

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Instytut Pedagogiczny

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta

Między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną

**Annales Paedagogicae
Nova Sandes – Presoves
VIII**

pod redakcją
Zdzisławy Załony
Renáty Bernátovej

Nowy Sącz 2019

Redaktor Naukowy

dr hab. Zdzisława Załona, prof. PWSZ
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. PWSZ

Recenzja

dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH
prof. PhDr. Milan Portik, PhD.; doc. Mgr Katarína Vužňáková, PhD.

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2019

ISBN 978-83-65575-52-4

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
-------------	---

CZEŚĆ I. RÓŻNE KONTEKSTY EDUKACJI

Ivana RUNČÁKOVÁ, Iveta KOVALČÍKOVÁ Stimulácia exekutívnych funkcií a metakognitívnych schopností žiaka.....	8
Zdzisława ZACŁONA, Joanna JACHIMOWICZ Nagradzanie i karanie dzieci w młodszy m wieku szkolnym	16
Nikoleta IZDENCZYOVÁ Používanie odmien a trestov v predprimárnej edukácii.....	25
Ľudmila BELÁSOVÁ Rodina a jej význam pri utváraní a rozvíjaní elementárnej gramotnosti	34
Agnieszka GÓRA Starość postrzegana przez dzieci 5-6-letnie	40
Katarzyna LESZKO Wiedza oraz aktywność dzieci w klasach I-III w obszarze zdrowia i zdrowego stylu życia	51
Jana BURGEROVÁ, Vladimír PISKURA Testovanie it zručnosti študentov predškolskej a elementárnej pedagogicky it fitness testom v priebehu 3 rokovov.....	65
Jana HNATOVÁ, Adam HNAT Swot analýza zaradenia technológie rozšírenej reality do vzdelávania.....	75
Svetlana KOŠKOVÁ, Iveta KOVALČÍKOVÁ Vzdelávanie migranto v Slovenskej republike – legislatívne kontexty	84
Bibiána HLEBOVÁ Dievčenská literárna postava v rómskej rodine z pohľadu absencie detstva	90
Monika MIŇOVÁ Pripravenosť rómskeho dieťaťa na vstup do základnej školy.....	106
Iveta ŠEBEŇOVÁ, Jana RUŠČÁKOVÁ Profesijné záujmy žiakov s mentálnym postihnutím	111

CZĘŚĆ II.

WARTOŚCI EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

Zuzana SLÁVIKOVÁ

Vplyv umeleckej výchovy na komplexný rozvoj detí 118

Tomáš TELEPÁK

Premeny výtvarnej výchovy v digitálnom veku a perspektívy jej udržania 126

Alena PRÍDAVKOVÁ, Jana HNATOVÁ

Prieniky matematiky a hudby v kontexte rozvoja myslenia 134

Daniel ŠIMČÍK, Edita ŠIMČÍKOVÁ

Prieniky hudobnej výchovy a matematiky v primárnej edukácii 139

Alena SEDLÁKOVÁ

Semiotické vzťahy, arteterapia a výtvarný prejav detí a žiakov s mentálnym postihnutím 145

Agata ROLKA

Zajęcia kaligraficzne w kole Kaligrafia ART., działającym w Pałacu Młodzieży
w Nowym Sączu 155

Wstęp

Teoria jest najważniejszym obszarem każdej dyscypliny naukowej. Teoria naukowa opisuje i wyjaśnia uwarunkowania oraz skutki wszelkich procesów pedagogicznych. Rozumienie teorii naukowej jako zbioru ogólnych, uporządkowanych praw i twierdzeń, ale także uzasadnione korzystanie z niej w praktyce edukacyjnej pozwala unikać nieścisłości, błędów oraz uproszczeń w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych. Pedagogiczna teoria naukowa jest użyteczna dla praktyki, gdyż z pewnością można aplikować jej uogólnione twierdzenia w procesie edukacji¹.

W tekstach prezentowanych w niniejszej publikacji uwidocznia się bliski związek pomiędzy rozważaniami teoretycznymi poszczególnych autorów a omawianymi przez nich wynikami badań empirycznych. Fakt ten potwierdza, że wszelkie dyskursy naukowe ukazujące teorię pedagogiczną w kontekście edukacyjnej rzeczywistości praktycznej są wciąż ważne i aktualne, a wieloaspektowe podejście daje większe możliwości poznawania oraz wyjaśniania przyczyn i skutków zachodzących zjawisk w złożonym procesie edukacji. Zorientowanie pedagogiki teoretycznie i praktycznie pozwala budować jej teorię, ale też – co równie istotne – weryfikować ją w praktyce. Takie komplementarne ujęcie związków teorii pedagogicznej z praktyką stanowi jednocześnie podstawę do ustalania zasad i prawidłowości w zakresie wychowania, kształcenia oraz samorozwoju człowieka trwającego przez całe życie.

Zainteresowania naukowe autorów tej monografii można skoncentrować wokół problematyki teoretyczno-praktycznej, która jest wyszczególniona w jej dwóch częściach.

W części I, zatytułowanej *Różne konteksty edukacji*, znajdują się opracowania dotyczące rozmaitych zagadnień, związanych z procesem edukacyjnym w kontekście jej podmiotów. Tekst Ivany Runčákové i Ivety Kovalčíkové stanowi ciekawe wprowadzenie w tę tematykę – dotyczy możliwości stymulowania funkcji wykonawczych oraz zdolności metapoznawczych uczniów. Autorki wychodzą od założeń teoretycznych i prowadzą czytelnika do analiz wyników badań własnych, w których dowodzą pozytywnego wpływu programów stymulujących na poziom funkcji wykonawczych i zdolności uczniów. Następny tekst, Zdzisławy Załona i Joanny Jachimowicz, dotyczy popularnych metod oddziaływań wychowawczych, tj. nagradzania i karania. Rozważania teoretyczne dały autorkom podstawy do badań diagnostycznych, skoncentrowanych na opiniach nauczycieli o skuteczności nagradzania i karania dzieci w młodszej grupie wiekowej oraz warunków skutecznego nagradzania i karania, znanych nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej. Problematykę środków wychowawczych, tj. nagrody i kary, rozwija Nikoleta Izdenczyová. Omawia ona definicje, rodzaje oraz funkcje nagród i kar, ale prezentuje również wyniki wywiadów z nauczycielkami przedszkoli na temat wykorzystywania tych środków w oddziaływaniach wychowawczych. Ľudmila Belásová przedstawia problematykę edukacji przez pryzmat rodziny. Zwraca uwagę na rodzinę jako naturalne dla dziecka środowisko społeczne, które ma niezaprzeczalnie udział w poznawaniu przez nie podstawowej literatury przeznaczonej dla dzieci. Tematyka rodzinna przewija się też w opracowaniu teoretycznym i empirycznym Agnieszki Góry, która pokazuje, jak dzieci w wieku przedszkolnym postrzegają starość w wybranych aspektach: cech zewnętrznych osób starszych, ich ról społecznych, problemów i potrzeb oraz jaki jest stosunek dzieci do osób starszych. Katarzyna Leszko podejmuje zagadnienie edukacji zdrowotnej uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Przedstawia teorię i badania dotyczące stanu wiedzy uczniów

¹ „Związek teorii z praktyką pedagogiczną w kontekście paradygmatu edukacji inkluzyjnej” (s. 13), Z. Załona, 2014, w: T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska (red.), *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji* (s. 13-24). Nowy Sącz: NOVA SANDEC.

z zakresu edukacji zdrowotnej oraz zdrowego stylu życia, a także pokazuje ich aktywne uczestnictwo w planowaniu i realizacji edukacji zdrowotnej w szkole. Jana Burgerová i Vladimír Piskura podkreślają, że współczesnemu nauczycielowi niezbędne są umiejętności cyfrowe, dlatego podjęli się badań, których celem było ustalenie, jakie i na jakim poziomie kompetencje w zakresie IT posiadają studenci, przyszli pedagodzy. Interesująca poznawczo jest prezentowana przez Janę Hnatovą i Adama Hnata problematyka analizy SWOT, związana z przeglądem mocnych i słabych stron zidentyfikowanych czynników wpływających na włączenie rzeczywistości rozszerzonej do edukacji matematycznej. Svetlana Košková i Iveta Kovalčíková zajmują się zagadnieniem edukacji migrantów na Słowacji w aspekcie prawnym oraz dokonują weryfikacji eksperymentalnych programów stymulujących nauczanie uczniów w obszarze matematyki i języka słowackiego. Pedagogiczny kontekst wychowania w rodzinie romskiej ze szczególnym uwzględnieniem roli dziewczyny (przyszłej kobiety) znajduje odzwierciedlenie w rozważaniach poczynionych przez Bibianę Hlebovą, która ukazuje tożsamość mniejszości romskiej w dużym społeczeństwie. Opinie nauczycielek przedszkoli na temat gotowości dzieci romskich do podjęcia nauki w klasie I szkoły podstawowej przedstawia Monika Miňová. Iveta ŠEBEŇOVÁ i Jana RUŠČÁKOVÁ prezentują z kolei preferencje zawodowe w kontekście osobistej satysfakcji uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym.

W części II, noszącej tytuł *Wartości edukacji artystycznej*, pogrupowane są zagadnienia odnoszące się do tej problematyki. Rozpoczyna ją tekst Zuzany Slávikovej o znaczeniu edukacji artystycznej w procesie wychowania i kształcenia uczniów. Autorka stawia tezę, że wszelkie działania artystyczne prowadzą do rozwijania funkcji poznawczych i sprzyjają rozwojowi inteligencji emocjonalnej. Tomáš Telepák przedstawia edukację artystyczną w aspekcie rozwijania kreatywności uczniów i pokazuje konieczność jej realizacji jako sztuki wizualnej i wirtualnej, co odpowiada współczesnym potrzebom funkcjonowania społecznego. Konteksty związków muzyki z matematyką są myślą przewodnią w opracowaniu Aleny Prídavkovej i Jany Hnatovej. Dokumentują one, że stymulowanie zdolności matematycznych i muzycznych w procesie szkolnej edukacji daje duże możliwości rozwijania myślenia, ale także umiejętności uczenia się. Daniel Šimčík i Edita Šimčíková wpisują się w tę tematykę i dowodzą, że warto wykorzystywać aktywności muzyczne w działaniach matematycznych, szczególnie w edukacji dzieci młodszych. Alena Sedláková koncentruje się w swoim naukowym wywodzie na szeroko pojętej ekspresji artystycznej i pokazuje jej przydatność w terapii z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Warto również przeczytać tekst Agaty Rolki, w którym autorka omawia, dając metodyczne wskazówki, zajęcia kaligraficzne prowadzone w kole działającym przy Pałacu Młodzieży.

Na koniec trzeba podkreślić, że fakt, iż autorami są nauczyciele akademicy z dwóch jednostek – Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu i Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie oraz absolwenci tych uczelni jest atutem tego opracowania, gdyż pokazuje zjawiska w optyce działań edukacyjnych w dwóch państwach.

Niniejsza publikacja adresowana jest do nauczycieli i przyszłych nauczycieli oraz pedagogów mających związek z edukacją z nadzieją, że przedstawione tu prace naukowe mogą stanowić inspirację do poszerzania wiedzy pedagogicznej, ale również do namysłu nad związkiem teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną.

dr hab. Zdzisława Zaćlona, prof. PWSZ
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

CZEŚĆ I.
RÓŻNE KONTEKSTY EDUKACJI

STIMULÁCIA EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ A METAKOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ ŽIAKA

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na možnosti stimulácie exekutívnych funkcií a metakognitívnych schopností žiakov v procese edukácie. Cieľom predkladaného príspevku je (1) konceptuálne vymedziť pojmy exekutívne fungovanie, resp. exekutívne funkcie a metakognitívne schopnosti, (2) analyzovať doménovovšeobecné a doménovošpecifické programy zamerané na stimuláciu exekutívnych funkcií a metakognitívnych stratégií žiakov. Časť príspevku je venovaná (3) analýze realizovaných výskumov, ktoré dokumentujú pozitívny vplyv stimulačných programov na úroveň exekutívnych funkcií a metakognitívnych schopností žiakov.

Kľúčové slová: exekutívne funkcie, metakognitívne schopnosti, stimulácia.

Summary

The contribution focuses on the possibilities of stimulating the executive functions and metacognitive abilities of pupils in the process of education. The aim of this contribution is to (1) conceptually define the terms executive functioning, resp. executive functions and metacognitive abilities, (2) analyze domain-wide and domain-specific programs aimed at stimulating learners' executive functions and metacognitive strategies. Part of the contribution is devoted to (3) analysis of realized research, which document the positive impact of stimulation programs on the level of executive functions and metacognitive abilities of pupils.

