Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Instytut Pedagogiczny

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta

Obszary edukacji dzieci młodszych. Tendencje – badania – praktyczne rozwiązania

Annales Paedagogicae
Nova Sandes – Presoves
VII

pod redakcją
Zdzisławy Zacłony
Renáty Bernátovej

Nowy Sącz 2017

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

Redaktor Wydania
dr hab. Zdzisława Zacłona, prof. nadzw.

Recenzenci
dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. nadzw.
doc. RNDr. Iveta Scholtzova, PhD.

Redaktor Techniczny
dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2017

ISBN 978-83-65575-15-9

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

Adres Redakcji
Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1
tel. +48 18 443 45 45, e-mail: tbolanowska@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

CZĘŚĆ I.
TENDENCJE WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI DZIECI MŁODSZYCH

Marta KOPČÍKOVÁ
Teoretické východiská pre rozvoj induktívneho uvažovania detí 8

Iveta KOVALČÍKOVÁ, Alena PRÍDAVKOVÁ, Edita ŠIMČÍKOVÁ, Blanka TOMKOVÁ
Psychodidaktické východiská mediácie exekutívneho fungovania slaboprospievajúceho žiaka 20

Zuzana SLÁVIKOVÁ
Neuropedagogika ako cesta k holistickej umeleckej edukácii 28

Martin DZURILLA
Bariéry a príčiny neúspešnej implementácie digitálnych technológií do edukácie 37

Iveta ŠEBEŇOVÁ, Jana RUŠČÁKOVÁ
Názornosť v pracovnom vyučovaní žiakov s mentálnym postihnutím 41

CZĘŚĆ II.
BADANIA WYBRANYCH OBSZARÓW EDUKACJI DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Karolina DRABIK
Zabawki dla dzieci w wieku przedszkolnym 48

Renata FRANCZYK
Bajki telewizyjne a zachowania dzieci w wieku 3-5 lat 61

Monika MIŇOVÁ
Prosociálnosť v alternatívnej predškolskej edukácii 74

CZĘŚĆ III.
PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA EDUKACYJNE

Zdzisława ZACŁONA
Metoda projektu w klasie III szkoły podstawowej 82

Agata KALINOWSKA
Wykorzystanie gier i zabaw w procesie integracji zespołu klasowego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej 92

Lucia ŠEPEĽÁKOVÁ
Vrstovnícke hodnotenie v pregraduálnej príprave učiteľov 111

Joanna JACHIMOWICZ
Przykłady współpracy nauczyciela akademickiego ze środowiskiem lokalnym w kontekście doświadczenia zawodowego 116

Anna DEREVJANÍKOVÁ
Evaluácia v materskej škole a hudobná výchova 126

Božena BALCÁROVÁ
Komplexná hudobná výchova v primárnej škole 132

Daniel ŠIMČÍK
Detské hudobné divadlo pre deti mladšieho školského veku 140

Wstęp

Problematyka publikacji dotyczy różnych obszarów edukacji. Jej zagadnienia mieszczą się w dopełniających się tematycznie problemach, ujętych w trzy część książki, które obejmują kolejno: tendencje we współczesnej edukacji, wyniki badań pedagogicznych oraz przykłady praktycznych rozwiązań edukacyjnych.

W części I przedstawione zostały współczesne tendencje w edukacji. Rozważania rozpoczyna tu Marta Kopčíková. Autorka omawia teoretyczne podstawy rozwoju myślenia indukcyjnego u dzieci i program szkolenia kognitywnego dla dzieci, opracowany przez Klauer i Phye. Teoretyczne psychodydaktyczne założenia do opracowania stymulującego programu w zakresie matematyki, którego celem było usprawnienie zaburzonych funkcji poznawczych oraz wykonawczych, przedstawiają Iveta Kovalčíková, Alena Prídavková, Edita Šimčíková i Blanka Tomková. Zuzana Slávikova odnosi się z kolei do najnowszej wiedzy naukowej na temat mózgu oraz argumentuje potrzebę jej stosowania w dziedzinie edukacji artystycznej – przy wyborze strategii nauczania, metody i form pracy pedagogicznej. Problematyce implementowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji jest poświęcony artykuł Martina Dzurilli. Autor omawia bariery w wykorzystywaniu technologii informacyjnej w edukacji, a także czynniki ujęte w dwóch aspektach: technologicznym oraz pedagogiczno-psychologicznym. Iveta Šebeňová oraz Jana Ruščáková swoje rozważania poświęcają nauczaniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W swojej pracy zamieszczają przykładowy kwestionariusz do notowania postępów metodycznych z przedmiotów nauczania w specjalnej szkole podstawowej.

Część II obejmuje badania pedagogiczne, prowadzone w wybranych obszarach edukacji przedszkolnej. Karolina Drabik prezentuje założenia metodologiczne i wyniki badań własnych nad zabawkami dla dzieci w wieku przedszkolnym. Bajki telewizyjne oglądane przez dzieci w wieku od 3 do 5 lat to tematyka, którą zainteresowała się Renata Franczyk. Wyniki swoich badań nad bajkami emitowanymi w telewizji polskiej autorka omawia w kontekście zachowań dzieci przedszkolnych. W artykule Moniky Miňovej znajduje się opis stanu realizacji prosocjalnego wychowania oraz wnioski z prowadzonych w dwóch przedszkolach badań – w jednym z nich implementowana była w proces edukacji koncepcja pedagogiczna M. Montessori, a w drugim edukacja prowadzona według programu Krok za krokiem.

Praktyczne rozwiązania metodyczne zawarte są w części III publikacji. Metodykę wprowadzania projektu edukacyjnego oraz konkretne wykorzystanie tej metody w klasie III szkoły podstawowej przedstawia Zdzisława Zacłona. Artykuł Agaty Kalinowskiej dotyczy wykorzystywania gier i zabaw w procesie integracji zespołu klasowego w edukacji wczesnoszkolnej. Lucia Šepeľáková koncentruje się na kwestii oceny studentów w konkretnych kryteriach zamieszczonych w arkuszach oceny, prowadzonej w ramach ich wstępnego przygotowania na I roku studiów I stopnia w zakresie edukacji przedszkolnej. Joanna Jachimowicz porusza tematykę ważną dla nauczycieli akademickich kształcących studentów w profilu praktycznym. Autorka odnosi się do własnego przykładu nabywania kompetencji praktycznych poza uczelnią we współpracy ze środowiskiem lokalnym, w ramach przygotowania osób wykluczonych zawodowo do roli asystenta nauczyciela przedszkola. Anna Derevjaníková zajmuje się w swoich rozważaniach edukacją muzyczną, realizowaną w wychowaniu przedszkolnym w aspekcie jej ewaluacji. Zwraca uwagę na proces oceny stosowany w przedszkolach, który jest częścią

Państwowego Programu Edukacyjnego dla edukacji przedszkolnej, wdrażanego na Słowacji, a prowadzonego w formie pytań ewaluacyjnych. Problematykę wychowania muzycznego w przedszkolu i w warunkach szkoły podstawowej znajdujemy też w artykule Boženy Balcárovej. Autorka szczegółowo analizuje nadrzędną ideę wychowania do muzyki i wychowania przez muzykę, opartą na podejściu całościowym – zintegrowanym. Warto również poznać propozycje dydaktyczne, które przedstawia Daniel Šimčík. Powstały one w ramach podręcznika do edukacji muzycznej, a zawierają scenariusze opowiadań integrujące działania muzyczno-dramatyczne.

Zbiór tekstów zamieszczonych w tej publikacji stanowi tylko niewielki wycinek dotyczący współczesnej edukacji, gdyż tematyka ta jest bardzo złożona i można ją rozpatrywać z różnych punktów widzenia, w odmiennych ujęciach i rysujących się tendencjach pedagogicznych zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Niemniej jednak lektura ta może być inspirująca dla studentów pedagogiki, a szczególnie dla przyszłych i młodych nauczycieli.

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

CZĘŚĆ I.
TENDENCJE WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI DZIECI MŁODSZYCH

Marta KOPČÍKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PRE ROZVOJ INDUKTÍVNEHO UVAŽOVANIA DETÍ

Abstract

The focus of the paper is put on the training program of inductive reasoning, the Cognitive Training for Children. This cognitive program was developed by Klauer and Phye to help children and show them how to solve inductive tasks effectively. The paper further introduces the program, points out its universal position in school curriculum and offers the inspiration for preparing playful tasks that stimulate children´s inductive reasoning. The outline of conducted research studies brings the information about the positive transfer of inductive reasoning training into the academic subjects.

Key words: Klauer. Cognitive Training for Children. Inductive reasoning. Transfer of learning.

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na tréningový program induktívneho uvažovania – Cognitive Training for Children. Kognitívny tréningový program bol vytvorený autormi Klauer a Phye s cieľom pomôcť deťom a poskytnúť im návod, ako možno postupovať pri efektívnom a účinnom riešení induktívnych úloh. Príspevok bližšie predstavuje program, poukazuje na jeho univerzálne miesto v školskom kurikule a poskytuje inšpirácie pre tvorbu hravých úloh, ktoré stimulujú induktívne uvažovanie detí. Prehľad výskumných štúdií prináša najdôležitejšie zistenie, že tréning induktívneho uvažovania ústi do pozitívneho transferu v oblasti učenia sa akademických predmetov.

Kľúčové slová: Klauer. Kognitívny program pre deti. Induktívne uvažovanie. Transfer v učení.

Úvod

Odborníci z oblasti pedagogiky a psychológie považujú systematické vyučovanie všeobecných kognitívnych procesov za dôležitý aspekt v školskom prostredí (napr. Klauer, Phye, 1995). Táto potreba vzrástla na základe rýchlych zmien v dnešnej spoločnosti. Deti už nepotrebujú zhromažďovať informácie a vedomosti. Naopak, musia sa vybaviť zručnosťami na hodnotenie možností, identifikáciu a riešenie problémov, a to s použitím logického uvažovania. Inými slovami, deklaratívne vedomosti (množstvo nadobudnutých informácií) sa dostávajú do úzadia a procedurálne vedomosti (ako získať vedomosti a ako ich aplikovať) sa stávajú čoraz viac dôležitým prvkom súčasnej doby.

Školská úspešnosť je úzko spätá s týmito požiadavkami. Problémy v matematike, písaní a čítaní mnohokrát reflektujú nerozvinuté rozumové zručnosti. Týka sa to základných kognitívnych procesov, ako napríklad schopnosť popísať a porovnať predmety, vytvoriť skupiny predmetov, prepojiť jeden predmet s ďalším, vytvárať koncepty a zovšeobecňovať. Tieto procesy tvoria základ všetkých školských predmetov.

Hoci tieto kognitívne procesy predstavujú integrálnu súčasť školského kurikula, v školách nie sú tieto procesy explicitne stimulované. Prevláda všeobecná domnienka, že sa spontánne rozvíjajú ako vedľajší produkt výučby školských predmetov. Na základe teórií učebného potenciálu (napr. Guthke, Wiedl, 1995) vyvstali snahy o nápravu a trénovanie kognitívnych procesov. Dôsledkom je vznik množstva tréningových programov, aplikovateľných v školskom prostredí.

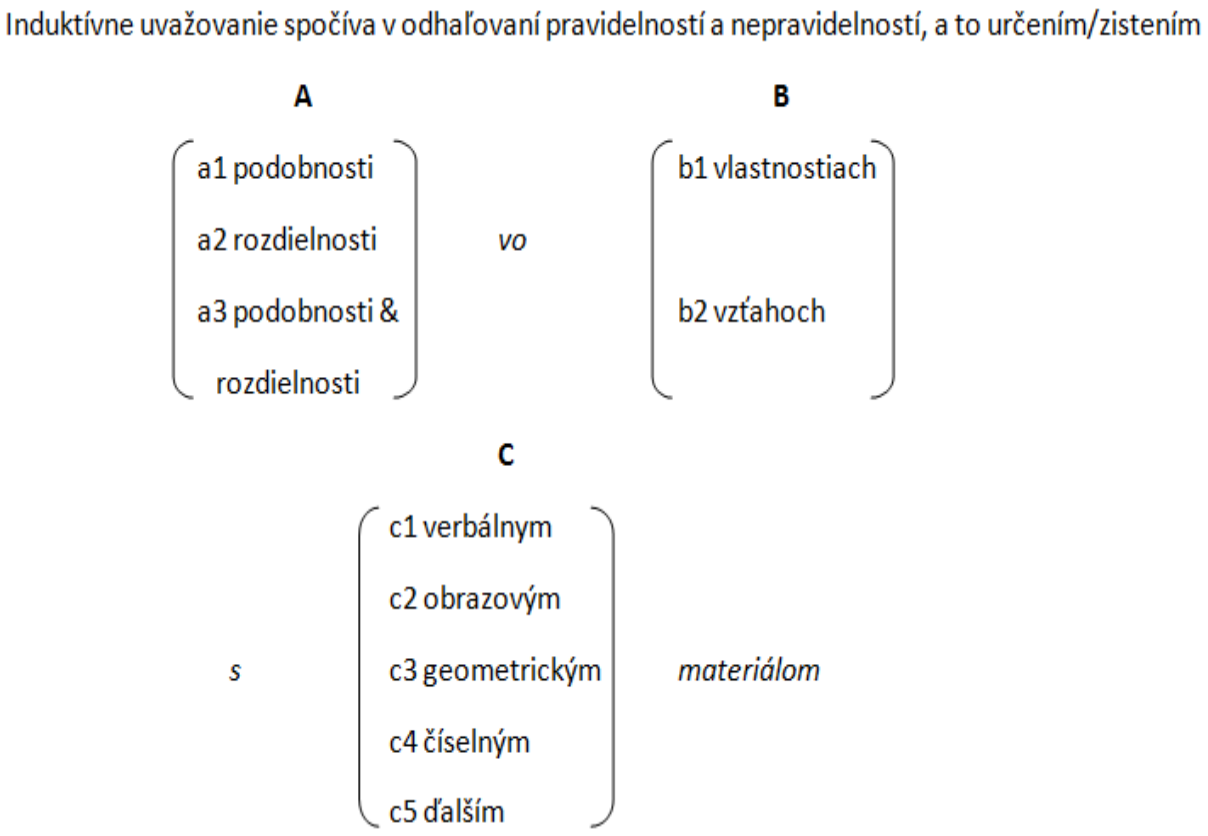
Jedným z týchto programov je aj Kognitívny tréning pre deti (Klauer, 1989), postavený na teórii induktívneho uvažovania a zameraný na stimuláciu a tréning induktívneho uvažovania.

1. Teoretický základ tréningového programu

Preskriptívna (prescriptive) teória induktívneho uvažovania vymedzuje jednoduchú stratégiu, ktorá v zásade umožňuje riešiť akúkoľvek úlohu na induktívne uvažovanie. Táto teória bola vytvorená na prelome 80 a 90tych rokov autormi Klauer a Phye (Klauer, 1989, 1991, 1993; Klauer, Phye, 1995) a postupne dotváraná na základe aktualizovaných poznatkov a zistení (Klauer, Willmes, Phye, 2002).

Prvým krokom pri vysvetľovaní princípov teórie je vymedzenie induktívneho uvažovania. Induktívne uvažovanie je zamerané na odhaľovanie zovšeobecnení (generalizácií), pravidiel alebo pravidelností. Ako príklad Klauer a Phye (2008) uvádzajú zistenie jedinca, že všetky dané predmety sú drevené hračky. Dochádza tu k objaveniu zovšeobecnenia a pravidelnosti.

Všetky úlohy na induktívne uvažovanie majú spoločnú vlastnosť, ktorú už v roku 1982 definovali Glaser a Pellegrino ako vyvodenie pravidla relevantného pre súbor prvkov. Existuje všeobecný úzus, že medzi typické úlohy na induktívne uvažovanie patria: (a) triedenie/klasifikácia, (b) analógie, (c) nedokončené seriácie/rady a (d) matice vyžadujúce induktívne uvažovanie (Büchel, Scharnhorst, 1993). Všetky štyri typy úloh vyžadujú odhalenie pravidla alebo, všeobecnejšie, pravidelnosti.



Obrázok 1. Definícia induktívneho uvažovania.
Zdroj: Inductive Reasoning: A Training Approach, K.J. Klauer, G.D. Phye, 2008, *Review of Educational Research, 78*(1).

Ako napovedá Obrázok 1, induktívne uvažovanie neodhaľuje len pravidelnosti, ale aj nepravidelnosti a rôznorodosti. Napríklad, ak je pravidlo relevantné len pre časť súboru prvkov, toto predpokladané pravidlo je potrebné zamietnuť a, ak je to možné, nahradiť ho vhodnejším pravidlom. Tabuľka 1 upresňuje, akým spôsobom možno s použitím troch aspektov modelu (A, B a C) odhaliť alebo zamietnuť pravidlo, a to procesom porovnávania. Tversky (1977) definuje porovnávanie ako nachádzanie podobností a rozdielov, alebo oboch naraz. Preto aspekt A predstavuje aspekt *porovnávania*. Výsledkom procesu porovnávania je tvorba pravidelností, ktorá pozostáva z najmenej jednej spoločnej črty medzi predmetmi. Podľa aspektu B, aspektu *kategórie*, táto spoločná črta sa vzťahuje buď na vlastnosti predmetov alebo vzťahy medzi predmetmi. Aspekt C, *materiály*, upresňuje povahu materiálov v kontexte induktívneho uvažovania. Podľa Klauera a Phyea (2008) možno kategórie v aspekte C samozrejme nahradiť materiálmi zo školského prostredia, akými je napríklad učebná látka.

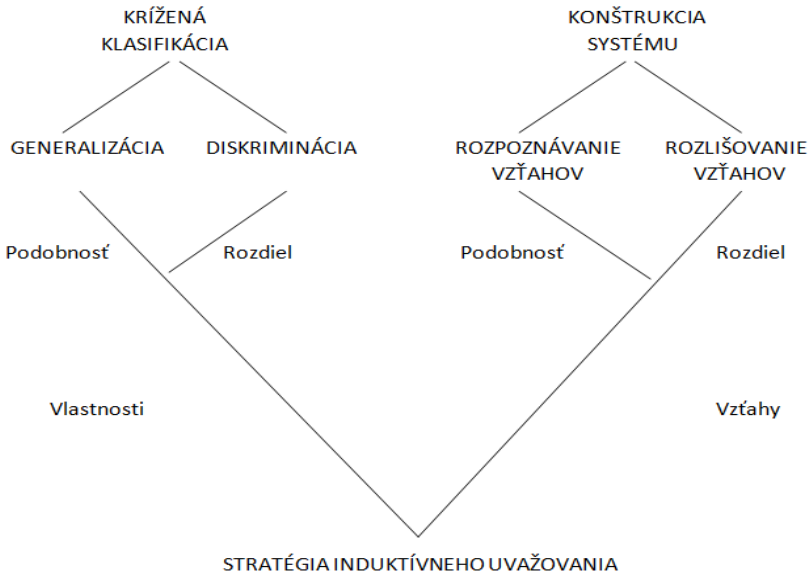
Porovnávanie (A) a kategória (B) sú centrálnymi aspektmi. Vytvárajú šesť skupín induktívneho uvažovania. Týchto šesť skupín popisujeme v Tabuľke 1, vytvorenej autormi Klauer a Phye (Tamtiež). V nej sú jednotlivé formáty položky uvádzané na základe súčasných inteligenčných testov. Prvé tri predstavujú úlohy na klasifikáciu, zvyšné sa radia k analógiám, seriáciám a maticiam. Z tohto vyplýva, že všetky úlohy na analogické uvažovanie reflektujú tradičný formát položiek.

Tabuľka 1
Typológia úloh na induktívne uvažovanie

Proces	**Aspekt modelu**	**Formát položky**	**Potrebná kognitívna operácia**
Generalizácia	a1 b1	Tvorba kategórie Rozšírenie kategórie Nachádzanie spoločných vlastností	Podobnosť vlastností
Diskriminácia/ rozlišovanie	a2 b1	Identifikácia rušivých položiek	Rozlišovanie vlastností (diferencovanie konceptov)
Krížená klasifikácia	a3 b1	4-zložková schéma 6-zložková schéma 9-zložková schéma	Podobnosť a rozdielnosť vo vlastnostiach
Rozpoznávanie vzťahov	a1 b2	Usporiadanie radu Doplnenie radu/série Analógie	Podobnosť vzťahov
Diferencovanie/ rozlišovanie vzťahov	a2 b2	Narušené radu/série	Rozdiely vo vzťahoch
Konštruovanie systému	a3 b2	Matice	Podobnosť a rozdielnosť vo vzťahoch

Zdroj: Inductive Reasoning: A Training Approach, K.J. Klauer, G.D. Phye, 2008, *Review of Educational Research, 78*(1).

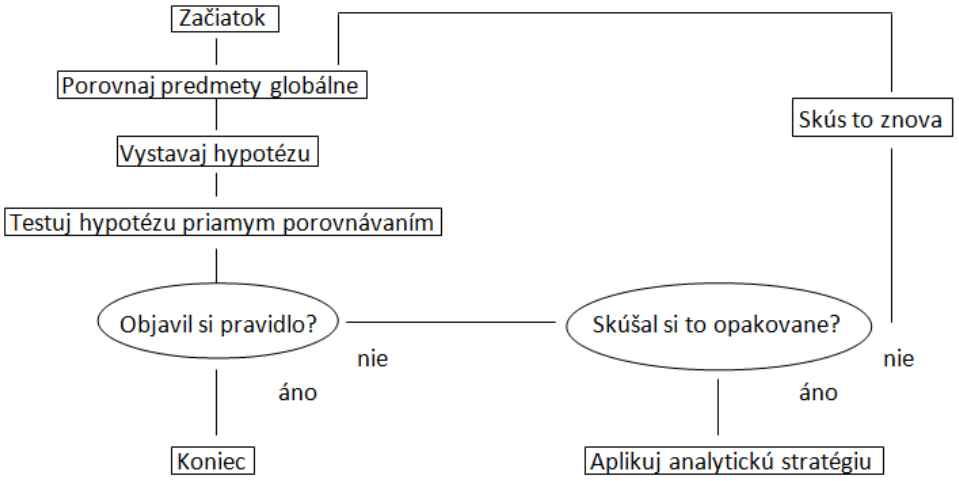
Tabuľka 1 špecifikuje názvy jednotlivých skupín, aspekt modelu, formát položky na základe inteligenčných testov a kognitívne procesy potrebné pri riešení týchto položiek. Vzťahy medzi týmito šiestimi základnými skupinami popisuje genealógia na Obrázku 2.



Obrázok 2. Genealógia úloh na induktívne uvažovanie.
Zdroj: Inductive Reasoning: A Training Approach, K.J. Klauer, G.D. Phye, 2008, *Review of Educational Research, 78*(1).

V závislosti od konkrétnej problémovej úlohy volí riešiteľ stratégiu analogického uvažovania, pri ktorej skúma buď vlastnosti objektov alebo vzťahy medzi nimi. Obrázok 2 popisuje dve vetvy, ktoré sa opäť delia na dve vetvy, v závislosti, či hľadáme podobnosti alebo rozdiely. V niektorých prípadoch je potrebné hľadať aj podobnosti aj rozdielnosti, čím sa vetvy znova pretínajú.

Na základe Obrázka 1 je možné vytvoriť *analytickú stratégiu*, pomocou ktorej dokážeme vyriešiť akúkoľvek problémovú úlohu na analytické uvažovanie. Podstatou je proces porovnávania. Predmety (v prípade vzťahov ide o páry, trojice objektov atď.) sú systematicky preskúmané, vlastnosť po vlastnosti alebo vzťah po vzťahu, s cieľom nájsť spoločné alebo rozdielne znaky. Ďalšou zo stratégií riešenia úloh na analytické uvažovanie je *heuristická stratégia*, zobrazená na Obrázku 3. V tomto prípade riešiteľ začína s globálnym preskúmaním úlohy a vystavaním hypotézy. Táto je testovaná pre rýchle riešenie úlohy. V tréningovom programe sa riešiteľovi odporúča najskôr použiť *heuristickú stratégiu* a potom, ak niekoľko pokusov neskončí správnym riešením, využiť *analytickú stratégiu*.



Obrázok 3. Heuristická stratégia pre induktívne uvažovanie.
Zdroj: Inductive Reasoning: A Training Approach, K.J. Klauer, G.D. Phye, 2008, *Review of Educational Research, 78*(1).

Riešitelia, v našom prípade žiaci v školách, však nie vždy postupujú podľa analytickej alebo heuristickej metódy. Využívajú množstvo iných spôsobov na riešenie rozličných induktívnych úloh. Preto proces riešenia induktívnych úloh popísaný v tomto článku možno chápať ako návod, ako postupovať pri efektívnom a účinnom riešení induktívnych úloh.

2. Charakteristika tréningového programu

Na základe predstavenej teórie, tréning induktívneho uvažovania poskytuje príležitosť nadobudnúť základnú stratégiu induktívneho uvažovania, náležite ju upraviť pre šesť typov induktívnych úloh a zažiť dostatok príležitostí internalizovať stratégiu vďaka dostatočnej praxi. Účastníci tréningu by v podstate mali byť schopní kedykoľvek rozpoznať induktívnu problémovú úlohu. Mali by identifikovať úlohu ako podobnú úlohám, ktoré poznajú, a následne jej priradiť adekvátnu stratégiu riešenia. Cieľom tréningu je zautomatizovať aplikovanie induktívnej stratégie. Vďaka tomu, pri strete s induktívnou problémovou úlohou, riešiteľ automaticky zvolí adekvátnu stratégiu.

2.1 Štruktúra a obsah

Kognitívny program pre deti mladšieho školského veku pozostáva zo 120 úloh, ktoré sú rozdelené do šiestich základných skupín úloh na induktívne uvažovanie (generalizácia, diskriminácia, krížová klasifikácia, rozpoznávanie vzťahov, rozlišovanie vzťahov a konštruovanie systému). Každá skupina tak pozostáva z 20 úloh. Program ponúka celkovo 40 verbálnych, 40 figurálnych a 40 číselných problémových úloh adaptovaných na každodenné zážitky detí a na problémy, s ktorými sa môžu stretať v škole.

Úlohy sú rozdelené do 10 vyučovacích hodín. Na každej hodine sa pracuje s 12 úlohami a aspoň s dvoma skupinami (zo šiestich). Počas 9. a 10. hodiny sa pracuje so všetkými šiestimi skupinami. V týždni prebehnú 2 hodiny, ktoré majú trvanie 45 minút.

Náročnosť problémových úloh narastá od prvej po poslednú hodinu pre každú skupinu. Úvodné hodiny sú vytvorené pre 5-6 ročné deti. V úvodných hodinách prevládajú konkrétne predmety a obrázkové problémové úlohy. Počas nasledujúcich hodín prevládajú paradigmatické obrázkové problémové úlohy a obrázkové problémové úlohy popisujúce každodenný život. V posledných dvoch hodinách prevládajú problémové úlohy so symbolmi.

Metakognitívny aspekt

Podľa odporúčaní Belmonta, Butterfielda a Ferrettiho (1982), počas tréningu by mali mať deti dostatok príležitostí nadobudnúť náležité metakognitívne aspekty procesu riešenia. Tieto metakognitívne aspekty prezentujú Klauer a Phye (2008). Popisujú plán, ktorý špecifikuje ciele pre každú z 10 hodín. Na prvej hodine sa deti oboznamujú s materiálom, riešia úlohy naivne. Na ďalšej hodine sa oboznámia s pojmami vlastnosti a vzťahy. Na hodinách 2 a 3 deti pracujú s vlastnosťami, na hodine 4 prejdú na vzťahy. Hodiny 5 až 7 umožňujú deťom uvedomiť si, že problémové úlohy sa odlišujú na základe kategórie (vlastnosti alebo vzťahy), ale môžu vyžadovať rovnaké procesy (hľadanie podobností, rozdielov alebo oboje). Hodiny 8 až 10 poskytujú priestor na opakovanie a precvičovanie naučeného.

Metakognitívne aspekty sú v centre pozornosti už od 2. vyučovacej hodiny. Využívajú sa rôzne druhy seba-regulačných mechanizmov. Učiteľ poskytuje dieťaťu užitočné pomôcky a nápovede, ako napr. „*Porovnávať* znamená hľadať, čo majú predmety *spoločné* a čo *rozdielne*". Na posledných troch hodinách sú deti povzbudzované vytvoriť si návyk monitorovania ich

práce a riešenia úloh. Učiteľ sa pýta tri otázky o priebehu riešenia, na ktoré má dieťa náležite odpovedať pri každej novej úlohe.

Otázka	Odpoveď
1. Na čo sa pozerám?/Čo hľadám?	Podobnosti, rozdiely alebo oboje pri vzťahoch alebo vlastnostiach.
2. Čo mám robiť, aby som našiel riešenie?	Porovnávať (hľadať podobnosti, rozdielnosti alebo oboje. Robím to buď na základe predpokladu alebo systematicky.
3. Ako môžem skontrolovať moje riešenie?	Porovnávaním opačným smerom. (napr. ak majú predmety určitú vlastnosť, nemôže byť medzi nimi rozdiel s ohľadom na danú vlastnosť)

2.2 Výučba kognitívneho programu pre deti

Odporúčaný spôsob výučby kognitívneho programu pre deti je nasledovný. Žiaci dostanú pokyny na hľadanie podobností a/alebo rozdielností vo vlastnostiach a vzťahoch. Takto sa naučia, ako hľadať a porovnávať vlastnosti predmetov alebo vzťahy medzi predmetmi.

Analogicky k procesom induktívneho uvažovania rozlišujeme štyri kroky v rámci výučby:

1. „hľadanie“ relevantných vlastností a vzťahov,
2. „porovnávanie“ podobností a rozdielností vo vlastnostiach a vzťahoch,
3. „riešenie“ problému na základe porovnávania a
4. „kontrola“ riešenia.

Existuje podobnosť medzi týmito krokmi a procesmi induktívneho uvažovania: kódovanie, inferencia, odpovedanie a overovanie (Sternberg, 1985).

Tieto kroky sa dosahujú dvoma riešiteľskými spôsobmi, spomenutými v prvej kapitole príspevku. Prvý spôsob je systematické a *analytické* hľadanie a porovnávanie vlastností a vzťahov. Tento postup je systematický, pretože je dôkladný, podrobný. Je rovnako analytický, pretože do úvahy sa berú len vlastnosti objektov a vzťahy medzi objektmi. Druhý spôsob, *heuristický*, predstavuje globálnejšie skúmanie a porovnávanie vlastností a vzťahov. Tvorba hypotéz, týkajúcich sa hlavných vlastností a vzťahov, overovania a rozhodovania, sa formujú cyklicky.

Vyučovanie oboma spôsobmi pozostáva z troch fáz. 1) V úvodnej fáze dieťa dostáva jednoduché úlohy, aby nadobudlo predstavu o úlohách a spôsobe ich riešenia. Táto fáza predchádza metóde priameho aj nepriameho učenia. 2) V druhej fáze dieťa dostáva pokyny a charakteristiku úlohy. V časti *Zamyslenie* v druhej fáze sa pracuje s vlastnosťami všeobecných abstraktných konceptov, akými sú vlastnosti a vzťahy. 3) Aplikačná fáza nasleduje po oboch spôsoboch a pracuje sa v nej s transferom: s úlohami na indukciu v reálnych situáciách a v školských pomôckach.

Žiaci sa trénujú v rozlišovaní medzi rôznymi typmi úloh v rozličných situáciách. To je stimulované narastajúcim striedaním rôznych typov úloh. Cieľom tréningu je tiež automatizácia štyroch krokov (*hľadanie, porovnávanie, riešenie, kontrola*) pravidelným opakovaním podobných úloh, zatiaľ čo učiteľ sa postupne dostáva do úzadia.

Od žiakov sa očakáva, že budú vedieť riešiť úlohy samostatne. S cieľom podporiť samostatnosť, v tejto fáze preberajú žiaci úlohu učiteľa. Vo výsledku sú nútení zreflektovať ich vlastné uvažovanie, aby získali vhľad do krokov uvažovania.

Hodiny prebiehajú vo forme dialógu s celou skupinou. Žiaci sedia v polkruhu tak, aby videli dobre na seba, na učiteľa a na úlohu, ktorá sa nachádza vpredu. Dôležitou časťou dialógu je schopnosť učiteľa podnecovať žiakov k logickému uvažovaniu tým, že sa pýta otázky na riešenie problému.

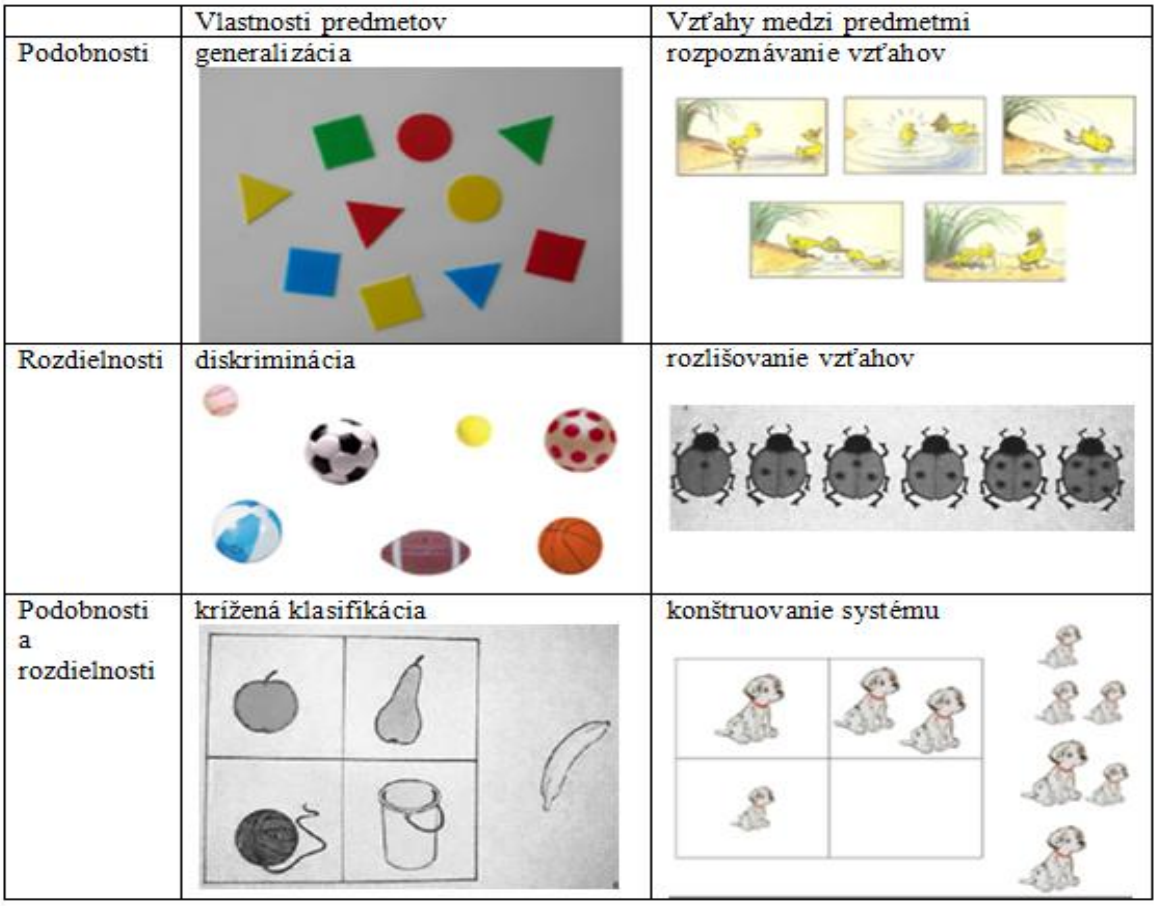
3. Výskumná validizácia tréningového programu

Vyššie popísaná teória induktívneho uvažovania bola testovaná vo viac než 70 experimentoch. Klauer a Phye (2008) vypracovali meta-analýzu tréningového programu induktívneho uvažovania, výsledky ktorej potvrdili pozitívny transfer do testov fluidnej inteligencie (*g faktor*). Rovnako vyvrátili možný placebo efekt, t.j., tréning v kontrolných skupinách (žiaden alebo alternatívny tréning) nedosiahol významné výsledky v testoch inteligencie v porovnaní s experimentálnou skupinou, kde prebiehal tréning induktívneho uvažovania. Navyše, výskum preukázal dlhotrvajúci efekt tréningu na výkon v inteligenčných testoch. Molnár (2011) vo svojej štúdii poskytuje dôkaz o efektívnosti tréningu induktívneho uvažovania u žiakov prvého ročníka. Podobné výsledky dosiahli Hamers a de Koning (1998) na vzorke žiakov tretieho ročníka. Štúdia autorov Reyes a Amarnani (2015) zas poukázala na opodstatnenosť využívania predmetov každodenného používania (topánky, motýle) na vytváranie tréningových úloh, ktoré podporujú induktívne uvažovanie detí viac než abstraktné predmety.

Pre pedagogickú prax je však najdôležitejšie zistenie, že tréning induktívneho uvažovania ústi do pozitívneho transferu v oblasti učenia sa akademických predmetov. Tomic a Klauer (1996) zisťovali trvácnosť transferu výsledkov tréningu induktívneho uvažovania do inteligenčných testov a výkon v matematike. Ukázalo sa, že dĺžka tréningu ovplyvňuje transfer a efekt tréningu pretrvával po dobu 4 až 9 mesiacov.

Využitie tréningového programu v pedagogickom výskume a výučbovom procese skúmali aj Barkl, Porter a Ginns (2012), ktorí priniesli už menej jednoznačné výsledky. Predmetom ich výskumu bol vplyv kognitívneho tréningu na induktívne a deduktívne uvažovanie a prospech v matematike. Zo vzorky žiakov základných škôl v Austrálii vytvorili dve experimentálne skupiny s tréningom v malej skupine a individuálnym tréningom a jednu kontrolnú skupinu bez tréningového zásahu. Výsledky preukázali zlepšenie v induktívnom uvažovaní v oboch experimentálnych skupinách, transfer do kurikula matematiky sa však v tejto štúdii nepotvrdil.

Ďalšie výsledky prinášajú Klauer a Phye (2008). V rámci experimentálnych dizajnov, ktoré popisujú, po tréningu induktívneho uvažovania nasledovala vyučovacia hodina s novou učebnou látkou, ktorá bola súčasťou štandardného kurikula. Experimentálna a kontrolná skupina sa zúčastnili rovnakej hodiny a množstvo naučenej látky bola odmeraná pre- a post--testom. Efekty transferu boli neočakávane vysoké a zachytili široký rozsah školského učiva. Jedným z dôvodov tohto úspechu sa javí fakt, že stratégiu precvičovanú počas tréningu možno priamo aplikovať do mnohých učebných situácií. Napríklad, tvorba konceptov je potrebná na každom predmete; navyše, každý koncept je definovaný súborom spoločných vlastností. Každé školské učivo taktiež zahŕňa pravidlá, zákonitosti a pravidelnosti, ktoré možno definovať prostredníctvom jedného alebo viacerých spoločných vzťahov. Z tohto dôvodu možno predpokladať, že stratégiu induktívneho uvažovania nadobúdanú počas tréningu možno aplikovať a preniesť do výkonu v školskej triede.



Obrázok 4. Šesť skupín úloh na induktívne uvažovanie.
Zdroj: Playful fostering of 6- to 8-year-old students' inductive reasoning, G. Molnár, 2011, *Thinking Skills and Creativity, 6*.

4. Úlohy na rozvoj induktívneho uvažovania

Táto časť príspevku ponúka charakteristiku a príklady úloh reprezentujúce šesť základných skupín úloh na induktívne uvažovanie podľa tréningového programu: generalizácia, diskriminácia, krížová klasifikácia, rozpoznávanie vzťahov, rozlišovanie vzťahov a konštruovanie systému. V rámci týchto šiestich skupín sa vyžaduje schopnosť určiť podobnosti a/alebo rozdielnosti medzi vlastnosťami alebo vzťahmi. Zvládnutie kríženej klasifikácie a konštruovania systému považuje Klauer (1989) za finálne štádium induktívneho uvažovania.

4.1. Vlastnosti predmetov

V podskupine vlastnosti predmetov ide o induktívne uvažovanie s cieľom nájsť popis (vlastnosť), ktorý je aplikovateľný na každú prezeranú položku/predmet. Rozlišujeme tri skupiny: generalizácia, diskriminácia a krížená klasifikácia.

Generalizácia. Možno ju odstupňovať, od kognitívne menej náročných úloh po zložitejšie:

a) Tvorba skupín – mix rôznych skupín, napríklad geometrických útvarov, farieb, atď., ktoré deti triedia.
b) Doplnenie už vytvorenej skupiny – deťom sa ukážu obrázky 4+3 predmetov, napr. 1) citrón, jablko, hruška, čerešňa, a 2) kvet, chrobák, banán. Úlohou je nájsť jeden predmet v druhej skupine, ktorý má spoločný znak s predmetmi v prvej skupine (banán).
c) Nachádzanie spoločných vlastností – deti vidia tri obrázky: vták, lietadlo, motýľ. Majú popísať, čo majú tieto predmety spoločné (vedia lietať).



Obrázok 5. Príklad úlohy na generalizáciu vlastností: Ktoré tri predmety k sebe patria?
Zdroj: On the effects oftraining inductive reasoning: How far does it transfer and how long do the effects persist? W. Tomic, K.J. Klauer, 1996, *European Journal of Psychology of Education, 11*(3).

Diskriminácia. Ide o určovanie rozdielov vo vlastnostiach. Príklad 1: deti majú pred sebou obrázky siedmych rôznych lôpt. Vyberú jednu, ktorá sa líši tvarom (rugby lopta). Príklad 2: deti majú pred sebou telefón, lopatu, krhlu a hadica. Určia, ktorý predmet sa líši od ostatných (telefón).



Obrázok 6. Príklad úlohy na diskrimináciu vlastností: Ktorý predmet sem nepatrí?
Zdroj: Inducing inductive reasoning: Does it transfer to fluid intelligence? K.J. Klauer, K. Willmes, G.D. Phye, 2002, *Contemporary Educational Psychology, 27*.

Krížená klasifikácia. Dieťa musí určiť podobnosti a rozdielnosti a podľa toho vytvoriť skupiny predmetov. Príklad 1: na obrázku je dom s kvetmi rôznych farieb na oknách. V ľavom dolnom okne sú kvety rôznych farieb, v pravom dolnom okne len červené, v ľavom hornom okne pelargónie rôznych farieb, v pravom hornom okne len červené pelargónie. Žiak určuje, kam majiteľ domu umiestni novo kúpený žltý kvet. Príklad 2: dieťa má pred sebou priehradky so zvieratami: dve sliepky a kohút (vtáky, žijú na farme), sova v klietke (vták, nežije na farme), prasa (nie je vták, žije na farme), dva medvede v klietke (nie sú vtáky, nežijú na farme), rybka v akváriu (nie je vták, nežije na farme). Úlohou je umiestniť zajace (k prasaťu).



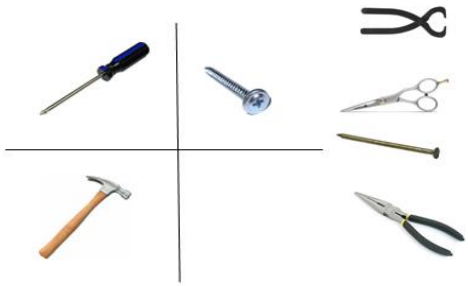
Obrázok 7. Príklad úlohy na kríženú klasifikáciu: Kam umiestniť žltý kvet?
Zdroj: Playful fostering of 6- to 8-year-old students' inductive reasoning, G. Molnár, 2011, *Thinking Skills and Creativity, 6*.

4.2. Vzťahy medzi predmetmi

V podskupine vzťahy medzi predmetmi rozlišujeme tri skupiny: rozpoznávanie vzťahov, rozlišovanie vzťahov a konštruovanie systému.

Rozpoznávanie vzťahov. Tento druh analogického uvažovania možno odstupňovať, od kognitívne menej náročných úloh po zložitejšie:

a) usporiadanie predmetov do radu/série – ide o úlohy na zoradenie, kedy má dieťa zoradiť predmety, obrázky alebo udalosti (odstupňovaná náročnosť, konkrétne/abstraktné), napríklad usporiadať obrázky z rozprávky do zmysluplnej vety;
b) doplnenie radu – dieťa má pokračovať v sérii, pričom dodržiava pôvodné vzťahy predmetov v sérii. Príklad: medvedík Pooh je med z hrnčeka, ktorý sa postupne vyprázdňuje. Na základe tempa konzumácie medu, dieťa má vybrať správny obrázok spomedzi obrázkov zobrazujúcich rôzne naplnené hrnčeky;
c) nachádzanie jednoduchých analógií medzi predmetmi alebo obrázkami – dieťa rozpoznáva vzťahy medzi pármi predmetov a tento vzťah aplikuje na iný pár predmetov. Príklad 1: med je pre medveďa ako... (syr) pre myš. Príklad 2: v prvom rade je kruh a číslo 8, v druhom rade je D a treba doplniť... (c, S, B, P).



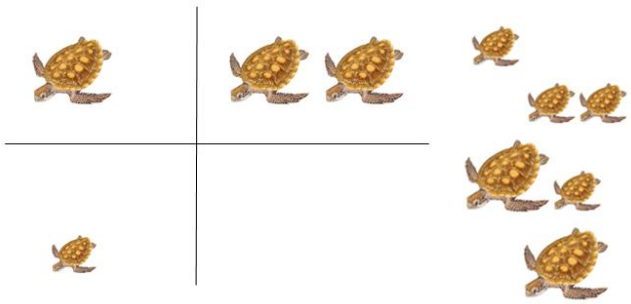
Obrázok 8. Príklad úlohy na rozpoznávanie vzťahov: Ktorý predmet patrí do prázdneho okienka?
Zdroj: Inducing inductive reasoning: Does it transfer to fluid intelligence? K.J. Klauer, K. Willmes, G.D. Phye, 2002, *Contemporary Educational Psychology, 27*.

Rozlišovanie vzťahov. Ide o zisťovanie vzťahov medzi predmetmi, ktoré sa odlišujú od vzťahov iných predmetov, resp. rozpoznávanie chyby v rade, preusporiadanie radu, odstránenie nepasujúceho predmetu. V tomto prípade, dieťa buď a) určuje, ktoré dve položky v rade boli vymenené, alebo b) hľadá extra položku, ktorá nenasleduje pravidlá radu. Príklad 1: na obrázku sú traja chlapci a 2 dievčatá, stoja vedľa seba. úlohou je vymeniť chlapca za dievča tak, aby dievča vždy stálo vedľa chlapca. Príklad 2: dieťa má pred sebou zľava doprava: trojuholník, štvorec, šesťuholník, päťuholník, sedemuholník. Úlohou je nájsť chybu v rade.



Obrázok 9. Príklad úlohy na rozlišovanie vzťahov: Vymeň chlapca za dievča tak, aby každé dievča vždy stálo vedľa chlapca.
Zdroj: Inducing inductive reasoning: Does it transfer to fluid intelligence? K.J. Klauer, K. Willmes, G.D. Phye, 2002, *Contemporary Educational Psychology, 27*.

Konštruovanie systému. Vyžaduje matice so zložitými analógiami. Dieťa musí brať do úvahy, že 1) vzťahy musia byť identické a 2) nie len jeden vzťah (horizontálny alebo vertikálny) je dôležitý, ale komplex dvoch (horizontálny a vertikálny) alebo troch vzťahov. Príklad: dieťa má pred sebou štyri bunky. Veľké šteňa je vľavo hore. Malé šteňa je pod ním. Dve veľké šteňatá sú vpravo hore. Čo patrí vpravo dole? (dve malé šteňatá)



Obrázok 10. Príklad úlohy na konštruovanie systému: Ktorý z obrázkov patrí do okienka?
Zdroj: Inducing inductive reasoning: Does it transfer to fluid intelligence? K.J. Klauer, K. Willmes, G.D. Phye, 2002, *Contemporary Educational Psychology, 27*.

Záver

Výskum v oblasti pedagogiky rovnako ako psychológie sa už dlhé roky venuje procesom kognitívneho spracovania informácií pri riešení problémových úloh, ktoré vyžadujú induktívne uvažovanie. Nemožno poprieť, že induktívne uvažovanie má významné postavenie ako nástroj pre optimalizovanie školského prospechu, kreatívne myslenie a rozvoj preniknutia do podstaty riešeného problému, a preto mu patrí dôležité miesto v školských osnovách.

Cieľom príspevku bolo priblížiť tréningový program na učenie a hodnotenie kurikulárne orientovaných cieľov v oblasti induktívneho uvažovania a riešenia problémových úloh, vyvinutého nemeckým psychológom Klauerom a teóriu podopierajúcu tento program.

Tréningový program Cognitive Training for Children ponúka návod, ako možno riešiť úlohy na induktívne uvažovanie efektívne s použitím stratégie porovnávania. Poukázali sme na výhodu programu, a tou je, že základné princípy programu, porovnávanie a hľadanie podobností a rozdielov, možno upraviť na podmienky školského prostredia. Učiteľ môže tieto princípy využívať na bežnej hodine, upraviť program podľa úrovne kognitívneho rozvoja detí a učebnej látky.

Klauerov program je len jedným z mnohých kognitívnych tréningových programov dostupných na trhu. Našim cieľom bolo poukázať na možnosť stimulovania induktívneho uvažovania. Učitelia však majú nespočetné množstvo prostriedkov a široký priestor pre rozvíjanie induktívneho uvažovania, či už s pomocou Klauerovho tréningového programu, ale aj prostredníctvom kombinácie viacerých programov podľa vlastných potrieb. Učiteľ môže zapájať deti do hrových aktivít, ktoré vyžadujú koordináciu vzťahov, podporovať ich pri každej príležitosti v tvorbe porovnávaní, chváliť ich pri využívaní systematického, strategického prístupu a ponamáhať im intelektuálne rásť.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu APVV-15-0273 Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka.

Zoznam bibliografických odkazov

Barkl, S., Porter, A., Ginns, P. (2012). Cognitive training for children: Effects on inductive reasoning, deductive reasoning, and mathematics achievement in an Australian school setting. *Psychology in the Schools*, *49*(9), 828-842.

Belmont, J.M., Butterfield, E.C., Ferretti, R.P. (1982). To secure transfer of training instruct self-management skills. In: D.K. Detterman, R.J. Sternberg (eds.), *How and how much can intelligence be increased?* (s. 147-154). Norwood, NJ: Ablex.

Büchel, F., Scharnhorst, U. (1993). Training of inductive reasoning with mildly or severely mentally retarded children. In: K. J. Klauer (ed.), *Kognitives Training* (s. 95-123). Göttingen: Hogrefe.

Glaser, R., Pellegrino, J. (1982). Improving the skills of learning. In: D.K. Detterman, R.J. Sternberg (eds.), *How and how much can intelligence be increased?* (s. 197-212). Norwood, NJ: Ablex.

Guthke, J., Wiedl, K.H. (1995). *Dynamic Testing*. Göttingen: Hogrefe.

Hamers, J.H.M., de Koning, E. (1998). Inductive Reasoning in Third Grade: Intervention Promises and Constraints. In: *Contemporary educational psychology*, *23*, 132-148.

Klauer, K.J. (1989). *Denktraining für Kinder I* [Training to reason for children I]. Göttingen, Germany: Hogrefe.

Klauer, K.J. (1991). *Denktraining für Kinder II* [Training to reason for children II]. Göttingen, Germany: Hogrefe.

Klauer, K.J. (1993). *Denktraining für Jugendliche* [Training to reason for youths]. Göttingen, Germany: Hogrefe.

Klauer, K.J., Phye, G.D. (1995). *Cognitive training for children. A developmental programof inductive reasoning and problem solving*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Klauer, K.J., Phye, G.D. (2008). Inductive Reasoning: A Training Approach. *Review of Educational Research*, *78*(1), 85-123.

Klauer, K.J., Willmes, K., Phye, G.D. (2002). Inducing inductive reasoning: Does it transfer to fluid intelligence? *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 1-25.

Molnár, G. (2011). Playful fostering of 6- to 8-year-old students' inductive reasoning. *Thinking Skills and Creativity*, *6*, 91-99.

Reyes, M.L., Amarnani, R.K. (2015). Categories of Illustrated Problems for Training Children in Inductive Reasoning. *Asia-Pacific Education Research*, *25*(2), 239-250.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomic, W., Klauer, K.J. (1996). On the effects oftraining inductive reasoning: How far does it transfer and how long do the effects persist? *European Journal of Psychology of Education*, *11*(3), 283-299.

Tversky, A. (1977). Features of similarity. *Psychological Review*, *84*, 327-352.

Iveta KOVALČÍKOVÁ, Alena PRÍDAVKOVÁ, Edita ŠIMČÍKOVÁ, Blanka TOMKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

PSYCHODIDAKTICKÉ VÝCHODISKÁ MEDIÁCIE EXEKUTÍVNEHO FUNGOVANIA SLABOPROSPIEVAJÚCEHO ŽIAKA[1]

Abstract

The aim of the paper is to analyse the conceptual basis for creating the stimulation program for underperforming children. The paper operates with thematic concepts, which are directly linked to executive functioning of a child in the process of new knowledge mediation. We focus on the possibilities to examine learning processes from the viewpoint of the cognitivist paradigm, which has introduced the special discourse of *executive functions (EF)* and their part in learning processes. In relation to introduced psychological research and stated aims we analyse theoretical and content basis for creating the stimulation program in maths with the emphasis put on the elimination of deficient cognitive and executive functions in underperforming child.

Key words: Mediation. Stimulation Program. Executive Functions. Underperforming Child.

Abstrakt

Zámerom príspevku je analyzovať konceptuálne východiská tvorby stimulačného programu pre slaboprospievajúcich žiakov. V príspevku operujeme s temotvornými konceptami, ktoré majú priame prepojenie s exekutívnym fungovaním žiaka v procese mediácie nových poznatkov. Zameriavame na možnosti skúmania procesov učenia sa z pohľadu kognitivistickej paradigmy, ktorá otvorila odborný diskurz o *exekutívnych funkciách (EF)* a ich účasti v procesoch učenia sa. V nadväznosti na uvedené psychologické výskumy a zámery analyzujeme teoretické a obsahové východiská pre tvorbu stimulačného programu z matematiky s akcentom na elimináciu deficitných kognitívnych a exekutívnych funkcií u slaboprospievajúceho žiaka.

Kľúčové slová: Mediácia. Stimulačný program. Exekutívne funkcie. Slaboprospievajúci žiak.

1. Mediácia a stimulačný program

Zámerný proces kognitívnej stimulácie je v literatúre označovaný ako mediácia (Feuerstein, Feuerstein, Falik, Rand, 2006). V ranom veku prebieha mediácia, ktorej nositeľom je dospelý jedinec. V procese mediácie sa dieťa učí *čo*, *prečo* a *ako*. Ináč povedané, v procese mediácie dospelý upozorňuje na podnet (na *čo* je zameraná naša pozornosť), prisudzuje význam tomu, čomu je venovaná pozornosť (*prečo*) a učí nás postupy a stratégie (*ako*). Mediácia teda nastáva, keď jedinec je vedený, vyučovaný k pochopeniu súvislostí čo, prečo a ako. Pôvod možno hľadať v koncepte Mediovaná učebná skúsenosť (*Mediated Learning Experience – MLE*) v teórii kognitívnej modifikovateľnosti (*Cognitive Modifiability Theory*) Reuvena Feuersteina (Tamtiež). Mediácia a z nej vychádzajúca mediovaná učebná skúsenosť žiaka je procesom interakcie medzi učiacim sa a skúseným mediátorom, ktorý selektuje, upravuje podnety z prostredia a poskytuje spätnú väzbu, aby vytvoril adekvátne učebné návyky u žiaka. Mediátor vstupuje

[1] Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *APVV-15-0273 Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka*; zodp. riešiteľka: doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.

medzi vonkajšie podnety (napr. zadanie úlohy) a jedinca, aby sa uistil, že podnet zaznamenal, pochopil ho a spracoval požadovaným spôsobom. Mediácia je budovaná na premise štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti *(Structural Cognitive Modifiability – SCM*) (Falik, 2000). Toto východisko ráta s vierou (1) v potenciál jednotlivca na kvalitatívnu zmenu prostredníctvom priamej aj mediovanej učebnej skúsenosti zameranej na kognitívne štrukturálne zmeny manifestované v správaní; (2) v schopnosť jednotlivca kvalitatívne meniť úroveň svojho myslenia a správania v reakcii na poskytnutú systematickú, plánovanú, opakovanú v čase, variabilnú v type podnetov intervenciu[2]. Podnety, ktoré boli predtým vnímané dieťaťom náhodne a neúmyselne, sú v procese mediácie vnímané úplne odlišným spôsobom, pretože mediátor ich zámerne vyberá, organizuje a zdôrazňuje ich význam. Ak žiak získava skúsenosť v procese mediovaných učebných interakcií, učí sa zameriavať pozornosť, pozorovať, rozlišovať, porovnávať. Následne interaguje s prostredím iným spôsobom; jeho kontakt s prostredím sa stáva kvalitatívne iným, mení sa z pasívneho „pozerania" na aktívne percipovanie skutočnosti (porovnaj Kozulin, 1998; bližšie pozri Kovalčíková, 2010). Samotná úloha, ktorú má dieťa vyriešiť, metaforicky povedané, poskytuje priestor na všeobecný útok na široké spektrum deficitných kognitívnych funkcií, ktoré môžu byť v procese riešenia úlohy odhalené, ale aj korigované. Mediácia v učebnom prostredí i kontext vzťahu mediátor – žiak umožňuje učiteľovi porozumieť kognitívnym procesom žiaka. Samozrejme za predpokladu, že učiteľ má (1) dostatočné informácie o kognícii, (2) skúsenosti z oblasti mediácie, (3) rozvinutú citlivosť týkajúcu sa kognitívnych charakteristík človeka v prepojení s mentálnymi úkonmi i procesmi spracovania informácií, z ktorých pozostáva učenie sa. Stimulačný program, ktorého konceptuálne východiská sú predstavené v tomto texte je vybudovaný na princípe mediovanej učebnej skúsenosti, ktorú žiak získava v procese individuálnej resp. párovej intervencie.

2. Exekutívne fungovanie

Kognitívne procesy podľa všeobecnej psychológie slúžia na jednej strane na získavanie informácií z vonkajšieho a vnútorného prostredia a na druhej strane aj na spracovávanie informácií formou rozhodovania, usudzovania, plánovania a riešenia problémov. Elementy procesov myslenia alebo kognitívneho fungovania determinujú silné a slabé stránky výkonu žiaka. Z tohto dôvodu, keď posudzujeme výkon žiaka, je náležité zamyslieť sa nad skutočnosťou, ktoré elementy myslenia bolo potrebné aktivovať v procese spracovania informácií, teda v procese riešenia úlohy. Jednotlivé kognitívne procesy je možné vymedziť z horizontálneho alebo vertikálneho hľadiska (viac Bobáková, Kovalčíková, 2015). V kategorizácii kognitívnych procesov Lezakovej, Howiesona a Loringa (2004) môžeme badať naznačenú hierarchiu týchto procesov. Kognitívne procesy sú procesmi spracovávania informácií, pričom sa všeobecne rozlišuje nižšia a vyššia úroveň spracovávania. Zväčša sa pri odvodzovaní hierarchie kognitívnych procesov prihliada na to, ktorý proces sa na spracovávaní informácií podieľa skôr a ktorý naň následne nadväzuje. Senzorické procesy ako pociťovanie sú považované za najnižší druh poznávacích procesov. Získavajú základné informácie z vonkajšieho a vnútorného prostredia a transformujú ich do podoby nervových impulzov, ktoré môže mozog ďalej využívať. Na nich nadväzujú percepčné procesy (vnímanie), ktoré organizujú a interpretujú senzorické informácie. K nižším alebo základným kognitívnym procesom sa v odbornej literatúre tiež radí pamäť, prípadne pozornosť (pozri napr. Diamant, Vašina, 1998;

[2] Potenciál pre modifikovateľnosť môže byť hodnotený prostredníctvom dynamických testov kognitívnych schopností, môže byť ovplyvňovaný v štruktúrovaných situačných edukačných kontextoch (viac Kovalčíková a kol., 2015).

