project presents the selected results of qualitative research conducted on the premises of Faculty of Education at University of Presov. The aim of the research was to gain the students's view on various aspects of e-learning, with the emphasis on LMS Moodle, reflecting their own user experience. Data were gathered through the focus groups. From the gathered data, key areas were identified, which the students perceived as problem areas as well as those perceived as supportive for work with LMS Moodle. Subsequently, some measures were proposed and implemented into practice in order to improve the realization of e-learning at Faculty of Education at University of Presov.
Keywords: research, focus groups, LMS Moodle, user experience.

Abstrakt

Predložený príspevok, ktorý vznikol v rámci projektu KEGA 013PU-4/2015 prezentuje vybrané výsledky kvalitatívneho výskumu realizovaného na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Cieľom výskumu bolo získať pohľad študentiek na rôzne aspekty e-learningu, s dôrazom na LMS Moodle, odzrkadľujúce ich vlastné používateľské skúsenosti. Zber dát bol realizovaný prostredníctvom ohniskových skupín. Zo získaných dát boli identifikované kľúčové oblasti, ktoré študentky vnímali ako problémové a naopak ako podporné pre prácu s LMS Moodle. Následne boli navrhnuté a implementované do praxe niektoré opatrenia zlepšujúce realizáciu e-learningu na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.
Kľúčové slová: výskum, ohniskové skupiny, LMS Moodle, používateľská skúsenosť.

1. Úvod

Na Prešovskej univerzite v Prešove prebieha e-learningové vzdelávanie už niekoľko rokov. Priekopníkom v spomínanej oblasti je Pedagogická fakulta PU, ktorá od roku 2005 využíva Moodle ako systém, v ktorom sa realizuje elektronická podpora prezenčnej výučby. V rámci predvýskumu, ktorý sme realizovali v novembri 2011 na vzorke 36 (73,47% výberového súboru) učiteľov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktorý monitoroval stav využívania LMS Moodle, sme dospeli k nasledovným zisteniam:

- Najbežnejšou súčasťou e-learningových kurzov boli učebné materiály určené k samoštúdiu, úlohy zamerané na samostatnú prácu študentov a priebežné, resp. záverečné testy.
- Komunikačný nástroj Chat využívalo iba 8% používateľov LMS Moodle.
- Komunikačný nástroj Diskusné fórum využívalo 32% používateľov LMS Moodle.
- Nástroj na kooperáciu Wiki nevyužíval žiaden z používateľov.
- Iba 44% učiteľov v prostredí LMS Moodle vyjadrilo názor, že aktuálne vzdelávacie potreby študentov sú v rámci e-learningových kurzov uspokojené. (Burgerová a Adamkovičová, 2014).

Takto koncipované e-learningové kurzy však nezohľadňujú dôležité aspekty vzdelávania, akými sú vzájomná motivácia študentov, komunikácia, spolupráca a interakcia aktérov vzdelávania a nereflektujú webový potenciál. Internet ako sme ho poznali sa postupne premieňa do podoby všeobecne označovanej ako Web 2.0 alebo dokonca Web 3.0. Túto fázu môžeme všeobecne označiť ako fáza (sociálno) konštruktívna. Od pôvodnej podoby celosvetovej siete sa Web 2.0 líši predovšetkým vznikom priestoru pre komunitnú tvorbu a zdieľanie zdrojov, v rámci ktorého používateľ internetu opúšťa rolu pasívneho príjemcu a začína sa zapájať ako spolutvorca jeho dynamického obsahu. (Zounek a Sudický, 2012)

Aj z uvedených dôvodov sa predmetom kvalitatívneho výskumu stal LMS Moodle a jeho potenciál podporujúci komunikáciu a kooperáciu v e-learningu. Zároveň sme považovali za zaujímavé poodhaliť vnímanie využitia LMS Moodle vo výučbe z pohľadu Y generácie, ktorá je považovaná za technologicky zdatnú a otvorenú prijímaniu „e-noviniek" vo vzdelávaní (Schroer, 2015).

2. Kvalitatívny výskum - ohniskové skupiny

V rámci predkladaného príspevku prezentujeme vybrané časti kvalitatívneho výskumu, realizovaného prostredníctvom ohniskových skupín, ktorý bol súčasťou výskumu v rámci zmiešaného dizajnu, kde sme v kvantitatívnom prístupe merali vplyv nástrojov LMS Moodle na subjektívne hodnotenie e-learningového kurzu z pohľadu študentiek. Kvalitatívny prístup nám umožnil uchopiť danú problematiku komplexnejšie, v širších súvislostiach.

Metóda ohniskovej skupiny (Focus Group) je typickým predstaviteľom kvalitatívnych výskumných postupov. Jej podstatou je skupinové interview s vybranými účastníkmi. Ohnisková skupina predstavuje výskumnú metódu, pomocou ktorej sa získavajú dáta za využitia skupinových interakcií, ktoré samovoľne vznikajú a prebiehajú v debate na vopred určenú tému (Maněnová 2012). Téma diskusie je preto vždy zvolená výskumníkom, ktorý ju taktiež následne predstaví skupine. Ohnisko diskusie býva obvykle definované voľnejšie, aby sa skupinová debata mohla rozvíjať vo viacerých smeroch. Ohniskové skupiny sú efektívne pri skúmaní oblastí, u ktorých je z nejakého dôvodu dôležitý skupinový fenomén (Patton 2002). V rámci kvalitatívneho prístupu sa nám podarilo realizáciou ohniskových skupín identifikovať niektoré kľúčové oblasti elektronického vzdelávania z pohľadu študentiek. Zo získaných dát sme identifikovali kľúčové oblasti, ktoré vnímali ako problémové, resp. ako podporné pre prácu s LMS Moodle.

3. Výskumná správa z ohniskových skupín

Rozhovory s respondentkami prebiehali v dvoch skupinách, v ktorých bolo päť študentiek druhého ročníka magisterského štúdia, ktoré absolvovali predmet Didaktika IKT v primárnej škole, súčasťou ktorého bol aj e-learningový kurz. Ohniskové skupiny boli moderované. Prepis rozhovorov bol realizovaný z odposluchu. Výsledný dátový korpus bol následne analyzovaný. Ako ďalší krok bola použitá techniky otvoreného a axiálneho kódovania, ktoré sú súčasťou zakotvenej teórie (Strauss a Corbinová, 1999). Výskum bol realizovaný v období január a február 2014.

Hlavný cieľ fokusových skupín: identifikovať kľúčové oblasti elektronického vzdelávania z pohľadu študentiek.

Našim zámerom bolo získať pohľad študentiek na rôzne aspekty e-lerningu, s dôrazom na LMS Moodle, ktoré odzrkadľujú ich vlastné používateľské skúsenosti. Zo získaných dát sme identifikovali kľúčové oblasti, ktoré vnímajú ako problémové, resp. ako podporné pre prácu s LMS Moodle. *Oblasti, na ktoré sme sa v rámci ohniskových skupín pýtali, boli koncipované smerom k LMS Moodle, nepýtali sme sa na konkrétny e-learningový kurz, ktorý študentky hodnotili v kvantitatívnej časti výskumu.* Tento prístup nám umožnil poňať problematiku komplexnejšie, v širších súvislostiach.

LMS Moodle je pre študentky prostredím, ktoré vnímajú ako podporný nástroj prezenčnej výučby v zmysle *„úschovne" vzdelávacích materiálov,* čo je síce pozitívne, ale zďaleka nenapĺňa ambície e-learningu.

Ako vnímate LMS Moodle?
Je to dobré, že tam máme materiály vo Worde, PDF, že si ich môžeme vytlačiť.
Ja si tam pozerám sylaby predmetov a literatúru.
Moodle mi šetrí čas, môžem si pozrieť podklady doma, akú literatúru si môžeme zohnať, preberané témy... na jednej kope.
Chodím tam pred skúškovým, tlačím si veci na skúšky.
Je to výborná pomôcka.

Na výzvu **„Popíšte vaše skúsenosti s LMS Moodle"** reagovali študentky identifikovaním niektorých problémov, ktoré v súvislosti s LMS Moodle vnímajú a ktoré možno rozdeliť do troch základných kategórií: LMS Moodle verzus *technická infraštruktúra*, LMS Moodle verzus *administratívna podpora*, LMS Moodle ako *vzdelávacie prostredie*.

V rámci technickej infraštruktúry bola ako základný problém identifikovaná nestabilita systému, ktorá spôsobovala výpadky v záťažových obdobiach (skúškové obdobie, testovanie) a technické obmedzenia servera pri načítavaní materiálov. Tieto problémy viedli k tomu, že LMS Moodle vnímajú ako málo spoľahlivý a aj z tohto dôvodu využívajú alternatívne spôsoby manažmentu výučby (Facebook, skupinový gmail).

Vyjadrenia boli v čase výskumu ovplyvnené technickým stavom, v tom čase pomalého systému. V súčasnosti je technický stav vyhovujúci.

Niekedy je taký pomalý.
Systém padá, niekedy sa nedá prihlásiť.
Vadia mi výpadky pred skúškami, tesne pred skúškou sme si sťahovali materiály, padol systém. Je to nápor a Moodle ho vtedy nezvláda.
Pri testovaní je to tiež problém. Pokiaľ načíta úlohy, nestíhame časový limit.
Spomínam si na výpadky Moodle. Časté bolo pokrikovanie... Vám ide? Nám nejde. Keď sme ho najviac potrebovali, najviac padal.
Ja som necítila, že padal. Ale zas mám taký spomalený notebook, že by som to aj tak nezbadala. ☺
Aby sme Moodle používali a nenahrádzali gmailom a Facebookom, musel by byť 100% spoľahlivý a nepadať.

V rámci administratívnej podpory poukazovali študentky na problémy s viacerými kontami, ktoré majú v systéme vytvorené. Niektoré študentky, keďže si nepamätali prihlasovacie mená a heslá, mali v LMS Moodle opakovane vytvárané viaceré kontá,

s rôznymi mailovými adresami, čo viedlo k zabúdaniu prihlasovacích údajov a k nezáujmu vstupovať do systému, resp. k alternatívnym vstupom pod prístupovými údajmi iných používateľov. Bežnou praxou bolo využitie prihlasovacieho loginu jedného používateľa, ktorý potrebné materiály stiahol a prostredníctvom skupinového mailu zaslal všetkým.

Chodím tam, ale pod menom a heslom spolužiačky, svoje si nepamätám.
Jedna z nás tam ide, stiahne PDF a pošle na skupinový mail.
Stále si musím spomínať na heslá, strácam trpezlivosť.
Problémy s heslami vnímam, museli sme ich počas štúdia meniť, žiadali sa veľké písmená, hviezdičky...
Neviem kedy to bolo, ale musela som si meniť heslo, lebo staré mi nebralo, potom som si nepamätala ani jedno ani druhé.

V tomto kontexte zároveň študentky poukazovali na množstvo systémov, s ktorými sa v rámci manažmentu výučby stretávajú a v rámci ktorých majú pridelené rôzne prihlasovacie údaje, čo vnímajú ako zmätočné a navrhovali zjednotenie prístupov, prípadne prepojenie systémov. V súčasnosti je tento problém vyriešený prostredníctvom IDM servera, ktorý generuje len jedno heslo pre viaceré systémy.

Bolo by dobré, keby sme mali všade jedno prihlasovacie meno aj heslo.
Máme MAIS, Moodle, Pulib, EZP, máme skupinový mail, chcú aby sme používali smail.unipo.sk, potom mám súkromný mail, prístupy do PC učební.
Musíme sa preklikávať do systémov cez rôzne cesty, zdržiava to, nepamätám si poriadne heslá, je toho veľa.
Na A4 mám popísané všetky prístupové údaje, lebo inak by som nemala šancu.

V rámci prístupu do LMS Moodle poukazovali na zdĺhavosť cesty, cez hlavnú stránku unipo.sk. Uvítali by, ak by sa do LMS Moodle dostali na jeden klik z hlavnej univerzitnej stránky, podobne ako do systému MAIS.

Mohla by sa skrátiť cesta do Moodle, napr. cez Facebook, stránku PF PU. Nech sa nemusíme preklikávať cez unipo, PF PU, vzdelávanie.
Nechce sa mi klikať šesť koloniek. Ja som si spravila záložku skopírovaním linku, ale ak nie som na svojom PC, stále je to problém.

Poslednou dimenziou, ktorá v oblasti administratívnej podpory zo strany študentiek zaznievala, bola *používateľská podpora*. Študentky by uvítali úvodné zaškolenie pre prácu s LMS Moodle, rovnako ako im bolo poskytnuté školenie pre prácu s MAIS. Čiastočne sa školenie realizuje počas zápisu, domnievame sa, že to nie je celkom vhodná doba, študenti sú presýtení informáciami. Za problémové považujú aj príležitostné, nárazové využívanie LMS Moodle, ktoré neumožňuje získať rutinné používateľské návyky.

Mám kámošku, ktorá teraz nastúpila a im už hovorili, čo je Moodle. Na nás asi v prváku zabudli.
V prvom ročníku nám len povedali: Máte to v Moodle.
Učitelia nám iba povedia: Tu a tu máte materiály, nič viac, nič menej.
V prvom ročníku sme ani nevedeli, ako sa to (Moodle) píše, nie že by sme s tým vedeli robiť.
Tak ako nám bol vysvetlený MAIS, mal nám byť priblížený Moodle.
Keď Moodle pravidelne nepoužívame, tak sa to zabudne.

V rámci vzdelávania vyzdvihujú študentky LMS Moodle ako podporu pri štúdiu, ktorá im predovšetkým zhromažďuje a uchováva študijné materiály. Výrazné nedostatky LMS Moodle ako vzdelávacieho prostredia nemenovali. Považovali ho za postačujúce, nečakali od neho viac.

V súvislosti s LMS Moodle a jeho vzdelávacím aspektom sa objavili názory, ktoré poukazovali na neaktuálnosť materiálov v niektorých kurzoch a chaotickosť pri ich aktualizácii.

Učiteľ povie, že pozrite sa do Moodlu a zrazu zistíme, že je to to isté, čo sme mali v treťom ročníku.
Bolo by dobré vedieť, že učiteľ spravil nejaké zmeny v tom, čo do Moodlu zavesil.
Tesne pred skúškou som zistila, že sú materiály zmenené.
Mali by nám zaslať nejaké avízo, že je tam niečo nové. Nejako nás o tom informovať.
Nepozerám si tie materiály každý deň a neporovnávam verzie, takže zmenu nemusím zbadať.

Do oblasti LMS Moodle ako vzdelávacieho prostredia sme si dovolili zahrnúť aj *kategóriu profesionality učiteľa* v e-learningovom vzdelávaní, ktorú študentky vnímali ako málo podpornú. U učiteľov by uvítali vyššiu mieru aktivity v oblasti využívania LMS Moodle, vyššiu používateľskú profesionalitu u učiteľov. Osobnosť učiteľa, jeho kompetencie používať jednotlivé nástroje, poskytovať podporu, vnímajú ako rozhodujúcu v prijímaní LMS Moodle ako alternatívneho vzdelávacieho priestoru dopĺňajúceho prezenčnú výučbu.

Niektorí učitelia nevedia kľúče, názvy predmetov, stále sa im menia... Pýtame sa, tak povedia: skúste heslo tenis alebo hokej... :-)
Keby boli učitelia aktívnejší, aj my by sme boli.
Keď tam idem pred skúškovým a chcem si pozrieť predmet, tak sú učitelia, ktorí tam nemajú ani sylaby. Ako chcú, aby sme to využívali, keď ani oni to nevyužívajú.
Je potrebné naučiť aj učiteľov komunikovať v Moodle. Nie že ja mu tam nechám 10 správ a on povie, že som mala napísať mail.

Odpovede študentiek na otázku ***Aký by mal byť podľa vás ideálny Moodle?*** je možné kategorizovať do nasledovných skupín: *dizajn Moodle, štruktúra Moodle, služby Moodle.*

V rámci dizajnu LMS Moodle sa jednotlivé názory študentiek rozchádzali. Časti z nich dizajn vyhovoval a nemenili by ho, časť z nich si vie predstaviť farebne zaujímavejší dizajn, pútavejší, úhľadnejší, nepovažujú to však za podstatnú záležitosť, ktorá by mala

vplyv na samotný účel. Časť študentiek by dizajn LMS Moodle úplne zmenila, mal by podľa nich rešpektovať zameranie školy.

Mne to, ako Moodle vyzerá, nevadí. Podstatné je, či v ňom nájdem to, čo potrebujem. Mohol by vyzerať ako Facebook.
Ak sme na pôde pedagogickej fakulty, tak by sa mal zohľadniť aj vizuál. Primerane tomu mať ho farebnejší, lákavejší, pútavejší. Ako keby sa naň pozerali deti.
Bolo by fajn odlíšiť farebne predmety alebo ročníky, spraviť ho pútavejším, dať tam ikonky, animácie.
Dizajn je taký neosobný. Ani nie je vidieť, že sme na pegečke.

Názory študentiek na štruktúru LMS Moodle boli v porovnaní s dizajnom jednotnejšie. Spôsob rozdelenia kurzov podľa jednotlivých ročníkov a semestrov je podľa nich vyhovujúci. Horšiu orientáciu však spôsobuje príliš veľké množstvo kurzov, mnohé z nich údajne neaktuálnych a nefunkčných. Opakovane taktiež rezonoval problém s orientovaním sa v oznamoch pre študentov.

To rozdelenie kurzov je prehľadné, zvykla som si naň.
Učitelia by si mohli ponuku kurzov pravidelne aktualizovať a vyhodiť tie, ktoré už nie sú aktuálne. Je v tom zmätok.
Zo študijného nám povedali, že máte to v oznamoch v Moodle a nevedeli sme to nájsť.
Štruktúra podľa ročníkov by mohla zostať, problém je však nájsť oznamy pre študentov.
Predmety, ktoré sa už neučia, nie sú aktuálne, je potrebné vyhodiť ich.
Sú tam aj predmety s podobnými názvami, mýli ma to.
Štruktúra mi vyhovuje, niekedy je náročné vedieť, v ktorom ročníku, ktorý kurz je.

Zaujímavé podnety vznikli v skupine v súvislosti so službami, ktoré by podľa študentiek urobili z LMS Moodle atraktívne vzdelávacie prostredie. Po analýze ich jednotlivých výrokov si dovoľujeme poznamenať, že atraktívne v tomto kontexte, znamenalo užitočné.

Ako jednu z možností, ktoré by študentky vnímali ako užitočnú, by bolo *fórum pre študentskú prax,* v prostredí ktorého by si mohli vymieňať poznatky a skúsenosti týkajúce sa nielen logistiky praxe (napr. problémy s počtami odučených hodín), ale ktoré by im umožnilo zdieľanie kreatívnych námetov a nápadov slúžiacich ako pomôcka pri prípravách na odučenie jednotlivých vyučovacích hodín. Fórum by mohlo byť taktiež priestorom pre diskusie problémových oblastí s cvičnými učiteľkami, prípadne s vyučujúcimi jednotlivých predmetových didaktík. V neposlednom rade by mohlo byť priestorom pre zdokumentovanie zážitkov z praxí v podobe fotodokumentácie a krátkych videí.

Bolo by super, keby sme tam mohli diskutovať veci ku praxi. Minule sme mali problém s počtom hodín na súvislej praxi. Nesedelo nám to. Tak sme to hodili na Facebook a potom každá mohla napísať svoju skúsenosť, ako hodiny rátajú na jej cvičnej škole.
Keby sme si tam mohli dávať naše nápady, ako do takej databanky, každá z nás je dobrá v niečom.
Keby tam boli fotky, videá, tak by bol aj Moodle taký pútavejší.
Áno, vidieť ako to bežalo na iných školách, aké mali zážitky spolužiačky, by sa mi páčilo.

Ďalšou službou LMS Moodle by podľa respondentiek mohlo byť vytvorenie *absolventského fóra*, ktoré by ponúkalo podobné výhody ako fórum pre študentskú prax, s možnosťou využitia benefitov, aj po ukončení riadneho vysokoškolského štúdia.

> *Existuje portál www.zborovna.sk, kde si učitelia vymieňajú skúsenosti, ale je to tam také cudzie. Keby také niečo bolo možné mať po skončení školy v Moodle, mohli by sme zostať aj v kontakte so spolužiačkami, s cvičnými učiteľkami, učiteľmi školskými (ak by mali záujem), bolo by to určite pre naše učiteľské začiatky pomocou.*
> *Mohli by sme sa navzájom povzbudzovať, veď v škole to bolo len „akože", ale teraz v praxi to už bude naozaj.*

Študentky by uvítali v LMS Moodle priestor na *skupinové fórum.* Študijné skupiny, okrem osobných stretnutí na seminároch a prednáškach, nemajú vytvorený priestor pre manažovanie výučby. Využívajú síce spoločný mail študijnej skupiny vytvorený na webmaile gmail.com, ktorý je však z ich pohľadu nespoľahlivý a málo osobný.

> *Používame gmail, keď riešime niečo ku škole v skupine, ale hocikedy sa stane, že niektorá niečo vymaže.*
> *Minule sa tam niektoré naťahovali, je to také smiešne, čítať to.*
> *V odoslanej pošte som si všimla, že niektoré spolužiačky písali učiteľovi a nepodpísali sa. Urobili toľko gramatických chýb. Tak som sa hanbila, že aj na mňa padá zlé svetlo.*
> *Ak napíše niektorá z nás niečo učiteľovi, a ani sa nepodpíše, tak učiteľ nevie od koho to je.*
> *Je to hanba, ak niektorá napíše mail, taký pod úroveň, učiteľovi zo skupinového mailu. Čo si ten učiteľ o všetkých pomyslí?*

Skupinový manažment výučby si jednotlivé študijné skupiny riadia v rámci samostatnej, za týmto účelom vytvorenej skupiny na Facebooku. Tento spôsob však taktiež nepovažujú za bezproblémový.

Z tohto dôvodu by študentky považovali za obrovský prínos LMS možnosť samostatnej uzavretej študijnej skupiny v rámci LMS Moodle, ktorá by im umožnila spoľahlivú komunikáciu týkajúcu sa výlučne školských aktivít.

4. Závery

V rámci technickej infraštruktúry bola ako základný problém identifikovaná *nestabilita systému*, ktorá spôsobovala výpadky v náporových obdobiach (skúškové obdobie, testovanie). Z tohto dôvodu študentky využívali na vzdelávacie účely alternatívne LMS, sociálnu sieť Facebook, prípadne služby gmail, ktoré síce považovali za bezpečnejšie, ich nevýhodou však bol zásah do súkromnej sféry, čo študentky považovali z hľadiska psychohygieny za nevýhodu. V súčasnosti je už tento problém vyriešený výmenou pôvodného servera, na ktorom bol LMS Moodle prevádzkovaný, za výkonnejší.

Študentky poukazovali taktiež na množstvo systémov, s ktorými sa v rámci manažmentu výučby stretávajú a v rámci ktorých majú pridelené rôzne prihlasovacie údaje, čo vnímajú ako zmätočné a navrhovali *zjednotenie prístupov*, prípadne prepojenie systémov. V súčasnosti je tento problém vyriešený prostredníctvom IDM servera. V rámci

používateľskej podpory by bolo vhodné uvažovať o úvodnom zaškolení pre prácu s LMS Moodle, rovnako ako im je poskytované školenie pre prácu s MAIS.

Prostredie LMS Moodle by mohlo byť obohatené o *fóra pre študentskú prax*, kde by mali možnosť vymieňať si poznatky a skúsenosti týkajúce sa nielen logistiky praxe (napr. problémy s počtami odučených hodín), ale ktoré by im umožnilo zdieľanie kreatívnych námetov a nápadov. Ďalšou službou by mohlo byť vytvorenie *absolventského fóra*, ktoré by ponúkalo podobné výhody ako fórum pre študentskú prax, s možnosťou využitia benefitov, aj po ukončení riadneho vysokoškolského štúdia (pozn. v súčasnosti už takéto fórum - klub absolventov Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove prevádzkuje). LMS Moodle by mohol taktiež ponúkať priestor na *skupinové fórum,* ktoré by bolo určené na manažment a logistiku študijných skupín. Študenti by tak nemuseli využívať skupinový gmail, ktorý je z ich pohľadu nespoľahlivý a málo osobný, prípadne sociálnu sieť Facebook, ktorá by im tak mohla slúžiť výlučne na súkromné účely.