Key words: executive functions, metacognitive abilities, stimulation.

Úvod

Vážnym problémom súčasnej edukačnej praxe je výchova a vzdelávanie žiakov, ktorí dosahujú v škole slabé edukačné výsledky. Nedostatočne rozvinuté exekutívne funkcie a metakognitívne schopnosti môžu byť príčinami zníženého školského výkonu žiakov. Ako uvádza Kovalčíková a Ropovík (2012, s. 4): „ak dieťa zápasí s množstvom kognitívnych nedostatočností už vo vstupnej fáze úlohy, nie je schopné pristúpiť k spracovaniu, riešeniu – elaborácii úlohy. Tento fakt spôsobuje, že ďalšia činnosť učiteľa je filtrovaná, lomí sa cez kognitívne deficity žiaka“. Tieto zlyhávania zabraňujú optimalizovaniu školského výkonu žiakov. Viacero zahraničných výskumníkov potvrdzuje fakt, že exekutívne funkcie a metakogníciu je možné vhodnou intervenciou rozvíjať (Dias, Seabra, 2017; Rosen, Boyle, Cariss, 2014; Valcan, Davis, Pino-Pasternak, 2017). Uvedené konštatovanie je založené na empirických výskumoch, ktoré uvádzame v príspevku. Predtým však považujeme za nutné definovať konštrukty exekutívne funkcie a metakognícia.

1. Exekutívne funkcie

Exekutívne funkcie vychádzajú z odboru neuropsychológie. Sú prezentované ako produkt pozorovania špecifických neurologických porúch a ich behaviorálnych prejavov. Z neuropsychologického hľadiska bol koncept exekutívnych funkcií prvýkrát opísaný v šesťdesiatych rokoch minulého storočia (slovenské vydanie 1975) profesorom Lurijom. Ten odhalil dovtedy málo známe funkcie frontálnych lalokov a prefrontálnej kôry v regulácii správania. Termín „exekutíva“ bol prvýkrát použitý Pribramom v jeho práci *Executive functions of frontal lobes* (1976, s. 509, cit. dľa. Barkley, 2000, s. 1065), kde uviedol, že „frontálna kôra sa rozhodujúco podieľa na realizácii exekutívnych programov, ktoré sú nevyhnutné na udržiavanie mozgovej organizácie“.

Najčastejšie sú exekutívne funkcie vymedzované ako „systém riadiacich procesov, ktorý priradzuje prioritu istým procesom, zatiaľ čo utlmuje aktivity iných“ (Kovalčíková, 2015, s. 16). Koukolík (2012) chápe exekutívne funkcie ako určitý súbor kognitívnych funkcií, ku ktorým patrí schopnosť plánovania, tvorba analógií, rešpektovanie pravidiel sociálneho správania, ukladanie, spracovávanie a vyvolávanie informácií z pracovnej pamäti. Iný názor na poňatie exekutívnych funkcií má Goldberg. Označuje ich skôr za metakognitívne než kognitívne kapacity, ktoré sa nespájajú so žiadnou z jednotlivých mentálnych schopností. Goldberg zároveň dodáva, že exekutívne funkcie sú ostatným funkciám nadradené (Goldberg, 2004).

Explicitnú definíciu exekutívnych funkcií predstavili napr. autori ako Banich (2009) a Ahmed a Miller (2011), ktorí pod pojmom exekutívne funkcie chápú vyššie kognitívne procesy, ktoré usmerňujú úsilie o dosiahnutie zvoleného cieľa prevažne v nerutinných situáciách. Medzi tieto vyššie kognitívne procesy zaraďujú určovanie priorít a sekvenčné správanie, inhibovanie nevhodných reakcií, striedanie medzi rôznymi úlohami, získavanie spätnej väzby z prostredia vplyvajúce na úspešné rozhodovanie a zvládanie neznámych situácií. Štúdia Ardilu a Surloffa (2007) naznačuje, že exekutívne funkcie v sebe zahŕňajú flexibilitu, sebareguláciu a schopnosť predvídať správanie iných, zatiaľ čo Bull a kol. (2008) založili svoju definíciu exekutívnych funkcií na zložkách ako je inhibícia, kognitívna flexibilita a pracovná pamäť.

Na základe analyzovaných výskumných štúdií evidujeme protichodné názory na dimenzionalitu konštrukt exekutívne funkcie, avšak môžeme badať sklon k multidimenzionalite skúmaného konštrukt – exekutívne funkcie sú zložené z rôznych komponentov, ktoré sú v istej miere na sebe závislé.

2. Metakognícia

Pojem exekutívne funkcie predstavuje neuropsychologický konštrukt objavujúci sa v odbornej neuropsychologickej literatúre. V edukačnom kontexte súvisiacimi konceptami, ktoré odkazujú na úroveň exekutívneho fungovania žiaka, sú pojmy metakognícia, metakognitívne schopnosti, resp. metakognitívne stratégie.

Metakognícia je konštrukt vychádzajúci zo sociálne-kognitívneho prístupu k učeniu, ktorému dal najväčší impulz kanadský psychológ Albert Bandura (Janoušek, 1992). Základy metakognície (angl. metacognition) môžeme nájsť vo vývojovej a kognitívnej psychológii (Otani, Widner, 2005, s. 330). Kognitívni psychológovia ju považujú za dôležitú zložku inteligentného správania. Viacerí autori sú presvedčení, že metakognícia pozitívne prispieva k efektívnemu učeniu sa jednotlivca (napr. Flavell, 1979; Bransford et al., 2000; Aleven et al., 2004; Lane, 2009; Krykorková, Volf, 2010).

Metakogníciu niektorí autori vymedzujú ako znalosť o vlastných kognitívnych procesoch a produktoch myslenia (Flavell, 1976) alebo ako znalosť o riadení vlastných kognitívnych aktivít počas učenia (Brown, 1978). Zatiaľ čo Wilson (2010) metakogníciu chápe ako poznanie vlastných poznávacích procesov, Bransford (1978), Helus, Pavelková (1992b) a Zelina (2017) ju definujú ako schopnosť (1) získať a využívať poznatky o vlastných poznávacích procesoch a zároveň ako schopnosť (2) poznatky o vlastných poznávacích procesoch monitorovať, regulovať, zdokonaľovať a rozvíjať. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) vymedzuje metakogníciu ako činnosť, ktorá vedie k poznávaniu svojich postupov pri poznávaní sveta a ako spôsobilosť človeka plánovať, monitorovať a vyhodnocovať postupy využívané pri učení a poznávaní.

Vychádzajúc predovšetkým z definícií Flavella (1976) a Brownovej (1978) chápeme metakogníciu ako schopnosť, ktorá nám umožňuje poznať, monitorovať a regulovať svoje vlastné poznávacie procesy.

Doménovo všeobecné a doménovošpecifické intervenčné programy

Jednou z možností, ako stimulovať exekutívne funkcie, resp. metakognitívne schopnosti žiakov je zostavenie, overenie a aplikácia intervenčného postupu, resp. série intervenčných aktivít. Ich myšlienkou je, aby „žiaci v konkrétnych školských situáciách dostali možnosť a príležitosť nahliadnuť do svojho myslenia, do svojich poznávacích postupov a manipulácie s informáciami“ (Krykorková, 2004, s. 177).

Programové intervenčné prístupy môžu mať charakter podpornej aktivity prebiehajúcej paralelne s normálnou výučbou žiakov, ktorá je doplnená intervenčným programom navyše, zvyčajne vo voľnom čase žiakov. Je využívaný aj postup integrácie programu priamo do vyučovania, pričom spolurealizátormi sú samotní učitelia (Mesárošová, 2010).

Intervenčné programy zamerané na rozvoj metakognitívnych schopností a exekutívnych funkcií majú rôzny charakter. Kovalčíková (2017) rozlišuje dve línie programov. Do jednej línie patria tie programy, ktoré majú charakter tzv. transversálnych prístupov (extrakurikulárnych prístupov nesúvisiacich s obsahom konkrétneho vyučovacieho predmetu). Sú zamerané na nadobúdanie všeobecne uplatniteľných princípov a foriem myslenia. Stimulačné programy tejto skupiny sa v odbornej literatúre označujú ako doménovovšeobecné (angl. domain-general).

Cieľom doménovovšeobecných prístupov je pomocou extrakurikulárnych obsahov rozvoj kognitívnych, resp. metakognitívnych funkcií žiaka. Kovalčíková (2017, s. 43) uvádza prehľad najčastejšie aplikovaných programov v rámci tohto prístupu. Medzi tieto programy zaraďuje Feuersteinov program inštrumentálneho obohacovania. Uvedený program pozitívne hodnotia vo svojej práci aj Krykorková a Chvál (2001, s. 189-190), kde uvádzajú, že „program inštrumentálneho obohatenia je jedným z komplexne spracovaných programov, ktorý sa snaží rozvíjať kognitívnu výbavu dieťaťa. Aj keď tvorca tohto programu R. Feuerstein nevychádza priamo z metakognitívneho poňatia, významové charakteristiky inštrumentálnych intervencií a interpretačné možnosti sa tomuto poňatiu veľmi približujú.“ Feuersteinov program inštrumentálneho obohatenia vychádza z Vygotského koncepcie MLE – Mediated Learning Experience (Kozulin, 1995).

Jedným z doménovovšeobecných programov je tiež metakognitívne kurikulum SMARTS, ktoré je produktom centra s názvom International Centre for Learning and Development. Metakognitívne kurikulum SMARTS vytvára novú školskú „kultúru“, ktorej základy sú postavené na uvedomení si dôležitosti sebaregulácie, stratégií exekutívnych funkcií, zvyšovaní úsilia a sebakporozumenia u žiakov (Meltzer, Katzir et. al., 2004; Meltzer, Reddy, Sales et al., 2004; Meltzer, 2010).

Intervenčný program SMARTS je zameraný na rozvíjanie metakognitívneho povedomia predovšetkým u žiakov so slabým prospechom. Úlohou učiteľa je implementovať do procesu vyučovania metakognitívne kurikulum SMARTS, ktoré v sebe zahŕňa tri hlavné komponenty: (1) oblasť exekutívnych funkcií, (2) oblasť motivácie, (3) oblasť sebapoznania, tzv. self-concept. Cieľom programu je (1) naučiť žiakov ako sa správne učiť, (2) budovať akademický úspech v spolupráci s učiteľom vo forme tzv. „peer mediation“ a „peer tutoring“ (vzájomná spolupráca učiteľa a žiakov na riešení zadaných úloh), (3) umožniť žiakovi porozumieť ich silným a slabým stránkam pri procese učenia sa, (4) naučiť ich efektívne využívať metakognitívne stratégie pri riešení zadaných úloh (Meltzer, 2010).

Ďalšie programy, ktoré uvádza Kovalčíková (2017, s. 43) sú založené na princípe tzv. mediovaneho učenia sa, sú zamerané na komplexný rozvoj metakognitívnych funkcií potrebných na učenie sa (tu patria programy ako napr. Bright Start, COGNET, Peer Mediation with Young Children Programme). Program s názvom PREP (Das et al., 1997) je orientovaný na rozvoj pozornosti, schopnosti plánovania a spracovania informácií. Jeden z ďalej spomínaných programov je Process-based Instruction (Ashman, Conway, 1989) ktorého cieľom je znútornenie metakognitívnych stratégií pre efektívnejšie osvojovanie si kurikulárnych obsahov.

Druhú skupinu programov stimulácie metakognitívnych schopností a exekutívnych funkcií tvoria kontextuálne orientované prístupy, ktoré rozvíjajú špecifické kognitívne aspekty v rámci kurikulárnych domén (napr. slovenský jazyk, matematika, prírodovedné predmety a pod.). Takéto kurikulárne sýtené programy sa nazývajú doménovošpecifické (angl. domain-specific) a patria medzi ne napr. Cognitive Assault Strategy a Connecting Mathematics Concepts (Miles, Forcht, 1995; Engelmann, 1991). Ich cieľom je rozvoj metakognitívnych verbálnych stratégií pri učení sa matematiky ale aj konceptuálne vnímanie rôznych matematických konceptov.