Glinsky, 2007). Medzi vyššie kognitívne procesy radí kognitívna psychológia napríklad reč, rozhodovanie, myslenie alebo exekutívne funkcie. Exekutívne funkcie sú mentálnymi procesmi riadiacimi kognitívne funkcie, podmieňujú ich zapojenie do procesu spracovania podnetu a distribuujú mentálne prostriedky na jeho spracovanie a využitie. McCloskey (McCloskey, Perkins, Van Divner, 2008) hovorí o riadiacej schopnosti zmysluplného, organizovaného, regulovaného, strategického a cieleného spracovania podnetov percepcie, emócií, myšlienok a konania. Ide o najvyššiu, centrálnu úroveň mentálneho fungovania, ktorá zabezpečuje súhru a organizáciu kognitívnych funkcií. Ich úlohou je organizovať a reorganizovať činnosť pozornosti (kontrola a filtrovanie senzorických vstupov), zámery dieťaťa (kontrola behaviorálneho výstupu) a myslenia (pamäť a nástroje myslenia) (Bernstein, Waber, 2007, s. 46). Shallice (in Walsch, 1978) stručne zhrnul tri typy situácií, ktorých charakter aktivuje, resp. vyžaduje zapojenie exekutívnych funkcií, a to: 1. nové alebo neznáme okolnosti, pre ktoré doposiaľ neexistujú rutinné behaviorálne či kognitívne vzorce, 2. ak je úloha príliš komplexnou, 3. keď úloha vyžaduje integráciu z viacerých zdrojov informácií. Ak je úroveň exekutívneho fungovania dieťaťa nízka, tak v prípade akejkoľvek z týchto troch situácií sa kognitívne fungovanie dieťaťa stáva dezorganizovaným, neriadeným, a zákonite neefektívnym. Žiak s nedostatočne rozvinutým exekutívnym fungovaním môže mať problémy vo viacerých oblastiach: neschopnosť zamerať a udržať pozornosť, impulzívnosť v konaní, neschopnosť inhibovať rôzne (exogénne ako aj endogénne) faktory, ktoré sú v rozpore s cieľom konania, neschopnosť podržať v pamäti informácie, ktoré sa zároveň spracúvajú (slabá pracovná pamäť), problémy pri monitorovaní a regulácii výkonu, neschopnosť plánovania krokov vopred, slabá organizácia a disciplína v myslení, neschopnosť generovať a implementovať stratégie alebo perseveratívne správanie resp. neschopnosť učiť sa z chýb (Stuss, 1992; Temple, 1997; Ropovik, 2014). Ide o typické behaviorálne prejavy slaboprospievajúceho žiaka.

3. Slaboprospievajúci žiak

V rámci riešenia projektu APVV-15-0273 prebieha experimentálne overovanie programu na stimuláciu exekutívneho fungovania slaboprospievajúceho žiaka. Cieľovou populáciou sú žiaci v poslednom ročníku elementárneho stupňa vzdelávania (ISCED 1), teda žiaci 4. ročníka štandardnej základnej školy. Terčovou populáciou sú slaboprospievajúci žiaci, ktorí spĺňajú tieto kritériá: A) ich materinský jazyk nie je jazyk slovenský, B) sociálno ekonomické prostredie, z ktorého pochádzajú, vykazuje znaky chudoby. Index chudoby je operačne definovaný prostredníctvom MPI[3] (*Multidimensional Poverty Index*). Na základe týchto charakteristík je stimulačný program dizajnovaný pre populáciu žiakov z rómskeho etnika. Slaboprospievajúci žiak je v intenciách vyššie spomínaného výskumu vnímaný ako žiak, ktorý na konci 3. ročníka základnej školy bol z predmetu matematika a slovenský jazyk hodnotený známkou 3 a vyššie.

[3] MPI je meranie akútnej globálnej chudoby vyvinuté Oxfordskou organizáciou „Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI) v spolupráci s rozvojovým programom OSN Human Development Report (detaily: Alkire & Santos 2010, 2014; Alkire 2011, 2013; UNDP 2010). Index patrí do skupiny vyvinutej Alkireom a Fostrom (2007, 2011). Táto metodika stanovuje jednotku analýzy (napr. domácnosť), identifikáciu súboru indikátorov a sumarizácie profilu chudoby vo váženom skóre. Sú identifikovaní ako viacdimenzionálne chudobní vtedy, ak ich skóre nedostatku prekračuje prierez viacerých dimenzií chudoby. Počet chudobných ľudí a ich skóre deprivácie (nedostatku), t.j. „intenzita" chudoby alebo percento simultánnych deprivácií sa stávajú súčasťou finálneho merania chudoby. Formálnejšia prezentácia tejto metodiky je prezentovaná v Alkire & Santos (2014) a Alkire & Foster (2011).

4. Východiská tvorby programu

Predmetom tvorby je doménovošpecifický autorský kognitívny stimulačný program. Stimulácia je realizovaná na princípoch mediovaného učenia sa (bližšie viď Feuerstein a kol., 2006). Stimulačné úlohy sú vytvárané v doméne matematiky. Program adresuje špecifické potreby žiakov pri zvyšovaní nárokov na úroveň spracovávania informácií v podmienkach prechodu z posledného roku primárnej edukácie (ISCED 1) do prvého roku nižšej sekundárnej edukácie (ISCED 2). Prechod na predmetový odborný spôsob vyučovania, vyššia miera štruktúrovanosti prostredia, špirálovitý nárast kurikulárnych požiadaviek, zvyšuje nároky na exekutívne fungovanie žiaka. Slaboprospievajúci žiak, ktorý vykazuje deficity v exekutívnom fungovaní v prvých rokoch školskej dochádzky je vystavený v kognitívne náročnejších podmienkach 2. stupňa základnej školy vyššej záťaži, je konfrontovaný s kumulovaným deficitom, použijúc laickú terminológiu – je stratený v nárokoch školských úloh. Projekt teda adresuje potreby dodatočnej stimulácie procesov učenia sa žiaka, s cieľom optimalizovať jeho školský výkon na 2. stupni základnej školy. Stimulačný program v obsahovej rovine využíva kurikulum matematiky. Pri prehľade teórií, výskumov a ich edukačných implikácií sú explicitne vyjadrené i implicitne naznačené funkcie exekutívnej kontroly kognície pri matematických operáciách, a to pracovnej pamäti, kontroly pozornosti, sebaregulácie a plánovania. Stimulačný program tvoria dve základné dimenzie: (1) cieľová dimenzia, (2) obsahová dimenzia.

Cieľová dimenzia programu. Cieľová dimenzia stimulačného programu odpovedá na otázku, čo má byť u žiaka stimulované. Cieľovou dimenziou programu sú exekutívne funkcie žiaka, teda tie mentálne procesy, ktoré usmerňujú a riadia kognitívne procesy najviac aktivované v procese učenia sa.

Obsahová dimenzia programu. Obsahová dimenzia stimulačného programu adresuje otázku, čím (pomocou čoho) sa stimuluje. Výskumy ukazujú, že stimulácia a zabezpečenie transferu poznatkov a skúseností sú účinnejšie, ak je stimulácia zasadená do kontextu kurikula (Houck, 1993). Regulácia žiakovho konania (učenia sa) uvedenými exekutívnymi funkciami sa preto v stimulácii viaže na obsah primárneho vzdelávania. Úlohy v stimulácii vychádzajú z cieľov a obsahu primárneho vzdelávania v oblasti matematiky. Okrem stimulácie pracovnej pamäte a kontroly pozornosti sa v procese stimulácie zameriame aj na procesy rozvíjania kognitívneho plánovania, rozvíjania metakognitívnych procesov monitorovania, sebakontroly a sebahodnotenia. Uvedené exekutívne funkcie podstatnou mierou možno chápať ako strešné exekutívne funkcie pre ďalšie čiastkové procesy, potrebné pre adekvátny školský výkon.

5. Matematické východiská tvorby programu

Na základe vyššie spomenutých cieľov, je kreovaný stimulačný program určený pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí sa nachádzajú na konci 1. stupňa školskej dochádzky (sú žiakmi 4. ročníka základnej školy). Kurikulárne je orientovaný na obsah vyučovacieho predmetu matematika, ktorého cieľom je na primárnom stupni vzdelávania (podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie, 2015) (1) budovať základy matematickej gramotnosti žiakov a (2) rozvíjať kognitívne oblasti, ako sú vedomosti, aplikácia vedomostí a zdôvodňovanie. Okrem osvojenia obsahu je dôležité vo vyučovaní matematiky vytvárať podmienky edukácie tak, aby mali všetci žiaci príležitosť: riešiť problémy (matematika je prostriedkom na riešenie problémov), zdôvodňovať a dokazovať (matematika by mala byť orientovaná na zdôvodňovanie, nie na memorovanie), komunikovať (v matematike by mali mať žiaci priestor na komunikovanie matematických myšlienok použitím rôznych

reprezentácií), hľadať súvislosti (matematika by mala dávať zmysel) a vytvárať reprezentácie (matematika by sa mala týkať reálneho života) (Harmon, Jones, 2005).

Matematika svojím charakterom predstavuje nielen vyučovací predmet, ktorý je zaradený do obsahu vyučovania na všetkých stupňoch vzdelávania s pomerne vysokou časovou dotáciou, ale jej dôležitosť spočíva aj v ďalších oblastiach (Frobisher, Frobisher, 2015). Je to predmet, prostredníctvom ktorého možno nájsť spôsob, ako usporiadať naše otázky a skúsenosti, je to prostriedok na presnú a jednoznačnú reprezentáciu myšlienok a predstavuje základ a podporu iných vedných disciplín. Vyučovanie matematiky by nemalo byť zamerané len na osvojenie si obsahu vymedzeného kurikulárnymi dokumentmi, ale jeho cieľom má byť aj rozvoj kognitívnej stránky osobnosti. Matematická edukácia na primárnom stupni vzdelávania má obsahovať aj činnosti zamerané na rozvíjanie uvedomeného a zámerného uvažovania o vlastnom myslení, argumentácii, znalostiach a zručnostiach (Frobisher, Frobisher, 2015). Takýto spôsob premýšľania aktivizuje/rozvíja metakognitívne procesy, ktoré sú aktivizované/stimulované/rozvíjané len vtedy, keď je žiakom zadaná úloha, ktorá pre nich predstavuje výzvu. Časom sa tieto procesy stávajú zručnosťami. Metakognitívne procesy/úkony sú v procese riešenia matematických problémov využívané žiakmi vtedy, keď zaznamenávajú spôsob vlastného uvažovania a argumentácie, sú schopní rozoznať prekážku v postupe/procese riešenia úlohy, uvedomujú si, ak niečomu nerozumejú, vedia sa rozhodnúť pre zámerné zamietnutie istej neúspešnej stratégie, znova premyslia svoj postup a skúmajú prepojenia so súvisiacimi konceptmi a znalosťami.

R. Fischer (2011) definuje tri základné prvky metakognície: (1) *plánovanie* ako schopnosť plánovať ciele, následnosť krokov v činnosti, počítať s možnými problémami a predvídať výsledky, (2) *monitorovanie (sledovanie priebehu)* ako schopnosť kontrolovať svoju činnosť, pridržiavať sa stanovených cieľov, poznať aktuálnu etapu riešenia problému, (3) *hodnotenie* úspešnosti stratégií a pokroku pri dosahovaní cieľov, priebežné hodnotenie chýb a omylov.

Metakognitívne riadenie je tak jedným zo znakov dobrého myslenia a učenia (Fisher, 2011, s. 47). Rozvoj týchto schopností je podľa Frobishera a Frobisherovej (2015) najdôležitejšou súčasťou učenia sa hľadať riešenia úloh rôznych typov náročnosti. Typy problémov a úloh sú prepojené so stratégiami ich riešenia, čo napomáha k smerovaniu žiakov riešiť skupiny podobne štruktúrovaných (aj neznámych) úloh s využitím rovnakých stratégií pre hľadanie riešenia. V kontexte s uvedenými cieľmi je nutné si uvedomiť, že vo vyučovaní matematiky v primárnom stupni vzdelávania je dôležité využívať rôzne reprezentácie matematických konceptov a vytvárať podmienky na konštruktivisticky orientované vyučovanie, pri ktorom sú mentálne predstavy vytvárané na základe skúmania, skúseností a vytvárania analógií.

6. Kognitívna náročnosť matematických úloh

Kognitívnou analýzou matematickej úlohy budeme rozumieť zaradenie konkrétnej úlohy do jednej z kognitívnych úrovní náročnosti. Úrovne kognitívnej náročnosti úlohy (Stein, 2010) odrážajú myšlienkové procesy žiaka prítomné pri vnímaní a riešení úlohy od zapamätania si, cez použitie postupov a algoritmov v prepojení aj bez prepojenia na pojmy, ich porozumenie a význam. Úlohy sú klasifikované podľa kognitívnej úrovne náročnosti do štyroch skupín: A) úrovne nižšej kognitívnej náročnosti: 1. zapamätanie si, 2. úkony bez prepojenia, B) úrovne vyššej kognitívnej náročnosti: 3. úkony s prepojením, 4. matematické problémy.

Zapamätanie si (Memorization) zahŕňa reprodukovanie naučených faktov, pravidiel, ako aj ukladanie nových vedomostí do pamäti. Úlohy na tejto úrovni majú konvergentný charakter. Môžeme tu zaradiť úlohy zamerané na počítanie spamäti využitím zautomatizovaných spojov, alebo na určenie obvodu geometrických útvarov využitím vzorcov. V programe určenom na stimuláciu exekutívneho fungovania sú za úlohy danej kognitívnej úrovne náročnosti považované úlohy/pokyny, kde má žiak zopakovať zadanie úlohy, vymenovať členy postupnosti, zopakovať pomenovanie objektov, s ktorými sa bude pracovať a pod.

Úkony bez prepojenia (Procedures without Connections) zahŕňajú algoritmické používanie formulácií a postupov na základe priamej inštrukcie či predchádzajúcej skúsenosti žiaka bez ďalšej nadväznosti na problém a jeho pochopenie. Ide o úlohy s obmedzenou kognitívnou náročnosťou, ktoré sú zamerané na produkciu správnych odpovedí. Do tejto skupiny je možné zaradiť napríklad slovné úlohy, ktorých riešenie využíva presne daný postup, úlohy na precvičenie výpočtu obvodov rovinných geometrických útvarov. Pri mediácii ide o typy úloh, kedy má žiak vyriešiť analogickú úlohu na základe už prezentovaného a osvojeného postupu, stratégie.

Úkony s prepojením (Procedures with Connections) sú charakteristické uvedomelým používaním formulácií, algoritmických postupov a stratégií v nadväznosti na matematický problém a jeho hlbšie pochopenie. Úlohy sú reprezentované množstvom rôznych pohľadov na problém, čo prispieva k pochopeniu matematických vzťahov a súvislostí. Zvyčajne ide o problémy s kontextom z reálneho života, kde matematika predstavuje nástroj na ich vyriešenie. V programe na stimuláciu exekutívnych funkcií sú to úlohy, kedy si žiak uvedomí, že pri jej riešení môže použiť stratégiu, ktorú už aplikoval pri riešení inej úlohy. Napríklad pravidlo pri vytváraní postupnosti čísel je identické s pravidlom, ktoré bolo použité pri postupnosti s obrázkami.

Matematické úlohy, problémy (Doing Mathematics) pre úspešné riešenie požadujú komplexné a nealgoritmické myslenie a uvažovanie o probléme. Od žiakov vyžadujú objavenie stratégie riešenia vyplývajúcej z pochopenia podstaty problému. Objavenie týchto stratégií od žiakov vyžaduje autoreguláciu vlastných myšlienkových postupov, ako aj vynaloženie kognitívnej námahy pri nepredvídaných krokoch riešenia úlohy. Sú to úlohy divergentného typu z pohľadu existencie rôznych prístupov k riešeniu, ktoré vyžadujú napríklad manipuláciu, analýzu rôznych situácií, zbieranie a zaznamenávanie údajov, uvažovanie nad ich spracovaním a interpretáciou. Zvyčajne sú svojím kontextom prepojené na reálnu problémovú situáciu a požadujú aj vysvetlenie použitej stratégie pri hľadaní riešenia. (Stein et al., 1999). Ide tu aplikáciu naučenej stratégie v iných situáciách ako pri riešení úloh v stimulačnom programe. Zámerom práce so stimulačným programom je, aby žiaci boli schopní riešiť problémy samostatne s využitím naučených stratégií na vyšších stupňoch vzdelávania aj na tejto úrovni kognitívnej náročnosti. V stimulačnom programe je táto úroveň zastúpená napríklad situáciami zameranými na prepojenie (bridging) a na transfer.

Transformácia matematických úloh na úlohy rôznej úrovne kognitívnej náročnosti prebieha v procese cieľavedomej prípravy učiteľa na vyučovanie a mala by zohľadňovať:

- stanovený cieľ konkrétnej vyučovacej jednotky, ktorý určuje výber matematických úloh;
- predvídanie stratégií riešenia zadanej úlohy;
- kontrolu a monitorovanie procesu riešenia a sporných krokov pri riešení;
- plánovanie výberu rôznych žiackych postupov riešenia a diskusiu o týchto stratégiách;

- poradie jednotlivých stratégií prezentovaných žiakmi tak, aby bola dodržaná kohézia matematického uvažovania (od jednoduchých po komplexné);
- prepojenie matematických vzťahov medzi prezentovanými stratégiami riešenia úlohy a posilnenie ich pochopenia (Stein et al., 2009).

V matematike nie je jednoduché vytvoriť úlohu tak, aby bola zameraná na stimuláciu len jednej kognitívnej, resp. exekutívnej funkcie. Zväčša ide o využitie niekoľkých exekutívnych funkcií, no aj napriek tomu je možné určiť dominanciu jednej z nich. Z hľadiska obsahu úloh by pre stimuláciu žiakov mali byť zaradené úlohy, ktoré vo výsledkoch národných a nadnárodných meraní dosahujú pravidelne nízku úroveň úspešnosti riešenia. Pri tomto type úloh má mediátor možnosť organizovať, riadiť a maximálne zefektívniť kognitívne fungovanie slaboprospievajúceho žiaka.

Záver

Na základe obsahovej analýzy kurikulárnych dokumentov a kognitívnej analýzy úloh budú jednotlivé úlohy do stimulačného programu vytvárané tak, aby boli zamerané doménovo špecificky. Každý súbor úloh bude orientovaný na jednu tému matematického kurikula primárneho stupňa edukácie a v procese postupného zadávania úloh budú stimulované vyššie spomenuté exekutívne funkcie (prioritne jedna). Súčasťou každej úlohy vo všetkých jednotkách budú, okrem kognitívnej inštrukcie, aj otázky zamerané na metakognitívne procesy žiaka. Vzhľadom na cieľovú skupinu bude potrebné navrhnúť stimulačné programy tak, aby úlohy v nich umožňovali pracovať s rôznymi reprezentáciami pojmov, rešpektujúc napríklad aj teóriu Brunera (1966; in Hejný, Kuřina, 2001), ktorý rozlišuje mód enaktívny, ikonický a symbolický.

V metodológii tvorby budeme vychádzať z troch základných fáz mentálneho aktu, ktoré sú rámcom procesu učenia sa dieťaťa:

- input – recepčná fáza (získavanie informácií, aktivizácia poznatkových a kognitívnych štruktúr dieťaťa);
- elaborácia – transformačná fáza (vytváranie vzťahov s informáciami už obsiahnutými vo vedomostiach a skúsenostnom komplexe žiaka; proces učenia sa);
- output – komunikačná fáza (komunikovanie o výsledkoch myslenia; aplikácia rozvíjaných poznatkových schém a kognitívnych funkcií) (Feuerstein, Hoffman, 1996; Jensen, 2009; Tzuriel, 2001).

Navrhnuté stimulačné jednotky budú na základe výsledkov pilotného výskumu na vybranej vzorke žiakov modifikované a aplikované v cieľovej skupine žiakov.

Zoznam bibliografických odkazov

Bernstein, J.H., Waber, D.P. (2007). Executive capacities from a developmental perspective. In: L. Meltzer (ed.), *Executive function in education* (s. 39-54). New York: Guilford Press.

Bobáková, M., Kovalčíková, I. (2015). Pokus o vymedzenie pojmov kognitívny proces, kognitívna funkcia a kognitívna schopnosť. *Československá psychológia, 3*(59), 242-251.

Diamant, J.J., Vašina, L. (1998). *Kapitoly z neuropsychologie*. Brno: FFMU.

Falik, L.H. (2000). Mediated learning Experience and Counceling Process. In: A. Kozulin, Y. Rand (eds.), *Experience of Mediated Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology* (s. 309-324). Oxford: Elsevier.

Feuerstein, R., Falik, L., Feuerstein, R. (2006). *Definitions of essential concepts and terms*. Jerusalem: The ICELP Press.

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2006). *The dynamic assessment of cognitive modifiability*. Jerusalem: The ICELP Press.
Feuerstein, R., Hoffman, M.B. (1996). *Comparisons. Teacher´s guide*. Jerusalem: Hadassah-Wizo-Canada Research Institute.
Fischer, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
Frobisher, L., Frobisher. A. (2015). *Didaktika matematiky I. Porozumieť. Riešiť. Počítať*. Bratislava: Raabe.
Glinsky, E.L. (2007). Changes in cognitive function in human aging. In: D.R. Riddle (ed.), *Brain aging: Models, methods and mechanisms*. Boca Raton: CRC Press. Dostupné na: www.ncbi.nlm.nih.gov /books/NBK3885/.
Harmon, D.A., Jones, T.S. (2005). *Elementary Education*. ABC-CLIO.
Hejný, M., Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál.
Houck, C.K. (1993). Ellis´s „potential" integrative strategy instruction model: An appealing extension of previous efforts. *Journal of Learning Disabilities, 26*(6), 399-403.
Jensen, M.R. (2009). *Dynamic Assessment, Learning, Culture and Cognition*. Roswell, Georgia, USA: International Centre for Mediated Learning.
Kovalčíková, I. (2010). Kognitívna edukácia a kompetencie učiteľa: možnosti identifikácie deficitných kognitívnych funkcií žiaka ako predpoklad ich ďalšej stimulácie. In: I. Kovalčíková (ed.), *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* (s. 37-61). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
Kozulin, A. (1998). *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Harvard University Press: London.
Lezak, M.D., Howieson, D.B., Loring, D. (2004). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
McCloskey, G., Perkins, A., van Divner, B. (2008). *Assessment and intervention for executive function difficulties (School-based practice in action)*. New York: Taylor & Francis Group.
Ropovik, I. (2014). Do executive functions predict the ability to learn problem-solving principles? *Intelligence, 44*, 64-74.
Shallice, T. (1990). *From neuropsychology to mental structure*. New York: Oxford University Press.
Stein, M.K. et al. (2009). *Implementing Standards-based Matematics Instruction. A casebook for Professional development*. New York: Teacher College Press.
Stein, J.A. (2010). Emotional Self-Regulation: A Critical Component of Executive Function. In: L. Meltzer (ed.), *Promoting Executive Function in the Classroom*. New York, London: the Guilford Press.
Stuss, D.T. (1992). Biological and psychological development of executive functions. *Brain and Cognition, 20*(1), 8-23.
Stuss, D.T. (2011). Functions of the frontal lobes: Relation to executive functions. *Journal of the International Neuropsychological Society, 17*, 759-765.
Temple, C.M. (1997). *Developmental cognitive neuropsychology*. NY: Taylor & Francis Group.
Tzuriel, D. (2001). *Dynamic Assessment of of Young Children*. New York: Kluver Academic.
Walsh, K. (1978). *Neuropsychology: A clinical approach*. New York: Churchill Livingston.

Zuzana SLÁVIKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

NEUROPEDAGOGIKA AKO CESTA K HOLISTICKEJ UMELECKEJ EDUKÁCII

Abstract

The paper presents some of the latest scientific knowledges about the brain and emphasizes the need to apply it in the field of artistic education – in selecting teaching strategies, methods and forms. It outlines the possibilities of activation of the right hemisphere, holistic perception and understanding, intuition, imagination, and so on.

Key words: Neuropedagogy. Art education. Typological specifications. Integrative and polyaesthetical activities.

Abstrakt

Príspevok prezentuje niektoré najnovšie vedecké poznatky o mozgu a zdôrazňuje potrebu ich uplatnenia v oblasti umeleckej edukácie – pri výbere vyučovacích stratégií, metód a foriem. Konkretizuje možnosti aktivizácie pravej hemisféry, celostného vnímania a chápania, intuície, imaginácie a pod.

Kľúčové slová: Neuropedagogika. Umelecká edukácia. Typologické špecifiká. Integratívne a polyestetické aktivity.

Úvod

Z výsledkov najnovších vedeckých poznatkov o mozgu podľa Kulišťáka (2003) vyplýva konštatovanie o ohrození jeho doterajšieho vývoja. Využívaním moderných technológií, internetu a sociálnych sietí, v niektorých častiach mozgu dochádza k de-evolúcii, napr. stráca sa schopnosť verbálne sa vyjadrovať, znižuje sa schopnosť spájať viacero vecí a myslieť v súvislostiach, spôsob narábania s informáciami je plochý – informácie sa nedostanú do hlbších častí pamäte a hlavne neintegrujú sa do tých častí mozgu, ktoré racionálne uvažujú a i. Stratil sa vzťah k celku skutočnosti. Preferovaný životný štýl západnej kultúry, ktorý uprednostňuje expanziu na mnohých úrovniach, zásadne ovplyvnil aj spôsob učenia, zameraný na množstvo faktov a pamäťové učenie sa. Tento spôsob však nepodporuje tvorbu dôležitých spojov v mozgu, čím sa výrazne ochudobňuje efektívnosť edukačného procesu (Petlák, 2010).

1. Neuropedagogika a neurodidaktika

Aktuálne výskumy kognitívnych procesov potvrdzujú, že ľudská kognícia spočíva nielen na biologických základoch (neurochemické procesy odohrávajúce sa v mozgu pri myslení, učení sa, vnímaní a pod.), ale aj na sociálnych a kultúrnych základoch (poznanie funkcií mozgu prináša mnohé sociálne a etické implikácie). Pre kognitívne vedy je preto príznačný interdisciplinárny prístup. Výsledky kognitívnovedných výskumov sa preto uplatňujú v rôznych oblastiach, napr. na poli reklamy, softvérových programov, medicíny a terapie, ale predovšetkým výchovy a vzdelávania. V oblasti edukácie ide o neuropedagogiku a neurodidaktiku. Tieto nové vedecké disciplíny sa zameriavajú na fenomén a rozvoj myslenia ako interdisciplinárneho problému, pretože ono zahŕňa schopnosť otvorenosti voči novému mysleniu. Tento typ myslenia predstavuje

schopnosť neprijímať informácie pasívne, reflektovať ich, overovať a analyzovať rôzne pohľady na vec, zvažovať všetky alternatívy a vytvárať si vlastný úsudok. V novom myslení ide tiež o schopnosť porovnávať a dôkladnejšie pochopiť súvislosti, predpovedať dôsledky, premýšľať dilemy, ktoré sú rozporuplné a nemajú jednoznačné riešenia. S tým súvisí aj schopnosť vedieť racionálne vysvetliť a zdôvodniť, na základe čoho sme urobili určité rozhodnutie a tiež uprednostňovať objektívny prístup pred subjektívnym. Navyše rozvoj kritického myslenia vedie nielen k tvorivosti a flexibilite myslenia, ale aj schopnosti spolupracovať, rozvíjať sebaúctu a rešpekt k druhým.

Podľa E. Petláka (2009) neuropedagogika využíva poznatky o stavbe, funkciách a integrite mozgu. Ide tu predovšetkým o senzorické preferencie, rozdiely vo funkciách mozgových hemisfér, v dominancii mozgovej hemisféry v spojení s dominanciou oka, ucha, ruky, nohy a z toho vyplývajúce dôsledky pre rôzne štýly učenia sa (napr. pri čítaní cez obrazovku si človek pamätá až o tretinu menej, ale držaním papiera v pravej ruke, ktorá je prepojená s ľavou hemisférou, v ktorej sídli centrum reči, si mozog pamätá podstatne viac). Pozornosť je zameraná aj na súvislosti medzi stresom a rôznymi druhmi pamäti, medzi štýlom učenia a typom inteligencie, na vytváranie vlastných psychoemocionálnych postojov, ktoré zefektívňujú priebeh učenia sa a i.

Poznatky o mozgu môžu **učiteľovi** významne pomôcť pri výbere vyučovacích stratégií, metód a foriem vzdelávania (napr. zapájanie všetkých zmyslov do procesov poznávania a učenia sa, cvičenie mozgu prácou s viacerými informáciami v priestore workshopov, tvorivých dielní, projektového vyučovania a pod.), pri zapájaní silnejších a slabších stránok rôznych typov inteligencií (jazyková, matematicko-logická, priestorová, hudobná, pohybová, interpersonálna, intrapersonálna, naturalistická) a tak zvyšovať celkovú úroveň a efektivitu edukačného procesu.

Neuropsychologická teória podľa P. Kulišťáka (2003) interpretuje tiež problematiku tvorivosti vo vzťahu k dominantnému postaveniu jednotlivých hemisfér. Aj keď človek obvykle využíva obidve hemisféry paralelne (navzájom sa doplňujú a potrebujú), u väčšiny ľudí dominuje ľavá hemisféra, preto tvorivú aktivitu, flexibilitu a pružnosť v myslení podmieňuje zníženie elektrických potenciálov v mozgu na úroveň theta alebo alfa rytmu (hranica medzi bdením a spánkom). Vtedy sa aktivizuje pravá hemisféra, pre ktorú je charakteristické uvoľnenie, obrazotvornosť, celostné vnímanie a chápanie, priestorové vnímanie, intuícia, prežívanie a pod. Jedincov s dominantnou pravou hemisférou je pomerne málo, majú silnejší corpus callosum a sú tvorivejší.

Aktuálna pedagogická prax v umeleckej edukácii z nášho pohľadu kladie veľkú pozornosť na výber aktivít, bez ohľadu na vedomosť o tom, aké časti mozgu jednotlivé aktivity stimulujú, ktoré psychické procesy rozvíjajú a ako pracuje mozog v edukačnom procese u detí s rôznymi štýlmi učenia sa.

2. Typologické špecifiká pre oblasť edukácie

Pre zefektívnenie učenia v oblasti umeleckej edukácie je z nášho pohľadu veľmi aktuálna typológia osobnosti MBTI, ktorej základom je Jungovo chápanie osobnosti[1]. Na jeho teoretické výskumy nadviazali Isabel Briggs Meyersová a jej matka Cook Briggsová, ktoré vyvinuli dotazník pre praktické účely, ktorý je možné aplikovať aj v oblasti modernej edukácie pre zlepšenie podmienok a zefektívnenie učenia. Príslušnosť k určitému typu je vecou

[1] Jungova typológia zahŕňa takmer všetky staršie triedenia, je najzreteľnejšie členená, založená na dlhodobom empirickom pozorovaní a usporiadaní rozsiahlych psychiatrických výsledkov. Vo svojom diele o psychologických typoch Jung vychádza z kultúrno-historického prehľadu a rozlišovania protikladných postojov (idealizmus-realizmus, apollínskosť-dionýzskosť, racionalizmus-empirizmus a pod.), ktoré prevádza na dvojsmerný psychický mechanizmus (extroverzia a introverzia) a na ich kombináciu s jednou zo štyroch základných psychologických funkcií – myslenie, cítenie, zmyslové vnímanie a intuícia (*Psychologické typy*, C.G. Jung, 1971, Princeton, N.J.: Princeton univerzitní tiskárna).

všeobecnej konštitúcie, ktorá určuje celkový postoj osobnosti ku skúsenosti v najširšom zmysle, má teda presne vymedzený aj spôsob estetického prejavu.

Táto typológia tiež umožňuje rozpoznať osobnostné dispozície, z ktorých vychádza učebný štýl každého žiaka a výukový štýl každého učiteľa. Znalosť typológie tiež pomáha odhaliť možnosti ďalšieho vývinu a rastu, porozumieť ostatným, ktorí sú iní, uvedomiť si hodnotu vzájomných rozdielov, konštruktívne konať a vytvárať vzťahy na základe vzájomného rešpektu (Miková, Stang, 2010).

Ak teda porozumieme dynamike typov, lepšie tiež porozumieme prejavom správania v umeleckej oblasti, čo môže pomôcť učiteľovi v rozoznávaní typických postojov v ich rozmanitosti a dosiahnutí čo najvyššej korelácie medzi vnemovým postojom spojeným s charakteristickým typom (ktoré kanály jednotlivé typy prednostne používajú pre príjem informácií a rozhodovanie) a estetickými aktivitami.

Zmysly a intuícia sú v teórii typov dva základné spôsoby prijímania informácií. Súvisia s poznávaním sveta a učením. Aj keď môžeme používať obidva spôsoby príjmu informácií, prirodzene nás to ťahá k jednému a tento potom vnímame ako jednoduchší.

Snaha učiteľa viesť zmyslový typ k tvorivosti im neprináša radosť z objavovania, ale skôr neistotu a obavy. Učiteľ – intuitívny typ – má zábrany príliš konkretizovať, pripadá mu vhodnejšie poskytnúť možnosti pre viaceré cesty. Tieto deti sa však dožadujú konkrétnejšieho zadania a konkrétneho príkladu zo života. Kladú jasné otázky a očakávajú jedinú možnú a konkrétnu odpoveď. Pri riešení úloh im môžu širšie významy a súvislosti unikať, budú uprednostňovať osvedčené postupy, vyhovuje im konkrétne a štruktúrované zadanie.

Učiteľ – zmyslový typ – má snahu intuitívne deti „uvádzať do reality". Také dieťa zažíva pocity nepochopenia a sklamania. Trpí tým ich sebaponímanie. Intuitívne deti súčasnosť nezaujíma, preto ak sú nútené opakovane trénovať zručnosti či vedomosti, ktoré si už osvojili, ich záujem rýchlo klesá.

Myslenie a cítenie sú rozdielne spôsoby spracovávania informácií získaných prostredníctvom zmyslov alebo intuície. Pomocou myslenia alebo cítenia sa následne rozhodujeme a dochádzame k záverom.

Plne rozvinutá osobnosť potrebuje všetky štyri psychické funkcie[2]. Bez ich precvičovania dieťa stráca možnosť efektívne ich využívať. Tento nedostatok vo vývine ovplyvňuje spôsoby, akými dieťa bude premýšľať a konať. Deti by mali posilňovať ich vrodené prednosti prostredníctvom rozvoja preferovaných funkcií. Tento rozvoj prebieha vtedy, ak využívame mentálny proces zámerne, k dosiahnutiu cieľa. Pri aktivitách, ktoré deťom nie sú prirodzené, dochádza k únave, pocitom menejcennosti, nedostavuje sa pocit radosti a potešenia.

Psychické funkcie (zmyslové vnímanie, intuícia, myslenie, cítenie) sa vyvíjajú postupne počas celého života. Dôležitou úlohou pre dieťa je rozvinúť svoju dominantnú funkciu, neskôr pomocnú (sekundárnu) a ďalšie dve funkcie. Pokiaľ sa dominantná funkcia plne nerozvinie, dieťa by malo mať príležitosť preskúmať všetky funkcie, pokiaľ nezistí, že niektoré sú mu prirodzenejšie než iné. Práve túto úlohu by mohla veľmi efektívne plniť integratívna koncepcia s jej polyestetickou výchovou, kde na jednej strane deti majú možnosť stimulovať a dotýkať sa reality prostredníctvom všetkých zmyslov, na druhej strane je integrované vnímanie cestou zameranou na celok, na súvislosti a vzťahy (práca s obrazom, metaforou, symbolom a pod.), čo

[2] Podľa francúzskeho filozofa umenia Gastona Bachelarda (in Berger 2011) sa dá v oblasti imaginácie odhaliť zákon štyroch živlov, na základe ktorých je možné klasifikovať rôzne kategórie materiálnej imaginácie, nadväzujúce na oheň, vzduch, vodu a zem, napr. väzba medzi teóriou fyzických živlov (arche) a teóriou štyroch temperamentov (typov osobností), ktoré vzťahujúc sa k svetu preferujú rôzne psychické funkcie (myslenie versus cítenie a intuícia versus zmyslové vnímanie).

spracúvavame prevažne pravohemisférovými procesmi, kde stimulujeme práve intuíciu a „vhľad“ (Miková, Stang, 2010).

3. Typológia estetického vnímania

Na základe aktuálnych psychologických výskumov, vychádzajúcich z vyššie uvádzanej Jungovej osobnostnej typológie, charakterizovanej prevahou intuície, cítenia, myslenia a vnímania, sa J. Kulka (2008, s. 369) pokúsil o vlastnú typológiu estetického vnímania:

- *typ intelektuálny* (myslenie): vecné, presné a objektívne vnímanie, dôraz na formálnu stránku umeleckého diela;
- *typ emocionálny* (cítenie): citom ovplyvnené vnímanie, subjektívny dôraz na obsahovú stránku umeleckého diela;
- *typ asociatívny* (zmyslové vnímanie): vnímanie obohacované stále sa vynárajúcimi asociáciami, smerujúcimi z vonku do vnútra, dôraz skôr na obsahovú stránku diela;
- *typ empatický* (intuícia): vnímanie sprevádzané vciťovaním, smerujúcim zvnútra vonku, dôraz na formálnu stránku umeleckého diela.

Napriek určitej schematickosti je táto typológia určitou pomôckou k utriedeniu rôznorodého spektra recipientov a tiež napomáha k hlbšiemu preniknutiu do oblasti pedagogickej interpretácie umenia, ako aj iných podôb práce s umeleckou matériou.

V súvislosti s interpretáciou rozprávky navrhuje M.L. Franz (1998) využiť ktorúkoľvek zo štyroch funkcií vedomia. Mysliaci typ sa bude zameriavať na štruktúru a spôsob, akým sú jednotlivé motívy spojené, citový typ ich bude usporadúvať do hodnotovej hierarchie, percepčný typ ich bude amplifikovať, intuitívny uvidí súbor obrazov v jednote, kde je jediné posolstvo rozštiepené do mnohých fáz. Interpretácia je o to lepšia, čím sú psychické funkcie diferencovanejšie, a teda využívané všetky štyri.

I. Poledňák (2006), odkazujúc na J. Zicha, rozlišuje dva apercepčné prístupy k hudbe – *pozorovací* a *vžívajúci sa*, ktoré sa uplatňujú v rôznej následnosti a v rôznych pomeroch podľa rôznych okolností, tiež podľa dispozícií apercipienta, či povahy danej hudby a pod. K pozorovaniu sa okrem počutej hudby ponúka aj celá „hudobná udalosť” ako uvádza J. Zich (1975), so slovnými informáciami a vizuálnymi vnemami. Z nášho pohľadu je tento spôsob vnímania príznačný pre zmyslovo a intelektuálne orientovaný typ človeka, ako ho charakterizujeme vyššie. *Vžívajúci sa* prístup k hudbe sa podľa autora realizuje tak prostredníctvom telesných úkonov vyvolaných hudbou (mimické pohyby – tanec, kráčanie, pochod s hudbou a interpretačné pohyby – spev, hra, dirigovanie), ktoré postihujú vnútornú motorickú stránku hudby, ako aj prenikaním k emocionálnemu obsahu prostredníctvom výrazu. Kvalita emocionálneho zladenia sa s hudbou je podmienená celou osobnosťou apercipienta hudby, predovšetkým jeho schopnosťou empatie. Inou podobou tohto prístupu je pochopenie modelu citu (výraz), k čomu môže dôjsť bez nutnosti jeho zdieľania – intuitívne. Hudba tiež môže slúžiť ako plocha, na ktorú apercipient premieta svoje vlastné emócie, ktoré v hudbe objektívne nie sú prítomné, alebo len v nepatrnej miere. Takýto spôsob vnímania je blízky emocionálnemu a intuitívnemu typu človeka.

Pochopenie diela ako pochopenie zmyslu sa deje tak prostredníctvom *poznania,* ako aj *prežívania*. Na vyššej úrovni abstrakcie môžeme tento zdanlivý protiklad prekonať. V metaforickom, nonalgoritmickom myslení, kde človek prekračuje hranice lineárnej logiky sa prejavuje dialektika poznaného a tušeného, pamäti a intuície[3].

Určitá typológia sa ukazuje nielen v rovine estetického vnímania, či apercepcie hudby a jej interpretácie, ale aj priamo v štruktúre určitej kultúry, v estetickej norme, ktorá je príznačná a podľa ktorej sa riadil konkrétny umelecký štýl a teda aj v konkrétnom umelecko-estetickom prejave umelca[4]. R. Benedictová (1999) vo svojej knihe *Kulturní vzorce* poukazuje na skutočnosť, že každá kultúra má okrem zamerania jej hlavných znakov, zvykov a rituálov aj jednotnú štruktúru a tej zodpovedá analogická štruktúra osobnosti. Európska kultúra bola stvárňovaná z napätia apollinských ideí (klasický svet bez konfliktov, viera v usporiadaný vesmír, v svetový poriadok a pod.) a faustovských ideí moderného sveta, kde je podstatou existencie konfliktnosť, tragickosť s túžbou po nekonečne a absolútnom poznaní. Obidva výklady sveta stoja oproti sebe a hodnoty vyplývajúce z jedného sú bezcenné pre druhého.

Aj H. Readova (1967) staršia typológia porovnáva štyri Jungove typy (s extrovertným a introvertným zameraním) s množstvom štýlov a smerov v modernom výtvarnom umení[5]. Tak ako sú všetky psychologické typy len schémy a len zriedka sa vyskytujú v čistej forme, ani umelci nepredstavujú umelecký typ v čistej podobe, objavuje sa tu aj problém kompenzácií, najčastejšie vo voľbe námetu, napr. extrovertne realisticky zameraný umelec môže dať výraz svojmu nevedomiu voľbou námetov, ktoré majú symbolickú platnosť a pod., konštatuje Read.

Na zaujímavé súvislosti ohľadom rozličných kompozičných prístupov jednotlivých skladateľov (odkrývajúcich rôzne postoje k uchopovaniu detského sveta) v hudobnej tvorbe pre deti a mládež poukázala tiež T. Pirníková (2004) v publikácii „*Skladateľské inšpirácie a impulzy pre hudobnú pedagogiku*", ako aj v ďalších publikovaných štúdiach[6]. Podľa autorky je oblasť hudobnej tvorby pre deti myšlienkovo a kompozične značne rôznorodá, navyše zahŕňa aj skladby, ktoré nie sú určené priamo deťom na interpretáciu alebo percepciu, ale ide skôr o štrukturálne komplikované hudobné celky vysokej umeleckej kvality, vypovedajúce o detskom svete. Autorka poukazuje na skutočnosť, že až 19. storočie začalo zásadnejšie rešpektovať svet dieťaťa, čo sa v hudbe prejavilo akcentovaním individuality, fantázie, snovosti, archetypálnej naratívnosti hudobného výrazu a pod., čím sa toto obdobie stalo bohatým inšpiračným zdrojom pre vznik niekoľkých kompozičných typov. Popri veľkom počte inštruktívnej tvorby sú pre naše uvažovanie zaujímavé folklórne modely (ľudová pieseň, vyčítanka, riekanka, uspávanka a pod.) a ich otváranie sa hlbinnému, či priam archetypálnemu pôsobeniu (Grieg, Janáček, Suchoň, Bartók, Hatrík), no predovšetkým Pirníkovou reflektovaný problém dvoch

[3] Tak ako svet vnemový, aj svet nášho myslenia a poznávania je určovaný štruktúrou nášho vedomia, pričom každá štruktúra vedomia vydeľuje iné stránky skutočnosti, vytvára také kategórie, ktoré s nimi súvisia. Neprístupné zostávajú nezúčastnené kategórie a preto, aby boli aj tieto chápané, je potrebné vytvorenie iných štruktúr. Skutočnosť je preto možné najhlbšie preniknúť postupným zaujímaním stanovísk rôznych mentálnych štruktúr (*Výchova uměním*, H. Read, 1967, Praha: Odeon).

[4] V tejto súvislosti je zaujímavá prevaha určitého typu umenia v určitom období. Mysliaci typ nájdeme vo všetkých dobách (v arabskom umení však úplne absentuje). Hudobné umenie je prevažne introvertný intuitívny spôsob prejavu, aj keď môže byť tiež prejavom iných funkčných typov.

[5] Existuje paralelizmus medzi pschologickými typmi a štýlmi, resp. obdobiami v umení: *gotika* = intuitívny typ + cítenie; *renesancia* = zmyslový typ + myslenie; *barok* = zmyslový typ + cítenie; *rokoko* = zmyslový typ + cítenie; *klasicizmus* = intuitívny typ + myslenie; *romantizmus* = intuitívny typ + cítenie; *realizmus* = zmyslový typ + myslenie; *impresionizmus, surrealizmus, expresionizmus, secesia, fauvizmus* = zmyslový typ + cítenie; *symbolizmus* = intuitívny typ + cítenie; *kubizmus, konštruktivizmus, funkcionalizmus* = intuitívny typ + myslenie (*Kulturní vzorce*, R. Benedictová, 1999, Praha: ARGO; *Výchova uměním*, H. Read, 1967, Praha: Odeon).

[6] *Súčasné podoby hudby pre deti*, T. Pirníková, 2011, Prešov; *Konotačné pole detského aspektu výrazu*, T. Pirníková, 2013, Prešov.

typov, spôsobov nazerania, či modelových prístupov k fenoménu detstva, ktoré reprezentujú klavírne cykly R. Schumanna „Detské scény" a P.I. Čajkovského „Album pre mládež".

V Schumannovom prístupe prevláda v zmysle hudobnej semiózy tzv. *vciťovací modus*, sústredený na vyjadrenie pôvodnej celostnosti, čistoty, či postihnutie atribútov, vnútorných stavov a emócií, ktoré symbolizujú svet dieťaťa, ale aj tých najhlbších ľudských hnutí (dieťa aj dospelý túži, plače, sníva, bojí sa a pod.). Na tento typ nadväzuje aj „Detský kútik" C. Debussyho, ktorý podľa Pirníkovej prehlbuje sofistikovanosť Schumannovho výrazu uvoľnenejšou fantazijnosťou, snovosťou a nadľahčujúcou hravosťou.

Iný spôsob zobrazenia znakov a symbolov detského sveta, ktorý oslovuje predovšetkým detskú predstavivosť a zmysel detí pre hru, reprezentuje tzv. *pozorovací prístup* z odstupu, ktorý predstavuje Čajkovského klavírny cyklus „*Album pre mládež*", kde detský svet ožíva cez výrobu hračky pre deti (hojdacie koníky, plačúce alebo tancujúce bábiky, zúriace ježibaby, hojdacie koníky, pochodujúci vojaci a pod.). Pozorovací modus je možné odčítať aj vo väčších hudobných celkoch, cez hudobné obrazy rozprávkových postáv, či udalostí príbehu (napr. opera M. Ravela – *Dieťa a čary*, balety, symfonická hudba). Na Čajkovského výrazne nadväzuje koncepčne, spôsobom hudobného myslenia, opieraním sa o európsku tradíciu tiež S. Prokofiev cyklom „*Detská hudba*". Vyššiu, jemnejšiu, či diferencovanejšiu citovú exponovanosť (ostýchavosť, sentimentálnosť), artikulovanú cez štylizované hudobné stvárnenia postáv commedie deĺ arte, zase reprezentuje cyklus B. Martinů „*Loutky"*. Zo slovenského prostredia k prezentovanému typu autorka priradzuje klavírny cyklus J. Cikkera „Čo mi deti rozprávali" a tiež Hatríkov cyklus klavírnych miniatúr „Sedem brán k tajomstvu".

Osobitné miesto tu zaujíma tvorba M.P. Musorgského, predovšetkým jeho piesňový cyklus „*V detskej izbičke*", kde sila výrazu vychádza z architektonickej stavby veľkých obrazov do štrukturálneho celku, v čom spočíva umelecká pravdivosť jeho výpovede. Prezentované spektrum prístupov autorka dopĺňa poukazom na racionálnejšiu orientáciu, nasmerovanú predovšetkým na metodicky rozpracované pozorovanie vývoja hudobných tvarov ľudovej piesne, cez dôslednú štrukturovanosť hudobného materiálu (Béla Bartók – klavírny cyklus „*Mikrokozmos*"), či hravé narábanie s elementárnymi prvkami hudobnej kompozície jazzového klaviristu Chicka Corea v jeho „*Detských piesňach*" .

Obidva vyššie uvažované prístupy vo viac alebo menej vyhranenej podobe, rešpektujú základné znaky detskej psychiky, ako ich uvádza Pirníková (synkretizmus, konkretizmus, prezentizmus, topizmus aj egocentrizmus), s umeleckým výrazom orientovaným na vyjadrenie prostoty, pokory, jednoduchosti, rešpektujúc špecifiká detského sveta a zároveň zachovávajúc osobitosť vlastného umeleckého jazyka, bez banálneho posúvania elementárnosti do roviny akejsi insitnosti, či naivity výrazu. Umelecké a ľudské tu teda dominuje pred pedagogickým, čo otvára túto hudbu určenú deťom aj dospelému poslucháčovi, resp. dieťaťu v ňom.

Naznačená „vhľadová" typológia z nášho pohľadu ponúka učiteľovi možnosť a inšpiráciu pre efektívny výber a kreovanie hudobného materiálu v rámci stavania integratívnych projektov. Zmyslovo orientované typy detí (ako ich charakterizujeme vyššie) sa ľahšie orientujú v hudbe, pre ktorú je výraznejší pozorovací, popisnejší prístup. Zároveň sa majú možnosť stretnúť s hudbou, ktorá je výzvou pre stimulovanie a rozvíjanie empatie a intuície (stretnutie s výraznejšou citovosťou, so symbolom, archetypom, abstrakciou). Intuitívne typy detí si zase majú možnosť zmyslami umelecký podnet „ohmatať" a tak si cez živú skúsenosť s konkrétnym detailom prehĺbiť zážitok a skvalitniť poznanie.

4. Neurolingvistické programovanie

Do úspešnosti alebo neúspešnosti aj tých najmodernejších stratégií, či vyučovacích metód teda zasahuje aj otázka vyučovacích štýlov a efektívneho riadenia pedagogickej komunikácie.

Inšpiratívny a veľmi preferovaný model pre účinný spôsob myslenia, komunikácie a zvýšenie efektívnosti učenia sa, ktorý sa vyvinul z psychoterapeutických škôl[7] je v súčasnosti označovaný ako „neurolingvistické programovanie" (NLP)[8]. Programovanie sa vzťahuje na algoritmy správania a usporadúvania myšlienok. V procese programovania ide o výber najlepšej cesty pre konkrétneho jedinca na dosiahnutie cieľa. Spôsoby prijímania a kódovania informácií v našej mysli sa dejú prostredníctvom reprezentačných systémov (zobrazovacie systémy): vizuálny systém (zrak) – vnímanie vonkajšieho, alebo vnútorného sveta pri mentálnej vizualizácii; auditívny systém (sluch) – vnímanie vonkajších a vnútorných zvukov; kinestetický systém – vonkajšia kinestéza (hmatové vnímanie ako dotyk, teplota, vlhkosť a pod.) a vnútorná kinestéza (zapamätané pocity, emócie, proprioreceptorový zmysel – uvedomovanie si vlastnej polohy a pohybu, vnútorného pocitu rovnováhy). Ďalšie systémy ako olfaktorické – čuch a gustatorické – chuť, sa priraďujú ku kinestetickému zmyslu a slúžia ako spoje ku zvukom a obrazom[9].

Odlišný spôsob myslenia je jeden z dôsledkov preferovania niektorého zo systémov. Jednotlivé systémy sa však nevylučujú a jedna oblasť si môže vyžiadať prácu vo viacerých systémoch (napr. zápis hudby a čítanie z nôt – obraz, jej počúvanie – sluch, prežitie a precítenie – pocit). Ukazuje sa, že tvoriví ľudia majú schopnosť ľahko sa pohybovať medzi reprezentačnými systémami a pre určitú konkrétnu úlohu použiť ten najvhodnejší. Napriek tomu má každý z nás tendenciu preferovať jeden, alebo dva reprezentačné systémy. J. O'Connor a J. Seymor (1998) uvádzajú, že do 11. alebo 12. roku života má každý človek vyprofilované preferencie. Popri preferovanom reprezentačnom systéme, ktorý slúži pre vedomé premýšľanie, existuje vedúci systém, ktorý pomáha pri vyvolaní informácie z pamäti. Vedúci systém nemusí byť zhodný s preferovaným systémom, dokonca pre rôzne druhy zážitkov môžu existovať rôzne vedúce systémy, napr. obrazy na vyvolanie negatívnych zážitkov a zvuky na návrat k príjemným zážitkom. Ak je napr. vedúci systém sluchový a preferovaný systém zrakový, budeme mať tendenciu pamätať si osobu pomocou zvuku jej hlasu a premýšľať o nej v obrazoch. Takto získame z tejto osoby určitý pocit. Čerpáme z informácií vnímaných jedným zmyslom, ale vnútorne ich zobrazujeme iným zmyslom. V hudbe sa to prejavuje cez synestézie, keď hovoríme o „farbe" tónu, „teplom" zvuku a pod.[10].

---

[7] Fritz Perls – gestatlterapia, Virginia Satirová – rodinná terapia, Milton Erickson – hypnoterapia (in: *Úvod do neurolingvistického programování*, J. O'Connor, J. Seymor, 1998, Praha: Institut pro NLP).

[8] Tento pojem zaviedli v r. 1975 Bandler a Griner (in: Tamtiež).

[9] Obrazotvornosť stimulovaná cez rôzne zmysly (zrak, sluch, hmat, čuch, chuť) je niektorými autormi považovaná za jeden z faktorov tvorivosti (*Podstata tvorivosti*, H. Kim, 1993, Bratislava: Open Windows).

[10] Popri imaginatívno-asociatívnych, fantazijných predstavách je zvláštnym spôsobom spájania viacerých zmyslových modalít jav, pri ktorom vznikajú nové konfigurácie vnemov a predstáv, ktoré sú v psychológii známe ako synestézie. Najčastejšie sa objavujú vo forme spájania sluchových vnemov s optickou predstavou. Psychické procesy zasiahnuté zmyslovým synkretizmom nadobúdajú zvláštnu silu. Skúsenosti z práce s deťmi ukazujú, že prelínaním vizuálnych, sluchových a haptických pocitov je vyvolaný stav akéhosi zbystrenia zmyslov a celkovej otvorenosti. Popri zmyslovom vnímaní sa prvky synestetických javov vyskytujú aj v spojení s emocionálnym dojmom, fyziologickým reagovaním i s asociáciou predstáv pojmových i obrazných, napr. veselý – smutný, príjemný – nepríjemný, fascinujúci – ľahostajný atď. V rámci synestetického pociťovania by sme tak mohli hovoriť o holistickej schopnosti tela, o aktivite, na ktorej sa zúčastňuje celý človek (telo-duša-duch). M. Merleau-Ponty (in: *Touha a odstup*, R. Barbaras, 2005, Praha: Oikúmené) hovorí o telesnej reakcii ako reakcii nášho holistického tela. Pociťovanie alebo prežívanie podstát je typické pre intuíciu, ktorej pôvod je nejednoznačný. Pôvodne fyzická aktivita sa tak ukazuje aj mentálnou. Synestézia sa dotýka viacerých psychických funkcií a procesov – vnímania, pozornosti, pamäti, učenia, jazyka, myslenia atď. (*Integratívna umelecká pedagogika. (Fragmenty)*, Z. Sláviková, 2008, Prešov: PF PU).

Technika prekrývania môže napomôcť vyvolať celostnú spomienku cez obrazy, zvuky a pocity. Ak je problém napr. s vizualizáciou, cez zvukovú a pocitovú spomienku je možné ľahšie sa priblížiť aj k zrakovej predstave. Vo všeobecnosti sa u detí s výraznou nedostatočnosťou obrazového vnímania odporúča využívať metódu výučby založenú na sluchovom vnímaní a postupne precvičovať vnímanie zrakové. Pri problémoch so sluchovou pamäťou sa odporúča robiť poznámky a sluchovo získané informácie upevniť vizuálne a kinesteticky. Pri počúvaní hudby sa vtedy odporúča zatvárať oči, aby deti neboli rušené vizuálnymi podnetmi. Pri preklade zážitku do iného reprezentačného systému by mal byť zachovaný pôvodný zmysel. V akom systéme uvažujeme a poznávame je prakticky možné rozpoznať cez viditeľné zmeny prebiehajúce na našom tele.

5. Hudobno-pedagogický prieskum a vybrané výsledky

Výsledky nami realizovaného prieskumu v oblasti hudobno-pedagogickej praxe[11] ukázali, že deti na I. stupni základnej školy pracovali najlepšie a najpresnejšie vo svojom reprezentačnom systéme. *Vizuálne typy* ľahšie postihovali formu a schému skladby, pri rytmizovaní im veľmi pomáhala vizuálna predstava rytmických slabík, dobre sa orientovali cez dirigentské gestá, pri speve im pomáhala obrazová predstava (napr. hrdlo ako oblúk katedrály, smerovať tón dopredu s pod.), objavovali sa problémy pri zvukovej reprodukcii intervalov. *Auditívne typy* sa ľahko ponárali do zvukového sledu, hudobnú formu postihovali cez zmenu melódie, či nástrojového zoskupenia (farba), pri práci s rytmom boli úspešné v tzv. hre na ozvenu, pri pohybových aktivitách sa ponárali do zvuku natoľko, že miestami dochádzalo k arytmickým pohybom a zabúdaniu na telo, pri speve sa dožadovali vzorového prednesu. *Kinestetické typy* najlepšie pociťovali formu pri zmene nálady v skladbe, pri práci s rytmom boli najúspešnejšie v tzv. hre na telo, pri pohybových aktivitách boli veľmi prirodzené, preferujúc pochodovanie, tanec a jemné pohyby pri počúvaní hudby, pri speve dobre reagujú na pokyny učiteľa charakterizujúce konkrétne pocity, napr. pocit zívania, pocitu voľného hrdla bez tlaku a pod.

Ukazuje sa, že cesta orientovaná na zmysluplné učenie vedie k schopnosti integrovať a syntetizovať. Rozvíjanie rôznych oblastí vnímania cez vyvážené zastúpenie rôznych typov umeleckých aktivít, ktoré by rozvíjali všetky psychické funkcie, cez možnosti dosiahnutia súladu vnemového postoja konkrétneho typu a jeho estetického prejavu, sa tak stáva veľmi dôležitou a opodstatnenou požiadavkou, ktorá môže byť efektívne a zmysluplne realizovaná prostredníctvom integratívnej koncepcie, v tvorivom priestore polyestetických snažení.

Záver

Poznanie psychologických zákonitosti vnímania, prežívania, učenia sa a pod. u rôznych typov osobností sa preto ukazuje ako dôležitá požiadavka pre možnosti efektívneho rozvíjania tvorivosti v polyestetickom výchovnom priestore, ktorý ponúka široké možnosti pre rozvíjanie tvorivosti tak u zmyslovo ako aj u intuitívne orientovaných detí. Na tvorivom procese rozličných podôb didakticko-umeleckých aktivít sa teda podieľajú všetky psychické funkcie, pričom východisko a cieľ tvorí estetický zážitok.

Schopnosť efektívneho modelovania integratívnych a polyestetických umeleckých aktivít, procesov či tvarov teda predpokladá odbornú zorientovanosť pedagóga vo svete hudby pre deti a mládež a jeho kompetenciu a spôsobilosť na vysoko odborné a efektívne integratívne manipulovanie s umeleckou matériou. Dôležitá je aj schopnosť orientácie v základných typoch

[11] Bližšie *Zefektívňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu na I. stupni základnej školy*, Z. Maťašová, 2002, Rigorózna práca. Prešov.

vnímania a učenia sa (flexibilné kreovanie štýlu vedenia edukačného procesu, kde by deti s rozlične danými psychickými dispozíciami mali možnosť tvorivo využiť a rozvíjať svoj potenciál takým spôsobom, ktorý by pomáhal smerovať ku komplexnému rozvoju jeho osobnosti).

Nevyhnutnými podmienkami úspechu sú rešpektovanie ontogenetických a typových zvláštností dieťaťa, poskytovanie príležitostí pre vytváranie schopnosti premyslene vyhľadávať, objavovať a vedieť si vybrať z bohatej umeleckej ponuky, efektívna kombinácia emocionálne významných podnetov a poskytovanie príležitostí k múzickým aktivitám.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 047PU-4/2017 Možnosti využitia zvukových a hlasových kvalít pre auditívnu stimuláciu žiakov v edukačnom a terapeutickom procese.

Zoznam bibliografických odkazov

Barbaras. R. (2005). *Touha a odstup*. Praha: Oikúmené.
Benedictová, R. (1999). *Kulturní vzorce*. Praha: ARGO.
Berger, R. (1980). Predpoklady adekvátnosti analýzy. In: *Musica viva I*. Zborník muzikologických štúdií. Bratislava: OPUS.
Dlask, V. (2011). *Symbolizmus v hudbě*. Brno: JAMU.
Franz, M.L. (1998). *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál.
Jung, C.G. (1971). *Psychologické typy*. Princeton, N.J.: Princeton univerzitní tiskárna.
Kim, H. (1993). *Podstata tvorivosti*. Bratislava: Open Windows.
Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herman&synové.
Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Praha: Portál.
Kulka, J. (2008). Teoreticko-pragmatické otázky stimulace hudební kreativity. In: *Medzipředmětové vztahy v hudební pedagogice*. Praha: Zborník KHv PF UK.
Maťašová, Z. (2002). *Zefektívňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu na I. stupni základnej školy*. Rigorózna práca. Prešov.
Miková, Š., Stang, J. (2010). *Typologie osobnosti u dětí*. Praha: Portál.
O'Connor, J., Seymour, J. (1998). *Úvod do neurolingvistického programování*. Praha: Institut pro NLP.
Petlák, E. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: Iris.
Petlák, E. a kol. (2010). *Neuropedagogika a vyučovanie.* Nitra: UKF.
Pirníková, T. (2004). *Skladateľské inšpirácie a impulzy pre hudobnú pedagogiku*. Prešov: Súzvuk.
Pirníková, T. (2013). *Konotačné pole detského aspektu výrazu*. In: Internetový časopis „Espes".
Poledňák, I. (2006). *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum.
Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
Sláviková, Z. (2008). *Integratívna umelecká pedagogika. (Fragmenty)*. Prešov: PF PU.
Valenta, J. (2014). Neurodidaktika. In: H. Valešová, Z. Pechová (eds.), *Inovativní stupy v primárním vzdělávání*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
Vysloužil, J. (1981). *Hudobníci 20. storočia*. Bratislava: Opus.
Zich, J. (1975). *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha: SPN.