V neposlednom rade by sme radi poukázali na významný vplyv osobnosti učiteľa, ktorý je v kontexte prijímania nových nástrojov ovplyvňujúcich charakter komunikácie a spolupráce v e-learningu, vnímaný ako kľúčový.

Uvedomujeme si však, že očakávania a nároky, ktoré sú kladené na profesionalitu učiteľov v tradičnej výučbe, a rovnako systémová podpora elektronického vzdelávania administrátormi LMS sú v našich podmienkach často nereálne, e-learning si vyžaduje vysoké nasadenie učiteľov, často na úkor osobného voľna.

V budúcnosti by sa preto mala pozornosť manažmentov a zodpovedných upriamiť na vytvorenie mechanizmov a zavedenie opatrení, ktoré by poskytli adekvátnu podporu učiteľom, v snahách o skvalitňovanie e-learningového vzdelávania (realizácia doplňujúceho vzdelávania pre učiteľov zameraného na tvorbu e-learningových kurzov, administratívu, riadenie ako aj evaluáciu vzdelávania s elektronickou podporou v prostredí LMS Moodle a pod.).

Príspevok vznikol s podporou projektu KEGA 013PU-4/2015 s názvom Aplikácia kooperačných a komunikačných nástrojov v e-learningových kurzoch pre učiteľov primárneho vzdelávania.

Zoznam bibliografických odkazov

Burgerová, J., Adamkovičová, M. (2014). *Vybrané aspekty komunikačnej dimenzie e-learningu*. 1. vyd. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Maněnová, M. (2012). *Vliv ICT na práci učitele 1. stupně základní školy*. Praha: ExtraSystem.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: SAGE.

Schroer, W.J. (2015). Generations X,Y, Z and the Others – Cont'd. In: *The Social Librarian.* [online]. [cit. 2015-09-02]. Dostupné z: http://www.socialmarketing.org/newsletter/features/generation3.htm

Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitatívneho výskumu*. Brno: Abert.

Zounek, J., Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer.

Renáta BERNÁTOVÁ, Jozef LIBA
Prešovská univerzita v Prešove

VÝCHOVA K ZDRAVIU V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII A DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE

Abstract

The paper discusses the issues of education to health in the primary school curriculum and examines its position within the system of subjects of the National Education Program. It further defines the position of the education to health in two subjects: physical education and nature science education. It shows the samples of electronic study materials created to support the teaching of education to health at the primary grade of education.
Key words: Education to health. National Education Program. Primary grade of the education. Digital Technologies.

Abstrakt

Príspevok prezentuje a konkretizuje výchovu k zdraviu ako súčasť kurikula primárneho vzdelávania. Uvádza jej implementáciu v rámci vyučovacích predmetov štátneho vzdelávacieho programu. Podrobnejšie prezentuje pozíciu výchovy k zdraviu v dvoch vyučovacích predmetoch a to v telesnej výchove a prírodovede. Uvádza a konkretizuje ukážky elektronických učebných materiálov vytvorených pre podporu prozdravotnej edukácie v primárnom stupni vzdelávania.
Kľúčové slová: Výchova k zdraviu. Štátny vzdelávací program. Primárny stupeň vzdelávania. Digitálne technológie.

1. Úvod

Výchova je proces vedomého kreovania osobnosti v smere kultivovania všetkých jej stránok, je permanentným procesom generovania kompetencií potrebných vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti. Výchova k zdraviu ako súčasť výchovného kontextu školy implikuje jednu z dominujúcich cieľových kategórií výchovného pôsobenia. Prostredníctvom vytvárania, stabilizácie o interiorizácie prozdravotných vedomostí, spôsobilostí a postojov participuje na vyváženom štrukturovaní kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti. V edukačnom úsilí školy je výchova k zdraviu integrálnou súčasťou kurikula ako komplexného javu integrujúceho plán a realizáciu edukačného procesu.

Primárne vzdelávanie (1. stupeň základnej školy – 1 až 4 ročník) má, podľa medzinárodnej klasifikácie vzdelávania ISCED 1, zabezpečiť bezproblémový prechod z predškolského vzdelávania a z rodinnej starostlivosti na školské vzdelávanie prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí vychádzajúcej z ich osobného poznania a vlastných skúseností. Program primárneho vzdelávania má pripraviť žiakov na samostatnú prácu i na prácu v skupine tak, aby každý z nich získal pevný základ spoločného poznania a zároveň osobnej skúsenosti zo vzájomného ohľadu, uznania a úcty. Primárne vzdelávanie predstavuje začiatok systematického štúdia, teda vytvárania základných zložiek gramotnosti, základných vedomostí a postojov k svetu.

2. Výchova k zdraviu na primárnom stupni vzdelávania

Vymedzenie cieľového zamerania primárneho vzdelávania je zabezpečované prostredníctvom štátneho (celonárodného) vzdelávacieho programu (ŠVP), ktorý vyjadruje hlavné princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu. Ide o hierarchicky najvyšší cieľovo programový projekt vzdelania, ktorý predstavuje prvú, rámcovú úroveň dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl, pritom ostáva otvoreným kurikulárnym dokumentom, ktorý sa bude podľa potrieb a požiadaviek dopĺňať. Štátny vzdelávací program predstavuje východisko a záväzný projekt pre vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu školy (ŠkVP), kde sa zohľadňujú špecifické lokálne a regionálne podmienky a potreby. Školský vzdelávací program saturuje voliteľný obsah vzdelávania a predstavuje druhú úroveň participatívneho modelu riadenia. Poskytuje školám možnosť profilovať sa a vychádzať v ústrety potrebám a záujmom žiakov. Umožňuje využitie voľného (voliteľného) počtu hodín (5 hodín v každom ročníku) ku kreovaniu učebného predmetu (ov), ktoré si škola sama zvolí a sama si pripraví jeho obsah (napr. Výchova k zdraviu).

Výchova k zdraviu v školách ako prostriedok účinnej primárnej prevencie zdravotných problémov a sociálno-patologických javov nie je v súčasnosti štruktúrovaná a realizovaná ako samostatný vyučovací predmet (Liba, 2014).

Aktuálne je problematika výchovy k zdraviu zakomponovaná v najväčšej miere v dvoch vzdelávacích oblastiach a to Zdravie a pohyb a Príroda a spoločnosť.

Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb vytvára priestor pre uvedomenie si potreby celoživotnej starostlivosti o svoje zdravie, ktorej neoddeliteľnou súčasťou je pohyb. Hlavným predmetom je **telesná výchova**, ktorej zameranie v primárnom vzdelávaní je dominantne smerované na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie, čím sa prispieva k upevňovaniu zdravia, zdravotne orientovanej zdatnosti a pohybovej výkonnosti. Telesná výchova poskytuje zodpovedajúce teoretické a praktické vzdelanie z oblasti pohybu a športu, významne prispieva k psychickému, sociálnemu a morálnemu vývinu žiakov, k formovaniu kladného vzťahu k pohybovej aktivite a plní aj významnú kompenzačnú funkciu v procese edukácie (Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základných škôl v Slovenskej republike 2011, s. 18). V tematických celkoch predmetu sú konkretizované tieto zdravotné ciele, výstupy: pozitívne vnímanie základných lokomócii a nelokomočných zručností ako potrebná a nevyhnutná súčasť pohybového prejavu človeka a prostriedok na upevňovanie si zdravia. Správne vnímanie významu využitia voľného času na cvičenie a športovanie. Správne držanie tela, polohy tela a jeho častí, pohyby tela a jeho častí – poznať a vedieť pomenovať. Zásady bezpečnosti, hygieny a psychohygieny pre zdravie. Pozitívny vzťah k prírode, pohybovým aktivitám v rôznom prírodnom prostredí, ochrana prírody (Štátny vzdelávací program. Telesná výchova. Príloha ISCED 1 2009).

Druhou vzdelávacou oblasťou, ktorá súvisí s problematikou výchovy k zdraviu je Príroda a spoločnosť s dvoma vyučovacími predmetmi a to prírodovedou a vlastivedou. Jedným z hlavných cieľov vyučovacieho predmetu prírodoveda je poznanie fungovania ľudského tela, rešpektovanie vlastného zdravia a jeho aktívna ochrana prostredníctvom zdravého životného štýlu (Štátny vzdelávací program. Prírodoveda. Príloha ISCED 1 2008, s. 2).

Uvedieme témy súvisiace s problematikou výchovy k zdraviu z obsahového štandardu pre vyučovací predmet prírodoveda (kurzívou je vyznačený minimálny obsahový štandard) (Bernátová, 2013):

Potrava ako zdroj energie a stavebného materiálu pre obnovu organizmu.
Potrava s rôznym obsahom výživných látok. Obezita.
Vitamíny.
Pitný režim.
Znečistenie vody rozpustnými, nerozpustnými látkami a mikroorganizmami. Dôsledky znečistenia rôznych vodných zdrojov. Znečistenie pôdy a jeho dôsledky.
Liečivé rastliny. Najvýznamnejšie liečivé rastliny a ich spôsob využitia.
Teplota ľudského tela. Lekársky teplomer.
Zmeny teploty ľudského tela – znižovanie vysokej teploty. Zmeny teploty ľudského tela – zvyšovanie nízkej teploty.
Tráviaca sústava človeka. Proces trávenia potravín.
Jedy. Drogy.
Význam čistoty ovzdušia. Kašeľ. Kýchanie. Kvapôčková infekcia.
Význam pohybu pre zdravie človeka.
Správna životospráva pre zdravú opornú sústavu.
Vývin svalstva cvičením.
Srdce a jeho funkcia v tele človeka. Starostlivosť o srdce. Prejavy srdcovej činnosti.
Srdcový tep. Krvný tlak. Zmeny srdcovej činnosti.
Význam zdravej stravy pre vývin človeka.
Mikroorganizmy ako pôvodcovia ochorení.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike vymedzuje aj ďalšie dve vzdelávacie oblasti – Človek a hodnoty a Človek a svet práce, v ktorých okrajovo prezentuje aj prozdravotné témy. Vzdelávacia oblasť človek a hodnoty obsahuje vyučovací predmet etická výchova. Jeho poslaním je vychovávať osobnosť s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, vychovávať k úcte k človeku a k prírode, k spolupráci a prosociálnosti (Štátny vzdelávací program. Etická výchova. Príloha ISCED 1 2011, s. 2). Zdravotná dimenzia predmetu sa prezentuje v rozvíjaní sociálnych zručností (otvorená komunikácia, empatia, pozitívne hodnotenie iných), v podpore mentálnej hygieny ako primárnej prevencie porúch správania sa a učenia sa. Uvedená prevencia je realizovaná prostredníctvom tematických celkov – „Iniciatíva, ktorá ohrozuje moje zdravie a osobnú bezpečnosť (fajčenie, alkohol, drogy, sexuálne zneužívanie detí). Iniciatíva v sebapoznaní (Kto som? Aký vplyv má fungovanie môjho tela na moje prežívanie, pohodu, či nepohodu? Prečo reagujem tak, ako reagujem?)" (Štátny vzdelávací program. Etická výchova. Príloha ISCED 1 2011, s. 7-8). Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce obsahuje vyučovací predmet pracovné vyučovanie, ktorý v rovine hodnôt a postojov smeruje k bipolárnemu vnímaniu techniky (technika môže pomáhať, ale aj ohrozovať zdravie, život) a k vytváraniu pozitívneho vzťahu k práci. Podporuje „kladný vzťah k zmysluplnému tráveniu voľného času (rozvíjanie osobnostných vlastností, uplatňovanie tvorivosti a vlastných nápadov, zodpovednosť za kvalitu svojich i spoločných výsledkov prác), k poznaniu pravidiel bezpečnosti práce a k schopnosti poskytnúť pomoc pri úraze" (Štátny vzdelávací program. Pracovné vyučovanie. Príloha ISCED 1 2009, s. 3).

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike poskytuje priestor, kde vo vzdelávacích oblastiach je v rámci prierezových tém („Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke; Osobnostný a sociálny rozvoj, Environmentálna výchova, Mediálna výchova, Multikultúrna výchova, Ochrana života

a zdravia, Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra, Tvorba projektu a prezentačné zručnosti“) možné prepojenie, prehĺbenie, rozšírenia vedomostí a pozitívne ovplyvnenie postojov a hodnôt vo vzťahu k zdraviu. Uvádzame, pri rešpektovaní istého potenciálu iných prierezových tém, najmä tému *Ochrana života a zdravia* – realizuje sa prostredníctvom učebných predmetov ŠVP a je zameraná predovšetkým na ochranu života a zdravia v mimoriadnych situáciách, pri pobyte a pohybe v prírode, ktoré môžu vzniknúť vplyvom nepredvídaných skutočností ohrozujúcich človeka a jeho okolie. Obsahom sú – riešenie mimoriadnych situácií a civilná ochrana, zdravotná príprava, pohyb a pobyt v prírode (Štátny vzdelávací program. Ochrana života a zdravia. Prierezová téma. Príloha ISCED 1 2009).

V slovenských základných školách fungujú aj podporné prozdravotné programy nadrezortného charakteru, akými sú napr. Národný program boja proti drogám, Národný program podpory zdravia, ako aj čiastkové programy, napr. Škola bez alkoholu, drog a cigariet, školy podporujúce zdravie, Nenič svoje múdre telo, Mlieko pre školopovinné deti ap. (Liba, 2010).

3. Digitálne technológie na podporu výchovy k zdraviu v základnej škole

Podľa Kalaša (2011) pod digitálnymi technológiami (v kontexte vzdelávania) rozumieme široký súbor prostriedkov, nástrojov, prostredí a postupov (prichádzajúcich z oblasti počítačov), ktoré využívame na podporu učenia a učenia sa, komunikácie a kolaborácie, vyjadrovania sa, tvorby a pod., teda na komplexnú podporu všetkých rozvojových domén detí, žiakov a učiacich sa každého veku. Formulovaná charakteristika nachádza svoje uplatnenie aj v oblasti zdravotnopreventívnej, ktorá je konkretizovaná vo výchove k zdraviu ako súčasti primárnej edukácie.

V podkapitole 2.1 uvádzame ukážky elektronických učebných materiálov, ktoré sme vytvorili pre aplikáciu v prozdravotnej edukácii primárneho stupňa vzdelávania. Ide nám o konkretizáciu možností vizualizovať proces výučby ako významný suportívny prostriedok komplexného edukačného pôsobenia. Obrázky 1 až 5 predstavujú ukážku počítačovej prezentácie učiva z tematiky výchovy k zdraviu, ktoré učiteľ využíva v expozičnej časti vyučovacej hodiny. Obrázok 6 prezentuje ukážku počítačom vytvoreného puzzle ako prostriedku pozitívnej motivácie žiakov vo vzťahu k zdraviu. Obrázok 7 prezentuje ukážku interaktívnej osemsmerovky, ktorú môže učiteľ využiť vo fixačnej časti vyučovacej hodiny.

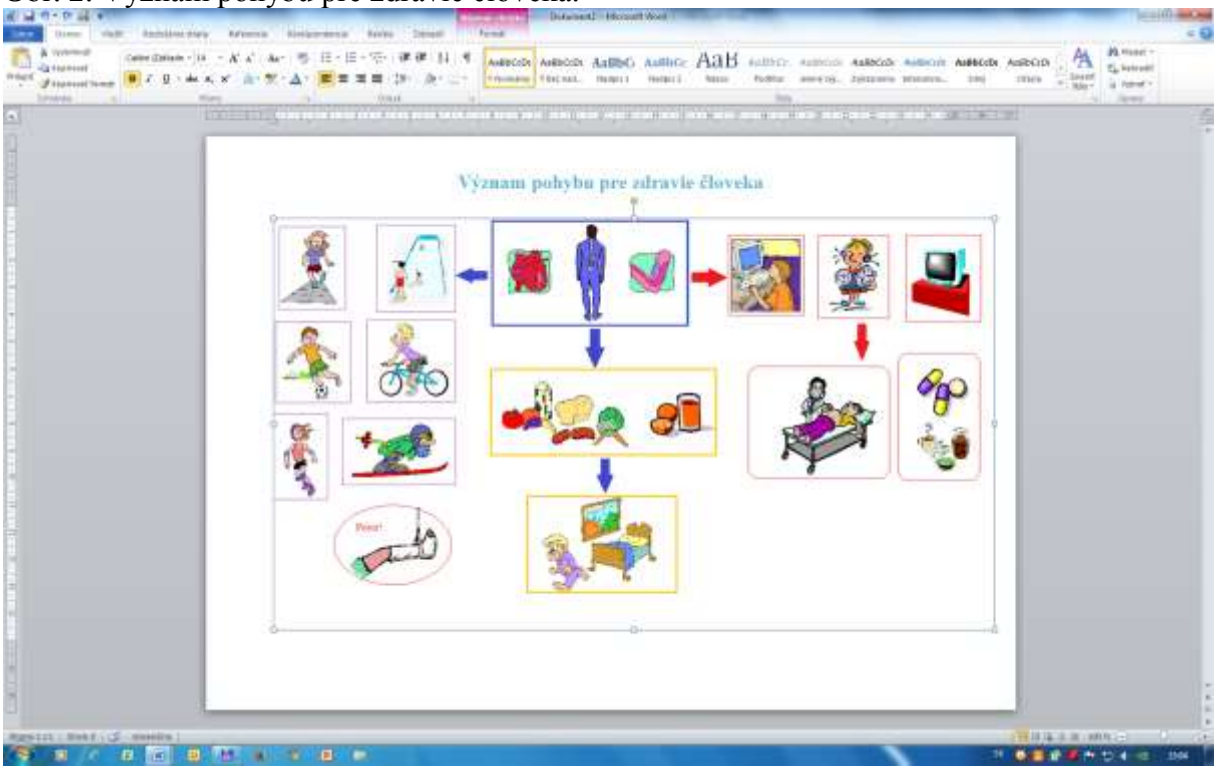
2.1. Ukážky elektronických učebných materiálov z učiva výchovy k zdraviu pre žiakov 1. stupňa základnej školy

Obr. 1. Potrava ako zdroj energie a stavebného materiálu pre obnovu organizmu.



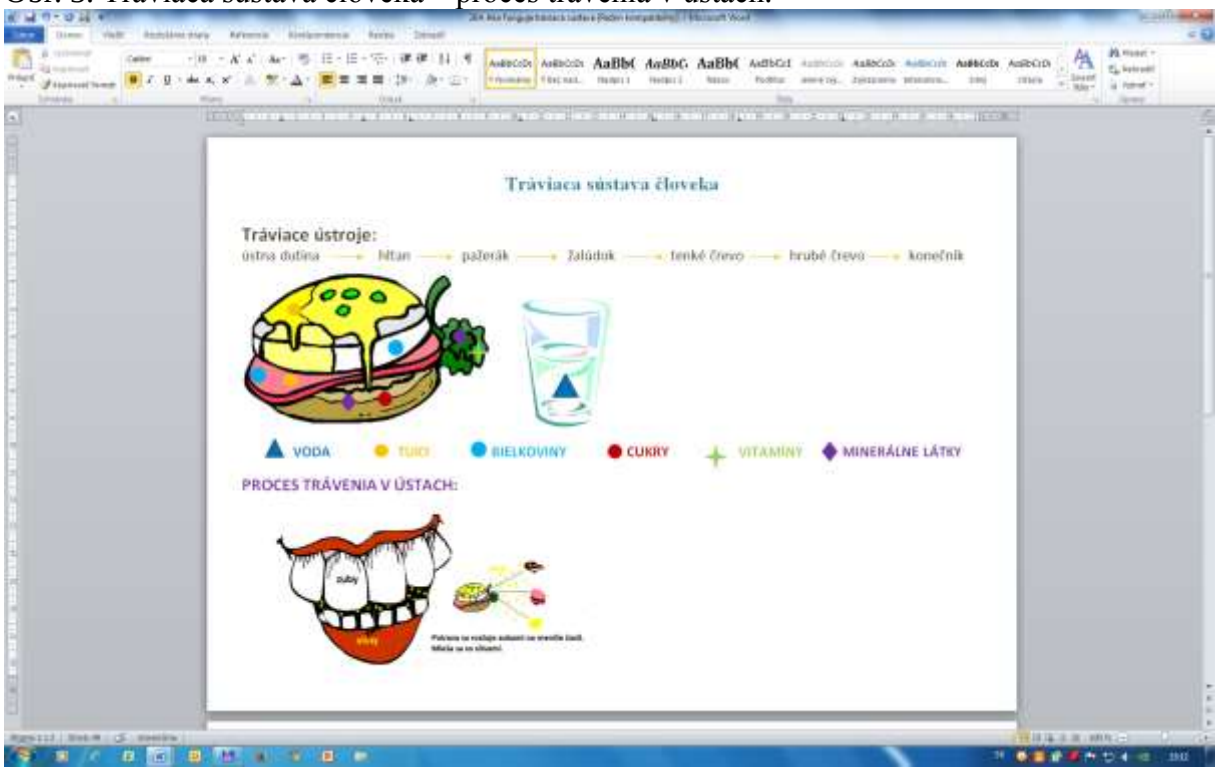
Zdroj: vlastné spracovanie.

Obr. 2. Význam pohybu pre zdravie človeka.



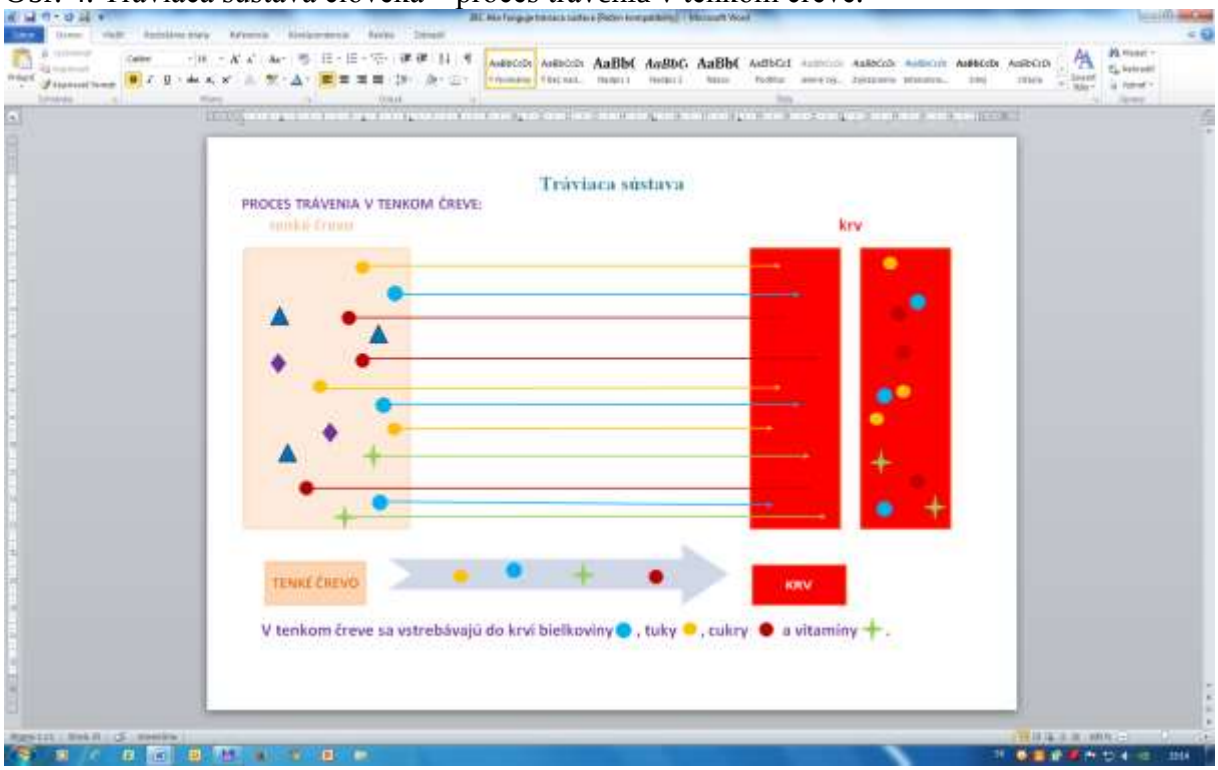
Zdroj: vlastné spracovanie.