Výskumy stimulácie exekutívnych funkcií a metakognitívnych schopností žiakov

Ako sme už vyššie naznačili, exekutívne funkcie a metakognitívne schopnosti môžu byť podporované špecifickými intervenciami v prostredí školskej edukácie. Tento všeobecný záver bol potvrdený výskumníkmi (Bernett, 2008; Meltzer, 2010; Diamond, Lee, 2011). Viaceré výskumy potvrdzujú, že zlepšenie exekutívnych funkcií u detí môže viesť k výhodám v školskom a spoločenskom kontexte a zároveň dodávajú, že malé zmeny v exekutívnom fungovaní môžu mať veľký vplyv na život dieťaťa (Diamond, Lee, 2011; Moffitt et al., 2011).

Cieľom štúdie Benzina a kol. (2018) bolo preto preskúmať, či by inovatívna skupinová intervencia mohla zlepšiť kľúčové exekutívne funkcie v danej vekovej skupine. Celkovo bolo do výskumu zapojených 118 žiakov vo veku 10-12 rokov pochádzajúcich z 8 rôznych tried. Experimentálna skupina (intervencia 2x týždenne 30 minútový kognitívny tréning formou hier) dosiahla lepšie výsledky v oblasti exekutívnych funkcií po intervencii ako kontrolná skupina.

Dias a Serabra (2017) skúmali, či môžu byť exekutívne funkcie podporované intervenciami v triede. Cieľom uvedenej štúdie bolo zistiť, či (1) intervencia zo strany učiteľov zlepši exekutívne funkcie žiakov, (2) intervencia bude kladne vplyvať na správanie a akademické výsledky žiakov, (3) v rámci jednoročného sledovania bude možné sledovať dôsledky intervenčného zásahu. Výskumu sa zúčastnilo 58 žiakov prvého ročníka, ktorí boli rozdelení do experimentálnej (n = 28) a kontrolnej skupiny (n = 30). Hodnotení boli v oblasti exekutívnych funkcií, čítaní a aritmetických testoch. Žiaci experimentálnej skupiny vykazovali zlepšenie v úrovni exekutívnych funkcií, správania a akademických výsledkoch žiakov aj po jednoročnom sledovaní.

Cieľom štúdie Paananena a kol. (2018) z Fínska bolo preskúmať vplyv skupinového tréningového programu s názvom Maltti zameraného na zlepšenie akademických výsledkov žiakov s deficitom v oblasti pozornosti a exekutívnych funkcií. Štúdia dokladuje výrazné pozitívne účinky intervencie v oblasti (1) behaviorálneho prejavu pozornosti, (2) exekutívnych funkcií, (3) čitateľských a matematických (aritmetických) schopnostiach skúmaných žiakov.

V rámci riešenia projektu APVV-15-0273 – *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospiievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka*, bol v slovenskom prostredí vytvorený a experimentálne overený kognitívny stimulačný program doménovo-špecifického charakteru. Doménou pre stimuláciu metakognície a exekutívnych funkcií žiaka je v programe matematika a slovenský jazyk. V procese výskumu bolo experimentálne overované, do akej miery dokážu doménovo špecifické kurikulárne orientované stimulačné programy (v predmetoch slovenský jazyk a matematika) zlepšiť kvalitu exekutívneho fungovania, resp. metakognície slaboprospiievajúceho žiaka a sprostredkovane aj jeho ďalšie, najmä výkonové charakteristiky. Programy sú zamerané na optimalizáciu kvality/rozsahu operačnej pamäte, kvality kontroly pozornosti, kvality sebaregulácie a kognitívneho plánovania. V neposlednom rade je skúmaný vzťah medzi zvýšením kvality exekutívneho fungovania, resp. metakognície žiaka a jeho školským výkonom (dodať publikačné výstupy – Kovalčíková et al., 2017; Kovalčíková, 2018; Prídavková et al., 2018; Runčáková, 2018) – môžu byť tieto publikačné výstupy? Upravím potom podľa normy

V plnotextových databázach je možné nájsť intervenčné zásahy zamerané tiež na stimuláciu exekutívnych funkcií, ktorých cieľovou skupinou boli žiaci s obezitou (Hayes et al., 2018), slaboprospiievajúci žiaci (Cartwright et al., 2019), žiaci s poruchami učenia (Rosen et al., 2014), žiaci s ADHD (Pan et al., 2019).

Záver

Pohľad na výsledky vyššie prezentovaných výskumov overujúcich možnosť stimulácie exekutívnych funkcií a metakognitívnych stratégií prostredníctvom intervenčného programu priniesol zväčša optimistické výsledky, ktoré boli podporené výkonmi žiakov v úlohách dokumentujúcich efektívnosť programu. Napriek tomu sa domnievame, že ostáva otvorená otázka, ktorú považujeme za zásadnú – ako implementovať výsledky overovania týchto programov do praxe a dosiahnuť stabilný efekt spomínaných intervencií? Preto považujeme ďalší teoretický a empirický výskum zameraný na hľadanie možností implementácie výsledkov výskumov do edukačnej praxe za žiadúci.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospiievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka*.

Zoznam bibliografických odkazov

- Ahmed, F.S., Miller, L. (2011). Executive function mechanisms of theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 667 -678.
- Aleven, V., McLaren, B., Roll, I., & Koedinger, K. (2004). Toward tutoring help seeking. In: J.C. Lester, Vicari, R.M., Paraguaçu, F. (eds.), *Intelligent Tutoring System* (pp. 227-239). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ardila, A., Surloff, C. (2007). *Dysexecutive syndromes*. San Diego, Medlink Neurology.
- Ashman, A.F., Conway, R.N.F. (1989). Teaching Planning Skills in the Classroom: The Development of an Integrated Model. *International Journal of Disability, Development and Education*, 36(3), 225-240.
- Banich, M. (2009). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R.A. (2000). Genetics of childhood disorders: XVII, ADHD, Part 1, The executive functions and ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1064-1068.
- Benzing, V., Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Conzelmann, A., Roebbers, C.M. (2018). A classroom intervention to improve executive functions in late primary school children: Too 'old' for improvements? *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 225-238.
- Bernett, W.S. (2008). Preschool education and its lasting effects: research and policy implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Dostupné z: https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/PB-Barnett-EARLY-ED_FINAL.pdf.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, A.R.R. (eds.). (2000). *How people learn*. Washington: DC, National Academy Press.
- Bransford, J.D., Nitsch, K.E. (1978). Coming to understand things we could not previously understand. In: J.F. Kavanaugh, W. Strange (eds.), *Speech and language in the laboratory, school and clinic* (pp. 267-307). Cambridge, MA, MIT Press.
- Brown, A.L. (1978). *Knowing when, where and how to remember. A problem of metacognition*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Bull, R., Espy, K.A., Wiebe, S.A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 year. *Developmental Neuropsychology*, 33, 205-228.
- Cartwright, K.B., Marshall, T.R., Huemer, C.M., Payne, J.B. (2019). Executive function in the classroom: Cognitive flexibility supports reading fluency for typical readers and teacher – identified low – achieving readers. *Research Developmental Disabilities*, 88, 42-52.
- Das, J.P. (1999). *PASS Reading Enhancement Program (prep)*. Edmonton, AB: J. P. Das Centre on Learning and Development Disabilities.
- Diamond, A., Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 959-964.
- Dias, N.M., Seabra, A.G. (2017). Intervention for executive functions development in early elementary school children: effects on learning and behaviour, and follow-up maintenance. *Educational Psychology*, 37(4), 468-486.
- Engelmann, S., Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications*. Eugene, OR: ADI Press.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of Intelligence*, 12, 231-235.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum.
- Hayes, J.F., Eichenm D.M., Barch, D.M., Wilfley, D.E. (2018). Executive function in childhood obesity: intervention strategies to optimize treatment outcomes. *Appetite*, 1(124), 10-23.
- Helus, Z., Pavelková, I. (1992). Vliv žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 42(2), 197-206.

- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá Psychologie*, 36(5), 385-398.
- Kovalčíková, I. (2018). Kognitivistická edukačná paradigma: príklad experimentálneho overovania kognitívnych stimulačných programov. In: *Juvenilia Paedagogica 2018: aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v Trnave dňa 09.02.2018*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 7-13.
- Kovalčíková, I., Prídavková, A., Šimčíková, E. (2017). Psychodidaktické východiská mediácie exekutívneho fungovania slaboprospiievajúceho žiaka. In: *Obszary edukacji dzieci młodszych. Tendencje – badania – praktyczne rozwiązania: Annales Paedagogicae Novae Sandes – Presoves VII* (s. 20-27). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Kovalčíková, I., Ropovik, I., Ferjenčík, J., Liptáková, Ľ., Klimovič, M., Demko, M. et al. (2015). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kovalčíková, I., Ropovik, I. (2012). Exekutívne fungovanie ako predpoklad schopnosti učiť sa. *Pedagogické Rozhľady*, 21(5), 1-5.
- Kozulin, A. (1995). Mediated learning experience and psychological tools: Vygotsky's and Feuerstein's perspectives in a study of student learning. *Educational Psychologist*, 30(2), 67-75.
- Krykorková, H., Chvál, M. (2001). Rozvoj metakognície – cesta k hodnotnejšiemu poznaniu. *Pedagogika*, 51(2), 185-196.
- Krykorková, H., Volf, P. (2010). Psychologie školního učení a připravenost učitele na rozvoj učebních kompetencí. In: H. Krykorková, A.R. Váňová (eds.), *Učitel v současné škole* (s. 155-167). Praha: Karolinum.
- Lane, H.C. (2009). Promoting metacognition in immersive cultural learning environments. In: J.A. Jacko (ed.), *Human-Computer Interaction. Interacting in Various Application Domains* (pp. 129-139). Berlin: Heidelberg, Springer.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. New York: Guilford Press.
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R., Roditi, B. (2004). Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2), 99-108.
- Meltzer, L.R., Reddy, L., Sales, L. et al. (2004). Positive and negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perceptions of effort, strategy use, and academic performance? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 33-44.
- Mesárošová, M. (2010). Intervenčné programy a ich aplikácia v skupine žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: I. Kovalčíková (ed.), *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* (7-20). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Miles, D., Forcht, J.P. (1995). Mathematics strategies for secondary students with learning disabilities or mathematics deficiencies: A cognitive approach. *Intervention in School and Clinic*, 31, 91-96.
- Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 108(1), 2693-2698.
- Otani, H., Widner, R.L. (2005). Metacognition: New issues and approaches guest editor's introduction. *The Journal of General Psychology*, 132(4), 329-334.
- Paananen, M., Aro, T., Närhí, V., Aro, M. (2018): Group-based intervention on attention and executive functions in the school context. *Educational Psychology*, 38(7), 859-876.
- Pan, C.Y., Tsai, C.L., Chu, C.H., Sung, M.C., Huang, C.Y., Ma, W.Y. (2019). Effects of physical exercise intervention on motor skills and executive functions in children with adhd: A pilot study. *Journal of Attention Disorders*, 23(4), 384-397.

- Prídavková, A., Šimčíková, E., Tomková, B. (2018). Rozvoj exekutívnych funkcií v matematike prostredníctvom stimulačného programu. In: M. Uhlířová, J. Wossala, *Perspektivy primárního vzdělávání matematice: 23. ročník vědecké konference s mezinárodní účastí Elementary Mathematics Education* (s. 107-108). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rosen, S.M., Boyle, J.R., Cariss, K., Forchelli, G.A. (2014): Changing how we think, changing how we learn: Scaffolding executive function processes for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 2(4), 165-176.
- Runčáková, I. (2018). Příklad stimulácie exekutívneho fungovania slaboprospeievajúceho žiaka v školskom prostredí. In: *Juvenilia Paedagogica 2018: aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v Trnave dňa 09.02.2018* (s. 93-99). Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.
- Valcan, S.C., Davis, H., Pino-Pasternak, D. (2017). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1-43.
- Wilson, B. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 5, 269-288.
- Zelina, M. (2017). Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, 51(4), 223-239.

NAGRADZANIE I KARANIE DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Streszczenie

Nagradzanie i karanie to popularne metody oddziaływań wychowawczych wobec dzieci. Autorki przedstawiają ujęcia definicyjne metod nagradzania i karania w oparciu o literaturę przedmiotu. Opisują również różnice występujące pomiędzy nimi a stosowanymi w tych metodach środkami wychowawczymi. Badania diagnostyczne skoncentrowane są na dwóch problemach badawczych, dotyczących opinii nauczycieli o skuteczności nagradzania i karania dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz znajomości warunków skutecznego nagradzania i karania znanych nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki prezentowanych badań zostały zebrane dzięki zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego, z uwzględnieniem techniki ankietowania. Grupę badawczą stanowiły nauczycielki pracujące na pierwszym etapie edukacji – 56 osób. Autorki opracowały zebrany materiał empiryczny w odniesieniu do zmiennej niezależnej – stopień awansu zawodowego nauczyciela – analizując, jak względem niej rozkładają się prezentowane przez badanych opinie i fakty.