Martin DZURILLA
Prešovská univerzita v Prešove

BARIÉRY A PRÍČINY NEÚSPEŠNEJ IMPLEMENTÁCIE DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ DO EDUKÁCIE

Abstract

The paper presents direct and indirect causes related to inappropriate didactic processing of digital content, which make their successful implementation in education impossible. It concretizes the quality issues of teaching materials and identifies various aspects of the quality of such educational materials. It presents the look at the obstacles of technology integration into education and also limiting factors differentiated on two aspects: technological and pedagogical-and-psychological.

Key words: Education. Digital technology. Implementation of digital technologies. Obstacles.

Abstrakt

Príspevok prezentuje priame a nepriame príčiny súvisiace s nevhodným didaktickým spracovaním digitálnych obsahov, ktoré znemožňujú ich úspešnú implementáciu do edukácie. Konkretizuje kvalitatívne problémy učebných materiálov a uvádza rôzne aspekty kvality takýchto vzdelávacích materiálov. Predkladá pohľad na bariéry integrácie technológií do vzdelávania a taktiež limitujúce faktory diferencované na základe dvoch aspektov: technologického a pedagogicko-psychologického.

Kľúčové slová: Edukácia. Digitálne technológie. Implementácia digitálnych technológií. Bariéry.

V praxi často zisťujeme, že implementácia digitálnych technológií do vzdelávacieho procesu zvyčajne naráža na problém didaktického spracovania multimediálnych informácií. M. Drozdová (2001) videla problém v tom, že technicky orientovaní odborníci produkovali mnoho riešení, ktoré poukazovali na to, ako je možné zmeniť spôsob získavania informácií, ale len máloktoré boli konkrétne uplatňované v reálnej pedagogickej praxi. Boli to prevažne projekty dokazujúce technické možnosti prezentovania multimediálne spracovanej informácie, no používateľ (učiteľ, žiak) často nebol schopný alebo nemal možnosti využiť spracovaný obsah.

Z nevhodného didaktického spracovania digitálnych obsahov pramenia ďalšie, priamo alebo nepriamo súvisiace príčiny, prečo implementácia digitálnych obsahov do edukačnej reality je neúspešná:

- multimediálne spracovaný informačný obsah nemá pre žiaka, resp. učiteľa pridanú hodnotu oproti forme, v ktorej bol interpretovaný doposiaľ (nízka metodická úroveň);
- samoúčelnosť multimediálne spracovaného obsahu (absencia motivačného faktora);
- nesystémový prístup riešenia implementácie digitálnych technológií do vzdelávania;
- nedostatočná materiálno-technická vybavenosť škôl;
- problematická distribúcia multimediálne spracovaných vyučovacích obsahov;
- nedostatočná digitálna gramotnosť učiteľov, odmietanie digitálnych technológií vo vzdelávaní z rôznych dôvodov.

Z vyššie uvedeného je zjavné, že problém „nevhodného" didaktického spracovania digitálnych edukačných obsahov bol v minulosti evidentne jednou z príčin neúspešnej implementácie digitálnych technológií do edukácie. Pri pohľade na súčasný stav je potrebné uviesť, že

tento problém už nie je taký frekventovaný ako v minulosti, no zjavne sa ho nepodarilo úplne eliminovať. Samozrejme, ak takýto obsah vytvára sám pedagóg, je na ňom, aby ustriehol všetky úskalia, ktoré so sebou tvorenie digitálnych obsahov prináša. Aby tento jav nenastával pri komplexne riešených projektoch riešiteľskými kolektívmi, je nevyhnutné z pozície vedúceho riešiteľa o i. dôkladne selektovať členov riešiteľského tímu a následne rigorózne určiť každému z nich funkciu, resp. úlohy a zodpovednosť za konkrétne zrealizované výstupy. Pri takomto prístupe je značný predpoklad, že sa do splniteľnej miery eliminuje nežiadaný nepomer medzi vysokou kvalitou technického spracovania a naopak nízkou (nepostačujúcou) kvalitou didaktického využitia digitálne prezentovateľných obsahov.

Kvalitatívne problémy učebných materiálov vychádzajúce z pozorovania reakcií žiakov a učiteľov, skúmania rôznych aspektov materiálov prezentuje I. Kalaš a kol. (2013, s. 172). Takýmto prístupom podrobil desiatky relatívne nových učebných materiálov z informatiky pre základné a stredné školy. Podľa autora sú materiály často preťažené obsahom a novými pojmami. To môže viesť k ich nesprávnemu používaniu. Hrozí, že viaceré dôležité etapy poznávacieho procesu sa takto preskočia a môže sa taktiež stať, že na vznik poznatku nebude mať žiak dosť času. Učebné materiály bývajú zvyčajne preťažené textom, čím porušujú zásadu atraktívnosti a názornosti pre svoju cieľovú skupinu. Učebné materiály často používajú motiváciu a príklady z oblastí života, ktoré sú pre danú vekovú skupinu neznáme, nevhodné alebo nezaujímavé. V niektorých prípadoch sa stáva, že materiál je skôr manuálom, či technickou príručkou edukačného prostredia programu. Učebné materiály iba zriedkavo využívajú potenciál, ktorý ponúkajú práve digitálne technológie, napr. možnosti skúmať, objavovať, merať, komunikovať, tvoriť, vyjadrovať sa, prezentovať, učiť sa a pracovať v tímoch.

J. Zounek (2006) predkladá iný uhol pohľadu na bariéry integrácie technológií do vzdelávania. Vidí ich v kontinuite technologickej infraštruktúry a to v postupnosti štátne inštitúcie – školy – učitelia – digitálne technológie – kurikulárna reforma. Interpretované zistenia a poznatky tohto výskumu sú relevantné aj v aktuálnych vzdelávacích podmienkach. Z realizované výskumu prostredníctvom dotazníka určenému riaditeľom škôl plynú teda nasledovné skutočnosti. Najväčšou bariérou je vybavenosť školy, kvalita internetového pripojenia, zastarávanie techniky. Ďalej boli identifikované nasledovné kategórie – učitelia (napríklad ich poznatky, zručnosti, strach, že žiaci vedia viac, zmena myslenia, vekové rozdiely), ďalej výukové programy (nedostupnosť programov priamo v učebniach, všeobecne malé využitie) a nakoniec začleňovanie technológií na hodinách (pripravenosť učiteľov, zmena tradície, metodika, spolupráca učiteľov rôznych predmetov). Výskum poukázal na zaujímavú súvislosť: čím vo väčšej miere používa učiteľ digitálne technológie, tým viac upozorňuje na ich nepostačujúce množstvo. Z toho môžeme usúdiť, že chýbajúce digitálne technológie sú menším problémom pre prvé kroky pri ich integrácii, než pre kvalitnú a hlbokú inovatívnu zmenu vo vzdelávaní.

I. Kalaš a kol. (2013) uvádza hlavné bariéry učiteľa v používaní digitálnych technológií z výsledkov prieskumu BECTA (2003):

- nedôvera – 48% odpovedí učiteľov;
- nedostatok kvalitných materiálov – 47%;
- nedostatok času – 37%;
- nedostatok kvalitného vzdelávania – 33%;
- technické problémy – 30%;
- nedostatočný prístup – 11%;
- vek, generačný problém – 3% odpovedí.

Všimnime si, že vek učiteľov tu prakticky nehrá žiadnu úlohu. Podľa Kalaša presne taká skúsenosť bola získaná aj počas realizácie projektu Infovek.

Uplatňovanie digitálnych technológií vo vzdelávaní má teda svoje limity či už z pohľadu technológií alebo z pohľadu človeka. Tieto limitujúce faktory by sme mohli diferencovať na základe dvoch aspektov: technologického a pedagogicko-psychologického. Všeobecne však platí, že technologické bariéry sa prekonávajú jednoduchšie ako pedagogicko-psychologické a v mnohých prípadoch sa technologické bariéry používajú na zakrývanie či ospravedlňovanie pedagogicko-psychologických. Každopádne pokúšať sa eliminovať len jednu z nich nepovedie k úspechu. Technologický aspekt – nepostačujúce materiálne a softvérové vybavenie, absentujúca kvalita edukačných obsahov, naplnenie didaktického hľadiska, slabá dostupnosť, vysoká cena, nespoľahlivosť, komplikácie s inštaláciou a licenciami, starý hardvér v spojení s novým softvérom, komplikované pracovné prostredie programu, nízka edukačná účinnosť, chýbajúci motivačný a aktivizačný faktor, technické problémy s podporou v rôznych operačných systémoch. Pedagogicko--psychologický aspekt – nedôvera k digitálnym technológiám, chýbajúce vzdelávanie v oblasti implementácie nových technológií do vyučovania a s tým spojené obavy z „ťažkopádneho" používania na vyučovaní a zosmiešnenia sa pred žiakmi. Ďalej je to slabý, resp. žiaden vzťah k digitálnym technológiám, nedôvera vo vlastné digitálne kompetencie, chýbajúci čas na dodatočné samovzdelávanie, časová náročnosť na prípravu digitálnych edukačných obsahov ako aj na prípravu didaktických prostriedkov na vyučovanie. Napokon je to prevaha pozitívnych alebo naopak negatívnych osobných skúseností, obavy z nečakaných situácií plynúcich z momentálnych technických problémov priamo na vyučovaní a neschopnosti ich riešiť a neexistujúca motivácia na zmenu zabehaných rutinných postupov.

Vo vzťahu k hudobnému vzdelávaniu nachádzame u L. Fridmana a kol. (2013) objektívne rozpory medzi predpokladaným vzdelávaním, ktoré je podmienené kurikulárnymi dokumentmi a realitou pedagogickej praxe. Autori ich prezentujú prostredníctvom výskumu realizovanom v nižšom sekundárnom vzdelávaní.

- moderné požiadavky na vzdelávanie sú momentálne v rozpore s tým, ako sú postavené učebné osnovy a časovo-tematický plán pre predmet hudobná výchova (na jednej strane je používanie technológií jednou z požiadaviek súčasného vzdelávania, ale na druhej strane nie je vytvorený priestor na tvorivú a samostatnú prácu žiakov s týmito technológiami);
- učitelia sú si vedomí, že technológie je potrebné využívať, ale nevedia presne ako, preto siahajú po osvedčených a pre nich známych učebných postupoch a stratégiách;
- žiaci nedisponujú dostatočnou počítačovou a funkčnou gramotnosťou – čiže nielen učitelia ale aj žiaci nespĺňajú požiadavky kľúčových kompetencií v oblasti práce s digitálnymi technológiami a ani v oblasti riešenia problémov tak, ako ich definuje štátny vzdelávací program;
- žiaci momentálne nie sú zvyknutí a ani pripravení pracovať s internetom samostatne alebo v skupinách;
- pre učiteľa a žiakov snaha spájať vysvetľovanie technických požiadaviek s odborným hudobným výkladom predstavujú náročnú úlohu.

Aké okolnosti teda znemožňujú úspešnú implementácie technológií do vzdelávania?

- nepostačujúca kvalita digitálnych edukačných obsahov, resp. časová strata učiteľa pri posudzovaní neznámeho produktu, v horšom prípade nekompetentnosť učiteľa kriticky posúdiť kvalitu produktu;
- nevhodné didaktické spracovanie digitálnych materiálov;

- jazyková bariéra edukačných programov a softvérov;
- cenová a licenčná politika súvisiaca s rezistenciou komerčných producentov voči tvorbe finančne nerentabilných učebný materiálov pre „malú" krajinu akou je Slovensko;
- bariéra jazykovej mutácie;
- prehliadanie potenciálu digitálnych technológií (taktiež málo pozitívnych skúseností s technológiami) z radov učiteľov ako aj vedúcich predstaviteľov školskej politiky;
- vyššie uvedené technologické a pedagogicko-psychologické bariéry;
- nedostatočná vysokoškolská príprava budúcich učiteľov, konkrétne v rozvoji ich predmetovej didaktiky (učitelia zvyčajne nezažijú na fakultách úspešné príklady takéhoto využívania).

Pri spätnom pohľade na príčiny a bariéry, na ktorých môže implementácia digitálnych technológií do vzdelávania stroskotať, si musíme uvedomiť zásadnú vec. Implementáciu digitálnych obsahov do edukácie nemožno v žiadnom prípade preceňovať na úkor riešenia problémov pedagogických. Podstatné je, aby učiteľ neostal iba v pozícii examinátora vlastných vedomostí (aj za pomoci digitálnych technológií), ktorý následne vyžaduje od žiakov správne reprodukovať naučené poznatky. Táto forma je v niektorých oblastiach nevyhnutná, ale sú oblasti, kde nie je vhodná. Získavanie informácií nebude hlavnou úlohou vzdelávacieho procesu, pretože tie môžu byť uložené v správne vypracovanom kurze alebo programe. Hlavnou úlohou učiteľov bude vytvoriť také motivujúce prostredie pre kreatívnu prácu žiakov, ktoré ich pripraví pre život v informačnej spoločnosti.

Zoznam bibliografických odkazov

Drozdová, M. (2001). Niektoré aspekty multimédií vo vzdelávaní. In: *Multimédiá v pedagogickom vzdelávaní. 4. Medzinárodná vedecká konferencia KIPP. SCHOLA 2001*. Trnava: Vydavateľstvo Slovenskej technickej univerzity

Fridman, L. a kol. (2013). *Hudobná edukácia v kontexte informačných a komunikačných technológií*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2013.

Kalaš, I. a kol. (2013). *Premeny školy v digitálnom veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá s.r.o.

Zounek, J. (2006). *ICT v životě základních škol*. Praha: TRITON.

Iveta ŠEBEŇOVÁ, Jana RUŠČÁKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

NÁZORNOSŤ V PRACOVNOM VYUČOVANÍ ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Abstract

Based on the findings about the psychic personality of the students with mental disability, the need of the illustration in the practical education seems to be very important. The article focuses on the actual possibilities of enforcement of illustration in the practical education classes. The article presents the data collected by the inquiry specified by teachers in special grammar schools, which focused on extent, manner, frequency and importance of the illustrated form in practical educational workflows. Based on the given data, is the illustration implemented in different amount on the practical lectures in each step of the education, primarily by applying the training sessions.

Key words: Clearness. Handwork classes. Student with mental disability.

Abstrakt

Na základe poznatkov o psychických osobitostiach žiakov s mentálnym postihnutím sa potreba využívania názornosti v edukačnom procese javí ako mimoriadne dôležitá. Príspevok sa zameriava na súčasné možnosti uplatňovania názornosti v predmete pracovné vyučovanie. Prezentuje údaje získané použitím dotazníka určeného pedagógom špeciálnych základných škôl o miere, spôsobe, frekvencii a význame názorného sprostredkovania pracovných postupov. Podľa zistených údajov prevláda na hodinách pracovného vyučovania špeciálnej základnej školy sprostredkovanie informácii formou inštruktáže.

Kľúčové slová: Názornosť. Pracovné vyučovanie. Žiak s mentálnym postihnutím.

Úvod

Vyučovací proces sa realizuje vo forme informačného kolobehu, ktorý pozostáva zo sprostredkovania, prijímania, spracovania informácií na poznatky, ich uchovania a vysielania spätnej informácie vysielateľovi. Informačný kolobeh umožňujú ľudské zmysly, teda senzorické kanály a centrálny nervový systém. Sprostredkovanie informácie sa v edukačnom procese uskutočňuje slovne (hovorenou rečou), nonverbálne (produkciou ľudského hlasu), pohybom (predvedením pohybov, úkonov, operácií a pod.), inštrukčnými médiami (textovými, optickými, akustickými, audiovizuálnymi, plastickými, kombinovanými) alebo kombináciou uvedených foriem (multimediálne). Multisenzoriálny prístup, teda zapojenie maximálneho možného počtu zmyslov a vnemov pri osvojovaní vedomostí, zručností, návykov a postojov vyjadruje všeobecnodidaktická zásada názornosti, ktorá má významné miesto aj v špeciálnej pedagogike. Zdôrazňuje požiadavku, aby si žiaci s mentálnym postihnutím vytvárali predstavy a pojmy na základe priameho zmyslového vnímania predmetov a javov alebo ich zobrazenia (Vašek, 2008).

1. Názornosť v pracovnom vyučovaní

Myšlienku o potrebe názornosti potvrdzuje aj Jan Amos Komenský vo Veľkej didaktike, keď poukazuje na to, že „čokoľvek sa dotkne môjho zraku, sluchu, čuchu, chuti a hmatu, je to pre mňa ako pečiatka, ktorou sa vtláča obraz veci do mozgu, a to tak, že aj po odstránení veci z očí, uší, nosa a rúk jej obraz mi ostáva a nemôže neostať, iba ak by nedbanlivá pozornosť vytvorila len slabý otlačok" (Komenský, 1991, s. 46). Prihliadajúc na individuálne rozdiely, pokračuje: „A hoci jeden mozog prijíma tieto vnemy zreteľnejšie ako druhý alebo ich živšie predstavuje, alebo trvalejšie udržuje, predsa každý ich nejakým spôsobom aj prijíma, aj predstavuje, aj udržuje" (Tamtiež, s. 47).

Zabezpečenie optimálneho priebehu edukačného procesu v rámci pracovného vyučovania v špeciálnej škole vyžaduje dôkladné poznanie a zohľadnenie osobitostí žiakov vyplývajúcich z mentálneho postihnutia a aktuálneho funkčného potenciálu. Manuálne zručnosti a technický prejav žiaka sú tak, ako u žiaka s intaktným intelektom, závislé od stupňa rozvoja motoriky, najmä jemnej svalovej koordinácie, psychomotoriky a percepčno-motorickej koordinácie. Do značnej miery sú ovplyvnené celkovou mentálnou úrovňou žiaka v závislosti od druhu a stupňa postihnutia. Žiaci s mentálnym postihnutím vzhľadom na zníženú schopnosť zovšeobecňovania často nedokážu informácie získané spontánnym poznávaním zaradiť do vzťahov a súvislostí. Vo vyučovacom procese sa poznávacie funkcie rozvíjajú systematicky a cieľavedome. Na základe poznatkov o psychických osobitostiach žiakov s mentálnym postihnutím, ktorých poznávanie je útržkovité, poznatky izolované, schopnosť abstrahovať obmedzená a predstavy nedostatočné, sa potreba využívania názornosti v edukačnom procese javí ako mimoriadne dôležitá (Valenta, Müller, 2004).

Zásada názornosti plní vo vyučovaní tieto úlohy:

- predstavuje zdroj informácií pre žiakov;
- uľahčuje pochopiť abstraktné prvky učiva;
- prispieva k vytváraniu presnejších predstáv, chápaniu pojmov, vzťahov, princípov, zákonitostí;
- podporuje rozvíjanie myslenia, pozornosti, predstavivosti, obrazotvornosti;
- zvyšuje záujem žiakov, spestruje vyučovanie;
- je prostriedkom proti odtrhnutiu teórie od praxe (Turek, 2014).

Jedným zo špecifík pracovného vyučovania je, že poznatky predkladá prostredníctvom praktickej činnosti. Bez názornej ukážky by žiak nezískal obraz nacvičovanej činnosti (Kožuchová et al., 2011). Na hodinách pracovného vyučovania v špeciálnej základnej škole žiaci zhotovujú produkty (výrobky). Produkty plánuje pedagóg tak, aby úkony, ktoré žiak pri zhotovovaní produktov vykonáva, umožnili čo v najlepšej možnej miere správne nadobudnúť konkrétnu pracovnú zručnosť. K základným názorným vyučovacím metódam, ktoré sa používajú pri utváraní pracovných zručností, patrí demonštrovanie a pozorovanie, metodický rad výrobku a inštruktáž. Demonštrovanie je metóda „dodávania" teoretických a praktických poznatkov a zoznamovania s problematikou práce názorným ukazovaním obrazov, fotografií, ilustrácii, náčrtov, pomôcok, nástrojov, pričom ich žiaci pozorujú. Predmetom demonštrovania sú aj pracovné činnosti, úkony, operácie, pracovné techniky a pracovné postupy realizované rôznou formou. Podľa I. Tureka (2014) objekty, ktoré majú byť predmetom pozorovania žiakov, môže pedagóg ukázať buď nepriamo ako obrazy, fotografie, videoprojekcie, PowerPointové prezentácie ai., alebo môže demonštrovanie realizovať priamou ukážkou. Grafická metóda približuje pracovný postup formou jednoduchého technického nákresu, pričom sa žiaci nižších ročníkov učia spočiatku pracovať podľa náčrtov netechnického charakteru. Ďalšou

metódou realizácie metodického postupu zhotovenia produktu v procese pracovného vyučovania je použite metódy nazývanej metodický rad výrobku. Jej podstatou je zhotoviť jeden výrobok (produkt) realizáciou úkonov a operácii v danom pracovnom postupe. Potrebné úkony a operácie sú v pracovnom postupe spracované názorne (obrazom, graficky ai.) a nasledujú za sebou, v rade, tvoria metodický rad, často sú číslované. Metodický rad má toľko operácií, koľko ich obsahuje celý pracovný postup. Demonštrovanie i metódu metodický rad výrobku možno spájať s metódou inštruktáž. Pri metóde inštruktáž sa kombinujú vyučovacie metódy rozhovoru, výkladu, opisu, demonštrovania a pozorovania a pracovných úkonov po sebe nasledujúcich.

Názorné metódy úzko súvisia so slovnými a praktickými metódami. Poznanie má, ako zdôrazňoval J.A. Komenský (1991), komplexnú povahu, zahŕňa zmysly, myslenie a praktické činnosti.

Pracovné vyučovanie ako jeden z dôležitých predmetov špeciálnej základnej školy, ktorého cieľom je utváranie zručností žiakov s mentálnym postihnutím, poskytuje svojim obsahom možnosti k využitiu rozmanitých vyučovacích metód. Sprostredkovanie informácií, ktoré je žiak v ďalšej činnosti schopný aplikovať na tvorbu produktov z rôznych materiálov, je v pracovnom vyučovaní realizované prostredníctvom metodických postupov. Využívanie metodických postupov doplnených o technické prostriedky vytvára priestor pre učenie sa žiaka s mentálnym postihnutím novým spôsobom.

2. Metodika výskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory pedagógov na spôsoby využívania názorných metodických postupov v predmete pracovné vyučovanie v špeciálnej základnej škole. Vychádzajúc zo stanoveného cieľa sme sa pokúsili nájsť odpovede na nasledujúce otázky:

1. Aká dôležitá je pre pedagógov požiadavka názornosti pri prezentácii metodických postupov vo vyučovaní predmetu pracovné vyučovanie v špeciálnej základnej škole?
2. Ako významné je pre pedagógov sprostredkovanie informácií prostredníctvom metodických postupov realizovaných rôznymi formami vo vyučovaní predmetu pracovné vyučovanie v špeciálnej základnej škole?

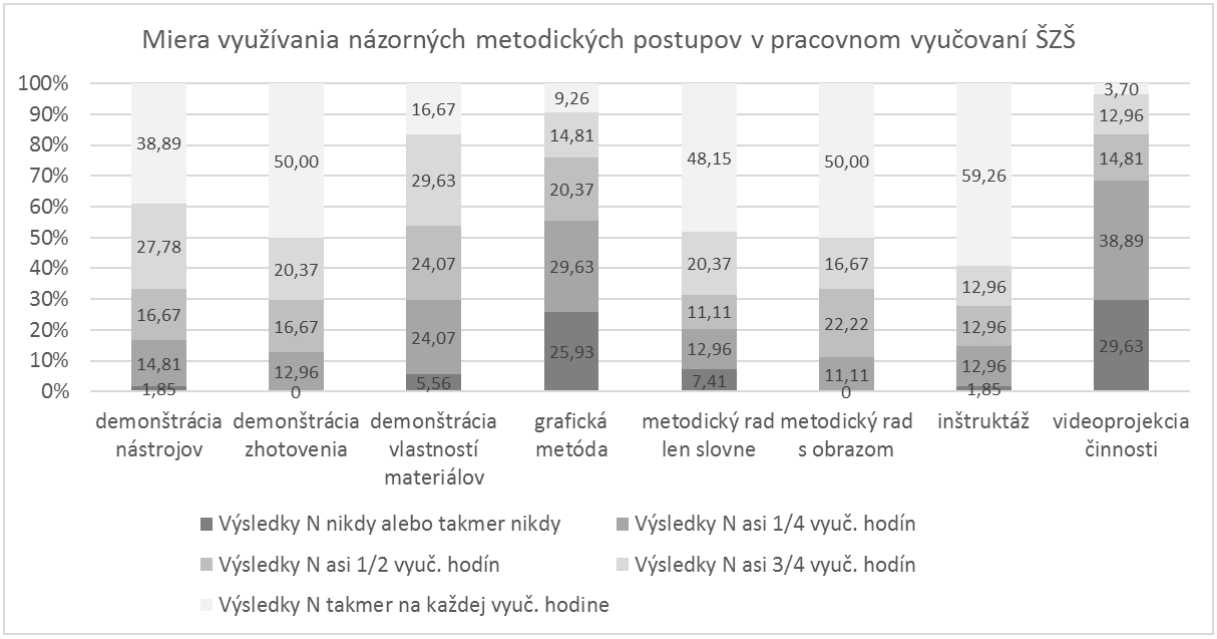
Vzhľadom na stanovený cieľ a sformulovaným otázkam bol v prieskume použitý nami navrhnutý a zostavený anonymný dotazník s uzavretými položkami určený učiteľom predmetu pracovné vyučovanie v špeciálnej základnej škole. Výskumný súbor tvorilo 54 učiteľov vyučujúcich predmet pracovné vyučovanie z ôsmich špeciálnych základných škôl Košického a Prešovského kraja.

Vstupnú časť dotazníka tvorili položky zamerané na základné údaje o respondentoch. Druhá časť dotazníka obsahovala štyri položky. Položky boli škálované v slovnej forme a zisťovali rozsah potreby názornosti, mieru využívania názorných vyučovacích metód počas školského roka a v jednotlivých etapách vyučovacej hodiny. V poslednej položke sa učitelia vyjadrovali k významnosti šiestich uvedených výhod názorných metodických postupov. Na konci dotazníka bol priestor pre dodatočné vyjadrenie názorov respondentov.

3. Výsledky výskumu

Názornosť vo vyučovacom procese sa orientuje predovšetkým na vizuálne sprostredkovanie poznatkov, keďže najväčší podiel pri zmyslovom vnímaní vonkajších informácií má zrak. Vzhľadom na špecifiká vnímania a ich vplyv na poznávacie procesy žiakov s mentálnym postihnutím je pri uplatňovaní názornosti v predmete pracovné vyučovanie, okrem zapojenia viacerých zmyslov a vnemov, potrebné zohľadniť aj spôsob prenosu informácií pedagógom a jeho spracovanie a uchovávanie žiakom. V dotazníkovej položke o rozsahu potreby názornosti v pracovnom vyučovaní učitelia vyjadrili, že najviac potrebné je predvádzanie skutočných predmetov. Túto možnosť označilo 59,26% respondentov. Nízka alebo žiadna potreba názornosti bola uvedená pri projekcii videa. Tento názor prejavilo 40,14% učiteľov. Žiaci získavajú informácie o pracovnom postupe na základe bezprostredného pozorovania.

U žiakov s mentálnym postihnutím je pre dosiahnutie kvalitného výkonu pri vykonávaní zručností dôležitá forma sprostredkovania informácie, ako aj viacnásobné opakovanie. V nasledujúcom grafe sú zobrazené odpovede respondentov na položku, v ktorej učitelia označením škály uvádzali, ako často využívajú jednotlivé názorné vyučovacie metódy v pracovnom vyučovaní počas školského roka.



Legenda: N – respondenti základného súboru

Graf 1. Miera využívania názorných metodických postupov v pracovnom vyučovaní špeciálnej základnej školy.
Zdroj: vlastné spracovanie.

Takmer na každej vyučovacej hodine sa uplatňuje inštruktáž – 59,26% učiteľov. Videoprojekcia činnosti a grafická metóda nie sú, ako uviedlo 29,63% a 25,93% respondentov využívané na pracovnom vyučovaní takmer nikdy. Tvorba a používanie prezentácií videoprojekcie je v predmete pracovné vyučovanie časovo, materiálne i odborne náročné. Grafické metódy vyžadujú schopnosť abstrakcie.

Za povšimnutie stojí, že odpovede z uvedených dvoch položiek vzájomne korešpondujú. Respondenti kladú dôraz na priame predvádzanie postupov, nástrojov, pomôcok a pod. Priame sprostredkovanie umožňuje okrem zraku zapojiť aj ďalšie zmyslové analyzátory.

Autori I. Bajo, Š. Vašek (1994) konkretizujú funkcie názornosti vzhľadom na etapy vyučovacej hodiny. V motivačnej etape sa názornosť podieľa na vzbudení záujmu, pri príprave žiakov na aktívne osvojovanie učiva. V etape expozície slúži ako zdroj poznatkov, pomáha pri vytváraní správnych predstáv o skutočnosti, konkretizuje slovne sprostredkované objekty a javy, uľahčuje a urýchľuje proces osvojovania učiva. Využíva sa v etape fixácie, precvičovania a upevňovania poznatkov. Pomáha pri aktivizovaní pamäti, vybavovaní a uplatňovaní poznatkov vo fáze diagnostickej či kontrolno-hodnotiacej. Podľa odpovedí z položky zameranej na uplatňovanie názornosti v jednotlivých etapách vyučovacej hodiny možno usúdiť, že názornosť sa uplatňuje v každej etape vyučovacej hodiny, pretože žiaden z respondentov neoznačili možnosť „vôbec nie". V najväčšej miere – „vždy" – sa názornosť využíva v motivačnej etape – 53,70% učiteľov. Len zriedka – v 25,93% – sa názornosť uplatňuje v diagnostickej etape. Z toho vyplýva, že názornosť slúži a je využívaná predovšetkým na vzbudenie záujmu žiakov.

Uplatňovaním zásady názornosti sa sleduje kvalitnejšie osvojovanie učiva, jeho hlbšie pochopenie vytváraním predstáv a vzťahov v pracovnej činnosti, spájanie teórie a praxe, trvalejšie zapamätanie sprostredkovaných informácií, spestrenie pracovného vyučovania, zvýšený záujem o pracovnú činnosť. Pri zisťovaní názorov na významnosť názornosti pokladajú respondenti za mimoriadne dôležitú výhodu to, že názorné metodické postupy pomáhajú pri zapamätávaní – 68,52% a prispievajú k vytváraniu presnejších predstáv a chápaniu vzťahov v činnosti – 66,67%. Za málo dôležité označili respondenti možnosť, že názorné metodické postupy sú prostriedkom proti odtrhnutiu teórie od praxe. Tento názor vyjadrilo 12,96% respondentov. Ani jednej u uvedených výhod nebola priradená škála „nepodstatné". Z toho je zrejmé, že uvedené výhody názorných metodických postupov plnia významnú funkciu v pracovnom vyučovaní.

V priestore pre vlastný komentár jedna respondentka napísala: „Názornosť na vyučovacej hodine závisí od témy pracovného vyučovania". Konštatovaním inej respondentky, ktorá vyjadrila, že „pracovné vyučovanie na špeciálnych školách je hlavným predmetom, preto je názornosť veľmi dôležitá. Ak žiaka naučíme pracovať, tak je pripravený pre život", možno zovšeobecniť odpoveď na otázku o potrebnosti a dôležitosti názornosti v pracovnom vyučovaní.

5. Diskusia

Z výsledkov výskumu vyplynulo, že v procese pracovného vyučovania v primárnom vzdelávaní žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím dominuje forma priameho demonštrovania metodických postupov reálnymi predmetmi. Správne zvládnuť jednoduchý pracovný postup ako jeden z psychomotorických cieľov pracovného vyučovania v špeciálnej základnej škole predpokladá jeho presné napodobňovanie. To možno dosiahnuť predovšetkým pozorovaním z perspektívy osoby realizujúcej danú pracovnú operáciu. Pri priamom demonštrovaní nie je zabezpečenie pozorovania z perspektívy osoby realizujúcej pracovný úkon či operáciu vždy možné. Nasnímanie pracovných úkonov prostredníctvom audiovizuálnej techniky umožňuje ich prezentáciu z rovnakého uhla pohľadu pre väčší počet žiakov súčasne. Žiaľ, tento spôsob sa doteraz v praxi využíva nedostatočne. Tvorba a používanie prezentácií videoprojekcie a iných multimediálnych didaktických programov totiž kladú zvýšené nároky na prípravu pedagóga; vyžadujú primeranú mieru informačnej gramotnosti, značný časový priestor, tvorivosť a chcenie. Výhodou je možnosť ich opakovaného použitia a v pozadí aj ekologický rozmer šetrenia materiálu.

V súčasnosti neexistuje databáza edukačných materiálov pre potreby pracovného vyučovania žiakov s mentálnym postihnutím. Sprístupnenie vytvorených edukačných materiálov na internete by uľahčilo prácu pedagógov a prispelo k zefektívneniu vyučovacieho procesu.

Záver

Názornosť je efektívnym a účinným nástrojom pre rozvíjanie poznávacích funkcií a odstraňovanie nedostatkov v poznávacích procesoch žiakov s mentálnym postihnutím. Ciele pracovného vyučovania možno dosiahnuť rozmanitými spôsobmi, pomocou rôznych metód a prostriedkov. Každý metodický postup zvýrazní to, čo je preň typické a od každého sa očakáva špecifický didaktický účinok. Realizácia však predpokladá dôslednú režijnú prípravu pedagóga a spoľahlivé materiálno-technické vybavenie. Multimédiá nedokážu nahradiť úlohu pedagóga v špeciálnej edukácii. Ich tvorivým využívaním, uplatňovaním didaktických zásad a edukačných stratégií na základe poznania potrieb žiakov s mentálnym postihnutím však môže pedagóg efektívnejšie dosiahnuť vytýčené edukačné ciele

Zoznam bibliografických údajov

Bajo, I.,Vašek, Š. (1994). *Pedagogika mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapienta.

Komenský, J.A. (1991). *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN.

Kožuchová, M. et al. (2011). *Elektronická učebnica didaktika technickej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z: http://utv.ki.ku.sk.

Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.

Valenta, M., Müller, O. (2004). *Psychopedie*. Praha: PARTA.

Vašek, Š. (2008). *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia.

CZĘŚĆ II.
BADANIA WYBRANYCH OBSZARÓW EDUKACJI DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Karolina DRABIK
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ZABAWKI DLA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM[1]

Abstract

A toy is child's first companion – it entertains, teaches, helps to discover world and shape proper attitudes toward other people. A toy, as an object of interest, covers a broad range of subjects. Numerous authors make attempts to explain this term and its propriety. The subject of toys is pedagogically and socially significant because teachers, parents and children should be well aware of the potential risks and dangers stemming from playing with inappropriate toys. Legal documents include information concerning improper production values as well as warnings and markings displayed on the packaging. The results of pedagogical studies concerning safeness of toys conducted among parents and teachers were presented on the basis of factual data gathered.

Key words: toys, safe toys, toys for children, pre-school age.

Abstrakt

Zabawka to pierwszy towarzysz dziecka – bawi, uczy, pomaga poznać świat, kształtuje odpowiednie postawy wobec drugiego człowieka. Zabawka jako przedmiot zainteresowań ma szeroki zakres treściowy. Wielu autorów podejmuje próby wyjaśnienia tego terminu i jego celowości. Temat zabawek jest pedagogicznie i społecznie ważny, ponieważ nauczyciele, rodzice, a nawet dzieci powinni być świadomi potencjalnych zagrożeń płynących z zabawy nieodpowiednimi zabawkami. W dokumentach prawnych zawarte są informacje na temat nienależytej produkcji, zamieszczanych ostrzeżeń i oznaczeń. Na podstawie zabranego materiału faktograficznego przedstawione zostały wyniki badań pedagogicznych, prowadzonych wśród rodziców i nauczycieli na temat bezpieczeństwa zabawek.

Słowa kluczowe: zabawki, bezpieczne zabawki, zabawki dla dzieci, wiek przedszkolny.

1. Zabawki dla dzieci w wieku przedszkolnym – ujęcie teoretyczne

Świat widziany oczyma dziecka różni się od świata ludzi dorosłych. Dziecko posiada bogatą wyobraźnię, „czyli narzędzie niczym nieskrępowanej aktywności umysłowej (…)", dzięki której poznaje i przetwarza otaczający je świat, a także wczuwa się w sytuacje niedostępne mu bezpośrednio (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 164). Aby oswoić się ze światem dorosłych, młody człowiek podejmuje działania na określony temat z różnych sytuacji, zdarzeń, czynności i faktów, które są odtworzone w postaci zabawowej (Szuman, 1958; za: Dyner, 1983, s. 44). Zabawa jest procesem, który pomaga poznać rzeczywistość, jak również rozwija umysł, kształtuje charakter, postawy wobec innych osób oraz prowadzi do samodzielności (Zacłona, 2012, s. 5). Należy jednak zaznaczyć, że podczas zabawy dzieci zawsze czegoś używają, coś wykorzystują. Są to różne gadżety, które dopełniają aktywność dziecka. Zabawki służą do zabawy, są pierwszymi towarzyszami dziecka. Niemowlę najpierw ma zabawkę, a dopiero później podejmuje aktywność zabawową – dotyka, przekręca, wkłada do buzi, manipuluje. W życiu dziecka zatem nie tylko zabawa jest ważna, ale także przedmioty, które pobudzają do aktywności, rozwijają zmysły, doskonalą sprawności ruchowe, rozwijają wyobraźnię oraz motywują do działania.

[1] Artykuł jest częścią pracy magisterskiej, przygotowanej w roku 2017 pod kierunkiem dr hab. Zdzisławy Zacłony, prof. nadzw.

1.1. Wyjaśnienia terminologiczne: zabawka

Funkcjonowanie zabawki w kulturze daleko wykracza poza role, jakie mogą odgrywać przedmioty codziennego użytku. Zabawka, mimo że jest rzeczą powszechną, wszechobecną bardziej niż jakikolwiek przedmiot, wymyka się teoriom oraz klasyfikacjom (Maciejewska-Mroczek, 2012, s. 70). Jako przedmiot zainteresowań ma szeroki zakres treściowy, dlatego należy wyjaśnić, jak rozumieć pojęcie „zabawka" w ujęciu różnych autorów.

W jasny oraz zrozumiały sposób termin „zabawka" przedstawiają A. Brzezińska, M. Bątkowski, D. Kaczmarska, A. Włodarczyk, N. Zamęcka, którzy uważają, że jest to przedmiot, dzięki któremu dziecko może realizować swoje wizje, oderwać się od codzienności i realnego czasu oraz miejsca (2011, s. 5). Autorzy dodają, że zabawką może być każdy przedmiot, rekwizyt, który otacza dziecko, jednak, aby spełniał funkcję zabawki, potrzebna jest wyobraźnia i działanie dziecka (Ibidem).

Zabawka to przedmiot najbliższy dziecku – tak również definiuje ją B. Manteyrs, której zdaniem, aby ten przedmiot był zabawką, musi prowokować do manipulowania, ale także sprawiać radość (2001, s. 595). S. Kustosz podaje, że „teoretycznie zabawką w ręku dziecka staje się każdy przedmiot, który posłuży mu w zabawie", dodając, że zabawka powinna pośredniczyć między dzieckiem a zabawą. Stanowi ona pewien element, który określa zabawę i ją ukierunkowuje, jednocześnie niczego nie narzucając (2011, s. 64). Można zatem stwierdzić, że zabawka to przedmiot służący do zabawy, dzięki któremu występuje aktywność zabawowa.

Obszernie w treści pojęcie to określił J. Kajfosz, według którego zabawę należy rozumieć w dwóch ujęciach – szerszym oraz węższym. W ujęciu szerszym zabawką może być wszystko zarówno przedmiot konkretny naturalny, artefakt[2] lub abstrakcyjny, czyli idea. W znaczeniu węższym z kolei oznacza przedmiot zaprojektowany i wyprodukowany, który ma służyć do zabawy dziecięcej (2011, s. 198). Jak dodaje autor – tak rozumiana zabawka ma być środkiem poznania, „czyli jako coś, co mediuje między świadomością człowieka a otaczającą go rzeczywistością" (Ibidem, s. 199). W swoich rozważaniach J. Kajfosz dochodzi do wniosku, że zabawkę można określić jako specyficzny rodzaj znaku, który reprezentuje stan rzeczy i pozwala poznawczo go ująć. Jest znakiem, czyli reprezentuje coś różnego od siebie. Jak podaje – zabawka przedstawia jakiś kontekst, wywołuje u dziecka określony ciąg skojarzeń oraz jest nieodłącznym elementem kultury (Ibidem, s. 201). Z tego też względu zabawki to przedmioty o szczególnym charakterze, gdyż dają poczucie bezpieczeństwa, równowagi, odsuwają na bok lęki i wątpliwości. Zostają też zaangażowane w proces tworzenia tożsamości dziecka i wzrastania w daną kulturę.

O zabawce jako przedmiocie materialnym i jego celowości pisze J. Bujak. Zabawką jest przedmiot materialny, specjalnie wykonany dla celów zabawowych. Zawiera w sobie treści kulturowe właściwe dla danej epoki lub epok z zakresu kultury społecznej, duchowej czy materialnej. Przekazywanie tych treści budzi określone postawy ludyczne, a za ich pośrednictwem kształtuje się rozwój emocjonalny, fizyczny i psychiczny (Bujak, 1988, s. 25).

Z przytoczonych definicji wynika, że zabawka to przedmiot, który służy do zabawy i towarzyszy dziecku od najmłodszych lat. Zabawka jest bardzo ważnym i użytecznym przedmiotem w życiu dziecka, służącym nie tylko aktywności zabawowej, ale też zdobywaniu wiedzy oraz poznawaniu i doświadczaniu rzeczywistości (Jachimowicz, 2012, s. 16). Aby przedmiot był określany mianem zabawki, musi prowadzić do aktywności dziecka, dawać radość, rozbudzać wyobraźnię oraz prowokować do manipulowania.

[2] Artefakt jest to przedmiot będący sztucznym wytworem.

1.2. Bezpieczeństwo zabawek

Dla rodziców bezpieczeństwo dzieci jest najważniejsze. Zwracają oni uwagę na to, co dziecko w danym momencie robi, czego dotyka, jakimi przedmiotami się posługuje. Dorośli usuwają niebezpieczne rzeczy z otoczenia dziecka. Wynika to głównie z dbania o jego bezpieczeństwo.

Zabawki są nieodłącznym elementem w życiu młodego człowieka. Otrzymują je od rodziców, dziadków, są atrakcyjne, wielofunkcyjne, wymarzone, jednak niestety nie zawsze bezpieczne. Wydawać by się mogło, że zabawka nie może być niebezpieczna dla dziecka skoro jest dla niego przeznaczona. W rzeczywistości jednak może stwarzać ona zagrożenie, jeśli nie posiada odpowiednich certyfikatów. Jak pisze J. Jachimowicz, zabawki należą do kategorii artykułów przeznaczonych dla dzieci i ich produkcja jest ściśle regulowana przepisami prawnymi (2012, s. 16). Z tego też względu należy zwrócić uwagę na bezpieczeństwo zabawek, aby nie stanowiły zagrożenia dla dzieci.

Najważniejszy akt prawny w Unii Europejskiej to Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2009/48/WE z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie bezpieczeństwa zabawek (Dz.Urz. UE L 170 z 30.06.2009, s. 1), której celem jest zapewnienie wysokiego poziomu bezpieczeństwa zabawek dla zdrowia oraz bezpieczeństwa dzieci. Zakres tej dyrektywy obejmuje produkty zaprojektowane lub przeznaczone do użytku podczas zabawy przez dzieci poniżej 14. roku życia (Ibidem, s. 6).

Oprócz klasyfikacji zabawek dyrektywa zawiera również przepisy prawne odnośnie do obowiązków producentów, importerów, upoważnionych przedstawicieli, obowiązków przedstawicieli, przypadków, w których obowiązki producentów dotyczą importerów oraz dystrybutorów, identyfikacji podmiotów gospodarczych (Ibidem, s. 7-9).

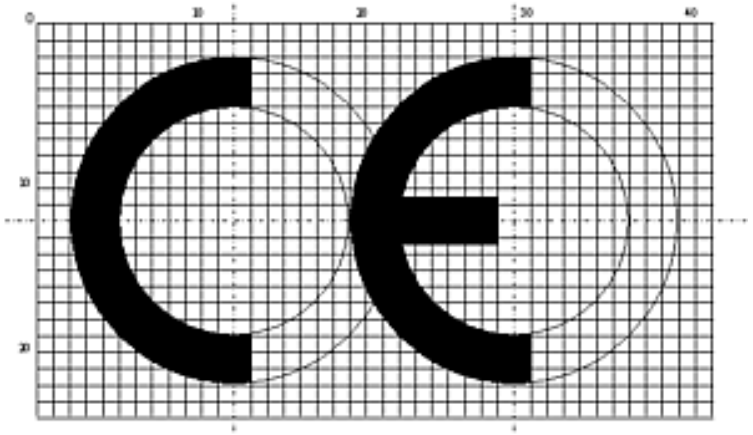
W rozdziale III dyrektywy zawarte są też informacje dotyczące bezpieczeństwa zabawek. W art. 10 ust. 1 została ustanowiona podstawowa zasada dyrektywy – do obrotu wprowadzane są zabawki, które spełniają zasadnicze wymagania bezpieczeństwa określone w dyrektywie, a obowiązkiem państw członkowskich jest podjęcie niezbędnych środków zapobiegających wprowadzeniu zabawek niespełniających tych wymagań. W art. 10 ust. 2 ustanowiono ogólne wymagania bezpieczeństwa, że zabawki i zawarte w nich substancje chemiczne nie mogą stanowić zagrożenia dla bezpieczeństwa bądź zdrowia użytkowników lub osób trzecich, gdy są używane zgodnie z przeznaczeniem lub w sposób możliwy do przewidzenia z uwzględnieniem normalnego zachowania dzieci. Uwzględniony został również czas użytkowania zabawek (Ibidem, s. 9). W art. 10 ust. 3 zostało ustanowione, że zabawki są zgodne z wymaganiami bezpieczeństwa, gdy nie jest przekraczany przewidziany czas użytkowania zabawki (Ibidem, s. 10).

W art. 11 niniejszej dyrektywy została określona zasada dotycząca ostrzeżeń odnoszących się do wszystkich zabawek. W celu bezpiecznego użytkowania ostrzeżenia zamieszczone muszą być we właściwym miejscu. W przypadku niektórych kategorii zabawek wymagane są szczegółowe ostrzeżenia. Nie umieszcza się takich ostrzeżeń, jeśli są sprzeczne z przewidywanym użytkowaniem zabawki, określonym na podstawie ich funkcji, rozmiarów i charakterystyki. W art. 11 ust. 2 określone zostały zasady, w jaki sposób producent umieszcza ostrzeżenia na zabawkach. Muszą one być wyraźnie widoczne, łatwo czytelne, zrozumiałe oraz dokładne. Muszą być także przymocowane na etykietce lub opakowaniu, a w niektórych przypadkach muszą być zamieszczone w instrukcji dołączonej do zabawki. Do małych zabawek sprzedawanych bez opakowania ostrzeżenia należy przymocować bezpośrednio do nich. Kolejny przepis dotyczy zapisu słowa „ostrzeżenie" lub „ostrzeżenia". Jeżeli zabawka zawiera ostrzeżenie w formie tekstu bądź piktogramu, to musi być poprzedzone słowem. W art. 11 ust. 3 zawarte są informacje na temat wymagań językowych dotyczących ostrzeżeń. Każde państwo członkowskie może

ustalić na danym terytorium ostrzeżenia i instrukcje dotyczące bezpieczeństwa zapisane w języku łatwo zrozumiałym dla konsumentów (Ibidem, s. 10).

Art. 12 dotyczy swobodnego przepływu zabawek. Państwa członkowskie nie mogą utrudniać udostępniania na swoim terytorium zabawek, jeśli spełniają wszystkie warunki określone w dyrektywie. W art. 13 znajduje się prawo dotyczące domniemania zgodności. Ar. 14 dotyczy z kolei formalnych zastrzeżeń do norm zharmonizowanych. W art. 15 określono treść deklaracji zgodności WE. Gdy producent sporządzi deklarację zgodności WE, to przyjmuje na siebie odpowiedzialność za zgodność zabawki z zasadniczymi wymaganiami bezpieczeństwa. Art. 16 zawiera ogólne zasady dotyczące oznakowania CE (Ibidem). Warto tutaj dokładnie przyjrzeć się treści niniejszej dyrektywy.

W art. 16 ust. 1 zapisane jest, że zabawki udostępniane na rynku muszą być opatrzone oznakowaniem CE. Zgodnie z art. 16 ust. 2 oznakowanie CE podlega ogólnym zasadom określonym w art. 30 rozporządzenia (WE) nr 765/2008 (Ibidem). W art. 16 ust. 3 ustanowiono, że w przypadku zabawek opatrzonych oznakowaniem CE państwa członkowskie domniemają, że są one zgodne z dyrektywą (Ibidem, s. 11), co oznacza, że państwa te nie mogą ograniczać do sprzedaży zabawek z oznakowanie CE (Komisja Europejska, 2013, s. 48). W art. 17 zawarte są również reguły i warunki zamieszczania oznakowania CE – musi być ono umieszczone na zabawce w sposób widoczny, czytelny i trwały, przytwierdzony do etykiety lub opakowania. W przypadku, gdy zabawka jest mała bądź składa się z małych części, oznakowanie może być umieszczone na etykiecie lub załączonej ulotce. Oznakowanie CE należy umieścić przed wprowadzeniem zabawki do obrotu. Za oznakowaniem CE można umieścić piktogram lub inny znak wskazujący na szczególne zagrożenie bądź zastosowanie (Dz.Urz. UE L 170 z 30.06.2009, s. 11).



Rysunek 1. Wzór i sposób umieszczania oznakowania CE.
Źródło: Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 9 lipca 2008 r., s. 47.

W rozdziale IV dyrektywy 2009/48/WE zawarte są podstawy prawne dotyczące oceny zgodności bezpieczeństwa zabawek, a w rozdziale V informacje na temat notyfikacji, organów notyfikujących i stawianych im wymagań, obowiązków, procedur notyfikacji, a także zmian w notyfikacji. W następnym rozdziale – VI – zapisane są prawa dotyczące obowiązków i uprawnień państw członkowskich. Rozdział VII dotyczy procedur komitetu, a w VIII zawarte są szczegółowe przepisy administracyjne. Przepisy końcowe i przejściowe sformułowane są w rozdziale IX. Na końcu znajdują się załączniki z informacjami na temat przedmiotów, które nie są uważane za zabawki oraz zapisane są szczegółowe wymagania w zakresie bezpieczeństwa zabawek, dokumentacji technicznej, właściwości elektrycznych i chemicznych, higieny oraz ostrzeżeń (Ibidem, s. 11-37).

W Polsce aktem prawnym dostosowującym prawo do dyrektywy w sprawie bezpieczeństwa zabawek 2009/48/WE jest Rozporządzenie Ministra Rozwoju i Finansów w sprawie wymagań dla zabawek z dnia 20 października 2016 r. (Dz.U. z 2016 r., poz. 1730). Znajdują się w nim podobne informacje jak w Dyrektywie Parlamentu Europejskiego i Rady 2009/48/WE z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie bezpieczeństwa zabawek, a także przepisy ogólne, które określają wymagania dla zabawek, procedury oceny zgodności, zakres dokumentacji technicznej zabawek oraz elementy deklaracji zgodności. Wyjaśnione są także pojęcia użyte w rozporządzeniu (Dz.U. z 2016 r., poz. 1730, s. 1). W art. 3 zawarte są informacje, do czego nie stosuje się przepisów rozporządzenia. Podobnie jak w dyrektywie są też informacje na temat wymagań dla zabawek, procedur oceny zgodności, zakres dokumentacji technicznej, sposoby oznakowania zabawek i elementy deklaracji zgodności. W ostatnim zapisane są przepisy przejściowe i końcowe (Ibidem, s. 2-6). W załącznikach znajdują się wymagania dla zabawek w zakresie:

- właściwości fizycznych i mechanicznych;
- chemicznych;
- elektrycznych;
- palności;
- higieny;
- radioaktywności;
- wymagania dotyczące instrukcji i ostrzeżeń – ograniczenia w zakresie użytkowania zabawek określają minimalny lub maksymalny wiek użytkownika, umiejętności użytkownika, maksymalną lub minimalną masę użytkowników, jak również informację, że zabawka musi być używana wyłącznie pod nadzorem osoby dorosłej. Zabawki nieodpowiednie dla dzieci poniżej 36 miesięcy muszą być opatrzone ostrzeżeniem w formie zapisu: *Nieodpowiednie dla dzieci w wieku poniżej 36 miesięcy* lub *Nieodpowiednie dla dzieci w wieku poniżej 3 lat*, bądź w formie symbolu graficznego:



Rysunek 2. Symbol graficzny: Nieodpowiednie dla dzieci w wieku poniżej 3 lat.
Źródło: Dziennik Ustaw 2016 poz. 1730, s. 12.

W zabawkach ruchowych mogą być ostrzeżenia o treści: *Wyłącznie do użytku domowego*. Takie zabawki mogą zawierać również instrukcje, w których zapisane jest, że należy zwrócić uwagę na potrzebę przeprowadzania okresowych kontroli i konserwacji części w zabawkach, aby nie było ryzyka upadku czy też przewrócenia się. W instrukcji musi być także zawarty opis montażu zabawki.

Zabawki funkcjonalne posiadają ostrzeżenia, które brzmią następująco: *Do użytku pod bezpośrednim nadzorem osoby dorosłej*. Do zabawek funkcjonalnych musi być dołączona instrukcja użytkowania, w której będą informacje o środkach ostrożności, wskazania, że zabawka musi być przechowywana w miejscu niedostępnym dla dzieci poniżej wieku określonego przez producenta, jak również informacje dotyczące udzielenia pierwszej pomocy w przypadku, gdy dojdzie do wypadku spowodowanego z użyciem danej zabawki.

Rowerki dziecięce, hulajnogi, deskorolki, rolki, łyżwy, łyżworolki, wrotki, które należą do kategorii zabawek, posiadają ostrzeżenia: *Należy stosować środki ochrony indywidualnej. Nie używać w ruchu ulicznym*. Takie zabawki muszą posiadać instrukcję, w której zawarte są informacje o konieczności posiadania odpowiednich umiejętności oraz zachowania środków ostrożności, w celu uniknięcia upadku lub zderzenia. W instrukcji znajdują się też zalecenia stosowania środków ochrony indywidualnej – kaski, ochraniacze na kolana i łokcie oraz rękawice.

Zabawki do zabawy w wodzie mają ostrzeżenia o treści: *Do używania jedynie w wodzie, na głębokości, na której dziecko wyczuwa dno pod nogami, oraz pod nadzorem osoby dorosłej*. Zabawki, które znajdują się w żywności posiadają z kolei następujące ostrzeżenia: *Zawiera zabawkę. Zalecany nadzór osoby dorosłej*. Zestawy kosmetyczne, gry smakowe, gry planszowe oraz opakowania substancji zapachowych również zawierają słowne ostrzeżenia: *Zawiera substancje zapachowe mogące powodować alergie* (Dz.U. z 2016 r., poz. 1730, s. 7-13). W załączniku 2 znajdują się też informacje na temat procedur oceny zgodności zabawek (Ibidem, s. 14-16). Elementy deklaracji zgodności zamieszczone są w załączniku 3 (Ibidem, s. 17).

Rozwój technologii na rynku zabawek spowodował pojawienie się kwestii związanych z bezpieczeństwem zabawek. Przepisy prawne informują, jakie wymagania muszą być spełnione, żeby zabawki były dopuszczone do obrotu. W celu zapewnienia wysokiego bezpieczeństwa zabawek ustanowiono Dyrektywę Parlamentu Europejskiego i Rady 2009/48/WE z dnia 18 czerwca 2009 r. Producent, chcąc wprowadzić zabawki na rynek Wspólnoty Europejskiej, musi brać pod uwagę wymagania określone w dyrektywie oraz krajowe (polskie) przepisy określone w Rozporządzeniu Ministra Rozwoju i Finansów z dnia 20 października 2016 r. Oferowane zabawki muszą spełniać określone normy – muszą posiadać odpowiednie oznakowania i ostrzeżenia, a także być wyprodukowane w taki sposób, aby nie doszło do narażenia zdrowia lub życia użytkownika bądź osób trzecich.

Oprócz producentów informacje na temat bezpieczeństwa zabawek powinni posiadać także konsumenci. Należy pamiętać, aby kupowane zabawki były dostosowane do wieku dziecka, jak również, by miały oznaczenia CE, które zapewniają, że zabawka spełnia wszystkie stosowne wymagania oraz że producent przyjmuje za nią pełną odpowiedzialność. Ważne są również informacje na temat materiału, z jakiego jest wykonana zabawka, a także czy posiada substancje wywołujące alergie.

Należy pamiętać, że zabawka jest nieodłącznym elementem w życiu dziecka. Służy ona nie tylko do aktywności zabawowej, ale także do poznawania otaczającej rzeczywistości. Z tego też względu zarówno producenci, jak i konsumenci muszą wiedzieć, jakie oznaczenia i ostrzeżenia informują o prawidłowym wyprodukowaniu zabawki, dzięki czemu zadbamy o bezpieczeństwo oraz prawidłowy rozwój dziecka.

2. Założenia metodologiczne badań własnych

2.1. Przedmiot i cel badań

Przystępując do przeprowadzenia badań naukowych, należy określić przedmiot i cel badań. Badania pedagogiczne odnoszą się do pewnych przedmiotów oraz konkretnego aspektu, pod kątem którego są przeprowadzane, jak również służą określonym celom.

W niniejszym artykule przedmiotem badań jest wiedza rodziców i nauczycieli na temat zabawek, a ich celem poznanie wiedzy badanych nauczycieli i rodziców na temat zabawek.

2.2. Problematyka badań

Problem główny, który stanowi podstawę rozważań artykułu dotyczy odpowiedzi na pytanie: Co nauczyciele i rodzice wiedzą o bezpieczeństwie zabawek?

Analizując literaturę przedmiotu, oprócz problemów badawczych pojawia się również termin „hipotezy badawcze". Jak pisze K. Żegnałek, problemy badawcze stanowią podstawę formułowania hipotez. Jeśli badacz już określi, co chce badać, to powinien również z pewnym prawdopodobieństwem przewidywać, jaki będzie wynik tych badań (2010, s. 66).

Do przedstawionego problemu badawczego sformułowałam następującą hipotezę badawczą: „Więcej niż połowa badanych nauczycieli i mniej niż połowa badanych rodziców posiada wystarczającą wiedzę na temat bezpieczeństwa zabawek". Weryfikacja wymienionej hipotezy nastąpi po opracowaniu przeze mnie wyników badań własnych.

2.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W odniesieniu do badań pedagogicznych, niezwykle istotne jest skuteczne rozwiązanie sformułowanych problemów badawczych poprzez właściwy dobór rzetelnych i trafnych sposobów postępowania badawczego.

W artykule wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego, której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych (Łobocki, 2011, s. 247). Główną cechą metody sondażu diagnostycznego jest sondowanie opinii, a częścią składową zadawanie pytań osobom badanym. Odpowiedzi respondentów mogą być ustne lub pisemne – ustne przybierają formę wywiadu, a pisemne formę ankiety (Ibidem).

Dla celów niniejszej pracy utworzyłam narzędzie badań – kwestionariusz ankiety ukrytej dla dwóch grup respondentów: nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Kwestionariusz dla nauczycieli składał się z 10 pytań, z czego 4 to pytania otwarte – dotyczyły głownie wiedzy nauczycieli na temat bezpieczeństwa zabawek, 4 półotwarte, 1 zamknięte i 1 koniunktywne. Kwestionariusz ankiety zamyka metryczka, w której uwzględniłam płeć, stopień awansu zawodowego oraz placówkę, w jakiej pracują badani nauczyciele. W kwestionariuszu ankiety dla rodziców uwzględniłam 14 pytań, z czego 4 to pytania otwarte i (podobnie jak u nauczycieli) dotyczyły one wiedzy na temat bezpieczeństwa zabawek, 4 półotwarte, 4 koniunktywne i 2 zamknięte. Na końcu znajduje się metryczka, która dotyczy: płci, miejsca zamieszkania, wieku rodziców, wykształcenia rodziców, aktywności zawodowej, płci dziecka, wieku dziecka oraz liczby posiadanych dzieci.