Obr. 3. Tráviaca sústava človeka – proces trávenia v ústach.



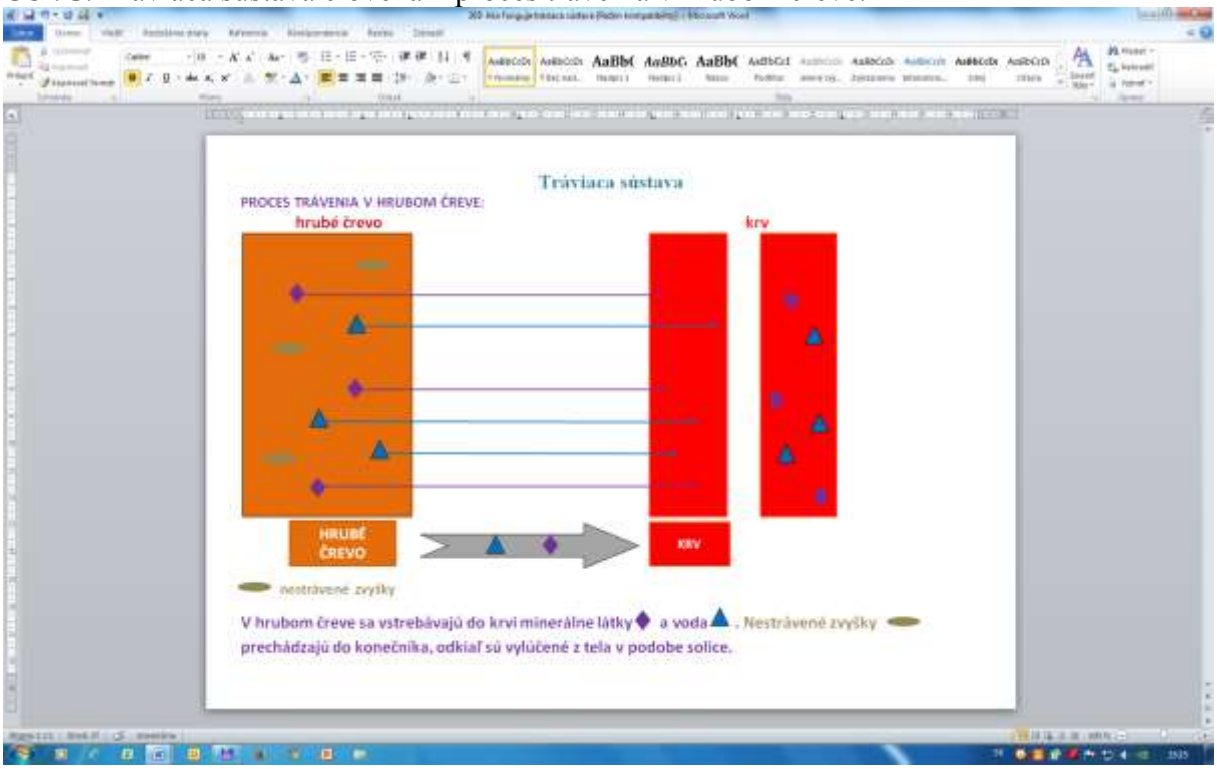
Zdroj: vlastné spracovanie.

Obr. 4. Tráviaca sústava človeka – proces trávenia v tenkom čreve.



Zdroj: vlastné spracovanie.

Obr. 5. Tráviaca sústava človeka – proces trávenia v hrubom čreve.



Zdroj: vlastné spracovanie.

Obr. 6. Ukážka puzzle s tematikou výchovy k zdraviu vytvoreného na stránke www.jigsawplanet.com/?rc=createpuzzle&ret=



Zdroj: vlastné spracovanie.

Obr. 7. Ukážka osemsmerovky s tematikou výchovy k zdraviu vytvorenej na stránke www.interaktivnaskola.sk



Zdroj: vlastné spracovanie.

4. Záver

Výchova k zdraviu ako súčasť výchovného kontextu školy implikuje jednu z dominujúcich cieľových kategórií výchovného pôsobenia. Prostredníctvom vytvárania, stabilizácie o interiorizácie prozdravotných vedomostí, spôsobilostí a postojov participuje na vyváženom štrukturovaní kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti žiaka. V edukačnom úsilí školy je preto výchova k zdraviu integrálnou súčasťou kurikula ako komplexného javu integrujúceho plán a realizáciu edukačného procesu. Prezentovaný vzťahový rámec výchovy k zdraviu v kurikule primárneho stupňa základnej školy v súčasnosti umožňuje konštatovať pretrvávajúcu rozptýlenosť a prelínanie tém o zdraví v jej edukačnom procese. Otázkou je informatívna, ale najmä formatívna účinnosť takéhoto prístupu, keďže viaceré nepriaznivé zdravotné a socialno-patologické ukazovatele (obezita a nadváha detí, nárast alergií, vysoké zastúpenie nesprávneho držania tela, hypokinéza, prevažujúce pasívne trávenie voľného času, skoré kontakty s návykovými látkami) dokumentujú skôr nedostatočnú funkčnosť, až dysfunkčnosť aktuálnych prozdravotných edukačných prístupov. Zvýšenie účinnosti výchovy k zdraviu si zrejme žiada uplatnenie formy samostatného učebného predmetu Výchova k zdraviu, ktorý ale v súčasnosti nenachádza relevantnejšie zastúpenie v školských vzdelávacích programoch základných škôl.

V závere chceme zdôrazniť, že komplexnosť výchovy k zdraviu vyžaduje od učiteľa dispozície (kompetencie), ktoré mu umožnia reflektovať dynamiku vývoja, flexibilne reagovať, modifikovať a napĺňať nastolené požiadavky. Pri tvorbe koncepcie kontinuálneho učiteľského vzdelávania je preto žiaduce generovanie tak zdravotno-preventívnej kompetencie ako aj digitálnej kompetencie opierajúcej sa o reálne poznané spoločenské potreby a požiadavky a umožňujúcej rozvíjanie efektívnej koncepcie školskej edukácie, ktorá

akceptuje a akcentuje výchovu k zdraviu ako nezastupiteľnú výchovnú intervenciu v rámci výchovného komplexu školy.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 009PU-4/2014 Tvorba a aplikácia programov primárnej prevencie problémov s návykovými látkami u rómskych žiakov.

Zoznam bibliografických odkazov

Bernátová, R. (2013). Digitálne technológie vo výchove k zdraviu v primárnej škole. In: *Antropologicko-psychologicko-sociální aspekty podpory zdraví a výchovy ke zdraví* (s. 10-23). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Ústav informácii a prognóz školstva.

Liba, J. (2010). *Výchova k zdraviu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Liba, J. (2014). *Výchova k zdraviu v primárnej edukácii*. Prešov: PF, PU.

*Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej repu*blike. (2011). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, citované [24.8.2015]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk /files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

Štátny vzdelávací program. Etická výchova. Príloha ISCED 1. (2011). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, citované [25.8.2015]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/ files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced1.pdf

Štátny vzdelávací program. Ochrana života a zdravia. Prierezová téma. Príloha ISCED 1. (2009). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, citované [26.8.2015]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/prierez/ochrana-zdravia/ochrana_zivota _a_zdravia_isced1.doc.pdf

Štátny vzdelávací program. Pracovné vyučovanie. Príloha ISCED 1. (2009). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, citované [25.8.2015]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/ files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/pracovne_vyu%C4%8Dovanie_isce d1.pdf

Štátny vzdelávací program. Prírodoveda. Príloha ISCED 1. (2011). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, citované [24.8.2015]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/ files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/prirodoveda_isced1.pdf

Štátny vzdelávací program. Telesná výchova. Príloha ISCED 1. (2009). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, citované [26.8.2015]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/ files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/telesna_vychova_isced1.pdf

Hedviga KOCHOVÁ, Ivana FEŠČÁKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE A ICH UPLATNENIE PRI VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ DETÍ SO ŠVVP V MATERSKEJ ŠKOLY

Abstract

The paper describe the results of a survey we conducted with kindergarten teachers, which integrate children with special educational needs. The aim of the investigation was to determine the current status of the use of digital technologies in children with special education needs in kindergarten.
Keywords: kindergarden, digital technologies, children, special educational needs.

Abstrakt

V príspevku prezentujeme výsledky prieskumu, ktorý sme realizovali u učiteliek materských škôl, v ktorých sa integrujú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Cieľom šetrenia bolo zistiť aktuálny stav využívania digitálnych technológií u detí so špeciálnymi výchovno--vzdelávacími potrebami v materskej škole.
Kľúčové slová: materská škola, digitálne technológie, dieťa, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

1. Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je „dosiahnuť optimálnu perceptuálno--motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a jeho začleňovanie sa do skupiny a kolektívu“. (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie 2008, s. 5) Počas uplatňovania jednotlivých cieľov predškolskej výchovy učiteľ zohľadňuje predovšetkým potrebu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa, pričom vyvážené rozvíja perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu oblasť. Zároveň musí prihliadať na rôzne sociokultúrne a socioekonomické rodinné zázemie detí. (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie 2008).

Štátny dokument z roku 2008 definuje tieto ciele predprimárneho vzdelávania:

- napĺňať potrebu sociálneho kontaktu dieťaťa s rovesníkmi;
- uľahčiť dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené prostredie (na materskú i základnú školu);
- podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou;
- rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť dieťaťa v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti,
- prihliadať na rôzne sociokultúrne a socioekonomické zázemie dieťaťa;
- uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a inými inštitúciami (pri zachovaní etického princípu spolupráce) s rešpektovaním potrieb dieťaťa;
- získavať dôveru rodičov v individuálnom výchovnom poradenstve a upriamovať ich pozornosť na pozitívne prejavy v správaní sa svojho dieťaťa a v prípade potreby ich nasmerovať na ďalšie odborné poradenstvo s inými odborníkmi

(pediater, logopéd, psychológ atď.) (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie 2008, s. 5).

Samotné ciele predprimárneho vzdelávania zabezpečujú dieťaťu starostlivosť aj v prípade individuálnych potrieb, špeciálnych nevynímajúc. Pri výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením sa v materskej škole postupuje podľa vzdelávacích programov, ktoré sú schválené a sú súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Štátny vzdelávací program ISCED 0 súčasne umožňuje modifikáciu obsahu pri vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou (ŠVVP) je podľa § 2 písm. i) školského zákona 245/2008 „požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, ktorých uplatnenie je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti“.

Tento najvyšší legislatívny rámec definuje dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami:

a) dieťa zo zdravotným znevýhodnením, *s podkategóriami, ktorými sú:*

- *dieťa so zdravotným postihnutím – dieťa s mentálnym postihnutím,, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, alebo s viacnásobným postihnutím*
- *dieťa choré alebo zdravotne oslabené – dieťa s ochorením, ktoré je dlhodobého a dieťa vzdelávajúce sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,*
- *dieťa s vývinovými poruchami – dieťa s poruchou aktivity a pozornosti a dieťa s vývinovou poruchou učenia,*
- *dieťa s poruchou správania – dieťa s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej, okrem dieťaťa s vývinovými poruchami,*

b) dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia *– žijúce v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti,*

c) ***dieťa s nadaním,*** *ktoré má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia a športu, alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja.*

Každé dieťaťa so ŠVVP podľa § 144 ods. 1, 2 školského zákona má právo na:

- rovnoprávny prístup k výchove a vzdelávaniu;
- individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav v rozsahu ustanovenom v školskom zákone;
- organizáciou výchovy a vzdelávania premeranú jeho veku, schopnostiam, záujmom, zdravotnému stavu;
- dieťa so ŠVVP má právo na výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód, ktoré zodpovedajú jeho potrebám a vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umocuj.

Možnosti na integráciu detí s postihnutím do materskej školy sa zo dňa na deň zvyšujú. Začlenenie z hľadiska materskej škole znamená hlavne prispôsobenie myslenia a nazeranie na dieťa s postihnutím nie cez tie zručnosti a schopnosti, ktorými nedisponuje a možno ani nimi disponovať nikdy nebude, ale vnímať dieťa ako komplexnú ľudskú bytosť s jeho potrebami. Integrácia v materských školách nie je samozrejmosťou, ale ide o pozitívny postoj nielen riaditeľa, ale celého pedagogického kolektívu. V praxi sa stretávame s mnohými bariérami ohľadom integrácie, ktoré samotný proces výrazne komplikujú. Najbežnejší faktor, ktorí determinuje postoje rodičov k integrácii je pripravenosť škôl na integráciu. Pre niektoré školy je to niečo nové, čo prináša strach, obavy. Mnohí pedagógovia ako prvotnú obavu neraz uvádzajú strach zo zvýšenej záťaže, ktorú dieťa s postihnutím predstavuje. Bežná prax nám zároveň prináša aj odmietavé postoje mnohých škôl. Odmietavý postoj vznikol po negatívnej skúsenosti s integráciou, čo má za následok negatívneho postoja pri ďalších pokusoch o integráciou. No nielen škola ako celok, ale v mnohých prípadoch aj samotný pedagóg sa vyjadrí, že „takéto“ dieťa v triede nechce, pretože jeho vzdelanie tomu nezodpovedá alebo ovplyvňuje postoje rodičov intaktných detí, aby „takéto“ dieťa nebolo prijaté do danej triedy. Taktiež ich obavy vznikajú aj z nepredstaviteľnosti edukačného procesu intaktných detí s postihnutým dieťaťom. Neraz si kladú otázku, či integrácia negatívne neovplyvní edukačný proces alebo či individuálny prístup k postihnutému dieťaťu nebude na úkor intaktných detí. Ďalším dôležitým obmedzením pri inklúzii je skutočnosť, že máloktorá škola má bezbariérový priestory. Čím dochádza k zabráneniu integrácie telesne postihnutého dieťaťa. Vzhľadom k odmietavým postojom ohľadom integrácie dieťaťa do bežnej školy rodičovi neostáva nič iné, ako sa len obrátiť na inú školu, ktorá má k integrácií pozitívny postoj alebo špeciálnu materskú školu.

Každé dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má právo na rovnoprávny prístup vo výchove a vzdelávaní, navštevovať zvolenú škola ako aj získavať informácie jemu prispôsobenými prístupmi a metódami.

2. Digitálne technológie v materskej škole

Postupným zavádzaním moderných technológií z vyšších stupňov vzdelávania k nižším sa digitalizácia začlenila aj do materských škôl. Výrazným medzníkom bol šk. rok 2009/2010, keď do všetkých materských škôl boli postupne integrované digitálne technológie v rámci národného projektu *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov MŠ ako súčasť reformy vzdelávania*. Cieľom vzdelávania bolo zlepšiť digitálnu gramotnosť u čo najväčšieho počtu pedagógov a aby dokázali svoju digitálnu gramotnosť implementovať do každodennej práce s deťmi. Škola, ktorá sa do projektu zapojila získala digitálny balíček, ktorého súčasťou boli počítač s edukačným a grafickým softvérom, tablet s perom, multifunkčné zariadenie, digitálny fotoaparát a robotická hračka Bee-bot.

V roku 2013 pod záštitou MŠVVŠ SR bol vyhlásený Národný projekt *Elektronizácia vzdelávacieho systému regionálneho školstva*, do ktorého sa mohli zapojiť školy rôzneho stupňa za účelom modernizácie vzdelávacieho procesu s cieľom skvalitniť pripravenosť žiakov končiacich predprimárne, primárne a sekundárne vzdelávanie. Hlavným cieľom menovaného projektu je rozšírenie ponuky digitálnych vzdelávacích obsahov vytváraných na podklade v súlade so Štátnym vzdelávacím programom pre konkrétny typ školy.

Školy zapojené do projektu DiGiŠkola si opäť mali možnosť rozšíriť set digitálnych zariadení o interaktívnu tabuľu, notebook a farebnú tlačiareň. Učitelia sa zároveň zúčastňujú potrebného vzdelávania k danému projektu.

Výsledkom týchto projektov je, že deti sa stretávajú a oboznamujú s digitálnymi technológiami takmer v každodennej výchovno-vzdelávacej činnosti.

Pri práci s DT je potrebné dostatočne poznať teóriu, metodiku učenia, psychológiu, aby učiteľ dokázal vhodne začleniť tieto výdobytky modernej doby do edukačného procesu. Dôležité je klásť dôraz na to, aby sme integráciou digitálnych technológií u detí podporovali predovšetkým pozitívny záujem o hravé učenie a samovzdelávanie. U detí podporujeme pri hrách používanie technológií podľa vlastného výberu a uváženia. Všetky sú modifikovateľné pre každú vekovú kategóriu, ktoré môžeme využívať nielen v priamej edukačnej aktivite ako prostriedok na dosiahnutie cieľa, ale aj ako samotnú motiváciu pred a počas rôznych činností. Rôznou modifikáciou ich využívame na cielenú aktivitu v danej oblasti rozvoja alebo na priamu diagnostiku dieťaťa. Ich konkrétne využitie ako aj implementácia závisí od kompetencie pedagóga.

Kukura (2014, s. 5) uvádza, že „vo výchovno-vzdelávacom procese s digitálnymi technológiami nie sú dôležité informácie a fakty, ktoré by si deti mali pamätať, ale spôsoby, ako sa k týmto informáciám dostane“. Zároveň súhlasíme aj s jeho charakteristikou poslania učiteľa, ktoré je naučiť dieťa vyhľadať, spracovať, triediť potrebné informácie a vedieť ich vo vhodný čas využiť.

Pri práci s DT sú potrebné nielen personálne podmienky, ktoré musia spĺňať určitú úroveň, ale dôležitosť prikladáme aj v priestorovým podmienkam, v ktorých dochádza ku samotnej realizácií činnosti s DT. Mnohé MŠ si vytvorili z priestorov tried tzv. digitálne centrá, kútiky, pričom požiadavka na celostný rozvoj detí zostáva zachovaný. Vhodným spôsobom si umiestnili jednotlivé DT tak, aby dieťa dokázalo samostatne ale aj kolektívne pracovať, aby malo všetko na dosah pričom a v budúcnosti s nimi mohlo pracovať bez akýchkoľvek obmedzení. Samozrejme, aj priestor musí spĺňať určité požiadavky predovšetkým svojou veľkosťou. Dieťa nesmie byť v priestore predovšetkým obmedzované. Niektoré MŠ, ktoré sú priestorovo „štedré“ si nevytvárajú digitálne kútiky priamo v triede, ale zriaďujú si „počítačové učebne“.

3. Využívanie digitálnych technológií pri práci s deťmi so ŠVVP

V období od 1. novembra 2014 do 31. decembra 2014 sme realizovali dotazníkový prieskum, ktorého cieľom bolo zistiť aktuálny stav využívania digitálnych technológií u detí so ŠVVP v materskej škole. Prieskum bol realizovaný prostredníctvom vytvoreného webového dotazníka, ktorý bol zverejnený na webovom portáli.

Prieskumnú vzorku tvorilo 30 respondentov. Dotazník bol vytvorený za účelom zistenia názorov pedagógov pracujúcich v materskej škole a pozostával zo sedemnástich položiek, ktoré boli vytvorené z uzavretých a polouzavretých položiek. Nebudeme podrobnejšie rozoberať a opisovať jednotlivé položky a výsledky dotazníka, ale zameriame sa na vyhodnotenie vybraných položiek.

Prostredníctvom dotazníka sme predovšetkým zisťovali tieto ciele:

- zistiť názory pedagógov pracujúcich v MŠ, ktoré DT využívajú najčastejšie vo výchovno-vzdelávacom procese u integrovaných detí;
- zistiť, v ktorej vzdelávacej oblasti sú podľa ich skúsenosti DT prínosom pre deti so ŠVVP;

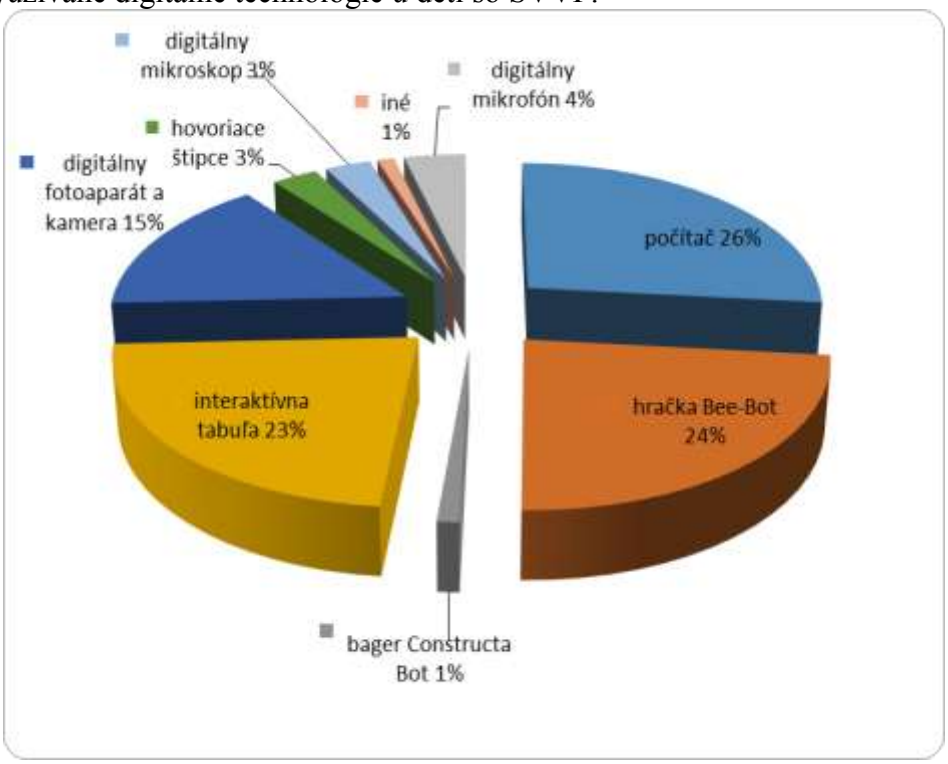
– zistiť, ktoré schopnosti a psychické procesy osobnosti DT u detí so ŠVVP podľa ich skúsenosti rozvíjajú.

3.1 Výsledky dotazníkového šetrenia

V jednej z položiek sme zisťovali používanie jednotlivých druhov DT u detí so ŠVVP, ktorými sú jednotlivé materské školy vybavené. Každé dieťa so ŠVVP potrebuje alebo vyžaduje vzhľadom k svojej diagnóze rozdielne druhy DT. Nie pre všetky integrované deti sú vhodné všetky druhy DT. Záleží predovšetkým od samotného postihnutia toho ktorého dieťaťa. Zistenia nás viac menej neprekvapili, pretože nie každá materská škola je rovnako vybavená DT. Položka mala pološtrukturovanú položku, pričom účastníci mali možnosť označiť viacero odpovedí (graf 1).

Pri rozbore tejto položky sme zistili nasledovné: najčastejšou používanou DT je ako sme predpokladali počítač, ktorý označilo 26% respondentov. Musíme poznamenať, že nejedná sa o nejako špeciálne upravený počítač. Súčasťou tejto odpovede sú aj využívanie rôznych edukačných programov, ktoré sú vhodné nielen pre intaktné deti, ale svojím spracovaním sú vhodné aj pre deti so ŠVVP. Nasledovala digitálna hračka Bee-Bot, ktorú označilo 24% respondentov. Ďalšiu DT predstavuje interaktívna tabuľa, skupinu najväčšmi používaných DT uzatvára digitálny fotoaparát a kamera s 15%. V odpovediach sa následne objavili digitálny mikrofón 4%, hovoriace štipce a digitálny mikroskop, ktorú zhodne uviedlo 3% účastníkov. V odpovedí „iné“ bolo uvedené: interaktívna stena a interaktívna kniha Talking Book. Zároveň zisťujeme, že MŠ sú značne vybavené DT, ktorých rôznorodosť je dostatočne pestrá.

Graf 1. Využívané digitálne technológie u detí so ŠVVP.