Słowa kluczowe: nagradzanie, karanie, dziecko, młodszy wiek szkolny.

Summary

Rewarding and punishing are popular methods for influencing children educationally. The authors present the definitions of rewarding and punishing based on the subject literature. They also describe differences between rewarding and punishing and the educational means used as a part of the reward/punishment system. The diagnostic research was focused on the research problems concerning the opinion of teachers on the efficiency of punishing/rewarding younger school children and early school education teachers' knowledge of conditions for rewarding and punishing pupils effectively. The results of the presented research were collected through the diagnostic survey method using the poll technique. The research group consisted of 56 teachers working at the first stage of education. The authors compiled the collected empirical material in regard to an independent variable – teacher's professional promotion – and analyzed how the opinions and facts presented by the respondents relate with it.

Key words: rewarding, punishing, a child, younger school age.

1. Teoretyczna refleksja o nagradzaniu i karaniu

W oddziaływaniach wychowawczych, w tym także wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym, najczęściej stosuje się metody nagradzania oraz karania. Mówiąc o metodach wychowania, mamy na myśli celowo i świadomie stosowane oraz planowane sposoby wychowawcze. M. Ziemska uważa, że kształtuje się dzięki nim instrumentalne aspekty czynności i konkretne ustosunkowanie się jednostek do ludzi, sytuacji, wydarzeń, które są zgodnie z celami wychowania (1986, s. 327). K. Konarzewski twierdzi z kolei, że opisując metodę wychowania, trzeba pokazać strukturę czynności razem z niezbędnymi środkami, które zostały zastosowane, ale także określić oczekiwaną zmianę. Koniecznie należy też wskazać mechanizm, który ma miejsce pomiędzy konkretną czynnością a zmianą, której oczekuje wychowawca. Autor ten zwraca też uwagę na zagadnienie skuteczności metody wychowania i podaje, że jest ona skuteczna wtedy, kiedy prowadzi do zmian oczekiwanych.

Pamiętać jednak warto, że nie ma takiej metody, która byłaby całkowicie skuteczna lub też nieskuteczna, gdyż jej skutki zależą od indywidualnych właściwości jednostki, zastosowanych środków wychowawczych i przebiegu podjętych czynności (Konarzewski, 1982, s. 23).

W literaturze naukowej nie ma jednoznacznych określeń metod nagradzania i karania. Pojęcia te są przedstawiane przez autorów w różny sposób. Te metody wychowania zaliczane są do jednych z ważniejszych, które występują w pracy pedagogicznej. Stosowane są w następstwie określonych zachowań jednostki. Ich celem jest wzmocnienie lub osłabienie takich zachowań albo zwiększenie bądź zmniejszenie prawdopodobieństwa ich wystąpienia w podobnych i innych okolicznościach (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 75).

Nagradzanie to metoda wychowania, polegająca na:

tworzeniu atrakcyjnych dla wychowanka zdarzeń, które następują po konkretnych, wykonanych przez niego [...] czynnościach. Do zmian, jakich się oczekuje po zastosowaniu pozytywnego wzmocnienia, zalicza się wzrost częstości wykonywania czynności lub jej modyfikację, występowanie danego działania w sytuacjach podobnych do tych [...], w których wystąpiła nagroda. Oprócz wzrostu [...] częstotliwości oczekuje się również zmian w intensyfikacji samej czynności. Zatem „nagradzanie jest stosowaniem nagrody w funkcji stymulacji sprzężonej zwrotnie z zachowaniem jednostki (Konarzewski, 1982, s. 24-25).

W nagradzaniu występuje nagroda – nie należy jej jednak kojarzyć wyłącznie z materialnymi czynnikami nagradzającymi. Nagroda jest utożsamiana ze zdarzeniem, zmianą w sytuacji jednostki. Różne czynniki wchodzące w skład sytuacji jednostki można podzielić na: atrakcyjne, awersyjne, neutralne. Osoba dąży do utrzymania czynników atrakcyjnych, a unika awersyjnych. Te neutralne natomiast nie wywołują w niej żadnych reakcji. Termin „nagroda” należy rozumieć jako wprowadzenie czynnika atrakcyjnego lub usunięcie awersyjnego, dlatego nagroda zmienia sytuację na korzyść wychowanka. Czynnikiem atrakcyjnym dla wychowanka, wprowadzanym przez wychowawcę, mogą być rzeczy materialne (nagrody w formie np. kieszonkowego), słowa (np. pochwały), ale również nagrodą mogą być relacje czy aktywność spędzana z dzieckiem (wygranie wyścigu będące relacją: jestem najlepszy w stosunku do innych lub aktywność jako np. wyjście na spacer z rodzicem). Nagradzanie jest równoznaczne z uznaniem zachowania za poprawne, pożądane, dobre. Wywołuje ono stan przyjemności, dlatego jednostka jest skłonna naśladować te sytuacje, które wiążą się z przyjemnymi odczuciami. M. Łobocki zwraca jednak uwagę, aby nie stosować regularnie nagród materialnych, lecz posługiwać się nagrodami słownymi (2007, s. 262).

Omawiając metodę nagradzania, nie można pominąć jej dwóch ważnych funkcji wychowawczych. Pierwsza związana jest z tym, że wychowanek w wyniku jej zastosowania otrzymuje informacje, jak należy wykonać zadanie lub też polecenie, aby było ono zgodne z oczekiwaniami osoby dorosłej. We właściwie wykorzystanej metodzie nagradzania ujawnia się druga z funkcji – stanowi ona ważny czynnik motywujący do zachowań prospołecznych (Ibidem, s. 260). Wiąże się ona też ze wzrostem aktywności wychowanka, ze zmianą podejścia do stawianych wymagań czy obowiązków oraz z większym zaangażowaniem w działania. Jednoznacznie można powiedzieć, że nadrzędnym celem pozytywnych wzmocnień jest podtrzymywanie tendencji do reagowania jakąś konkretną czynnością na daną sytuację. Efektem nagradzania jest utworzenie struktury regulacyjnej. Bodźce składające się na daną sytuację wywołują w jednostce antycypację satysfakcji lub ulgi, co prowadzi do utrwalania

określonych sekwencji działań instrumentalnych dostosowanych do sytuacji (Konarzewski, 1982, s. 28).

Przechodząc do metody karania, warto przytoczyć jej definicję, ponieważ pozwala ona zrozumieć sens jej stosowania. Karanie to każda „działalność wychowawcy polegająca na tworzeniu awersyjnych dla wychowanka zdarzeń pozostających w czasowym związku z jego określonym zachowaniem się” (Ibidem, s. 60). W procesie wychowania jest wykorzystywana po to, aby osiągnąć dwa rodzaje zmian. Pierwsza to wyeliminowanie konkretnej czynności z zachowań wychowanka, a druga to zintensyfikowanie czynności. Karanie z punktu widzenia dziecka jest sytuacją przykrą, wywołującą niekorzystny stan emocjonalny, pewne napięcie lub strach, dlatego stara się ono unikać sytuacji podobnych do tych w których zostało ukarane (Jundziłł, 1986, s. 62). Negatywne wzmocnienie przez karanie można rozumieć także jako efekt wystąpienia jakiegoś czynu lub działania. Nieprzestrzeganie przez jednostkę zasad czy norm postępowania, które są przyjęte w danym społeczeństwie i tym samym uznane za obowiązujące, prowadzi do zastosowania wobec niej karania. Karanie jest zatem konsekwencją niedostosowania się do zasad uznanych za poprawne (Pecyna, 2010, s. 52). Wpływa na wyeliminowanie nieodpowiedniego postępowania, które jest sprzeczne z panującymi normami.

Karanie jako zjawisko awersyjne polega na odebraniu czynników atrakcyjnych bądź na wprowadzeniu takich, które wywołują strach. K. Konarzewski pisze, że aby jakieś działanie nazwać karaniem nie wystarczy jedynie posłużyć się karą, ale trzeba pamiętać, że musi ono wyraźnie być związane z określoną czynnością jednostki. Autor ten wyróżnia dwie przeciwstawne funkcje karania: eliminację i intensyfikację. Aby wyeliminować niekorzystne zachowanie wychowanka, trzeba karę zastosować w trakcie lub zaraz po wykonywanej (nieakceptowanej) czynności. Eliminację stosuje się, żeby usuwać zachowanie istniejące wcześniej. Funkcja intensyfikacji związana jest z faktem, że kara podnosi poziom pobudzenia wychowanka, który może poprawić jego funkcjonowanie, np. krytyka może aktywizować ucznia w przyszłości, aby lepiej i staranniej wykonał zadanie (Konarzewski, 1982, s. 62-63).

Zarówno nagradzanie, jak też karanie, aby przyniosły zamierzone efekty, muszą być umiejętnie i mądrze stosowane. Metody te – wykorzystywane świadomie, konsekwentnie i rozważnie, ze znajomością warunków ich skuteczności w kontekście postępowania człowieka – dają nauczycielowi szansę na sukces w jego pedagogicznych oddziaływaniach.

Odnosząc się do warunków skutecznego nagradzania, nie można pominąć następujących czynników: nagradzanie za dodatkowy, faktyczny wysiłek; wzmocnienie pozytywnej motywacji do działania na bazie stymulacji potrzeby poznawczej; zapobieganie motywacji nastawionej wyłącznie na nagrodę (Jundziłł, 1986, s. 31-34).

Warto także przytoczyć, jakie wskazówki podają autorzy w literaturze przedmiotu dotyczące warunków skutecznego karania. M. Narczewska potwierdza, że dając dziecku karę, nie można postępować w złości i irytacji, gdyż gniew nigdy nie jest dobrym doradcą, a decyzja podjęta w negatywnych, silnych emocjach może być szkodliwa i błędna, zaś nałożona nieprzemyślana kara nie będzie obiektywna (2001, s. 19). Przytoczone sformułowania rozważa też E. Krupowicz, podkreślając, że kara ma być sprawiedliwa, obiektywna i sprawiedliwa w odczuciu dziecka. W karze dobranej odpowiednio zwraca się uwagę na sam czyn, czyli złamanie zasady, a także na skutki nieodpowiedniego zachowania, nie zaś na osobę popełniającą niedozwolony czyn. Ten wymóg nie dotyczy sytuacji, w której wychowawca osądzi i ukarze tak samo 5- i 15-latkę za to samo przewinienie. Ale takich okoliczności, w których nie można niejednokrotnie ukarać dzieci z których jedno np. darzymy większą sympatią. W przypadku dzieci o różnym wieku możemy dać inne kary, gdyż ich poczucie odpowiedzialności za popełnione

czynny jest odmienne – inaczej ma je ukształtowane nastolatek, a inaczej kilkulatek, co wynika z kształtowania się odpowiedzialności u człowieka (Szymanik-Kostrzewska, 2016, s. 57-58). Autorka podaje również inny ważny warunek podczas stosowania kary – proporcjonalność sankcji do popełnionego czynu, czyli jej adekwatność do przewinienia. Skuteczność metody karania związana jest też z konsekwencją jej stosowania po tych samych negatywnych zachowaniach. Do wymienionych warunków, decydujących o skuteczności karania, należy jeszcze dodać zastosowanie kary bezpośrednio po przewinieniu, ponieważ pozwala to dziecku zrozumieć związek jego czynu z wyrządzoną szkodą. Dobra znajomość wychowanka i atmosfera zastosowania kary to kolejne warunki decydujące o efektach tej metody (Krupowicz, 2005, s. 69-72).

Podsumowując, aby metody nagradzania i karania były skuteczne w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, powinny być stosowane z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i konkretnych sytuacji. Teoretycy i badacze tego zagadnienia są zdania, że mogą one z dobrym efektem ograniczać bądź wyeliminować kłopotliwe i nieodpowiednie zachowania, ale również mobilizować wychowanków oraz pobudzać do postępowania poprawnego i oczekiwanego. Wykorzystując te metody w sposób uzasadniony, można uzyskiwać zamierzone efekty wychowawcze. Posługiwanie się nimi wymaga jednak od nauczyciela rzetelnej wiedzy z teorii wychowania, znajomości mechanizmów ich stosowania, poznania samego ucznia oraz środowiska jego życia.