2.4. Teren, grupa i organizacja badań

Badania diagnostyczne przeprowadziłam na przełomie marca i kwietnia 2017 roku w Przedszkolu Niepublicznym „Smerfiki" w Czerńcu. W placówce znajdują się 4 oddziały przedszkolne – dzieci w wieku od 2,5 roku do 6 lat.

Badaniami naukowymi objęłam łącznie 57 osób, z czego 53 to rodzice, a 4 nauczyciele wychowania przedszkolnego. Wiek, płeć i stopień awansu zawodowego zamieściłam w tabeli 1.

Tabela 1

Wiek, płeć i stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli (N=4)

Lp.	Grupa przedszkolna	Wiek nauczyciela	Płeć	Stopień awansu zawodowego
1.	Smerfiki	32-37	kobieta	nauczyciel stażysta
2.	Marzyciele	32-37	kobieta	nauczyciel stażysta
3.	Pracusie	20-25	kobieta	nauczyciel stażysta
4.	Tropiciele	32-37	kobieta	nauczyciel kontraktowy

Źródło: badania własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że w Przedszkolu Niepublicznym „Smerfiki" pracują kobiety, z czego większość (3 osoby) jest nauczycielem stażystą. Świadczy to o tym, że są na pierwszym etapie pracy i dążą do osiągnięcia profesjonalizmu zawodowego.

Badaniami objęłam również rodziców dzieci z Przedszkola Niepublicznego „Smerfiki". Chęć udziału w badaniu wyraziło 53 rodziców – 8 dzieci 2,5-letnich, 12 dzieci 3-letnich, z grupy 4-latków wypełniło ankietę 13 rodziców, a 5-latków 9 rodziców. Z najstarszej grupy wyraziło zgodę 11 rodziców. Ankietę wypełniły 52 kobiety i 1 mężczyzna. Wszyscy zamieszkują teren wiejski. Aż 47 osób spośród badanych jest aktywnych zawodowo, a 6 nie pracuje. Najwięcej rodziców – 23 – znajduje się w przedziale wiekowym 32-37 lat, niewiele mniej – 18 – jest między 26. a 31. rokiem życia, między 38. a 44. rokiem życia jest 7 badanych rodziców, a najmniej – 5 – znajduje się w przedziale wiekowym 20-25 lat. Biorąc pod uwagę wykształcenie, to najwięcej badanych osób ma wyższe magisterskie (19), średnie posiada 16 rodziców, 14 ma wykształcenie zawodowe, a wyższe zawodowe zaznaczyło 6 respondentów. Analizując liczbę posiadanych dzieci, to najwięcej badanych rodziców – 23 – ma 2 dzieci; 15 ankietowanych posiada 3 dzieci, 4 dzieci – 6 ankietowanych, a 1 dziecko ma 8 badanych rodziców.

Zebrany materiał empiryczny pozwala na stwierdzenie, że badani rodzice w większości (46 osób) są przed 40. rokiem życia. Aktywność zawodowa oraz chęć rozwijania się mogą być przyczyną posiadania przez nich małej liczby dzieci.

3. Analiza i interpretacja wyników badań własnych

Analiza literatury oraz odpowiednio dobrane metody, techniki i narzędzia badań pedagogicznych pozwoliły mi na zebranie rzetelnego materiału faktograficznego, który poddałam wnikliwej analizie i interpretacji.

3.1. Wiedza nauczycieli i rodziców na temat bezpieczeństwa zabawek

Bezpieczeństwo dziecka zarówno dla rodziców, jak i dla nauczycieli jest bardzo ważne. Starają się oni cały czas bacznie obserwować dziecko w każdej sytuacji, by nie zaistniała sytuacja zagrażająca życiu lub zdrowiu. Jak się okazuje, kwestia bezpieczeństwa dziecka to nie tylko to, jak się bawi, ale również jakimi przedmiotami. Ważne, by rodzice mieli świadomość, jakie zabawki mogą być dla dziecka niebezpieczne. Postanowiłam sprawdzić, jaką wiedzę posiadają rodzice na temat bezpieczeństwa zabawek. Wyniki zamieściłam w tabeli 2.

Tabela 2

Opinia rodziców na temat bezpieczeństwa zabawek (N=53)

Lp.	Odpowiedzi rodziców	Liczba odpowiedzi
1.	brak małych elementów	8
2.	certyfikaty	8
3.	certyfikaty CE	6
4.	oznaczenia dotyczące wieku dziecka	6
5.	atesty	5
6.	jakość wykonania zabawki (jest solidnie wykonana)	5
7.	brak ostrych krawędzi	5
8.	certyfikat Instytutu Matki i Dziecka	2
9.	przyjazna dla alergików	2
10.	opinie	1
11.	nie zawiera płynów	1
12.	trwałość zabawki i jej elementów	1
13.	z czego jest wykonana	1
14.	wielkość poszczególnych elementów	1
15.	nie posiada niebezpiecznych elementów	1
16.	nie jest zbyt ciężka dla dziecka	1
17.	sprawdzony producent	1
18.	sprawdzona marka	1
19.	sprawdzone źródła	1
20.	po dłuższym użytkowaniu przez dziecko, że nic się nie stało	1
Razem		59

Źródło: badania własne.

Pytając rodziców o to, jak poznają, że zabawka jest dla dziecka bezpieczna, uzyskałam 20 różnorodnych odpowiedzi. Z danych zamieszczonych w tabeli 2 wynika, że najczęściej poznają to po tym, że zabawka nie posiada małych elementów – tak twierdzi 8 badanych rodziców. Tyle samo badanych osób twierdzi, że poznaje to po certyfikatach. Nieco mniej, gdyż 6, osób określiło dokładnie, po jakim certyfikacie poznają – CE. Po oznaczeniu dotyczącym wieku dziecka rozpoznaje 6 ankietowanych. Zdaniem 5 spośród badanych rodziców zabawka jest bezpieczna dla dziecka, jeśli posiada atesty, jest solidnie wykonana i nie ma ostrych krawędzi. O certyfikacie Instytutu Matki i Dziecka wspomniało 2 respondentów i tyle samo osób uważa, że zabawka jest bezpieczna, jeżeli jest przyjazna dla alergika. Według pozostałych 9 ankietowanych zabawka jest bezpieczna, gdy: „nie zawiera płynów; nie posiada niebezpiecznych elementów; nie jest zbyt ciężka dla dziecka; jest sprawdzony producent; sprawdzona marka; sprawdzone źródła". Zastanawiająca jest odpowiedź 1 respondenta: „Poznaję, że zabawka jest bezpieczna po dłuższym użytkowaniu przez dziecko, że się nic nie stało". 9 osób w ogóle nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Na postawie powyższej analizy mogę stwierdzić, że ponad połowa badanych rodziców wie, po czym poznać, że zabawka jest dla dziecka bezpieczna. Należy jednak zwrócić uwagę, że są to wiadomości bardzo ogólne. Wiedzą, że są oznaczenia, certyfikaty, atesty, ale nie podają, jakie dokładnie. Bardzo nieliczna grupa osób (8) wskazuje certyfikat CE i certyfikat Instytutu Matki i Dziecka. Są również odpowiedzi, które nie do końca świadczą o bezpieczeństwie zabawek, np. sprawdzone źródła i sprawdzona marka. Jeśli na opakowaniu nie ma odpowiednich oznaczeń i informacji, to zabawka, mimo, że jest sprawdzona, może okazać się niebezpieczna, gdyż np. będzie wykonana z plastiku, który wywołuje alergię. Jedna z odpowiedzi świadczy

o tym, że rodzic jest nieodpowiedzialny. Naraża swoje dziecko na niebezpieczeństwo, by stwierdzić, że zabawka okazała się jednak niebezpieczna. Za takie postępowanie rodzic może zostać ukarany, ponieważ naraża swoje dziecko na utratę zdrowia lub życia. Warto również zwrócić uwagę, że 9 osób w ogóle nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Być może badani rodzice nie posiadają wiedzy na ten temat lub nie mieli ochoty odpowiedzieć pisemnie.

W celu upewnienia się, że rodzice znają poszczególne oznaczenia, certyfikaty i atesty, zadałam pytanie, jakie oznaczenia zaobserwowali na zabawkach. Uzyskane odpowiedzi przedstawione są w tabeli 3.

Tabela 3
Opinia rodziców na temat zaobserwowanych oznaczeń na zabawkach (N=53)

Lp.	**Odpowiedzi rodziców**	**Liczba odpowiedzi**
1.	CE	28
2.	przeznaczenie wiekowe	20
3.	kraj produkcji	6
4.	atest	2
5.	Instytut Matki i Dziecka	2
6.	EN	2
7.	FSC	2
8.	TUV	2
9.	trójkąt ze strzałek	2
10.	strzałki zamknięte w okręgu	2
11.	nie zwracam na to uwagi	2
12.	EN 71	1
13.	znaczek recyklingu	1
14.	producent zabawki	1
15.	Materiały, z jakich została wykonana	1
16.	adres producenta	1
17.	Informacja, jak czyścić zabawkę	1
Razem		76

Źródło: badania własne.

Z danych w tabeli 3 wynika, że najwięcej osób, gdyż 28, zaobserwowało na zabawkach oznaczenie CE. Niewiele mniej – gdyż 20 – twierdzi, że zauważyło oznaczenie świadczące o przeznaczeniu wiekowym. Na kraj produkcji zabawki zwróciło uwagę zaledwie 6 osób. Oznaczenia: Instytut Matki i Dziecka; FSC; TUV; trójkąt ze strzałek; strzałki zamknięte w okręgu; zaobserwowały po 2 osoby. Na każde z wymienionych oznaczeń: EN 71; znaczek recyklingu; producenta zabawki; materiały, z jakich została wykonana zabawka; adres producenta; informację, jak czyścić zabawkę zwraca uwagę wyłącznie 1 osoba. Co ciekawe, 2 ankietowanych podało, że zaobserwowali na zabawkach oznaczenie EN. Takiego oznaczenia nie ma jest – tylko EN 71. 2 osoby twierdzą, że nie zwraca uwagi na to, jakie są oznaczenia na zabawkach, a 10 badanych w ogóle nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Przeprowadzone badania wskazują, że ankietowani rodzice zaobserwowali 14 różnych oznaczeń i informacji na zabawkach. Najczęściej wymieniali CE i przeznaczenie wiekowe. Można przypuszczać, że są znacznie częściej umieszczane na zabawkach niż inne oznaczenia i dlatego rodzice właśnie na nie zwrócili uwagę. Martwi mnie odpowiedź 2 ankietowanych,

którzy twierdzą, że nie zwracają uwagi na oznaczenia na zabawkach. Prawdopodobnie nie są świadomi tego, jakie mogą być skutki kupowania zabawek nieoznakowanych.

Około 1/3 badanych osób wskazała, że zaobserwowała oznaczenie CE na zabawce. Należy jednak wiedzieć, czy jest on prawdziwy i po czym to poznać. Odpowiedzi ankietowanych rodziców przedstawiłam w tabeli 4.

Tabela 4

Odpowiedzi badanych rodziców, po czym poznają, że certyfikat CE jest prawdziwy(N=53)

Lp.	**Odpowiedzi rodziców**	**Liczba odpowiedzi**
1.	prawdziwy CE ma w literce E środkową kreseczkę krótszą	5
2.	odległość między literami C i E	5
3.	nie wiem	5
4.	nie zwracam uwagi	5
5.	po hologramie	3
6.	po czcionce liter C i E	3
7.	nigdy się nie zastanawiałam	2
8.	kształt litery E w znaku CE	1
9.	wielkość liter	1
10.	środkowa kreska w E jest prawie równa z pozostałymi	1
11.	po kraju pochodzenia zabawki i po jakości wykonania	1
12.	zakładam, że jak jest znak to dlatego, że producent wykonał badania i ma zezwolenie na posługiwanie się nim	1
13.	jest to znaczek C i E	1
14.	sprawdzam w Internecie	1
15.	po oznaczeniu czerwone kółko	1
Razem		51

Źródło badania własne.

Z analizy zebranego materiału empirycznego wynika, że zaledwie 10 spośród badanych osób wie, po czym poznać, że oznaczenie CE jest prawdziwe. Aż 15 osób w ogóle nie udzieliło odpowiedzi. 5 badanych rodziców twierdzi, że nie wie i tyle samo respondentów nie zwraca na to uwagi. Kolejne 2 osoby nigdy się nad tym nie zastanawiały. U pozostałych osób odpowiedzi są niepoprawne bądź bliższe opisowi CE, który oznacza China Export. Pojawiły się również odpowiedzi, które są dowodem na to, że dany rodzic w ogóle nie ma rozeznania, jak wygląda certyfikat CE, ponieważ podaje, że można go rozpoznać po oznaczeniu – czerwone kółko, co oczywiście nie ma żadnego związku ze znakiem CE. Jest również odpowiedź jednego rodzica, który pisze: „Zakładam, że jak jest znak, to dlatego, że producent wykonał badania i ma zezwolenie na posługiwanie się nim". To kolejna odpowiedź, która pozwala stwierdzić, że rodzice nie są świadomi, jakie oznaczenia powinny być na zabawkach.

Przedstawione rezultaty badań wskazują, że połowa badanych rodziców wie, jak poznać, że zabawka jest dla dziecka bezpieczna, ale nie są w pełni świadomi, jakie oznaczenia oraz ostrzeżenia powinny one posiadać.

Oprócz rodziców wiedzę na temat bezpiecznych zabawek powinni posiadać również nauczyciele wychowania przedszkolnego. Dzieci codziennie bawią się w przedszkolu zabawkami, dlatego nauczyciel powinien być świadomy, czy zabawki które znajdują się w sali są dla dzieci bezpieczne.

3 spośród ankietowanych nauczycieli uważa, że bezpieczną zabawkę można poznać po: wielkości zabawki; jakości wykonania; czy zabawka jest dostosowana do wieku dziecka; musi posiadać certyfikat CE; musi mieć oznaczenie wskazujące odpowiedni wiek dziecka; kraj produkcji.

Pytając o oznaczenia zamieszczone na zabawkach wszyscy badani (4) wskazali CE, a oprócz tego 2 nauczycieli wymieniało: TUV, Certyfikat Instytutu Matki i Dziecka, adres producenta, dostosowanie do wieku dziecka, znaczek recyklingu.

Na pytanie o to, jak rozpoznać, że certyfikat CE jest prawdziwy, ankietowani odpowiadali następująco: „symbole C i E są odpowiednio oddalone od siebie oraz od litery C rysujemy okrąg i ma się nakładać na brzeg litery E; kształt i ułożenie odległości liter (CE – China Export, C E – certyfikat europejski); poprzeczna kreska litery E jest krótsza".

Na podstawie danych uzyskanych od nauczycieli wychowania przedszkolnego mogę stwierdzić, że posiadają oni wiedzę na temat bezpieczeństwa zabawek. Potrafią wymienić kilka najważniejszych oznaczeń znajdujących się na zabawkach oraz wiedzą, jak wygląda prawdziwy certyfikat CE.

Konkludując zebrany materiał faktograficzny, wiedza nauczycieli na temat bezpieczeństwa zabawek jest satysfakcjonująca, natomiast u 3/4 badanych rodziców niewystarczająca.

Stawiana przeze mnie hipoteza badawcza, która brzmi: „Więcej niż połowa badanych nauczycieli i mniej niż połowa badanych rodziców posiada wiedzę na temat bezpieczeństwa zabawek" nie znajduje pełnego potwierdzenia w wynikach moich badań.

Podsumowanie

Temat zabawek dla dzieci w wieku przedszkolnym jest coraz częściej poruszany w literaturze specjalistycznej. Postanowiłam więc sprawdzić, co nauczyciele i rodzice wiedzą o bezpieczeństwie zabawek. Odpowiadając na problem badawczy, który odnosi się do wiedzy nauczycieli i rodziców na temat bezpieczeństwa zabawek, należy stwierdzić, że połowa badanych rodziców wie, po czym poznać, że zabawka jest dla dziecka bezpieczna, ale jest to wiedza ogólna. Ankietowani podają 14 różnych oznaczeń i informacji, które widzieli na zabawkach, jednak najczęściej zaobserwowany przez nich certyfikat CE potrafi prawidłowo rozpoznać zaledwie 10 badanych rodziców. Nauczyciele wiedzą, po czym poznać, że zabawka jest dla dziecka bezpieczna, wymieniają najważniejsze oznaczenia i ostrzeżenia znajdujące się na zabawkach oraz prawidłowo rozpoznają certyfikat CE. Hipoteza, która zawiera się w sformułowaniu: „Więcej niż połowa badanych nauczycieli i mniej niż połowa badanych rodziców posiada wiedzę na temat bezpieczeństwa zabawek" nie znajduje zatem pełnego potwierdzenia w wynikach moich badań, dlatego że wszyscy badani nauczyciele posiadają wystarczającą wiedzę na temat bezpieczeństwa zabawek.

Bibliografia

Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o.

Brzezińska, A.I., Bątkowski, M., Kaczmarska, D., Włodarczyk, A., Zamęcka, N. (2011). O zabawce. *Wychowanie w przedszkolu, 11*(701), 5-9.

Bujak, J. (1988). *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Dyner, W.J. (1983). *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jachimowicz, J. (2012). Zabawki dla dzieci. W: Z. Zacłona (red.), *O dziecięcej zabawie i zabawkach* (s. 15-19). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Kajfosz, J. (2011). Zabawka jako tekst kultury. W: I. Bukowska-Floreńska, G. Odoj (red.), *Studia Etnologiczne i Antropologiczne. Etnologia na granicy* (t. 11, s. 198-208). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Komisja Europejska (2013). Dyrektywa 2009/48/WE w sprawie bezpieczeństwa zabawek. Wytyczne i wyjaśnienia. Pobrano z: ec.europa.eu/DocsRoom/documents/16184/attachments/1/.../PDF.

Kustosz, S. (2011). Znaczenie zabawki w życiu dziecka. *Bliżej Przedszkola, 12*(123), 64-67.

Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Maciejewska-Mroczek, E. (2012). *Mrówcza zabawa*. Kraków: Universitas.

Manteyrs, B. (2001). Miękka zabawka dydaktyczna wśród pięciolatków. *Wychowanie w Przedszkolu, 10*, 595-599.

Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej (2009). Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2009/48/WE z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie bezpieczeństwa zabawek (Dz.U. 170, s. 1-37).

Rozporządzenie Ministra Rozwoju i Finansów z dnia 20 października 2016 r. w sprawie wymagań dla zabawek. Dz.U. 2016 poz. 1730.

Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) NR 765/2008 z dnia 9 lipca 2008 r. ustanawiające wymagania w zakresie akredytacji i nadzoru rynku odnoszące się do warunków wprowadzania produktów do obrotu i uchylające rozporządzenie (EWG) nr 339/93 (Dz.U. L 218/30).

Zacłona, Z. (2012). *O dziecięcej zabawie i zabawkach*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Żegnałek, K. (2010). *Metodologia badań dla autorów prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo „Comandor".

Renata FRANCZYK
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

BAJKI TELEWIZYJNE A ZACHOWANIA DZIECI W WIEKU 3-5 LAT[1]

Abstract

Pre-school children spend a significant part of free time watching cartoons and TV shows. There is a large number of cartoons and children TV shows on offer, therefore a young recipient has a wide choice, however, a parent or a guardian should pay attention to the contents and values presented therein and choose age-appropriate shows. Cartoons and children TV shows can convey both positive and negative messages. Watching them may influence development of children between 3 and 5 years of age in all major areas: physical, motor, social and emotional. The data gathered indicate that children identify with heroes of favourite cartoons and TV shows. They often impersonate heroes and play various roles. Because of that the border between fiction and reality becomes blurry.

Key words: cartoons, behaviour, pre-school age.

Abstrakt

Dzieci w wieku przedszkolnym znaczną część wolnego czasu spędzają oglądając bajki w telewizji. W ofercie programów telewizyjnych znajduje się wiele bajek, więc młody odbiorca ma możliwość wyboru, jednak to rodzic bądź opiekun powinien zwrócić uwagę na to, jakie treści są w nich przekazywane i dobrać odpowiednią do wieku. Bajki mają zarówno pozytywne, jak i negatywne przesłanie. Oglądanie ich może oddziaływać na rozwój dzieci w wieku 3-5 lat we wszystkich sferach: fizycznej, motorycznej, społecznej i emocjonalnej. Zebrane wyniki badań wskazują, że badane dzieci utożsamiają się z bohaterami ulubionych bajek telewizyjnych. Często wcielają się w nich, odgrywając pewne role. Zaciera się przez to granica między fikcją a rzeczywistością.

Słowa kluczowe: bajki telewizyjne, zachowanie, wiek przedszkolny.

1. Bajki telewizyjne a zachowania dzieci w wieku 3-5 lat – ujęcie teoretyczne

W telewizji dostępne są bajki różnego rodzaju – w ofercie programowej znajdzie się coś zarówno dla dzieci starszych, jak i młodszych. Inspiracją do napisania niniejszej pracy była obserwacja dzieci w wieku przedszkolnym, dotycząca tego, czy powielają zachowania bajkowych bohaterów i własne doświadczenie. Uważam, że temat jest aktualny i każdy nauczyciel powinien mieć świadomość zagrożeń płynących z oglądania bajek telewizyjnych.

1.1. Definicje podstawowych pojęć: „bajka", „telewizja", „zachowanie"

Pojęcie „bajka" w literaturze ma wiele znaczeń. W *Słowniku pedagogicznym* W. Okonia można znaleźć definicję, która mówi, że bajka to opowiadanie osnute fantazją. Może być twórczością ludową lub wybitnych pisarzy takich jak H.Ch. Andersen czy bracia Grimm. Bajki oddziałują na rozwój, wyobraźnię i uczucia dzieci oraz pomagają w lepszym poznaniu świata (Okoń, 1984, s. 28). Inne znaczenie tej definicji znajdziemy w *Słowniku terminów filmowych* – „to krótkometrażowy film o wymowie dydaktycznej przeznaczony dla najmłodszego odbiorcy (…) realizowany zazwyczaj techniką animowaną" (Hendrykowski, 1994, s. 29). Oba określenia

[1] Artykuł jest częścią pracy magisterskiej, przygotowanej w roku 2017 pod kierunkiem dr hab. Zdzisławy Zacłony, prof. nadzw.

są do siebie bardzo zbliżone. Zasadnicza różnica dotyczy przekazu treści. Bajka może być zarówno utworem literackim, jak i filmowym, emitowanym najczęściej w telewizji. Biorąc pod uwagę rozwój mediów, w dzisiejszych czasach taki krótkometrażowy film można obejrzeć również w Internecie.

„Telewizja" jest to dział telekomunikacji, który zajmuje się przesyłaniem ruchomych obrazów audiowizualnych, zarejestrowanych w przeszłości lub dziejących się w danej chwili (Ibidem, s. 301). W. Okoń podaje z kolei, że to „przesyłanie na odległość ruchomych obrazów i dźwięków za pośrednictwem fal elektromagnetycznych i odbieranie ich za pomocą telewizora" (1984, s. 312). Obecnie istnieje wiele środków masowego przekazu. Już od najmłodszych lat dzieci mają dostęp do telewizji czy Internetu. Nie mają trudności w odnajdywaniu się w medialnym świecie. Potrafią bez problemu uruchomić telefon, komputer czy telewizor. Jednym ze sposobów spędzania czasu wolnego nie tylko przez dzieci jest oglądanie różnych programów telewizyjnych.

Telewizja bardzo mocno oddziałuje na rozwój dziecka, m.in. także na jego zachowanie. W *słowniku pedagogicznym* można przeczytać, że „zachowanie" to złożone i celowe reakcje, które występują pod wpływem bodźców z otoczenia albo czynników wewnętrznych (Okoń, 1984, s. 359). Takim bodźcem z zewnątrz może być właśnie telewizja i oferowany przez nią wachlarz programów.

1.2. Charakterystyka rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym

U dziecka w wieku przedszkolnym następuje intensywny rozwój. Z tej przyczyny postanowiłam przybliżyć, jak czynniki zewnętrzne mogą oddziaływać na młodego człowieka. Nazwa „wiek przedszkolny" wywodzi się stąd, że ten okres poprzedza podjęcie przez dziecko obowiązku szkolnego (Przetacznikowa, 1986, s. 416), a więc rozpoczyna edukację. W literaturze naukowej można odszukać różne zapisy dotyczące wieku dzieci w tym okresie. M. Kielar-Turska podaje, że trwa on od 4. do 6. roku życia (2011, s. 202), podobnie zresztą jak A. Kozłowska (1984, s. 14) oraz A. I. Brzezińska, K. Appelt i B. Ziółkowska (2016, s. 164). Zdaniem Przetacznikowej jest to wiek od 3 do 7 lat (1986, s. 416), natomiast w monografii E. Hurlock można przeczytać, że wiek przedszkolny znajduje się w jednym z głównych okresów rozwoju – dzieciństwie – przypadającym na lata od 2 do 6 lat (1985, s. 85).

W okresie przedszkolnym następuje rozwój fizyczny, motoryczny, poznawczy, mowy, emocjonalny, społeczny oraz osobowości dziecka. Zauważa się różnice w zachowaniu, komunikowaniu się, mowie, a także w myśleniu. Zmiany nie zachodzą u wszystkich dzieci jednakowo i w tym samym czasie. Każde dziecko jest odrębną indywidualnością, a różnice spowodowane są wieloma czynnikami.

a) Sfera fizyczna

W rozwoju fizycznym obserwuje się zmiany dotyczące wzrostu i wagi. Wzrost dziecka w 3. roku życia wynosi: u dziewczynek 94,5 cm, a u chłopców – 95,5 cm. Zauważa się różnice w masie ciała. Dziewczynki ważą 14,5 kg, zaś chłopcy 14,8 (Kielar-Turska, 2008, s. 83). Nieco inne wskaźniki przedstawia M. Przetacznikowa – wzrost dziewczynek to 96 cm, a chłopców 96,4 cm, zaś waga – 14,9 kg u dziewczynek i 15,1 kg u chłopców (1986, s. 420). E. Hurlock pisze, że 2-latki osiągają wysokość ciała 80-95 cm, a do 5. roku życia wysokość urodzeniowa zostaje podwojona (1985, s. 223). Na początku okresu przedszkolnego kościec dziecka nie jest jeszcze w pełni ukształtowany – cechuje go giętkość i wrażliwość. Krzywizny kręgosłupa nie są ustalone, przez co bardzo łatwo mogą się wytworzyć różnego rodzaju wady postawy (Ibidem, 420). Widoczny jest natomiast postęp w opanowaniu dużych partii mięśniowych

(Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 165). Pod koniec okresu przedszkolnego dziewczynki osiągają 120,6 cm wzrostu i 23,3 kg, a chłopcy 121,4 cm oraz 23,7 kg (Przetacznikowa, 1986, s. 420). M. Kielar-Turska podaje z kolei, że dziewczynki mogą liczyć 116,1 cm i 20,9 kg, a chłopcy – 117,8 cm i 21,8 kg (2008, s. 83). Należy zaznaczyć, że rozbieżności między danymi podanymi przez autorki są spowodowane różnicami w zakresie wieku danego okresu rozwojowego.

b) Sfera motoryczna

W rozwoju motorycznym dziecko doskonali sprawności ruchowe, do których należą: chodzenie, bieganie, skoki i wspinanie się (Przetacznikowa, 1986, s. 423). Opanowuje kilka sprawności jednocześnie. Ruchy stają się płynne, rytmiczne i harmonijne. Niestety młody człowiek nie potrafi skupić uwagi przez dłuższy czas (Kielar-Turska, 2011, s. 203). Zauważa się osiągnięcia w zakresie samoobsługi. Dziecko w wieku przedszkolnym jest już zdolne samodzielnie się ubrać (4.-5. rok), radzi sobie w toalecie już od 3. roku oraz podczas posiłków (4.-6. rok). Zdobywa również umiejętności posługiwania się ołówkiem, dzięki czemu będzie mogło opanowywać umiejętności pisania oraz tworzyć rysunki (Ibidem, s. 203). Jak podają A.I. Brzezińska, K. Appelt oraz B. Ziółkowska (2016), 3-latek opanowuje jazdę na trzykołowym rowerze, stanie na palcach i umiejętności wspinania się na meble bez pomocy oraz schodzenie z nich. 4-latek potrafi wchodzić i schodzić ze schodów, naprzemiennie stawiając stopy i kopać dużą piłkę. U 5-latka zauważa się zdolności wykorzystania piłki w różnorodnych grach. 6-latek potrafi skakać przez skakankę oraz jeździć na rowerze (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 166). Do 5. roku życia dzieci, podobnie jak dorośli, zyskują umiejętność poruszania rytmicznie rękami podczas biegu i zmysł równowagi, dzięki któremu mogą nauczyć się jeździć na rowerze (Schaffer, Kipp, 2015, s. 220). W zakresie motoryki należy wspomnieć o umiejętnościach samoobsługowych. Dziecko w 4.-5. roku życia staje się samodzielne w ubieraniu się, w toalecie radzi sobie już od 3. roku, a podczas jedzenia między 4. a 6. rokiem życia (Kielar-Turska, 2011, s. 202).

c) Sfera poznawcza

Zgodzie ze stadiami rozwoju J. Piageta, dziecko w wieku przedszkolnym znajduje się na poziomie przedoperacyjnym. W tym czasie intensywnie rozwijają się język i myślenie symboliczne. Mowa i myślenie są egocentryczne. Dzieci nie są jeszcze zdolne do śledzenia przekształceń oraz zauważa się u nich trudności w postępowaniu według zasady stałości, dlatego że dominuje percepcja nad rozumowaniem. Potrafią grupować i klasyfikować przedmioty według konkretnego kryterium, ale nie radzą sobie z ponownym klasyfikowaniem według innego przyjętego kryterium (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 169). Istnieją zadania, które umożliwiają ocenę rozwoju dziecka. Dzięki temu można sprawdzić, czy jest to poziom przedoperacyjny czy już operacji konkretnych. Bada się m.in. stałość liczby, masy, długości, ilości oraz cieczy. M. Przetacznikowa wymienia trzy szczeble myślenia: sensoryczno-motoryczne, konkretno-wyobrażeniowe i pojęciowe. Wiek przedszkolny charakteryzuje myślenie drugiego szczebla. Nie oznacza to, że nie obserwuje się sytuacji, gdzie dziecko wykorzystuje sposoby myślenia poprzedzającego to stadium bądź widać już elementy cechujące myślenie pojęciowe (Przetacznikowa, 1986, s. 468). Między 3. a 6. rokiem życia można zaobserwować zmiany w podstawowych czynnościach myślowych dziecka. Porównywanie obiektów jest podstawą, która prowadzi do wykrywania różnic między obiektami – to już początek szeregowania, następnie do szukania podobieństw, co prowadzi do klasyfikowania (Kielar-Turska, 2011, s. 209).

d) Sfera społeczna

Rozwój społeczny to zachowywanie się zgodnie z oczekiwaniami społeczeństwa (Hurlock, 1985, s. 436). W tym zakresie zauważa się duży postęp. Polega na angażowaniu się w interakcje społeczne. Można zaobserwować, jak samotna zabawa dziecka ewaluuje. Zaczyna ono zapraszać do współpracy rówieśników, przez co przestaje być egocentryczne. Zabawy często dotyczą tematyki życia codziennego: dom, lekarz, sklep, budowa, mechanik. Sytuacje, z którymi dziecko się spotyka, często są do tego inspiracją. Rozwój społeczny można rozpatrywać z dwóch punktów widzenia:

1) jako integrowanie się dziecka w daną grupę;
2) jako kształtowanie się jednostki w grupie (Kielar-Turska, 2008, s.113).

Rodzina, w której dziecko się wychowuje, to miejsce jego pierwszych kontaktów interpersonalnych. Następuje w niej proces socjalizacji pierwotnej. W trakcie uczęszczania dziecka do przedszkola można mówić o socjalizacji wtórnej. Tworzą się w tym czasie pierwsze przyjaźnie. Przyjaciel jest najlepszym partnerem do zabaw, najwięcej czasu spędza się właśnie z nim (Kielar-Turska, 2011, s. 221). Nie należy zapominać o relacjach, jakie łączą rodzinę. Zazwyczaj bardzo dobry kontakt można zauważyć między matką a dzieckiem. Inne są relacje ojciec – dziecko. Jest to w dużej mierze spowodowane faktem, że to właśnie matka spędza najwięcej czasu z pociechą, a ojciec znajduje się poza domem. W dzisiejszych czasach bardzo często można spotkać się także z tym, że dziadkowie zajmują się wnukami, przez co oni mają z nimi lepszy kontakt niż rodzice. Powodem tego jest najczęściej praca zawodowa matki i ojca – dzieci widują się z rodzicami zazwyczaj wieczorem. Nie zmienia to faktu, że opiekunowie w pełni wykorzystują ten czas, aby zająć się dzieckiem, porozmawiać i pobawić się z nim. Równie ważnymi osobami poza rodzicami jest rodzeństwo. W kontakcie z nimi dziecko może doświadczyć wielu różnych uczuć: radości, złości, strachu, miłości, zadowolenia (Ibidem, s. 222).

e) Sfera emocjonalna

W rozwoju emocjonalnym do 6. roku życia zauważa się, że uczucia dziecka cechuje afektywność oraz impulsywność. Emocje są silne i gwałtowne, łatwo powstają i szybko są uzewnętrzniane. Dziecko radość wyraża głośnym śmiechem, a złość krzykiem i tupaniem nogami (Przetacznikowa, 1986, s. 488). Każda reakcja pojawia się szybko i równie prędko gaśnie. M. Kielar-Turska pisze, że dziecko w wielu 2-6 lat jest zdolne coraz lepiej rozumieć emocje swoje i innych, jak również nabywa umiejętność ekspresji swoich uczuć (2008, s. 112). Wiek przedszkolny charakteryzuje duży rozwój w każdej ze sfer. Biorąc pod uwagę rozwój fizyczny, zauważa się krzywizny kręgosłupa, słabszy wzrok i słuch. Również emocjonalnie dziecko nie jest dojrzałe i wszystkie cechy się w nim kształtują. Niezwykle istotna jest zatem wiedza dotycząca rozwoju dzieci w wieku 3-5lat, aby mieć świadomość zagrożeń płynących z oglądania telewizji.

1.3. Oddziaływanie bajek telewizyjnych na zachowanie dzieci 3-5-letnich

Telewizja to medium, którego oglądanie niesie za sobą plusy i minusy. W dzisiejszych czasach ludzie mają dostęp do różnego rodzaju mediów: telewizja, Internet, radio. Współcześnie dzieci już od początku swojego życia mają z nimi do czynienia. Obsługa pilota do telewizora czy smartfona nie jest dla nich żadną trudnością. Mają kontakt z technologicznymi nowościami, wiedzą, jak należy ich używać. Często osoby dorosłe są zmuszone prosić o pomoc młodych ludzi przy obsłudze różnorakiego sprzętu elektronicznego, gdyż sprawia im to trudności. Należy zwrócić uwagę, że dzieci często spędzają czas przed ekranem telewizora, tabletu czy komputera,

oglądając bajki. Tego typu aktywność może mieć wpływ na zachowanie dziecka. Czynnikami, które to modyfikują jest kontrola rodziców oraz wzorców, jakich oglądane programy dostarczają (Ejsmont, Kosmalska, 2008, s. 92).

a) Pozytywne skutki oglądania telewizji przez dzieci

Telewizja stanowi bardzo cenną pomoc dydaktyczną. Oglądanie różnych programów, w szczególności edukacyjnych, może pozytywnie oddziaływać na zachowanie i rozwój dzieci. Wzbogacają one wiedzę, usprawniają pamięć, kreują pozytywne wzorce (Łobacz, 2007, s. 27). Oprócz walorów edukacyjnych telewizja jest również sposobem na spędzanie wolnego czasu. Dziecięce programy telewizyjne oferują szeroki wachlarz programów edukacyjnych, dzięki którym można się nie tylko bawić. Nauka poprzez zabawę to najlepszy sposób na osiągnięcie bardzo dobrego efektu w zdobywaniu wiedzy. Odpowiednio dobrany program bądź bajka edukacyjna to efektywna forma nauki. E. Gajos wyróżnia trzy rodzaje oddziaływania mediów:

- bezpośredni – obejmuje doznania intelektualne i emocjonalne, powstające po odbiorze treści takich jak: śmiech, lęk, radość i smutek. Reakcje następują zazwyczaj zaraz po odbiorze i są nietrwałe;
- kumulatywny – każdy obejrzany program bądź przeczytany tekst wywiera reakcje, które powodują w psychice odbiorcy bardzo wyraźne zmiany;
- podświadomy – zmiany nieuświadomione przez jednostkę dają o sobie znać w sytuacjach takich jak: dokonywanie wyboru, zagrożenie, konflikt (Gajos, 2014, s. 23).

Należy zatem odpowiednio przygotować dzieci do odbioru mediów. Podkreślać, że nie każde informacje są prawdziwe i posiadają walor edukacyjny, a wręcz mogą szkodzić lub uzależniać (Bałdyga, 2015, s. 10-11). Warto pamiętać o pozytywnym oddziaływaniu środków masowego przekazu na życie nie tylko dorosłych, ale również dzieci.

b) Zagrożenia płynące z oglądania telewizji przez dzieci w wieku przedszkolnym

Oglądanie telewizji to nie tylko korzyści. Należy zauważyć, że są także negatywne skutki. E. Hurlock opisuje, jak oddziałuje telewizja na dzieci. Bardzo często dochodzi u nich do wad postawy, problemów trawiennych przez rozregulowane pory posiłków. Telewizja skraca czas na zabawę. Dziecko ma mniej czasu dla rówieśników, przez co narastają trudności w komunikacji interpersonalnej. Mniej rozmów z rodzicami, rodzeństwem, koncentrowanie się wyłącznie na krótkich komunikatach dotyczących wykonywania poleceń destruktywnie oddziałuje na rodzinę. Stereotypowe przedstawienie telewizyjnych postaci sprawia, że dziecko przenosi to do realnego świata. Uważa wtedy, że wszyscy są tacy sami. Dzieci bardzo często powielają zachowania zaobserwowane w emitowanym programie. Narastają trudności w nauce języka, w mowie (Hurlock, 1985, s. 50-51). Młody człowiek spędza znaczną część swojego wolnego czasu przed ekranem telewizora, telefonu lub komputera. W związku z tym dziecko zaczyna żyć w wirtualnym, nierealnym świecie. Zdarza się, że to nic innego jak ucieczka przed samotnością. Dziecko, którego rodzice pracują, często zostaje samo. Choć fizycznie cały czas ktoś z nim jest, nie ma kontaktu emocjonalnego. Skutkiem tego jest ucieczka w świat bajek i programów. Ogromna ilość informacji, szybka zmiana obrazów sprzyja lenistwu intelektualnemu (Izdebska, 2006, s. 25). Może to doprowadzić do uzależnienia od telewizji. Kiedy media odgrywają w życiu dziecka istotną rolę, nie można wykluczyć problemów emocjonalnych i psychosocjalnych. Dzięki mediom dzieci rekompensują sobie niepewność tożsamości, samotność (Rogge, 2006, s. 28-29). Oglądanie bez kontroli może nieść za sobą bardzo przykre skutki. Naruszy to funkcjonowanie wszystkich sfer rozwojowych. Dziecko

zagubione w wirtualnym świecie nie potrafi poprawnie odróżnić fikcji od rzeczywistości. W zależności od tego, jakie programy ogląda, takie zachowanie przejawia. Zdarza się, że rodzice nie zwracają uwagi, co ich pociecha właśnie widzi w telewizji. Bardzo często są to bajki z wielką ilością agresywnych scen. Przedstawiają postawy i zachowania, których dziecko powinno unikać, a mimowolnie się ich uczy. Koncentruje się na negatywnych postawach bohaterów, którzy jako „czarne" charaktery są przedstawieni w lepszym świetle. Prowadzi to do trudności w kontaktach ze społeczeństwem.

2. Metodologia badań własnych

T. Pilch i T. Bauman określają problem badawczy jako „deklaracja naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania" (2001, s. 43). W artykule problem badawczy przedstawia się następująco: Jakie zachowania bohaterów oglądanych bajek telewizyjnych naśladują badane dzieci w przedszkolu?

Dokonując badań pedagogicznych przy pomocy odpowiednich narzędzi, postaram się odpowiedzieć na pytania problemowe.

Biorąc pod uwagę analizowaną przeze mnie literaturę specjalistyczną, postanowiłam sformułować hipotetyczne odpowiedzi na pytania problemowe. Słowo „hipoteza" wywodzi się z języka greckiego i oznacza przypuszczenie lub domysł (Sztumski, 2005, s. 53). Hipoteza do pytania problemowego brzmi następująco: Badane dzieci naśladują zachowanie tych bohaterów, których darzą szczególną sympatią. Połowa badanych dzieci odzwierciedla w przedszkolu pozytywne wzorce zachowań.

Sformułowane przeze mnie hipotezy postaram się potwierdzić bądź obalić poprzez przeprowadzenie badań pedagogicznych. Dokonam tego przy pomocy odpowiednio dobranych metod, technik i narzędzi badawczych.

Do przeprowadzenia badań wykorzystałam metody sondażu diagnostycznego i obserwacji. Zastosowanie więcej niż jednej metody w pracy badawczej pozwala na uzyskanie rzetelnych i wiarygodnych wyników. Dokonując wyboru metod i technik, posłużyłam się klasyfikacją według M. Łobockiego.

Przeprowadzając badania, wybrałam następujące techniki badawcze:

a) wywiad nieskategoryzowany, jawny i indywidualny, który przeprowadziłam wśród dzieci w wieku 3-5 lat. Zawierał on 10 pytań otwartych, dotyczących ulubionej bajki telewizyjnej, bohatera oraz tego, kiedy i z kim badane dziecko ogląda bajki w telewizji;
b) ankieta środowiskowa i jawna przeznaczona zarówno dla rodziców, jak też dla nauczycieli badanych dzieci. Kwestionariusz ankiety dla rodziców zawiera 15 pytań, w tym 8 pytań zamkniętych, 3 otwarte i 4 półotwarte, wymagające uzasadnienia odpowiedzi. Pytania dotyczyły bajek telewizyjnych oglądanych przez dzieci, ich ulubionych bohaterów oraz opinii rodziców na temat bajek emitowanych w telewizji. 16 pytań zawierało kwestionariusz ankiety dla rodziców, wśród których było 6 zamkniętych, 5 otwartych i 5 półotwartych. Chciałam się także dowiedzieć, czy nauczyciele wiedzą, jakie bajki telewizyjne oglądają badane dzieci, czy mówią o nich, o bohaterach oraz jaka jest opinia nauczycieli na temat bajek telewizyjnych;
c) obserwacja bezpośrednia, standaryzowana i jawna. Utworzyłam 3 arkusze obserwacji. Pierwszy dotyczył zachowania dzieci w przedszkolu podczas zajęć oraz zabawy swobodnej, drugi obserwacji bajek telewizyjnych emitowanych w telewizji i zachowań, jakie się w nich przejawiają, a trzeci obserwacji programów telewizyjnych i tego, jakie bajki oraz w jakich porach są emitowane.

Dobranie odpowiedniej grupy badawczej oraz znajomość terenu, na którym zostaną przeprowadzone badania pozwalają na uzyskanie rzetelnych wyników badań. Przedstawienie organizacji badań też jest istotne, gdyż pokazuje, że badania były zaplanowane w konkretnym czasie.

Badania przeprowadziłam w dwóch przedszkolach. Pierwsze to Niepubliczne Przedszkole „Smerfiki" w Czerńcu w gminie Łącko, powstałe w 2013 roku. Drugim miejscem badań było Samorządowe Przedszkole w Kamienicy, w gminie Kamienica.

Badaniem zostało objęte 102 dzieci w wieku 3, 4 oraz 5 lat. 77 dzieci uczęszczało do Przedszkola Niepublicznego „Smerfiki" w Czerńcu, w tym 30 do grupy „Marzyciele" (3-latki), 30 do grupy „Pracusie" (4-latki) oraz 17 do grupy „Tropiciele" (5-latki). W przedszkolu Samorządowym w Kamienicy objęłam badaniem jedną grupę 25-osobową – „Starszaki" (4 i 5-latki). Podczas przeprowadzania badań wszystkie dzieci chętnie odpowiadały na zadawane im pytania. Na początku były zainteresowane moją obecnością i chciały opowiedzieć mi o wszystkim, co mają w sali, czym się bawią, co robiły poprzedniego dnia na zajęciach. Postanowiłam wysłuchać wszystkich i odpowiedzieć na ewentualne pytania dzieci, aby się nie rozpraszały i rozmowa nie zmieniła celowego przebiegu. Podczas kolejnych wizyt nie było to konieczne, gdyż dzieci przywykły do mojej obecności. W tabeli 1 zestawiłam liczbę dzieci z przedszkoli, uwzględniając ich wiek i płeć.

Tabela 1
Liczba badanych dzieci w przedszkolach

Lp.	Przedszkole	Płeć	Wiek dzieci			Razem
			3	4	5	
1.	Samorządowe Przedszkole w Kamienicy	Dziewczynka	0	8	4	12
		Chłopiec	0	3	10	13
2.	Niepubliczne Przedszkole „Smerfiki" w Czerńcu	Dziewczynka	18	16	8	42
		Chłopiec	12	14	9	35
Razem			30	41	31	102

Źródło: badania własne.

W grupie badawczej znaleźli się także rodzice badanych dzieci z obu przedszkoli. Liczba badanych rodziców jest różna od liczby badanych dzieci, ponieważ nie wszyscy rodzice wyrazili chęć wypełnienia ankiety. Z Przedszkola Samorządowego w Kamienicy udział w badaniu wzięło 15 rodziców, a z Niepublicznego Przedszkola „Smerfiki" w Czerńcu 36.

3. Analiza i interpretacja wyników badań własnych

Można zaobserwować, że dzieci, bawiąc się, wcielają się w różne postacie. Są mamą, ekspedientką, lekarzem, nauczycielem. Zdarza się, że naśladują także postacie z bajek, szczególnie te, które najbardziej lubią i najczęściej oglądają. Postanowiłam dowiedzieć się od badanych dzieci, kim jest ich ulubiona postać i co robi (tabela 2).

Tabela 2

Ulubione postaci badanych dzieci i ich wykonywane czynności (N=102)

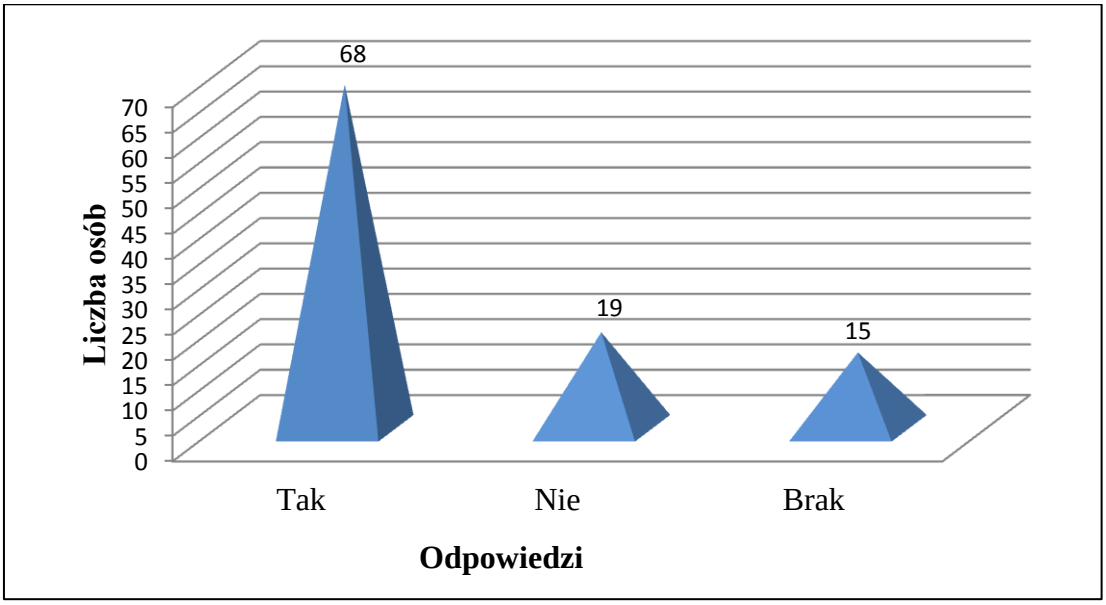
Lp.	Postać	Wykonywana czynność	Liczba odpowiedzi
1.	Brak odpowiedzi		26
2.	Pies – Marshal	Ma zęby, potrafi nimi wszystko; pomaga innym; gasi pożary; jeździ samochodem; śpiewa, bada ludzi,	14
3.	Strażak	Gasi pożary;	11
4.	Elsa	Zamraża wszystko; jest królową	6
5.	Nie wiem		4
6.	Auto	Szybko jeździ; pomaga innym; ma moce	3
7.	Blaze	Auto, które się ściga	3
8.	Minionki – stworki	Jeden chciał ukraść księżyc; robią różne śmieszne rzeczy; rozrabiają	2
9.	Lego postacie	Ratują miasta; biją złe węże;	2
10.	Dziewczynka	Zwiedza; pomaga innym	2
11.	Masza	Szaleje; dziewczynka, która mieszka z niedźwiedziem	2
12.	Sowa	Ma pelerynę, maskę, ma sowi wzrok	2
13.	Ryder	Chłopak	2
14.	Shimmer	Jest dzielna; spełnia życzenia	2
15.	Smok	Mionie ogniem; jest odważny; walczy ze złym smokiem	2
16.	Trolle – stwory	Tańczą	1
17.	Dźwig	Buduje	1
18.	Czarodziejka	Ratuje świat	1
19.	Księżniczka	Pomaga innym	1
20.	Kapitan	Ogrzewa atmosferę	1
21.	Małpka	Wygłupia się	1
22.	Smerfy	Budują domy;	1
23.	Bałwanek	Ma dobre serce	1
24.	Kot	Ma brązowe włosy	1
25.	Pies Pluto	Szczeka	1
26.	Lew	Stał na Lwiej Skale, urodził się tam, jest silny	1
27.	Ratownik	Ratuje ludzi	1
28.	Pokemony	Są dobre, drużyna R jest zła	1
29.	Kion	Przywódca	1
30.	Świnka	Gotuje; śpi; po prostu jest świnką	1
31.	Agentki	Ratują świat	1
32.	Pies Scooby-Doo	Dużo je; ucieka przed potworem	1
33.	Myszka	Ucieka przed Tomem	1
34.	Robot	Pomaga; jest dobry	1
RAZEM			**102**

Źródło: badania własne.

Zestawione dane w tabeli 2 przedstawiają, że badane dzieci potrafią powiedzieć, kim jest i co robi ich ulubiona postać. Badani wyróżnili 32 postacie i każdą z nich argumentowali. Najwięcej dzieci wskazało psa Marshala (14 osób). Podejrzewam, że nie tylko tego psa dzieci miały na myśli, ponieważ zadałam pytanie o to, jak wygląda i bardzo często padały odpowiedzi świadczące o tym, że to inna postać – pies – z tej samej bajki *Psi Patrol*. Można przypuszczać,

że w przypadku, gdy w bajce występuje więcej postaci, a dziecko nie zna wszystkich imion, będzie wskazywać to, które zna. Równie duża liczba dzieci wskazała strażaka (11 osób), 4 osoby odpowiedziały, że nie wiedzą. Aż 26 badanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Zdarzało się, że zamiast udzielenia odpowiedzi dzieci wzruszyły ramionami.

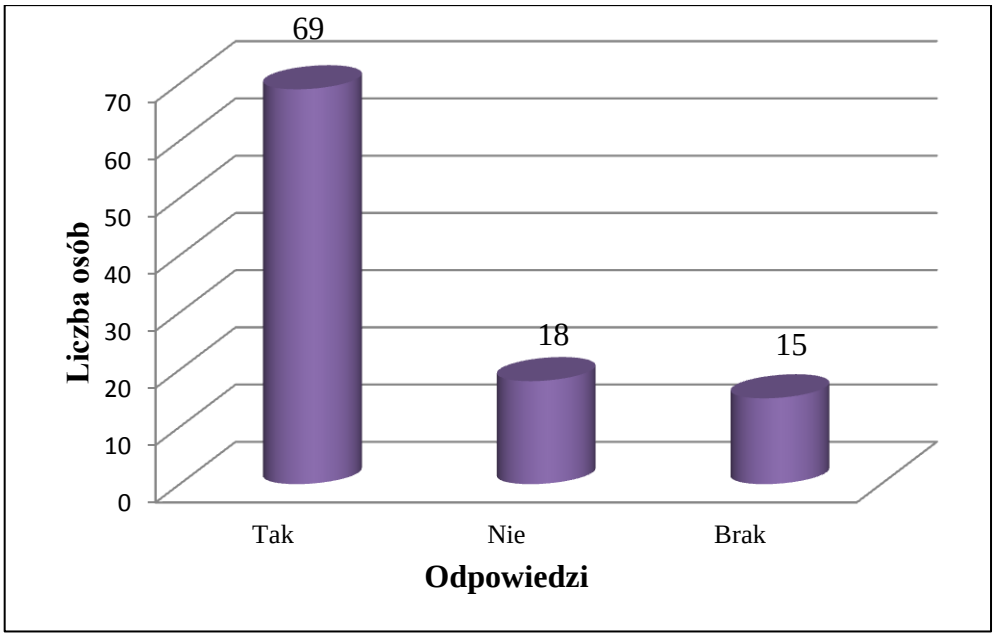
Badane dzieci mogły powiedzieć, czy chciałyby być takie jak ich ulubiony bohater. Zebrane odpowiedzi przedstawiłam na poniższym wykresie.



Rysunek 1. Chęć bycia takim jak ulubiony bohater (N=102).
Źródło: badania własne.

Zamieszczone na rysunku 1 dane wskazują, że 68 badanych dzieci chciałoby być takie jak ich ulubiony bohater, a 19 respondentów odpowiedziało, że nie. 15 osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Badane dzieci argumentowały swoje odpowiedzi, najczęściej podając następujące stwierdzenia: „byłbym dzielny, spełniałabym życzenia, gasiłbym pożary, ratowałbym świat, jeździłbym tak samo szybko, nie chcę być autem, nie, bo to chłopak, nie jestem psem". Respondenci chcieliby być jak ich bohaterowie, powielać ich zachowanie, posiadać takie same gadżety i moce. Świadczyć to może o tym, że dzieci bardzo identyfikują się z postaciami. Niektórzy badani tego nie robią. Prawdopodobnie dlatego, że ich ulubieni bohaterowie to zwierzęta lub przedmioty.

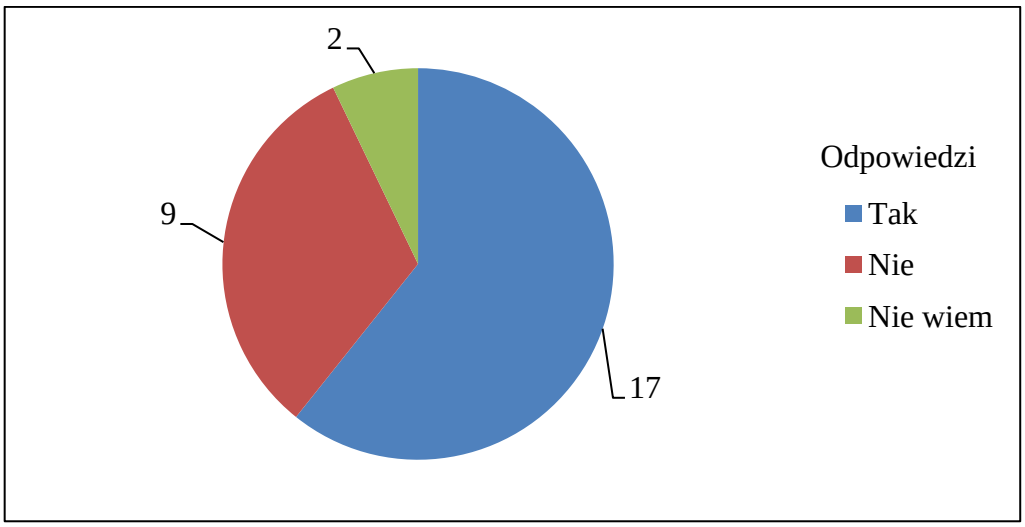
Biorąc pod uwagę powyższe odpowiedzi, zapytałam też badane dzieci, czy lubią bawić się, odgrywając rolę ulubionego bohatera. Zebrane odpowiedzi przedstawia rysunek 2.



Rysunek 2. Bawię się, odgrywając rolę ulubionego bohatera – odpowiedzi badanych dzieci (N=102).
Źródło: badania własne.

Spośród 102 badanych dzieci 69 odpowiedziało, że bawi się, grając rolę swojego ulubionego bajkowego bohatera, zaś 18 respondentów stwierdziło, że tego nie robi. 15 osób nie udzieliło odpowiedzi na pytanie. Postanowiłam dowiedzieć się więcej, więc zapytałam, co dokładnie robią (jeśli wskazały, że tak). Najczęstsze odpowiedzi to: „mam takie pieski, ale jest ich za mało, mam ninja zabawki w domu, mam różdżkę, czaruję, mam takie auto strażackie i gaszę pożary, z klocków buduję domy jak Bob Budowniczy, mam taki strój, zakładam chustkę i robię psikusy jak Masza, udaję, że zionę ogniem". 1 badana osoba powiedziała, że będzie się tak bawić, jeśli mama jej kupi odpowiednią zabawkę w sklepie Biedronka. Zebrane dane wskazują, że dzieci bawią się, naśladując ulubionego bohatera wtedy, gdy posiadają odpowiedni gadżet. Najczęściej chodzi o zabawki bądź miniatury postaci.

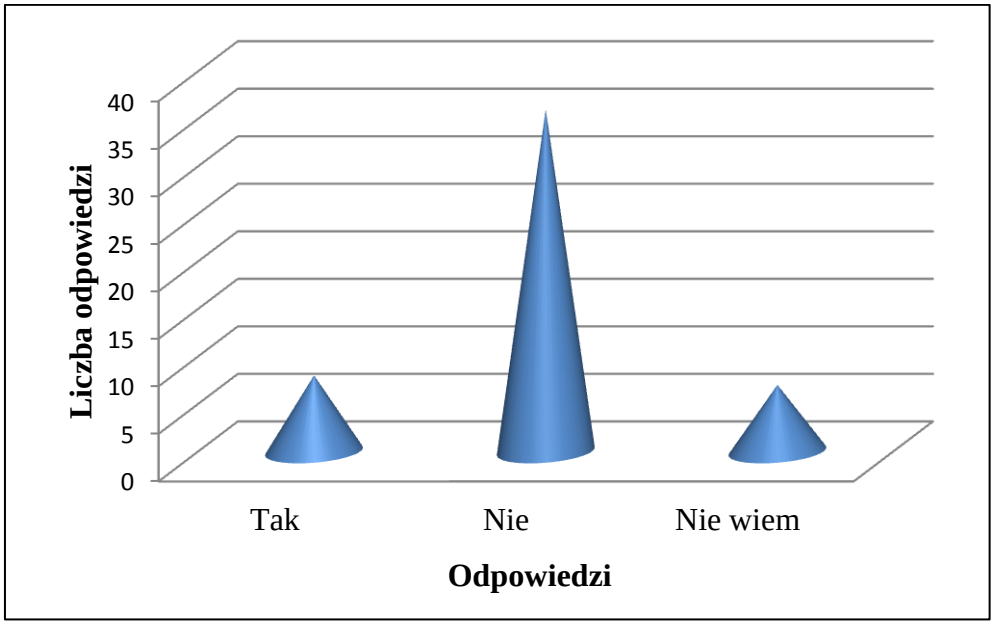
W celu zweryfikowania uzyskanych danych zapytałam rodziców badanych dzieci, czy ich pociechy utożsamiają się z ulubionym bajkowym bohaterem.



* Liczby oznaczają liczbę odpowiedzi
Rysunek 3. Badane dzieci chcą być takie jak ich ulubiony bohater – opinia rodziców (N=28).
Źródło: badania własne.

Odpowiedzi udzieliło 28 respondentów, ponieważ tylu zadeklarowało, że jego pociecha ma ulubionego bohatera. 17 osób spośród badanych uważa, że ich dziecko chce być takie jak bajkowy bohater. Można przypuszczać, że badani rodzice obserwują u swoich pociech zachowania świadczące o tym, że naśladują bohatera lub dzieci często o nim mówią. 9 ankietowanych osób odpowiedziało, że ich dziecko nie utożsamia się z bohaterem ulubionej bajki, a 2 badanych nie wie.

Zasadne było dowiedzieć się, czy wskazany przez dziecko bohater jest według rodziców wzorem do naśladowania. Zebrane wyniki prezentuję na rysunku 4.



Rysunek 4. Zachowanie dziecka po obejrzeniu bajki telewizyjnej wzbudza niepokój – opinia rodziców (N=51). Źródło: badania własne.