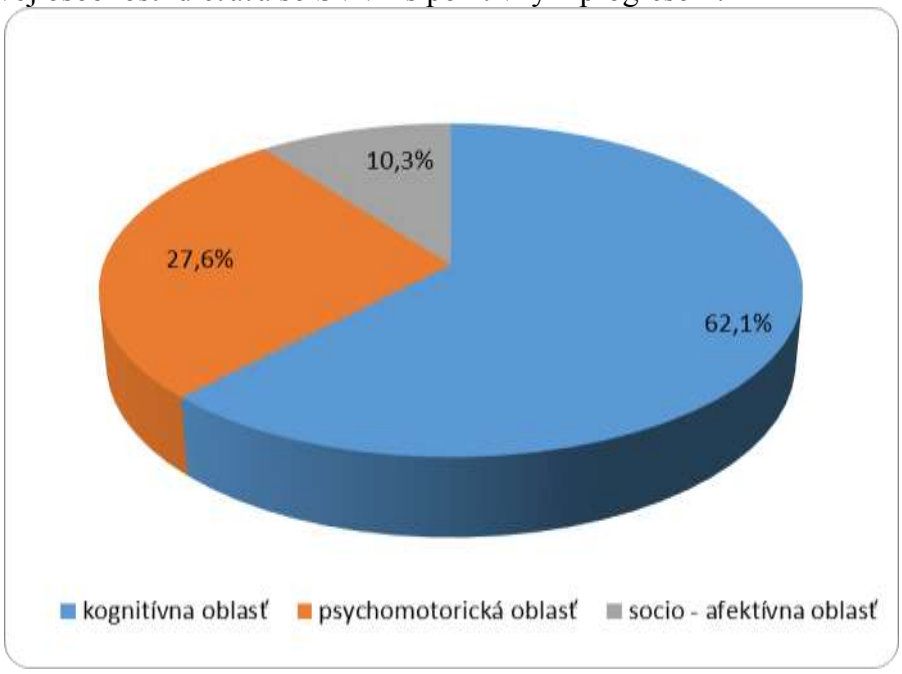


Z výsledkov vyplýva, že v materských školách sa používajú dominantne prostriedky, ktoré školy získali z projektov, tie, ktoré si museli zabezpečiť z vlastných zdrojov nie sú tak frekventované, čo je napr. pri mikrofóne, mikroskope určite na škodu. Na

základe vlastných skúseností z pedagogickej praxe, pri fotoaparáte častokrát dochádza zo strany učiteliek k obavám dať dieťaťu túto „drahú hračku“ do rúk.

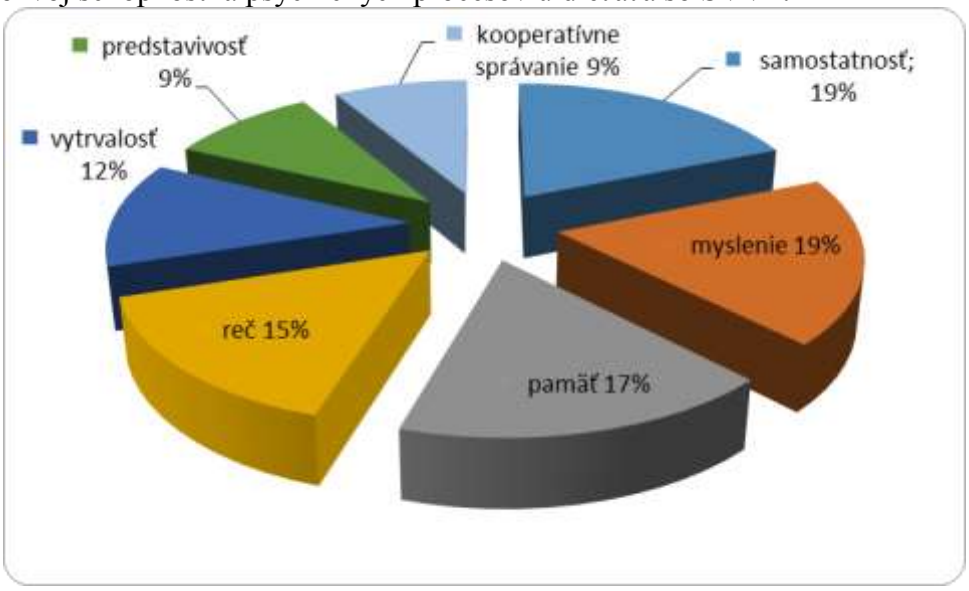
Po predchádzajúcej analýze nás zaujímalo, na ktorú oblasť osobnosti dieťaťa majú najvýraznejší vplyv digitálne technológie pri pravidelnom alebo nepravidelnom využívaní. Ako vyplýva z grafu 2, podľa učiteliek technológie rozvíjajú dominantne kognitívnu oblasť, s čím sa dá súhlasiť len čiastočne, pretože závisí od druhu a spôsobu používania moderných technológií.

Graf 2. Rozvoj osobnosti dieťaťa so ŠVVP s pozitívnym progresom.



V nadväznosti na predchádzajúcu položku sme chceli zistiť aké schopnosti a psychické procesy sa najviac u jednotlivých detí s rôznymi diagnózami rozvinuli (graf 3).

Graf 3. Rozvoj schopností a psychických procesov u dieťaťa so ŠVVP.



Ako nám vyplynulo z predchádzajúcej položky, potvrdzuje sa týmito hodnotami predovšetkým rozvoj v kognitívnej oblasti. Za pozitívne sa nám javí zastúpenie rozvoja samostatnosti, vytrvalosti. Pri rozvoji kooperácie ako jednej z podmienok integrácie detí so ŠVVP s kolektívom intaktných detí vidíme veľký potenciál moderných technológií.

4. Záver

Realizovaný prieskum potvrdil prítomnosť a využívateľnosť digitálnych technológií v materských školách pri rozvoji osobností detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo považujem za pozitívne. Zároveň si však dovolíme konštatovať veľké medzery v prítomnosti špeciálnych digitálnych technológií pri začleňovaní dieťaťa so ŠVVP do edukačného procesu a s tým súvisiacu absenciu špeciálnej metodiky.

Zoznam bibliografických odkazov

Kukura, M. (2014). *Implementácia digitálnych technológií do MŠ.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2008. Dostupné online na: http://www.statpedu.sk/ files/documents/svp/ ms/isced_0.pdf

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) Dostupné online na: https://www.minedu.sk/data/att/8684.pdf

IV. Inne konteksty edukacji

Jacek TOMASIK
Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 im. Jana Długosza w Nowym Sączu
Zdzisława ZACŁONA
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

OBSZARY AKTYWNOŚCI KREATYWNYCH NAUCZYCIELI – ORGANIZACJA „DNI PATRONA SZKOŁY, JANA DŁUGOSZA"

Abstract

The authors of the article present different areas of teachers' creative activities inspired by „the Day of Jan Długosz, the school patron" in Comprehensive School No. 1 in Nowy Sącz. Description of multi-dimensional activities related to the celebration and educational work of school concerning the Patron is an example of a good method and implementation of innovative solutions in practice. Therefore, it is worth promoting new ideas which help in achieving targets of the high school.
Keywords: creative teacher, celebration of the day of the school patron.

Streszczenie

Autorzy artykułu przedstawiają różne obszary aktywności kreatywnych nauczycieli, inspirowane obchodami „Dni Patrona szkoły, Jana Długosza" w I Liceum Ogólnokształcącym w Nowym Sączu. Opisanie wielowymiarowych działań związanych z uroczystościami i pracą edukacyjną szkoły wokół Patrona jest przykładem dobrej praktyki oraz wdrażania innowacyjnych rozwiązań w praktyce, dlatego warto upowszechniać nowatorskie pomysły, które sprzyjają osiąganiu celów szkoły ponadgimnazjalnej.
Słowa kluczowe: kreatywny nauczyciel, obchody dni patrona szkoły.

1. Od innowacyjnego pomysłu do projektu

Przykład uroczystych obchodów „Dni Patrona szkoły, Jana Długosza" w I Liceum Ogólnokształcącym w Nowym Sączu świadczy o tym, że niewielkim nakładem kosztów i środków można zorganizować kilkudniowe przedsięwzięcie edukacyjne, które zawiera unikalne elementy informacyjne, kulturowe, dydaktyczno-wychowawcze, a ponadto ma charakter ponadregionalny.

„Dni Jana Długosza" zorganizowane zostały w dniach 24-29 maja 2015 roku w Nowym Sączu. Pomysł na poszerzoną formułę radosnego i wzbogaconego świętowania nie tylko w budynku szkoły, ale również w przestrzeni publicznej (sądeckie Planty, Stare Miasto, Rynek, Małopolskie Centrum Kultury „Sokół", Kościół św. Kazimierza, Bazylika św. Małgorzaty, Miejski Ośrodek Sportu i Rekreacji) narodził się podczas realizacji wycieczek edukacyjnych oraz wdrażania innowacji programowej z historii pt. „Dzieje Zakonu Krzyżackiego w Prusach" i „Śladami Piastów Śląskich". Inspiracja do innowacyjnych i dotąd nieznanych w środowisku funkcjonowania szkoły pomysłów wyszła od 2 kreatywnych nauczycieli historii, którzy poszukiwali kolejnych wartościowych wychowawczo wyzwań zawodowych. Był to klasyczny przykład podjęcia inicjatywy oddolnej, charakterystycznej dla pasjonatów i entuzjastów społeczeństwa obywatelskiego, którzy mają świadomość, że współczesna szkoła musi dbać o dobrą jakość edukacji, a służą jej poszukiwania nowatorskie.

Autorom pomysłu bardzo zależało na spopularyzowaniu w otoczeniu szkoły i w mieście postaci wybitnego polskiego kronikarza. Czas ku temu był sprzyjający, gdyż zbliżała się rocznica 600. urodzin Jana Długosza, który od 90 lat jest patronem obecnego Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Nowym Sączu. Do pomysłu szczególnie uroczystych obchodów tego święta w roku 2015 zostali przekonani: dyrekcja szkoły, inni nauczyciele, rodzice uczniów i uczniowie, organ prowadzący placówkę, władze samorządowe szczebla wojewódzkiego i powiatowego, przedstawiciele instytucji kultury, władze oświatowe, organizacje samorządowe i media. Ważnym etapem modyfikacji planów dla inicjatorów tego pomysłu okazały się też: symulacje budżetu przedsięwzięcia, zarządzanie czasem oraz pogodzenie działalności społecznej, której wymagało to duże przedsięwzięcie, z codziennymi obowiązkami zawodowymi. Ostatecznie, po uzyskaniu akceptacji dyrekcji szkoły zaprezentowano plan wstępnej koncepcji „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu" na konferencji plenarnej, rozpoczynającej rok szkolny 2014/2015.

2. Planowanie i etapy realizacji

Prace nad „Dniami Jana Długosza w Nowym Sączu" rozpoczęto od powołania Zarządzeniem Dyrektora szkoły zespołu zadaniowego. Ponieważ nie było to typowe zadanie ujmowane dotychczas w planie pracy szkoły, a wymagające przyjęcia określonego reżimu organizacyjnego z uwagi na krótki okres realizacji i brak środków finansowych na ten cel w budżecie szkoły, pomysłodawcy starali się pozyskać do współpracy w pierwszej kolejności osoby aktywne, umiejące współpracować w grupie, z pewnym doświadczeniem w obszarze realizacji projektów europejskich i dotowanych ze środków budżetowych. W ten sposób powstał zespół interdyscyplinarny, w którym funkcje liderów przypadły autorom pomysłu, a nabór do niego miał charakter otwarty oraz dobrowolny. Zespół funkcjonował w strukturze innych zespołów szkolnych przez 10 miesięcy, do zakończenia roku szkolnego 2014/2015. W wyniku jego prac została przygotowana propozycja konkretnych obszarów tematycznych i zadań do realizacji. Po zatwierdzeniu na zebraniu Rady Pedagogicznej w dniu 19 grudnia 2014 roku tej koncepcji i podziale zadań, przystąpiono do przejrzystego planowania układu tematycznego, modułów, wyboru partnerów i harmonogramu wdrożenia poszczególnych działań. Do zespołu przystąpiło aż 24 nauczycieli, deklarujących chęć pomocy i wybierających obszar zadaniowy – grupa ta stanowiła ok. 25% zatrudnionych w szkole nauczycieli. Gwarantowało to podołanie wyzwaniom organizacyjnym i sprawne funkcjonowanie całej grupy. Aby jednak nadzór nad tym przedsięwzięciem odbywał się przez cały czas, przyjęto tzw. chirurgiczny model zarządzania, gdzie koordynator kierujący projektem monitorował na bieżąco przebieg całego procesu i w razie potrzeby podejmował decyzje rozstrzygające. Zaletą tak licznego zespołu była jego interdyscyplinarność (nauczyciele historii, języka polskiego, niemieckiego, angielskiego, przedsiębiorczości, wychowania fizycznego, wychowania do życia w rodzinie, bibliotekarze i katecheci), zdolności komunikacyjne jego członków, elastyczność w działaniu, otwarcie na nabywanie nowych umiejętności oraz zdobywanie doświadczenia niektórych nauczycieli w realizacji projektów. Zespół działał profesjonalnie oraz wieloaspektowo, dokonał analiz: SWOT, ryzyka, grup interesariuszy, problemów i celów, strategii budżetowej oraz informacyjnej, działań innowacyjnych, a następnie wdrożył terminowo wszystkie zaplanowane działania. W relacjach ze strategicznymi partnerami przedsięwzięcia był on zawsze reprezentowany przez koordynatora i zastępcę. Ważnym elementem pracy zespołu

okazało się jasne i przejrzyste określenie celów, odbiorców, zadań, patronów honorowych i medialnych, a także budżetu.

Sformułowano następujące cele obchodów „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu":

- udział w obchodach 600. urodzin oraz upamiętnienie Wielkiego Polaka i Europejczyka, Mistrza Jana Długosza;
- realizacja uchwały Sejmu RP z dnia 5 grudnia 2014 roku;
- popularyzacja życia, działalności i dorobku Jana Długosza jako dyplomaty, administratora, nauczyciela synów Kazimierza Jagiellończyka, dziejopisarza, duchownego, hojnego mecenasa i fundatora;
- zwiększenie świadomości obywatelskiej i szerzenie wiedzy historycznej;
- upowszechnienie polskiego dziedzictwa kulturowego;
- promocja szkoły, Nowego Sącza i Sądecczyzny.

Adresatami 6 zaplanowanych dni tematycznych byli: uczniowie, ich rodzice i nauczyciele, działacze organizacji pozarządowych, działacze oraz pracownicy instytucji samorządu terytorialnego, przedstawiciele administracji rządowej oraz samorządowej, działacze instytucji kultury, przedstawiciele instytucji, dla których patronem jest Jan Długosz, a także lokalne i regionalne media.

Propozycje tematyczne obejmowały 6 majowych dni i dotyczyły różnorodnych wydarzeń edukacyjnych, sportowych, kulturowych oraz informacyjnych, będących symbolicznym odniesieniem do 6 wieków dzielących nas od narodzin Wielkiego Rodaka, Jana Długosza, który zapisał się trwale również w historii Nowego Sącza – przebywając w naszym grodzie, przysposabiał do niełatwych obowiązków królewskie dzieci.

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że elementem innowacyjnym była pierwsza w Polsce rekonstrukcja stroju Jana Długosza. Zaplanowano formułę radosnego, ale i dostojnego świętowania również w przestrzeni publicznej miasta – na sądeckich Plantach, Starym Mieście i w Rynku, gdzie podczas wielkiego finału obchodów w strojach historycznych doszło do spotkania z „Orszakiem Jana Długosza". Udział w przedsięwzięciu miał charakter dobrowolny, otwarty dla innych szkół i nie był związany z wnoszeniem opłat.

Zadania i harmonogram zaprojektowano w taki sposób, aby podkreślić wyjątkowy, jubileuszowy charakter „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu".

Tabela 1. Zadania i harmonogram „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu".

Lp.	Nazwa zadania	Termin
1.	– Uroczyste nabożeństwo otwierające „Dni Jana Długosza" z udziałem oficjalnych gości, pocztów sztandarowych, władz samorządowych i młodzieży – Kościół św. Kazimierza w Nowym Sączu. – Koncert chórów – Bazylika św. Małgorzaty w Nowym Sączu.	24 maja (niedziela) – godz. 9:30 – godz. 18:00.
2.	Ogólnopolski Konkurs Historyczny „Życie, działalność i dorobek Jana Długosza" – Zespół Szkół Ogólnokształcących im. Jana Długosza w Nowym Sączu, Sala Reprezentacyjna Ratusza w Nowym Sączu.	25 maja (poniedziałek) – godz. 9:00 (finał pisemny dla gimnazjalistów) – godz.11:00 (finał pisemny dla szkół ponadgimnazjalnych) – godz. 13:00 (uroczyste zakończenie konkursu i wręczenie nagród).

3.	„Rycerskość wymaga ćwiczenia” – zawody sportowe: kolarstwo terenowe, zawody pływackie, piłka siatkowa – obiekty sportowe MOSiR w Nowym Sączu.	26 maja (wtorek) – godz. 9:00-13:00.
4.	Miejska historyczna gra terenowa „Na tropach Jana Długosza” – Stare Miasto Nowy Sącz.	27 maja (środa) – godz. 9:30-13:30.
5.	Sesja naukowa „Jan Długosz – pamięć o Wielkim Polaku” (dyplomata, dziejopisarz, pedagog, twórca), poświęcona życiu i działalności Jana Długosza – MCK „Sokół” w Nowym Sączu.	28 maja (czwartek) – godz. 10:00-14:00.
6.	„Wizyta Jana Długosza w Nowym Sączu” – manifestacja patriotyczno-historyczna. Powitanie i mowa skierowana do witających mieszkańców – Planty, przemarsz ulicami: Długosza, Kościuszki i Jagiellońską, Rynek – powitanie przez władze miejskie, mowa skierowana do włodarzy miasta i zaproszenie do udziału w historycznym spotkaniu z Janem Długoszem na płycie przed Ratuszem, tańce historyczne, pokaz walk średniowiecznych, uroczyste zakończenie obchodów w Sali Reprezentacyjnej Ratusza z udziałem oficjalnych gości i delegacji.	29 maja (piątek) – godz. 11:0014:00.

Dla uczestników „Orszaku Jana Długosza”, który cieszył się bardzo dużym zainteresowaniem uczniów i rodziców, zorganizowano dodatkowe konsultacje z zakresu odtwórstwa historycznego, przygotowania strojów z XV wieku i średniowiecznych zwyczajów. Zaciekawienie wśród mieszkańców wzbudziły również próby kostiumowe i przemarsze skoordynowane z wystąpieniem oraz uroczystą przemową nauczyciela odtwarzającego postać Jana Długosza, a także oprawą melodii średniowiecznych muzykantów. Uczniowie samodzielnie lub we współpracy z rodzicami przygotowywali stroje i dodatki stylizowane na XV wiek. Autorzy celowo umieścili w scenariuszu obchodów postać Jana Długosza, którego obecność w Nowym Sączu zaplanowali na finałowy dzień projektu.

3. Rezultaty obchodów „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu”

Mówiąc o konkretnych rezultatach, które bezpośrednio wynikały z zainicjowania pomysłu, dokładnego zaplanowania uroczystych dni patrona, przygotowania i realizacji projektu, trzeba powiedzieć, że efekty te dotyczyły wielu płaszczyzn, wśród których należy wymienić m.in.:

- Do pracy w zespole zadaniowym obchodów dobrowolnie zgłosiło się 24 nauczycieli. Zespół funkcjonował przez 10 miesięcy, a nauczycieli integrował jeden, niezwykle ważny dla szkoły, cel i wspólne działania, prowadzone w atmosferze współpracy oraz integracji.
- Do współpracy wokół obchodów patrona szkoły, Jana Długosza, pozyskano 15 patronów honorowych (Minister Edukacji Narodowej; 3 posłów na Sejm: Andrzej Czerwiński – kilka tygodni później również Minister Skarbu Państwa, Piotr Naimski, Andrzej Romanek; 1 senator: Stanisław Kogut; Marszałek Województwa Małopolskiego; Małopolski Kurator Oświaty; Biskup Tarnowski; Prezydent Miasta Nowego Sącza; Starosta Nowosądecki; Dyrektor Muzeum

Okręgowego w Nowym Sączu; Dyrektor Interaktywnego Muzeum Państwa Krzyżackiego; Dyrektor Muzeum Bitwy pod Grunwaldem; Stowarzyszenie „Wieniawa"; Europejski Park Historyczny w Zamku Gniew; Towarzystwo Absolwentów i Przyjaciół I Gimnazjum i Liceum im. Jana Długosza w Nowym Sączu; Rada Rodziców ZSO nr 1 w Nowym Sączu). Na uwagę zasługuje fakt, że **po raz pierwszy po roku 1989 inicjatywa szkolna została objęta patronatem Ministra Edukacji Narodowej.**

- „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu", obchodzone od 24 do 29 maja 2015 roku, były największą i najdłuższą imprezą Polsce w ramach obchodów „Roku Jana Długosza" (rekonstrukcja stroju Jana Długosza; Ogólnopolski Konkurs Historyczny „Życie, działalność i dorobek Jana Długosza"; zawody sportowe: pływackie, piłka siatkowa, kolarstwo terenowe; historyczna gra miejska „Na tropach Jana Długosza"; sesja historyczna „Jan Długosz – pamięć o Wielkim Polaku"; „Orszak Jana Długosza"). Imprezą odbywającą się równolegle był konkurs plastyczny.
- „Orszak Jana Długosza" został szczególnie doceniony przez władze miasta Nowego Sącza i zaproponowano, aby była to w przyszłości impreza cykliczna.
- Aktywny udział w pierwszym „Orszaku Jana Długosza" wzięło 352 uczniów i 12 nauczycieli – wszyscy w strojach historycznych (gościnnie wystąpił też orszak Św. Królowej Jadwigi ze Szkoły Podstawowej nr 2, Gimnazjum nr 5, „Strzelec", „Czarna Jedynka", „Kasztelania Sądecka" i „Scherzo").
- Wykonano stempel i pieczęć okolicznościową.
- Wykonano i wyeksponowano 5 tablic tematycznych, poświęconych szkole i jej patronowi.
- Zespół odpowiedzialny za obchody odbył 14 spotkań poświęconych organizacji „Dni Jana Długosza" w Nowym Sączu – planowanie i monitorowanie realizacji.
- Zrealizowano szeroką (bezkosztową) kampanię promocyjną w lokalnych oraz regionalnych mediach: 2 konferencje prasowe, w tym 1 w Ratuszu z udziałem przedstawiciela Miasta Nowego Sącza; relacje z Dni Jana Długosza w serwisach informacyjnych: Telewizji RTK, Telewizji TV-NS, TV Sądeczanin, na oficjalnej stronie internetowej Urzędu Miasta Nowego Sącza i Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego. Dodatkowo ukazały się: 3 publikacje prasowe w „Gazecie Krakowskiej", 4 na portalu „Sądeczanin", 3 na portalu „DTS", po 1 publikacji na: portalach „Twój Sącz" i „W polityce pl", stronach Diecezji Tarnowskiej, Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Historycznego i „Radia Kraków", 2 rozmowy wyemitowano w „Radiu Kraków", 1 nagranie w „Radiu Dobra Nowina", 1 w programie telewizji RTK „Czas relaksu", 1 publikacja w „Tarnowskim Gościu Niedzielnym", 4 publikacje na stronie Urzędu Miasta Nowego Sącza, 2 publikacje na stronie posła Piotra Naimskiego, 1 publikacja na stronie posła Andrzeja Romanka, 12 publikacje na stronie ZSO nr 1 w Nowym Sączu, 1 wydanie specjalne gimnazjalnej szkolnej gazetki „Gwoździem po ławce" oraz 1 wkładka w „Paranoi" – szkolnej gazetce licealistów.
- Ścisła współpraca z Urzędem Miasta Nowego Sącza (3 dyrektorów), łącznikiem z miastem (dyrektor Wydziału Kultury i Sportu), 6 spotkań z posłami (w tym 2 w szkole), 2 wizyty w Małopolskim Kuratorium Oświaty, Spotkanie z Biskupem Tarnowskim, 2 wizyty w Urzędzie Marszałkowskim Województwa Małopolskiego i 1 spotkanie z członkiem Zarządu Województwa.