R. Vasta, M. Haith i S. Miller piszą, że nauczyciele muszą wiedzieć, w jakich sytuacjach stosować nagradzanie, a w jakich karanie przyniesie dobry rezultat. Zawsze należy brać pod uwagę wiek dziecka, okoliczności, a także jego indywidualną wrażliwość. Warto też zastanowić się, dlaczego zachowało się ono w ten sposób. Szczególnie przy karaniu trzeba postępować sprawiedliwie i zrozumiale dla dziecka (Vasta, Haith, Miller, 2004, s. 23). E. Krupowicz uważa, że w stosunku do dzieci młodszych, które mają jeszcze nieuporządkowane postrzeganie świata i postępują niewłaściwie w następstwie swoich nieprzemyślanych czynów, sprawdzają się kary naturalne. Nie ma w nich ingerencji osób dorosłych, a dziecko naprawia szkodę lub po prostu nie ma zabawki, którą popsulo (Krupowicz, 2005, s. 68). Wzmocnieniem negatywnym często stosowanym przez nauczycieli jest pozbawienie ucznia czegoś, co jest dla niego ważne, np. przywileju lub prawa, zakaz pełnienia jakiejś funkcji (Szkoda, 2009, s. 490). Wyłączenie ucznia z towarzystwa rówieśników – które jest wykorzystywane w praktyce wychowawczej przez nauczycieli – jest sankcją, gdyż izoluje go z grupy. Powinno ono zostać wdrożone dopiero po wcześniejszym słownym ostrzeżeniu.

Pytanie o to, która metoda wychowania – nagradzanie czy karanie – jest bardziej skuteczna, zadawane jest przez naukowców, nauczycieli i rodziców od dawna. „W chwili obecnej większe znaczenie przypisuje się wzmocnieniom pozytywnym, na co wydatny wpływ miał chociażby rozwój nauk psychologicznych. Uważa się, że nadmierne stosowanie kar godzi w godność dziecka, zniechęca je do podejmowania działań, obniża poczucie jego wartości” (Paszkievicz, 2014, s. 127). I. Bieńkowska uważa, że w wychowaniu częściej od karania powinna występować metoda nagradzania. Pomaga ona dzieciom uwierzyć w swoje możliwości, gdyż za trud i wysiłek włożony w wykonanie zadania są nagradzane. Daje to także wychowawcy możliwość pokazania im tego, co jest wartościowe, dobre i pożądane (Bieńkowska, 2002, s. 175). Trzeba jednak dodać, że wyrażenie uznania powinno być adekwatne do wysiłku włożonego w realizację zadania oraz do chęci i zaangażowania ucznia. Pochwała od osoby znaczącej, mającej u dziecka autorytet, odbierana jest jako nagroda, natomiast brak nagrody utożsamiany jest z karą.

J. Korzeniewska podejmuje problematykę nagradzania i karania w kontekście kłopotliwych zachowań dzieci. Autorka ta uważa, że „najlepsze efekty wychowawcze daje łączne stosowanie nagród i kar. Przy czym musi to być klarowny dla dziecka i konsekwentnie stosowany system wzmocnień pozytywnych i negatywnych, a nie luźna jego kompilacja. System wychowawczy oparty tylko na nagrodach może być skuteczny, jeśli brak nagrody będzie traktowany jako kara. Natomiast najgorsze efekty wychowawcze przynosi stosowanie samych kar” (Korzeniewska, 2013, s. 117). Na zakończenie warto podkreślić, że słuszność bądź dopuszczalność „stosowania w wychowaniu nagród i kar wiąże się z przyjętym paradygmatem oraz wzorcem rozumowania i wyjaśniania zjawisk pedagogicznych” (Sikora, 2010, s. 44). Nagroda i kara – jako elementarne mechanizmy procesu wychowawczego – mają indywidualny wymiar, oddziaływanie i skutek. Oznacza to, że w każdej sytuacji o ich sensie i skuteczności rozstrzyga osoba stosująca te metody wychowawcze i im podlegająca, a także okoliczności czynów, związki emocjonalne pomiędzy podmiotami relacji wychowawczej i przewidywane skutki oddziaływań (Pilch, 2009, s. 89).

Problematykę metod wychowania, a w tym nagradzania oraz karania, trzeba zawsze rozpatrywać w kontekście teleologicznym. Punktem odniesienia jest nadrzędny cel wychowania, czyli stymulowanie ucznia do właściwego rozwoju, a w konsekwencji do budowania dojrzałej osobowości posiadającej godność, mądrość, umiejącej posługiwać się prawem moralnym i postępującą zgodnie z aksjologicznymi przesłankami współżycia ludzi.

2. Problematyka badań, metody i grupa badawcza

Zainteresowania badawcze skoncentrowane były na problemach sformułowanych w dwóch dopełniających się pytaniach:

- *Jaka jest opinia nauczycieli o skuteczności nagradzania i karania dzieci w młodszym wieku szkolnym?*
- *Jakie warunki skutecznego nagradzania i karania znają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?*

Do zebrania materiału empirycznego posłużył sondaż diagnostyczny, z wykorzystaniem techniki ankiety. Ankietę wypełniali nauczyciele pracujący na pierwszym stopniu szkolnej edukacji. Wszystkie badane osoby to kobiety, co jest symptomatycznym zjawiskiem w polskiej oświacie, gdyż, szczególnie na początkowym szczeblu kształcenia, mężczyźni stanowią rzadkość. Badane nauczycielki pracowały w klasach I-III szkoły podstawowej i uczestniczyły w kursach oraz szkoleniach prowadzonych przez autorki w okresie od 2015 do 2018 roku. Pracowały one w 19 różnych szkołach, które funkcjonowały zarówno w środowisku miejskim, jak też wiejskim. Łącznie w badaniach wzięło udział 56 osób. Wśród tej grupy były nauczycielki ze stopniem awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego (17 osób), mianowanego (19 osób) i dyplomowanego (20 osób).

3. Analiza wyników badań własnych

Zebrany materiał faktograficzny zostanie przedstawiony w kolejności ujętej w problematyce badań.

3.1. Opinia nauczycielek o skuteczności nagradzania i karania dzieci w młodszym wieku szkolnym

Praktycy edukacji wczesnoszkolnej, podobnie jak naukowcy, zadają pytania o skuteczność nagradzania i karania. Wszystkie nauczycielki twierdzą, że nieraz zastanawiały się nad skutkami nagradzania i karania. Podawały takie odpowiedzi: *najczęściej moja refleksja dotyczy spraw wychowawczych, bo tu trudniej jest mi ocenić efekty mojego postępowania wobec*

uczniów; czasem nie wiem, co sądzić, bo w podobnej sytuacji widzę nieskuteczność mojego postępowania, a wcześniej miałam dobre efekty; martwię się, kiedy dostrzegam, że moje komunikaty kierowane do uczniów nie odnoszą skutku.

Na wstępie trzeba podkreślić, że nauczycielki z badanej grupy nie dostrzegały jasnego rozróżnienia między metodami nagradzania i karania a środkami stosowanymi w oddziaływaniach wychowawczych, tj. nagrodami oraz karami. Pośród badanych aż 37 podało, że metodami wychowania są nagroda i kara. Pozostałe osoby badane dawały takie odpowiedzi, z których trudno wywnioskować, czy rozumieją związki zachodzące pomiędzy metodą wychowania a środkiem wychowawczym.

W odpowiedziach badanych dotyczących stosowania nagród większość twierdziła, że nagradzanie jest skuteczne (44 osoby), zaś 22 z nich uznały, że zazwyczaj jest skuteczne (ale bywają takie sytuacje na zajęciach szkolnych, że nie zawsze tę skuteczność dostrzegają). Nauczycielki poprawnie kojarzyły nagradzanie z pozytywnymi wzmocnieniami.

Pośród wymienianych przez respondentki pozytywnych efektów nagradzania były wymieniane:

- motywacja uczniów do dalszej pracy (21 odpowiedzi);
- aktywizacja uczniów (17 odpowiedzi);
- poprawa zachowania (16 odpowiedzi);
- radość, uśmiech, zadowolenie dziecka (13 odpowiedzi);
- dowartościowanie dziecka, podnoszenie jego samooceny (8 odpowiedzi),
- lepsze zaangażowanie w pracę w grupie rówieśniczej (6 odpowiedzi);
- chęć do pomocy innym uczniom (4 odpowiedzi).

Zebrane odpowiedzi warto zestawić ze stopniem awansu zawodowego nauczycielek. Łączna liczba podanych pozytywnych efektów to 87, w tym 46 przez nauczycieli dyplomowanych, 26 przez mianowanych, a tylko 15 przez tych ze stopniem zawodowym nauczyciela kontraktowego. Można sądzić, że większe doświadczenie pedagogiczne, związane ze stażem zawodowym badanej grupy nauczycielek, pozwala im częściej dostrzegać obserwowalne u dzieci symptomy zachowania, które sprzężone są z zastosowaną metodą nagradzania i konkretnymi nagrodami. Uważają one, że sprawdzonymi środkami wychowawczymi w klasach edukacji wczesnoszkolnej są: nagrody rzeczowe (np. pieczątki, naklejki) – zadeklarowało tak 31 osób, pochwały słowne na forum klasy – takie zdanie wyraziło 19 osób, pochwały pisemne (do rodziców w dzienniczku ucznia lub w dzienniku elektronicznym) – napisało tak 11 badanych, zaś na oceny cząstkowe (stopień szkolny) wskazało 8 osób.

Na podstawie analizy wypowiedzi badanych nauczycielek można powiedzieć, że ich opinie o skuteczności karania są zróżnicowane. Przeważają jednak te ujęte w sformułowania, że karanie jest nieskuteczne lub bardzo mało skuteczne wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym. Tak twierdzi nieco więcej niż połowa badanych (31 osób), pisząc: *kary wywołują odwrotny skutek od zamierzonego; uczą dzieci, że zwracam na nie uwagę przy zachowaniach nieprawidłowych i powielają te zachowania, aby zwrócić moją uwagę; dzieci obrażają się na mnie, nie reagują na moje polecenia; są zawstydzone i wycofują się z aktywności; stają się zazdrosne o dzieci nagradzane; sankcje zaniżają samoocenę dzieci, budzą frustrację i lękową motywację.* W tej kategorii 24 odpowiedzi zostały przytoczone przez nauczycielki mające stopień awansu nauczyciel dyplomowany, a 7 nauczyciel mianowany. Symptomatyczne jest, że nauczyciele młodsi stażem pracy (kontraktowi), nie dzielą się refleksją dotyczącą karania w takim kontekście jak nauczycielki zacytowane powyżej.

Pośród otrzymanych opinii 25 dotyczyło przekonania o zasadności wykorzystywania w wychowaniu metody karania. Nauczycielki uważają, że kary trzeba stosować wobec dzieci prezentujących postawy i zachowania negatywne, których nie można tolerować w grupie klasowej. Uzasadniają one swoje stanowisko następującymi stwierdzeniami: *kary uczą co jest dobre, a co złe; dzieci muszą odróżniać prawidłowe zachowania od destruktcyjnych; mobilizują do poprawy zachowania wobec kolegów; uczą, że nieprzestrzeganie ustalonych zasad nie będzie pobłażane; poprawiają dyscyplinę w klasie*. Przytoczone wypowiedzi dowodzą, że ta grupa nauczycielek stosuje w wychowawczych oddziaływaniach wobec uczniów z klas I-III różne kary, uważając je za celowe i skuteczne. Podają one, że najczęściej korzystają z pieczętek z negatywnym wydźwiękiem (11 osób), upominają dziecko na forum klasy, dają ostrzeżenie (7 osób), wpisują uwagi o niepoprawnym zachowaniu ucznia z poleceniem podpisania jej przez rodziców (5 osób), zakazują używania niektórych przedmiotów (2 osoby) – niestety nie podają konkretnie, o jakie chodzi. Wymieniane sankcje, zdaniem badanych, odnoszą pozytywne skutki i prowadzą do wygaszania lub ograniczania nieprawidłowości w zachowaniach uczniów młodszych.

Pisząc o skuteczności stosowanych metod nagradzania i karania w kontekście swojej pracy pedagogicznej, można wnioskować, że badana grupa nauczycielek z refleksją analizuje związek zastosowanej nagrody lub kary z postępowaniem uczniów. Upewniają się tym samym, co i w jakich sytuacjach jest skuteczne.

3.2. Znajomość przez nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej warunków skuteczności nagradzania i karania

Teoretycy wychowania uważają, że wiedza nauczycieli o metodach wychowania, znajomość psychologii rozwoju dziecka i jego potrzeb, poznawanie ucznia oraz środowiska, w jakim się wychowuje, są bezpośrednio związane ze skutecznością i efektywnością oddziaływań wychowawczych. Aby jednak nagradzanie i karanie przynosiły zamierzone efekty, muszą być spełnione konkretne warunki.