Większość badanych rodziców – 36 – uważa, że zachowanie ich dziecka po obejrzeniu bajki telewizyjnej nie wzbudza niepokoju, natomiast 8 respondentów odpowiedziało twierdząco. Rodzice mieli możliwość uzasadnienia tej odpowiedzi i były one następujące: „dziecko bywało podekscytowane, pobudzone, agresywne, używa słownictwa bohaterów, np. „impra" zamiast „impreza", jest pobudzone i brzydko się odnosi do rodzeństwa". Z kolei 7 badanych osób odpowiedziało, że nie wie, czy bohater jest godzien naśladowania. Zebrane dane mogą świadczyć o tym, że dzieci badanych rodziców nie naśladują zaobserwowanego zachowania bohaterów. Można przypuszczać, że oglądają bajki, które są odpowiednio dobrane do wieku bądź rodzice nie zwrócili uwagi na zachowanie swoich pociech po obejrzeniu bajki telewizyjnej lub nie znają bajek oglądanych przez ich pociechy.

W celu uzupełnienia danych faktograficznych zapytałam również nauczycieli badanych dzieci, czy ich zdaniem telewizja oddziałuje na codzienne życie dziecka. Wszystkie nauczycielki (4 osoby) odpowiedziały, że tak. Swoje zdanie argumentowały tym, że: „dziecko w wieku przedszkolnym ma zatartą granicę pomiędzy światem rzeczywistym a bajek; dziecko powtarza zwroty, które słyszy w bajce". Jedna osoba nie uzasadniła swojego zdania. Uzyskane odpowiedzi wskazują, że badane nauczycielki mają świadomość oddziaływania bajek telewizyjnych na życie codzienne i prawdopodobnie obserwują takie zjawisko w szkole.

Postanowiłam także zasięgnąć opinii badanych nauczycielek na temat przenoszenia przez dzieci zaobserwowanego zachowania w bajce telewizyjnej do codziennych sytuacji w przedszkolu. Wszyscy ankietowani potwierdzają, że takie fakty występują. Argumentują je następująco: „działają na wyobraźnię dzieci, negatywne emocje przenoszą się do życia w grupie; dzieci naśladują zachowania swoich bohaterów bajek; fascynacja światem fikcyjnym powoduje to, że niektóre dzieci mają problem z odróżnieniem tego co prawdziwe, a co nie; dziecko mówi to, co usłyszy w bajce". W swoich wypowiedziach odnoszą się do doświadczeń i obserwacji zachowania dzieci podczas pobytu w przedszkolu, które są odzwierciedleniem sytuacji obejrzanych w bajce telewizyjnej.

Biorąc pod uwagę te fakty, chciałam dowiedzieć się, w czym konkretnie te zachowania się przejawiają. Respondenci pisali: „popychanie kolegów, szczypanie; przepychanie, bicie, agresja słowna; dzieci wcielają się w rolę swoich ulubionych bohaterów, często nie rozróżniając fikcji od rzeczywistości; w trakcie zabaw swobodnych można dostrzec dużą rywalizację dzieci o ulubione zabawki itp., dochodzi wtedy do kłótni, czasami bójek". Wszystkie badane nauczycielki uważają, że oglądanie bajek telewizyjnych ma odzwierciedlenie w zachowaniu i wypowiedziach dzieci. Na podstawie zebranych danych można przypuszczać, że badane nauczycielki mają rację, ponieważ obserwują zachowanie dzieci w trakcie zajęć edukacyjnych, zabawy swobodnej i kontaktów z rówieśnikami.

Zagadnienie to miałam też na uwadze, przeprowadzając obserwację w przedszkolu, która trwała 10 godzin dydaktycznych. Podczas tych zajęć dydaktycznych nie zaobserwowałam sytuacji, w których zachowania mogłyby świadczyć o naśladowaniu bajkowych bohaterów. Prawdopodobnie dlatego, że zajęcia były dobrze zorganizowane przez nauczycieli i dzieci nie miały czasu koncentrować uwagi na czymś innym. W trakcie zabawy swobodnej zauważyłam już kilka takich sytuacji, które mogą na to wskazywać. Zebrany materiał prezentuję w tabeli 3.

Tabela 3
Zaobserwowane powielane zachowania bajowych bohaterów podczas zabawy swobodnej

Lp.	Czas trwania	Opis zaobserwowanej sytuacji	Opis zachowania obserwowanych dzieci		Bajka, z której może to pochodzić
			Co robią	Co mówią	
1.	10 minut	4 chłopców buduje budynki z klocków, pracują razem, można zauważyć współpracę	Jeden z chłopców dokłada kilka klocków do jednego z budynków, tworząc wierzę	Jeden z chłopców mówi: „To będzie remiza"	*Strażak Sam*
2.	5 minut	2 dziewczynki układają przy stoliku puzzle, na których są przedstawione 4 księżniczki	Wspólnie układają puzzle, siedzą naprzeciw siebie, rozmawiają	Jedna dziewczynka mówi: „Księżniczki są piękne", druga dodaje „Też mam taką sukienkę"	*Kraina Lodu, Kopciuszek, Śpiąca Królewna, Królewna Śnieżka*
3.	8 minut	3 chłopców bawi się samochodami, jeżdżą, ścigają się, wyprzedzają	1 z chłopców jeździ samochodem po całym dywanie, wyprzedza kolegów, wydaje odgłosy jak samochód rajdowy	Chłopiec mówi bardzo zadowolony: „Jestem Zygzak McQueen!"	*Auta*

Źródło: badania własne.

Przytoczone sytuacje świadczą o tym, że badane dzieci podczas zabaw swobodnych lubią w rozmaitych zabawach przybierać postać swojego ulubionego bajkowego bohatera. Wykorzystują do tego dostępne zabawki. Może to świadczyć o tym, że badani są bardzo zafascynowani tym, co oglądają.

Konkludując, badane dzieci lubią naśladować swoich ulubionych bajkowych bohaterów. Wszyscy badani – zarówno nauczyciele, jak i rodzice – zadeklarowali, że dane zjawisko występuje. Nie potwierdziło się to w pełni podczas mojej obserwacji. Rodzice i nauczyciele są z dziećmi codziennie, dlatego mogą powiedzieć na ten temat więcej. W związku z tym potwierdzam sformułowaną hipotezę badawczą, brzmiącą następująco: Więcej niż połowa badanych dzieci naśladuje zachowanie tych bohaterów, których darzą szczególną sympatią. Połowa badanych dzieci odzwierciedla w przedszkolu pozytywne wzorce zachowań.

Bibliografia

Bałdyga, A. (2015). Rola mediów w wychowaniu dzieci. *Wychowawca, 11*, 10-11.

Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ejsmont, M., Kosmalska, B. (2008). *Media, wartości, wychowanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Gajos, E. (2013/2014). Pozytywny wpływ mediów na dziecko. *Nauczanie początkowe, 3*, 22-34.

Kielar-Turska M. (2008). *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. T. 2. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 83-129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hendrykowski, M. (1994). *Słownik terminów filmowych*. Poznań: ARS NOVA.

Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Izdebska, J. (2006). *Portrety dzieci w wybranych programach telewizyjnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Kozłowska, A. (1984). *Zaburzenia emocjonalne dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Łobacz, M. (2007). *Telewizja. Szanse i zagrożenia wychowawcze*. Tychy: Wydawnictwo Maternus Media.

Łobocki, M. (2010). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Przetacznikowa, M. (1986). *Rozwój przedszkolny*. W: Żebrowska Maria, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Rogge, J.U. (2006). *Dzieci potrafią oglądać telewizję*. Tłum. P. Filippi-Lechowska. Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Sztumski, J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk".

Monika MIŇOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

PROSOCIÁLNOSŤ V ALTERNATÍVNEJ PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCII

Abstract

Teachers of kindergartens realize pro-social education at kindergartens in different ways. Matrimonial schools that use alternative elements in the educational process use different strategies that lead to pro-socialization of children.

Key words: Alternative education. Alternative approaches. Pre-primary Education. Montessori Education. Prosocial behavior.

Abstrakt

Učiteľky materských škôl realizujú prosociálnu výchovu v materských školách rôznym spôsobom. Materské školy, ktoré vo výchovno-vzdelávacom procese uplatňujú alternatívne prvky, využívajú rôzne stratégie, ktoré vedú k prosociálnosti detí.

Kľúčové slová: Alternatívne školstvo. Alternatívne prístupy. Predprimárna edukácia. Montessori pedagogika. Prosociálnosť.

Úvod

Slovenské školstvo prešlo mnohými zmenami, či reformami. Školstvo sa vyznačovalo konzervatívnosťou, tradičnosťou a hlavne memorovacím štýlom výučby na školách. V 90. rokoch sa situácia zmenila, prijímali sa alternatívne spôsoby výučby. Samozrejme, to by nebolo možné bez horlivých pedagógov so snahou zmeniť konzervatívne školstvo na niečo nové, inovatívne a progresívne. Práve alternatívne školstvo sa vyznačuje spomenutými znakmi. V súčasnej dobe už aj tradičná škola preberá prvky alternatívnosti.

Nevyhnutnosť vzniku alternatívnych škôl na Slovensku bola nielen zo strany politickej, ale aj zo strany ľudskej. Ako sa vyjadril M. Zelina (2000, s. 9) „poskytnutie alternatív je základom demokracie štátu". Alternatívna škola hľadá lepšie metódy, stratégie a spôsoby, ako efektívne riadiť výchovu a vzdelávanie. Zelina (Tamtiež, s. 13) definuje alternatívnu školu ako „školu, školstvo a pedagogiku, ktorá je alternatívou k tradičnej škole a tradičnej pedagogike". Alternatívna škola sa líši vo svojich základných znakoch od tradičnej školy a to vo filozofii a cieľoch výchovno--vzdelávacieho procesu, v kurikule, v metódach, prístupoch, stratégiách vo výchovno-vzdelávacom procese, v riadení a organizácii školy, v postavení žiakov a učiteľov v škole a vzťahov medzi rodičmi a konkrétnou školou.

V ranom veku dieťaťa je najväčší osobnostný rozmach, ktorý rozvíjajú a podporujú najprv rodičia, neskôr preberá „štafetu" kvalifikovaný pedagóg, ktorý systematicky a komplexne rozvíja osobnosť dieťaťa v prostredí materskej školy. Čoraz viac rodičov vyhľadáva plnohodnotné vzdelávanie pre svoje deti, aby boli kvalitne pripravené na kontinuálny prechod z predprimárneho vzdelávania na primárne. To je výborným impulzom pre materské školy, ktoré sa snažia skvalitňovať predškolskú edukáciu nielen o obsah vzdelávania, ale aj o edukačné prostredie, pomôcky, prostriedky, interakciu medzi učiteľmi a rodičmi a všetko, čo spadá pod edukačnú realitu. Ku kvalite výchovno-vzdelávacieho procesu prispieva aj zavádzanie rôznych alternatívnych

prvkov. V súčasnej dobe veľký rozmach nadobudla pedagogika M. Montessoriovej. V roku 1993 bola schválená ministerstvom školstva Metodická príručka Krok za krokom a aj táto inovácia v didaktike našla uplatnenie v podmienkach materských škôl.

Najvýznamnejšou predstaviteľkou reformnej pedagogiky sa stala M. Montessori. Jej myšlienky o výchove a vzdelávaní sa niesli v duchu individuálnosti, nezávislosti, slobody a do centra svojho záujmu postavila samotné dieťa. Jej premyslený, sofistikovaný spôsob, či systém edukácie je v súčasnej dobe považovaný za nadčasový. V predprimárnej a primárnej pedagogike jej myšlienky majú významné miesto, pretože akceptuje dieťa také aké je, komunikácia medzi dieťaťom a učiteľom je láskavá a nápomocná. V projekte Krok za krokom sa dáva veľký dôraz na dieťa, spoluprácu rodiny a materskej školy, prístup učiteľky k dieťaťu, jeho rozvoj na základe diagnostikovania jeho rozvojových možností.

Súčasnosť so sebou prináša mnoho napredovania, pozitív v oblasti vedy, techniky, masmediálnej komunikácii, ale na druhej strane prináša so sebou aj určité negatíva, ktoré majú nepriaznivý dopad v prvom rade na našu osobnosť, medziľudské vzťahy a societu. Kam kráča naša uponáhľaná spoločnosť? Vieme byť nezištní, altruistickí, empatickí bez toho, aby sme niečo očakávali? Je potrebné implementovať do výchovy a vzdelávania prosociálnu výchovu od útleho veku? Aké sú aspekty prosociálnej výchovy? Je pozitívne sociálne správanie ekvivalentom prosociálneho správania?

Termín prosociálnosť pochádza z latinského slova socius, čo znamená spoločník, priateľ. Ako uvádza Z. Hollá (2009) vo svojej knihe, najvýznamnejším predstaviteľom prosociálnej výchovy bol španielsky autor R.R. Olivar, ktorý začiatkom 80. rokov 20. storočia vyvinul projekt výchovy k prosociálnosti. Podľa spomenutého autora prosociálna výchova má niekoľko krokov: *kognitívna senzibilizácia*, v ktorej dieťa pochopí nejakú skutočnosť za pomoci zážitkového učenia. Uvádza, že v predškolskom veku sú vhodné dramatické hry, scénky a pod. Ďalším krokom je *nácvik v triede*, kde si deti osvojujú spôsobilú komunikáciu, úctu k druhým. Spätná väzba u dieťaťa posilňuje správne vykonanie správania (vyzdvihujeme aj najmenší pokrok). Na nesprávne vykonanie správania upozorňujeme nepriamo, napríklad zopakovaním inštrukcie. Na konci sa uskutočňuje reflexia detí. Posledným krokom je *prepojenie so životom*, kde si dieťa prepája osvojené poznatky s každodenným životom. Olivar (1992) vytvoril projekt výchovy, ktorý zahrňuje program výchovy a štýl výchovy, ktorý obsahuje 5 faktorov a zaradzuje tu prijímanie a náklonnosť. Má na mysli to, aký má učiteľ vzťah ku dieťaťu (náklonnosť – odstup) a akým spôsobom usmerňuje dieťa (autoritatívne – demokratické usmerňovanie). Dieťa máme prijať také, aké je, nikdy ho neodsudzovať, vnútorne mu porozumieť, úprimne ho milovať a rozvíjať jeho potenciál. Ďalším faktorom štýlu výchovy je *induktívna disciplína*. Olivar (1992) hovorí o tom, že existujú rôzne spôsoby usmerňovania dieťaťa, ako napríklad prísne techniky usmerňovania dieťaťa, ktoré však nerozvíjajú prosociálne správanie, ale agresívne. Dieťa treba posilňovať, podporovať a samozrejme usmerňovať jeho pozornosť na dôsledky dopadu, ktoré môže mať jeho činnosť na iné dieťa. Tým sa dieťa rozvíja nielen po kognitívnej stránke, ale aj po emocionálnej, pretože sa dieťa učí empatii, čo je základ prosociálnosti. Ak dieťa vykoná niečo zlé, treba ho usmerniť a napraviť jeho priestupok. Indukcia vlastne spočíva v tom, že deťom vysvetlíme, zdôvodníme hodnoty a normy správania. Pripisovanie prosociálnosti definujeme ako mechanizmus, ktorý používa učiteľ vzhľadom na aktívne dieťa, potenciálne vykonávajúce prosociálne činy. Ak sa dieťa cíti byť vnímané na základe pozitívnej vlastnosti, snaží sa zodpovedať tomuto očakávaniu a má tendenciu v nej pokračovať. *Atribúcia* (pripisovanie) pozitívnych vlastností je najsilnejším psychickým mechanizmom. Ak deti nabádame k tomu, čo majú robiť, čo je správne, čo nie, formujeme ich správanie na určitú dobu. Argumenty v oblasti

prosociálnosti sú smerom k deťom vysoko účinné. Časté poučovanie a upozorňovanie môže u detí vyvolať aj opačné účinky. Sebaodmeňovanie je ďalšou formou výchovy k prosociálnosti. Dieťa napríklad poveríme, aby pomohlo mladšiemu kamarátovi. Následne ho za to pochválime a bude mať pocit užitočnosti a sebaocenenia.

1. Prieskumné zistenia

Problematika prosociálnej výchovy a prosociálnosti v materskej škole sa opäť stáva aktuálnou témou, ktorej je potrebné venovať zvýšenú pozornosť. Ako vyplýva z teoretického vstupu, táto problematika je stále živá v tradičnej ale aj v alternatívnej škole.

Problémy a ciele prieskumu

Ako je realizovaná výchova k prosociálnosti v materských školách?
Aká je úroveň prosociálnosti u detí?

Z problémov prieskumu nám vyplývajú tieto ***ciele:***
Zistiť, ako učiteľky rozvíjajú prosociálnosť u detí.
Zistiť, aké metódy učiteľky využívajú v edukácii na rozvoj prosociálnosti.

Charakteristika prieskumnej vzorky a použitých metód

Štruktúrované interview obsahovalo 9 otvorených otázok a realizovali sme ho s dvomi učiteľkami materskej školy, ktoré postupujú vo výchovno-vzdelávacom procese podľa pedagogiky M. Montessoriovej a s dvomi učiteľkami, ktoré pracujú podľa programu Krok za krokom. P. Gavora (2010) charakterizuje interview ako najpoužívanejšiu metódu, ktorá sa uskutočňuje medzi výskumníkom a skúmanou osobou a prebieha v priamom kontakte.

Analýza interview medzi učiteľkami z materskej školy, ktorá realizuje edukáciu podľa Pedagogiky Márie Montessoriovej a učiteľkami z materskej školy Krok za krokom

V tabuľkách uvádzame zhody a rozdiely v jednotlivých odpovediach učiteliek z dvoch vybraných materských škôl. Pri vyhodnocovaní odpovedí sme sa inšpirovali knižnou publikáciou od M. Portika a M. Miňovej (2011), kde sme vytvárali kódovaním kategórie odpovedí.

Pojem prosociálnosť

Keďže sme realizovali prieskum v triedach, kde učiteľky majú viacročnú prax a bohaté skúsenosti, pojem prosociálnosť im bol veľmi známy. Vedeli ho charakterizovať ako kamarátstvo, priateľstvo, schopnosť empatie, akceptácia dieťaťa s jeho názormi. Zaujímavá odpoveď bola od pani učiteľky, ktorá sa vyjadrila, že sa s ňou stretáva každodenne, nielen v pracovnom živote, ale aj v osobnom. Zachytili sme aj úplne inú odpoveď učiteľky, že prosociálnosť ako pojem nepozná, ale pozná prosociálnu výchovu, ktorá bola uvedená v predošlom kurikulárnom dokumente v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999).

Tabuľka 1
Prosociálne aktivity

Kategórie odpovedí	Montessori MŠ		Krok za krokom MŠ	
	U1	U2	U1	U2
Motivácia	✓			
Divadlo	✓	✓		
Emocionálne hry	✓	✓	✓	
Knižné publikácie	✓	✓	✓	
Spievanie pesničiek			✓	✓

Učiteľky z materskej školy Montessori využívajú rôzne aktivity od rozhovoru až po divadelné aktivity. Učiteľky sa vyjadrili, že si vymýšľajú a zároveň dopĺňajú prosociálne aktivity. Ďalej uvádzajú, že aj deti si rady vymýšľajú obmeny hier a spoločne sa z toho tešia. Všetky štyri panie učiteľky sa zhodli na tom, že im chýbajú slovenské knižné publikácie ohľadom prosociálnych aktivít. V praxi využívajú aj české knižné publikácie, ktorých je na trhu viac.

Tabuľka 2
Aplikácia metód

Kategórie odpovedí	Montessori MŠ		Krok za krokom MŠ	
	U1	U2	U1	U2
Divadlo	✓		✓	
Námetové hry	✓	✓		✓
Zážitkové učenie			✓	✓

Učiteľky z materskej školy Montessori sa zhodli v odpovediach, že vo svojej edukácii využívajú námetové hry. Učiteľky z materskej školy Krok za Krokom sa zhodli v odpovedi, že využívajú vo svojej edukácii zážitkové učenie, pretože postupujú podľa alternatívneho programu Krok za krokom, ktorý je založený na učení sa zážitkom.

Tabuľka 3
Aplikácia prosociálnych aktivít

Kategórie odpovedí	Montessori MŠ		Krok za krokom MŠ	
	U1	U2	U1	U2
Využívam veľmi často	✓	✓	✓	✓
Dopĺňanie prosociálnych aktivít k vzdelávacej aktivite		✓	✓	✓

Všetky učiteľky sa zhodli v tom, že prosociálne aktivity využívajú veľmi často, keďže je to prirodzená a každodenná súčasť výchovy a vzdelávania deti v triede. Zaujala nás odpoveď z materskej školy Montessori, že pri vzdelávacích aktivitách využívajú trojstupňové hodnotenie detí, ale aj sebahodnotenie detí.

Tabuľka 4
Stimulácia prosociálnosti u detí

Kategórie odpovedí	Montessori MŠ		Krok za krokom MŠ	
	U1	U2	U1	U2
Pochvaly používam striedmo	✓			
Potlesk	✓	✓	✓	
Posadenie dieťaťa za stôl, keď vyrušuje	✓		✓	✓
Materiálne hodnotenie		✓		✓

Pani učiteľka z materskej školy Montessori využíva odmeny striedmo. Dáva si pozor, aby zbytočne deti neprechválila a aby si na pochvaly nezvykli. Odmeňuje deti veľmi jednoduchým, ale zároveň efektívnym spôsobom. Dieťaťu prstom nakreslí na chrbát hviezdičku. Jej kolegyňa využíva potlesk, pochvalu, ale nevyhne sa aj materiálnym odmenám. V materskej škole Krok za Krokom využívajú takisto potlesk ako v materskej škole Montessori. Zaujímavé zistenie je to, že v obidvoch materských školách, z dvoch učiteliek jedna preferuje striktne nemateriálne hodnotenie a druhá materiálne.

Tabuľka 5
Napredovanie detí v jednotlivých subkategóriách v konkrétnej triede

Kategórie odpovedí	Montessori MŠ		Krok za krokom MŠ	
	U1	U2	U1	U2
Spolupatričnosť s inými deťmi v skupine	✓	✓		
Priateľstvo	✓	✓	✓	
Čarovné slovíčka	✓	✓	✓	
Emocionálna citlivosť			✓	✓
Pomoc a šľachetnosť			✓	✓
Prívetivosť	✓			

Podľa názoru učiteliek z materskej školy Montessori ich deti vedia používať v komunikácii čarovné slovíčka. Každý deň pri rannom kruhu realizujú aktivity zamerané na prejavovanie lásky, porozumenia a pohladením rozvíjajú citlivé jednanie u detí. V materskej škole Krok za Krokom sú učiteľky toho názoru, že ich deti napredujú v pomáhaní si medzi sebou a v emocionálnej citlivosti. Učiteľky z materskej školy Montessori sa domnievajú, že ich deti napredujú v komunikácii, s čím súvisí aj prívetivosť a používanie čarovných slovíčok. Učiteľky z materskej školy Krok za krokom sa zhodli v názore, že ich deti napredujú v Emocionálnej citlivosti a pomoci a šľachetnosti.

Tabuľka 6
Nedostatky v jednotlivých subkategóriách v konkrétnej triede

Kategórie odpovedí	Montessori MŠ		Krok za krokom MŠ	
	U1	U2	U1	U2
Priebojnosť, prílišná asertivita	✓	✓		
Riešenie problémov			✓	
Vzdanie sa výhod v prospech iných	✓	✓	✓	✓

Podľa názoru učiteliek deti sa nevedia vzdať vlastných výhod v prospech iných. Z názoru učiteliek z materskej školy Montessori vyplýva, že asertivitu a priebojnosť považujú za nedostatočné u svojich detí. Učiteľky z materskej školy Krok za Krokom sa domnievajú, že ich deti sú priebojné a asertívne. Nízku priemernú hodnotu má subkategória Riešenie problémov a Vzdanie sa vlastných výhod v prospech iných. Nízke hodnoty nám však vyšli aj v iných subkategóriách ako Čarovné slovíčka, ochrana a zachraňovanie, vyjadrovanie vlastných citov a napokon schopnosť podeliť sa.

Tabuľka 7
Rozdiel v prosociálnosti u detí

Kategórie odpovedí	Montessori MŠ		Krok za krokom MŠ	
	U1	U2	U1	U2
Áno	✓	✓	✓	✓

Na otázku, či bol rozdiel v prosociálnosti u detí na začiatku školského roka a na konci, všetky učiteľky zdieľajú rovnaký názor a zhodne odpovedali, že áno. V materskej škole učiteľky na začiatku školského roka diagnostikujú deti a priebežne zaznamenávajú do diagnostických hárkov informácie o deťoch. Nemôžeme zovšeobecňovať, ale na základe nášho prieskumu a podľa názoru učiteliek vyplynulo, že v uvedených materských školách pravidelným aplikovaním aktivít a metód zameraných na rozvoj prosociálnosti, sa táto vlastnosť počas roka u detí kvalitatívne mení.

Tabuľka 8
Rozdiel medzi tradičnou materskou školou a alternatívnou

Kategórie odpovedí	Montessori MŠ		Krok za krokom MŠ	
	U1	U2	U1	U2
Rozdielny Školský vzdelávací program	✓		✓	✓
Rovnocennosť medzi učiteľom a dieťaťom	✓	✓		
Alternatívne prvky	✓			

Učiteľky z materskej školy Montessori sa zhodli, že využívajú zásadu individuálneho prístupu v plnej miere a dieťa vnímajú ako rovnocenného partnera. Rodičia majú možnosť priviesť svoje deti do materskej školy aj po ôsmej hodine a môžu sa pozrieť a zapojiť sa do ranných aktivít. Druhá materská škola má alternatívny program Krok za Krokom, čiže využívajú zážitkové učenie a rôzne centrá aktivít. Učiteľky sa zhodli aj v tom, že alternatívne materské školy majú rozšírený Školský vzdelávací program o profiláciu, zameranie a vlastné ciele školy.

Záver

Mnoho škôl sa v súčasnosti inšpirovalo alternatívnymi školami a vybrali si kreatívnu cestu. Alebo možno niektoré súčasné školy len zasiali semienka a snažia sa o nich starať, aby vyrástlo niečo nové, nepoznané. Súčasnosť prijíma nove idey, metódy a formy výchovy a vzdelávania, ktoré sú prospešné pre spoločnosť a jednotlivé školy sa stávajú nielen opozíciou, ale aj partnermi, ktorí ponúkajú rozličné alternatívy edukácie.

Súčasnosť rýchlo napreduje. Na človeka sú kladené vyššie nároky, vystavení sme mnohým stimulom, ktoré nestíhame spracovať a následne upadá slušnosť a zdvorilosť. Niektorí ľudia možno považujú pravidlá slušného správania za prežitok doby a iní im nevenujú náležitú

pozornosť. A práve predškolské obdobie je základom formovania osobnosti. Netreba prehliadnuť aj túto zložku osobnosti a venovať sa jej v primeranej miere a nenásilne ovplyvňovať detské socio-morálne správanie žiaducim smerom. Toto ovplyvňovanie bude plne efektívne len vtedy, ak výchovné pôsobenie bude kontinuálne a v spolupráci s rodinou dieťaťa.

Odporúčanie do praxe

Smerom k učiteľom by sme odporúčali spoločné praktické semináre, kde by si vzájomne vymenili rôzne skúsenosti z oblasti alternatívnej pedagogiky, keďže nie všetci učitelia majú dostatočné informácie ohľadom spomenutej problematiky. Cieľom praktických seminárov by bolo vypracovanie aktivít do knižnej publikácie zameraných na prosociálnosť v jednotlivých aspektoch (komunikácia, sebaúcta, dôstojnosť, city, tvorivosť, empatia, iniciatíva a asertivita). Vhodné by bolo, ak by sa znížili počty detí v jednotlivých triedach, aby sa im učiteľ mohol individuálne a dostatočne venovať. Keďže Montessori pedagogika zastáva heterogénnu skupinu detí, bolo by vhodné vytvárať viac heterogénnych skupín detí v materských školách, aby si deti zvykli na rôznorodosť detí, rozvíjali priateľskosť, vzájomnú akceptáciu a rešpekt medzi deťmi.

Zoznam bibliografických odkazov

Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na: www.e-metodologia.fedu.uniba.sk.

Hollá, Z. a kol. (2009). *Vybrané pedagogické aspekty rozvoja prosociálnosti u detí*. Ružomberok: Katolícka univerzita, Edičné stredisko Pedagogickej fakulty.

Olivar, R.R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

Portik, M., Miňová, M. (2011). *Rómske dieťa v rodine a v materskej škole*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. (1999). Bratislava: ŠPÚ.

Zelina, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris.

CZĘŚĆ III.
PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA EDUKACYJNE

Zdzisława ZACŁONA
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

METODA PROJEKTU W KLASIE III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Abstract

In the article, the author presents the course of methodical guidelines in the method of an educational project. Numerous values that this method possesses motivate children to cognitive activity and develop their interests in the immediate environment of the student's life. Two examples of designing educational activities demonstrated in the next stages of the method implementation and the allocation of tasks for individual groups of 9-year-old children might serve as an inspiration, especially for young teachers, to search for and modify these examples depending on the abilities of individual students, the theme of the project or the needs of the environment in which the school functions.

Key words: early school education, child activity, project method.

Abstrakt

W artykule Autorka opisuje tok metodycznego postępowania przy metodzie projektu edukacyjnego. Liczne walory, które posiada ta metoda, motywują dzieci do aktywności poznawczej i rozwijania zainteresowań najbliższym środowiskiem życia ucznia. Dwa przykłady projektowania działań edukacyjnych rozpisane w kolejnych etapach realizacji metody oraz przydział zadań dla poszczególnych grup dzieci 9-letnich mogą inspirować, szczególnie młodych nauczycieli, do poszukiwań i modyfikowania tych przykładów w zależności od możliwości indywidualnych poszczególnych uczniów, tematu projektu czy potrzeb otoczenia, w jakim funkcjonuje szkoła.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, aktywność dziecka, metoda projektu.

Wprowadzenie

Aktywność poznawcza odgrywa szczególną rolę w procesie uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym. Własne działanie umożliwia badanie i gromadzenie wiedzy o świecie, przy czym jednocześnie rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe i usprawnia procesy psychiczne. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma zadanie zaciekawiać, pogłębiać oraz poszerzać zainteresowanie dziecka otaczającą rzeczywistością. Może to robić na wiele sposobów, stosując rozmaite strategie kształcenia, metody nauczania i formy organizacji zajęć.

Na tym tle szczególnie wartościowe wydają się takie poczynania edukacyjne, które wiążą się z metodami aktywizującymi, gdyż to w nich wyzwala się aktywność dziecka: intelektualna, praktyczna i emocjonalna. W aktywności tej dziecko korzysta z własnych doświadczeń i znanych wiadomości, ma szansę eksponować swoje mocne strony osobowości, poznaje najbliższe środowisko swojego życia.

Wśród różnych klasyfikacji i podejść metodycznych do korzystania z metod aktywizujących w publikowanej literaturze nie ma jednoznaczności. Nie jest też celem rozważań tego artykułu szukać optymalnych definicji, analizować spójność i rozbieżność podejść autorów czy dokonywać ich szczegółowego omówienia.

Założeniem jest pokazanie głębokiego sensu i edukacyjnych wartości pracy metodą projektu. Nauczyciel początkowej edukacji szkolnej powinien dołożyć wszelkich starań, aby proces dydaktyczno-wychowawczy prowadzić, odpowiednio motywując dzieci do samodzielnego lub grupowego działania, organizować zajęcia urozmaicone, aby były dla uczniów ciekawe oraz tworzyć sytuacje zadaniowe, pozwalające badać, eksperymentować i gromadzić oraz weryfikować wiedzę o świecie (Rau, Ziętkiewicz, 2000, s. 22). Wdrażanie uczniów w młodszym wieku szkolnym do pracy tą metodą pozwala realizować przedsięwzięcia edukacyjne szersze niż tylko zadania dotyczące jednego wąskiego zagadnienia czy obszaru problemowego.

1. Ogólne wskazówki metodyczne do metody projektu[1]

Metoda projektu to przedsięwzięcie edukacyjne o zaplanowanym charakterze i konkretnie określonym celu. Polega na tym, że uczniowie realizują zadania w oparciu o przemyślane wcześniej założenia. Najważniejszym elementem projektu jest samodzielna praca uczniów, rozwijająca ich zdolności, zainteresowania poznawcze, a także umiejętności planowania i realizowania działań. Duże znaczenie ma też umiejętność pracy zespołowej, wdrażanie od odpowiedzialności za działania grupy i wkład swojej pracy. Jest to metoda twórczego rozwiązywania problemów, dlatego rozwija myślenie, kreatywność i wyobraźnię uczniów. Nauczyciel pełni rolę doradcy, udziela pomocy, wskazówek i wyjaśnień.

Projekt wymaga szerokiego spojrzenia, wyjścia poza szkolne nauczanie, dostrzeganie rzeczy i zjawisk we wzajemnych związkach. Wymaga wysiłku intelektualnego, aktywności przy zdobywaniu wiedzy o świecie z rozmaitych źródeł informacji. W projekcie wiedza ucznia, jego umiejętności i postawy ściśle są ze sobą sprzężone, pozwalają zdobywać nowe doświadczenia edukacyjne w sferze społecznej, kulturowej, komunikacyjnej – jest to jedna z wartościowszych metod zdobywania i porządkowania wiedzy dziecka o świecie. Przytoczone jako przykłady projekty edukacyjnych ujęte były w obudowie dydaktycznej programu do edukacji wczesnoszkolnej pt. „Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć, poznając siebie i świat", opracowanego pod redakcją i we współautorstwie Autorki artykułu. Program opracowany został w ramach projektu realizowanego przez Fundację Europa+ 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 w latach 2014-2015.

Przedstawione projekty są tematycznie związane z bliskim otoczeniem życia dziecka i dotyczą zagadnień społecznych. Oparte są o zasadę współpracy rówieśników z klasy, ale też obejmują relacje międzygeneracyjne, co sprzyja międzypokoleniowej konsolidacji i poznawaniu przez dzieci potrzeb osób starszych. Proponowane projekty wynikają zatem zarówno z celów wychowawczych, jak również dydaktycznych, realizowanych w edukacji wczesnoszkolnej. Dobrze integrują wielopłaszczyznowe zadania edukacyjne, wdrażają do samodzielnego uczenia się, rozwijają myślenie krytyczne i dyspozycje intelektualne, a także wyzwalają postawy przedsiębiorcze. Wdrażają do wyrażania swoich opinii, ale i słuchania argumentów innych uczniów, uczą kompromisu, dokonywania oceny i samooceny.

Nauczanie metodą projektu wymaga opracowania przez nauczyciela klarownej instrukcji, zawierającej jasne i konkretne wskazówki dla uczniów, wyjaśniające, na czym polega praca tą metodą aktywizującą.

[1] Uwaga metodyczna do proponowanych projektów: To nauczyciel decyduje, biorąc pod uwagę wiek dziecka i ich możliwości rozwojowe, w jakim zakresie projekt będzie realizowany i w której klasie. Formułowane dla grup pytania są treściowo obszerne, dlatego z propozycji można wybrać tylko np. 1 lub 2 pytania. Elastyczne i rozsądne podejście nauczyciela da dzieciom poczucie satysfakcji i sprawstwa w działaniu metodą projektu edukacyjnego.

2. Przygotowanie przez nauczyciela instrukcji do projektu edukacyjnego[2]

Nauczyciel pracując metodą projektu badawczego powinien uwzględnić następujące elementy:

- temat projektu (jego cel);
- zadania, jakie trzeba zrealizować i czas realizacji;
- źródła informacji (z jakich materiałów skorzystać, osoby, instytucje);
- terminy konsultacji uczniów z nauczycielem;
- termin prezentacji, czas na prezentację, sposoby prezentacji (rodzaj prezentacji – rezultat);
- kryteria oceny projektu;
- członkowie 5-6 osobowych grup, jasno określić, kto za co odpowiada (każdy powinien być za coś odpowiedzialny; na początku można dopuszczać dobór dzieci do grup według ich uznania, gdyż wtedy mają do siebie zaufanie – zazwyczaj te wybory dokonują się pomiędzy najbliższymi przyjaciółmi/ kolegami). W każdej grupie należy wybrać lidera grupy.

Przebieg zajęć

1) Zainicjowanie tematu projektu:
   - Temat może proponować nauczyciel.
   - Nauczyciel może dać uczniom kilka tematów do wyboru.
   - Nauczyciel może określić obszar tematyczny, a tematy mogą proponować uczniowie.
2) Wybór tematu (lub sformułowanie, gdy proponuje go nauczyciel).
3) Omówienie celu projektu (w ten etap mogą być włączeni uczniowie) – warto uświadamiać dzieciom, co nam da realizacja projektu.
4) Odniesienie do instrukcji projektu, ustalenie:
   - zadań do realizacji przez poszczególne grupy (5-6 osobowe);
   - doboru dzieci do grup, wybór lidera w każdej grupie;
   - określenie konkretnego czasu na realizację zadań projektowych;
   - ustalenie kontaktu z nauczycielem – konsultacje w trakcie realizacji projektu,
   - z jakich informacji korzystać, z jakich źródeł (np. osoby, instytucje, książki, Internet…);
   - terminu prezentacji projektów przez grupy i czasu przeznaczonego na prezentację;
   - sposobu prezentacji rezultatów projektu (np. notatki na plakacie, zdjęcia, nagrania głosowe, ilustracje lub mapa myśli, krótka prezentacja multimedialna, opracowanie materiałów i zebranie ich w segregatorze itp.);
   - wypracowanie z uczniami kryteriów oceny projektu (np. systematyczność pracy, zaangażowanie wszystkich osób, podział zadań w grupie, wykorzystanie różnych źródeł informacji, sposób prezentacji (język, jasność wypowiedzi, porządkowanie treści, udział całej grupy itp.).

[2] Ta instrukcja jest uniwersalna, dlatego przydatna może być do każdego tematu opracowanego metodą projektu edukacyjnego. Instrukcję przygotowano na podstawie: *Metody aktywizujące*, B. Kubiczek, 2009, Opole: Wydawnictwo NOWIK, s. 88-89; *Jak pracować metodami aktywnymi*, I. Dzierzgowska, 2004, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, s. 35-36.

Ważne:

- W ogólnej instrukcji nauczyciel może nanosić w miarę potrzeb zmiany, może dokonywać korekt (np. co do harmonogramu projektu).
- Przyjęcie harmonogramu projektu jest zawarciem kontraktu, który obowiązuje zarówno nauczyciela, jak i uczniów.

3. Przykłady zajęć z wykorzystaniem metody projektu dla klasy III szkoły podstawowej

Temat: Jak ciekawie organizować czas wolny dzieciom w wieku od 3 do 9 lat na naszym osiedlu

Cele ogólne:

- gromadzenie wiedzy o środowisku społecznym i kulturowym;
- motywowanie do samodzielnego zdobywania wiedzy z różnych źródeł informacji;
- rozwijanie umiejętności komunikowania się w grupie rówieśniczej i z osobami dorosłymi;
- rozwijanie umiejętności uczenia się przez bezpośrednie poznawanie i doświadczanie świata.

Cele operacyjne:

Uczeń:

- zbiera fakty na temat: jak dzieci spędzają czas wolny na osiedlu (konstruowanie wiedzy przez doświadczanie);
- zadaje pytania, dokumentuje odpowiedzi, prowadzi obserwacje rzeczywistości społecznej;
- prezentuje efekty na forum klasy;
- samodzielnie zdobywa wiedzę, porządkuje materiały, uczy się wnioskowania oraz kreatywnego myślenia;
- prezentuje zachowania proedukacyjnych, zgodnej współpracy w grupie, aktywnego zaangażowania i odpowiedzialności za pracę grupy.

Metoda nauczania:

Projekt edukacyjny badawczy (zespołowy).

Forma organizacji zajęć:

Grupowa praca zróżnicowana.

Realizacja projektu:

Etap 1

Jaka jest oferta spędzania wolnego czasu na naszym osiedlu dla dzieci w wieku od 6 do 9 lat?
Jako dodatkowe rozwinięcie tematyki można jeszcze uwzględnić:

- Czy dzieci w wieku od 6 do 9 lat korzystają z tej oferty (czy są zadowolone)?
- Jak chciałyby spędzać czas wolny?

Uczniowie zbierają informacje o aktualnej ofercie spędzania czasu wolnego dla dzieci w wieku od 6 do 9 lat na osiedlu. Wykorzystują do tego obserwacje i bezpośrednie rozmowy. Z każdej obserwacji i rozmowy zapisywane są krótko spostrzeżenia oraz konkretne fakty. Dzieci ustalają, że będą je interesowały np.:

Grupa 1
Biblioteka osiedlowa (czy i ile jest w niej książek dla dzieci, ile dzieci z korzysta z biblioteki; jakie zajęcia organizowane są dla dzieci w bibliotece; kiedy się odbywają, ile dzieci z nich korzysta; czy jest czytelnia lub wydzielony kącik czytelniczy ⇒ rozmowa z bibliotekarką; obserwacja).

Grupa 2
Place zabaw (ile jest placów zabaw na osiedlu; czy są czyste, np. koszona trawa, opróżniane kosze na śmieci; czy na placach zabaw są urządzenia dla dzieci w wieku od 6 do 9 lat, czy urządzenia są odnowione, czy są bezpieczne; czy są tablice o zasadach korzystania z placów zabaw, czy zasady te są przestrzegane (np. czy ludzie nie wprowadzają psów ⇒ obserwacja).

Grupa 3
Boiska sportowe (czy są boiska dostępne dla dzieci, czy np. z boiska szkolnego można korzystać po lekcjach, jakie jest wyposażenie boiska itp. ⇒ obserwacja).
Miejsca do bezpiecznej jazdy na rolach, hulajnodze, wrotkach, rowerach (czy są wydzielone ⇒ obserwacja).

Grupa 4
Świetlica osiedlowa (czy jest duży, wyraźny szyld; czy na ogłoszeniu jest informacja o dniach i godzinach otwarcia, zajęciach; kiedy i jak można się zapisać na zajęcia; jak są wyposażone sale świetlicy; ile dzieci z niej korzysta, z jakich zajęć; czy jest podjazd dla dzieci na wózkach ⇒ obserwacja, rozmowa z osobami pracującymi w świetlicy).

Inne miejsca, w których dzieci mogą bezpiecznie spędzać czas wolny.

Rozwinięcie tematyki (dodatkowe):

Grupa 1 i 2
Zbieranie informacji od dzieci w wieku od 6 do 9 lat.
Pytania np.:

- czy są zadowolone z oferty osiedla (czy chodzą na zajęcia – dlaczego; jeśli nie chodzą – dlaczego; z czego korzystają chętnie – dlaczego);
- jak chciałyby spędzać czas wolny na osiedlu? ⇒ rozmowa z dziećmi z klas I-III (wywiad).

Grupa 3 i 4
Zbieranie informacji od rodziców dzieci w wieku od 6 do 9 lat.
Pytania np.:

- czy ich dzieci uczęszczają do biblioteki czy świetlicy osiedlowej?;
- z jakich zajęć chętnie korzystają? / dlaczego nie korzystają?;
- co można byłoby zrobić na osiedlu, aby dzieci ciekawie i bezpiecznie spędzały czas wolny? ⇒ rozmowa (wywiad) lub krótka ankieta.

Etap 2

Analiza i porządkowanie zebranego materiału np. według zagadnień:

- co dzieci mogą bezpiecznie robić w czasie wolnym na osiedlu;
- ile dzieci korzysta z biblioteki i zajęć w świetlicy;
- jakie jest wyposażenie osiedla w urządzenia dla dzieci;
- czy dzieci są zadowolone z aktualnej oferty;
- co dzieci proponują, aby ciekawie spędzić czas wolny?

Można też wykorzystać analizę i grupowanie materiału według:

- tego, jak jest na osiedlu?;
- plusy tego, jak jest teraz;
- minusy tego, jak jest teraz;
- listy propozycji, co zrobić na osiedlu, żeby można było ciekawie spędzić czas wolny.

Etap 3

Prezentacja wyników projektów na forum klasy (np. z wykorzystaniem myślowych kapeluszy E. de Bono), zgodnie z ustalonymi zasadami:

- prezentacja faktów (biały kapelusz), jak jest;
- zalety tego, jak jest (żółty kapelusz);
- minusy tego, jak jest (czarny kapelusz);
- czy dzieci są zadowolone z oferty osiedlowej (czerwony kapelusz);
- propozycje dzieci oraz rodziców, jak ciekawie spędzać czas wolny na osiedlu (zielony kapelusz), które mogą być przedstawione w aspekcie:
  - co poprawić, żeby było lepiej (np. usprawnić: dostosować godziny otwarcia biblioteki do 1. i 2. zmiany w szkole; dbać o czystość i bezpieczeństwo placów zabaw; lepiej promować to, co się dzieje na osiedlach),
  - co nowego zaproponować (np. rozszerzać ofertę zajęć dla dzieci w świetlicy; organizować wycieczki piesze i rowerowe w dni wolne od zajęć szkolnych (soboty), żeby zwiedzić najbliższe okolice; organizować konkursy i turnieje dla wszystkich dzieci z osiedla; organizować imprezy dla dzieci starszych, np. sportowe; wydzielić miejsce na ogłoszenia, co dzieje się ciekawego na osiedlu, na boisku szkolnym; organizować zajęcia po lekcjach dla dzieci z osiedla pod nadzorem nauczyciela; place zabaw wyposażyć w urządzenia np. sportowe dla dzieci starszych; dokupić ciekawe gry planszowe.

Etap 4

Ocena projektów w atmosferze spokoju (bez rywalizacji) według wcześniej ustalonych zasad.

Etap 5

Podsumowanie (docenienie zaangażowania uczniów) – ewaluacja (np. rundka nt. tego, co sprawiło ci radość przy pracy nad projektem).

Etap 6

Ekspozycja wyników realizacji projektów wszystkich grup np. w sali lekcyjnej.

Temat: Czy nasza miejscowość jest przyjazna seniorom?

Cele ogólne:

- poznawanie społecznego środowiska lokalnego (organizacji działających na rzecz osób starszych; oferty kierowanej do seniorów);
- rozwijanie umiejętności zbierania informacji, wykorzystywania różnych źródeł informacji;
- kształtowanie umiejętności współpracy w grupie i relacji międzypokoleniowych;
- wdrażanie do samodzielnego uczenia się, rozwijania pozytywnej motywacji do nauki i projektowania zmian na lepsze;
- rozwijanie wrażliwości na problemy i potrzeby osób starszych;
- rozwijanie szacunku dla osób starszych;
- zaangażowanie w życie społeczne środowiska lokalnego.

Cele operacyjne:

Uczeń:

- zbiera informacje dotyczące zaspokajania potrzeb osób starszych w środowisku lokalnym, wykorzystując różne źródła: Internat, afisze, plakaty, tablice ogłoszeń, telewizję, wywiady, rozmowy, obserwację;
- opisuje sposoby funkcjonowania działania organizacji działających na rzecz osób starszych, sposoby spędzania czasu przez osoby starsze, ofertę rekreacyjną oraz edukacyjnej dostępną dla osób starszych w miejscowości i ofertę ochrony zdrowia skierowaną do seniorów;
- przeprowadza wywiady, rozmowy, współpracuje z osobami ze swojego środowiska podczas zbierania materiałów do projektu oraz współdziała z członkami swojej grupy;
- gromadzi informacje o odczuciach i ocenach rzeczywistości przez seniorów;
- rozwija wrażliwość na problemy seniorów i postawę szacunku do osób starszych.

Metoda nauczania:

Projekt edukacyjny badawczy (zespołowy).

Forma organizacji zajęć:

Grupowa praca zróżnicowana.

Realizacja projektu:

Etap 1

1. Ustalenie, że osoby starsze to takie, które ukończyły np. 60 lat.
2. Ogólna orientacja, czego dotyczył będzie projekt: zebranie informacji dotyczących zapewnienia osobom starszym bezpieczeństwa w mieście, opieki zdrowotnej, aktywności fizycznej, rozwoju intelektualnego, poszerzania zainteresowań, umożliwienia rekreacji i rozrywki.
   Uczniowie w ramach tej problematyki mogą odpowiadać na pytania np.: Czy w naszym mieście starsze osoby mogą bezpiecznie przejść przez ulicę? Czy mogą wygodnie poruszać się komunikacją miejską (jakość autobusów)? Czy korzystanie z komunikacji miejskiej przez osoby starsze jest objęte zniżkami na bilety lub zwolnieniami z opłat? Czy jest w naszym mieście specjalna oferta zdrowotna, skierowana do osób starszych i jeśli jest – to ile osób z niej korzysta? Jakie są możliwości spędzania wolnego czasu przez osoby

starsze w naszym mieście? Jakie są możliwości uprawiania sportu/gimnastyki przez osoby starsze? Czy w naszej miejscowości osoby starsze mogą poszerzać swoją wiedzą i rozwijać zainteresowania? Czy w naszej miejscowości organizowane są formy spędzania czasu, umożliwiające im wspólne spędzanie czasu z wnukami?

3. Omówienie źródeł pozyskiwania informacji:
   Uczniowie starają się korzystać z różnych źródeł informacji, mogą analizować programy telewizji lokalnej, notatki prasowe, afisze, plakaty, ogłoszenia, korzystają z Internetu, przeprowadzają wywiady, rozmowy z osobami ze swojego środowiska oraz obserwują rzeczywistość, która ich otacza.

Przydział zadań dla grup:

Przeprowadzenie obserwacji w swoim otoczeniu i sprawdzenie: jakości autobusów (liczby miejsc siedzących, wysokości poręczy i dostępności uchwytów, klimatyzacji, liczby kasowników biletowych). Można też zmierzyć czas palenia się świateł zielonych na przejściach dla pieszych – czy jest on wystarczający do przejścia przez jezdnię dla osoby starszej (obserwacja). Przeprowadzenie wywiadu ze swoim dziadkiem i babcią. Proponowane pytania: Jak spędzają czas wolny, gdzie? Co lubią robić? Czy mają znajomych, gdzie ich poznali? Czy często się z nimi spotykają – gdzie? Czy wygodnie jest im poruszać się po naszym mieście? Jak czują się w naszej miejscowości, czy chcieliby coś zmienić, by żyło się tu lepiej, ciekawiej?

Grupa 1

Dzieci analizują rozkład jazdy autobusów – sprawdzają, czy sieć autobusowa miejscowości obejmuje wszystkie jej rejony, a także jakie są ceny biletów, czy są ulgi dla osób starszych (wywiad z pracownikiem MPK, strona internetowa – analiza faktów).
Przeprowadzenie wywiadu z pracownikiem biblioteki publicznej/czytelni na temat oferty skierowanej do osób starszych. Przykładowe pytania: Ile osób starszych korzysta z biblioteki i czytelni? Jakie książki najczęściej pożyczają? Czy na terenie biblioteki organizowane są wieczorki poetyckie lub literackie dla osób starszych?

Grupa 2

Analiza oferty zajęć rekreacyjnych i imprez rodzinnych, organizowanych na terenie miejscowości. Analiza afiszy, ulotek dostępnych w miejscach publicznych, ogłoszeń w prasie i telewizji lokalnej, tablic informacyjnych. Rozmowa z pracownikiem np. domu kultury, dotycząca oferty skierowanej do osób starszych. Przykładowe pytania: Czy ludzie starsi korzystają z zajęć tu prowadzonych? Jeśli tak, to na jakie zajęcia uczęszczają? Czy na terenie domu kultury osoby starsze mogą prezentować swoją twórczość, dzielić się swoją wiedzą, np. jako goście, prowadzący jakieś spotkania itp.?

Grupa 3

Analiza oferty zdrowotnej. Analiza ulotek dostępnych w ośrodku zdrowia, na afiszach, plakatach, tablicach ogłoszeń, w telewizji lokalnej, gazecie lokalnej. Zbieranie informacji na temat: programów zdrowotnych i profilaktycznych, skierowanych do osób starszych, badań bezpłatnych, dostępności ulotek informacyjnych, dotyczących dolegliwości zdrowotnych, warsztatów/wykładów o ochronie zdrowia dla osób w podeszłym wieku, pomocy medycznej dla osób chorych w domu.

Wywiad z pielęgniarką w recepcji najbliższego ośrodka zdrowia: Jakie dolegliwości mają najczęściej ludzie starsi? Czy dużo ich się zapisuje do lekarzy każdego dnia? Do jakich specjalistów chodzą? Czy długo muszą czekać w kolejkach? Czy są programy zdrowotne dla nich? Czy są ulotki o ochronie zdrowia dla starszych osób? Czy są jakieś badania bezpłatne, warsztaty, wykłady dla nich o zdrowiu? Czy i jaka jest pomoc dla osoby starszej obłożnie chorej leżącej w domu? Oprócz tego obserwacja: Czy jest winda w ośrodku zdrowia, czy jest podjazd dla niepełnosprawnych (np. osób starszych na wózkach inwalidzkich), czy jest wystarczająca liczba krzeseł w poczekalniach przed gabinetami lekarskimi.

Grupa 4
Analiza oferty organizacji pozarządowych, których celem jest pomoc, organizacja czasu wolnego osób starszych, np. Uniwersytet Trzeciego Wieku, koło gospodyń wiejskich itp. – liczba tych organizacji.

- Może być wybór jednej z nich i przeprowadzenie wywiadu z jej pracownikiem. O pozostałych organizacjach uczniowie zbierają informacje np. z Internetu i z dostępnych materiałów, ustalają, na czym polega ich działalność.
- Może być inne rozwiązanie, np. każdy uczeń z grupy robi wywiad z pracownikiem innej organizacji.

Przykładowe pytania do wywiadów: Jak starsze osoby spędzają tu czas? Jakie są zajęcia/ wykłady/kursy? Jak mogą rozwijać swoją sprawność fizyczną – zajęcia gimnastyczne, wycieczki, sekcje? Czy są jakieś imprezy, na których mogą się lepiej poznać – ogniska, wyjazdy, dancingi? Czy w instytucji organizuje się spotkania, na których osoby starsze mogą prezentować swoje umiejętności, wiedzę i doświadczenie?

Etap 2
Analiza zebranego materiału według zagadnień:

- bezpieczeństwo osób starszych;
- ochrona zdrowia osób starszych i opieka nad nimi (ograniczenia wieku);
- rekreacja dla seniorów;
- rozwój osób starszych – fizyczny i umysłowy.

Etap 3
Prezentacja zebranego materiału przez uczniów. Dzieci mogą prezentować zebrany materiał w formie myślowych kapeluszy E. de Bono:

- prezentują fakty – biały kapelusz;
- komentują zalety stanu aktualnego – żółty kapelusz;
- omawiają wady tego, jak jest – czarny kapelusz;
- mówią o własnych odczuciach odnośnie do tego, jakie są fakty, mogą również opisywać odczucia osób starszych, o których dowiedziały się z wywiadów ze swoimi babciami i dziadkami – czerwony kapelusz;
- dzieci starają się zaproponować własne rozwiązania, które uczyniłyby ich miejscowość bardziej przyjazną dla osób w podeszłym wieku – zielony kapelusz.

Etap 4
Ocena projektów według ustalonych wcześniej zasad.

Etap 5
Podsumowanie: Czy chcielibyście uczyć się metodą projektu? Co w trakcie realizacji projektu sprawiło wam radość, a co było trudne? Można przeprowadzić kilkuminutową rozmowę metodą myślowych kapeluszy na temat: Metoda projektu jako sposób uczenia się. Dzieci opowiadają o swoich odczuciach, wadach i zaletach takiego uczenia się itp.

Etap 6
Wystawa projektów w sali lekcyjnej.

Projekt badawczy może w efekcie posłużyć też do konkretnych działań wdrożeniowych, np.:

- można napisać notatkę do lokalnej prasy o życiu seniorów w naszej miejscowości;
- można sformułować oficjalne pismo do władz samorządowych z konkretnymi propozycjami polepszenia warunków życia osób starszych i dbania o seniorów w środowisku lokalnym.

Bibliografia

Adamek, I. (2001). *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Biegańska, A. (2005). Czym jest projekt edukacyjny?: wykorzystanie projektów edukacyjnych. *Dyrektor Szkoły, 7/8*, 67-68.

Bryła, R. (2000). Wybrane metody aktywizujące i ich zastosowanie w praktyce szkolnej. *Edukacja, 3*, 103-110.

Dzierzgowska, I. (2004). *Jak pracować metodami aktywnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Gajda, J. (2010). *Aktywizowanie uczestników procesu dydaktycznego*. Częstochowa: Politechnika Częstochowska.

Karasowska, A. (2008). Jakie nadzieje możemy wiązać z metodą projektu? *Remedium, 12*, 8-9.

Kubiczek, B. (2009). *Metody aktywizujące*. Opole: Wydawnictwo NOWIK.

Rau, K., Ziętkiewicz, E. (2000). *Jak aktywizować uczniów: burza mózgów i inne techniki w edukacji*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.

Szymański, M.S. (2000). *O metodzie projektu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Wyszyńska, K. (2011). Czym jest metoda projektu. *Życie Szkoły, 9*, 549-552.

Zacłona, Z. (2010). *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu.

Agata KALINOWSKA
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

WYKORZYSTANIE GIER I ZABAW W PROCESIE INTEGRACJI ZESPOŁU KLASOWEGO NA POZIOMIE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Abstract

This article is an attempt to underscore the role of pre-school education teacher obliged to incorporate aspects of group integration into the process of upbringing and education. Propositions of practical classes to conduct in school environment were also presented. Stimulating pupils and undertaking actions oriented towards emphasizing positive aspects of being a member of a class team may influence development of pupils and satisfy the needs for colleague relationships.

Key words: integration, integration of a class, pre-school pupils.

Abstrakt

Artykuł stanowi próbę podkreślenia roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej zobligowanego do uwzględniania w procesie wychowawczym aspektów integracji grupy. Zostały również przedstawione propozycje zajęć praktycznych możliwe do przeprowadzenia w warunkach szkolnych. Aktywizacja oraz podejmowanie oddziaływań ukierunkowanych na dostrzeganie przez uczniów pozytywnych aspektów przynależności do zespołu klasowego może wpływać na ich wszechstronny rozwój oraz zaspokajanie potrzeb w zakresie kontaktów rówieśniczych.

Słowa kluczowe: zajęcia integrujące, integracja grupy klasowej, uczniowie edukacji wczesnoszkolnej.

Wprowadzenie

3 lata wspólnie spędzone z dziećmi umożliwiają nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej kształtowanie prawidłowych zachowań oraz postaw usytuowanych w pracy wychowawczej. Do niezwykle istotnych zadań stawianych przed „opiekunem" należy integrowanie grupy klasowej. Tematyka związana z danym obszarem jest szeroko podejmowana przez wielu pedagogów, co stanowi o dostrzeganiu ważności omawianego zagadnienia. Aktywizacja oraz podejmowanie oddziaływań ukierunkowanych na dostrzeganie przez uczniów pozytywnych aspektów przynależności do zespołu klasowego może wpływać na ich pełniejszy rozwój oraz zaspokajanie potrzeb w zakresie kontaktów rówieśniczych.

Długofalowy proces integracji nauczyciel powinien rozpocząć od stworzenia w klasie atmosfery przyjaźni, szczerości i zrozumienia. Uczniowie powinni współpracować w poczuciu zaufania oraz bezpieczeństwa. Poprzez prawidłową postawę nauczyciela, takt i zaangażowanie należy ukazać dzieciom, że są niepowtarzalnymi indywidualnościami, posiadającymi zarówno zalety, jak i wady, które nie mogą stać się przyczyną braku akceptacji w zespole. Pozytywne relacje uczniowskie zależą także od umiejętności „wczuwania" się w przeżycia innego dziecka, czyli związane są z empatią. Dzięki niej uczniowie lepiej rozumieją i akceptują zachowania kolegów oraz koleżanek, stając się bardziej wyrozumiałymi i cierpliwymi członkami interakcji opartych na pełniejszym poznaniu oraz przyjaźni. Wspólne przebywanie i współpraca w grupie umożliwia nawiązanie prawidłowych relacji, które stanowią nieodłączną część sfery wychowawczej. Integracja klasy w dużej mierze powinna zostać ukierunkowana na uczniów nieakceptowanych, dzieci z obniżoną samooceną oraz zaburzoną umiejętnością współdziałania

w zespole. Utrzymywanie się długotrwałych negatywnych odczuć może w konsekwencji doprowadzić do niechęci w podejmowaniu interakcji z innymi ludźmi. Wychowawca, stosując odpowiednio dobrane gry i zabawy integracyjne, może w szerokim zakresie podwyższać poczucie własnej wartości dzieci oraz sprawiać, że nauczą się one radzenia sobie z przykrymi emocjami, których doświadczają. W moim przekonaniu integrowanie zespołu klasowego stanowi istotny element oddziaływań wychowawczych, który wpływa bezpośrednio na kształtowanie osobowości ucznia oraz rozwija potrzebę podejmowania kontaktów z rówieśnikami, wpływając prawidłowo na późniejsze funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie.