- Pozyskany przez Michała Zacłonę i Jacka Tomasika 1 grant na realizację zadania publicznego we współpracy z Towarzystwem Absolwentów i Przyjaciół I Gimnazjum i Liceum im. Jana Długosza w Nowym Sączu, a także skuteczne negocjacje z Urzędem Miasta Nowego Sącza zaowocowały przyznaniem środków na realizację zadania. Pozyskano też środki od Rady Rodziców ZSO nr 1 i sponsorów prywatnych.
- Pozyskanie do współpracy rodziców: 2 spotkania z Radą Rodziców Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Nowym Sączu.
- Organizacja 2 konferencji szkoleniowych dla nauczycieli ZSO nr 1 im. Jana Długosza i 1 dla dyrektorów placówek oświatowych Nowego Sącza.
- Digitalizacja „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu".

4. Ewaluacja

Zgodnie z przyjętymi współcześnie w Unii Europejskiej zwyczajami dokonano również ewaluacji nowatorskiego przedsięwzięcia edukacyjnego „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu". Zgodnie ze standardami Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego zdefiniowano: cel badania (analiza przebiegu „Dni Jana Długosza" w Nowym Sączu w zakresie identyfikacji ich słabych oraz mocnych stron, kluczowych problemów, profesjonalnych i dobrych praktyk, oceny jakości pracy zespołu odpowiedzialnego za projekt); cele szczegółowe (ocena działalności poszczególnych modułów i działania współpracy partnerskiej, propozycje rekomendacji); odbiorców ewaluacji (organy: prowadzący i nadzorujący, rodzice, nauczyciele, uczniowie, opinia publiczna); a także sposoby wykorzystania wyników ewaluacji. W dalszych etapach procesu ewaluacji dokonano identyfikacji zasobów (czasowych, ludzkich i finansowych) oraz wskazano członków zespołu ewaluacyjnego. Zdefiniowano pytania opisowe, wyjaśniające, oceniające i preskryptywne. Pytania wiodące ściśle dotyczyły obszaru tematycznego związanego z obchodami:

- Jaki był główny cel „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu"?
- Jakie czynniki mają wpływ na zadowolenie społeczności szkolnej z organizacji jubileuszu 600-lecia urodzin Jana Długosza?

W ramach procesu ewaluacji dokonano analizy danych zastanych oraz analizy jakościowej: PAPI (dokumenty papierowe), IDI (wywiady indywidualne z wybranymi osobami), obserwacja uczestnicząca, analiza ekspercka (wypowiedzi profesjonalistów). Zaplanowano propozycje rekomendacji wraz z wdrożeniami w obszarach: organizacja nagłośnienia, nabór uczestników, modyfikacja trasy „Orszaku Jana Długosza". Wyniki badania ewaluacyjnego upowszechniono podczas konferencji szkoleniowej Rady Pedagogicznej ZSO nr 1 w Nowym Sączu w dniu 25 czerwca 2015 roku w formie prezentacji PowerPoint oraz podczas organizacji pierwszych lekcji wychowawczych w roku szkolnym 2015/2016.

5. Zakończenie

Kluczowym z punktu widzenia wychowawczego, wpisującego się w życie środowiska, elementem w realizacji „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu" okazał się innowacyjny pomysł tego przedsięwzięcia. Rozmowy, spory, dyskusje nad wariantami realizacji, wsparcie instytucji czy wizualizacja – to w dużej mierze obszar aktywności 2 autorów. Z wykorzystaniem metody kaskadowej potrafili zaprosić do współpracy nie tylko partnerów z własnej szkoły, ale też zdobyć przychylność i wywołać zainteresowanie władz Nowego Sącza, powiatu nowosądeckiego, województwa małopolskiego, a nawet Ministerstwa

Edukacji Narodowej i licznych instytucji kultury na czele z Muzeum Okręgowym w Nowym Sączu, Interaktywnym Muzeum Państwa Krzyżackiego w Działdowie czy Muzeum Bitwy pod Grunwaldem w Stębarku.

Nauczyciel kreatywny, z wyobraźnią, wizją i który zaraża swoją pasją staje się naturalnym liderem we własnym środowisku. Aktywne, twórcze podejście do organizacji jubileuszu związanego z patronem szkoły zaowocowało też szczególnym zainteresowaniem uczniów w ramach realizacji procesu dydaktycznego. Zaciekawienie młodzieży epoką, w której żył i działał Jan Długosz, skłoniło ją do samodzielnych poszukiwań m.in. w źródłach historycznych informacji o nim samym, ale także o ubiorach, muzyce, obyczajach czy tradycjach XV wieku.

Zaprezentowany materiał dotyczy tylko jednego wybranego obszaru działalności aktywnych i kreatywnych nauczycieli, którzy inspirują, mają potencjał twórczy, są gotowi na zmiany, stawiają wyzwania, mają oryginalne pomysły oraz popularyzują je w implementowaniu nowatorskich, wielokierunkowych oddziaływań edukacyjnych, dbając o docenianie ważnych wydarzeń historycznych i wartości ponadczasowych, które wypływają z idei pracy pedagogicznej wokół patrona szkoły. Nauczyciele, którzy posiadają kreatywne cechy osobowości potrafią generować niebagatelne pomysły i nietypowe rozwiązania, a w praktyce edukacyjnej tworzą przestrzenie intelektualne do rozwijania potencjału twórczego u swoich uczniów. Przekraczanie rutyny i utartych schematów w myśleniu oraz działaniu nauczyciela, innowacyjność oraz oryginalność to podstawowe kompetencje w modelu współczesnej edukacji (Zacłona, 2013, s. 25). Doświadczenie związane z uroczystością obchodów daje satysfakcję, że zainicjowane „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu" będą od tej pory żyć swoim życiem jako zdarzenie cykliczne na mapie kulturowej Nowego Sącza i województwa małopolskiego. Jest to również wyzwanie zawodowe dla sceptyków „dydaktyki epoki smartfona".

Dokumenty i materiały związane z organizacją oraz przeprowadzeniem „Dni Patrona szkoły, Jana Długosza"

- Wniosek Unii Miejsc Długoszowych do Marszałka Sejmu RP z dnia 31 stycznia 2014 roku w sprawie ustanowienia Roku Jana Długosza.
- Uchwała Sejmu RP z dnia 5 grudnia 2014 roku w sprawie ustanowienia roku 2015 Rokiem Jana Długosza.
- Założenia przedsięwzięcia „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu".
- Ramowy program i harmonogram „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu".
- Patronaty honorowe.
- Regulamin Ogólnopolskiego Konkursu Historycznego „Życie, działalność i dorobek Jana Długosza".
- Regulamin Gry Miejskiej „Na tropach Jana Długosza".
- Referaty tematyczne wygłoszone dnia 28 maja 2015 roku podczas sesji naukowej „Jan Długosz – pamięć o Wielkim Polaku".
- Digitalizacja „Orszaku Jana Długosza" z dnia 29 maja 2015 roku.
- Sprawozdanie z prac Zespołu ds. Jubileuszu 600. urodzin Jana Długosza z dnia 25 czerwca 2015 roku.
- Materiały informacyjne, programy, gazetki szkolne „Gwoździem po ławce" i „Paranoja", zrzuty z ekranu stron internetowych, dokumentacja prasowa „Dni Jana Długosza w Nowym Sączu".

- Materiały z konferencji szkoleniowej Rady Pedagogicznej ZSO nr 1 w Nowym Sączu z dnia 19 grudnia 2014 roku.
- Wnioski z ewaluacji z dnia 25 czerwca 2015 roku.

Bibliografia

Bonikowska, M., Grucza, B., Majewski, M., Małek, M. (2006). *Podręcznik zarządzania projektami miękkimi w kontekście Europejskiego Funduszu Społecznego*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

Cichoń, W., Lipiński, M., Szabelski, T., Weryński, T. (2009). *Wykorzystanie narzędzia informatycznego wspierającego zarządzanie projektami – Victoria Project Manager*, Publikacja Finansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Mielec: DARR S.A.

Cooper, P.J. (1999). *Sprawne porozumiewanie się*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Gagne, R.M., Briggs, L.J. Wager, W.W. (1992). *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa: WSiP.

Grzelewska, M., Serafin, R., Biedrońska, P. (2010). *Poradnik projektodawcy. Praktyczne aspekty realizacji projektów Europejskiego Funduszu Społecznego*. Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tischnera.

Jachimowicz, J., Zacłona, M. (2015). Patron/bohater szkoły w programie wychowawczym. W: Z. Zacłona (red.), *Innowacyjność we współczesnej edukacji* (s. 51-63). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Jachimowicz, J., Zacłona, M. (2015). Wycieczka śladami Jana Długosza – patrona szkoły. W: Z. Zacłona (red.), *Innowacyjność we współczesnej edukacji* (s. 64-71). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Jas, M., Łysak, K. (2009). *Poradnik beneficjenta. Fundusze unijne dla oświaty. Jak budować programy rozwojowe szkół, by edukacja była skuteczna, przyjazna i nowoczesna?* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Koźmiński, A.K. (2008). *Zarządzanie od podstaw*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Kruszewski, K. (red.). (2002). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Markowicz, B., Szabelski, T. (2009). *Skuteczne zarządzanie projektami*, Publikacja Finansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Katowice: DARR S.A.

Mazurkiewicz, M. (2010). *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mazurkiewicz, M. (2010). *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: autonomia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mingus, N. (2002). *Zarządzanie projektami*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Niemierko, B. (2002). Ocenianie szkolne bez tajemnic, Warszawa: WSiP.

Okoń, W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Patron szkoły – promieniowanie wartości. (2007). Materiały z konferencji Katolickiego Stowarzyszenia Wychowawców Oddział w Tarnowie pt. „Charyzmat postaci patrona i jego spuścizna w środowisku", 5-7 października 2007, Gródek nad Dunajcem. Tarnów: Wydawnictwo BIBLOS.

Pilch, E. (2009). *Poradnik beneficjenta. Fundusze unijne dla oświaty. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Stronkowski, P. (2009). *Poradnik beneficjenta. Fundusze unijne dla oświaty. Kształcenie zawodowe*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Szabelski, T. (2009). *Wprowadzenie do metodyki Project Cycle Management*, Publikacja Finansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Katowice: DARR S.A.

Taraszkiewicz, M. (2000). *Jak uczyć lepiej? Refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Tomasik, J. (2010). *Mieszkam w Małopolsce – jestem Europejczykiem. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Kraków: Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Departament Polityki Regionalnej.

Wachowiak, P., Grzegorczyk, S., Grucza, B., Ogonek, K. (2004). *Kierowanie zespołem projektowym*. Warszawa: Difin.

Zacłona, Z. (2013). Twórcza postawa zawodowa nauczyciela a kompetencje kreatywne. W: Z. Zacłona (red.), *Kompetencje zawodowe nauczyciela w teorii i praktyce* (s. 22-26). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Joanna JACHIMOWICZ
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

DOSKONALENIE JAKOŚCI PRACY NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

Abstract

Taking care of improving competences of academic teachers is related to the enhancement of the quality of their work and better outcomes of the education process. Students' feedback during classes shall be an important and valuable aspect for teachers because it allows for a reflective referring to planning and realising, as well as, to the results achieved in the education process. In the article, the author describes selected examples of pedagogical practices, which aim at improving the own work and are implemented during classes in student groups, as well as discusses them in a reflective way.
Keywords: academic teacher, improvement of teacher's work, feedback, teacher's pedagogical reflection.

Streszczenie

Dbałość o doskonalenie kompetencji nauczyciela akademickiego związana jest przede wszystkim z podnoszeniem jakości jego pracy, a tym samym z lepszymi efektami procesu kształcenia. Informacja zwrotna o zajęciach dydaktycznych od studentów powinna być dla nauczyciela ważna i wartościowa, gdyż pozwala z refleksją odnieść się do planowania, realizacji oraz osiągania efektów w procesie edukacyjnym. Autorka w artykule opisuje wybrane przykłady postępowania pedagogicznego, mające na celu doskonalenie własnej pracy, a wdrażane na zajęciach w studenckich grupach ćwiczeniowych, jak również dokonuje refleksyjnego ich omówienia.
Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, doskonalenie pracy nauczyciela, informacja zwrotna, refleksja pedagogiczna nauczyciela.

1. O dobrą jakości pracy nauczycieli

We współczesnej rzeczywistości, bez względu na branżę i sektor działalności gospodarczej czy rodzaj podejmowanej aktywności społecznej, od pracowników wymaga się rzetelnego, efektywnego, profesjonalnego i zaangażowanego działania. Dotyczy to również nauczycieli. Powinni oni nie tylko efektywnie nauczać, przekazywać wiedzę i tworzyć sytuacje do kształtowania nowych umiejętności, ale także skutecznie modelować postawy oraz poglądy uczniów. Pracę nauczycieli powinna zatem charakteryzować wysoka jakość.

Pojęcie „jakość" używane jest w różnorodnych naukach – zarówno technicznych, społecznych, jak i humanistycznych. W rozumieniu akademickim jest to „połączenie oferty z potrzebami", a w terminologii technicznej – „stopień, w jakim określany wybór zaspokaja potrzeby określonego nabywcy" (Fazlagić, 2005, s. 53). W przytoczonych definicjach mocno zaznaczony jest akcent na relację zachodzącą między potrzebami klientów lub odbiorców a jej jakością, jako określonym standardem odpowiadającym ich potrzebom. Zgodnie z treścią definicji podmiotami mogącymi subiektywnie – z punku widzenia swoich potrzeb – ocenić pracę szkoły są uczniowie, rodzice i władze oświatowe jako przedstawiciele społeczeństwa, gdyż to oni są beneficjentami usług oświatowych.

Jakość w literaturze definiowana bywa też jako właściwość, stopień doskonałości, wartość danego przedmiotu lub zjawiska (*Leksykon PWN*, 1972, s. 240). Rozumieć ją

należy jako sumę cech wytworu, wyrobu lub samego działania do niego prowadzącego, które ocenia się jako mające dobrą lub złą jakość. Ocenę taką wydaje się ze względu na jakiś istniejący obiektywnie lub idealny wzorzec (Pszczółkowski, 1978, s. 92). Wydaje się, że te 2 opisane definicje jakości można uznać za obiektywne, gdyż zwraca się w nich uwagę na możliwość oceny jakości pracy, wytworu, działania poprzez porównanie z obiektywnie istniejącym wzorcem jako materializacją stanu uważanego za idealny i pożądany. W kolejnym określeniu, autorstwa E. Deminga, podkreślone jest, że jakość to taki sposób myślenia oraz działania, w którym stosuje się najlepsze rozwiązania i ich poszukuje (za: Buchcic, 2014). Ta definicja jakości jest nastawiona na efektywność ludzkiego działania, jego skuteczność w rozwiązywaniu problemów i radzeniu sobie zarówno z wyzwaniami codziennymi, jak również z tymi wymagającymi nowatorskiego myślenia oraz aktywności.

Rozpoczynając rozważania nad jakością we współczesnej oświacie, należy powiedzieć, że stała się ona normą i symptomem efektywnej pracy pedagogicznej, dlatego refleksje nad dobrą jakością szkoły należą dziś do zagadnień priorytetowych. Budując dobrą jakość pracy szkoły, należy zwrócić uwagę, że placówka ta powinna się zmieniać, a praca nauczycieli wymaga nieustannego doskonalenia, systematycznego działania, celowego i planowego dokonywania zmian oraz monitorowania skuteczności osiąganych celów. Wszystko to powinno odbywać się z pogłębioną refleksją pedagogiczną, która jest nieodłącznym atrybutem zmiany nastawionej na rozwój (Zacłona, 2009, s. 18 i 20). W odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej można zatem stwierdzić, że dydaktyczna oraz wychowawcza działalność nauczyciela, cechująca się wysoką jakością, powinna odpowiadać potrzebom edukacyjnym uczniów, sprzyjać podtrzymywaniu efektywnej współpracy z rodzicami, a także prowadzić do osiągania coraz lepszych wyników nauczania i wychowania.

2. Wdrażanie przyszłych nauczycieli do doskonalenia własnej pracy – przykład praktycznych rozwiązań

Dobra jakość edukacji dotyczy wszystkich jej szczebli kształcenia. Szczególna rola przypada tu uczelniom, które prowadzą kształcenie przyszłych nauczycieli. Z tego też względu ważne jest, aby w procesie budowania i doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela akademickiego występowały cele, które bezpośrednio wiązałyby się z dążeniem do efektywnego kształcenia studentów, modelowania i wzbogacania ich motywacji oraz postaw proedukacyjnych, a także kształtowania ich umiejętności i kompetencji niezbędnych do wykonywania przyszłego zawodu. Postulat coraz lepszej jakości kształcenia oraz wzbogacania własnego warsztatu pracy metodycznej nauczycieli akademickich, którzy pracują ze studentami kierunków pedagogicznych wydaje się być niezbędny, gdyż to oni są modelami dla przyszłych adeptów nauczycielskiego zawodu w zakresie postaw i zachowań, jakie należy przejawiać względem uczniów. Przygotowywanie studentów do zawodu nauczycielskiego odbywa się w kilkuletnim procesie kształcenia, w którym uczelnia zapewnia im wyposażenie w kompleks niezbędnej wiedzy oraz kwalifikacji. Związane jest to ze świadomym namysłem, jak wzbogacać swoją osobowość zawodową i w jaki sposób na podstawie informacji zwrotnej doskonalić się w edukacyjnych oddziaływaniach metodycznych.

Będąc wykładowcą przedmiotów pedagogicznych, Autorka niniejszego artykułu w procesie budowania warsztatu metodycznego stara się podnosić jakość nauczania nie

tylko w oparciu o obowiązkową okresową ocenę pracy dydaktycznej, naukowej oraz organizacyjnej, jaką otrzymuje od swoich przełożonych i studentów, ale też poprzez bieżące monitorowanie efektów swojej pracy na zajęciach ze studentami, korzystając z krótkich anonimowych ankiet, wywiadów, rozmów czy innych technik ewaluacji zajęć. Tematykę zajęć z obowiązkowych przedmiotów kształcenia wykorzystuje także do gromadzenia informacji zwrotnej od studentów na temat sposobu ich prowadzenia. Postępowanie takie jest przykładem dla studentów, potwierdzającym, że każdemu nauczycielowi powinno zależeć na dobrej jakości nauczania, ale równie ważne jest też wyrobić w nich świadomość, że efekty zależą zawsze od 2 podmiotów procesu kształcenia – nauczyciela i studentów.

W procesie nauczania przedmiotu Teoretyczne podstawy wychowania, realizowanego w grupie studentów studiów stacjonarnych, poruszana jest problematyka technik wychowania. Jedną z nich jest technika sondażu wymiany opinii. W trakcie omawiania i praktycznej jej realizacji celowo oraz w sposób zaplanowany Autorka korzysta z niej do zbierania informacji o swoich zajęciach.

Studenci mają na forum grupy wyrazić swoje przemyślane opinie na temat zajęć. Najpierw formułują negatywne opinie, mówiąc o wadach i niedociągnięciach w prowadzeniu zajęć – mogą podawać usterki metodyczne, te wynikające z charakteru lub cech osobowości prowadzącego, tematyki zajęć, jak również sposobu budowania atmosfery na zajęciach. W swobodnych wypowiedziach muszą stosować się do zasad kulturalnego dyskutowania: nie przerywać sobie wzajemnie, nie krytykować opinii innych, wyrażając krytyczne uwagi, formułować je w kulturalny, pozbawiony agresji sposób, podawać konkretne fakty i argumenty. Następnie obecni na zajęciach studenci wyrażają swoje opinie pozytywne o prowadzonych zajęciach. W wypowiedziach stosowana jest zasada – każdy, kto wymienił jakąś wadę lub usterkę zajęć, jest jednocześnie zobowiązany do powiedzenia czegoś pozytywnego. Pochlebne opinie mogą wyrażać też te osoby, które nie zabierały głosu w pierwszej części sondażu. Daje to możliwość uzyskania większej liczby pozytywnych niż negatywnych opinii. Kolejny etap polega na podsumowaniu i sformułowaniu wniosków końcowych w trakcie krótkiej dyskusji, porządkującej wszystkie wypowiedziane na forum opinie. Nauczyciel akademicki odnosi się zarówno do zarzutów, usterek i wad, jak też do pozytywnych opinii o zajęciach. Tłumaczy, które negatywne uwagi studentów o ćwiczeniach są niemożliwe do usunięcia, gdyż wynikają ze specyfiki przedmiotu nauczania, wymogów zawartych w programie i zapisanych w karcie przedmiotu, o których są oni zawsze informowani na pierwszym spotkaniu. Odwołuje się też do swoich cech temperamentu i charakteru, a także do założonych konkretnych celów poszczególnych zajęć itp. Zajęcia kończą się sformułowaniem wspólnych wniosków, dotyczących możliwej poprawy niektórych elementów zajęć, sposobu pracy prowadzącego i zaangażowania studentów czy budowania dobrej relacji z nimi. Ważnym elementem zajęć jest również zobowiązanie się nauczyciela akademickiego do podjęcia wysiłku, aby doskonalić swoją pracę metodyczną w zakresach wskazanych przez studentów oraz do współdziałania z nim w celu coraz lepszej jakości kształcenia. Wnioski końcowe zostają sformułowane pisemnie jako kontrakt zawarty pomiędzy nauczycielem i studentami. Jest to dodatkowym atutem w przygotowywaniu przyszłych nauczycieli do pracy pedagogicznej i praktycznym poznawaniu procedury takiego postępowania w konkretnej sytuacji dydaktycznej. Doświadczenie takie może być przykładem implementowania wiedzy teoretycznej w praktyce oświatowej.

Dokonując szczegółowego omówienia wyników techniki sondażu wymiany opinii w odniesieniu do prowadzonych przez Autorkę zajęć, trzeba podkreślić, że w grupie 29 obecnych studentów zwrócono uwagę na następujące zagadnienia: czasem prowadząca mówi w zbyt szybkim tempie (5 wskazań), zdarza się (6 wskazań), że przykład będący ilustracją jakiegoś omawianego procesu jest zbyt długi (studenci mówili, że gubią się w podążaniu za myślami nauczyciela, nie wiedzą, na czym skończyli notatkę z zajęć lub co konkretnie mają np. zanotować). Niekiedy (podano 3 fakty z zajęć) wykładowca po zadaniu studentom polecenia do samodzielniej lub grupowej pracy zakłóca ją, podając jakieś dodatkowe informacje dla całej grupy. Studenci (14 osób) zwracali również uwagę na dużą ilość materiału do przygotowania na jedne, trwające 2 godziny, dydaktyczne ćwiczenia, a także na swoje zmęczenie oraz wynikające z tego trudności w aktywizacji wszystkich członków grupy (8 osób). Jednocześnie uczestnicy zajęć podkreślali, że prowadząca ćwiczenia: różnicuje metody nauczania, w tym stosuje ciekawe metody aktywizujące; umożliwia wypowiadanie własnych opinii, odnosi się do osobistych poglądów studentów i ich wiedzy potocznej odnośnie wychowania; potrafi stworzyć życzliwą i akceptującą atmosferę na zajęciach; wprowadza elementy humorystyczne do zajęć; ocenia jasno i jawnie, zgodnie z wcześniej podanymi kryteriami; podaje przykłady zaczerpnięte ze szkolnej rzeczywistości i życia; mówi też o swoich porażkach dydaktycznych czy wychowawczych (co zmniejsza dystans pomiędzy nią a studentami i ośmiela ich do mówienia o ich własnych doświadczeniach wychowawczych). Studenci (25 osób) podkreślali, że prowadzone ćwiczenia mają dla nich wymiar praktyczny i użyteczny. Pokazują też, jak wiedzę teoretyczną dotyczącą zagadnień wychowawczych można przenieść do praktyki edukacyjnej.