Badane, pytane o warunki konieczne do spełnienia, by z dużym prawdopodobieństwem można było mówić o skuteczności metody nagradzania, podawały odpowiedzi, które pogrupowane zostały w 7 kategorii. Łącznie 56 nauczycielek wypisało 92 odpowiedzi, w tym najwięcej nauczycielki dyplomowane – 53; każda z tych osób podawała 2-3 określenia dotyczące warunków skuteczności nagradzania. Pedagodzy posiadający stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego wypisali ich 24 (tylko 5 osób podało po dwa warunki). Najmniej, gdyż 15, sformułowań pochodziło od nauczycieli będących zatrudnionych w szkołach na kontraktach – z tej grupy wszyscy respondenci podawali po jednym określeniu, a 2 osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi. Wyniki te są zastanawiające, ponieważ pozornie wydawać by się mogło, że nauczycielki młodsze niedawno ukończyły studia i dobrze pamiętają to, czego się uczyły w trakcie studiów na przedmiotach związanych z wychowaniem. Okazuje się jednak, że w okresie adaptacji zawodowej prawdopodobnie mocniej skoncentrowane są one na efektach dydaktycznych niż na refleksyjnej analizie procesu wychowania. Można przypuszczać, że bogate doświadczenie dłużej pracujących w zawodzie nauczycielek skłania je do namysłu nad warunkami skuteczności nagradzania.

Nauczycielki najczęściej podawały, że nagroda powinna występować bezpośrednio po pożądanej sytuacji (33 osoby). W drugiej kolejności wymieniały, że nagradzanie powinno być sprzężone ze znajomością dziecka (24 osoby), następnie że ma być sprawiedliwe, tzn. odpowiednie do zasług lub włożonej pracy (17 osób), a dopiero później pojawiały się sformułowania,

że nagroda powinna być stosowana konsekwentnie w takich samych sytuacjach (12 osób) oraz że trzeba nagradzać nawet za małe postępy (6 osób).

W kolejnym etapie prezentowania wyników badań zostaną przedstawione materiały dotyczące znajomości przez nauczycielki z badanej grupy warunków skutecznego karania. Okazuje się, że 56 respondentów podało w sumie 123 odpowiedzi. Podobnie jak przy określaniu warunków skutecznego nagradzania, tak i odnośnie do karania najwięcej (62 odpowiedzi) pochodzi od nauczycielek mających stopień awansu nauczyciela dyplomowanego, co stanowi połowę wszystkich odpowiedzi. Nauczyciele mianowani łącznie udzielili 32 odpowiedzi, a kontraktowi 19.

Wśród odpowiedzi nauczycielek dyplomowanych najczęściej pojawiały się określenia typu kara musi być stosowana konsekwentnie za takie samo przewinienie (19 odpowiedzi) oraz uczeń powinien być świadomy, za co i dlaczego otrzymał karę (16 odpowiedzi). W dalszej kolejności wymieniały one: kara ma być wymierzona niezwłocznie/zaraz po przewinieniu (14 odpowiedzi), ma być sprawiedliwa, czyli adekwatna do popełnionego czynu i stosowana wobec każdego dziecka, które dopuściło się takiego czynu (9 odpowiedzi) oraz konieczność uzasadnienia przez nauczyciela zakresu i sposobu odbycia kary (4 odpowiedzi). Nauczyciele mianowani w pierwszej kolejności zwracali uwagę na stosowanie karania po nieaprobowanym zachowaniu dziecka (16 osób), następnie na konieczność podania dziecku jasnej informacji, za co otrzymało karę (11 osób), a dopiero później na konsekwentne wymierzanie kary (5 osób). Dla nauczycielek zatrudnionych na kontrakcie najistotniejszym warunkiem skutecznego karania okazała się adekwatność kary do przewinienia ucznia – tak uważało 9 respondentek. Inne zwracały uwagę na karanie po zaistnieniu sytuacji niewłaściwego zachowania się dziecka – 7 nauczycielek, a 3 osoby opowiedziały się za konsekwencją w jej stosowaniu.

Podsumowując wyniki dotyczące znajomości przez badane nauczycielki warunków skutecznego nagradzania i karania, trzeba powiedzieć, że nie zwróciły one należytej uwagi na znajomość wieku rozwojowego i na potrzeby dzieci w kontekście stosowanych środków wychowawczych, tj. nagrody i kary. Ani jedna osoba nie napisała, że karać należy za czyny i działania niepożądane z punktu widzenia społecznego, a nie dziecko. Równie ważna, choć niemająca odbicia w odpowiedziach nauczycielek, jest atmosfera wymierzania kary (bez negatywnych emocji, złości, irytacji).

Na zakończenie można sformułować następujące wnioski:

- Analiza przytoczonych danych faktograficznych potwierdza, że liczba odpowiedzi respondentek ma związek ze stopniem ich awansu zawodowego. Im nauczycielki miały wyższy stopień awansu, tym więcej potrafiły podać w swoich opiniach argumentów na temat skuteczności metod wychowawczych, tj. karania i nagradzania. Nauczycielki starsze, dyplomowane, mające dłuższy staż pracy pedagogicznej wykazały się też lepszą znajomością warunków skuteczności nagradzania i karania.
- Badana grupa nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej dostrzega więcej pozytywnych stron w korzystaniu z metody nagradzania niż karania.

Przedstawione wyniki nie dają podstaw do generalizacji i wysuwania daleko idących wniosków, ale mogą stanowić zachętę do dalszych badań w obszarach związanych z metodami wychowania. Ograniczony zakres opinii badanych i niekompletność ich wypowiedzi może wskazywać, że warto byłoby w pogłębionych badaniach ustalić, jaką wiedzę o metodach wychowania mają nauczycielki pracujące z młodszymi uczniami, czy znają psychologiczne mechanizmy ich stosowania oraz zaobserwować w realiach szkolnych, jak wykorzystują nagradzanie i karanie w oddziaływaniach pedagogicznych.

Bibliografia

- Bieńkowska, I. (2002). Kary i nagrody stosowane przez nauczyciela wobec dzieci w młodszy wieku szkolnym. W: B. Jodłowska (red.), *Dziecko w kręgu wychowania* (s. 175-187). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jundziłł, I. (1986). *Nagrody i kary w wychowaniu*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Konarzewski, K. (1982). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Korzeniewska, J. (2013). *Kłopotliwe zachowania dzieci. Mądre reakcje w trudnych sytuacjach*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza READ ME.
- Krupowicz, E. (2005). Metoda karania w pedagogice humanistycznej. *Edukacja i Dialog*, 8, 67-72.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łobocki, M. (2007). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Narczewska, M. (2001). Czy kary są koniecznym składnikiem wychowania? *Wychowanie na co Dzień*, 9(96), 18-20.
- Paszkiewicz, A. (2014). *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Pecyna, M.B. (2010). *Psychofizjologiczne diagnozy trudności w uczeniu się*. Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
- Pilch, T. (2009). Kara w wychowaniu. W: J. Utrat- Milecki (red.), *Kara w nauce i kulturze* (s. 89-97). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sikora, D. (2010). *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym a sytuacja szkolna uczniów gimnazjów*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szkoda, E. (2009). Karanie i nagradzanie uczniów w świetle wybranych przepisów prawa oświatowego. W: S. Włoch (red.), *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia* (s. 465-472). Opole: Wydawnictwa Uniwersytetu Opolskiego.
- Szymanik-Kostrzewska, A. (2016). *Dziecko jako projekt rodzicielski?* Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Vasta, R., Haith, M., Miller, S. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Ziemska, M. (1986). *Rodzina i dziecko*. Warszawa: Państwowe wydawnictwo Naukowe.

POUŽÍVÁNIE ODMIEN A TRESTOV V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou používania odmiien a trestov. Rozobrané sú definície, druhy a funkcie odmiien a trestov. Opísaný je mocenský a partnerský prístup vo výchove detí. Uvedené sú niektoré výsledky interview s učiteľkami materskej školy týkajúce sa odmiien a trestov v kontexte predprimárnej edukácie.

Kľúčové slová: odmeny, tresty, predprimárna edukácia.

Summary

The paper deals with the issue of the use of rewards and punishments. Definitions, types and functions of rewards and punishments are discussed. It describes the power and partnership approach in the education (upbringing) of children. Some results of an interview with kindergarten teachers on rewards and punishments in the context of pre-primary education are presented.

Key words: rewards, punishments, pre-primary education.

Úvod

Výchova je veľmi zložitý proces. V dnešnej dobe sa stretávame s rôznymi pohľadmi na to, ako vychovávať dieťa. Mnohí ľudia ostávajú verní autoritatívnej výchove založenej na prísnosti, presnom vymedzení pravidiel a trestoch, ktoré po prekročení pravidiel nasledujú. Stretávame sa však aj s čoraz populárnejšou liberálnou výchovou, ktorá dieťaťu dovoľuje takmer všetko. Verí v to, že dieťa sa rodí ako individuálna bytosť, ktorá už všetko v sebe má. Každý výchovný proces je charakteristický odlišným používaním odmiien a trestov.

Správne používanie odmiien a trestov je umením. Učителиa, rodičia a vychovávateľa neraz zapochybovali pri otázke, aký trest použiť, ako často trestať, aby bola výchova účinná, ako deti odmeňovať, no nerozmaznávať, celkovo, ako to vo výchove neprehnať. Odpovede na tieto otázky sa líšia v závislosti od toho, akú filozofiu výchovy konkrétny vychovávajúci preferuje. Hlavnými aktérmi výchovy sú v našom prípade dieťa a učiteľ materskej školy. Poslaním učiteľa je pomáhať deťom, aby boli čo najlepšimi verziami samých seba.

Medzi najdôležitejšie formy sociálneho učenia patrí učenie imitáciou, identifikáciou, observačné učenie a učenie sociálnym spevňovaním. Učenie sociálnym spevňovaním je veľmi staré a využíva sa aj pri výchove zvierat. Podstata spočíva v odmeňovaní žiaduceho a trestaní nežiaduceho správania. Odmeny a tresty sa považujú za výchovné prostriedky, ktoré sú prirodzené, spoľahlivé a efektívne. Úlohou týchto výchovných prostriedkov je podať dieťaťu informácie o jeho správaní, žiaduce správanie posilniť a negatívne správanie do budúcnosti zabrániť. Dieťa je prostredníctvom odmiien a trestov informované, čo urobilo dobre alebo zle, či porušilo pravidlá, ale taktiež by malo byť poučené, prečo dané správanie opakovať alebo neopakovať v budúcnosti (Mertin, 2013; Vaníčková, 2004; Říčan, 2013; Matějček, 2007; Čapek, 2014; Čáp, Mareš, 2001).

1. Definícia, funkcie a klasifikácia odmien a trestov

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 179) považujú **odmenu** za „jednu z foriem vnútorného motivačného pôsobenia na žiaka v škole i doma, spravidla s pozitívnym účinkom“. Podobne definujú pojem odmena aj Čapek (2014), Koldeová (2013), Vaníčková (2004) a Čáp a Mareš (2001), ktorí odmenu chápu ako pôsobenie na vychovávaného spájaného so správaním, ktoré vyjadruje kladné spoločenské hodnotenie tohto správania alebo konania.

Odmenou je to, čo dieťa ako odmenu prijíma. V odbornej literatúre sa stretávame s veľkým množstvom delení druhov odmien. Podľa Průchu, Walterovej a Mareša (2009) môžu mať odmeny formu pohladenia, ocenenia, poskytnutia dieťaťu ako vzoru pred inými a pod. Diferencovať môžeme taktiež odmeny individuálne a skupinové. Zelina (2007) rozlišuje odmeny materiálne, sociálne, emocionálne a privilégia alebo činnosti. K materiálnym odmenám zaraďuje veci a dary, ktoré sa dajú ohmatať a finančnú odmenu. Emocionálne odmeny sa prejavujú uznaním alebo ocenením žiaduceho správania. Sociálne odmeny predstavujú napr. slovné pochvaly, podanie ruky. K privilégiám a činnostiam zaraďuje všetky obľúbené činnosti, ktoré dieťaťu dovoľíme vzhľadom na jeho pozitívne správanie.

Niektorí autori chápú pojmy odmena a trest širšie, niektorí užšie len v zmysle mocenského prístupu vo výchove (užšie tieto pojmy vymedzujú napr. Kopřiva a kol. 2012 – vid' text nižšie). **Trest** definujú Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 316) ako „zámerne navodený následok toho, že žiak nesprávne splnil alebo nesplnil uložené požiadavky“.