Cel stosowania prezentowanych gier i zabaw

Głównym celem zastosowania gier i zabaw jest integrowanie zespołu klasowego. Realizacja zamierzeń odbywa się przez: uwrażliwienie postrzegania, pogłębianie odpowiedzialności za samego siebie, funkcjonalne wyrażanie uczuć, świadomość własnej motywacji, samoakceptację, akceptację innych, rozwijanie zaufania, stosowanie zachowań asertywnych, uwrażliwienie na informacje zwrotne przekazywane przez otoczenie oraz uwrażliwienie na potrzebę niesienia pomocy (Vopel, 2009, s. 11-12).

Treści zawarte w prezentowanych propozycjach zajęć

Treści, które zostały zawarte w niniejszym artykule stanowią jedynie propozycję zastosowania gier i zabaw, jednocześnie uwzględniając możliwość dostosowania lub zmiany ćwiczeń w zależności od wieku dzieci oraz potrzeb grupy klasowej. Całokształt ćwiczeniowy powstał na bazie wieloletnich doświadczeń nauczyciela praktyka oraz został zainspirowany propozycjami K. Vopla (2009). Prezentowane treści podzielono na następującą tematykę:

1. Ustanawiamy reguły grupy – umowa klasowa.
2. Pogłębiamy kontakty między uczniami.
3. Rozwijamy postrzeganie siebie i innych.
4. Porozumiewamy się płynniej.
5. Rozpoznajemy i wyrażamy uczucia.
6. Rozwijamy zaufanie i otwartość.
7. Radzimy sobie z przykrymi emocjami.
8. Podejmujemy samodzielne decyzje.
9. Przyjmujemy postawy asertywne.
10. Wierzymy w swoje możliwości.
11. Radzimy sobie z wpływami innych.
12. Radzimy sobie ze stresem.
13. Pogłębiamy zachowania empatyczne.
14. Odczytujemy informacje zwrotne (feedback).
15. Współpracujemy ze sobą.
16. Podsumowujemy zajęcia – bawimy się razem.

Proponowaną formą realizacji zajęć są cykliczne, cotygodniowe spotkania trwające ok. 1 godzinę. Jednostki zajęciowe nie stanowią przykładowych scenariuszy, a jedynie są inspiracją i wskazówką dla nauczyciela ukierunkowanego na poszukiwanie gier oraz zabaw w zakresie integracji zespołu klasowego.

Zajęcia nr 1
Ustanawiamy reguły grupy – umowa klasowa.

Cele: uczeń:
- stara się zrozumieć zasady, które warunkują prawidłowe funkcjonowanie w zespole;
- zgodnie współpracuje z koleżankami i kolegami;
- aktywnie włącza się w przygotowanie umowy klasowej;
- stosuje zasady ustalone w umowie klasowej.

Proponowany przebieg zajęć:
1. Uczniowie podzieleni na trzy grupy, każda grupa odgrywa jedną z podanych scenek:
   - w czasie opowiadania jednego dziecka o swojej rodzinie inni uczniowie nie słuchają, przeszkadzają;
   - podczas czytania książki przez jednego ucznia pozostała część grupy hałasuje, trącając czytającego;
   - podczas układania klocków inni uczniowie przewracają budowle, zabierają potrzebne elementy.

   Po odegraniu scenek uczestnicy zabawy dzielą się swoimi odczuciami, po czym następuje dokładne omówienie zabawy.
2. Wspólne opracowanie zasad z podkreśleniem potrzeby ich bezwzględnego przestrzegania. Ważne stają się propozycje podawane przez uczniów. Dookreślone pomysły należy zapisać na dużych kartonach.

   Najczęstsze propozycje podawane przez uczniów:

   Mówimy szczerze.
   Zawsze mówi tylko jedna osoba.
   Nie śmiejemy się z wypowiedzi kolegów i koleżanek.
   Każdy ma prawo do odmiennego zdania.
   Mówiąc, nie ranimy innych.
   Mamy prawo powiedzieć: „Ryba nie ma głosu", czyli możemy nie udzielić odpowiedzi.
   Mówimy do siebie po imieniu.
3. Zabawa „Pałeczka".
   Nauczyciel trzyma w ręku pałeczkę, jednocześnie podając instrukcję: „Mówi tylko ta osoba, która trzyma w ręku pałeczkę". Uczniowie siedzą w kręgu, zgłaszając się po pałeczkę. Gdy ktoś odezwie się, nie posiadając jej, odpada z gry. Tematem rozmowy są oczekiwania, które mają dzieci wobec uczestnictwa w spotkaniach integracyjnych.
4. „Gra z kłębkiem wełny".
   Uczniowie siedzą w kręgu. Prowadzący rzuca do wybranego dziecka kłębek wełny, zatrzymując jej koniec. Równocześnie mówi coś pozytywnego do ucznia. Osoba, która usłyszała coś miłego, dziękuje i rzuca kłębek koledze według tej samej zasady. W sytuacji kiedy każdy uczestnik zabawy ma w ręku włóczkę, następuje krótka dyskusja na temat wspólnoty klasowej.
5. Podsumowanie zajęć – swobodne wypowiedzi uczniów o wnioskach, jakie wyciągnęli podczas zabaw.

Zajęcia nr 2
Pogłębiamy kontakty między uczniami.

Cele: uczeń:
- stara się nawiązać kontakt z uczestnikami grupy;
- skupia uwagę na dokładnym wykonywaniu czynności;
- stara się pomóc kolegom i koleżankom;
- stara się kontrolować swoje reakcje.

Przebieg zajęć:
1. Zabawa „Miejsce po mojej prawej stronie jest puste”
   Nauczyciel siedzi z dziećmi w kręgu, rozpoczynając zabawę słowami: „Miejsce po mojej prawej stronie jest wolne. Chciałabym zaprosić..... (imię dziecka), ponieważ…..... (należy powiedzieć coś miłego)”. Wskazana osoba siada obok prowadzącego. Dziecko, które siedzi po lewej stronie wolnego miejsca, mówi zdanie, uprzednio wypowiedziane przez nauczyciela (Miejsce po…….....). Każde dziecko może być wywołane tylko raz, zabawa kończy się, gdy wszystkie dzieci biorące w niej udział usłyszą miłe słowa na swój temat.
   Podsumowanie zabawy następującymi pytaniami:
   Co podobało wam się w tej zabawie?
   Co czuliście, gdy ktoś powiedział wam komplement?
   Co czuliście, gdy byliście wybierani na początku (na końcu)?
2. Zabawa „Ruch we dwoje”
   Dzieci dobierają się w pary, w zależności od tego, z kim chciałyby rozpocząć zabawę. Chwytają się za ręce i chodzą po całej sali. Kiedy napotkają inną parę, kłaniają się jej głęboko. Pożegnanie z partnerem następuje poprzez ukłon. Następnie dzieci szukają kolejnej osoby, z którą chcą wykonać dane ćwiczenie. Dzieci trzymają się za ręce i skaczą razem jak najwyżej.
   Podsumowanie:
   Jak czujecie się po tej zabawie?
   Przez kogo byłeś wybierany na partnera?
   Czy zawsze chciałeś być z tymi osobami w parze?
3. Zabawa „Zły czarodziej”
   Jedno dziecko zostaje wybrane czarodziejem. Czarodziej chodzi w kółko i ma zamiar zamienić pozostałych uczestników w kamienie, ponieważ nie lubi, gdy dzieci głośno się zachowują i dobrze bawią. Jeśli ktoś zostanie dotknięty przez czarodzieja, musi stać w bezruchu. Dziecko zamienione w kamień może zostać uwolnione tylko wówczas, gdy członek grupy podejdzie do niego, pogłaska go po głowie i wypowie słowa: „Jesteś znowu wolny”. Czarownik stara się zamienić jak największą liczbę osób w kamienie, co stanowi utrudnienie zabawy. Po 2 minutach następuje zmiana czarownika.
   Podsumowanie zabawy pytaniami:
   Co w tej zabawie dało mi najwięcej zadowolenia?
   Czy coś mnie zdenerwowało?
   Czy czarownikowi udało się mnie zaczarować?
   Czy zostałem wybawiony przez któreś dziecko (jak się czułem)?

Zajęcia nr 3
Rozwijamy postrzeganie siebie i innych.

Cele: uczeń:
- zostaje uwrażliwiony na niewerbalną komunikację;
- zwiększa wrażliwość na cechy fizyczne innych;
- próbuje za pomocą zmysłu dotyku różnicować kształty;
- przełamuje skrępowanie podczas wykonywanych ćwiczeń.

Przebieg zajęć:
1. Zabawa „Kim jesteś"
   Uczniowie ustawieni są w kole. Jedna osoba wchodzi do środka, ma zasłonięte oczy. Dzieci biegają po obwodzie koła, trzymając się za ręce. Na hasło „stop" wypowiedziane przez osobę stojącą w środku koła, zatrzymują się. „Ślepiec" próbuje odgadnąć za pomocą zmysłu dotyku, kto przed nim stoi. W przypadku braku umiejętności wskazania koleżanki lub kolegi dopuszczalne jest wydanie dźwięku przez osobę, która ma zostać ujawniona.
   Podsumowanie:
   Co sprawiło mi przyjemność?
   Czy coś mnie denerwowało?
   Jak czułem się jako rozpoznawane dziecko?
   Jak czułem się jako „ślepiec"?
2. Zabawa „Jabłko królewny Śnieżki"
   Dzieci, siedząc w kręgu, podają sobie jabłko z ręki do ręki. Kto podczas usłyszenia sygnału trzyma w ręku zatrute jabłko, odpada z gry. Sygnałem jest dźwięk gwizdka. Wygrywa osoba, która jako jedyna nie trzymała jabłka w dłoni podczas brzmienia sygnału.
   Podsumowanie:
   Co sprawiło mi największą radość?
   Co czułem, kiedy odpadłem z gry?
   Jak czuje się zwycięzca?
   Czy coś mnie denerwowało?
3. Zabawa „Co się zmieniło"
   Uczniowie dobierają się w pary. Stojąc naprzeciwko siebie, obserwują swoje ubranie, uczesanie. Nauczyciel poleca, aby niższa osoba z pary zamknęła oczy, wtedy wyższe dziecko dokonuje zmiany w swoim ubiorze np. rozpina koszulę, podwija nogawkę od spodni. Na zaproszenie wyższego drugi uczeń odgaduje, co się zmieniło. Następuje zmiana w parze. Zabawa zostaje powtórzona trzy razy.
   Podsumowanie:
   Czy mogłem wybrać dziecko, z którym chciałem tworzyć parę?
   Co stanowiło dla mnie większe wyzwanie: obserwacja czy dokonywanie zmian?
   Czy udało mi się poprawnie zlokalizować zmianę?
4. Zabawa „Co mówi nasza twarz?"
   Uczniowie wyciągają wcześniej zapowiedziane różne twarze wycięte z gazet. Każdy członek grupy przedstawia swój zbiór i opowiada o wrażeniach, jakie wywarły na nim poszczególne twarze. Nauczyciel zapisuje na kartonie nagłówki „zły", „smutny", „radosny", „zamyślony". Uczniowie podchodzą i przyklejają wycięte twarze pod odpowiednim nagłówkiem.

Zajęcia nr 4
Porozumiewamy się płynniej.

Cele: uczeń:
- nawiązuje pozytywne kontakty;
- odbiera sygnały werbalne i niewerbalne;
- rozwija umiejętności uważnego słuchania;
- uczy się bezpośredniego wyrażania myśli i uczuć;
- lepiej poznaje swoją grupę.

Przebieg zajęć:
1. Zabawa „Witamy się bez słów”
   Dzieci spacerują po sali i pozdrawiają się za pomocą gestów, mimiki, np. machanie, podanie dłoni, uściski.
2. Zabawa „Odgadnij przymiotnik”
   Wskazane dziecko opuszcza klasę. Prowadzący wymienia przymiotnik, np. powolny, nerwowy, zarozumiały, szczęśliwy. Wszyscy uczniowie adekwatnie do wskazania poruszają się we właściwy sposób. Zadaniem dziecka jest odgadnięcie wypowiedzianego słowa, na podstawie zachowania rówieśników.
   Podsumowanie:
   Czy łatwo było odgadnąć wskazany przymiotnik?
   Czy sprawia wam trudność przekazanie czegoś drugiej osobie bez użycia słów?
3. Zabawa „Aktywne słuchanie”
   Uczniowie siedzą w parach naprzeciwko siebie. Jedna osoba jest słuchaczem, a druga nadawcą. Nadawca opowiada przez 2 minuty o sobie, swoich zainteresowaniach, sposobie spędzania czasu wolnego. Po upływie wskazanego czasu następuje zamiana ról. Następnie pary kolejno przedstawiają informacje o partnerach.
   Podsumowanie:
   Kim wolałeś być słuchaczem czy nadawcą?
   Po czym można poznać, że partner mnie słuchał, bądź mnie nie słuchał?
   Czy łatwo było opowiadać drugiej osobie o swoim życiu?
4. Zagadka rysunkowa „Co najbardziej lubię?”
   Dzieci rysują na małych kartkach swoje ulubione zajęcia, potrawę, zwierzę. Następnie dokonują prezentacji. Członkowie zespołu klasowego dokonują analizy przedstawionych przez autora treści.
   Podsumowanie:
   Czy łatwo było odgadnąć rysunek kolegi?
   Czy od razu wiedzieliście co narysujecie, czy zajęło wam to więcej czasu?
5. Rundka „Uzupełnianie zdań”
   Uczniowie uzupełniają zdania:
   „Najłatwiej można się porozumieć…”.
   „W porozumiewaniu przeszkadza…”.
   „Kiedy ja mówię, lubię, gdy ktoś…”.
   „Będę się starał…”.

Zajęcia nr 5
Rozpoznajemy i wyrażamy uczucia.

Cele: uczeń:

- uświadamia sobie uczucia przeżywane w różnych sytuacjach;
- uczy się wyrażania uczuć w różnorodny sposób;
- stara się zrozumieć i akceptować cudze uczucia;
- porównuje, jak sam siebie ocenia, a jak go oceniają inni.

Przebieg zajęć:

1. Zabawa „Radości i smutki”
   Uczniowie dobierają się w pary, niższe dziecko z pary zadaje pytanie wyższemu: „Co czyni cię szczęśliwym?”. Udzielenie odpowiedzi rozpoczyna się od słów: „Jestem szczęśliwy, gdy...”. Następuje zamiana osoby mówiącej (niższa osoba z pary udziela odpowiedzi). Kolejnym etapem zabawy jest zamiana pytania: „Co czyni cię smutnym?”. Uczniowie odpowiadają, zaczynając od słów: „Jestem smutny, gdy...”. W sytuacji udzielenia odpowiedzi partnerowi następuje zmiana oraz wspólna analiza zabawy.
   Podsumowanie:
   Dlaczego wybraliście siebie na partnerów?
   Czy jakaś odpowiedź kolegi była dla was nieoczekiwana?
   Na które pytanie było łatwiej odpowiedzieć, o radości czy o smutku?
   Czy teraz znacie waszego partnera lepiej niż wcześniej?
2. Zabawa „Portret własny i obcy”
   Prowadzący rozdaje każdemu dziecku kartkę, na której po jednej stronie znajduje się nagłówek: „Jestem”, a na drugiej stronie: „Inni sądzą, że jestem”. Uczniowie samodzielnie wypełniają kartki, nie podpisując ich. Mają na ich wypełnienie 15 minut. Po uzupełnieniu kartek uczniowie łączą się w 6-osobowe zespoły. Mieszają kartki i każdy losuje jedną z nich. W kolejności czytają odpowiedzi udzielone na kartkach i wspólnie zastanawiają się, do kogo ona należy. Uczniowie mogą wypowiadać się na temat, czy zgadzają się, że dana osoba właśnie tak postrzegana jest przez innych.
   Podsumowanie:
   Jak czułem się podczas tego doświadczenia?
   Jaka panowała atmosfera w naszej małej grupie?
   Czy zdenerwowałem się z jakiegoś powodu? W jakich sprawach oceniam siebie inaczej?
   Czy dowiedziałem się czegoś nowego o sobie?
3. Uzupełnienie zdań na planszach rozmieszczonych w różnych miejscach sali. Dzieci podchodzą do wybranych plansz i wpisują sytuację, wydarzenie, które kojarzy im się z podanym uczuciem. Plansze: „Cieszę się”, „Jest mi smutno”, „Złoszczę się”, „Boję się”.
   Podsumowanie:
   Przeczytanie pisemnych wypowiedzi uczniów, przeanalizowanie sytuacji, w których najczęściej: cieszymy się, boimy, złościmy i w których jest nam smutno.

4. Zabawa „Ulubiona osoba”
   Uczniowie ustawieni są w dużym kole, twarzą do środka, w którym znajduje się prowadzący. Nauczyciel kilkukrotnie kończy zdanie – „Lubię osobę, która:
   Często się śmieje; chętnie pomaga innym; mówi prawdę; nie lubi kłótni”. Po każdym zdaniu uczniowie, którzy czują, że spełniają podany warunek, przesuwają się do przodu o jeden krok. Spośród dzieci, które najbardziej zbliżą się do środka prowadzący wybiera jedną osobę do dalszej zabawy według podanych reguł.
5. Podsumowanie zajęć w kręgu:
   W jaki sposób możemy wyrażać uczucia?
   Jakie uczucia mamy prawo mieć?

Zajęcia nr 6
Rozwijamy zaufanie i otwartość.

Cele: uczeń:
- stara się być bardziej otwarty w stosunku do grupy;
- zwraca uwagę na uczucia innych ludzi;
- stara się znaleźć swoje „mocne strony”, wypowiadając je na głos;
- stara się szczerze odpowiadać na pytania zadawane przez członków grupy.

Przebieg zajęć:
1. Zabawa „Naprawienie krzywdy”
   Najpierw należy uświadomić dzieciom, że nie wszystkie osoby w klasie czują się tak samo dobrze jak inne. Uczniowie mają 2 minuty na zastanowienie się, kto w klasie czuje się źle, a następnie każdy samodzielnie ustala, jak można wynagrodzić mu krzywdy, których doznał w klasie. Wynagrodzenie może być także ustne, np. powiedzenie komuś miłych słów. Następnie uczniowie mogą wcielić w życie swoje postanowienia, podchodzą do siebie, podejmując inicjatywę kontaktu.
   Podsumowanie:
   Jak czułem się, kiedy inni rekompensowali moje krzywdy?
   Czy sam chciałbym otrzymać od kogoś np. ustną pochwałę?
   Czego potrzebuję, żeby czuć się lepiej?
   Co możemy zrobić, aby jak najwięcej dzieci czuło się dobrze w klasie?
2. Zabawa „Czarodziejski sklep”
   Uczniowie bawią się w czarodziejski sklep. Jedna osoba jest właścicielem sklepu, a pozostałe dzieci są klientami. Dzieci wyobrażają sobie, że w tym sklepie można kupić wszystko, co tylko się zechce. Gdy np. ktoś chce lepiej czytać, idzie do sklepu i pyta, czy mógłby to kupić. Właściciel odpowiada mu, że tak, ale powinien ofiarować coś w zamian. Uczeń zobowiązany jest do udzielenia odpowiedzi, co jest w stanie oddać. Nie wolno proponować pieniędzy, ale można powiedzieć np.: „Potrafię dobrze liczyć, to dam ci w zamian”. Zabawa kończy się, gdy wszyscy uczniowie zrobią zakupy w zaczarowanym sklepie.
   Podsumowanie:
   Czy zabawa mi się podobała?
   Co kupowano szczególnie często?
   Co dawano najczęściej w zamian?
   Czy dowiedziałem się czegoś nowego o innym dziecku?

3. Zabawa „Łańcuch wywiadów”
   Każdy uczeń może zaspokoić swoją ciekawość poprzez zadawanie wybranej osobie jednego pytania. Jeśli uczeń wyraża chęć, udziela stosownej odpowiedzi, jeśli nie ma na to ochoty, mówi „pasuję”. Osoba, która została poproszona o udzielenie odpowiedzi, może zadać pytanie kolejnemu uczestnikowi. Prowadzący powinien kierować zabawą tak, aby każdy uczeń był o coś zapytany i sam mógł kogoś o coś zapytać, a zadawane pytania nie stanowiły ingerencji w zbyt osobisty obszar.
   Podsumowanie:
   Czy chciałbym bawić się w daną zabawę częściej?
   Które pytania lub która odpowiedź zaskoczyły mnie?
   Jaki był nastrój w klasie podczas tej zabawy?
4. Zabawa „Jestem dumny”
   Nauczyciel wskazuje uczniów, którzy jak najszybciej muszą dokończyć zdanie rozpoczęte przez prowadzącego. Początki zdań, były następujące:
   „Jestem dumny, że byłem taki odważny, gdy...”.
   „Jestem dumny, że postąpiłem uczciwie, gdy...”.
   „Jestem dumny, że swoje zadanie domowe...”.
   „Jestem dumny, że koledze z klasy...”.
   „Jestem dumny, że inne dzieci...”.
   „Jestem dumny, że w sporcie...”.
   „Jestem dumny, że odzwyczaiłem się od...”.
   „Jestem dumny, że kogoś pocieszyłem przez...”.
   „Jestem dumny, że sprawiłem przyjemność...”.
   Podsumowanie:
   Czy odpowiedź była dla mnie łatwa?
   Czyja odpowiedź dała mi do myślenia?
   Jak się teraz czuję?

Zajęcia nr 7
Radzimy sobie z przykrymi emocjami.

Cele: uczeń:
- uświadamia sobie prawo do przeżywania negatywnych emocji;
- poznaje sposoby bezpiecznego ich wyrażania;
- kształci umiejętność radzenia sobie z przykrymi emocjami.

Przebieg zajęć:
1. Nauczyciel wprowadza dzieci do tematu, mówiąc, że człowiek zadowolony jest jak spokojne morze, a rozzłoszczony przypomina sztorm. Następnie rozdaje kartki papieru, aby uczniowie przedstawili swoją złość w dowolny sposób, np. za pomocą barw, symboli lub rysując siebie w danej sytuacji. Po ukończeniu prace są omawiane. Najpierw robi to autor, a następnie pozostali uczestnicy. Ważne jest, aby dzieci uświadomiły sobie, że każdy ma prawo przeżywać negatywne uczucia.

2. Zabawa „Niech wstanie…”
   Nauczyciel mówi: „Niech wstanie dziecko, które czuje, że może się złościć, gdy: ktoś je uderzył, ktoś zniszczył jego własność, ktoś je okłamał, ktoś je przezywa, ktoś przeszkadza mu w nauce lub zabawie, coś mu się nie udaje”.
   Prowadzący powinien podkreślić, że każdy człowiek ma prawo do przeżywania złości, gniewu i innych przykrych uczuć.
3. Zabawa w niedokończone zdania
   Nauczyciel podaje początek zdania: „Gdy ktoś jest wściekły, to…”. Uczestnicy podają przykłady różnych zachowań w chwili wzburzenia. Nauczyciel podsumowuje wypowiedzi stwierdzeniem, że każdy ma prawo wyrażać złość w taki sposób, który nie szkodzi innym, czyli kulturalnie.
4. „Burza mózgów”
   Uczniowie i nauczyciel podają swoje propozycje kulturalnego zachowania się w chwili gniewu, złości, zdenerwowania. Wszystkie propozycje zostają zapisane na kartonie (przykładowe propozycje: powiedzieć o tym, co się czuje; dojść do porozumienia; zażartować).
5. Podsumowanie zajęć stanowi uzupełnienie zdania: „Od dziś będę…”.

Zajęcia nr 8
Podejmujemy samodzielne decyzje.

Cele: uczeń:
- stara się samodzielnie podejmować decyzje;
- uzmysławia sobie z którymi kolegami i koleżankami często nie rozmawia i może podjąć decyzję związaną ze zmianą danej sytuacji;
- określa cechy prawdziwego przyjaciela;
- dookreśla czego oczekuje od innych.

Przebieg zajęć:
1. Zabawa „Mój przyjaciel”
   Uczniowie dobierają się w pary, siadają naprzeciwko siebie. Jedno dziecko z pary zadaje pytanie: „Jaki musi być dla ciebie prawdziwy przyjaciel?”. Po uzyskaniu odpowiedzi zamieniają się rolami. Następnie uczniowie rozmawiają na tematy: czy obecnie mają przyjaciela, z kim chcieliby się zaprzyjaźnić.
   Podsumowanie:
   Jak czuję się po przeprowadzonej zabawie?
   Co mógłbym zrobić, aby mieć więcej przyjaciół?
   Jaka jest najważniejsza cecha dobrego przyjaciela?
   Czy dowiedziałem się czegoś nowego o moim partnerze?
2. Zabawa „Partner komunikacji”
   Każdy uczeń otrzymuje dwie kartki. Na jednej z nich jest napisane: „Najwięcej rozmawiam z...” (dziecko podaje imię i nazwisko, krótkie uzasadnienie oraz swoje nazwisko). Na drugiej kartce istnieje zapis: „Najmniej rozmawiam z...” (imię i nazwisko dziecka, uzasadnienie, swoje nazwisko). Następnie każde dziecko roznosi karteczki do osób, o których pisało, wszyscy uczniowie w skupieniu czytają otrzymane liściki.

Podsumowanie:

Czy eksperyment mi się podobał?

Czy przeważała ilość kartek z nagłówkiem: „Najwięcej rozmawiam z…", czy też „Najmniej rozmawiam z…"?

Z którymi dziećmi chciałbym częściej rozmawiać?

Jak to zrobić?

Jak się teraz czuję?

3. Ćwiczenie „Słoneczko"
   Każdy uczeń zapisuje na trzech karteczkach, czego oczekuje od innych ludzi. Następnie odpowiedzi dzieci układane są na podłodze wokół koła z napisem „Oczekuję od innych". Podobne określenia grupowane są w formie promyków. Po zakończeniu ćwiczenia członkowie zespołu odczytują wyrazy tworzące najdłuższe promienie.
4. Pogadanka na temat tego, w jakich sytuacjach: nie mogę podjąć decyzji, stanowi dla mnie największą trudność, z łatwością wybieram najlepsze rozwiązanie.

Zajęcia nr 9

Przyjmujemy postawy asertywne.

Cele: uczeń:

- poznaje sytuacje, w których trzeba odmówić;
- uczy się kulturalnego formułowania zdań wyrażających prośbę, zgodę, odmowę;
- podejmuje samodzielne decyzje, wzmacniające poczucie własnej wartości.

Przebieg zajęć:

1. Nauczyciel w krótkiej wypowiedzi tłumaczy uczniom znaczenie słowa „asertywność".
2. Zabawa „Balonik"
   Każdy uczeń otrzymuje balonik i gumkę. Uczestnicy zabawy dmuchają baloniki i za pomocą gumki przymocowują je do kostek prawych nóg. Ustawiają się na obwodzie koła, twarzami do środka. Prowadzący informuje uczestników, że ich zadaniem jest niszczenie baloników innych osób przy jednoczesnym pozostawieniu własnego balonika nietkniętego. W sytuacji zniszczenia wszystkich baloników następuje omówienie ćwiczenia.
   Podsumowanie:

   Jak czuliście się, kiedy wasz balon pękł?

   Co wtedy zrobiliście?

   Jak czuliście się, kiedy zniszczyliście balon należący do kogoś innego?

   Czy podobało wam się to ćwiczenie, jeśli tak, to dlaczego? Jeśli nie, to z jakiego względu?
3. Zabawa „Życzenie"
   Każde dziecko zadaje sobie pytanie, co w tej grupie mogłoby się zmienić, żeby każdy, a przede wszystkim ono samo czuło się w niej szczęśliwe. Uczniowie zastanawiają się, do kogo chcą skierować swoje życzenie. Następnie w kolejności głośno wypowiadają się bezpośrednio do osoby, do której mają życzenie. Osoba, do której jest skierowane życzenie, zostaje poproszona o ustosunkowanie się do danego problemu (powinna powiedzieć, czy spełni życzenie danego ucznia, czy też nie i dlaczego).
   Podsumowanie:

   Co było łatwe, a co trudne w tej zabawie?

   Czego nowego dowiedziałem się o sobie i o innych?

   Czy jestem zadowolony z odpowiedzi, którą otrzymałem?

4. Prowadzący wybiera jednego ucznia, który jest akceptowanym członkiem społeczności klasowej. Przekazuje polecenie w formie pisemnej. W ciągu 2 minut uczeń ma nakłonić kolegów i koleżanki do wyjścia z sali w celu przełożenia dziecięcych butów do różnych boksów. Gotowi wziąć udział w tej czynności gromadzą się wokół namawiającego. Inni pozostają na swoich miejscach. Nauczyciel kieruje pytania do tych dzieci:
   „Dlaczego nie chcieliście uczestniczyć w „zabawie" w szatni?"
   Następnie zwraca się do drugiej grupy: „Dlaczego nie odmówiliście koledze, wiedząc, że namawia was do niewłaściwego zachowania?"
   Należy przypomnieć uczniom, że nie zawsze należy naśladować innych. Są takie sytuacje, w których trzeba zastosować umiejętność powiedzenia „nie".
5. Dokończenie zdania wraz z analizą:
   „Ktoś namówił mnie, abym…". Zadaniem dzieci jest dokończenie zdania oraz uszczegółowienie, jaka była ich reakcja. Prowadzący zwraca uwagę, aby nie ulegać propozycjom, które są niebezpieczne, szkodzą zdrowiu lub mogą wyrządzić komuś krzywdę.

Zajęcia nr 10
Wierzymy w swoje możliwości.

Cele: uczeń:
- wzmacnia poczucie własnej wartości poprzez poznanie swoich mocnych stron;
- pokonuje lęk przed publicznym wystąpieniem;
- buduje pozytywny obraz siebie w oparciu o zebrane informacje od kolegów;
- uświadamia sobie, w jakim wymiarze bierze udział w rozmowach grupowych.

Przebieg zajęć:
1. Rundka – dokończenie zdania:

„W moim wyglądzie podoba mi się...".
Jeśli dziecko nie potrafi lub nie chce dokończyć zdania, pomagają mu koledzy.

2. Zabawa „Kto ile mówi?"
   Dzieci zastanawiają się, w jakim stopniu biorą udział w rozmowach grupowych, a następnie ustawiają się w trzech rzędach. W pierwszym rzędzie ustawiają się dzieci, które najwięcej mówią, w drugim te, które mówią dużo, natomiast w trzecim uczniowie, którzy mówią najmniej. W trzech grupach uczniowie dyskutują, dlaczego wybrali właśnie daną grupę, czy są zadowoleni, że właśnie do tej grupy należą. Określają również, co czują wobec dzieci będących w innych grupach.
   Podsumowanie:
   Czego się nauczyłem podczas tej zabawy?
   Czy jestem zadowolony ze swojej rozmowności?
   Czy chciałbym, aby inne dzieci mniej mówiły?
   Czy chciałbym, aby inne dzieci więcej mówiły?
   Co chciałbym zmienić?
3. Zabawa dramowa „Gwiazda"
   Nauczyciel rysuje na podłodze linię oznaczającą scenę. Dzieci ustawiają się równolegle w dwóch szeregach twarzami do siebie, w odległości kilku kroków. Nauczyciel mówi: „Wyobraźcie sobie, że jesteście gwiazdami np. modelkami, piosenkarkami i wchodzicie na „scenę" witani brawami przez tłum ludzi. Idziecie śmiało z podniesioną głową,

równym krokiem". Zabawę zaczynają dzieci stojące na końcu, a po dojściu do „sceny" zajmują miejsce na początku swojego szeregu.

4. Zabawa „Moje mocne strony"
   Uczniowie obrysowują swoją dłoń na kolorowej kartce, wycinają i wpisują swoje imię. Na „trzech palcach" dookreślają, jaką czynność potrafią wykonać najlepiej lub podają pozytywną cechę charakteru. Następnie podchodzą do kolegów, aby uzupełnili wpisy na pozostałych „palcach". Na zakończenie dzieci układają i przyklejają wszystkie „dłonie" na papierowym pniu, aby utworzyły koronę drzewa. Drzewo symbolizujące klasę umieszczamy na tablicy.

Zajęcia nr 11
Radzimy sobie z wpływami innych.

Cele: uczeń:
- uświadamia sobie, kogo odbiera w grupie jako przywódcę;
- dookreśla, w jakim zakresie ma wpływ na zmianę zachowania kolegów i koleżanek;
- poddaje analizie, na ile obecne wydarzenia mają wpływ na dalsze życie.

Przebieg zajęć:

1. Zabawa „Niezapomniane przeżycie"
   Uczniowie siedzą w luźnej rozsypce z zamkniętymi oczami. Wyobrażają sobie, że przeglądają album ze zdjęciami, który przedstawia najważniejsze wydarzenia z ich życia. Każde dziecko ma za zadanie odnaleźć w myśli to zdjęcie z wydarzeniem, którego nigdy nie zapomną. Kiedy wszystkie dzieci skończą i wybiorą takie niezapomniane wydarzenie, następuje analiza. Uczestnicy w kilku zdaniach opowiadają o swoim niezapomnianym dniu.
   Podsumowanie:
   Jak czułem się podczas tej zabawy?
   Czy miałem podobne przemyślenia do pozostałych członków grupy?
   Jaki wpływ miało to wydarzenie na wasze życie?
2. Zabawa „Masz to zrobić"
   Uczniowie dobierają się w pary. Niższa osoba z pary przyjmuje rolę rozkazującego. Może np. powiedzieć do wyższego: „Masz zrobić dwa przysiady; klaskać w dłonie". Każde zdanie powinno rozpoczynać się poleceniem – „Masz". Drugie dziecko odpowiada zawsze – „Tak, masz rację, powinienem…" Po 2 minutach uczniowie zamieniają się rolami. Następnie w parach odpowiedzcie sobie na pytania:
   Która rola podobała mi się bardziej?
   Czy podobało mi się wydawanie komend?
   Komu w codziennym życiu zdarza mi się wydawać polecenia?
   Czy istnieje osoba, która często wydaje mi polecenia?
   Czy podoba mi się rola poddanego?
3. Zabawa „Kawałek tortu"
   Uczniowie ułożeni są w wygodnych pozycjach. Nauczyciel rozpoczyna od przedstawienia historii: Jesteście bardzo zmęczeni, głodni, przemoknięci. Maszerujecie po wysokich górach i powoli zaczyna brakować wam sił. Nagle dostrzegacie schronisko i szybko się do niego udajecie. Biegniecie do jadalni i prosicie o dużą porcję jedzenia. Kelner

oświadcza, że nie ma nic do jedzenia poza jednym kawałkiem tortu, który kładzie na stole. Zastanówcie się, co się teraz stanie… Uczniowie w myślach dopisują zakończenie, a następnie każde dziecko opowiada własną wersję wydarzeń.
Podsumowanie:
Kto u większości uczestników zjadł kawałek tortu?
Jak czuje się dana osoba, która została wytypowana przez większość?
Jak bym się czuł, gdyby ktoś zjadł kawałek tortu?

Zajęcia nr 12
Radzimy sobie ze stresem.

Cele: uczeń:
- poznaje znaczenie słowa „stres”;
- zna sytuacje wzmagające poziom stresu;
- poszukuje metod walki ze stresem;
- stara się w sytuacjach stresowych myśleć pozytywnie.

Przebieg zajęć:
1. Uczniowie siedzą w kręgu, nauczyciel obraca się w stronę dziecka siedzącego po prawej stronie i wypowiada następujące słowa: „Dobrze, że jesteś”. Kolejno uczniowie mówią to samo do osoby siedzącej z prawej strony do czasu, aż kolejka „wróci” do nauczyciela.
2. Burza mózgów: Co się dzieje, gdy jesteśmy zestresowani?
   Uczniowie przedstawiają swoje pomysły, które są zapisywane na arkuszach papieru.
3. Rundka: Jakie sytuacje są dla mnie stresujące? Każdy uczeń po chwili zastanowienia opowiada o sytuacjach, które w jego przypadku wywołują uczucie stresu.
4. Uczniowie podzieleni zostają na trzy grupy. Każda grupa wykonuje mapę myśli w formie słoneczka. Wewnątrz słoneczka zapisane zostaje zdanie: „Tak radzę sobie ze stresem”. Po 10 minutach grupy przedstawiają swoje mapy myślowe.
5. Nauczyciel przedstawia dwie sytuacje i prosi uczniów, żeby zastanowili się nad tym, jak zareagowaliby we wskazanej sytuacji.
   Mówisz „Cześć” do kolegi na ulicy, a on przechodzi bez odpowiedzi.
   Chcąc zrobić rodzicom niespodziankę, pięknie posprzątałeś całe mieszkanie. Po ich powrocie oczekujesz na pochwałę i ich radość, ale nikt tego nie zauważył.
   Uczniowie przedstawiają własne odpowiedzi na wskazane sytuacje. W przypadku dostrzegania przez uczniów jedynie negatywnych aspektów zasadne jest całościowe przeanalizowanie różnych możliwości i powodów zaistniałej sytuacji. Nauczyciel powinien również zachęcać uczniów do pozytywnego spojrzenia na problem. Końcową część zabawy stanowi wspólne opracowanie rozwiązania odnoszącego się do reakcji na sytuacje stresowe.
6. Zabawa „Niedokończone zdanie”
   Uczniowie szczerze układają zdanie rozpoczynające się od słów:
   „W sytuacjach stresowych…”.
   „Stres zawsze…”.
   „Nie mogę pozwolić, aby stres…”.

Zajęcia nr 13
Pogłębiamy zachowania empatyczne.

Cele: uczeń:
- rozwija umiejętność wczuwania się w sytuację innych osób;
- wyraża własne potrzeby i dostrzega potrzeby członków zespołu;
- wyraża chęć niesienia pomocy;
- zostaje uwrażliwiony na potrzeby innych.

Przebieg zajęć:
1. Zabawa „Trzy słowa”
   Prowadzący dzieli klasę na parzystą liczbę grup. Zadaniem każdej grupy jest ustalenie trzech słów, jakie każdy z kolegów z sąsiedniej grupy chciałby o sobie usłyszeć od innych. Na forum klasy przedstawiciele poszczególnych grup prezentują wyniki swojej pracy, a adresaci ustosunkowują się do przypuszczeń kolegów, potwierdzając lub negując ich ustalenia.
2. Zabawa „Przyjęcie dla rodziców”
   Uczestnik zabawy wchodzi w rolę jednego ze swoich rodziców. Wyobraża sobie, że znajduje się na przyjęciu. Chodząc po pokoju, rozmawia z napotkanymi osobami o swoim dziecku. Po powrocie do kręgu uczniowie kończą zdanie „Odkryłem, że…”.
3. Zabawa „Adwokat”
   Uczniowie siedzą w kręgu. Prowadzący zadaje pytanie wybranej osobie, np. „Zosiu, co lubisz robić?” Zamiast niej odpowiada osoba siedząca po jej prawej stronie (adwokat). Jeżeli „adwokat” udzieli prawidłowej odpowiedzi, wchodzi do środka i zastępuje prowadzącego. Pytania powinny dotyczyć zainteresowań, marzeń, samopoczucia.
4. Zabawa „Chcę dawać innym”
   Prowadzący rysuje na tablicy kilka kół, w których zapisuje odpowiedzi uzyskane od uczniów. Dzieci starają się przedstawić różnorodne pomysły określające: „Co chcę dawać innym?” (np. dobro, radość, pomoc, cierpliwość). Każde dziecko podchodzi do tablicy, rysując promyczki przy określeniach, które stanowią powiązanie z jego odczuciami.

Zajęcia nr 14
Odczytujemy informacje zwrotne (Feedback).

Cele: uczeń:
- przekazuje i odbiera informację zwrotną;
- wzmacnia poczucie wzajemnej akceptacji i przywiązania;
- informuje grupę, jakie według niego zachowania świadczą o wsparciu ze strony drugiego człowieka.

Przebieg zajęć:
1. Zabawa „Magiczna laska”
   Jedno dziecko jest czarodziejem, chodzi po klasie i ma możliwość zaczarować dzieci, mówiąc np.: „Zaczaruję cię w kogoś, kto będzie się ze mną częściej bawił”. Czarodziej może więc w wyobraźni zamienić dzieci na takie, jakie chciałby, żeby były. Zabawa trwa, dopóki dzieci zgłaszają się na ochotnika.

Podsumowanie:

Czy zabawa była dla mnie atrakcyjna?
Jak się czułem w trakcie trwania zabawy?
Co powiedział mi czarodziej?
Czy chcę spełnić prośbę czarodzieja?

2. Zabawa „Mała radość”
W tej zabawie zajęliśmy się małymi radościami, które nas i innych czynią bardziej szczęśliwymi. Każdy uczestnik zabawy po kolei opowiada, jaką ostatnio sprawił komuś radość. Następnie uczniowie opowiadają o sytuacji, gdy cieszyli się z czegoś, co powiedziało lub zrobiło dziecko z grupy klasowej. Zabawa kończy się, gdy dzieci nie mają już pomysłów.
Podsumowanie:

Jak czułem się podczas zabawy?
Czy w obu rundach wykazałem się pomysłowością?
Czy słyszę czasem od innych ludzi, że to, co robię sprawia im radość?
Kto najczęściej wypowiada te słowa?
Czy sam częściej krytykuję czy chwalę innych?

3. Zabawa „Jak mi się podoba”.
Każde dziecko zapisuje pięć przykładów określających czynność lub słowa, które chcielibyśmy, aby zostały wypowiedziane. Po usłyszeniu komunikatu czulibyśmy się docenieni i szczęśliwi (np.: „Cieszę się, gdy patrzysz na mnie, kiedy mówię, zapraszasz mnie na imieniny...”). Następnie uczniowie dobierają się czwórkami i dyskutują o tym, co zapisali. Przewidywany czas to 10 minut.
Podsumowanie:

Które dzieci mają podobne życzenia do moich?
Które życzenia były najczęściej wymieniane?
Co możemy zrobić, żeby częściej spełniać życzenia innych osób?

4. Zabawa „Na jego sposób”
Jedno dziecko jako ochotnik opuszcza salę. Pozostali członkowie zespołu klasowego wskazują, które dziecko ma zostać przedstawiane. Po dokonaniu wyboru ochotnik powraca do zabawy. Porusza się po sali, prosząc poszczególne dzieci o zagranie zachowania osoby, którą stara się zidentyfikować. Ochotnik może np. poprosić: „Powiedz na jego sposób „dzień dobry”, poruszaj się tak jak osoba, której szukam, rozmawiaj z nauczycielem na jego sposób”. Zabawa trwa do momentu odgadnięcia przez ochotnika ustalonej osoby.
Podsumowanie:

Czy łatwo jest przedstawić zachowanie kolegów?
Jakie zachowanie było charakterystyczne dla dziecka i stało się podstawą dookreślenia konkretnej osoby?
Jak członkowie grupy oceniają moje zachowanie?
Jak się czuję po zakończonej zabawie?

Zajęcia nr 15
Współpracujemy ze sobą.

Cele: uczeń:
- uświadamia sobie konieczność współpracy z rówieśnikami;
- rozwija umiejętność współdziałania w zespole;
- stara się dostrzegać potrzeby sygnalizowane przez koleżanki i kolegów;
- buduje zaufanie oraz poczucie przynależności do grupy;
- określa związek między jasną komunikacją, zaufaniem oraz współpracą.

Przebieg zajęć:
1. Zabawa „Iskierka”
   Wszyscy uczestnicy stoją w kręgu, trzymając się za ręce. Prowadzący ściska rękę dziecka stojącego obok, przekazując „iskierkę” w stronę grupy.
2. Zabawa „Nawigator i pilot”
   Uczniowie mogą ustalić, jak w trudnych warunkach potrafią współpracować. Dzieci dobierają się w pary, ustawiając się twarzami do siebie i zachowując odległość 1 m. W ten sposób powstają dwa szeregi ograniczające pas, na którym pilot będzie starał się wylądować. W każdym zespole uczniowie podejmują decyzję, kto wcieli się w rolę nawigatora oraz pilota. Pilot z zawiązanymi oczami usytuowany jest na końcu pasa startowego. Nawigator staje na przeciwnym końcu. Jego zadaniem jest prowadzenie pilota w „ślepym” lądowaniu. Oboje mogą ze sobą rozmawiać. Dla utrudnienia zabawy na pasie startowym możemy ustawić bezpieczne przeszkody. Na prawidłowe lądowanie każdy pilot ma 2 minuty.
   Podsumowanie:
   Czy łatwo było naprowadzać pilota na dobrą drogę?
   Czy łatwo było wykonywać polecenia nawigatora?
   Czy potrafiliście ze sobą współpracować?
   Komu udało się bezbłędnie wylądować?
   Co sprawiło wam największą trudność w tej zabawie?
3. Rysowanie indywidualne i w grupie
   Każde dziecko dostaje kartkę i kredki. Prowadzący odczytuje następujący opis:
   „Na dużej leśnej polanie stała chata. Była duża, nad wejściem zawieszone były rogi jelenia. Na przedniej ścianie zauważyłam pięć okien, dwa z nich miały firanki koloru czerwonego, jedno przyozdobione było kolorem zielonym, a następne dwa nie posiadały żadnych elementów. W jednym oknie bez firanek stały dwa kwiatki, natomiast w drugim było ich pięć”. Zadaniem uczniów jest zapamiętanie i narysowanie jak największej ilości szczegółów. Ważne jest uwrażliwienie dzieci na podejmowanie samodzielnej aktywności.
   Po zakończonej pracy nauczyciel czyta kolejny opis: „Spotkałam kiedyś małą dziewczynkę, miała na imię Pipi. Jej długa, ruda sukienka bardzo pasowała do koloru warkocza. Miała duże oczy, niebieskie okulary i malutki zadarty nosek. Zawieszone na prawej ręce trzy bransoletki pięknie brzęczały. Zauważyłam także, że Pipi nie miała trzech przednich zębów, ale mimo to pięknie wyglądała”. Uczniowie wykonują rysunek w pięcioosobowych zespołach.

Podsumowanie:

W jakiej sytuacji pracowało mi się bardziej komfortowo, samemu czy w grupie?
Dlaczego praca w grupie jest przyjemniejsza?
O czym powinniśmy pamiętać, pracując w grupie?

4. Podsumowanie zajęć w kręgu:

Najlepiej układa się współpraca, gdy…
Z kolegami i koleżankami mogę zawsze…
Pracując samodzielnie…

Zajęcia nr 16

Podsumowujemy zajęcia – bawimy się razem.

Cele: uczeń:

- doskonali umiejętność pracy w grupie;
- stara się być aktywnym i twórczym członkiem zespołu;
- wzmacnia poczucie własnej wartości;
- potrafi bawić się bezkonfliktowo.

Przebieg zajęć:

1. Uczniowie wypełniają księgę klasową, zatytułowaną następująco: „Moja ulubiona klasa…". Uczniowie otrzymują kolorową książkę, w której każde dziecko posiada własną kartkę, podpisaną imieniem i nazwiskiem. Każde dziecko wpisuje do księgi wszystkim osobom informację, która sprawi im radość. Dzieci nie mogą wpisywać negatywnych spostrzeżeń. W ten sposób każdy uczeń na swojej stronie może odczytać, co inne dzieci widzą w nim pozytywnego, za co go lubią, cenią. Następnie księga zostaje umieszczona w wyznaczonym miejscu, aby członkowie grupy klasowej mogli na bieżąco uzupełniać wpisy.
2. Każdy uczeń otrzymuje kartkę z rozpoczętymi zdaniami:
   „Nauczyłem się…".
   „Zauważyłem…".
   „Odkryłem od nowa, że…".
   „Byłem zaskoczony…".
   „Cieszyłem się…".
   „Rozczarowałem się…".
   Uczniowie samodzielnie wypełniają kartkę, uzupełniając możliwie największą ilość zdań. Ochotnicy czytają swoje dokończone zdania.
3. Podziękowanie za czynne uczestnictwo, wręczenie dyplomów „Prawdziwego kolegi".

Podsumowanie

Wykorzystanie gier i zabaw w procesie integracji zespołu klasowego stanowi ważny aspekt pracy wychowawczej nauczyciela. Poświęcanie zbyt małej uwagi procesom związanym z panującymi w grupie relacjami, uczuciami oraz zachodzącymi interakcjami może wpłynąć negatywnie na rozwój dzieci. Należy podkreślić, że „klasa szkolna jest żywym organizmem, ciągle podlegającym zmianom. Czyli nie stanie się tak, że po jednorazowym zintegrowaniu klasy pozostanie ona taka. Nawet najlepiej zintegrowana klasa ciągle będzie wymagała uważnego wychowawcy" (Kałuba-Korczak, 2013, s. 8). Integracja członków zespołu klasowego jest długofalowym procesem, który powinien zostać szczegółowo zaplanowany na okres 3 lat edukacji wczesnoszkolnej. Włączając w pracę wychowawczą stosowanie gier i zabaw, stanowi „czynnik wspierający w procesach socjalizacji i rozwoju osobowościowym dzieci" (Vopel, 2009, s. 5). Zaprezentowane gry i zabawy stanowią podstawę do tworzenia scenariuszy zajęć, w oparciu o analizę zespołu na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W mojej opinii zaproponowana, otwarta struktura wpłynie pozytywnie na kreatywność i inwencję nauczycieli, nie mając jedynie charakteru odtwórczego przeprowadzenia poszczególnych ćwiczeń.

Bibliografia

Borecka-Biernat, D. (2011). *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Fuchs, B. (2009). *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Kałuba-Korczak, A. (2013). Dobrze zgrany zespół. *Głos Pedagogiczny, 52*, 4-8.

Vopel, K. (2009). *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Lucia ŠEPEĽÁKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

VRSTOVNÍCKE HODNOTENIE V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV

Abstract

The paper focuses on the issue of evaluation among students (so called peer evaluation) within their pregradual training. The author aims at pointing out the basic aspects and background of complex evaluation regarding the theoretical-practical outcomes of students in their first year of bachelor study. Trying to objectively asses individual aspects of students´ outcomes and involve students as partners into the process of evaluation, the author has developed the evaluation sheet that might be found helpful in the processes of university teacher evaluation.

Key words: Peer evaluation. Pregradual teacher training. Objectivity. Complex evaluation. Evaluation sheet.

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na problematiku hodnotenia študentov ostatnými študentmi (tzv. vrstovnícke hodnotenie) v rámci ich pregraduálnej prípravy. Autorka si kladie za cieľ poukázať na základné aspekty a východiská komplexného posúdenia teoreticko-praktických výstupov študentov prvého ročníka bakalárskej formy štúdia. So zámerom objektívne zhodnotiť jednotlivé stránky výstupov a zapojiť študentov ako partnerov do procesu hodnotenia, autorka vypracovala hodnotiaci hárok, ktorý môže byť nápomocný v procesoch hodnotenia vysokoškolského pedagóga.

Kľúčové slová: Vrstovnícke hodnotenie. Pregraduálna príprava učiteľov. Objektivita. Komplexné hodnotenie. Hodnotiaci hárok.

Úvod

Problematika hodnotenia študentov a najmä jeho objektivity a komplexnosti je vskutku náročnou oblasťou. Kvalitné hodnotenie by malo pozostávať z efektívnej spätnej väzby, ktorá je predpokladom úspešného rozvíjania hodnotených vedomostí, zručností či schopností. Malo by byť v prvom rade motivačné, pričom by malo pozostávať z troch prvkov – popis toho, čo sa mal objekt naučiť/prezentovať; identifikovanie pozície, na ktorej sa svojimi vedomosťami/ zručnosťami práve nachádza a návod ako odstrániť zistené medzery vo vedomostiach/ zručnostiach. Všetky tri prvky musia byť vysvetlené jasne a zrozumiteľne tak, aby študent dokázal svojím následným prístupom k vyučovaniu a učeniu sa dosiahnuť zlepšenie (Black, Wiliam, 1998).

1. Teoretické východiská hodnotenia

M. Pasch a kol. (1998) hodnotenie definujú ako systematický proces, ktorý vedie k určeniu kvalít a výkonov vykazovaných objektom hodnotenia.

Podľa J. Slavíka (1999) je hodnotenie „porovnávanie niečoho s niečím, pri ktorom rozlišujeme „lepšie" od „horšieho" a vyberáme „lepšie", alebo sa snažíme nájsť cestu k náprave či aspoň zlepšenie horšieho". Školské hodnotenie je špecifickým druhom hodnotenia, kde objekt (dieťa/žiak/študent) a subjekt (učiteľ/vychovávateľ) hodnotenia zaujímajú zvláštne postavenie, ktoré vyplýva z ich vzťahov a postavenia v určitej výchovno-vzdelávacej inštitúcii (školy). Ako uvádza S. Michek (2006) hodnotenie je organickou súčasťou akejkoľvek ľudskej činnosti, no v kontexte prípravy na budúce povolanie učiteľa je jednou z ťažiskových oblastí pedagóga.

V rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov je potrebné nielen podávať spätnú väzbu, ale najmä systematicky viesť študentov k objektívnemu hodnoteniu. Z viacerých výskumov (napr. Bendel, 1997, Šimoník, 1996, Veenman, 1997) je zrejmé, že učitelia považujú hodnotenie žiakov za jednu z najťažších zložiek pedagogickej činnosti.

Už Thorndike (in: Pellegrino a kol., 2001) upozornil na skutočnosť, že ak človeku nie je poskytnuté efektívne a objektívne zhodnotenie jeho činnosti, progres v jeho učení je zväčša menší, ako keď dostane jasnú a komplexnú informáciu o svojej momentálnej úrovni. Ako uvádza J. Slavík (1999), je potrebné neustále zlepšovať spôsoby hodnotenia a hľadať možné cesty k zvýšeniu objektivity.

Študenti často nie sú k hodnoteniu vedení, nemajú dostatočne rozvinutú schopnosť hodnotiť. Častokrát sa ich hodnotenie okliešťuje na jednoduché vyjadrenia typu „Páčilo sa mi to", „Bolo to dobré". Aj vplyvom zníženej úrovne komunikačných zručností (účinok informačno--komunikačných technológií) študenti (a nielen oni) nie sú častokrát schopní jasne popísať a deklarovať svoje stanovisko, uviesť pozitíva a negatíva, popísať argumenty a kriticky udať príčiny udelenia známky/bodov ostatným. Študent častokrát nevie, čo presne má zhodnotiť, má tendenciu oscilovať na protipóloch – teda buď je príliš pozitívny alebo príliš negatívny.

Nájsť vyvážený stred a primerane posúdiť vedomosti, zručnosti a schopnosti ostatných (bez vnášania osobných vzťahov) je veľmi náročné (zvlášť, ak s tým nemajú predošlú skúsenosť). Podľa nášho názoru, študentom prvého ročníka poväčšine chýbajú potrebné kompetencie, primárne hodnotiace a komunikačné.

2. Hodnotiaci hárok

Na základe týchto skutočností sme sa rozhodli vypracovať hodnotiaci hárok, ktorý bol primárne určený študentom prvého ročníka bakalárskej formy štúdia. Hárok bol použitý v rámci predmetu Predškolská pedagogika, kde súčasťou priebežného hodnotenia študentov bolo vypracovanie kolokviálnej teoreticko – praktickej prezentácie. Cieľom tejto prezentácie nebolo len získanie odborných vedomostí, práca s literatúrou, kooperácia v skupine, následná prezentácia a príprava aplikačnej časti, ale samozrejme i rozvoj komunikačných zručností a hodnotiacich schopností. V rámci toho sa študenti nielen sami hodnotili, ale študenti sa hodnotili navzájom, teda využili sme princíp tzv. *vrstovníckeho hodnotenia*, kde sa študenti učia hodnotiť iných ľudí, objekty, procesy a javy okolitého sveta; prijímať a reflektovať hodnotenia svojej osoby od druhých.

Pri každej prezentácii bol náhodne vyžrebovaným trom študentom odovzdaný tento hodnotiaci hárok, v ktorom priradzovali celej skupine (poväčšine trojica študentov) podľa nich prislúchajúci počet bodov. Následne po ukončení prezentácie a sebahodnotenia prezentujúcich študentov, sa k prezentácii a jej jednotlivým častiam vyjadrili študenti, ktorí z udelených bodov v závere vypočítali priemer za teoretickú a praktickú časť a celkové skóre prezentácie. Hodnotiaci hárok má podobne ako prezentácia časť teoretickú (Tabuľka 1) a časť praktickú (Tabuľka 2).

Tabuľka 1
Hodnotenie teoretickej časti

1 = výborná 2 = veľmi dobrá 3 = dobrá 4 = uspokojivá 5 = neuspokojivá

I. ČASŤ TEORETICKÁ:

- **úroveň prezentovaných informácií 1 2 3 4 5**

(boli informácie odborného charakteru? z relevantných odborných zdrojov? primerane náročné? boli príliš jednoduché/príliš zložité? obsahovo prezentácia naplnila všetky súčasti zadanej témy?)

- **logická nadväznosť prezentovaných informácií 1 2 3 4 5**

(jednotlivé informácie na seba nadväzovali? mala prezentácia jasnú štruktúru, alebo informácie boli poprehadzované, boli prezentované bez logickej nadväznosti?)

- **schopnosť jasne vysvetliť informácie 1 2 3 4 5**

(v prezentácii odzneli iba informácie, bez toho, aby boli vysvetlené na konkrétnom príklade? v prípade otázok v skupine dokázali študenti zodpovedať otázky a bližšie priblížiť tému/povedať vlastnými slovami?)

- **úroveň preukázania teoretických vedomostí o téme 1 2 3 4 5**

(mali ste pocit, že prezentujúci danú tému ovládajú, že si to dostatočne naštudovali? alebo len čítali papierov/prezentácie?)

- **kooperatívnosť pri teoretickej časti 1 2 3 4 5**

(študenti medzi sebou spolupracovali? mali rovnomerne rozdelené súčasti teoretickej prezentácie? boli si rovnocenní? v prezentácii sa rešpektovali? vhodne sa dopĺňali?)

- **organizovanosť a príprava 1 2 3 4 5**

(bola prezentácia dostatočne vopred pripravená a zorganizovaná? bol čas využitý efektívne?)

- **úroveň komunikačných zručností 1 2 3 4 5**

(aká bola úroveň verbálnej a neverbálnej komunikácie? čítali študenti z papiera, alebo skutočne „prezentovali“? udržiavali kontakt s triedou a kládli otázky?)

PRIEMER TEORETICKEJ ČASTI:

Zdroj: vlastné spracovanie.

V rámci hodnotenia prvej časti sa pozorovací hárok zameral najmä na odborné poznatky, ich kvalitu a úroveň spracovania. V oblasti prezentovania (najmä formou PowerPoint) študenti často skĺznu do kopírovania neodborných poznatkov, ktoré nájdu na rôznych internetových portáloch. Veľkým problémom býva často jasne stanovený koncept prezentácie, rámec, ktorý má určitú štrukturáciu informácií. Tie si samozrejme vyžadujú jasnú, stručnú a zreteľnú prezentáciu formou vysvetľovania za pomoci ukážok tak, aby došlo k čo najlepšiemu pochopeniu a zapamätaniu informácií u ostatných. Nakoľko sa daná prezentácia zacieľuje i na rozvoj tzv. *soft skills* (jemné zručnosti), dôraz sa kladie i na hodnotenie tímovej spolupráce, komunikáciu s okolím a kreativitu.

Tabuľka 2
Hodnotenie praktickej časti

1 = výborná 2 = veľmi dobrá 3 = dobrá 4 = uspokojivá 5 = neuspokojivá
II. ČASŤ PRAKTICKÁ:
• **úroveň praktickej časti 1 2 3 4 5** (bola praktická časť efektívna z hľadiska témy? boli všetky aktivity vhodné a v kontexte témy? ponúkla praktická časť lepšie pochopenie prezentovaných informácií? bola vhodnou ukážkou?) • **zrozumiteľnosť pokynov 1 2 3 4 5** (boli pokyny pri hre/aktivite/cvičení/videu a pod. jasné a zrozumiteľné? vedel každý, čo má robiť?) • **organizácia aktivít a využitie času 1 2 3 4 5** (bola praktická časť vhodne zorganizovaná? bol efektívne využitý čas?) • **kooperácia pri praktickej časti 1 2 3 4 5** (študenti medzi sebou spolupracovali? mali rovnomerne rozdelené súčasti praktickej časti? boli si rovnocenní? boli všetci aktívni a zapájali sa do aktivít?) • **reflexia a vyhodnotenie praktickej časti 1 2 3 4 5** (aktivity/hry/videoukážky a pod. boli na konci skupinou vyhodnotené? bol poukázaný ich zmysel a prepojenie na teoretické informácie? odzneli návrhy a odporúčania pre prax?) • **úroveň diskusie a pripravených otázok 1 2 3 4 5** (mala skupina pripravené otázky? viedla skupina diskusiu? zapájala sa do diskusie a vyvodzovala závery?) • **zapojenie študentov do aktivít 1 2 3 4 5** (prezentujúci študenti zapojili celú skupinu alebo väčšinu študentov? dokázali ich vhodne zmotivovať?) • **využitie pomôcok a techniky 1 2 3 4 5** (mala skupina pripravené pomôcky? boli vhodné k aktivitám? boli originálne a nápadité?)
PRIEMER PRAKTICKEJ ČASTI:

Zdroj: vlastné spracovanie.