W części zajęć dotyczących podsumowania opinii studentów w kontekście prowadzenia zajęć Autorka zgodziła się, że formułowanie długich egzemplifikacji lub dygresji z podawaniem przykładów może nie być dla nich czytelne i jasne. Przyznała im też rację, że czasami zdarza jej się zakłócać tok ich samodzielnej pracy własnymi wypowiedziami lub dodatkowymi informacjami. W kwestii innych spostrzeżeń studentów zwróciła uwagę, że zadawanie mniejszych partii materiału na ćwiczenia jest niemożliwe. Podkreśliła, że studiowanie polega też na samodzielnej pracy studenta (która jest zaplanowana w karcie przedmiotu), a nie tylko w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem na uczelni. Przypomniała, że pewnym ułatwieniem w samodzielnym opanowaniu wiedzy są przygotowywane na niektóre zajęcia karty pracy, które porządkują i systematyzują materiał nauczania. Pomaga to przy robieniu notatek z podręczników akademickich, gdyż wyszczególnione są w nich treści ważne dla dalszego procesu kształcenia. Przyznała rację studentom, że faktycznie zazwyczaj aktywna jest ta sama grupa studentów, co jest związane z nierównomierną aktywizacją całej grupy na zajęciach. Stwierdziła jednak, że oczywiście zadaniem nauczyciela jest aktywizacja wszystkich członków grupy, ale utrzymanie koncentracji i zaangażowania wszystkich osób w grupie na tym samym wysokim poziomie nie jest łatwe, gdyż czasowe ograniczenia narzucają konkretne tempo pracy. Podkreśliła, że docenia ich rzetelny krytycyzm i refleksyjne podejście do prowadzonych przez nią zajęć oraz za każdą informację zwrotną. Podziękowała za to, że byli w stanie konkretnie i kulturalnie formułować swoje opinie, nie czyniąc zarzutów i starając się, by formułowana krytyka mogła być konstruktywna oraz przydatna do doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela akademickiego. Doceniła też życzliwe nastawienie i podkreślanie wielu zalet ćwiczeń. Zwróciła uwagę, że dobrze, iż starali się

– mimo dostrzegania pewnych mankamentów zajęć – również podkreślać ich pozytywne aspekty, że doceniają jej elastyczność, otwartość, asertywność, życzliwość oraz zwracają uwagę na to, iż stara się być osobą kreatywną w planowaniu procesu dydaktycznego i mobilizować ich do samodzielnego myślenia oraz aktywnego działania.

Jako podsumowanie techniki sondażu opinii o prowadzonych przez Autorkę zajęciach sformułowany został kontrakt (rysunek 1).

Rysunek 1. Kontrakt sformułowany na zajęciach ze studentami jako podsumowanie sondażu opinii o ćwiczeniach z Teoretycznych podstaw wychowania na studiach stacjonarnych.

KONTRAKT MIĘDZY NAUCZYCIELEM PROWADZĄCYM ĆWICZENIA Z TEORETYCZNYCH PODSTAW WYCHOWANIA A STUDENTAMI

Nauczyciel zobowiązuje się do:
1. zachowania swojego stylu prowadzenia zajęć (otwartość i życzliwość wobec studentów);
2. utrzymywania różnorodności metod nauczania i częstego (tak jak dotychczas) stosowania metod aktywizujących;
3. podawania przykładów obrazujących omawiane zagadnienia, dbając, by nie były zbyt długie. Wprowadzane będą one zapowiedzią np. „Teraz będzie przykład….". Po zakończeniu egzemplifikacji wprowadzi studentów w tok rozumowania, stosując wyraźne zaznaczenie werbalne, np. „Kończymy omawianie przykładu, teraz wracamy do części teoretycznej, skończyliśmy na…";
4. dalszego przygotowywania materiałów do pracy własnej studentów i kart pracy – pomaga to skoncentrować się im na dyskusji i wyjaśnieniach;
5. uzasadniania ocen i – tak jak do tej pory – kierowania się wcześniej podanymi kryteriami.

Studenci zobowiązują się:
1. na bieżąco informować, gdy czegoś nie rozumieją, gdy coś lub ktoś zakłóca im samodzielną pracę w takcie zajęć;
2. akceptować cechy temperamentu (emocjonalność i otwartość) nauczyciela;
3. otwarcie wyrażać swoje opinie;
4. aktywniej angażować się w proces kształcenia;
5. rzetelnie przygotowywać się do zajęć, a tym samym ułatwiać osiąganie celów i efektów z przedmiotu w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw.

Podpisy:
Nauczyciel akademicki……..
Studenci…….
……
……
……
……

Celem spisania kontraktu było zapoznanie studentów z taką formą umowy między nauczycielem/wychowawcą a uczniami/wychowankami i przekonanie ich, że sformułowane ustalenia są przez nauczyciela traktowane jako wiążące i świadczą o traktowaniu ich podmiotowo oraz z szacunkiem. Autorka starała się również zwrócić przez to uwagę

studentów na konieczność budowania w nich odpowiedzialności za słowo i uzmysłowić im, że wypowiadanie pochlebnych i krytycznych uwag o nauczycielach/wykładowcach ma swoje konsekwencje, „zostawia ślad" – nie tylko widoczny na papierze, ale również w umysłach oraz pamięci tych, którzy daną opinię słyszeli. Kształtowanie poczucia odpowiedzialności za wypowiadane opinie studentów Autorka stara się również ujmować w kontrakcie, aby zobowiązywać studentów do określonych postaw, by mieli poczucie sprawstwa i rozumieli, że zarówno nauczyciel, jak też studenci mają swój ważny wkład w przebieg oraz atmosferę zajęć. Fakt ten powinien rozbudzać w nich świadomość i refleksyjność, jako przygotowanie do efektywnych działań pedagogicznych w trakcie praktyki zawodowej oraz w przyszłej pracy nauczycielskiej.

Studenci ocenili technikę sondażu zbierania opinii jako wartościową z wychowawczego punktu widzenia. Zwrócili jednak przy tym uwagę, że jest ona rekomendowana przede wszystkim dla starszych uczniów, gdyż wymaga od nich umiejętności dokonywania wglądu we własne emocje, motywy posiadanych nastawień emocjonalnych i podejmowanego działania, a także posiadania odpowiednich zachowań kulturalnych oraz kompetencji językowych, materializujących się w konkretnych komunikatach werbalnych. Osoba oceniana powinna mieć umiejętność przyjmowania nie tylko pochwał, ale również krytyki oraz zdolność do refleksji i wyciągania wniosków z pozytywnych oraz negatywnych opinii, również odnośnie swojej osobowości czy zachowania. Równie ważne jest, aby oceniany nauczyciel potrafił oddzielić oceny dotyczące swojego zachowania od sympatii lub antypatii względem osób, które je wyrażają.

Przenosząc wiedzę i doświadczenie zdobyte podczas zajęć na grunt rzeczywistości szkolnej, studenci zauważyli, że np. oceniany uczeń powinien rozumieć (choć dla nastolatków może to być trudne), iż krytyka otrzymywana od kolegów czy koleżanek nie neguje sympatii, jaką mogą oni go darzyć. Studenci podkreślali również, że jest to doskonały trening dla uczniów, dotyczący umiejętności wyrażania swoich opinii i sądów, a także konstruktywnego krytykowania, polegającego na tym, by oddzielać krytykowanie czynów i zachowania od wyrażania negatywnych opinii o osobie. Krytykowany natomiast powinien mieć świadomość, że nie należy odbierać każdej krytyki jako ataku na siebie i swoją godność osobistą, ale należy ją przyjąć i wyciągnąć z niej wnioski na przyszłość. Jako wady stosowanej techniki sondażu w zbieraniu opinii studenci wymieniali konieczność pozbycia się nieśmiałości i wstydu, a czasem też zażenowania ze strony mówiących. Wypowiadanie swoich opinii lub ocen dotyczących kogoś w jego obecności dla wielu studentów wydawało się trudne i krępujące, gdyż tworzy wrażenie konfrontacji nie tylko z własnymi poglądami, ale również z ocenianą osobą. Uczestnicy zajęć podkreślali, że obawiali się wypowiadać swoje opinie o prowadzącym zajęcia nauczycielu, niejednokrotnie prosząc po cichu bardziej odważnych kolegów o zabranie głosu w ich imieniu. Niektórzy twierdzili, że w obecności nie wszystkich wykładowców uczelni mieliby odwagę powiedzieć coś w tej kwestii, gdyż obawialiby się konsekwencji, np. gorszej oceny na kolokwium i tego, iż prowadzący zapamięta tych, którzy go krytykowali i będzie miał negatywny do nich stosunek. Studenci zaznaczali, że uczniowie również mogą mieć trudności z wyrażaniem własnego zdania o kolegach z grupy czy klasy, gdyż mogą obawiać się szykan i „zemsty" z ich strony. Mogą peszyć się z powodu obecności nauczyciela i obawiać się, że doniesie on rodzicom ocenianego ucznia, kto z klasy ma negatywne o nim zdanie. W podsumowaniu tej części zajęć studenci stwierdzili jednak, że zarówno mówienie na forum i przy ocenianej osobie, jak też obecność nauczyciela są

konieczne, ponieważ kształtują poczucie odpowiedzialności za wypowiadane słowa oraz umożliwiają krytykowanemu wyjaśnienie wielu kwestii. Uznali też, że obecność nauczyciela sprzyja zachowaniu zasad kultury osobistej, hamuje tendencje do używania niecenzuralnych słów, ubliżania komuś, umożliwia zabieranie głosu uczniom w odpowiedniej kolejności oraz dbanie o to, by każdy krytykujący wyraził również pozytywną opinię o ocenianym uczniu.

Warto też tak pokierować dyskusją w grupie studentów, aby zastosowanie tej metody w odniesieniu do nauczyciela akademickiego i prowadzonych przez niego zajęć mogło: zmniejszyć dystans formalny pomiędzy uczącym a studentami, uświadomić studentom, że mają prawo wyrażać krytykę i wpływać na kształt oraz przebieg zajęć. Nauczyciel akademicki pokazuje ponadto studentom, że dopuszcza do siebie myśl, iż może posiadać cechy czy styl pracy nieodpowiedni dla niektórych studentów oraz rozumie konieczność nieustannego doskonalenia się w pracy dydaktycznej z młodzieżą akademicką, ale jest refleksyjny i uczy się na swoich błędach. Uwrażliwia studentów – przyszłych nauczycieli na konieczność słuchania uczniów/studentów w procesie dydaktycznym i pokazuje rolę, jaką informacja zwrotna może odgrywać w toku planowania oraz realizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej. Taka propozycja zajęć może budować pozytywne nastawienia studentów do sytuacji oceniania i pokazywać, że ewaluacja cudzej pracy jest nieodłącznym elementem życia każdego człowieka – ucznia, studenta, pracownika, a jej dokonywanie nie kończy się na ostatnim etapie edukacji formalnej w placówkach oświatowych, lecz trwa w zasadzie przez całe życie człowieka.

3. Wnioski

Wykorzystując technikę sondażu opinii do ewaluacji pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego, można pokazać studentom, że treści kształcenia przedmiotów pedagogicznych mogą być doskonałym przyczynkiem do nawiązania dialogu ze studentami na temat jakości i efektywności kształcenia.

Celem kształcenia na uczelni jest też uświadomienie przyszłym pedagogom, że proces oceny pracy nauczyciela na każdym szczeblu edukacji nie jest zjawiskiem okazjonalnym, odbywającym się co pewien okres czasu, podczas którego nauczyciel stara się ulepszać proces nauczania, wprowadzać nowatorskie rozwiązania metodyczne, aby podnosić efekty kształcenia, ale doskonalenie jakości pracy to powinność wynikająca z pełnienia funkcji zawodowej.

Przygotowanie człowieka do samokształcenia w toku szkolnej edukacji jest zjawiskiem celowym i długotrwałym, związanym z permanentnym doskonaleniem warsztatu pracy oraz swoich cech osobowych, a dotyczy to każdego zawodu. Od nauczycieli wymaga się, aby potrafili z głęboką refleksją podejmować zadania i czynności związane z celowym działaniem, służącym poprawie jakości pracy dydaktycznej i wychowawczej, dlatego podczas planowania procesu edukacyjnego, w toku realizacji i po jego zakończeniu warto sobie zadawać pytania: „Co można zrobić lepiej?”; „Co poszło nie tak i powinno być zmienione?”; „Co się udało i należy tak postępować w przyszłości?”. Budowanie takiego stosunku do pracy przyszłych nauczycieli sprzyja dokonywaniu bieżącej oceny efektywności własnej pracy, budowaniu pozytywnych relacji ze wszystkimi podmiotami edukacji oraz poprawie jakości kształcenia poprzez wdrażanie coraz to nowych, lepszych sposobów metodycznego postępowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Bibliografia

Buchcic, E. (2014). Czynniki wpływające na jakość pracy nauczyciela. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica VI*, s. 119-132

Fazlagić, A. (2003). *Marketingowe zarządzanie szkołą*. Warszawa: CODN.

Leksykon PWN. (1972). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pszczółkowski, T. (1978). *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Wydawnictwo Ossolineum.

Stróżyński, K. (2003). *Jakość pracy szkoły praktycznie*. Warszawa-Łódź: Wydawnictwa Szkolne PWN.

Zacłona, Z. (2009). Jakość edukacji w rozważaniach teoretycznych. W: B. Muchacka (red.), *Jakość w systemie edukacji* (s. 18-24). Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.

Zacłona, Z. (red.). (2009). *Refleksja nad jakością pracy szkoły*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.

Renata Filipowicz
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

WOLONTARIAT SENIORÓW

Abstract

Volunteering is more and more known and used in a social practice. Nevertheless, volunteering is still identified as socially-oriented activities of young people not taking into account the activity of older people who still associate the volunteering with „social work" in PRL (The Polish People's Republic) times. The old age is still an embarrassing and little socially recognized subject in Poland. Thus, the phenomenon of exclusion (in various forms) in older people is popular. The sense of social degradation felt by seniors is the cause for their rejection from social life, as well as, mental and physical inertia. Volunteering is one of the forms of seniors' activity which replaces their previous work and roles. Volunteering is the most effective form of adaptation to the old age. Selfless actions of seniors may be in educational (schools, kindergartens) and aid (hospitals, hospices, others) institutions where the shortage of personnel is still present. Involvement of seniors in volunteering is the use of their life and professional experiences, as well as, the way of helping others and themselves. This article focuses on this issue.
Keywords: volunteering, older person – senior, late adulthood, social exclusion, ageism, discrimination, escapism, adaptation to the old age, social activity of the senior.

Streszczenie

Pojęcie wolontariatu jest coraz bardziej znane i stosowane w praktyce społecznej. Nadal jednak jest on kojarzony z aktywnością prospołeczną ludzi młodych z pominięciem aktywności osób starszych, którzy wciąż utożsamiają go z „pracą społeczną" z okresu PRL. Starość w Polsce wciąż jest tematem wstydliwym, mało społecznie rozeznanym. Z tego też względu popularne jest zjawisko ekskluzji (w różnych formach) osób starszych. Doznawane przez seniorów poczucie degradacji społecznej jest przyczyną ich wycofania się z życia społecznego, inercyjności psychicznej i fizycznej. Wolontariat jest jedną z form aktywności człowieka w wieku senioralnym, która zastępuje jego dotychczasową pracę czy podejmowane role. Jest najskuteczniejszą formą adaptacji do starości. Bezinteresowne działania seniorów mogą występować w instytucjach oświatowych (szkoły, przedszkola), pomocowych (np. szpitale, hospicja), w których wciąż odczuwany jest deficyt kadrowy. Zaangażowanie seniorów w wolontariat jest wykorzystaniem ich doświadczeń życiowych i zawodowych, a także sposobem pomagania innym oraz sobie. Temu zagadnieniu poświęcony jest niniejszy artykuł.
Słowa kluczowe: wolontariat, osoba starsza – senior, późna dorosłość, ekskluzja społeczna, ageizm, dyskryminacja, eskapizm, adaptacja do starości, aktywność społeczna seniora.

1. Wprowadzenie

Wolontariat bardzo często kojarzy się z towarzyszeniem chorym, pomocą niepełnosprawnym czy opieką nad dziećmi w domu dziecka lub szpitalu. Tymczasem są to też bezpłatne porady prawne czy lekarskie, dzielenie się swoją pasją, zainteresowaniami oraz wiele innych bezinteresownych działań. Skojarzenia dotyczące wolontariatu są budowane na bazie doświadczeń życiowych człowieka.

Podstawa funkcjonowania wolontariatu w Polsce określona jest w Ustawie z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, która definiuje wolontariusza jako osobę fizyczną, która „ochotniczo i bez wynagrodzenia wykonuje

świadczenia na zasadach określonych w ustawie" (Art. 2. pkt 2). Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu opracowało i zaproponowało szczegółową definicję wolontariatu, określając go jako „dobrowolna, świadoma, bezpłatna działalność podejmowana na rzecz innych, wykraczająca poza więzi rodzinno-przyjacielsko-koleżeńskie" (*Poradnik Seniora*, s. 4). Definicje: zarówno ustawowa, jak i stowarzyszenia nie określają wieku wolontariusza, może nim być zatem każda osoba fizyczna. Tymczasem wolontariat jest najczęściej kojarzony z aktywnością prospołeczną, charakterystyczną dla ludzi młodych. Wynika to z faktu, że w Polsce słabo rozwinięty jest wolontariat jednostek w wieku poprodukcyjnym. Autorzy „Długofalowej polityki rozwoju wolontariatu w Polsce" stwierdzają, że „Osoby starsze bardzo często mogą i chcą pomagać innym, ważne jest tylko, aby stworzyć im taką możliwość, przygotować ofertę" (Arczewska, Gałek, Gliwicka i in., 2011, s. 28). Seniorzy mają na to dużo wolnego czasu i zapału. Dzięki wolontariatowi jednostki te „czują się potrzebne, mają cel w życiu, widzą realne efekty swoich działań i stają się z powrotem aktywnymi uczestnikami życia społecznego" (tamże, s. 28). Cechą osób w późnej dorosłości jest chęć czynienia dobra, pomagania innym. Ich wiedza życiowa i doświadczenie, czas wolny, potencjalne siły fizyczne oraz psychiczne są podstawą do bezinteresownych działań na rzecz innych. Wolontariat osób starszych jest sposobem na aktywne życie, daje poczucie bycia użytecznym, satysfakcję z pomagania, kreuje własną starość i coraz częściej wypełnia samotne życie (Orzechowska, 2013).

2. Ekskluzja społeczna osób starszych

Systematyczny wzrost zainteresowania najstarszą grupą naszego społeczeństwa przypada na okres drugiej połowy lat 90. ubiegłego wieku. Postępujący wzrost liczby osób w starszym wieku przy równoczesny spadku liczby roczników młodszych, jest wyzwaniem dla polityki społecznej w naszym kraju. Podejmowane są różnorodne działania w celu tworzenia jak najlepszych warunków do życia seniorów, do których G. Orzechowska (2013, s. 114) zalicza inicjatywy: skierowane do indywidualnych przypadków (osoby dotkniętej różnorodnymi problemami); adresowane do grup dotkniętych podobnymi problemami; niwelujące problemy dotykające większe środowiska (np. związane z osamotnieniem osób starszych, ich marginalizacją). Podejmowane przez państwo starania (programy tworzone na szczeblu centralnym, np. „Senior – Wigor" na lata 2015-2020, „Aktywność Społeczna Osób Starszych" na lata 2014-2020) przy rosnącej liczbie osób starszych, potrzebujących pomocy i wsparcia, wciąż są niewystarczające. Starość w świadomości Polaków jest niemodna, wstydliwa i w dalszym ciągu mało społecznie rozeznana. Pejoratywne określenie werbalne: człowiek stary, starzec, starość są eufemistycznie zastępowane pojęciami: senior, osoba w trzecim wieku, złotym wieku itp., co jednak wcale nie świadczy o zrozumieniu przez ludzi młodych zmian zachodzących w psychice i zachowaniu osób starszych. W kontekście przemian cywilizacyjnych starość przestaje być symbolem mądrości. „Coraz wyraźniej dostrzegany <ageizm>, czyli dyskryminacja pokoleniowa, w największym stopniu dotyczy obecnie ludzi starych, postrzeganych jako konserwatywnych, zacofanych, mało skutecznych, wymagających stałej opieki medycznej i utrzymywanych przez pracującą generację" (Becelewska, 2008, s. 23-24). Starzenie się naszego społeczeństwa wymaga odmiennego, nowego spojrzenia na problemy ludzi w okresie późnej dorosłości. Starość jest nie tylko problemem konkretnej jednostki, ale całego społeczeństwa. Aby przeciwdziałać dyskryminacji społecznej tej grupy wiekowej, konieczna jest szeroka edukacja na

temat zjawiska starzenia się i starości oraz zmiana stereotypów dotyczących ludzi w starszym wieku. „Dyskryminacja ze względu na wiek przejawia się w systematycznym tworzeniu stereotypów i dyskryminowaniu ludzi z tego powodu, iż weszli już w fazę starości, czyli tzw. trzeci i czwarty wiek" (Butler, 2004, za: Zawada, 2009, s. 18). Może ona przybrać formę indywidualną i instytucjonalną. Ageizm indywidualny to negatywna postawa człowieka wobec osób starszych, która przejawia się krytykowaniem seniorów (ich poglądów, nawyków), ich ośmieszaniem i poniżaniem. Takie zachowania często są spotykane w rodzinie, w której „zjawisko ageizmu przyjmuje przede wszystkim postać przemocy psychicznej, fizycznej oraz ekonomicznej" (Zawada, s. 18). Ageizm instytucjonalny spotykany jest w instytucjach, które prowadzą politykę dyskryminującą osoby starsze, wykluczając je z życia społecznego (tamże). Zdaniem A. Zawady, „w Polsce zjawisko wykluczenia ludzi starszych uwidoczniło się wraz z transformacją systemową" (tamże, s. 18). Polityka starości w okresie socjalizmu zepchnięta była na margines polityki społecznej. W okresie przemian polityczno-gospodarczych (lata 80. XX wieku) okazało się, że w naszym kraju nie ma rozwiązań systemowych dotyczących seniorów, w efekcie czego poczuli się oni zagubieni w nowej, szybko ewoluującej rzeczywistości. Krystalizujący się nowy system wartości, oparty na indywidualizacji, sprzyjał (i nadal tak jest) „ekskluzji społecznej osób w podeszłym wieku" (tamże, s. 19). Seniorzy mają poczucie degradacji społecznej, co powoduje u nich spadek poczucia własnej wartości, wycofanie z życia społecznego, a także często inercyjność psychiczną i fizyczną. Potrzeby psychospołeczne starszego pokolenia wymagają zmiany postaw nie tylko ludzi młodych, ale również jednostek starszych. Ekskluzja społeczna osób w późnej dorosłości jest bowiem spowodowana nie tylko niedocenieniem ich wartości i roli w obecnej rzeczywistości, ale też wynikiem eskapizmu. Młode pokolenie nie dostrzega problemu seniorów, gdyż ich nie dotyczy. Z racji wieku, pozycji społecznej i ekonomicznej ma uprzywilejowany dostęp do wielu dóbr. Seniorzy, przekonani o niemożliwości pokonania barier spółczesności, odsuwają się od życia społecznego i zwracają w stronę religijności. Odrzucanie ludzi starych z powodu naszej niskiej wiedzy na temat starości i procesów z nią związanych nie jest jedynym źródłem ekskluzji społecznej seniorów. Czynniki występujące w naszym społeczeństwie, które warunkują postrzeganie ludzi starych jako „niepełnowartościowych", skutkujące ich marginalizacją, to:

- zmniejszone umiejętności seniorów do przystosowania się do szybko zmieniającego się otoczenia;
- zmiany mentalne i obyczajowe, które nastąpiły w Polsce po roku 1989;
- identyfikacja ludzi starszych z dawnym ustrojem;
- stereotypowe ujęcie możliwości intelektualnych osób starszych;
- niewiedza młodszego pokolenia o późnej fazie dorosłości;
- zanik wspólnej więzi międzygeneracyjnej;
- konieczność niesienia pomocy osobom starszym przy świadomości, że trzeba pracować na kogoś, kto już nie pracuje (Kosior, 2007, s. 256, za: Błachnio, 2012, s. 27) .

Starość stopniowo przestaje być spychana na margines społeczny. Rośnie nasza świadomość, że „problemy seniorów nie są tylko <ich problemami>, gdyż dotyczą wielu osób, które z nim żyją" (tamże, s. 20). Pomimo tego jednak, nadal tkwiący w nas „negatywny obraz starości, popularne uprzedzenia do starzenia się i starości minimalizują szansę na pozytywne przeżywanie późnej dorosłości" (tamże, s. 34).