Matějček (2007) uvádza, že to, čo sa môže zdať ako trest pre jedno dieťa, nemusí druhé dieťa za trest považovať. Dokonca sa môžeme ocitnúť v situácii, kedy sa trest pre dieťa stane odmenou. Väčšinou sa ale stáva, že to, čo vychovávateľia považujú za trest, sa zhoduje s tým, čo za trest považuje dieťa. Podľa Ríčana (2013) previnenie, trest a následné odpustenie posilňujú pozitívny vzťah medzi trestajúcim a trestaným, no len v prípade, ak si trestajúci uvedomuje oprávnenosť trestu a že ten, kto ho trestá, ho má rád.

Klasifikácia trestov, ktorú opisujú jednotliví autori sa tiež odvíja od šírky ich vymedzenia, napr. Čapek (2014) rozlišuje psychické a telesné (fyzické) tresty. Psychické tresty spočívajú v nevládnom, chladnom správaní sa učiteľa voči dieťaťu. Čáp a Mareš (2001) pridávajú k týmto trestom aj zákaz obľúbenej aktivity a sociálne tresty. Medzi sociálne tresty zaraďujú prejav nesúhlasu, vylúčenie zo skupiny či mračenie sa. Matějček (2007) medzi najpoužívanejšie druhy trestov zaraďuje verbálne pokarhanie, ponížovanie, ignorovanie a mlčanie, hrozby, zákazy a prácu.

Podľa Průchu, Walterovej a Mareša (2009) môžeme hovoriť o troch funkciách odmien a to:

1. Informačná funkcia – táto funkcia podáva informácie konštatovaním výsledkov, prejavov správania, postupu. Informuje dieťa, do akej miery splnilo požiadavky, ktoré boli na neho kladené. Pri trestaní je dôležité naznačiť trestanému aj to, ako v budúcnosti zmeniť svoje správanie, neopisovať len aktuálny stav.
2. Motivačná funkcia – v prípade odmeny je cieľom motivačnej funkcie povzbudiť vnútornú motiváciu dieťaťa a následné opakovanie danej činnosti. Ak sa príliš často využíva, jej účinok klesá. Rovnako klesá účinok odmien pri používaní odmien rovnakého typu. V prípade trestu je výsledkom tejto funkcie pocit neúspechu, frustrácie a motivačný konflikt. Podstatou trestu je nedopustiť, aby sa nežiaduce správanie opakovalo. Ak po istom správaní nasleduje negatívny zážitok, je predpoklad, že dieťa v budúcnosti nebude chcieť toto správanie zopakovať.

3. Vyjadrenie osobného vzťahu, prejav osobnej dôvery, resp. osobných pochybností. Hrabal, Man, Pavelková (1989) uvádzajú, že dieťa vníma aj vyjadrenie pozitívne osobného vzťahu, dôvery ako odmenu, preto je dôležité, aby každá odmena obsahovala aj citovú zložku. Správne zvolená odmena poskytuje dieťaťu pocit prijatia, sebauplatnenia a úspechu. Ak je odmena vybraná vhodne, prehĺbuje vzájomný vzťah a dôveru medzi vychovávateľom a vychovávaným. Zelina (2007) tvrdí, že negatívnym vyjadrením sa vyjadruje pocit sklamania a nedôvery a takéto hodnotenie môže nepriaznivo vplývať na sebavedomie dieťaťa.

2. Odmeňovanie a trestanie v partnerskom verzus mocenskom prístupe k dieťaťu

Podľa spôsobu ako využívame odmeny a tresty môžeme rozlíšiť niekoľko druhov výchovných štýlov. V *autoritatívnom (mocenskom)* štýle učiteľ nerešpektuje potreby dieťaťa, veľa prikazuje a trestá a deťom poskytuje málo priestoru na samostatnosť. *Liberálny* štýl je charakteristický tým, že učiteľ má málo požiadaviek, ak vôbec, vzhľadom na deti. V *demokratickom (partnerskom)* štýle výchova prebieha na základe vzájomnej dohody, deti majú vždy možnosť voľby a učiteľ netrestá a neprikazuje, ale je príkladom pre deti. Dôležitým atribútom výchovy je emočný vzťah medzi učiteľom a dieťaťom. Kladný emočný vzťah sa prejavuje láskavým dotykom, pohľadom, tónom hlasu, parafrázovaním toho, čo dieťa povedalo, očným kontaktom.

Veľmi zreteľne odlišujú partnerský a mocenský prístup vo výchove Kopřiva a kol. (2012). Partnerský prístup podľa týchto autorov predpokladá rovnocennosť vo vzťahu medzi dieťaťom a dospelým a následnú spoluprácu. Prejavuje sa možnosťou voľby a slobodou, čo je považované za opak mocenského (autoritatívneho) prístupu. Rozdiel v partnerskej (demokratickej) a mocenskej (autoritatívnej) výchove nie je v tom, že by v jednej bolo všetko dovolené a v druhej všetko zakázané. Rozdielne sú spôsoby, ktorými sa vymedzujú pravidlá a hranice správania, preto je podľa týchto autorov potrebné, aby sme hranice utvárali spolu s deťmi, nielen pre nich. Základom autoritatívnej výchovy je vzťah nadradenosti a podradenosti, nerovnosť, ustavičné trestanie, kontrola a využívanie mocenských prostriedkov, ku ktorým zaraďujú odmeny a tresty, napr. v podobe ignorácie dieťaťa a jeho názorov, podceňovania dieťaťa, nezaujmu o jeho city, fyzickej prevahy. Použitie mocenských prostriedkov môže spôsobiť vážne škody, ktoré nemusia byť viditeľné hneď. Ak dieťa dlhodobo vyrastá v prostredí, v ktorom je uplatňovaný mocenský prístup, dieťa nadobudne pocit, že v každom vzťahu má byť jeden nadradený a druhý podradený. Mocenský prístup môže byť taktiež skrytý aj za milým správaním. Dospelý využíva svoju nadradenosť a závislosť dieťaťa na ňom na to, aby uspokojil svoju potrebu byť dôležitý a nenahraditeľný. Aj pre túto formu mocenského vzťahu platí, že dospelého nezaujímajú potreby dieťaťa a jeho názory a rozhoduje podľa seba. Títo autori uvádzajú, že partnerský prístup tvorí podstatu demokratického výchovného štýlu. Je charakteristický rovnosťou a rešpektovaním dôstojnosti dieťaťa. Dieťa má voľnosť vo vyjadrovaní svojho názoru a počíta sa s tým, že dieťa spraví to najlepšie, čo dokáže, vzhľadom na svoje skúsenosti a vek. V komunikácii sa kladie dôraz na dieťa, záujem o jeho city, postoje. Tým, že dieťa rešpektujeme, prispievame k rozvíjaniu a uspokojovaniu potreby sebaúcty a ukazujeme mu správne správanie. Títo autori tvrdia, že partnerský prístup vo dospelých k deťom je nielen možný, ale i nutný, preto aby z deti vyrástli kompetentní a zodpovední ľudia, schopní riešiť problémy súčasného sveta. Podstatu mocenského prístupu tvorí nátlak na dieťa z pozície silnejšieho, aby robilo to, čo je správne. Partnerský prístup však ponúka oboznámenie so zmyslom vecí a následnými dôsledkami a úlohou deti je urobiť to, čo je správne. Mocensky alebo partnersky sa môžu voči sebe správať aj dospelí.

Mocenský prístup je spojený s mnohými rizikami. Medzi riziká trestov patrí narušenie vzťahu medzi dieťaťom a učiteľom, tresty nemajú žiaden účinok, dieťa si hľadá spôsob, ako sa vyhnúť trestu a trestaním sa preukazuje nadradenosť. Zatiaľ čo pri nežiadanom správaní je mocenský prístup spojený s trestom, pre partnerský prístup je typická negatívna spätná väzba, ktorá zahŕňa vyjadrenie vlastných emócií („ja“ výroky), prizvanie dieťaťa na spoluúčasť pri riešení následkov jeho nevhodného správania a prípadné ponúknutie pomoci pri tomto riešení.

O spätnej väzbe hovorí aj Herman (2008, s. 194), ktorý uvádza, že „spätná väzba napomáha k prečisteniu atmosféry našich vzájomných vzťahov.“ Spätnú väzbu prirovnáva k filtru v akváriu, ktorého cieľom je zbaviť vodu nečistôt tak, aby sa v nej dalo žiť. Úlohou dobrého učiteľa je vytvoriť klímu, kde sa deti neboja vyjadriť svoj názor, čo sa im páči, nepáči, čo by zmenili. Učiteľ taktiež ponúkne deťom svoju spätnú väzbu o svojich pocitoch a názoroch.

Zatiaľ čo pri mocenskom prístupe sú používané klasické odmeny a tresty v zmysle „cukor a bič“, v partnerskom prístupe majú podobu spätnej väzby (negatívnej alebo pozitívnej). Spätná väzba by mala mať podobu opisu výkonu, správania, situácie, na ktorú reagujeme, nie podobu hodnotenia osobnosti dieťaťa. Konkrétne príklady rozdielov medzi mocenským a partnerským prístupom vo výchove sú uvedené v nasledujúcej tabuľke (spracované podľa Kopřivu a kol., 2012).

Tabuľka 1

Porovnanie mocenského a partnerského prístupu vo výchove

Trest/odmena (mocenský prístup)	Negatívna/pozitívna spätná väzba (partnerský prístup)
Keď sa nebudeš s deťmi pekne hrať, pôjdeš do svojej izby!	Môžeš sa s deťmi pekne hrať podľa pravidiel, alebo budeš radšej sama vo svojej izbe. Čo si vyberieš? Ak sa rozhodneš dodržiavať naše pravidlá, môžeš prísť a zapojiť sa do hry. Je to na tebe.
Keď nebudeš dávať cédečka do obalu, nebudeš si ich môcť požičiavať!	Môžeš si požičiavať cédečka, ale musíš ich dať do obalu a vrátiť na miesto.
Obrázok, ktorý si nakreslil, je veľmi pekný.	Na tomto obrázku si si dal záležať. Vidím tu stromy, dom, líšku...
Všetko si zjedol. Si šikovný, mám z teba radosť.	Vidím, že máš prázdny tanier, všetko si zjedol, asi ti chutilo.
Fíha, tie tvoje fotografie, veď ty si úplný profesionál, ktorého fotografie môžu ísť na výstavu. Vždy som tvrdil, že si nadaný.	To si si asi musel ľahnúť, aby si odfotil fotografiu z takého uhla! Hneď upúta pozornosť aj ten kontrast s pozadím...
Urobil si nám radosť, že si dostal jednotku zo štvrtročnej písomky z angličtiny. Si šikovný.	Blahoželám, určite si na seba aj veľmi hrdý, veď si toľko večerov strávil učením sa.
Krásne si napísala úlohou, vzorovo. Deti, pozrite sa, takto to má vyzerieť. Všetci zatlieskame Evičke! Zaslúžiš si jednotku.	Všetky písmená majú rovnaký sklon a dá sa to pekne prečítať. Určite máš ty sama z toho veľkú radosť.

3. Realizácia a výsledky interview

Interview pozostávajúce z otázok, ktoré boli zamerané na problematiku používania odmien a trestov (v širokom zmysle slova) v kontexte predprimárnej edukácie, sme realizovali v januári 2019 v dvoch mestských materských školách v Prešovskom kraji na vzorke siedmych učiteliek s dĺžkou praxe od 4 rokov do 32 rokov. Štyri respondentky pracovali s deťmi vo veku 3-4 roky a tri respondentky mali v triede deti vo veku 5-6 rokov. Oslovené učiteľky v ďalšom texte označujeme ako respondentky jeden až sedem (R1-R7). V rámci tohto príspevku uvedieme odpovede respondentiek na štyri z celkovo deviatich položených otázok.

Otázka č. 1: Aké formy odmien a pozitívnej spätnej väzby často využívate vo svojej pedagogickej praxi?