Hodnotenie druhej časti kolokviálnej teoreticko-praktickej prezentácie sa zameriavalo na praktickú časť, kde úlohou skupiny študentov bolo pripraviť si v rámci analyzovanej problematiky konkrétnu aktivitu/cvičenie/videoukážku/hru/úlohu, pomocou ktorej lepšie, názornejšie a praktickejšie priblížia svoju tému ostatným. Dôraz sa v rámci hodnotenia tejto časti kládol na efektivitu vybraných praktických ukážok a najmä organizačné zručnosti, ktoré ako budúci pedagógovia budú potrebovať vo svojej praxi. Záver prezentácie, tvorba a kladenie otázok, vedenie diskusie a v neposlednom rade evalvácia svojho výstupu bola tiež súčasťou pozorovacieho hárku.

Máme zato, že takto vypracovaný hodnotiaci hárok podľa nášho názoru a skúseností pomáha študentom:

- komplexne posúdiť prezentované informácie, ich odbornosť a jasnosť;
- vnímať logickú nadväznosť informácií;
- definovať problematické oblasti prezentácie a nedostatky;
- jasne a výstižne pomenovať silné a slabé stránky,
- objektívne posúdiť hodnotu a kvalitu prezentácie a úroveň komunikačných zručností;
- vysvetliť dôvody výsledného hodnotenia prezentácie a udelenia bodového priemeru;
- z pozície prezentujúcich: hodnotiť vlastnú činnosť a výstup vlastnej práce;
- podať komplexnú spätnú väzbu o prezentácií;
- identifikovať a pomenovať problematické oblasti v učive;
- sústrediť sa na pozorovateľné prejavy správania;

- vyvarovať sa zovšeobecňujúcich formulácií (vlastností človeka);
- charakterizovať úroveň a kvalitu teoretickej a praktickej časti prezentácie;
- vymedziť jasné kritériá hodnotenia činnosti študentov, ich výkonu a sebahodnotenia;
- transformovať výsledky hodnotenia prezentácie do klasifikačných stupňov v zmysle nastavených podmienok ukončenia daného predmetu.

Záver

Vzájomné hodnotenie študentov z nášho pohľadu podporuje chápanie procesov a výsledkov hodnotenia ako komplexný, štruktúrovaný, objektívny a zmysluplný sebarozvoj človeka. Študent prijíma podnety od spolužiakov pre vlastný rozvoj a zároveň v podobe sebahodnotenia aj on reflektuje svoje skúsenosti získané z postojov a správania sa od svojich spolužiakov a od učiteľa. Ak študent urobil nejaké chyby, je nevyhnutné, aby poznal podstatu týchto chýb. Hodnotenie je pre neho užitočné len vtedy, ak pre neho bude dostatočne informatívne, konkrétne a adresné.

Zoznam bibliografických odkazov

Black, P.J., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*(1), 7-73.

Kolář, Z., Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: GRADA.

Pasch, M. a kol. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.

Michek, S. (2006). *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha: NÚOV.

Pellegrino, J., Chudowsky, N., Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington: National Academy Press.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.

Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.

Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: GRADA.

Joanna JACHIMOWICZ
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

PRZYKŁADY WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO ZE ŚRODOWISKIEM LOKALNYM W KONTEKŚCIE DOŚWIADCZENIA ZAWODOWEGO

Abstract

Improving the work of the university teacher through contacts with the local environment undoubtedly enriches their professional experience. It is crucial in educating students at the higher education institution, particularly at these colleges which have practical profile of studies. In the article, a specific example of collaboration is included between an academic teacher and the external environment, the one providing the opportunity to combine the scientific theoretical knowledge and develop practical skills in a direct contact with individuals preparing for the position of the assistant nursery teacher.

Key words: university teacher, practical profile of studies, professional experience.

Abstrakt

Doskonalenie pracy nauczyciela akademickiego poprzez kontakty ze środowiskiem lokalnym wzbogaca jego doświadczenie zawodowe. Jest ono niezbędne w kształceniu studentów w szkole wyższej, szczególnie w tych uczelniach, które prowadzą studia o profilu praktycznym. W artykule zawarty jest konkretny przykład współpracy nauczyciel akademickiego z otoczeniem zewnętrznym, dający możliwości wiązania naukowej wiedzy teoretycznej i rozwijania umiejętności praktycznych w bezpośrednim kontakcie z osobami przygotowującymi się do pracy w charakterze pomocy nauczyciela przedszkola.

Słowa kluczowe: nauczyciel szkoły wyższej, profil praktyczny studiów, doświadczenie zawodowe.

Wprowadzenie

Jaki powinien być wykładowca szkoły wyższej? To pytanie zadawane jest nie od dziś w rozmaitych naukowych dyskursach o kształcie dydaktyki szkoły wyższej. Zawsze jest to pytanie ważne i aktualne w konkretnym czasie oraz rzeczywistości edukacyjnej, która oczekuje takich nauczycielskich osobowości, które potrafią sprostać wymaganiom współczesnego świata. Zadania stawiane przed uczelniami – kształcenie studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia – stają się pod wieloma względami niełatwymi wyzwaniami: mają przygotować w ciągu 3 lub 5 lat młode osoby do pełnienia ról zawodowych i społecznych, wynikających z ukończonych przez nie kierunków studiów w procesie poznania niezbędnej wiedzy teoretycznej oraz nabywania umiejętności praktycznych w takim stopniu, by aktualni studenci w najbliższej przyszłości jako młodzi pracownicy potrafili odnaleźć się w niełatwej rzeczywistości edukacyjnej. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kształcenie o profilu praktycznym. Zgodnie z prawnymi zapisami obowiązującymi w Polsce „profil programu kształcenia obejmującego moduły zajęć służące zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych, realizowany przy założeniu, że ponad połowa programu studiów określonego w punktach ECTS obejmuje zajęcia praktyczne kształtujące te umiejętności i kompetencje, w tym umiejętności uzyskiwane na zajęciach warsztatowych, które są prowadzone przez osoby

posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią o profilu praktycznym – jeżeli spełnia wymagania określone w pkt. 1 rozporządzenia lub posiada doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią, związane z umiejętnościami wskazanymi w opisie efektów kształcenia dla tego kierunku" (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego…, 2016, art. 9).

Warto zadać sobie zatem pytanie, na ile wymogi stawiane nauczycielom akademickim – w opisie ich praw i obowiązków przedstawianych w dokumentach ministerialnych, statutach czy regulaminach uczelni – sprzyjają temu, by pracownik zaliczany do kadry dydaktycznej był w stanie przygotować studenta do pracy zawodowej w środowisku lokalnym. Współcześnie dokumenty obowiązujące w uczelni, w której pracuję, zawierają wytyczne wskazujące, w jakich obszarach powinni wykazywać aktywność nauczyciele akademiccy. Zalicza się do nich: 1) kształcenie i wychowywanie studentów, w tym nadzorowanie opracowywanych przez studentów prac zaliczeniowych, semestralnych, dyplomowych pod względem merytorycznym i metodycznym; 2) podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych; 3) uczestniczenie w pracach organizacyjnych na rzecz uczelni[1]. Przykładowo przytoczone zapisy statutowe PWSZ w Nowym Sączu wskazują, że w ramach działalności edukacyjnej prowadzonej na rzecz studentów pracownik dydaktyczny powinien nie tylko przekazywać treści programowe, ale również modelować prawidłowe postawy studentów, przygotowując ich do zawodowego życia i wypełniania społecznej roli.

Szczególne zadanie staje przed nauczycielami akademickimi pracującymi na kierunku Pedagogika, zarówno tymi prowadzącymi zajęcia ze studentami specjalności nauczycielskich, jak i uczącymi studentów specjalności nienauczycielskich. Pracownicy dydaktyczni swoim stylem nauczania, postawami reprezentowanymi wobec studentów w codziennej pracy zawodowej pokazują nie tylko to, jak wypełniają swoją nauczycielską powinność, ale przede wszystkim, jakim nauczycielem oraz wychowawcą warto i należy być. Powstaje zatem pewna trudność: jak nauczyciel akademicki – pracujący niemal wyłącznie z dorosłymi osobami – ma pokazywać studentom modele bycia nauczycielem i wychowawcą dzieci oraz młodzieży? W jaki sposób ma zdobyć wiedzę praktyczną, dotyczącą organizacji zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym, szkolnym czy z osobami starszymi? Nauczyciel szkoły wyższej może sprostać temu niełatwemu zadaniu dzięki realizacji pozadydaktycznych obowiązków i zadań związanych z własnym rozwojem zawodowym. W trakcie podnoszenia własnych kwalifikacji zawodowych oraz w toku działalności organizacyjnej prowadzonej na rzecz uczelni nauczyciel ma okazję poszerzyć własne kompetencje, związane z edukacją osób z różnych grup wiekowych.

Nauczyciele akademiccy, wykonując zadania organizacyjne, niezwiązane bezpośrednio z prowadzeniem przez nich zajęć dydaktycznych, najczęściej muszą nawiązywać szerokie kontakty ze środowiskiem lokalnym. Do okazji sprzyjających nawiązywaniu relacji z instytucjami i osobami spoza uczelni można zaliczyć: powierzenie pracownikom funkcji opiekuna praktyk, zlecenie włączenia się w organizację wydarzeń o charakterze promocyjnym uczelni, zaangażowanie w jubileusze uczelni, organizację dni otwartych uczelni, pełnienie funkcji rzecznika uczelni itp. Nauczyciele akademiccy ponadto są zobligowanymi do własnego doskonalenia zawodowego, dlatego starają się uczestniczyć w różnych konferencjach, wykładach, kursach prowadzonych przez placówki i instytucje w środowisku lokalnym, tym samym zbierając cenne doświadczenia, które mogą przekazać swoim studentom podczas zajęć dydaktycznych.

[1] Załącznik do uchwały Nr 41/2015 Senatu PWSZ w Nowym Sączu z dnia 12 czerwca 2015 r. w sprawie uchwalenia Statutu Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu (tekst jednolity z uwzględnieniem zmian wprowadzonych uchwałami zmieniającymi: 1) Nr 57/2015 Senatu PWSZ w Nowym Sączu z dnia 1 września 2015 r.; 2) Nr 61/2016 Senatu PWSZ w Nowym Sączu z dnia 30 września 2016 r., s. 28, par. 68, ust. 1).

Działalność dydaktyczna jest ważnym elementem pracy nauczyciela akademickiego, ale nie jego jedyną powinnością. Nauczyciel akademicki powinien być aktywny i otwarty na społeczność lokalną, wychodzić naprzeciw działalności edukacyjnej również poza uczelnią, zdobywać doświadczenie zawodowe w pozanaukowych placówkach oświatowych czy kulturalnych. W efekcie tego pracownicy dydaktyczni szkoły wyższej, będący np. psychologami, często współpracują z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, inni prowadzą terapię logopedyczną, współpracują z placówkami oświatowymi jako psycholodzy szkolni itp., a pedagodzy współdziałają ze szkołami, internatami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami kształcenia ustawicznego lub wychowania pozaszkolnego czy kulturalno-oświatowymi. Wielu nauczycieli akademickich podejmuje też zadania na prośbę innych podmiotów, wśród których są m.in. firmy szkoleniowe, realizujące przedsięwzięcia edukacyjne skierowane do różnych grup społecznych. Doświadczenie zdobyte przez nauczycieli akademickich w toku współpracy z firmami szkoleniowymi pozwala im na nawiązanie kontaktów edukacyjnych z osobami np. zagrożonymi wykluczeniem społecznym, dotkniętymi długotrwałym bezrobociem, posiadającymi trudności na rynku pracy itp. Prowadzenie zajęć warsztatowych dla tak wyselekcjonowanej grupy słuchaczy stawia przed nauczycielem akademickim zadania bardzo przydatne do rozwijania własnych kompetencji społecznych, komunikacyjnych, metodycznych, przedmiotowych, ale także wzbogaca jego postrzeganie i rozumienie rzeczywistości społecznej, daje szansę zetknięcia się z procesem kształcenia z różnymi odbiorcami edukacji pozaformalnej.

A. Rozmus, pisząc o wykładowcy doskonałym, zwraca szczególną uwagę na jego wykształcenie poparte doświadczeniem życiowym (2013, s. 111), uznając, że dobry dydaktyk stale uzupełnia swoją wiedzę zawodową oraz korzysta z własnych przeżyć. Potrafi włączyć obserwowane zjawiska i doświadczenia w omawiane na uczelni zagadnienia, barwnie je ilustrując i podając przykłady rozwiązań w konkretnych fragmentach rzeczywistości, które są na zajęciach aktualnie poruszane.

1. Przykład nabywania doświadczenia zawodowego poza uczelnią

Autorka niniejszego artykułu miała okazję współpracować z w ramach realizacji projektu „Uwierz w swój sukces" z Fundacją Europa+. W ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Małopolskiego na lata 2014-2020, realizowanego z funduszy europejskich fundacja ta prowadziła szkolenia pt. „Asystent nauczyciela przedszkola" w formie zajęć warsztatowych odbywających się w kilkuosobowych grupach. W szkoleniu uczestniczyły osoby zagrożone wykluczeniem społecznym, dotknięte bezrobociem okresowym lub też długotrwałym. Uczestnicy kursu mieli nabyć w jego trakcie podstawowe umiejętności, niezbędne do wypełniania zawodowych obowiązków asystenta nauczyciela przedszkola.

2. Ogólny opis zadań kursu

Oprócz wymogów formalnych związanych z możliwością udziału w projekcie, uczestnicy musieli legitymować się pełnym podstawowym wykształceniem. Z racji tych niewygórowanych wymogów związanych z wykształceniem beneficjentów kursu, do grup szkoleniowych kwalifikowały się osoby posiadające zarówno wykształcenie podstawowe, niepełne lub pełne średnie, a nawet absolwenci studiów pierwszego i drugiego stopnia. Określone wymagania doboru uczestników rzutowały na znaczne zróżnicowanie grup szkoleniowych pod względem wykształcenia, co niewątpliwie wiązało się z formą organizacji zajęć oraz jakością przekazu treści nauczania. W trakcie realizacji zaplanowanych programem treści należało zwracać szczególną uwagę, by przedstawiany i omawiany materiał nauczania był możliwy do przyswojenia

przez osoby legitymujące się wykształceniem podstawowym, ale równocześnie żeby był on atrakcyjny poznawczo dla tych osób, które posiadały wykształcenie wyższe.

W ramach kursu Autorka artykułu prowadziła zajęcia z dwóch modułów szkoleniowych. Pierwszy to moduł obejmujący teoretyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi – 38 godzin dydaktycznych. Drugi dotyczył wybranych zagadnień dydaktycznych w pracy asystenta nauczyciela przedszkola – 32 godziny. W ramach pierwszego modułu program obejmował: elementy psychologii, pedagogiki i socjologii, przydatne asystentowi nauczyciela w grupach przedszkolnych, potrzeby dziecka i sposób ich zaspakajania, elementy komunikacji interpersonalnej, wybrane zagadnienia związane z procesem kształcenia i wychowania oraz trudności występujące w tych procesach u dzieci z różnych przedszkolnych grup wiekowych, a także wybrane formy organizacji czasu wolnego dla dzieci w wieku przedszkolnym. Moduł drugi poświęcony był podstawowym zagadnieniom dydaktycznym, dotyczącym pracy asystenta nauczyciela i możliwych do zastosowania w dziecięcych grupach jedno- oraz różnorodnych wiekowo. Zawierał on takie zagadnienia, jak: literatura dziecięca wykorzystywana w przedszkolu, opis możliwości twórczych dzieci, techniki plastyczne, muzyczne oraz inne formy ekspresji artystycznej, które mogą być zastosowane w zabawach z dziećmi bądź których znajomość może być oczekiwana u asystenta nauczyciela, gdyż są one przydatne w sytuacjach przygotowywania dekoracji okolicznościowych w salach przedszkolnych.

W toku realizacji zaproponowanego przeze mnie autorskiego programu należało osiągnąć cele edukacyjne w zakresie podstawowej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W ramach efektów związanych z wiedzą starałam się, by uczestnicy szkolenia: poznali podstawowe psychologiczne prawidłowości rozwoju poznawczego, ruchowego, społecznego, emocjonalnego oraz moralnego dziecka w wieku przedszkolnym. Chodziło mi także o to, by zaznajomili się z niektórymi metodami i technikami wychowania, adekwatnymi do wieku rozwojowego dzieci w wieku przedszkolnym. Nie bez znaczenia była również wiedza, pozwalająca identyfikować podstawowe potrzeby dziecka – zarówno te ogólnoludzkie (według hierarchii potrzeb A. Maslowa), jak i wynikające z jego etapu rozwojowego. Założyłam także, że ważne jest poznanie technik pobudzania aktywności plastycznej, ruchowej i muzycznej dziecka. Wybrane wiadomości pozwalały zapoznać się słuchaczom z problemami wychowawczymi najczęściej występującymi w grupach dzieci 3-, 4-, 5- i 6-letnich, dopełniając problematykę treści kursu. Poruszałam też zagadnienia związane bezpośrednio z praktyką życia przedszkolnego, tj.: dyscyplinowanie dzieci w przedszkolu, reakcje nauczyciela/opiekunki w sytuacjach wychowawczo trudnych oraz sprawę odpowiedzialność za dzieci.

Słuchaczki kursu w bezpośredniej aktywności zadaniowej poznawały techniki plastyczne i wykonywały określone przedmioty, mające walory estetyczne, inspirowane rozmaitymi indywidualnymi pomysłami. Te umiejętności praktyczne mogą w przyszłości wykorzystać podczas organizowania i przygotowywania imprez okolicznościowych czy świąt obchodzonych w przedszkolu. Ważne z punktu widzenia założonych w projekcie celów szkolenia było poznanie sposobów pobudzania werbalnej aktywności dziecka poprzez odpowiedni dobór literatury dziecięcej. Realizując na konkretnych praktycznych przykładach tematykę z zakresu umiejętności, szczególną uwagę zwracałam na to, by słuchacze kursu: umieli dobrać działania opiekuńcze do dzieci 3-, 4- i 5-letnich; potrafili dostosować swoje oddziałania wychowawcze do najczęściej występujących problemów wychowawczych w tych grupach; byli w stanie zaplanować i wykonać do zadań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela adekwatne działania pomocowe i opiekuńcze; wykonali ozdoby potrzebne do dekorowania sali na różne imprezy okolicznościowe oraz Święta Bożego Narodzenia, Wielkanoc.

Dla uczestniczek kursu niezbyt prostym zadaniem był wybór literatury dla dzieci, jej wzorowe przeczytanie na forum grupy oraz omówienie w zależności od wieku dzieci przedszkolnych. Świadomość i podejmowanie czynności opiekuńczych wobec dzieci oraz organizowanie im aktywności ruchowej, artystycznej, muzycznej czy plastycznej też stanowiły nie lada wyzwanie dla grupy. Odnosząc się do kompetencji komunikacyjnych i społecznych uczestników szkolenia, starałam się, aby nabyli oni umiejętności współdziałania z innym asystentem lub nauczycielem przedszkola w procesie planowania pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz umieli dostosowywać język komunikacji werbalnej do słuchacza – dziecka w różnym wieku rozwoju. Zwracałam także uwagę, by potrafili modyfikować swój kanał komunikacji niewerbalnej w zależności nie tylko od wieku słuchacza, ale również od rodzaju interakcji społecznej. Istotne było też to, by przyszłe asystentki nauczyciela potrafiły wchodzić w pozytywne interakcje komunikacyjne z rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym, nauczycielami, innym pracownikami przedszkola oraz otoczeniem zewnętrznym.

3. Szczegółowa realizacja planowanych obszarów tematycznych

Realizację celów programowych przeprowadziłam w oparciu o własny program autorski, zawierający wszystkie elementy wyszczególnione w wytycznych projektowych. Program postanowiłam opracować, nadając poszczególnym dniom szkoleniowym konkretną tematykę. Pierwszy dzień poświęcony był teorii psychologiczno-pedagogicznej, opisywania prawidłowości rozwoju motorycznego, społecznego, moralnego i poznawczego dziecka w wieku przedszkolnym. Precyzowałam również potrzeby dziecka oraz sposoby ich zaspakajania (potrzeby niższego i wyższego rzędu – omówienie hierarchii potrzeb A. Maslowa oraz potrzeb dzieciństwa według M. Tyszkowej). W ramach poznawania rozwoju dziecka słuchaczki analizowały instrukcje do gier edukacyjnych i zabaw planszowych dla dzieci w wieku przedszkolnym. W czasie grania w gry zwracałam uwagę na ważne dla dzieci elementy, tj.: zapamiętanie zasad gry, przestrzeganie kolejności, uczciwość postępowania, zgodną współpracę z innymi uczestnikami gry.

Drugiego dnia omawialiśmy przykłady książek edukacyjnych dla dzieci, dostępnych na rynku wydawniczym – zwracaliśmy uwagę na tekst i ilustracje. Ponieważ wśród kursantów część osób nie posiadała własnych dzieci lub też miała już dzieci w wieku licealnym, ćwiczyliśmy formułowanie pytań czy opowiadanie treści książek adekwatnie do możliwości percepcyjnych 3-, 4-, 5- czy 6-latka. Przy tej okazji poruszyłam tematykę związaną z metodami i technikami wychowania stosowanymi w przedszkolu – omówiłam ich skuteczność oraz trudności w ich stosowaniu w grupie przedszkolaków. Swoje refleksje i instruktaż ilustrowałam przykładowymi filmami, przedstawiającymi częste zachowania w przedszkolu – zarówno te prawidłowe, jak i te wymagające korekty wychowawczej. Posługiwałam się filmami dostępnymi powszechnie na YouTube. Zajęcia podsumowałam ćwiczeniami w odgrywaniu scenek, w których jedna osoba grała rolę nieprawidłowo zachowującego się dziecka, a kursanci mieli rozwiązać zaistniały problem wychowawczy. Starałam się wybierać zachowania takie, które najczęściej obserwowałam w przedszkolach w czasie hospitacji kursowych praktyk studentów, których jestem opiekunem z ramienia uczelni.

Trzeciego dnia omawiałam na podstawie literatury dla dzieci zagadnienia wychowawcze, dotyczące czynności dnia codziennego i ich związku z rytmem dnia przedszkolnego. Przyniosłam też dostępne bajki terapeutyczne i omawialiśmy zasady ich doboru do określonych grup wiekowych. Ten element zajęć zakończony został pisaniem przez kursantów krótkiego terapeutycznego opowiadania na temat lęku przed ciemnością, często występującego u dzieci kilkuletnich. Odnosząc się do potrzeb poznawania świata i aktywności dziecięcej, zaproponowałam

kursantom przeprowadzenie trzech doświadczeń – eksperymentów często wykorzystywanych w przedszkolu do zobrazowania procesów przyrodniczych czy zjawisk fizycznych. Wykonaliśmy eksperymenty: „Wulkan", „Lawina", „Powstawanie kraterów" – instrukcje do tych doświadczeń zaczerpnęłam z serialu edukacyjnego „Detektyw Łodyga", emitowanego w 2016 roku na antenie kanału MiniMini. Kursanci po wykonaniu doświadczeń mieli: zaprojektować listę zakupów niezbędnych do przeprowadzenia każdego doświadczenia, napisać słowną instrukcję dla rodzica kontrolującego przeprowadzanie doświadczeń oraz wymienić trudności wychowawcze, które mogą pojawić się w trakcie realizacji eksperymentów w grupie kilkulatków. Zajęcia zakończyłam treściami z teorii komunikacji interpersonalnej – przedstawiłam zasady werbalnej i niewerbalnej komunikacji w przedszkolu, w tym komunikaty „Ja" i „Ty", opisane w pedagogii T. Gordona. Moduł komunikacyjny tego dnia podsumowałam ćwiczeniami w formułowaniu różnych rodzajów komunikatów w dyscyplinowaniu dzieci i zachęcaniu ich do współpracy z rówieśnikami .

Kolejny dzień poświęcony był tematyce baśni i legend. Czytaliśmy różne wersje znanych baśni dla dzieci, zastanawialiśmy się, jak prawidłowo dobierać długość i treść bajek do wieku dzieci. Wykonywaliśmy prace plastyczne na temat legend krakowskich różnymi technikami plastycznym. Kolejnym hasłem tematycznym poruszanym tego dnia była organizacja imprez w przedszkolu – planowanie kiermaszu bożonarodzeniowego: wykonywanie kartki świątecznej na Boże Narodzenie i jednej ozdoby na kiermasz bożonarodzeniowy (dekorowanie bombki na choinkę dowolną techniką).

Dzień piąty poświęcony był literaturze dziecięcej i zasadach jej doboru w zależności od płci i indywidualnych zainteresowań dzieci – książki o motoryzacji, lalkach, księżniczkach, rycerzach itp. Przy tej okazji omawiałam zasady organizacji przestrzeni w sali przedszkolnej – tworzenie kącików zainteresowań np. do zabawy w dom, warsztat samochodowy itp. Tego dnia zajęliśmy się również problematyką kiermaszu wielkanocnego w przedszkolu i wykonywaliśmy stroiki wielkanocne – każdy mógł wybrać inną technikę plastyczną. Kursanci mieli ponadto zrobić kosztorys kiermaszu, zaplanować ozdoby wielkanocne, które byłyby sprzedawane na kiermaszu i wycenić każdą z nich, uwzględniając cenę materiałów i nakład pracy niezbędny do jej wykonania. Następnie omówiłam, w jaki sposób w wizytowanych przeze mnie przedszkolach organizuje się kiermasze wielkanocne – za co odpowiedzialni są rodzice, nauczyciele i asystenci nauczycieli. Zajęcia zakończyłam przedstawieniem możliwości motorycznych dzieci w wieku przedszkolnym oraz technik plastycznych, jakie można proponować dzieciom w zależności od ich rozwoju motorycznego, a wszystko to na przykładzie wykonanych konkretnych prac plastycznych przez dzieci 3-, 4-, 5- i 6-letnie.

Następny dzień kursu poświęcony był komunikacji interpersonalnej w kontaktach z nauczycielem i rodzicami. Technikami dramowymi rozwiązywaliśmy sytuacje sporne na linii nauczyciel-asystent i asystent nauczyciela-rodzic. Skoncentrowaliśmy się też na zasadach organizacji komunikacji pośredniej w przedszkolu – wykorzystanie tablicy ogłoszeń, pisanie jasnych i konkretnych komunikatów. Innym elementem zajęć praktycznych tego dnia było wykonanie dekoracji sali i strojów z bibuły oraz krepiny na zabawę karnawałową dla dzieci.

Dzień kolejny przebiegał pod hasłem aktywności ruchowej dzieci. Omawiałam z kursantami zabawy ruchowe: kształtujące motorykę dużą, rozwijające koncentrację i refleks u dzieci. Po zapoznaniu się z typowymi zabawami uczestniczki kursu bawiły się w wybrane w nich, a później dokonywaliśmy podsumowania w aspekcie tego, dla jakich dzieci i kiedy w rozkładzie dnia jest ona odpowiednia, jakie przygotować zaplecze do realizacji określonej zabawy w sali przedszkolnej i w ogrodzie przedszkolnym. Zastanawialiśmy się, jak poprzez komunikaty werbalne można modyfikować zabawy w zależności od wieku dzieci. Interesujące było

również, jak można minimalizować trudności wychowawcze występujące w trakcie gier zespołowych i jak im zapobiegać. W realizacji tego zadania skorzystałam z własnych doświadczeń opiekuna praktyk studenckich i rodzica dwójki dzieci w wieku przedszkolnym. Zajmowaliśmy się również planowaniem aktywności opiekuńczej asystenta nauczyciela w przedszkolu, związanej z wycieczkami, spacerami czy wyjazdami w teren.

Przedostatni dzień poświęcony był małym formom teatralnym w przedszkolu. Analizowaliśmy niezbędną aktywność opiekuńczą, związaną z organizacją występów dzieci dla rodziców, rozwiązywaliśmy problemy przebierania się dzieci, wypożyczania strojów, konieczności przejazdu dzieci poza teren przedszkola itp. Jako praktyczny element zajęć wykonywaliśmy dekoracje i przebrania z bibuły oraz krepiny do konkretnej baśni. Na potrzeby szkolenia napisałam scenariusz przedstawienia „Jaś i Małgosia", adekwatny w zakresie długości i sformułowania dialogów dla dzieci 5-6-letnich. Metodą kolażu ilustrowaliśmy wybrany przez uczestniczki fragment baśni i tworzyliśmy z naszych prac historię przedstawiającą przez uczestników szkolenia baśń (najczęściej wybierali oni „Czerwonego Kapturka"). Wykonywaliśmy jeszcze zaproszenia dla rodziców na przedstawienie organizowane przez dzieci.

Ostatni dzień poświęciłam na wykonanie ściennej gazetki na temat „Nadchodzi jesień". Uczestniczki zwracały uwagę na cechy charakterystyczne dla tej pory roku, a następnie rysowały rebusy dla 6-latków o jesieni i gromadziły na podstawie różnych źródeł informacji zagadki o jesieni dla dzieci. Kolejnym zagadnieniem poruszanym tego dnia były możliwości ruchowe dziecka w wieku przedszkolnym oraz tworzenie planu imprezy sportowej, listy zakupów niezbędnych do organizacji wydarzenia oraz napisanie regulaminu imprezy. Wymyślały różne konkurencje, jakie można zaproponować dzieciom. Zastanawiały się, które z aktywności mogą być najbardziej atrakcyjne dla dzieci oraz jakie problemy organizacyjne należy przewidzieć w trakcie realizacji imprezy na terenie przedszkola. Zajęcia zakończyłam elementami wyciszającymi i organizacją zajęć relaksacyjnych przy muzyce jako formy odpoczynku i regeneracji dzieci po wysiłku fizycznym.

4. Maja refleksja

Zaproponowane przeze mnie zajęcia zostały pozytywnie odebrane przez słuchaczy kursu (co widoczne było w ewaluacji). Proponowane im aktywności były przez nich podejmowane chętnie i z osobistym zaangażowaniem. Nie uniknęłam jednak kilku trudności metodycznych w trakcie realizacji programu szkoleniowego. Bardzo widoczna była rozbieżność intelektualna między osobami uczestniczącymi w kursie. Część osób bez problemu była w stanie podawać np. przykłady konfliktów czy trudności komunikacyjnych występujących w przedszkolach między rodzicami i pracownikami przedszkola; aktywnie uczestnicząc zarówno w scenkach dramowych, jak i w pracy nad rozwiązywaniem pisemnie ćwiczeń. Niestety wśród słuchaczy były także osoby, którym trudności sprawiało głośne czytanie z dykcją opowiadań czy baśni. Słuchacze z podstawowym wykształceniem mieli ponadto problemy z podawaniem przykładów określonych zachowań dzieci, wymyślaniem własnych propozycji rozwiązań sytuacji wychowawczo trudnych, wczuwaniem się w role podczas zabaw tematycznych. Starałam się rozwiązywać na bieżąco problemy metodyczne, wynikające z odmiennych możliwości intelektualnych osób uczestniczących w szkoleniu dzięki pracy indywidualnej z każdym uczestnikiem i modyfikowaniem ilości czasu przeznaczonego na wykonanie zadania. Taka elastyczność metodyczna z mojej strony była możliwa, gdyż zajęcia odbywały się każdorazowo przez 8 godzin dydaktycznych i uczestniczyło w nich tylko kilka osób.

Kolejnym wyzwaniem była znaczna rozbieżność wiekowa uczestników – w grupach były osoby zarówno po 20. roku życia, jak i 50+. Fakt ten bardzo rzutował na tempo i jakość pracy grupy. Osoby młodsze łatwiej radziły sobie z grami czy omawianiem literatury dziecięcej oraz ćwiczeniami pisemnymi, ale miały mniej pomysłów na podawanie przykładowych zachowań komunikacyjnych dzieci, rodziców czy nauczycieli. Młode osoby były ponadto mniej elastyczne komunikacyjnie – w trakcie odgrywania scenek przyjmowały postawę zdecydowanie zbyt napastliwą, były zbyt pewne siebie. Osoby starsze legitymowały się znacznie większym doświadczeniem życiowym w zakresie rozwiązywania konfliktów interpersonalnych – często były to kobiety posiadające własne dzieci (były nawet dwie aktualne babcie dzieci w wieku przedszkolnym). Osoby w średnim wieku i starsze znacznie lepiej wypadały w procesie praktycznego rozwiązywania sytuacji problemowych – potrafiły bardziej adekwatnie dobrać czynności czy reakcje werbalne do aktualnie omawianej czy odgrywanej sytuacji, były także bardziej powściągliwe w emocjach i taktowne. Nieoczekiwaną trudność napotkałam również przy zróżnicowaniu umiejętności plastycznych i muzycznych kursantów. Wszystkie uczestniczki szkolenia były pozytywnie zmotywowane do wykonywania dekoracji czy ozdób świątecznych bądź strojów karnawałowych dla dzieci. Najbardziej kreatywne były osoby, które ukończyły np. licea plastyczne bądź zajmowały się okresowo wykonywaniem dekoracji okolicznościowych na sprzedaż. Osoby młode natomiast, które wybrały ten kurs jako jedną z wielu prób odnalezienia się na rynku pracy, które nie były pewne co do wyboru zawodu asystenta nauczyciel przedszkolu jako swojej przyszłej drogi zawodowej, miały przeciętne umiejętności plastyczne i same wyrażały pod koniec zajęć opinie, że nie zdawały sobie sprawy z faktu, że pracując z dziećmi, powinno się posiadać tak wszechstronne umiejętności.

Swoje doświadczenia ze współpracy z Fundacją Europa+ wykorzystałam w pracy na uczelni. Wiedza i umiejętności, jakie zdobyłam, pracując z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym, wykorzystuję z sukcesem na zajęciach z pedagogiki społecznej, ze studentami edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz ze specjalności praca kulturalno-oświatowa. Studentom resocjalizacji czy pracy kulturalno-oświatowej przekazuję informacje dotyczące motywowania osób z różnych grup wiekowych do podejmowania aktywności zawodowej, artystycznej, rozwijania ich pasji czy wzbudzania chęci do poznawania nowych zagadnień. Osoby uczestniczące w kursach terapii zajęciowej jako formy resocjalizacji czy zagospodarowania czasu wolnego (podobnie jak słuchacze prowadzonego przeze mnie kursu) mogą mieć trudności z wiarą we własne siły, uświadomieniem sobie mocnych stron, motywowaniem się do aktywności. Duże trudności osobom z mieszanych wiekowo grup (jak również z grup niejednolitych pod względem wykształcenia) może sprawiać ocenianie własnej pracy na zajęciach przez pryzmat prac i osiągnięć innych. Jednostki nieobdarzone uzdolnieniami mogą – zamiast rozwinąć swej pasje – stracić energię do realizacji własnych zainteresowań, dojść do wniosku, że i tak nie dorównają najlepszym. Wyzwaniem dla pracownika placówek wychowawczych, pozaszkolnych czy resocjalizacyjnych jest niewątpliwie odmienność doświadczeń życiowych podopiecznych i trudność w znalezieniu form aktywności atrakcyjnych w zróżnicowanych grupach.

Zajęcia na kursie „Asystent nauczyciela przedszkola" pozwoliły mi też zweryfikować moje doświadczenia jako opiekuna praktyk kursowych studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wiem już, na jakiego rodzaju trudności napotykają asystenci nauczyciela w przedszkolu, jakie pytania najczęściej zadają w trakcie zajęć kursowych, jakich informacji dotyczących praktyki funkcjonowania przedszkoli oczekują od trenera na szkoleniu. Pozwala mi to zmodyfikować sposób prowadzenia hospitacji praktyk studenckich, dokonywać spostrzeżeń ważnych z punktu widzenia nie tylko studenta – jako przyszłego nauczyciela – ale również

asystenta nauczyciela w grupie dzieci kilkuletnich. Zdając sobie lepiej sprawę z możliwości intelektualnych potencjalnych asystentów przedszkolnych, mogę lepiej ukierunkować swoich studentów i uwrażliwić ich na ryzyko występowania pewnych trudności komunikacyjnych między nimi a przyszłymi pomocnikami. Miałam też okazję poznać rozmaite zainteresowania i możliwości grupy osób aplikujących do pracy jako asystent nauczyciela przedszkola, co pozwala mi sądzić, że jednostki takie mogą z powodzeniem być angażowane w placówkach przedszkolnych nie tylko do zadań opiekuńczych w stosunku do dzieci, ale również w realizację innych przedsięwzięć o charakter społeczno-kulturowym.

Podsumowanie

Reasumując moje rozważania, trzeba uświadomić sobie, że „model nauczyciela musi w pełni odpowiadać wymaganiom współczesnej szkoły, w której, co nie jest tajemnicą, stykają się tendencje herbartowskie z progresywizmem" (Paśko, 2008, s. 69). Z przytoczonego stwierdzenia wynika refleksja, której konkluzję można zawrzeć w twierdzeniu: przyszłego nauczyciela należy w trakcie studiów przygotować do aktywnego działania, samodzielności i krytycyzmu w decyzjach metodycznych, aby nie był uzależniony od odtwarzania propozycji zawartych w wydawnictwach. Dlatego niezmiernie ważne jest, aby nauczyciel akademicki kształcący przyszłych pedagogów często czynił odniesienia do praktycznego wymiaru edukacji. Wiedza teoretyczna musi być poparta praktycznymi przykładami rozwiązań i wdrożeń w edukacyjną rzeczywistość. Ważnym obowiązkiem nauczyciela szkoły wyższej jest zatem systematyczne doskonalenie swojego warsztatu pracy w odniesieniu do praktyki oraz podnoszenie jakości indywidualnego stylu prowadzenia zajęć. Zagadnienie to jest związane również ze świadomością konieczności kształtowania kompetencji zawodowych przyszłych pedagogów pracujących z małym dzieckiem i wzięcia odpowiedzialności za jego przygotowanie do zawodu.

Edukacja nie istnieje w próżni, jest wkomponowana w uwarunkowania kulturowe i środowiskowe, odpowiada nie tylko na potrzeby studentów, ale też przyszłych pracodawców oraz społeczeństwa obywatelskiego zainteresowanego działaniem na rzecz wspólnego dobra (Lizakowska, 2015, s. 310). Zacytowana fraza utwierdza w przekonaniu, że praca nauczyciela akademickiego podejmowana poza uczelnią może być dla niego bardzo wartościowa z punktu widzenia wzbogacania doświadczenia zawodowego, ponieważ dostarcza wielu różnych, naturalnie tworzonych sytuacji, pozwalających rozwijać kompetencje komunikacyjne, społeczne, metodyczne czy kreatywne. Pozwala rozumieć i zbliżyć się do tych grup społecznych, z którymi będą pracować w przyszłości studenci. Takie doświadczanie rzeczywistości umożliwia przekazywanie im cennych wskazówek dotyczących sposobu pracy z różnymi grupami podopiecznych. Szczególnie cenne jest to w uczelniach kształcących o profilu praktycznym. Różnorodność i bogactwo takiego doświadczenia z powodzeniem można wykorzystywać w planowaniu i realizowaniu zajęć ćwiczeniowych, które mają rozwijać i doskonalić umiejętności praktyczne oraz kształtować kompetencje społeczne. Warto na koniec jeszcze dodać, że w tych szkołach wyższych obowiązuje rozbudowany moduł praktyk zawodowych, a kształcenie odbywa się przede wszystkim w odniesieniu do praktyki edukacyjnej. W kontekście tych stwierdzeń wydaje się, że doświadczenie pozauczelniane nauczyciela akademickiego powinno być wysoko cenione w procesie kształcenia przyszłych pedagogów, w tym nauczycieli, i rozumiane jako świadome podnoszenie własnych kompetencji zawodowych.

Bibliografia

Klim-Klimaszewska, A. (2012). *Pedagogika przedszkolna: Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica

Lizakowska, S. (2015). Rola instytucji edukacyjnych i pracy w procesie rozwoju społeczeństwa edukacyjnego. W: D. Becker-Pestka, E. Kowalik (red.), *Wyzwania współczesnej pedagogiki* (s. 139-151). Warszawa: Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku.

Paśko, J.R. (2008). Kto powinien kształtować kompetencje przyszłego nauczyciela. W: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela* (s. 63-72). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

Rozmus, A. (2013). Wiedza i doświadczenie wykładowcy. W: A. Rozmus (red.), *Wykładowca doskonały. Podręcznik dla nauczyciela akademickiego* (s. 108-112). Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów (Dz.U. z 2016 r., poz. 1596).

Anna DEREVJANÍKOVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

EVALUÁCIA V MATERSKEJ ŠKOLE A HUDOBNÁ VÝCHOVA

Abstract

The paper clarifies the issue of pre-primary education reform in Slovakia. The national educational program for pre-primary education in kindergarten (2016) defines the education fields, expresses performance and content requirements for educational process in kindergarten. It devotes its attention to the evaluation processes in kindergarten, which are a part of the state document in the form of evaluation questions. The evaluation questions present a non-normative approach to the evaluation work when the child is not considered in relation to performance standards as a population of a particular age, but through knowing the individual specifics and in terms of his emotions, motives, social relations, as a specific case with the visible level of individual progress. The author analyzes methods and forms of evaluation work in terms of music education, presents a new evaluation system in the form of learning stories of Professor Marcgaret Carr from New Zealand.

Key words: Music Education, pre-primary education, methods of evaluation, learning stories.

Abstrakt

Príspevok ozrejmuje problematiku školskej reformy predprimárneho vzdelávania na Slovensku. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materskej škole (2016) vymedzuje vzdelávacie oblasti, vyjadruje výkonové a obsahové požiadavky na vzdelávanie v materskej škole. Venuje svoju pozornosť evaluačným procesom v materskej škole, ktoré sú súčasťou štátneho dokumentu v podobe evaluačných otázok. Evaluačné otázky predstavujú nenormatívny prístup k evaluačnej práci, kedy dieťa nie je posudzované vo vzťahu k výkonovým normám, ako populácia konkrétneho veku, ale cez poznanie jeho individuálnych špecifík z hľadiska jeho emócií, motívov, sociálnych vzťahov, ako konkrétny prípad s viditeľnou mierou individuálneho pokroku. Analyzuje metódy a formy evaluačnej práce z hľadiska hudobnej výchovy, prezentuje nový evaluačný systém v podobe príbehov o učení profesorky Marcgaret Carrovej z Nového Zélandu.

Kľúčové slová: Hudobná výchova, predprimárne vzdelávanie, metódy evaluácie, príbeh o učení.

Úvod

Výchova a vzdelávanie v materských školách na Slovensku sa uskutočňuje podľa vzdelávacích programov. Vzdelávacími programami sú štátny vzdelávací program a školský vzdelávací program. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (ďalej ŠVP) je prvým stupňom dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov. Tento najvyšší platný kurikulárny dokument vymedzuje povinný obsah výchovy a vzdelávania v materských školách a je **platný pre všetky materské školy** zaradené v sieti škôl a školských zariadení Slovenskej republiky (bez ohľadu na ich zriaďovateľa) od **1. septembra 2016**.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materskej škole vyjadruje cieľové a obsahové požiadavky na vzdelávanie v materskej škole, naznačuje rámec procesuality, prezentuje tú detskú skúsenosť, ktorá vyplýva z plánovanej a naplnenej práce učiteľky a prostredníctvom ktorej je dosiahnuteľný stanovený výkon a možnosti evaluačnej práce.

1. Od diagnostiky k evaluácii v hudobnej výchove

Cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre ďalšie vzdelávanie v základných školách, ale aj pre život v spoločnosti. Cieľom hudobnej výchovy ako súčasti vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra je rozvíjať hudobnosť dieťaťa, t.j. elementárne hudobné schopnosti, zručnosti a návyky, prebúdzať trvalý a pozitívny vzťah k hudbe, umeniu, k národným kultúrnym hodnotám a človeku. Dieťa ako jedinečná osobnosť s väčšou či menšou mierou hudobnosti prostredníctvom sprístupnených hudobných podnetov – hudobno-výchovných činností postupne objavuje svoju mieru hudobnosti, nadania. Hudobná činnosť je v tomto procese prostriedkom rozvoja umeleckej expresie dieťaťa, objavovania hudby v sebe i okolitom svete, podporuje detskú hudobnú sebarealizáciu v komplexe aktívnych aj receptívnych hudobných činností. Vychádza z koncepcie komplexnej múzickej výchovy, založenej na činnostnom a integratívnom prístupe k hudbe a k jednotlivým hudobno-výchovným činnostiam, ale aj z hľadiska humanistickej koncepcie vzdelávania, v ktorej je dieťa vnímané ako „prírodná, sociálna, kultúrna (príp. duchovná) bytosť so všetkými predpokladmi, kontextami a podmienkami, ktoré proces jeho vývinu sprevádzajú" (Kosová, 2013, s. 36). Čo je dôležité, do interakčného procesu vstupuje nie ako pasívny prijímateľ podnetov, ale aktívny, činný účastník, ktorý má značný podiel na svojom sebautváraní.

Výkonové štandardy definujú zjavný, v danom momente postrehnuteľný resp. merateľný výkon dieťaťa, ktorý sa prejavuje v stanovenom období v konkrétnej hudobnej činnosti. Nie je to však súťaž založená na najlepšom výkone, či zbieraní „reprezentatívnych výkonov", „nie na porovnávaní s objektívnou normou v podobe predpísaných výkonových štandardov, ale s úrovňou jeho vlastných možností a schopností, so samým sebou v čase" (Vančíková, 2013, s. 77). O to dôležitejšie je pochopenie tejto podstaty výkonu dieťaťa v hudobných činnostiach, ktoré sú často špecifické a nie vždy jednoznačne merateľné. Zjavné prejavy hudobnej expresie sú podmienené determinantmi vnútornej i vonkajšej podoby, aktívne muzicírovanie sa podieľa na zušľachťovaní duše dieťaťa, na jeho emocionálnom prežívaní, záujmoch, čo sa výkonovým štandardom v danom momente kvantifikovať nedá.

Evaluačné otázky majú prispieť k riadenému a funkčnému vyhodnocovaniu procesu učenia a napredovania detí. Zabezpečujú spätnú väzbu vo vzťahu k očakávaným výkonom a uzatvárajú tak cyklus organizácie edukačného procesu v podobe obsah – výkon – vyhodnotenie. Učiteľky sa snažia odpovedať na uvedené otázky a tie im majú pomôcť presne stanoviť východiskovú situáciu vo vzdelávaní a plastickejšie zachytávať dynamiku detského napredovania vo vlastnej triede. Nie je to nástroj na podriadenie všetkých detí výkonovým normám, ale konkrétny prostriedok na zabezpečenie inklúzie vo vzdelávaní, ktorý umožňuje naplánovať dosahovanie štandardov poznaním výkonových špecifík detí, vyhodnocovať efektívnosť procesu učenia či spätnú reguláciu.

Pre podmienky Slovenska bol tradičnou metódou evaluačnej práce normatívny prístup v podobe diagnostiky. Učiteľky pracovali s vopred pripravenými „preddefinovanými výkonovými normami podľa ktorých posudzujú vývin alebo progres dieťaťa" (Kaščák, Púpala, 2016a, s. 3). Ide o tradičný a zabehnutý systém sumatívnej evaluácie, ktorý nebol pre učiteľky náročný, pretože výkonové úrovne boli preddefinované a oni v krátkom čase vyjadrili, kde sa dieťa vývinovo nachádza.

Autorom nového Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) ide o nenormatívny prístup k evaluácii, kedy dieťa nie je posudzované vo vzťahu k výkonovým normám, ako populácia konkrétneho veku, ale cez poznanie jeho individuálnych špecifík z hľadiska jeho emócií, motívov, sociálnych vzťahov, ako konkrétny prípad s viditeľnou mierou individuálneho pokroku. Ide o dlhodobé pozorovanie, intenzívne poznanie a spoločnú skúsenosť, na základe ktorých je optimálne zabezpečované individuálne napredovanie. Na základe individuálneho poznania detí učiteľka plánuje, modifikuje, koriguje a pripravuje svoju pedagogickú prácu. Aj keď súčasná spoločnosť sa snaží všetko kvantifikovať, v prípade uplatnenia evaluačných pozorovaní nie je potrebné porovnávaním zdôrazňovať a hľadať rozdiely medzi deťmi (je to skôr problém nazerania a hodnotenia rodičov), ale snažiť sa poznať individuálny potenciál detí, funkčne, efektívne a zmysluplne zapojiť dieťa do činnosti, riadiť proces, postihnúť východiskovú pozíciu a pokroky, ktoré dieťa v procese dosahuje a ako napreduje. Evaluačné otázky sú koncipované tak, aby nedávali jednoznačnú odpoveď v podobe dokáže – nedokáže, ale nútili učiteľky vnímať a vyhodnotiť, opísať situáciu, emócie, prístup či výkon detí, aby bolo dieťa sledované a vyhodnocované priebežne, v prebiehajúcich činnostiach, celostne vo vzťahu k situačným kontextom.

Učiteľky materských škôl v súčasnosti nemajú s prijatým spôsobom nazerania na hodnotenie výkonovej úrovne detí skúsenosti. Sú skôr nastavené na diagnostikovanie detí podľa jasne definovaných normatívov – výkonov. Na jednej strane je v ŠVP presne definovaný výkonový štandard a na druhej strane nenormatívny prístup k posúdeniu výkonu cez prizmu evaluačných otázok. Prostredníctvom odpovedí na evaluačné otázky sa snažia zachytiť individuálne špecifiká z hľadiska vývinovej úrovne emócií, želaní, prejavov či sociálnych vzťahov, ktoré vkladá dieťa do vlastnej hudobnej expresie. Práve tento prístup sa z hľadiska hudobnej výchovy a hudobno-výchovných činností javí ako pozitívny a pre menej hudobne disponované deti oslobodzujúci, nakoľko každé dieťa je konkrétnym prípadom s vlastnou mierou predpokladov a individuálneho pokroku. Ide o snahu nepremeniť materskú školu na „výkonový ring", na zbieranie výkonov, na štatistické či tabuľkové vyhodnocovanie výkonov či úspechov na webových sídlach materských škôl.

2. Metódy evaluácie z hľadiska hudobnej výchovy

Východiskovou metódou je **pozorovanie**, v ktorej je systematicky a zámerne sledovaný riadený aj spontánny proces výchovno-vzdelávacieho pôsobenia s cieľom odhaliť zákonitosti, súvislosti a vzťahy medzi sledovanými javmi. Pozorovanie má prebiehať v prirodzených podmienkach z pozície pozorovateľa aj pozorovaného, aby boli čo najobjektívnejšie zachytené prejavy v konkrétnej podobe, na konkrétnom mieste a v konkrétnom čase. Učiteľka pozoruje nielen výkon, kvalitu či úroveň prejavenej zručnosti dieťaťa, ale aj prístup a vzťah dieťaťa k sledovanej činnosti. Pozorované dieťa je súčasťou detského kolektívu (môže pôsobiť na dieťa motivačne, ale aj deštruktívne), nie je izolované, aj prostredie, ktoré môže byť podnetné a výrazne inšpiratívne. Vaňová (2002) za výhody pozorovania považuje fakt, že pozorovať je možné viac javov naraz a vo vzájomných súvislostiach, prirodzenom priebehu a v časovej postupnosti. Evaluačné pozorovanie je dlhodobé – genetické, zúčastnené, kedy pozorovateľ je súčasťou pozorovanej skupiny a dlhodobo s danou skupinou pracuje, alebo je len nestranným pozorovateľom činnosti (výskumník). Súčasťou pozorovania môže byť aj postihnutie znakov chovania pri činnosti (mimika tváre, výraz tváre, prejavy radosti či nezáujmu, intenzita hlasu pri činnosti, rýchlosť pohybu, nadšenie, nechuť k činnosti).

Pozorovanie je založené na vnímaní a to je selektívne, či chceme alebo nechceme, a preto je potrebné, aby bolo čo najkomplexnejšie. Selektívnosť je ovplyvnená fyziologickým, psychologickým, ale aj kognitívnym stavom pozorovateľa, v našom prípade učiteľky materskej školy. Ide o rozdielnu schopnosť pozorovania, spozorovania, ale aj posúdenia úrovne výkonu, prejavu, postupu aj prístupu k hudobnej činnosti, k zjavným, ale aj menej zjavným hudobným či emočným prejavom.

Pozorovanie v prípade hudobnej výchovy je zamerané na postihnutie prejavov hudobných schopností, zručností a návykov v hudobno-výchovných činnostiach. V súčasnej pedagogickej realite materských škôl sa javí ako problém interpretácia a pochopenie zmyslu evaluačných otázok učiteľkami (poznanie významu použitých hudobných termínov napr. metrum, rytmus), schopnosť posúdenia kvality detských hudobných prejavov (ak učiteľky samé nedisponujú potrebnými hudobnými schopnosťami, napr. intonačne čisto spievať, plynulo rytmizovať a pod.). Učiteľky musia vedieť komplexne pozorovať, všímať si deti v úplne najbežnejších a prirodzených situáciách, poznať deti z hľadiska ich temperamentu, emočných prejavov, komunikačných zručností i motívov determinujúcich hudobné prejavy. Je to neustále skladanie mozaiky o dieťati, ale aj mozaikového obrazu o kolektíve detí, s ktorými učiteľka pracuje. Dieťa môže byť pozorované v riadených, ale aj spontánnych hudobných činnostiach, hudobne sa môže prejaviť a aj prejavuje v ktoromkoľvek momente dňa, pri riadených aj spontánnych hrách, kedy si spieva, imituje zvuky či tancuje podľa vlastnej hudobnej predstavy.

Hra v kontexte evaluácie umocňuje činnostný a komplexný prístup k hudobným aktivitám, vhodne ich integruje, a tak umožňuje zachytiť komplexnejšie aj podoby hudobnej expresie detí predškolského veku. **Hudobná hra** je vhodným prostriedkom objavovania hudby v sebe: v predstave, pamäti, na svojom tele, ale aj v najbližšom okolí: prírode, predmetoch, ktoré dieťa obklopujú, či vstupujú do jeho života. Hra v podobe experimentovania a objavovania hudby je neopakovateľná, jedinečná a spontánna. S pribúdajúcim vekom a skúsenosťou už do hry vstupujú pravidlá, sebaregulácia a poznanie, ktoré tlmí spontánnosť.

Voľný verbálny kontakt je spôsobom spoznania názorov detí na kvalitu hudobných podnetov, či zdôvodnenie, prečo ich hudobný prejav je práve taký. Voľným neštruktúrovaným, individuálnym či skupinovým **rozhovorom** reagujeme na konkrétne vzniknuté situácie (napr. prečo si zvolili práve ten hudobný nástroj na vyjadrenie určitej nálady či charakteru skladby). Vytvára sa tak veľmi vhodné intímne puto a výpovede detí sú úprimnejšie a plnšie.

Prostredníctvom **analýzy vlastnej pedagogickej aktivity** učiteľky prehodnocujú a analyzujú vlastné pedagogické postupy, plánovanie, prípravu i realizáciu vzdelávacích procesov, a v neposlednom rade aj úroveň vlastných hudobných schopností, zručností a profesionality. Pokrok detí je podmienený kvalitnou pedagogicko-didaktickou, ale i muzikantskou prácou učiteliek. To znamená, že učiteľky by mali ovládať nielen obsah činností z teoretického i praktického (interpretačného) hľadiska, ale ovládať aj metódy práce s hudobným materiálom, vytvárať pozitívnu a prajnú klímu v spoločenstve detí, vhodne využívať technické i materiálne prostriedky, pohotovo a vhodne reagovať nielen na sociálno-patologické javy, ale aj na hudobnú tvorivosť či úspechy jednotlivých detí. Učiteľky musia byť predovšetkým prístupné ďalšiemu sebarozvoju, profesijnému rastu a v prípade hudobných činností upevňovaniu a rozvíjaniu hudobných zručností. S hudbou musia byť emocionálne i myšlienkovo stotožnené, mala by prechádzať ich rukami, hlasivkami či celým telom prirodzene a nenútene.

Všetky hudobné či **hudobno-tvorivé prejavy detí** sú vhodným evaluačným materiálom. Detská hudobná tvorivosť má v predškolskom období len elementárnu podobu, túžba a potreba tvoriť je však indikátorom kvalitne realizovaných a zmysluplných hudobných činností. Detské hudobno-tvorivé produkty môže učiteľka dokumentovať v podobe auditívnej i audiovizuálnej. Nemyslíme tým dokumentáciu školských vystúpení a programov, v ktorých je prezentovaná tvorivosť a nápaditosť učiteliek, ale individuálne tvorivé počiny detí. Tie sa môžu následne stať súčasťou portfólia každého dieťaťa.

Diagnostickým nástrojom sú aj výkonové štandardy stanovujúce podobu výkonu dieťaťa na konci predškolskej dochádzky a majú tiež podobu normatívu. Prezentačný charakter výkonov a úrovne dieťaťa majú detské portfólia, ktoré sú tiež spôsobom evaluácie v materských školách na Slovensku. Hodnotenie predstavuje posúdenie zručností a návykov – výsledkov činností dieťaťa nie však kvantitatívne, ale kvalitatívne. Každé dieťa sa stáva pre objektom pozorovania, prípadom, ktorý chceme hodnotiť a dať do súčinnosti s pedagogickou teóriou i praxou. Evaluáciu v tomto prípade nechápeme len ako proces sebareflexie či autohodnotenia učiteľky, ale ako komplexné kvalitatívne pomenovanie a popísanie stavu v určitom edukačnom momente.

Aby bola reflexia a interpretácia pozorovania zmysluplná. je potrebné realizovať o pozorovaní záznamy. Jedným zo spôsobov evaluačnej práce založenej na pozorovaní a zaznamenávaní diania v triede či činnosti jednotlivých detí je tvorba **príbehov o učení.** Ide o evaluačný systém, ktorý vypracovala profesorka predškolského vzdelávania Margaret Carrová z Nového Zélandu a prebrali ho aj niektoré anglicky hovoriace krajiny a v posledných rokoch sa vo vlastnej verzii využíva aj v Nemecku. V príbehoch o učení je východiskom pozorovanie a zaznamenávanie diania v triede či jednotlivca a následná „didaktická analýza záznamov a efektívna komunikácia smerom k dieťaťu a rodičom" (Pupala, Kaščák, 2016b, s. 11).

Metóda tvorby príbehov o učení má niekoľko fáz. Na začiatku je pozorovanie dieťaťa učiteľkou a zapisovanie postrehov z pozorovania. Pozorovať môže výkon dieťaťa, postoj k činnosti, emocionálnu zainteresovanosť, alebo si zvolí niektorú – niektoré evaluačné otázky a objavuje odpovede na ňu. Snaží sa, aby zápis – opis činnosti bol detailný, podrobný, bez snahy ho interpretovať či kvalitatívne hodnotiť. Na zápis môže využiť klasickú podobu písania, resp. diktafón, do ktorého si opis situácie zachytí vo verbálnej podobe. Následne si záznam, zápisy štruktúruje do piatich tzv. učebných dispozícií „širších spôsobilostí" podľa odporúčaní OECD. V nich je zohľadnené: ako dieťa prejavuje záujem, či a ako sa angažuje, či zotrvá v činnosti, ako sa vyjadruje a komunikuje, či spolupracuje s rovesníkmi a preberá zodpovednosť (Pupala, Kaščák, 2016b, s. 12).

Dôležitým momentom príbehu o učení je „kolegiálna výmena a analýza", kedy učiteľky danej triedy, materskej školy alebo na metodických stretnutiach vymieňajú si skúsenosti a postrehy. Na základe pozorovania a výmeny skúseností sa následne vytvorí, koncipuje, napíše príbeh o učení. Predstavuje krátky text, príhovor či list, ktorý je adresovaný dieťaťu. V ňom je pretransformované poznanie učiteľky do reči zrozumiteľnej dieťaťu. Príbeh je predčítavaný konkrétnemu dieťaťu a učiteľka sleduje jeho reakciu, jeho prípadné vyjadrenia či komentáre. Príbehy môže prečítať aj rodičom a môžu sa stať súčasťou portfólia dieťaťa.

Hudobné činnosti (rytmické, vokálne, inštrumentálne, percepčné, hudobno-pohybové, hudobno-dramatické) ako základný prostriedok na rozvíjanie všeobecných i hudobných schopností, zručností a návykov dieťaťa, predstavujú aj najrozmanitejšie formy styku dieťaťa s hudbou. Nepôsobia izolovane, vzájomne sa dopĺňajú, podporujú a zmysluplne integrujú.