3. Wolontariat formą adaptacji do starości

Starość, w literaturze coraz częściej określana „późną dorosłością", jest ostatnim okresem życia człowieka, „w którym procesy biologiczne, psychologiczne i społeczne zaczynają oddziaływać na siebie synergicznie, prowadząc do naruszenia równowagi biologicznej i psychicznej" (Sztuka, 2013, s. 140). O przyspieszeniu lub spowolnieniu procesu starzenia się jednostki współdecydują wpływające na siebie wzajemnie różne procesy. Z tego też względu tak trudno jest jednoznacznie określić pojęciowo i czasowo zróżnicowaną indywidualnie ostatnią fazę życia człowieka – etap, w którym aktywność warunkuje komfort przeżycia tego okresu wśród ludzi z radością lub w samotności i smutku. Trudno jest wyznaczyć progi starości, gdyż każdy człowiek starzeje się indywidualnie, w różnym tempie oraz warunkach. Światowa Organizacja Zdrowia wyodrębnia w starości 3 podokresy w określonych przedziałach: wiek podeszły – 65-74 lata, wiek starczy – od 75. do 90. roku życia, wiek sędziwy – powyżej 90. roku życia (tamże, s. 141). Bez względu na próg starości, w który wchodzi/przekracza jednostka, ważna jest adaptacja człowieka do ostatniego okresu życia. Jak zauważa Sztuka, „optymalna czy też efektywna adaptacja do starości to sztuka radzenia sobie z problemami dnia codziennego dzięki sprawowaniu indywidualnej kontroli nad perspektywą starzenia się oraz jakością życia" (Baltes, 2007, za: Sztuka, 2013, s. 143). Tak określona adaptacja do starości jest dużym wyzwaniem dla człowieka w późnej dorosłości. Ze względu na indywidualne, ekonomiczne i środowiskowe determinanty nie każdy senior potrafi przystosować się do nowej sytuacji życiowej. Staje się bierny, egocentryczny, roszczeniowy wobec innych, ucieka w fantazję, popada w depresję. Okres późnej dorosłości wiąże się z sytuacjami „poczucia straty" w różnych obszarach życia. Człowiek traci zdrowie, urodę, bliskie osoby, status społeczny i ekonomiczny, poczucie przynależności itd. Często bywa, że negatywne wydarzenia występują paralelnie i stawianie im czoła jest wielkim wyzwaniem dla starego człowieka. Sztuka (2013), analizując okres starości, odwołuje się do głównych teorii adaptowania się do niego. Pierwsza z nich to teoria wyłączania się – utrudniony kontakt ze światem zewnętrznym, brakiem w nim miejsca dla osób mniej sprawnych powoduje wycofanie się ludzi starszych z życia społecznego; senior stopniowo wycofuje się z pełnionych ról społecznych, wspomina i interpretuje przeżycia, wzbudza refleksje nad swoim życiem. Drugą jest teoria aktywności, w myśl której przystosowaniem się do starości jest zachowanie aktywnego stylu życia; senior utrzymuje kontakty społeczne, ma poczucie sensu istnienia, angażuje się w życie społeczne i towarzyskie, a utracone dotychczasowe role są zastępowane innymi, które stają się źródłem jego satysfakcji. „Aktywność w wieku senioralnym polega więc na znalezieniu zastępczych form działalności, gdyż wykonywanie tego, co się robiło przez dotychczasowe życie, nie jest już możliwe ze względu na ograniczenia zdrowotne" (tamże, s. 145). Aktywny sposób przystosowania się do starości kreuje postrzeganie seniorów w kategoriach kapitału społecznego – ludzi gotowych do aktywności wolontariackiej, pomocy sąsiedzkiej. Aktywność w okresie późnej dorosłości wiąże się z przygotowaniem człowieka do pełnienia nowych ról, realizacji niepodejmowanych dotąd zadań czy tworzenia nowych wartości w najbliższym otoczeniu i możliwym zakresie. Jest aktywnością, „która warunkuje zaspokojenie wszystkich ludzkich potrzeb, zarówno biologicznych, jak i społecznych i kulturalnych we wszystkich okresach życia, także w okresie starości" (tamże, s. 149). Będąc aktywnym w wieku emerytalnym, można równocześnie odnaleźć

swoje miejsce w społeczeństwie i zaspokoić potrzeby związane z poczuciem przynależności, użyteczności oraz samorealizacji.

Najlepszym sposobem adaptacji do starości jest aktywność społeczna – wolontariat. Zdaniem A. Błachnio, „wolontariat w okresie późnej dorosłości staje się nie tylko potrzebą, ale i koniecznością" (Błachnio, 2012, s. 171) – kreowania, budowania pozytywnego wizerunku człowieka starego o bogatym rezerwuarze mądrości życiowej, bogatych kompetencji społecznych, zawodowych, instrumentalnych, które pozwalają mu nieść pomoc w szerokim i różnorodnym zakresie. Zaangażowanie seniora w wolontariat stwarza też „szansę doświadczenia siebie w zupełnie nowych sytuacjach, które wzbogacają osobowość człowieka" (tamże, s. 131). Aktywność wolontariacka rozwija seniora, dając innym świadectwo jego użyteczności. Podobnie uważa J. Sztuka, twierdząc, że dla ludzi starszych „wolontariat oznacza możliwość wykorzystania swojej wiedzy, dalszego rozwoju, samorealizację, daje poczucie bycia nadal potrzebnym i aktywnym człowiekiem społeczeństwa" (Sztuka, 2013, s. 155). Wolontariat jest szansą dla osób w starszym wieku na podtrzymywanie, poprzez stymulację, funkcji życiowych, które ulegają stopniowej deterioracji. Jest „formą zwrócenia się w stronę świata, a przy tym pomocy potrzebującym (…). Jest też sposobem aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i środowisku lokalnym. Pozwala im spojrzeć na starość z perspektywy aktywności i ciągłego rozwoju" (tamże, s. 152). Osoba starsza, angażując się w wolontariat, zaspokaja potrzeby samotności – kontaktu i komunikacji z innymi, budowania relacji z młodym oraz starym człowiekiem. Doświadczenia seniorów – wolontariuszy dają możliwość dzielenia się zasobami wiedzy i umiejętnościami z innymi, rozwijania pasji i zainteresowań, sprawdzania się w nietypowych sytuacjach. Zdaniem A. Błachnio, „człowiek stary, w pracy wolontariusza, odzyskuje poczucie odpowiedzialności za siebie i drugą osobę, a także poczucie sprawstwa i sens własnego bycia" (Błachnio, 2012, s. 138). Przeprowadzone przez A. Chabior badania na temat roli oraz motywów aktywności wolontariackiej seniorów wykazały, że wolontariat:

- buduje pozytywne postawy wobec starości;
- jest społecznym komunikowaniem potrzeb seniorów;
- przełamuje istniejące na temat starości stereotypy;
- buduje porozumienie między generacjami;
- przełamuje bariery społeczne;
- integruje środowiska lokalne (Chabior, 2011, za: Orzechowska, 2013, s. 119).

Bycie aktywnym społecznie to forma adaptacji do starości. Zaangażowanie seniorów w działania wolontariackie często zastępuje ich pracę zawodową. Wynika z chęci pomocy innym i pragnienia bycia przydatnym. Często jednak gotowość seniora do zaangażowania się w pracę wolontariusza wymaga wsparcia i zachęty, aby zaspokoić jego motywy do pracy społecznej. Animatorzy wolontariatu seniorów powinni zadbać, aby: dopasować wolontariuszy do miejsca pracy, zaplanować pracę według ich możliwości (np. czasowych czy kondycji fizycznej), jak również doceniać ich pracę (m.in. pochwała i promocja). Zdaniem K.C. Cocca-Bates, „wolontariat daje ludziom cel, na którym mogą się skoncentrować, a czasami stanowi po prostu dystraktor odciągający ich uwagę od innych zmartwień. Człowiek stary, w pracy wolontariusza, odzyskuje poczucie odpowiedzialności za siebie i drugą osobę, a także poczucie sprawstwa i sens własnego życia" (2011, za: Błachnio, 2012, s. 138). Wolontariat w okresie późnej dorosłości promuje wzorzec pogodnej starości.

4. Praca społeczna seniora – wolontariat

W okresie socjalizmu Polacy przymusowo realizowali czyny społeczne, co w okresie transformacji ustrojowej zaowocowało wycofaniem się z działań na rzecz wspólnoty lokalnej. Pojęcie „praca społeczna" zdewaluowało się w nowej rzeczywistości społecznej. W okresie PRL postawy obywatelskie opierały się na samopomocy oraz jednoczeniu się przeciw działaniu władz państwowych. Ludzie zrzeszali się w ruchach nieformalnych, opozycyjnych przeciwko władzy ludowej. Z tego też względu „wielu seniorów nie nazywa swoich bezinteresownych działań wolontariatem, bo nie do końca zaakceptowali to pojęcie. Wolą mówić o działalności społecznej" (Baron, 2013, za: Kołakowska, 2013, s. 42). Osoby starsze często mogą i chcą pomagać innym, ale trzeba stworzyć im taką możliwość. Podejmowane przez nich działania niekoniecznie można nazywać wolontariatem, ale z pewnością trzeba je doceniać i promować. Aktywnością społeczną seniorów jest wolontariat parafialny, działający na terenie konkretnej parafii – zespół charytatywny. Często jego członkowie nie radzą sobie ze współczesnymi wyzwaniami (wiek, siły), a dodatkowo ich działania mają tu charakter stereotypowy. „Odmłodzenie" zespołów jest więc szansą na skuteczność podejmowanych inicjatyw społecznych/wolontariackich osób starszych (Orzechowska, 2013, s. 119-120). Zarówno wolontariat formalny (realizowany za pośrednictwem organizacji społecznej), jak i nieformalny (realizowany spontanicznie) podnosi subiektywną jakość życia starszego człowieka. Udział w wolontariacie daje mu możliwość wykorzystywania własnych doświadczeń, bycia potrzebnym, utrwalania więzi z rówieśnikami i pokoleniem ludzi młodych. Podejmowane przez seniorów działania społeczne mogą mieć charakter stały lub doraźny, indywidualny bądź grupowy, zorganizowany lub niezorganizowany. Może to być działalność samopomocowa (np. odwiedzanie drugiej osoby, robienie zakupów, pomoc w pracach domowych) albo zorganizowana w ramach różnych instytucji, organizacji świeckich i kościelnych. Coraz częściej osoby starsze spotkać można w szpitalach, hospicjach, domach pomocy społecznej czy świetlicach. Bez względu na formę i rodzaj podejmowanych działań prospołecznych, ich aktywność pozwala im „realizować życiowe zadania, wykorzystywać twórczy potencjał osobowy, a także przekraczać granice związane ze stanem zdrowia, sytuacją osobistą i społeczną" (Steuden, 2011, s. 99).

Wolontariat – działania społeczne, charytatywne, dobroczynne – to wyjątkowa praca na rzecz drugiego człowieka. Przyczyny podjęcia się pomocy innym są różnorodne, np. moralne, religijne, ideologiczne, przyjemność czy zainteresowania. Najważniejsza jest jednak „wola pomocy drugiemu człowiekowi, abstrahując od pobudek podjęcia takiej decyzji" (Fabiś, Kędziora, 2008, s. 75). Podobnie uważa J. Nowak: „otwartość na zachowanie prospołeczne powstaje w samym człowieku, a wzmacniana jest różnymi motywacjami: altruistyczną, zadaniową, ideologiczną" (Nowak, 2008, za: Błachnio, 2012, s. 132). Specyficznym miejscem wypełniania wolontariatu jest hospicjum, które trudno porównać do innych placówek, w których wolontariusze świadczą pomoc. „Specyfiką pracy w hospicjum jest cierpliwość, spokój, odporność na stresy, dyspozycyjność (…), odpowiedzialność, sumienność i obowiązkowość" (Fabiś, Kędziora, 2008, s. 76). Wymienione kryteria spełniają prawie wszyscy seniorzy – mają wiele wolnego czasu, są dyspozycyjni, opanowani, cierpliwi, posiadają duże doświadczenie życiowe, które pozwala im rozumieć samotność i cierpienie chorego. Badania przeprowadzone przez A. Fabisia i S. Kędziorę na temat pozamedycznego wolontariatu hospicyjnego seniorów stanowią dociekanie, co skłania osoby w późnej dorosłości do angażowania się w tego

rodzaju wolontariat. Główne determinanty zaangażowania osób starszych do opieki nad chorymi w hospicjach zobrazowano na schemacie 1.

Schemat 1. Podstawowe przyczyny podjęcia wolontariatu przez osoby starsze na rzecz chorych terminalnie i korzyści dla samych seniorów wynikające z tej działalności.



Źródło: Fabiś, Kędziora, 2008, s. 80.

Schemat przedstawia wielowymiarowość wolontariatu hospicyjnego w zaspokajaniu potrzeb seniora. Głównym determinantem działań jest chęć czynienia czegoś dobrego, wartościowego. Wolontariat hospicyjny jest okazją do zmiany stylu życia, uczynienia go wartościowym. Seniorzy, obcując z chorymi i ich rodzinami, czują się potrzebni, budują relację z ludźmi związanymi z hospicjum (nie czują się samotni). Wolontariat kompensuje im braki rodzinne, daje możliwość podwyższenia ich samooceny i oswaja ze śmiercią (Orzechowska, 2013, s. 119). Praca wolontariacka „z chorymi terminalnie w wyjątkowy sposób odpowiada potrzebom i specyfice działania osób w okresie późnej dorosłości" (tamże, s. 81).

Odmiennym środowiskiem pracy społecznej osób starszych może być szkoła. Wykorzystanie ogromnego potencjału tkwiącego w dziadkach i babciach będących emerytami daje obopólne korzyści – zarówno seniorom, jak i szkole. Dziadkowie – często w dobrej kondycji psychofizycznej, z dużym doświadczeniem życiowym oraz ogromnym pokładem cierpliwości i wolnego czasu – są rzadko angażowani w prace na rzecz uczniów czy środowiska lokalnego. D. Elsner (2014) podaje praktyczne przykłady pozyskania seniora do pracy społecznej w szkole. Przede wszystkim szkoła powinna wystąpić z inicjatywą oferty pracy społecznej dla osób starszych (zaangażowania ich), następnie dać im możliwość wyboru formy aktywności, biorąc pod uwagę ich stan zdrowia, mobilność, doświadczenie zawodowe i inne czynniki warunkujące podjęcie określonych zadań. Seniorów, którzy nie mają przygotowania pedagogicznego należy wprowadzić w życie szkoły (odmienne, odległe z czasów ich dzieciństwa) oraz wspierać nadzorem pedagogicznym. Zaprezentowane w artykule przykłady zadań na rzecz szkoły

wykonywanych przez wolontariuszy/seniorów to m.in.: poszukiwanie sponsorów; zachęcanie innych do pomocy szkole; załatwianie spraw społecznych z wykorzystaniem dawnych kontaktów zawodowych; odrabianie lekcji z uczniami; udzielanie dzieciom korepetycji; wspieranie rzeczowe i finansowe szkoły; sugerowanie rozwiązań zaczerpniętych z innych placówek edukacyjnych. Pozyskanie wolontariuszy/seniorów do pracy społecznej w szkole wymaga zaangażowania wszystkich jej podmiotów (m.in. poszukiwanie takich osób, integrowanie ich ze szkołą, przygotowanie oferty pracy, wspomaganie). D. Elsner zwraca uwagę na korzyści, jakie zyskuje szkoła i dziadkowie dzięki wzajemnej współpracy, do których zalicza m.in.: dodatkowe ręce do pracy w szkole z dużą liczbą uczniów z rodzin niewydolnych wychowawczo; realizacyjna i finansowa pomoc w rozwiązywaniu szkolnych problemów; pobyt seniorów wśród dzieci wyznacza im rytm dnia, poprawia kondycję fizyczną i psychiczną; seniorzy uczą się od uczniów nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, korzystają z biblioteki szkolnej. Dzięki pracy społecznej w szkole „seniorzy zyskują przekonanie, że znowu są potrzebni innym" (Elsner, 2014, s. 74).

5. Zakończenie

Popularność wolontariatu wśród osób starszych w Polsce ma wymiar ograniczony w porównaniu do innych krajów Unii Europejskiej, w których (np. Holandii) prawie połowa osób w grupie powyżej 65. roku życia jest zaangażowana w wolontariat (Błachnio, 2012). Sytuacja ta ulega stopniowej zmianie – postać seniora w roli wolontariusza coraz częściej można dostrzec w akcjach społecznych czy innych formach pracy wolontariackiej. Gotowość pomagania wśród osób starszych jest ogromna, jednak wymaga ona profesjonalnego przygotowania, ukierunkowania i wspierania. Podjęty obowiązek pomagania innym dyscyplinuje seniora, organizuje jego czas w rytmie dobowym i tygodniowym, mobilizuje do zadbania o siebie, o swój wygląd. Wolontariat w późnej dorosłości jest sposobem na pomaganie nie tylko innym, ale także sobie – mobilizuje do zarządzania swoimi zasobami, podnosi jakość życia i podtrzymuje kondycję psychofizyczną. Jak dostrzega A. Błachnio, „oczekiwania wobec osób starszych są ogromne, gdyż ich praca w wolontariacie może przynieść nie tylko wymierną i natychmiastową korzyść, ale dodatkowo stanowi inwestycję w przyszłość całego społeczeństwa" (tamże, s. 179). Na własnym przykładzie pokazują, że potrzeba pomagania tkwi w każdym człowieku bez względu na wiek. „Aby to dostrzec, wystarczy spojrzeć na starość w inny sposób, niż to zazwyczaj robimy, nie z perspektywy słabości i zależności, ale aktywności i rozwoju" (Błędowski, Dzięgielewska, Szatur-Jaworska, 2006, s. 178).

Bibliografia

Arczewska, M., Całek, G., Gliwcka, E. i in. (2011). *Długofalowa polityka rozwoju wolontariatu w Polsce*. Pobrano z: www.pozytek.gov.pl (dostęp 14.10.2014).

Becelewska, D. (2008). Wybiórczy wolontariat. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 7(472), s. 23-27.

Błachnio, A. (2012). *Starość non profit. Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce i na świecie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Błędowski, P., Dzięgielewska, M., Szatur-Jaworska, B. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Elsner, D. (2014). Seniorzy w szkole – szkoła seniorom. *Dyrektor Szkoły*, nr 3(243), s. 72-74.

Fabiś, A., Kędziora, S. (2008). Wolontariat hospicyjny seniorów. W: A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo.

Kołakowska, B. (2013). Wolontariat dla… siebie. *Charaktery – magazyn psychologiczny*, nr 12(203), s. 40-43.

Orzechowska, G. (2013). Wolontariat słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. W: E. Kantowicz (red.), *Metodyka pracy socjalno-wychowawczej – wybrane zagadnienia*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

Poradnik Seniora. Jak zostać wolontariuszem. Pobrano z: http://bibliotekawolontariatu.pl/biblioteka/e-book/304/ (dostęp 30.11.2015).

Steuden, S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sztuka, J. (2013). Wolontariat jako aktywna forma adaptacji do starości i strategia radzenia sobie z samotnością. *Horyzonty Wychowania*, nr 12(23), s. 139-165.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. z 2010 r., Nr 234, poz. 1536 z późn. zm.).

Zawada, A. (2009). Środowisko lokalne w przeciwdziałaniu ekskluzji społecznej osób starszych. *Praca Socjalna*, nr 3 (rok XXIV), s. 17-27.

Karol WIŚNIEWSKI
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

CHARAKTERYSTYKA PSYCHOSPOŁECZNYCH PRZYCZYN DEPRESJI U DOROSŁYCH

Abstract

The author, in the context of a cognitive theory of A.T. Beck, describes the essence and frequency of appearing stressful (critical) life events which, according to 77 adults, are the reasons for their depression. He also analyses features of their depressing thinking: negative attitudes towards the future, recognizing themselves as the cause for negative events.
Keywords: depression, cognitive depression theory, psychosocial reasons for depression.

Streszczenie

Autor w kontekście poznawczej teorii depresji A.T. Becka charakteryzuje treść i częstotliwość występowania stresowych (krytycznych) zdarzeń życiowych, będących zdaniem 77 dorosłych osób przyczyną ich depresji. Analizuje także ich cechy myślenia depresyjnego: negatywne nastawienie do przyszłości, uznawanie siebie za przyczynę wydarzeń niekorzystnych.
Słowa kluczowe: depresja, poznawcza teoria depresji, psychospołeczne przyczyny depresji.

1. Teoretyczne rozważania o depresji

Termin „depresja" posiada wiele znaczeń i jest zjawiskiem wielopłaszczyznowym. W języku potocznym jest słowem często używanym, a nawet nadużywanym, na określenie złego samopoczucia, smutku, pogorszonego nastroju – te stany emocjonalne mają charakter fizjologiczny („normalny"), są krótkotrwałe, przemijające, o intensywności w granicach normy; często nazywane także chandrą. Różnią się one jednak od „depresji" charakteryzowanej w psychiatrii, psychologii klinicznej. W psychiatrii terminem tym oznacza się tylko szczególne przypadki zmian nastroju, utraty zainteresowań, zmniejszenia energii, które utrzymują się przez długi czas, dezorganizując aktywność złożoną i wymagając specjalistycznego leczenia, psychoterapii. Depresja jest zaburzeniem psychicznym, często ciężkim, z zaburzeniami psychotycznymi, na którą cierpi 121 mln ludzi na świecie, z czego w Polsce ok. 1,5 mln (por. ICD-10, 1998; Koszewska, Habrat-Pragłowska, 2003; Pużyński, 2008; Rybakowski, 1998).

Aby zrozumieć to zaburzenie psychiczne, trzeba zdecydować się na wybór określonego modelu depresji, przy pomocy którego opisujemy jej objawy, patomechanizm i dostosowane do wybranego modelu formy terapii.

W niniejszym opracowaniu Autor odwołuje się do poznawczej teorii depresji A.T. Becka (Beck i wsp., 1979, za: Hammen, 2004; Stach, Zięba, 1992). Poznawczy model depresji wyjaśnia genezę większości objawów tej choroby.

Psychiatria (model biomedyczny zaburzeń psychicznych) w opisie depresji zwraca uwagę na zespół objawów psychopatologicznych, takich jak: wyraźne obniżenie nastroju, zmniejszenie energii życiowej, utrata zadowolenia, brak reakcji emocjonalnych wobec wydarzeń i aktywności, które zwykle je wyzwalają, nawracające myśli o śmierci lub samobójstwie, skargi na zmniejszoną zdolność myślenia lub skupienia się, zmiany w zakresie aktywności psychoruchowej (wyraźne zahamowania lub pobudzenia), zaburzenia snu oraz łaknienia (por. ICD-10, 1998).

Warto zwrócić uwagę na subiektywne przeżycia osób z tym zaburzeniem psychicznym – co czują i myślą chorzy będący w depresji. Poniżej zostaną zaprezentowane przykładowe odpowiedzi.

1. Pani Kazimiera D. (dane zmienione), inteligentna, 52-letnia kobieta w następujący sposób opisuje swój epizod depresyjny:

> „Zdrowy rozsądek nagle zaginął. Przerażające myśli nie do opanowania o śmierci. Ogromny strach przed śmiercią… bałam się położyć do łóżka, bo bałam się, że umrę podczas snu. Dlatego nie spałam, byłam pobudzona. Byłam przekonana, że umrę. A momentami chciałam śmierci, aby był koniec ze wszystkimi problemami. Najgorsze to wypranie z emocji. Nie czułam żadnych uczuć – taka obojętność, pustka, brak emocji. Kompletna szarość, nawet do najbliższych. Nic nie czułam do dzieci – nie zależało mi, aby przyszły. Jak przyszły, to chciałam, aby jak najszybciej poszły… Niechęć do bycia z ludźmi. Lubiłam czytać wieczorami w łóżku książki. W depresji nie dało się. Przeczytałam jedno słowo i nie rozumiałam. Kompletnie czytanie bez sensu. Rozumu nie traciłam, ale nie rozumiałam tego, co czytałam… Całe życie coś robiłam, a nagle nic nie mogłam robić… Wracały najgorsze wspomnienia z przeszłości, rozpamiętywanie zagojonych ran. Myśli na „nie". To wracały myśli automatyczne, powracające myśli nie do opanowania".