Záver

Na súčasnú školu na primárnom, sekundárnom i terciárnom stupni vzdelávania je vyvíjaný tlak na efektivitu a kvalitu poskytovania kvalifikácie. Presadzuje a zdôrazňuje sa odbornosť, merateľnosť, užitočnosť a pragmatická racionálnosť. Z pedagogického procesu súčasnosti sa vytráca potreba emócie, zážitku, pestovania kultúrnej gramotnosti a emocionálnej inteligencie. Nevieme si predstaviť pedagogický proces bez známkovania výkonov, ich merania ba aj testovania. Tento prístup však veľmi ubližuje umelecko-výchovným predmetom nielen tým, že sú odsúvané na tzv. druhú vedľajšiu koľaj v dôležitosti, ale aj prístupmi k hodnoteniu a posúdeniu výkonov umeleckej expresie. Zážitok z tvorby, z interpretácie, percepcie umeleckého diela sa však nedá vyjadriť zjavným a merateľným výkonom. Je chvályhodné, že Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materskej škole ponúka nástroje „bezbolestnej" a zmysluplnej evaluácie aj v tejto oblasti. Napriek tomu, že explicitne vyjadruje výkonové i obsahové požiadavky vzťahujúce sa na vzdelávací proces, ponúka učiteľkám prístupy k hodnoteniu či „oceneniu" detí v podobe hľadania odpovedí na evaluačné otázky. Tie nabádajú učiteľky, aby sa nad výkonom dieťaťa pozastavili a hodnotili ho aj s ohľadom na mieru vnútorného zanietenia pre činnosť, jeho vlastný tvorivý či menej tvorivý vklad, postoj či prístup k činnosti, k poznaniu, k deťom aj učiteľkám.

Hudba je jedným z najprirodzenejších detských prejavov, a preto by mali hudobné činnosti priniesť do detských spoločenstiev pokoj, pohodu, istotu, radosť, hravosť, tvorivosť, spolupatričnosť, nie súťaženie, vyhrávanie, predbiehanie a napätie.

Zoznam bibliografických odkazov

Porubský, Š., Kosová, B., Vančíková, K., Babiaková, S. (2013). *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: PF UMB.

Pupala, B., Kaščák, O. (2016a). *Evaluácia v materskej škole*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Pupala, B., Kaščák, O. (2016b). Úvodné slovo garantov publikácie. In: *Evaluácia v materskej škole: sprievodca evaluačnými procesmi v materskej škole* (s. 11). Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko.

Váňová, H., Skopal, J. (2002). *Metodológie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. UK Praha: Karolínum.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (online). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-skolsky-vzdelavaci-program/.

Božena BALCÁROVÁ
Prešovská univerzita v Prešove

KOMPLEXNÁ HUDOBNÁ VÝCHOVA V PRIMÁRNEJ ŠKOLE

Abstract

The paper deals with the essence of complex music education in the conditions of primary education. It analyzes its principle in detail – music education based on an integrated approach. Its determinants, the integrative aspects, are analyzed as a possible tool that sensitively preserves the identity and integrity of the subject of music education.

Key words: Complex music education. Primary education. Integrative musical education. Integrative aspects. Subject of teaching.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá podstatou komplexnej hudobnej výchovy v podmienkach primárnej edukácie. Podrobnejšie analyzuje jej princíp – výchova k hudbe a výchova hudbou na báze integratívneho prístupu. Jeho determinanty, integratívne aspekty, analyzuje ako možný prostriedok, ktorý zmysluplne zachováva identitu a integritu vyučovacieho predmetu hudobná výchova.

Kľúčové slová: Komplexná hudobná výchova. Primárna edukácia. Integratívna hudobná výchova. Integratívne aspekty. Vyučovací predmet.

Úvod

Globalizácia a integrácia, ktoré sa v súčasnosti prejavujú veľmi intenzívne, môžu mať svoj podiel aj na zmene priorít, čo môže nájsť svoj odraz aj v zmenách hodnotového systému jednotlivca, či celých rodín. Integrácia nachádza svoje miesto aj v edukačnom procese. Nie je to však novodobý fenomém. Pojem celistvosť a komplexnosť je známy. Otázkou je, akým spôsobom, za akých podmienok tento proces realizovať v hudobno-pedagogickej praxi tak, aby bol systémový a zmysluplný. Na druhej strane však prehnané preferovanie fenoménu integratívnych tendencií v edukačnom procese, bez akceptácie ich aspektov a determinantov[1], predstavuje rovinu skúmania problematiky, ktorá veľmi úzko súvisí aj s témou zachovania identity a integrity hudobnej výchovy v súčasnosti a domnievame sa, že nielen v edukačnom priestore Slovenskej republiky. Reflektovanie problematiky cez prizmu základného dokumentu *Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*[2], ktorý vstúpil do platnosti 1. 9. 2015 ako inovovaný[3], predpokladá poukázať na determinanty, ktoré napĺňajú požiadavky zabezpečovania komplexnej hudobnej výchovy v primárnej edukácii na báze integrativity.

[1] Bližšie in: *Teória a prax integratívnej hudobnej výchov (Theory and practice of integrative music education),* B. Balcárová, 2013, Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
[2] V ďalšej časti textu pod skratkou iŠVP pre 1. st. ZŠ.
[3] Je výsledkom prepracovaného a inovovaného *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 – primárne vzdelávanie* z roku 2008.

1. Hudobná výchova – výchova k hudbe a výchova hudbou

Vyučovací predmet hudobná výchova vo svojej rôznorodosti, v integrácii jej aktívnych a receptívnych činností, je nielen prostriedkom hudobnej sebarealizácie žiaka, jeho hudobnej expresie, ale je práve prostriedkom vlastnej, individuálnej hudobnej skúsenosti, ktorá mu umožňuje vnímať krásno, prežívať hudbu, ale aj hudbu tvoriť. Táto skutočnosť predstavuje relevantný determinant utvárania aj jeho estetickej gramotnosti. Na tomto základe môže hudobno-výchovný proces napĺňať princíp komplexnej muzickej výchovy – výchova hudbou a výchova k hudbe. Vo vzájomnej podmienenosti sledujeme dva ciele paralelne, a to viesť žiaka zmysluplne ku vzťahu k hudbe ako ku druhu špecifického, jedinečného nonverbálneho druhu umenia a súčasne tento vzťah rozvíjať prostredníctvom hudby samotnej, prostredníctvom jeho aktivizácie a tvorivých prejavov v spektre hudobných činností.

Inovovaný ŠVP pre 1. st. ZŠ poskytuje pre napĺňanie tohto princípu východiskovú bázu na postupné rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov ako základu všeobecného vzdelania prostredníctvom jednotlivých vzdelávacích oblastí, ich podoblastí a s explicitne vymedzenými cieľmi. Kontinuita a systémovosť sa preukázala aj v najnovšom platnom vzdelávacom programe pre materské školy – *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016), kde sa jej dve základne časti hudobná výchova a výtvarná výchova stali súčasťou novo zadefinovanej vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra*. Aj v i ŠVP pre 1. St. ZŠ vzdelávacia oblasť *Umenie a kultúra* zahŕňa dva vyučovacie predmety, a to hudobnú výchovu a výtvarnú výchovu. Tento vzdelávací program vytyčuje pre hudobnú výchovu základný cieľ „kontinuálne rozvíjať vrodené a prirodzené predpoklady žiakov a pozitívne stimulovať sklony k hravosti a spontánnosti. Hudobná výchova prostredníctvom hudobných činností rozvíja základné hudobné kompetencie žiaka a usiluje sa o vytvorenie kladného vzťahu k hudbe a hudobnému umeniu" (2015, s. 9). Program súčasne vymedzuje aj čiastkové ciele, ktoré vychádzajú z požiadaviek zabezpečovania rozvoja hudobnosti žiakov mladšieho školského veku:

- rozvíjať hudobné kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku;
- rozvíjať kultivovaný rečový, hlasový, pohybový prejav v spojení s hudbou;
- vychovávať aktívneho a vnímavého interpreta a percipienta hudby;
- naučiť žiaka orientovať sa vo svete hudobného umenia;
- rozvíjať emocionálny svet a hudobný vkus žiaka mladšieho školského veku;
- v rámci stanovených cieľov z hudobnej výchovy využívať integratívne prístupy a prieniky s ostatnými vyučovacími predmetmi v primárnej edukácii;
- viesť žiakov k samostatnej práci a hudobne tvorivosti (Tamtiež, 2015, s. 3).

Napĺňať uvedené ciele v reálnej hudobno-pedagogickej praxi si vyžaduje komplexný prístup prostredníctvom kľúčového princípu edukácie – *výchova k hudbe a výchova hudbou* na jednej strane, na strane druhej efektívne realizovanú hudobnú výchovu je potrebné vnímať prostredníctvom zmysluplnej funkčnosti integratívnych aspektov, ktoré do tohto procesu vstupujú. Tieto determinanty však musia koexistovať pri plnom zachovaní identity a integrity hudobnej výchovy.

Kľúčový princíp komplexnej hudobnej výchovy preto charakterizujeme ako priamu a integrovanú väzbu v prieniku:

- hudobná expresia ako subjektívna hudobná skúsenosť, hra s hudbou a v hudbe – sebarealizácia žiaka v spektre hudobných aktivít;
- hudobný zážitok (nielen ako podmnožina estetického zážitku) z vlastnej hudobnej činnosti v procese muzicírovania, improvizácie a recepcie hudby;

- estetická gramotnosť ako vlastnosť osobnosti žiaka:
  - umelecká expresia – hra s umením a v umení ako základný predpoklad integrácie hudby s inými druhmi umenia,
  - aktívna činnosť v spektre umení ako zdroja estetického zážitku,
  - prežívať umenie,
  - tvoriť umenie v podobe synkretickej hry – v etape primárnej edukácie tvoriť umelecké elementy prostredníctvom vlastných schopností a zručností,
  - spoznávať a prežívať krásno v procese umeleckej expresie a recepciou umeleckého artefaktu.
- tvorivý hudobný pedagóg ako facilitátor hudobných aktivít a pedagogickej interpretácie hudobného diela.

Tento princíp je zároveň aj vyjadrením zachovania identity a integrity hudobnej výchovy čo znamená, že snaha každého hudobného pedagóga, ktorý v hudobnej edukácii uplatňuje integratívne aspekty a postupy, by mala viesť nie k potlačeniu, ale naopak, k permanentnému zachovávaniu celistvosti, neporušenosti hudobnej výchovy, teda jej skutočnej integrity ako fenoménu, ktorý nemôže byť nahradený žiadnym iným druhom umenia. Pri zmysluplnom a cieľavedomom prístupe k integrativite v hudobnej výchove nebude stáť fenomén integrativity v opozícii identity a integrity, ale pri sledovaní a napĺňaní cieľov skutočnej integrácie spolu vytvoria vzácnu symbiózu – identitu a integritu v integrativite. Integratívne postupy musia vždy akceptovať identitu hudobnej výchovy, ktorá spočíva:

- v komplexnosti hudobnej výchovy;
- v identite ako integrácii kultúrnych a historických hodnôt;
- v cieľavedomom rozvíjaní vlastnej kultúrnej identity žiaka;
- v kultúrno-historickej tradícii - hudba, jej tvorca (skladateľ, žiak), jej recipient;
- v tradícii hudobného vzdelávania;
- v edukácii o hudbe, v hudbe a prostredníctvom hudby;
- v subjektívnej hudobnej skúsenosti žiaka;
- v utváraní a rozvíjaní estetickej gramotnosti ako vlastnosti osobnosti žiaka...

„Za každých okolností by nás „výraz „integrita" mal nabádať k tomu, aby sme si pri všetkom úsilí o integráciu esteticko-výchovných prístupov a postupov uvedomovali integritu, t.j. celistvosť a svojbytnosť sveta hudby a hudobnej výchovy, teda sveta, ktorý je našou (hudobný pedagóg – pozn. aut.) najvlastnejšou doménou a úlohou" (Poledňák, 1994, s. 93).

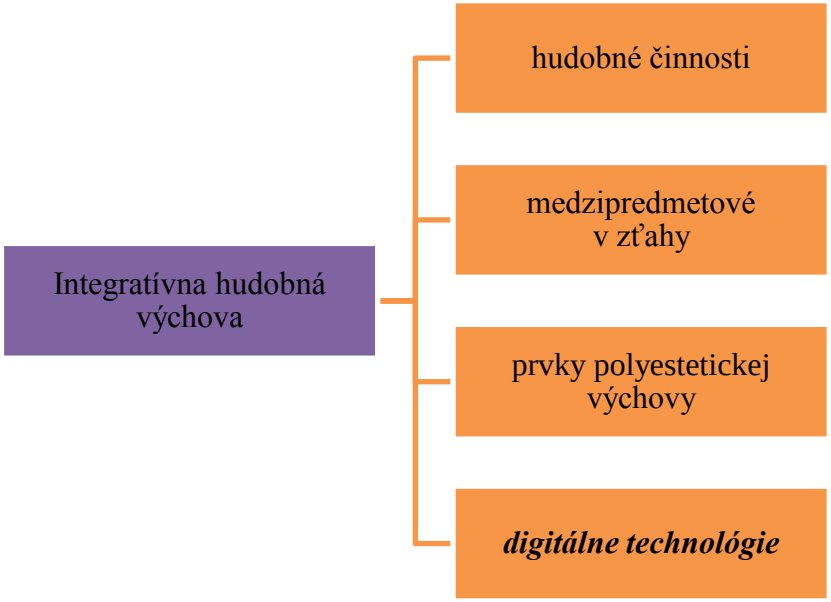
2. Integratívne aspekty v hudobno-pedagogickej praxi

Pokiaľ považujeme princíp komplexnej muzickej výchovy vo vyučovaní hudobnej výchovy za kľúčový, potom sa prostriedkom jeho napĺňania stáva systémová a zmysluplná integratívna hudobná výchova. Na jednej strane integrativitu vo všeobecnosti, aj integratívne prístupy v hudobnej výchove, je potrebné vnímať buď ako skutočne novodobý fenomén, alebo na strane druhej môžeme pripustiť, že tieto tendencie tu už boli, avšak ich charakterizovali iné pojmy – komplexný, celistvý, vzájomne prepojený. Nie je teda len princípom komplexnej muzickej výchovy, ale svojou podstatou spĺňa aj kľúčovú požiadavku integrativity. Je príkladom prístupu k hudobnej výchove, v ktorej sa uplatňujú aspekty komplexného princípu integratívnej hudobnej pedagogiky. Teda aj v hudobnej výchove, už v predprimárnej a pokračujúc v primárnej edukácii, sa jednotlivé hudobné činnosti musia spájať, prelínať, jedna má ovplyvňovať druhú, musia sa integrovať, pokiaľ má byť tento princíp cieľavedome a systematicky napĺňaný. Zisťujeme,

že sa vedľa seba ocitli dva pojmy – *komplexná muzická výchova* a *integrativita*, ktoré sú nositeľmi spoločných, až identických znakov. Princíp komplexnej muzickej výchovy tak vychádza z kľúčovej snahy nevnímať jednotlivé hudobné aktivity izolovane (aj keď sa v teoretickej rovine hudobné činnosti delia a operujú vlastnou terminológiou), ale je ich potrebné chápať a súčasne aplikovať ako súčasti, ktoré do seba zapadajú a spolu tvoria jeden celok, pestrú mozaiku.

Determinanty procesu komplexnej a integrativnej hudobnej výchovy tak predstavujú napĺňanie jej integratívnych aspektov:

1. integrácia hudobných činností;
2. medzipredmetové vzťahy;
3. prvky polyestetickej výchovy (Balcárová, 2013, s. 29);
4. digitálne technológie[4] (Šašala, 2017a, s. 25).



Obrázok 1. Determinanty procesu komplexnej a integrativnej hudobnej výchovy.
Zdroj: *Digitálne technológie v štruktúre integratívnej hudobnej výchovy*, R. Šašala, 2017a, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej výchovy.

1. *Integrácia hudobných činností*

Inovovaný ŠVP pre 1. st. ZŠ vymedzuje hudobné činnosti nasledovne:

- hlasové činnosti,
- inštrumentálne činnosti,
- percepčné činnosti – aktívne počúvanie,
- hudobno-pohybové činnosti,
- hudobno-dramatické činnosti,
- hudobno-vizuálne činnosti.

[4] Balcárovej integratívne aspekty rozšíril o digitálne technológie PaedDr. Radovan Šašala, interný doktorand Katedry hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove in: *Digitálne technológie v štruktúre integratívnej hudobnej výchovy* [dizertačná práca, 2017a].

Všetky hudobné činnosti vždy mali a majú integratívny potenciál. Každá z nich má svoje špecifiká, sleduje napĺňanie konkrétnych cieľov prostredníctvom riešení hudobných úloh. V žiadnom prípade sa však v hudobno-výchovnom procese nesmú vnímať izolovane ako nejaké samostatné „zložky", ktoré predstavujú izolované fragmenty v štruktúre kurikula hudobnej výchovy. Práve naopak. Hudobné činnosti sú nielen prostriedkom hudobnej sebarealizácie žiakov, ale predstavujú predovšetkým základ pre vznik a realizáciu rôznorodých didaktických hudobných hier, ktoré sa v konečnom dôsledku stávajú zdrojom emocionálneho aj estetického zážitku. Žiak si potrebuje hudbu „ohmatať"', identifikovať sa s ňou spôsobom, ktorý mu umožní nielen vnímať, ale aj chápať vzájomnú a prirodzenú súvislosť medzi jednotlivými hudobnými činnosťami. V hudobno-pedagogickom procese tak tieto činnosti nestoja izolovane. Ich prostredníctvom sa zdokonaľujú aj hudobné schopnosti a zručnosti ako prejav pohotovosti a obratnosti. Všetky hudobné činnosti sa realizujú s rešpektovaním zásad cieľavedomosti, aktivity, názornosti, primeranosti a majú mať predovšetkým tvorivý charakter. Predstavujú priestor, v ktorom sa realizujú a súčasne integrujú v rôznorodom proporčnom zastúpení.

2. *Medzipredmetové vzťahy*

Vo vyučovacom predmete hudobná výchova v primárnej edukácii vstupujú hudobné činnosti do ďalších vzájomných prienikov a súčasne sa integrujú aj pri využívaní ďalších integratívnych aspektov, a to implementáciou medzipredmetových vzťahov, prvkov polyestetickej výchovy a v súčasnosti aj digitálnych technológií. Š. Podolinský (2010)[5] charakterizuje medzipredmetové vzťahy ako „reakciu na tradičné delenie učiva do jednotlivých predmetov. Ich cieľom je prepojenie vedomostí viacerých predmetov do uceleného obrazu reality. Dôležitým faktorom je tu koordinácia výučby v príbuzných predmetoch a časové zosúladenie preberaného učiva". V kontexte s hudobnou výchovou sa uplatní ich aplikácia v troch rovinách, vymedzených Robinsonovou nasledovne:

1. Jednosmerné – výučba jedného predmetu je podporená iným predmetom bez akýchkoľvek prienikov.
2. Dvojsmerné - téma výučby nachádza prienik v dvoch odboroch.
3. Viacsmerné – téma sa dostáva do kontextu iných odborov, ktoré sú navzájom rôzne prepájané (Robinson et al., 2011, s. 125-129).

Hudobná výchova je tak integrovaná na jednej strane do iných vyučovacích predmetov, na strane druhej predovšetkým integruje ďalšie, najmä esteticko-výchovné predmety do svojho „vnútra". Stojí tak v pozícii integrujúceho, ale aj integrovaného vyučovacieho predmetu. Podstata a význam medzipredmetových vzťahov ako jedného z integratívnych aspektov v hudobnej výchove však nespočíva v teoretickej rovine tejto problematiky. Práve naopak, v hudobno-pedagogickej praxi sa má prejaviť ako zmysluplný prostriedok, ktorý žiakom umožňuje chápať hudobné javy v širších a vzájomne prepojených súvislostiach.

3. *Prvky polyestetickej výchovy*

V súvislosti s hudobno-výchovným procesom nemôžeme hovoriť o uplatňovaní polyestetickej výchovy v pravom slova zmysle. Polyestetická výchova je samostatná vedná disciplína, ktorá si vyžaduje špecificky vzdelanú a odborne zdatnú osobnosť. Polyestetickú výchovu môžeme vnímať v „Platónovskom duchu" ako „súbor" mnohých, vzájomne prepojených, umení. Polyestetická výchova sa v zmysle integračných tendencií stáva len, aj keď významnou, súčasťou dominantného predmetu hudobná výchova. Hudobné umenie sa tak prirodzeným

[5] Centrálny informačný portálu školstva, heslo medzipredmetové vzťahy: www.iedu.sk/Wiki/Medzipredmetové%20vzťahy%20.aspx.

spôsobom integruje s ďalšími druhmi umenia. Môže sa teda polyestetická výchova uplatniť ako integratívny aspekt aj primárnej hudobnej edukácii? Aj navzdory položenej otázke môžeme smelo povedať, že môže. V hudobno-pedagogickej praxi je však potrebné zdôrazňovať a hovoriť skôr o aplikácii niektorých *prvkov, elementov polyestetickej výchovy*. V nami skúmanej rovine problému je potrebné pripomenúť, že prvky polyestetickej výchovy ako integratívny aspekt sú len jednou zo súčastí hudobno-výchovného procesu. Nie je to vyučovací predmet polyestetická výchova. Z uvedeného dôvodu je zmyslom integrácie prvkov polyestetickej výchovy do vyučovacieho predmetu hudobná výchova predovšetkým:

- o umení spoznávať umenie;
- o umení komunikovať;
- o umení prezentovať SA;
- o umení komparácie estetického a nevkusu...

Prvky polyestetickej výchovy ako jeden z integratívnych aspektov v hudobnej výchove, majú byť vyjadrením o funkčnosti synkretizmu umení, o ich vzájomnom prepojení. Spojenia umení tak môžu vytvárať mozaiku mnohých podôb:

- integrácia hudobného a výtvarného umenia;
- integrácia hudobného a literárneho umenia;
- integrácia hudobného a tanečného umenia;
- integrácia hudobného a scénického dramatického umenia;
- integrácia hudobného a filmového umenia;
- integrácia hudobného a multimediálneho umenia...

Uvedený model však predstavuje len teoretickú rovinu. Môže fungovať všetkými smermi aj v synkretickom prepojení viacerých druhov umenia.

4. *Digitálne technológie*

Digitálne technológie sa v súčasnosti stali prirodzenou súčasťou života ľudí a vstúpili aj do edukačného procesu. Ich vývoj prudko akceleruje a pred pedagógmi stojí otázka, ako ich zmysluplne implemenovať do vyučovacieho procesu spôsobom, aby neboli len jedným z ďalších didaktických prostriedkov, ale aby ich obsah umožnil žiakom učiť sa, chápať a „zmocňovať sa" nielen nových poznatkov moderným spôsobom, ale predovšetkým, aby zmysluplný digitálny obsah rozširoval ich tvorivý potenciál. V tomto kontexte nemáme na mysli len úroveň ich digitálnej gramotnosti, ale vo vyučovacom predmete hudobná výchova predovšetkým rozvíjanie ich hudobnej tvorivosti na základe formujúcej sa estetickej gramotnosti. Z uvedeného dôvodu R. Šašala (2017a, s. 31) rozšíril členenie integratívnych aspektov Balcárovej (pozn. aut. – na integráciu hudobných činností, medzipredmetové vzťahy a prvky polyestetickej výchovy) o ďalší integratívny aspekt, a to o digitálne technológie a súčasne ich člení o ďalšiu úroveň, a to na vnútorné a vonkajšie:

a) vnútorné integratívne aspekty – integrácia hudobných činností, prvky polyestetickej výchovy;
b) vonkajšie integratívne aspekty – medzipredmetové vzťahy, digitálne technológie.

Uvedené členenie odráža priamu súvislosť medzi hudobnou výchovou a prvkami ďalších umení a vonkajšie integratívne aspekty predstavujú istú nadstavbu, ktorá možnosti integrativity ďalej rozširuje. Autor súčasne definuje podstatu hudobného digitálneho obsahu, ktorý „predstavuje súbor špecificky vytvoreného, získaného alebo modifikovaného digitálneho obsahu pracujúceho s hudobnými dátami akéhokoľvek druhu, v hudobno-výchovnom vyučovacom

procese v interakcii žiak, hudba – konkrétny hudobný obsah a učiteľ" (Šašala, 2017a, s. 50) a súčasne vymedzuje jeho využiteľnosť v predmete hudobná výchova:

- pre tvorbu, editáciu alebo spracovanie hudobných informácií akéhokoľvek charakteru v digitálnej podobe;
- pre rozšírenie hudobných činností bez ohľadu na jeho primárnu funkciu (Tamtiež, s. 21).

Hudobný digitálny obsah, sprostredkovaný učiteľom prostredníctvom hodnotného softwaru na digitálnych zariadeniach je aj jedným z dôvodov, pre ktorý Šašala navrhuje do praxe zaviesť termín *hudobné digitálne technológie*, ktorý v najširšom ponímaní definuje ako „digitálne zariadenia a nástroje digitálnych technológií, aplikovateľné vo vyučovaní hudobno-vedných a hudobno-výchovných učebných predmetov a rovnako aj v príprave hudobného pedagóga" (Šašala 2017b, s. 15). Hudobné digitálne technológie, ich aplikácia v hudobno-výchovnej praxi zároveň rozširujú kompetencie hudobného pedagóga o digitálne kompetencie. Na jednej strane môže konkrétny hudobný digitálny obsah prevziať z už hotových programov, na strane druhej môže byť, vo vzťahu ku konkrétnej vyučovacej téme, aj jeho aktívnym tvorcom. Dostupnosť osobných počítačov a vlastnenie tabletov žiakmi predurčuje, že aj v tejto oblasti vyučovanie hudobnej výchovy nemôže zaostávať[6].

Komplexná hudobná výchova musí predstavovať živý organizmus pri kontakte žiaka s hudbou. Ide teda o to, ako sa integratívne aspekty a postupy uplatňujú v samotnom „vnútri" predmetu hudobná výchova. Preto je komplexnú hudobnú výchovu na báze integratívneho prístupu potrebné vnímať ako istý celok, ako živý hudobno-komunikačný reťazec, v ktorom má každé ohnivko svoju funkciu a primeraný význam. Za kľúčové je potrebné považovať:

- vzťah žiaka k hudbe ako ku druhu umenia;
- žiak ako aktívny aj tvorivý subjekt v hudobných činnostiach, recipient hudby, žiak ako objekt aj subjekt jej pôsobenia;
- integratívny hudobný pedagóg ako facilitátor hudobných aktivít a pedagogickej interpretácie hudobného diela;
- príjemná klíma a prostredie, v ktorom sa hudobná výchova realizuje.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 034PU-4/2017 Integrovaná didaktika hudobnej výchovy – tvorba vysokoškolskej učebnice, inovácia obsahu a výučby predmetu.

Zoznam bibliografických odkazov

Balcárová, B. (2013). *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy (Theory and practice of integrative music education)*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

Balcárová, B. (2004). *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: Súzvuk.

Balcárová, B. (2012). Identita a integrita predprimárnej a primárnej hudobnej výchovy. In: *Tradice a současnost vzdělávání učitelů hudby a hudební výchovy [elektronický zdroj]: sborník z 31. muzikologické konference Janáčkiana 2012* (s. 224-228). Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta v Ostravě.

Podolinský, Š. (2010). *Medzipredmetové vzťahy*. Bratislava: Centrálny informačný portál rezortu školstva. Dostupné z: www.iedu.sk/Wiki/Medzipredmetové%20vzťahy%20.aspx.

Poledňák, I. (1994). Smysl a meze uplatnení kreativních postupů v hudební výchově. In: *Hudobno-pedagogické interpretácie 1* (s. 87-94). Zborník štúdií Katedry hudobnej výchovy PF VŠP v Nitre. Nitra: Vysoká škola pedagogická v Nitre, Pedagogická fakulta.

[6] Výskum R. Šašalu (2017a) poukazuje na to, že sa v praxi digitálne technológie zatiaľ uplatňujú na primárnom stupni edukácie len v tzv. exaktných vyučovacích predmetoch a vo vyučovaní hudobnej výchovy absentujú.

Robinson, R.N., Hall, S.N., Spano, F.P. (2011). *Teaching Elementary Music, Integrative Strategies between Music and Other Subjects*. Dubuque: Kendall hunt Publishing Company.

Šašala, R. (2017a). *Digitálne technológie v štruktúre integratívnej hudobnej výchovy* [dizertačná práca]. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej výchovy, školiteľka Božena Balcárová.

Šašala, R. (2017b). *Základy hudobných digitálnych technológií*. Prašova: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej výchovy.

Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: http://old.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv__2015.pdf.

Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Umenie a kultúra. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: http://old.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/hudobna%20vychova_pv_2014.pdf.

Daniel ŠIMČÍK
Prešovská univerzita v Prešove

DETSKÉ HUDOBNÉ DIVADLO PRE DETI MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Abstract

Article presents our didactic approaches to music and theatrical activities which constitute part of an integrated textbook on music education didactics (currently in process of preparation). Particular ideas and proposed scenarios for music and theatrical stories have been prepared and implemented as part of the university studies at Pedagogical faculty of Prešov university in Prešov between 2013 and 2016.

Key words: Didactis approaches. Music and theatrical aktivities. Textbook on music education didactics.

Abstrakt

Príspevok prezentuje didaktické prístupy k hudobno-dramatickým činnostiam v rámci pripravovanej vysokoškolskej integrovanej učebnice didaktiky hudobnej výchovy. Konkrétne námety scenárov hudobno-dramatických príbehov boli pripravované a realizované v rámci vysokoškolskej prípravy študentov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v rokoch 2013-2016.

Kľúčové slová: Didaktické prístupy. Hudobno-dramatické činnosti. Učebnica didaktiky hudobnej výchovy.

Úvod

Od roku 2017 sa začal na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove riešiť projekt v rámci grantovej agentúry MŠ SR KEGA. Na základe východiskových hudobných činností v hudobnej edukácii detí mladšieho školského veku a v súlade s platným Štátnym vzdelávacím programom bude obsahovať pripravovaná integrovaná didaktika hudobnej výchovy aj hudobno-dramatické činnosti. Okrem zásadných teoretických aspektov dôležitých pre efektívne uplatnenie týchto činností v praxi, budú state o hudobno-dramatických činnostiach obsahovať aj ukážky v podobe scenárov hudobno--dramatických príbehov pre deti mladšieho školského veku, ktoré môžu byť aplikované v pedagogickej praxi. Tieto scenáre sú vhodné predovšetkým na využitie v rámci záujmovej krúžkovej činnosti, v rámci nepovinného predmetu začleneného do školského vzdelávacieho programu, prípadne v rámci činností detí v školských kluboch. Ide teda o námety na realizáciu hudobno-dramatických celkov, ktoré môžu byť pripravované aj mimo základnej vyučovacej hodiny hudobnej výchovy s účelom ich ďalšej produkcie na verejnosti (pre spolužiakov v rámci školy, pre rodičov, širšiu verejnosť v rámci obce, mesta, prípadne pre špecifické prostredie rôznych sociálnych zariadení, detských domovov a podobne).

Tvorivá hudobná dramatika sa v slovenskom školskom systéme nevyskytuje ako vyučovací predmet v podmienkach výchovy a vzdelávania základných škôl. V Českej republike je tvorivá dramatika voliteľným vyučovacím predmetom, podobne má svoje miesto, najčastejšie ako voliteľný vyučovací predmet, aj v iných štátoch Európy. Na kreovanie špecificky zameraného vyučovacieho predmetu, v našom prípade v podobe hudobno-dramatických činností, však na Slovensku tiež existuje priestor v rámci vytvárania školských vzdelávacích programov, prípadne rôznorodých záujmových útvarov (krúžková činnosť) v rámci školy a tiež ako forma mimoškolskej aktivity v rôznych podobách a zoskupeniach.

V rámci hudobno-dramatických činností má hudba rôzne funkcie. Môže to byť napríklad funkcia doplňujúca prioritné dramatické stvárnenia a v takom prípade sa často uvádza, že má **podkresľujúcu alebo ilustratívnu funkciu**. Môže to však byť aj rovnocenné až výrazné postavenie hudby, v takom prípade má teda hudba **dominantnú funkciu** (Felix, 2013).

Hudobno-dramatické činnosti môžu rozvíjať tvorivosť dieťaťa v tom najširšom slova zmysle. V ich rámci riešia deti predovšetkým divergentné úlohy a situácie, snažia sa rešpektovať názory a konania iných detí a pritom prejaviť plnohodnotne vlastné, často jedinečné a cenné riešenia. Tento proces si vyžaduje akceptovanie nasledujúcich princípov, zásad (Tamtiež):

- **Teatralizácia.**
- **Zážitkovosť.**
- **Konflikt (problém a jeho riešenie).**
- **Synergia (sluch, zrak, čuch, hmat, chuť, verbálna a neverbálna komunikácia, intonácia, rytmus, tempo, pohyb, gesto, mimika).**
- **Tímovosť.**
- **Vzájomné prežívanie („zdieľanie", sparing – angl.).**

Osobitné postavenie s výrazným dramatickým nábojom a výchovným významom má **hudobná rozprávka** *(zhudobnená rozprávka klasická, moderná, spoločne vytvorená)***.** Je zaujímavá a efektívna (Derevjaníková 2014):

- ***z hľadiska obsahu*** *(prináša pre deti výrazný rozvoj ich emocionality z dôvodu celkovej pozitívnej hodnotovej orientácie v obsahu rozprávok – víťazstvo dobra nad zlom, spravodlivosti nad nespravodlivosťou, prajnosti nad neprajnosťou....)*;
- ***z hľadiska formy*** *(dieťa je „pohlcované" dejom, stáva sa jeho súčasťou a v úzkom prepojení s hudbou získava potrebné hudobné zručnosti, návyky a schopnosti).*

Z hudobného hľadiska môžeme poukázať na nasledujúce funkcie a úlohy hudby v hudobnej rozprávke (Derevjaníková, 2014):

- ***hudba dotvára dej, umocňuje atmosféru príbehu a jeho jednotlivé postavy,***
- ***hudba je prostriedkom na vyjadrenie reálnych zvukov*** *(čmeliak, vlk...),*
- ***hudba je prostriedkom na vyvolanie konkrétnych psychických stavov pri vnímaní aj realizácii hudobnej rozprávky*** *(zmeny tempa, dynamiky, rytmu...),*
- ***hudba predovšetkým v podobe striedania a spájania spevu s hrou na hudobných nástrojoch*** *(detských aj klasických),* ***tiež hudobno-pohybovým*** *(tanečným)* vyjadrením pomáha dotvoriť rôzne dramatické situácie.

Okrem možností realizácie a prezentácie hudobných rozprávok od renomovaných autorov, hudobných skladateľov, pedagógov (napr. J. Hatrík, B. Felix) má významné miesto vlastný tvorivý prístup hudobného pedagóga a vytvorenie vlastnej podoby hudobnej rozprávky, prípadne jej východiskového rámca, ktorý je v tvorivom procese dotváraný v úzkej spolupráci učiteľ – žiak. Aj keď rozhodujúcim momentom z hľadiska vytvárania zážitkových aspektov je samotný proces nácviku a realizácia hudobnej rozprávky, netreba zabúdať ani na možnosti verejných prezentácií. Tie sa môžu najčastejšie uskutočňovať (Balcárová, 2014):

- ***v prostredí triedy*** *– s možnosťou prezentovania pre spolužiakov z inej triedy,*
- ***v prostredí školy*** *– s možnosťou prezentácie pre žiakov a učiteľov, vychovávateľov celej školy, rodičov,*
- ***v mimoškolskom prostredí*** *– detské domovy, domovy sociálnych služieb, rekreačné zariadenia a pod.,*

– ***v divadelnom prostredí –*** *kultúrne a osvetové centrá obcí a miest, väčšie i menšie divadelné scény*.

O význame a pôsobení rozprávok a bájok písal v Informatóriu školy materskej už J.A. Komenský: „Veľmi sa vybrúsi ostrovtip a chápavosť detí rozprávkami o zvieratách a inými vtipne založenými bájkami. Také rozprávky deti rady počúvajú a ľahko si ich zapamätajú. A preto, ak je v týchto dôvtipne zložených podobenstvách skrytá dajaká mravná poučka, treba ich dopriať deťom s dvojnásobným úžitkom" (in: Mátejová, Mašura, 1992, s. 75). Ak sa k tejto myšlienke pridá ešte hudobná stránka a jej vplyv na umocnenie obsahového, mravného či zážitkového aspektu rozprávky, netreba pochybovať o zmysle a význame hudobnej dramatizácie rozprávok, bájok a rôznych príbehov.

Za východiskový moment transferu literárneho jazyka do podoby hudobno-dramatického stvárnenia považujeme **scenár.** Ten má vyjadriť predovšetkým dynamiku konania jednotlivých postáv deja v podobe dialógov a rešpektovania ďalších hudobno-dramatických zákonitostí. Pri hudobno-dramatickom stvárnení (hudobnom divadle) pristupuje ešte jeden špecifický aspekt – **libreto**. Jeho súčasťou sú texty piesní, v prípade spoločnej tvorby týchto piesní v procese prípravy sú to minimálne isté myšlienkové východiská, ktoré majú texty vytváraných piesní vyjadriť. V procese prípravy ide na začiatku spoločnej práce o tzv. „prečítanie textu", pri ktorom sa deti dozvedia, prečo je zvolený práve tento text a čím ich môže osloviť. Pri takýchto prístupoch v ďalších fázach nasledujú (Felix, 2013):

– ***redukcia textu a vytvorenie dialógov,***
– ***nahradenie vybraných dialógov piesňou (scénickou hudbou),***
– ***rozšírenie pôvodného textu,***
– ***doplnenie rozšíreného textu piesňou (scénickou hudbou)***.

Počas nácvikov rôznych hudobno-dramatických produktov využívame v prvom rade ***metódu brainstormingovej improvizácie***. Stále vyberáme vhodnejšie a vhodnejšie námety a postupne ich začíname fixovať. Podobný postup volíme pri tvorbe dialógov. Tento spôsob práce môže však tiež znamenať, že pri najbližšom nácviku príde niekto z tvorivého tímu s nápadom, ktorý povedie k zrušeniu všetkého, čo bolo doposiaľ urobené. V tom však tkvie celá podstata zážitkového princípu a ***celý tento proces*** povyšuje na najvyšší stupeň hudobno-dramatického stvárňovania konkrétnych námetov. Priebeh nácviku a zážitky s týmto priebehom súvisiace považujeme prinajmenej za rovnako hodnotné, ak nie aj hodnotnejšie, ako samotný výsledok, prezentáciu na verejnosti. A aj keď pri výslednej verejnej prezentácii (tú však netreba považovať za nevyhnutnú podmienku) môžu stvárnenia provokovať u publika aj iné názory na spôsob realizácie, rozhodujúca je práve táto, jedinečná zážitková prezentácia. Veľmi výstižne to vyjadruje myšlienka známeho francúzskeho básnika Jeana Cocteaua:

– Prečo to robíte takto? (Pýta sa obecenstvo).
– Lebo vy by ste to robili inakšie! (Odpovedajú tvorcovia) (in: Felix, 2013.)

Scenáre nasledujúcich hudobno-dramatických príbehov vznikali v spolupráci so študentmi Pedagogickej fakulty PU v Prešove v rozpätí rokov 2013-2016. Ich tvorba a realizácia bola súčasťou voliteľného predmetu Hudobná dramatika (neskôr Hudobno-dramatické činnosti) v rámci vysokoškolského štúdia na tejto fakulte. V nasledujúcich obsahových statiach ponúkame dva scenáre, pri ktorých bola východiskom pri tvorení príbehov publikácia Daniela Šimčíka: Staronová spievaná abeceda (2012). Na základe charakteru jednotlivých detských pesničiek tejto publikácie na písmená slovenskej abecedy a samozrejme tiež na základe ich textu vznikali v spolupráci pedagóga a študentov, budúcich učiteľov, hudobno-dramatické príbehy určené pre deti mladšieho školského veku. Keďže uvádzaná publikácia obsahuje okrem

notových a textových zápisov piesní aj DVD prílohu s nahrávkami speváckych interpretácií a hudobných sprievodov, v nasledujúcich scenároch pri navrhovaných piesňach na využitie z tejto publikácie neuvádzame notové zápisy ani texty a odkazujeme na zdroj týchto zápisov v záverečnom zozname použitej literatúry.

2. Cecília a cukríček

Postavy:

Rozprávač

Cecília *(malé tučné dievča, vždy pchá niečo do úst, veľa múdrosti nepobrala, často má naivný výraz tváre.)*

Učiteľka

Betka *(typická „šprtka“, všetko vie, všade bola, namyslená.)*

Čmeliak *(pohybovo i spevácky nadaný – resp. hudobno-pohybové stvárnenie jedno dieťa, spev druhé dieťa.)*

Kliešť

Dedko

Osol

Dieťa s tabuľkou *(s nápisom – pol hodiny)*

Deti *(nešpecifikovaný počet)*

Technická podpora *(vybrané deti)*

Hudba: Šimčík, D.: *Staronová spievaná abeceda*. Prešov: Vydavateľstvo Rokus 2012. ISBN 978-80-89510-05-4 *Detské piesne: Cecília cmúľa cukríček, Čmeliak, Ťahá osol, UFO.*

2.1 Scenár

Učiteľka: ***Tááák, deti, pekne sa zoradíme do dvojíc.*** *(Začne deti počítať, nesedí jej to, obzrie sa a zbadá Cecíliu.)*

Cecília: *(V pozadí znie hudba – napr. Mision Impossible. Cecília akčne behá a pchá si do vreciek sladkosti, rožok, keksík... čo nevojde do vreciek, strká si za opasok a všimne si, že ju sleduje učiteľka aj celá trieda... – zastane a zaradí sa na koniec radu – postupne sa stlmuje aj hudba v pozadí.)*

Cecília: *(Mrmle si čosi nezrozumiteľné popod nos.)* – ***Veď dobre, dobre, už idem****... (ostatné deti sa prechádzajú po parku, učiteľka pritom ukazuje na rôzne rastliny...)*

Učiteľka: - ***Detičky, pozrite sa, toto tu je strom – javor. A viete, ako rastie taký strom?... Najskôr musíme mať - čo?*** *(Obráti sa aj smerom k publiku očakávajúc odpoveď...)*

Betka: – (*Vykríkne)* – ***Semienko!*** *(Ak už správna odpoveď zaznela predtým z publika, iba ju potvrdí s dodatkom – áno, správne, semienko!)*

Učiteľka: – ***Výborne, výborne Betka, výborne deti!*** *(Ďalej hovorí stále tichšie a tichšie)* – ***A keď toto semienko zasadíme, ono pukne****...*

(Cecília sa začne napchávať cukríkmi a tvári sa nešťastne, pretože ju bolí jazyk – vyplazuje ho a znova zase skrýva. Učiteľka prestáva vysvetľovať, deti sa tiež prekvapene pozerajú na Cecíliu, čo to stvára... – začne znieť hudobný sprievod k piesni „Cecília cmúľa cukríček“ – všetky deti spolu s učiteľkou spievajú spoločne pieseň, môžu pri tom realizovať aj jednoduchú hudobno-pohybovú choreografiu, občas ukazujú na Cecíliu, ktorá počas ich spevu stále cmúľa cukríky, líže lízanky...).

Učiteľka: – *(Po odspievaní piesne.)* – ***Deti, kto mi povie, ako sa volá táto rastlinka?*** *(Zdvihne nad hlavu nejaký kvietok – okolo učiteľky vznikne šum-diskusia, deti sa navzájom dohadujú, aký kvietok by to mohol byť – v pozadí začne najprv veľmi potichu, postupne silnejšie a silnejšie znieť scénická hudba, napr. zo seriálu AKTY X.) Vtom prilieta čmeliak! – počas hlasno znejúcej hudby krúži (iba hudobný podklad k piesni „Čmeliak" na DVD nosiči), preplieta sa pomedzi ostatné deti.*
Cecília: – *(veľmi prudko sa zľakne, začne vrieskať, robiť rozruch, schováva sa...)* – ***UFO! UFO! Mimozemská civilizácia! Zachráň sa, kto môžeš! UFO! Skryte sa!***
(Všetci sa zľaknú, začnú sa obzerať, všimnú si čmeliaka ako sedí na pni/kvietku a pilníkuje si nechty. Po tomto pohľade sa všetci upokoja, začne znieť hudobný podklad k piesni „Čmeliak" K znejúcemu hudobnému podkladu pribúda aj spev – najlepšie sólový, resp. spev malej skupiny najšikovnejších spevákov – čmeliak stále krúži a preplieta sa pomedzi ostatné deti.)
Betka: – **Cila! No, ale ty si úplne sprostá? Kde vidíš UFO? Aké UFO?!**
Cecília: Noooo, predsa tam! (*Spoza stola vystrašene ukazuje na čmeliaka.)*
Betka: No, prosím! Ako hovorím. Ty si úplne hlúpa!
Cecília: A nie som! Náhodou viem, koľko cukríkov obsahuje jedno balenie Joja! Dokonca viem, na koľko rožkov mi stačí jedna pečeňová nátierka a viem aj to, koľko gumených medvedíkov dám naraz do úst! Ty to vieš? NIE?! Tak kto je tu potom hlúpy, haaa?! *(Prichádza pani učiteľka...)*
Učiteľka: Dievčatá! Čo sa to tu deje? Prečo sa hádate? (*Prekrikujú sa jedna cez druhú...)*
Betka: Ona mi povedala, že som hlúpa!
Cecília: Ona povedala prvá, že som hlúpa ja!
Betka: Lebo ona povedala, že videla UFO!
Cecília: Ale UFO existuje! A pristálo na tom pni! *(Kvietku.)*
Učiteľka: Stačí dievčatá! Ani jedna z vás nie je hlúpa, ale v tomto prípade má Betka skutočne pravdu. Naozaj to nie je žiadne UFO, ale čmeliak. (*Cecília zosmutnie.)*
Cecília: (*Za zvukov hudby – predohra k piesni UFO.)* **– Ale ja viem, že UFO existuje...!!!** (*Potom nasleduje spevácka interpretácia piesne UFO s improvizovaným hudobno-pohybovým stvárnením, ktoré si deti spoločne zostavia – môže to byť aj striedavá interpretácia – sólový spev + skupina + skupina s hudobno-pohybovým stvárnením.)*
Rozprávač: Po pikniku a prechádzke plnej neočakávaných zvratov a udalostí sa učiteľka spolu s deťmi poberú naspať do školy. Učiteľka je psychicky vyčerpaná (chodí ako bez duše). Deti ju ako zhypnotizované pokojne nasledujú. *(Pochod na hudbu – napr. Sci Fi Ambient Space Music – Orion Belt – 20-30 sekúnd. Počas pochodu zrazu ostane učiteľka s deťmi stáť- prestane hrať aj hudba v pozadí. Všetci si všimnú starého dedka s oslíkom na ceste. Deti majú radosť, že vidia živé zvieratko a patrične to dávajú najavo. Učiteľka s pochopením sleduje záujem detí. Deti sú nadšené!)*
Dedko: Hijóóó, oslík! Hijóóó! *(Kričí – v pozadí znie v miernej intenzite zvuku hudobný sprievod k detskej piesni Ťahá osol.)*
Osol: Ja už nevládzem! *(Ufňukaným tónom.)*
Deti: Ujo a vy máte hovoriaceho oslíka? *(Deti sa navzájom čudujú a jeden druhému hovoria: „Hovoriaci oslík, hovoriaci oslík – je to možné?!" „Ja som ešte také niečo nevidel/la" – a pod.)*
Dedko: A čo je na tom čudné?... (*Oslík mu skočí do reči.)*
Oslík: Presne tak, presne tak! Dokážem rozprávať! Popukané pukance popukali pod popukanou pokrievkou popukanej panvice ! Hí-hí-hí!

Dedko: On nerozpráva! On len melie !
Dedko: Buď už ticho! To sa už nedá počúvať! Radšej keby si ťahal ten vozík.
Deti: – *(Konkrétne dievča.)*
Ujo? A čo keby sme vám s tým vozíkom pomohli? My predsa ideme tým istým smerom a spolu nám to pôjde ľahšie!
Oslík: *(Od radosti poskakuje na mieste, celý vozík aj s nákladom sa trasie.)* **Hurá! Hurá! Budeme mať spoločnosť!**
Učiteľka: *(„Ožije", je ako vymenená a pyšná na svoje múdre deti.)* **Mne sa to tiež zdá ako dobrý nápad. Deti majú pravdu. Spoločne nám to pôjde určite rýchlejšie.**
Dedko: Tak teda dobre. Keď tak veľmi chcete... *(deti chytia vozík, oslík na neho naskočí, spoločne sa vydajú na cestu...)*
Oslík: Hor sa, na cestuuuu! *(Deti spoločne deklamujú nasledujúci text: Cestou, necestou, nezastavuj! Horami, dolami, nezastavuj! Neboj sa! Nerieš to! Pozri sa! Zvládneš to! Ideme do mestáááá! Oslík počas deklamácie detí – Iááá... Bezprostredne za tým nasleduje spoločná interpretácia piesne „Ťahá osol" na hudobný podklad z CD nosiča. Počas spevu adekvátnym hudobným pohybom, gestami, mimikou vyjadrujú obsah piesne.)*
Deti: *(Vybrané dieťa* - prejde s tabuľkou, na ktorej je nápis: „O pol hodiny").
Oslík: Už tam budeme?
Dedko: Nieee...!
Deti: *(Vybrané dieťa* **–** prejde s tabuľkou, na ktorej je nápis: „O pol hodiny").
Oslík: Už tam budeme?
Učiteľka*: (milo)* **Ešte nie, vydržať...**
Oslík: Tak už tam budemeeeeee???
Učiteľka: Nieeee...
Deti: *(Vybrané dieťa* – prejde s tabuľkou, na ktorej je nápis: „O pol hodiny").
Oslík: Už tam budeme??
Dedko: Nie!
Deti: *(Vybrané dieťa* – prejde s tabuľkou, na ktorej je nápis: „O pol hodiny").
Oslík: Už tam konečne budeme?
Dedko: Hej! Áno, už o chvíľu !
Oslík: *(natešený)* **Vážne?**
Dedko: Už iba chvilililililinkuuuu!!
Deti: *(Vybrané dieťa* **–** prejde s tabuľkou, na ktorej je nápis: „O pol hodiny")
Oslík: Už tam budeme? Tá cesta trvá večnosť a ja sa strašne nudím!
Dedko: Nudíš? Tak sa snaž nejako zabaviť!
(Oslík si smutne vzdychne. Začne vydávať zvuky „puk"... „puk"... „pak"... „puk"...)
Učiteľka: Deti! Už sme na mieste!
Oslík: Sláva! Hurá!
(Za zvukov vybranej scénickej hudby, piesne – napr. „Funkytown" – všetci s nadšením vstupujú do mesta.)
Rozprávač: Učiteľka, deti, oslík a dedko sú šťastní, že spolu prežili deň plný radosti, starosti a nových priateľstiev. *(Usmievajú sa, objímajú sa ako jedna veľká rodina.)*

3. Anka a Julka

Postavy:

Rozprávač
Anka
Julka
Zoltán
Mamka 1
Bruno
Mamka 2
Ocko 1
Ocko 2
Učiteľka
Spolužiaci

Hudba: Šimčík, D.: *Staronová spievaná abeceda*. Prešov: Vydavateľstvo Rokus 2012. ISBN 978-80-89510-05-4
Detské piesne: Anka s Julkou, Bruna bolí zub, Zoltán zíva, Valika, Verona, Vierka.

3.1 Scenár

Rozprávač: Anka, Julka, Zoltán a Bruno sú spolužiaci. V škole aj mimo nej zažívajú rôzne príhody. Počúvajte, čo sa udialo v jeden takýto školský deň. Hneď zrána sa v každom z domov riešili nečakané situácie. Poďme sa na ne teda spoločne pozrieť.
(Vyplnenie časového priestoru hudbou – napr. hra na klavíri.)

1. obraz

(Na scénu prichádza mama, Anka a Julka. Mama chystá dievčatám desiatu a ony sa obliekajú do školy.)
Rozprávač: Anka a Julka boli dobré dievčatá. Už druhý rok navštevovali školu, v ktorej mali vynikajúce výsledky. Avšak jedno ráno odmietali ísť do školy. Prečo? To sa teraz dozviete.
Anka a Julka: *(Obliekajú si mikiny a kričia.)* **Mamíií, maaamí...**
Mamka 1: *(Ide k dievčatám.)* **Áno, dievčatá?**
Anka: Mami, nás bolí bruško.
Julka: *(Skočí jej do reči.)* **My dnes nechceme ísť do školy.**
Mamka 1: Ale, slečny Hráškové, čo to hovoríte. Pred chvíľou ste sa tu bláznili, azda máte dnes nejakú písomku?
Anka: Mami nie, ale...
Julka: *(Znova jej skočí do reči a smutne hovorí.)* **Deti sa nám vysmievajú, že si v škole nevieme rozoznať naše papuče.**
Mamka 1: *(Prekvapene a zároveň rázne.)* **Ale to ešte nie je dôvod na to, aby ste dnes nešli do školy!**
Anka: *(Zamyslene a nesmelo.)* **Mami, možno by nám mohlo pomôcť, keby sme na našich papučových vreckách mali vyšité naše mená...**
Mamka: Výborne Anička. Dnes si zoberiete vrecúška s papučami domov a ja Vám na ne vyšijem Vaše mená. *(Pieseň Anka s Julkou – podľa uváženia interpretácia detskej piesne → sólo → duo → všetci + hudobno-pohybové a hudobno-dramatické stvárnenie piesne.)*
(Po piesni odchádzajú všetci zo scény, pripravené sú rekvizity – 2 vrecká s emblémom AH – Anka Hrášková a JH – Julka Hrášková + 2 vrecká bez emblému. V pozadí znie scénická hudba na vyplnenie časového priestoru, napr. hra dieťaťa, učiteľa na hudobnom nástroji, reprodukovaná hudba a pod.)

2. obraz

(Na scéne je mamka s ockom – pijú kávu, doznieva scénická hudba.)

Rozprávač: V to isté ráno, len v inom dome, sa odohrával úplne iný príbeh. Bruno bol chlapec, ktorý mal veľmi rád čokolády, cukríky, perníky a iné sladké maškrty. V noci ho začal pobolievať zub. A potom... *(Bruno prichádza na scénu.)*

Mamka 2: *(Milo, s úsmevom, sedí čelom k prichádzajúcemu Brunovi.)* **Dobré ráno Bruno, čo si dáš dnes na raňajky?**

Bruno: *(Ubolene.)* **Nič.** *(Hneď si prikladá ruku na líce.)*

Ocko 1: *(Sedí chrbtom k synovi.)* **Bruno, raňajky sú štartom do každého dňa, koľkokrát ti to mám opakovať...**

Mamka 2: *(Ide k synovi.)* **Ocko, nevidíš, že ho bolí zub?**

Ocko 1: *(Otočí sa k synovi.)* **Vidíš Bruno, my sme ti vraveli, že od toľkej čokolády ťa budú bolieť zuby. Teraz musíme ísť k zubárovi.**

Bruno: *(Vystrašene.)* **Nieeee, k zubárovi nieee!!** *(Pozrie na mamku.)* **Mamííí, ono to prejde a dnes cvičíme program. Som predsa chlap a chlapi predsa musia aj niečo vydržať!**

Ocko 1: *(Hrdo.)* **Áno, áno Bruno, dobre si pamätáš moje slová.** *(Pritom si lyžičkou stále mieša kávu.)*

Mamka 2: *(Neisto.)* **No tak, uvidíme, možno to prejde. Poď sa obliecť a ideme do školy.** *(Odchádzajú zo scény.)*

Ocko 1: *(Pozrie na hodiny a zakričí.)* **Už musím ísť, ahojte!** *(Odchádza zo scény.)*

(V pozadí znie scénická hudba na vyplnenie časového priestoru, napr. hra dieťaťa, učiteľa na hudobnom nástroji, reprodukovaná hudba a pod.)

3. obraz

(Zoltán sedí pri počítači, doznieva scénická hudba.)

Rozprávač: V treťom domčeku býval Zoltán so svojimi rodičmi a staršou sestrou Jankou. Janka zabudla pred spaním vypnúť počítač a Zoltán začal hrať počítačové hry. Otec sa práve vracal z práce, keď si všimol, že v obývacej izbe sa ešte svieti. Vošiel do domu a hneď si to namieril do obývačky...

Otec 2: *(Vchádza zvedavo do izby, zbadá Zoltána a zmení výraz tváre na prísny.)* **Zoltán, čo tu robíš? Už si mal dávno spať!**

Zoltán: *(Vystrašene.)* **Ocko, ja som len...**

Otec 2: *(Rázne.)* **Vypnúť a spať! Okamžite!!**

Zoltán: *(Prosebne.)* **Ale oci, hneď to vypnem, len dohrám posledné kolo....**

Otec 2: *(Rázne.)* **Pred chvíľou som niečo povedal a to platí ! Zahráš si zajtra. Spať!**

Zoltán: *(Smutne:)* **Dobre, dobre, už idem...** *(Odchádzajú zo scény.)*

(V pozadí znie scénická hudba na vyplnenie časového priestoru, napr. môže to byť aj hudobný podklad k piesni na písmeno abecedy: „E")

4. obraz

(Na scéne sú deti a pani učiteľka.)

Rozprávač: Odbilo osem hodín, práve zvoní školský zvonec a všetky deti sedia na svojich miestach v triede. Prvá vyučovacia hodina je matematika a keďže Zoltán sa poriadne nevyspal, začal zívať. Nie nadarmo sa hovorí, že zívanie je nákazlivé... O pár minút už zíva celá trieda... (*Začína znieť pieseň Zoltán zíva, podľa uváženia interpretácia detskej piesne – všetci → sólový spev → skupina → počas hudobnej medzihry sa všetci navzájom predbiehajú v zívaní a dramaticky to stvárňujú...)*

Rozprávač: Keďže Bruno neraňajkoval, v bruchu mu už na prvej hodine vyhrávali muzikanti. Potajomky si vytiahol z lavice perník, zahryzol si doň a vtedy sa to začalo...

Bruno: *(S plačom.)* **Áúúú, to bolí, bolíííí...**

Učiteľka: *(Otočí sa, vystrašene.)* **Bruno, čo sa ti stalo?**

Bruno: *(Stále s plačom.)* **Bolí ma zub.**

Julka: Bruno, vieš predsa, že počas vyučovacej hodiny nie je vhodné jesť...

Učiteľka: **Bruno, choď to vypľuť do koša. Vezmi si zubnú kefku a vyčisti si zuby. Potom sa budeme rozprávať.**

Bruno: Prepáčte pani učiteľka, ale ja som bol veľmi hladný.

Zoltán: *(Uštipačne.)* **Azda si ráno nejedol?**

Bruno: Nie, pretože ma veľmi bolel zub. *(Znie pieseň Bruna bolí zub, podľa uváženia interpretácia detskej piesne – všetci → sólový spev → skupina → počas spevu aj krátkej hudobnej medzihry mimikou, gestami stvárňujú bolesť zuba.)*

Učiteľka: Idem zavolať mamke, aby s tebou šla k zubárke.

Bruno: Nie, pani učiteľka, dnes na hudobnej nacvičujeme program a vlk tam nesmie chýbať...

Učiteľka: Ale Bruno, pani zubárka tvoj zúbok vylieči a potom sa vrátiš medzi nás. Poď, počkáš mamku pri pani riaditeľke. A vy deti si zatiaľ počítajte slovné úlohy. *(Všetci ochádzajú z triedy – zvonček oznamuje koniec vyučovacej hodiny.)*

(Počas predelu medzi obrazmi už prebieha diskusia o hudobno-dramatickom vystúpení, na ktoré sa deti pripravujú na vyučovacej hodine hudobnej výchovy – v pozadí znie hudobný sprievod k piesni na písmeno „V'' – Valika, Verona, Vierka.)

5. obraz

Rozprávač: *(Diskusia žiakov k programu pomaly utícha a rozprávač pokračuje v príbehu...)*

Bruno odišiel k pani zubárke, ktorá mu dala zub do poriadku a vrátil sa na hodinu hudobnej výchovy. Bola to už štvrtá vyučovacia hodina hudobnej výchovy a Zoltán ešte stále zíval a zíval... dokonca aj pani učiteľka si sem-tam zazívala. A preto...

Učiteľka: Deti, teraz sa všetci postavíme a precvičíme si náš nový príbeh na verejné vystúpenie pri príležitosti Dňa matiek. Postavíme sa na svoje miesta a začíname! Raz, dva, tri, štyri! (*Znie hudobný sprievod k piesni Valika, Verona, Vierka – všetci spoločne interpretujú pieseň, podľa uváženia a nápadov detí, učiteľa. Počas interpretácie možno vyjadrovať obsah piesne a charakter jej hudobnej podoby vhodným hudobným pohybom, mimikou, gestami, s pomocou rekvizít... atď.)*

Po doznení piesne si všetci spoločne zatlieskajú na znak toho, že sa im spevácka interpretácia a hudobno-dramatické stvárnenie vydarilo.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA –034 PU-4/2017 – Integrovaná didaktika hudobnej výchovy – tvorba vysokoškolskej učebnice, inovácia obsahu a výučby predmetu.

Zoznam bibliografických odkazov

Balcárová, B. (2014). *Hudobná rozprávka. Aplikačný terén integratívnej hudobnej výchovy v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Derevjaníková, A. (2014). *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk.

Felix, B. (2003). *Hudobno-dramatické činnosti na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum.

Felix, B. (2013). *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole. Teória a prax*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta.

Hatrík, J. (1997). *Drahokam hudby*. Vysokoškolské učebné texty. Nitra: PF UKF.

Máteová, Z., Mašura, S. (1992). *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: SPN.

Šimčík, D. (2012). *Staronová spievaná abeceda*. Prešov: Rokus.