Kazimiera D., będąc w depresji, cierpiała, jej dotychczasowe życie załamało się, utraciła jego sens, czuła się bezsilna, bez żywych emocji (tzw. anhedonia). Zerwała kontakt z ludźmi, nawet najbliższymi. W samotności przeżywała swoją depresję, której towarzyszyły myśli samobójcze, choć jednocześnie bała się śmierci.

2. Pan Jan W. (dane zmienione), 53-latek, tak opisuje swoje objawy depresyjne:

> „Pojawiły się myśli samobójcze i planowanie – faza realizacji – aby skończyć ze sobą. Niemniej, gdy przychodziły mi te myśli, przypominałem sobie słowa przyjaciela, który nie chciał, aby jego córka wiązała się z chłopcem, którego ojciec odebrał sobie życie. Otoczenie reagowało negatywnie na ten czyn ojca chłopca. Wtedy pojawiała się myśl: co będzie z moimi dziećmi, jak popełnię samobójstwo, jak otoczenie będzie reagować. Myśli samobójcze i teraz pojawiają się, ale nie w fazie realizacji – że za chwilę to zrobię. Nie uwolniłem się od nich i przychodzą myśli, że popełnię samobójstwo, gdy będzie bardzo źle. Nieraz mam pragnienie naturalnej śmierci – byłoby to rozwiązanie".

Opisywane przeżycia są charakterystyczne dla osób depresyjnych, wskazując na szereg ich problemów egzystencjalnych, dlatego też depresję nazywa się chorobą duszy.

Terapeuta w czasie trwania relacji z osobą depresyjną zastanawia się: „Jak daleko jestem w rozumieniu i wyjaśnieniu przyczyn depresji?; „W jaki sposób pomóc cierpiącemu?"; „Czy moja pomoc będzie skuteczna?". Jednostka depresyjna zadaje sobie z kolei pytanie: „Jak do tego doszło, że jestem w takiej sytuacji?"; „Czy mogę z niej wyjść?"; „Co robić, aby być całkowicie zdrowym?" „Czy terapeuta mi pomoże?". Jestem całkowicie świadomy tych pytań, podejmując się pomocy terapeutycznej osobie dotkniętej depresją. Stawia je

sobie każdy psychiatra czy psycholog, szczególnie w sytuacji, gdy proces terapeutyczny nie przebiega zbyt pomyślnie i nie przynosi spodziewanych rezultatów. Wówczas rozczarowanie, frustrację i zwątpienie przeżywa nie tylko osoba depresyjna, ale i terapeuta.

W literaturze przedmiotu powszechnie przyjmuje się, że do zaburzeń psychicznych (w tym depresji) dochodzi wskutek współdziałania wielu czynników. Ta tzw. wieloczynnikowa etiopatogeneza zaburzeń psychicznych zawiera czynniki:

- patogenetyczne genetyczne, konstytucjonalne, biologiczne;
- zaburzające psychologiczne; sytuacja – osobowość;
- patogenetyczne ekologiczne, klimatyczne, społeczno-kulturowe (Rybakowski, 1998).

Ze względu na wybór w poniższym opracowaniu poznawczej teorii depresji A.T. Becka (Beck i wsp., 1979, za: Hammen, 2004; Stach, Zięba, 1992) Autor zwraca uwagę na czynniki zaburzające psychologiczne (psychogenne). Mają one charakter sytuacyjno-środowiskowy, tj. uszkadzający typ stymulacji, stresory i krytyczne wydarzenia życiowe, nadmiernie obciążające mechanizm regulacji psychicznej człowieka oraz cechy osobowościowe – w zależności od przyjętej koncepcji przyczyny zaburzeń psychicznych mogą tkwić w: systemie poznawczym, systemie potrzeb i popędów, konfliktach oraz nastawieniach w strukturze Ja (por. Sęk, 2001).

Intensywnie rozwijają się niebiologiczne teorie depresji, które podkreślają psychiczne lub psychospołeczne przyczyny tego zaburzenia, np. wspomniana wyżej poznawcza teoria depresji A.T. Becka (Beck i wsp., 1979; za: Hammen, 2004; Stach, Zięba, 1992), a także koncepcje M. Seligmana, P. Haucka i P.M. Lewinsohna. M. Seligman (Pużyński, 2008) podkreśla rolę wyuczonej bezradności w genezie depresji. P. Hauck (1992) wyróżnia 3 główne przyczyny powstawania depresji psychogennej: samo obwinianie, litowanie się nad sobą oraz innymi. P. Lewisohn (1974, za: Stach, Zięba, 1992) słusznie zauważył, że nasze życie rozgrywa się na płaszczyźnie społecznej. Uznał, że deficyty umiejętności społecznych zaburzają relacje społeczne jednostki z innymi, powodują brak satysfakcji społecznych, co w konsekwencji może wywołać lub nasilić depresję. Badacz ten stworzył listę 17 zachowań społecznych, ważnych dla prawidłowych relacji z innymi, do których zaliczył m.in. towarzyskość i przyjacielskość, asertywność, jasność komunikacyjną, ufność oraz zainteresowanie sobą u innych ludzi.

Dla psychoterapeutów pracujących z osobami depresyjnymi niezwykle wartościowa jest poznawcza teoria depresji, sformułowana w latach 60. XX wieku przez amerykańskiego psychiatrę A.T. Becka (Beck i wsp., 1979, za: Hammen, 2004; Stach, Zięba, 1992). Badacz ten opisał psychologiczny model depresji, który wyjaśnia genezę większości objawów choroby. W swojej teorii odwołał się on do podstawowych założeń psychologii poznawczej, podkreślającej centralną rolę poznania w funkcjonowaniu psychospołecznym człowieka. W tradycyjnej psychiatrii zaburzenia myślenia traktowane były jako jeden z wtórnych objawów depresji, a Beck uznał je za pierwotną przyczynę tego zaburzenia psychicznego. W przeciwieństwie do biologicznych modeli depresji uważał on, że deformacja procesów poznawczych i zniekształcenie przebiegu wyników myślenia odgrywają istotną rolę w powstawaniu oraz przebiegu depresji. Przykładowo apatia – obniżona energia życiowa wynika z przeświadczenia osoby depresyjnej, że jest skazana na niepowodzenia w każdej podejmowanej działalności, a pesymistyczne, negatywne wyobrażenia własnej przyszłości hamują aktywność psychomotoryczną.

Pracując z osobami depresyjnymi, Autor dostrzega, że są one nadmiernie krytyczne wobec siebie, obwiniają się, za bardzo koncentrują się na niepowodzeniach, przejawiają

negatywne myślenie. Zachowanie takie według A.T. Becka (tamże) powoduje zniekształcenie rzeczywistości, co z kolei przyczynia się do pogłębienia depresji.

Poznawczy model depresji A.T. Becka (tamże) składa się z 3 subteorii, ściśle ze sobą powiązanych i wyjaśniających psychologiczny mechanizm depresji:

1. Depresyjna triada poznawcza.
2. Depresyjne schematy (stereotypy) poznawcze – organizacja myślenia depresyjnego.
3. Wadliwe przetwarzanie informacji – błędy myślenia.

Depresyjna triada poznawcza zawiera 3 główne schematy poznawcze, sprawiające, że osoba spostrzega się (pierwszy element triady), otaczający ją świat (drugi element) i przyszłość (trzeci element) w sposób negatywny. Jednostka depresyjna ocenia siebie jako małowartościową, pozbawioną umiejętności, z licznymi wadami, niezdolną do osiągnięcia szczęścia. Negatywnie analizuje i interpretuje aktualne zdarzenia życiowe. Uważa, że nie jest w stanie sprostać wymogom stawianym przez świat. Często trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi traktuje jako odrzucenie przez nich. Negatywnie przewiduje przyszłość, przeżywa przed nią lęki. Wycofuje się z aktywności. W tej sytuacji mogą pojawiać się myśli samobójcze: „Jeżeli jestem do niczego, nie czeka mnie nic dobrego w przyszłości, to nie lepiej umrzeć?"

Te schematy poznawcze mogą pozostawać przez długi okres czasu w fazie utajenia, a aktywizowane są przez określone wydarzenia, np. śmierć bliskiej osoby czy utrata pracy (tabela 4).

Depresyjne schematy (stereotypy) poznawcze – organizacja myślenia depresyjnego to koncepcja, która wyjaśnia, dlaczego w świadomości osoby depresyjnej utrzymuje się opisywana wyżej triada poznawcza. A.T. Beck (tamże) wyjaśnia to następująco: każdy człowiek posiada indywidualny wzorzec selekcji i gromadzenia informacji napływających z otoczenia. Kształtuje się on we wczesnym dzieciństwie, a istotny wpływ na jego kształtowanie mają osoby znaczące (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy). Ukształtowany wzorzec (schemat poznawczy) jest podstawą do selekcji, organizowania i kodowania nowych informacji. U osób depresyjnych schematy poznawcze mają charakter negatywny. Często aktywizowane z czasem stają się nawykowe, automatyczne i negatywnie wartościując nowe doświadczenia. Aktywizowane schematy depresyjne dominują nad procesami poznawczymi człowieka, będąc przyczyną objawów depresyjnych.

Wadliwe przetwarzanie informacji – błędy myślenia. Chorzy na depresję mają skłonność do wyolbrzymiania wydarzeń negatywnych, a bagatelizowania pozytywnych, do uznawania siebie za przyczynę wydarzeń niekorzystnych i traktowania ich jako trwałych, nieodwracalnych. Są przekonani o prawdziwości swojego myślenia. A.T. Beck charakteryzuje najczęściej spotykane błędy w przetwarzaniu informacji u osób depresyjnych, do których zalicza:

- nadgeneralizację – ustanawianie nowych, ogólnych praw i reguł na podstawie jednego lub niewielu zdarzeń;
- selektywną abstrakcję – koncentrowanie się na fragmencie sytuacji/wydarzenia, pomijając inne istotne elementy, a także wyjaśnianiu tej sytuacji/zdarzenia na podstawie fragmentu;
- personalizację – bezpodstawne odnoszenie wydarzeń zewnętrznych do siebie;
- myślenie dychotomiczne, absolutystyczne – umieszczanie wszystkich doświadczeń na jednym przeciwstawnym biegunie, np. dobry – zły. Opisując siebie, chory wybiera kategorie negatywne.

J.V. Fennell (1989, za: Stach, Zięba, 1992, s. 58) obrazuje poznawczą teorię depresji na przykładzie swojej pacjentki (pani R):

Doświadczenia z okresu dzieciństwa

Negatywne wyniki porównań z siostrą bliźniaczką, śmierć ojca, który ochraniał pacjentkę (dawał wsparcie psychiczne).

Dysfunkcyjne założenia i przekonania (negatywne schematy poznawcze)

Jestem gorsza. Moja wartość zależy od tego, co inni ludzie myślą o mnie. Jeżeli nie będę robiła tego, czego chcą inni, to odrzucą mnie.

Krytyczne zdarzenie

Rozpad małżeństwa.

Negatywne myśli automatyczne

Wszystko to moja wina. Wszystko zaprzepaściłam. Nie mogę kierować swoim życiem. Będę sama na zawsze – to będzie okropne. Jestem głupia.

Objawy choroby:

- w zachowaniu – zmniejszenie aktywności, izolacja społeczna;
- motywacyjne – zmniejszenie motywacji do działania, odkładanie spraw na później, zmniejszenie zainteresowań i przyjemności;
- afektywne – smutek, lęk, poczucie winy, wstyd;
- poznawcze – osłabienie zdolności koncentracji, niezdecydowanie, depresyjne przemyśliwanie (myśli natrętne), samokrytycyzm, myśli samobójcze;
- somatyczne – spadek apetytu, bezsenność.

Psychoterapia depresji autorstwa A.T. Becka (Beck i wsp., 1979, za: Hammen, 2004; Stach, Zięba, 1992), oparta na roli myślenia i wyobrażeń, w depresji nastawiona jest na zmianę myślenia depresyjnego poprzez badanie oraz modyfikację depresyjnych wyobrażeń, które pacjent (klient) podtrzymuje. Terapeuta rozmawia z pacjentem (klientem) w sposób umożliwiający mu dostrzeżenie irracjonalności w myśleniu o świecie i sobie. Spotkania terapeutyczne mają na celu przezwyciężenie beznadziejności, ustalenie hierarchii wartości, analizę błędów w myśleniu. Pacjent uczy się kwestionować negatywne przypuszczenia. Dzięki temu zaczyna spostrzegać siebie i swoje problemy bardziej realistycznie, zmienia dezadaptacyjne wzory swoich zachowań.

2. Cel, metoda i analiza wyników badań własnych

2.1. Cel badań

A.T. Beck (tamże) zwraca uwagę na rolę czynników sytuacyjno-środowiskowych, tzw. krytycznych zdarzeń życiowych, w parenezie depresji. Celem tej pracy jest charakterystyka tych zdarzeń u osób depresyjnych przed zachorowaniem: Jaka jest częstotliwość przeżywania stresów (obaw, lęków) w ciągu dnia przez badanych? Komu osoby depresyjne przypisują odpowiedzialność za własne porażki? Jak ustosunkowują się do przyszłości?

2.2. Metoda badań

Osobami badanymi były jednostki z różnymi postaciami depresji (głównie: zespół lękowo-depresyjny), skierowane do Instytutu Zdrowia Człowieka w Wysowej przez ZUS na 3-tygodniowe leczenie sanatoryjne. Grupa badawcza składała się z losowo wybranych 46 (59,7%) kobiet (średnia wieku: 47,5 roku; średnia liczba lat chorowania

na depresję: 8) oraz 31 (40,3%) mężczyzn (średnia wieku: 46,5 roku; średnia liczba lat chorowania na depresję: 6,8).

Badani wypełniali anonimowo kwestionariusz ankiety, składający się z:

- listy stresowych (krytycznych) wydarzeń życiowych, których respondenci mogli doświadczyć przed zachorowaniem na depresję;
- oceny częstotliwości przeżywania stresów w ciągu dnia;
- wyboru osoby lub sytuacji odpowiedzialnej za własne porażki;
- oceny nastawienia do przyszłości.

2.3. Wyniki badań

Tabela 1. Częstotliwość przeżywania stresów (obaw, lęków) w ciągu dnia przez badanych.

	Bardzo często	**Często**	**Rzadko**	**Bardzo rzadko**	**Razem**
Kobiety	25 (54,3%)	21 (45,7%)	-	-	46 (100%)
Mężczyźni	10 (32,2%)	19 (61,3%)	1 (3,2%)	1 (3,2%)	31 (100%)
Razem	35 (45,5%)	40 (51,9%)	1 (1,3%)	1 (1,3%)	77 (100%)

Z tabeli 1 wynika, że 97,4% badanych przeżywa w ciągu dnia różne obawy i lęki „bardzo często" lub „często". Dominują zatem przykre emocje, których źródłem są najprawdopodobniej negatywne myśli, rozpamiętywanie urazów czy koncentracja na pejoratywnych zdarzeniach.

Z częstotliwością przeżywania stresów koreluje negatywne nastawienie do przyszłości (tabela 2).

Tabela 2. Negatywne nastawienie badanych do przyszłości.

	Zdecydowanie tak	**Raczej tak**	**Raczej nie**	**Zdecydowanie nie**	**Trudno powiedzieć**
Kobiety	18 (39,1%)	11 (23,9%)	6 (13%)	3 (6,5%)	8 (17,4%)
Mężczyźni	7 (22,6%)	7 (22,6%)	9 (29%)	4 (12,9%)	4 (12,9%)
Razem	25 (32,5%)	18 (23,4%)	15 (19,5%)	7 (9,1%)	12 (15,6%)

Większość badanych jest negatywnie nastawiona do przyszłości (55,9% wypowiedzi „zdecydowanie tak" i „raczej tak"). Osoby te żyją w przeświadczeniu, że to, co ma ich spotkać w przyszłości będzie dla nich przykre. Negatywne nastawienie do przyszłości jest jednym z elementów omawianej wyżej triady depresyjnej A.T. Becka (tamże).

Tabela 3. Opinia badanych na temat odpowiedzialności za własne porażki.

Osoba/sytuacja odpowiedzialna za porażki	**Ja**	**Wrogie osoby**	**Zdarzenia losowe, pech**	**System społeczno--polityczny**	**Razem**
Kobiety	25 (54,3%)	7 (15,2%)	24 (52,2%)	7 (15,2%)	46 (100%)
Mężczyźni	11 (35,5%)	9 (29%)	10 (32,2%)	6 (19,3%)	31 (100%)
Razem	36 (46,7%)	16 (20,8%)	34 (44,1%)	13 (16,9%)	77 (100%)

Z danych tabeli 3 wynika, że najwięcej badanych (46,7%) za porażki obwinia siebie. Inne przyczyny swoich niepowodzeń widzą w sytuacji zewnętrznej: zdarzeniach losowych (44,1%), wrogim stosunku innych ludzi (20,8%) czy przemianach społeczno-politycznych

(16,9%). Potwierdza się więc poniższe stwierdzenie A.T. Becka (tamże), że cechą myślenia depresyjnego jest skłonność do posługiwania się specyficzną atrybucją, polegającą na uznawaniu siebie za przyczynę wydarzeń niekorzystnych. Wyniki badań ujawniają także, że kobiety (54,3%) częściej niż mężczyźni (35,5%) za porażki obwiniają siebie.

W tabeli 4 zostały umieszczone ważne dla człowieka stresowe zdarzenia ze sfer: praca, renta (zabezpieczenia bytowe), relacje rodzinne, choroba i śmierć bliskiej osoby. Zdarzenia te wybrane zostały ze skali oceny społecznego przystosowania T.H. Holmesa i R.H. Rahe'a. Zawiera ona 43 sytuacje stresowe i mierzy wpływ wydarzeń życiowych, głównie negatywnych, na psychikę człowieka – są one oceniane w skali od 0 do 100 (najbardziej stresująca jest śmierć bliskiej osoby – 100 jednostek). Według badaczy, im wyższa suma tych jednostek jest uzyskana przez badaną osobę, tym wyższe ryzyko zachorowania. Jednostki, które uzyskują 300 lub więcej jednostek w ciągu roku są narażone na wystąpienie poważnych problemów zdrowotnych, np. ciężkiej depresji (Brockert, 2003; Rathus, 2006).

Tabela 4. Rodzaje stresowych (krytycznych) zdarzeń życiowych, które (zdaniem badanych) były przyczyną depresji.

Stresowe zdarzenia życiowe poprzedzające zachorowanie na depresję	**Kobiety (N=46)**	**Mężczyźni (N=31)**	**Razem (N=77)**	**Wartość punktowa w skali Holmesa i Rahe'a**
Konflikty z szefem w miejscu pracy (kłopoty z przełożonym)	31 (67,4%)	16 (51,6%)	47 (61%)	23
Utrata pracy lub renty	28 (60,8%)	16 (51,5%)	44 (57,1%)	47
Zmiana (reorganizacja) w pracy	17 (36,8%)	11 (35,5%)	28 (36,4%)	39
Zagrożenie utratą pracy lub renty	36 (78,3%)	22 (70,9%)	58 (75,3%)	47
Przejście na rentę lub emeryturę	14 (30,4%)	7 (22%)	21 (27,3%)	45
Pogorszenie sytuacji finansowej	30 (65,2%)	17 (54,7%)	47 (61%)	38
Zaciągnięcie wysokiego kredytu	11 (23,8%)	6 (19,3%)	17 (22,1%)	31
Konfliktowe współżycie z mężem (żoną)	22 (47,8%)	7 (22,5%)	29 (37,7%)	35
Rozwód/separacja	9 (19,6%)	3 (9,7 %)	12 (15,6%)	73
Zawarcie związku małżeńskiego	8 (17,4%)	3 (9,7%)	11 (14,3%)	50
Ciąża	10 (21,8%)	-	-	49
Poważne problemy z własnym zdrowiem	40 (86,9%)	26 (83,8%)	66 (85,7%)	44
Poważne problemy ze zdrowiem członka rodziny	29 (63%)	13 (41,9%)	42 (54,5%)	44
Śmierć bliskiej osoby: małżonka, dziecka	34 (73,9%)	15 (48,4%)	49 (63,6%)	100
Suma wyborów	325	166	491	491
Średnia wyborów przez osobę	7	5,3	6,4	6,4

Badani mogli wybrać kilka wydarzeń stresowych, które pojawiły się przed epizodem depresji – przeciętna liczba wyborów wynosiła: 7 u kobiet i 5,3 u mężczyzn. Większość badanych wskazała na następujące sytuacje stresowe: konflikty z przełożonym (61%), utrata pracy lub renty (57,1%), wcześniejsze bądź aktualne zagrożenie utratą pracy lub renty (75,3%), pogorszenie sytuacji finansowej (61%), poważne problemy z własnym

zdrowiem (85,7%). Dane te przemawiają za tym, że stresowe zdarzenia życiowe były istotną przyczyną (czynnikiem ryzyka) zachorowania badanych na depresję.

W interpretacji wyżej przedstawionych wydarzeń życiowych w genezie depresji warto odwołać się także do koncepcji A. Ellisa (Rathus, 2006) – twórcy terapii racjonalno--emotywno-behawioralnej, zgodnie z którą nasze zachowanie (przeżywanie) zależy nie tylko od danego wydarzenia, ale też od sposobu, w jaki go rozumiemy. A. Ellis (Rathus, 2006) swoje podejście nazywa analizą A---B---C, gdzie np. utrata pracy to Zdarzenie aktywizujące (A), zaś Jego Konsekwencją (C) jest negatywna emocja: smutek, lęk. Między Zdarzeniem (A) a Konsekwencją (C) wchodzi Przekonanie (B), np. „ta praca była dla mnie czymś najważniejszym", „nigdy nie znajdę pracy", „jestem nieudacznikiem". Przekonania takie sprawiają, że człowiek wpada w katastrofizm – przesadnie spostrzega wielkość straty i jej nieodwracalność, a także pogłębiają negatywne emocje oraz poczucie beznadziejności, podważają wiarę w siebie i w możliwość poradzenia sobie z porażką. Są to więc irracjonalne przekonania, które wyzwalają stres (por. Rathus, 2006). Są one przejawem myślenia depresyjnego, tym samym przyczyniając się do wywołania depresji i/lub jej nasilenia.

3. Podsumowanie

Poznawcza teoria depresji A.T. Becka opisuje psychologiczny patomechanizm depresji. Zwraca uwagę na rolę czynników środowiskowych (krytycznych zdarzeń życiowych) w genezie depresji. Wyniki przeprowadzonych badań (77 dorosłych osób depresyjnych) wskazują, że jednostki depresyjne bardzo często w ciągu dnia przeżywają lęki, obawy, a więc pejoratywne emocje. Ich źródłem są negatywne myśli i koncentracja na złych przeżyciach. Zdaniem A.T. Becka, cechami myślenia depresyjnego jest m.in. negatywna ocena własnej przyszłości oraz przypisywanie sobie odpowiedzialności za porażki. Większość badanych (55,9%) ma negatywny stosunek do przyszłości. 54,3% kobiet i 35,5% mężczyzn za porażki obwinia siebie. Według badanych epizod depresyjny poprzedzało kilka sytuacji stresowych (krytycznych zdarzeń), takich jak konflikty z szefem w pracy, utrata pracy, trudne współżycie z mężem/żoną, śmierć bliskiej osoby, poważne problemy ze zdrowiem, które znacznie obciążyły psychikę, stając się istotną przyczyną zachorowania na depresję.

Bibliografia

Brockert, S. (2003). *Pokonać stres*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Hammen, C. (2004). *Depresja*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Hauck, P. (1992). *Depresja. Dlaczego powstaje i jak ją przezwyciężyć?* Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

ICD-10. (1998). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*. Kraków-Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius", Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Koszewska, I. Habrat-Pragłowska, E. (2003). *O depresji, manii, o nawracających zaburzeniach nastroju*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Pużyński, S. (2008). *Depresje*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Rathus, S.A. (2006). *Psychologia współczesna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Rybakowski, J. (1998). Etiologia i patogeneza zaburzeń psychicznych. W: A. Bilikiewicz (red.), *Psychiatria dla studentów medycyny. Podręcznik* (s. 40-46). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Sęk, H. (2001). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Stach R., Zięba, A. (1992). *Człowiek, depresja, terapia*. Kraków: Wydawnictwo i Druk „Secesja".