R1: „Využívam verbálne a nonverbálne odmeny. Pri verbálnych je to slovná pochvala typu : „výborne si to urobil“, „páči sa mi, ako....“ V niektorých prípadoch dieťa odmením cukrikom a pri nonverbálnych odmenách najčastejšie odmeňujem pohladením.“

R2: „V prvom rade sú nonverbálne odmeny ako je úsmev, pohladenie, kývnutie hlavou. Vo svojej praxi používam taktiež aj pochvalu a povzbudenie – pochvala pred rodičom, alebo výber činnosti podľa vlastného výberu, napr. hranie sa v kútiku, kreslenie na interaktívnej tabuli, písanie kriedou na tabuľu.“

R3: „Využívam ocenenie, pochvalu, povzbudenie a prejavím hlbší záujem o situáciu, v ktorej si dieťa zaslúži odmenu. Robím to preto, aby dieťa pochopilo, že je zmysluplné, ak robí skutky za ktoré ho chválím, napr. dobrým slovom, tým, že bude služba, atď...“

R4: „V praxi využívam verbálne a nonverbálne odmeny. Najčastejšie však ich kombináciu, slovnú pochvalu a úsmev.“

R5: „Vo svojej praxi deti odmeňujem potleskom, pohladením, úsmevom a spokojným výrazom, no taktiež aj slovným vyjadrením vo forme pochvaly a povzbudenia. Odmenou pre dieťa je aj obrázok, ktorý si doma vymaľuje, nálepka alebo iná vecná odmena. Niekedy odmeňujem aj obrázkovou pečiatkou, napr. srdiečkom, alebo slniečkom na výkrese, papieri, alebo dieťa poverím pre obľúbenú činnosť, či úlohu: „budeš služba, rozdáš výkresy, podržiš v ruke, donesieš niečo zo skladu a pod“. Odmeny udeľujem ak zadanú úlohu, či činnosť vykoná správne, správne zareaguje, správne vypracuje, alebo keď konečne dokáže to, čo sa mu nedarilo, nezvládol to a pod.“

R6: „Medzi odmeny, ktoré využívam patria: pochvala, povzbudenie a získavanie slniečok za splnenie úlohy, ktorú vopred zadám. Deti sa tak viac sústredia, koncentrujú na danú činnosť.“

R7: „Dieťa chválím priamo pri nejakej činnosti, no pochválím ho aj pred rodičom. Odmenou pre dieťa je aj možnosť výberu najobľúbenejšej hry.“

Opýtané učiteľky vo svojej praxi kombinujú používanie verbálnych a nonverbálnych foriem odmien a pozitívnej spätnej väzby. Po vyhodnotení danej otázky, na ktorú odpovedalo sedem učiteliek, je zrejmé, že vo svojej praxi aplikujú nonverbálne odmeny vo väčšej miere. Odmeny sú udeľované obzvlášť za správne vykonanú činnosť a ako nástroj motivácie.

Otázka č. 2: Aké formy trestov a negatívnej spätnej väzby využívate často vo svojej pedagogickej praxi?

Odpovede učiteliek na túto otázku zneli nasledovne:

R1: „Podobne je to aj pri trestoch, kedy využívam hlavne slovné formy: nepochválím, ba dokonca vyzdvihnem, vyrieknem nevhodné správanie dieťaťa, poukážem, že niečo urobil zle a to sa mi nepáčilo.“

R2: „Využívam tresty ako zvýšenie hlasu, prísny pohľad, pokarhanie, vylúčenie z obľúbenej činnosti a dohovor. Väčšinou detí trestám za opakované neposlúchnutie príkazu, zlé správanie, zlé správanie sa voči deťom a situácie kedy dieťa ohrozuje seba a iné deti.“

R3: „Trestám formou konfrontácie, najčastejšie citovej. Dieťa upozorním, že skutok, ktorý vykonal nebol práve najlepší, ale aby pochopilo, že ho nevylučujeme z kolektívu preto, ale skôr, aby si uvedomilo, že sa to nerobí, že ani jemu by sa to nepáčilo a na druhýkrát to neuskutoční.“

R4: „Využívam spätnú väzbu v slovnej podobe, napr. zvýšenie hlasu pri nevhodnom a zlom správaní, alebo dohovor, prípadne pokarhanie. Niekedy využijem aj prísny pohľad, alebo ukončenie, prípadne vylúčenie z danej činnosti.“

R5: „Deti napomínam slovné, zvýšením hlasu, nahnevaním zrakovým kontaktom a prísny výrazom tváre. Trestom pre deti je aj okamžité ukončenie hry, činnosti a odchod od skupiny, ich vyčlenenie a izolovanie. Deťom odopriem možnosť nejakej výhody, napr. stať prvý, byť službou, rozdávať výkresy a pod. Tresty využívam ak dieťa nerešpektuje dohodnuté pravidlá, či spoločenské správanie.“

R6: „Dieťa nedostane obľúbenú hračku so slovami: „Je mi veľmi ľúto, že ti nemôžem dať tvoju obľúbenú hračku a to len preto, že si strčil alebo udel iné dieťa.“ Dieťa musí vedieť za čo ho trestáme a trestať musíme bezprostredne po negatívnom prejave.“ Dieťaťu ako trest udelím päť drepov alebo nejaký cvik. Ako formu trestu dieťaťu taktiež zaspievame pesničku „dávaj pozor malá ruka čo robíš“.“

R7: „Na dieťa použijem zvýšený hlas a prísne sa naňho pozriem, vtedy si dieťa uvedomí, že urobilo niečo zle. Pri vyrušovaní je dieťa vyvolané samostatne spievať a recitovať.“

Všetky opýtané učiteľky vo svojich odpovediach označili za používanú formu trestov slovnú, očný kontakt s dieťaťom a zvýšenie hlasu. Slovné trestanie je realizované formou konfrontácie, ktorej cieľom je dieťaťu vysvetliť, za čo je trestané a dohovoriť mu, že to, čo robí, nie je správne. Naopak stretávame sa aj s odpoveďou, kde učiteľka označila za využívané formy trestov a negatívnej spätnej väzby udeľovanie drepov a cvikov.

Otázka č. 3: Zaujímate sa o problematiku odmien a trestov, čítate nejakú literatúru spojenú s touto problematikou?

R1: „Nie, až teraz ako ste mi položili otázku som sa nad tým hlbšie zamyslela, no v bližšej budúcnosti plánujem prečítať knihu týkajúcu sa tejto problematiky.“

R2: „Skôr sporadicky, iba ak si to situácia vyžaduje. Väčšinou vychádzam zo skúsenosti z praxe a hlavne individuálnej citlivosti detí.“

R3: „Považujem ich za bežnú súčasť praxe. Prečítam si občas odborný článok, osobitne sa tejto téme nevenujem.“

R4: „Nezaujímam sa o to.“

R5: „Samozrejme. Musím poznať psychologický vývin dieťaťa v tom, v ktorom veku je a tak môžem predvídať reakcie dieťaťa. Správne musím rozoznať, či za svoje konanie si zaslúži trest. S odstupom času je potrebné si pripomenúť vedomosti, hlavne ak som učila deti predškolského veku a na ďalší školský rok budem učiť deti 2-3 ročné. Po literatúre siahnem, ak sa v triede vyskytne problémové dieťa, napr. ako odmeňovať deti s prejavmi agresivity, ADHD, alebo inými individuálnymi osobitosťami.“

R6: „Predškolská a elementárna pedagogika je o neustálom vzdelávaní. Čítam časopis „Predškolská výchova“ a publikácie ako: „Kafomet“, „Dieťa a jeho svet“. Zaujíma ma tvorivá dramatika a iné. Počas svojej 31-ročnej praxe viem, že deti treba veľa chváliť a povzbudzovať.“

R7: „Zriedkavo, ak si to situácia vyžaduje. Informácie získavam prostredníctvom internetu, ale aj časopisov ako je „Predškolská výchova“.“

V rámci tejto otázky sme sa stretli s pozitívnymi ale aj negatívnymi odpoveďami. Tri z opýtaných učiteliek považujú literatúru problematiky odmietať a trestov za samozrejmosť. Medzi čítanú literatúru patria odborné články, štúdie a časopisy. Väčšina však sa o túto literatúru vo väčšej miere nezaujíma, iba zriedkavo, ak je to potrebné. Väčšinou vychádzajú z vlastnej pedagogickej skúsenosti. Pre jednu opýtanú učiteľku táto otázka bola zdrojom pre ďalšiu motiváciu v čítaní náučnej literatúry týkajúcej sa tejto problematiky.

Otázka č. 4: Akých chýb sa podľa Vás môžu dopúšťať/sa dopúšťajú pedagógovia vo svojej pedagogickej praxi pri využívaní odmietať a trestov?

R1: „Využívajú nedostatočné množstvo odmietať. Mali by využívať viac, hoci len nonverbálnych odmietať. Pri trestaní je potrebné sa zamýšľať nad tým, že keď chcem dieťa potrestať, či ten trest netrvá dlho a musím myslieť na dôsledky.“

R2: „Podľa môjho názoru odmeňované sú veľmi často iba obľúbené deti a tie šikovnejšie.“

R3: „Chyby robíme všetci. Podľa mňa sú škodlivé všeobecné a nekonkrétne odmeny, tiež prehnané vychvaľovanie, akoby sme každý dobrý skutok považovali za zázrak. Človek sa má predsa správať slušne a zdvorilo, preto sa snažím voliť odmeny „malé“, aby aj maličkosti boli pre deti vzácne a vedeli sa z nich tešiť. Za ďalšiu chybu považujem, ak sa nestanovia pravidla správania. Pravidlá by sme mali stanoviť krôčik po krôčiku, nie zas veľa pravidiel naraz a pravidlá by sme nemali meniť podľa okolností. Nekonkrétna pochvala je taktiež veľmi veľkou chybou, keď dieťa nevie, za čo je pochválené. Pri používaní trestov považujem za chybu zbytočné zvyšovanie hlasu a kričanie na deti. Taktiež vylúčenie z kolektívu, kedy dieťaťu povieme sadni si a rozmyšľaj o sebe, keď čo už napremýšľa malé dieťa, výsledok bude len naučená fráza „už budem dobrý/dobrá.“ Chybou je aj pripomínanie skutku, za ktorý už dieťa dostalo trest a navyše pred ostatnými deťmi, či učiteľkou inej smeny.“

R4: „Miera trestov môže prevyšovať odmeňovanie, resp. nedostatok odmeňovania.“

R5: „Aj učitelia sa dopúšťajú chýb. Nesprávne zhodnotia „zlé“ konanie dieťaťa na základe unáhleného posúdenia situácie, bez zisťovania okolností a dieťaťu sa dostane neadekvátny trest. Vyčerpanie, prepracovanie, únava, či choroba učiteľky sú neraz chybami na strane učiteľky, alebo používanie zaužívaných slovných fráz, nesprávne sformulovanie zhodnotenia, napr. si škaredý, namiesto slov taký pekný, ale také nepekné správanie a pod.“

R6: „Každý pedagóg by mal vedieť, že odmena nie je pravidlom, aby si deti nezvykli, že urobím niečo, ak niečo za to dostanem. Dieťaťu treba pri trestaní zrozumiteľne vysvetliť za čo je trestané.“

R7: „Pedagógovia sa dopúšťajú chýb najčastejšie sladkým odmeňovaním detí. Dieťa si zvykne na sladkú odmenu a môže byť, že to bude za každú aktivitu očakávať. Čo sa týka trestov, tak telesné tresty sú absolútne neprípustné.“

V týchto odpovediach sme sa stretli s rôznymi názormi na danú problematiku. Jedna z učiteliek považuje za chybu, ktorej sa dopúšťajú pedagógovia to, že sú odmeňované len „obľúbené“ deti. Ďalšia opýtaná učiteľka považuje za neprípustné odmeňovanie sladkosťami, ktoré môžu zapríčiniť, že dieťa bude za každým očakávať sladkú odmenu. Neuvážené rozhodnutie pri odmeňovaní a trestaní je ďalšou možnou chybou, ktorej sa môžu pedagógovia dopustiť. Je potrebné správne posúdiť situáciu a na základe toho rozhodnúť o forme odmeny alebo trestu.

4. Odporúčania do pedagogickej praxe

Aj v súvislosti s odpoveďami, ktoré sme dostali od respondentiek v rámci realizovaného interview, poskytujeme nasledujúce odporúčania pri používaní odmien/pozitívnej spätnej väzby a trestov/negatívnej spätnej väzby v kontexte predprimárnej edukácie:

- Stanoviť jasné pravidlá očakávaného správania, aby deti chápali, čo je nežiaduca forma správania a prečo.
- Dôkladne preskúmať situáciu, na základe ktorej chceme dieťa odmeniť alebo potrestať, aby nedošlo k nespravodlivosti a v prípade trestania by sa dieťa mohlo cítiť ukrivdene.
- Odmeňovať a trestať bezprostredne hneď po žiaducom/nežiaducom správaní, pretože vtedy majú tieto výchovné metódy najväčší účinok. Výnimku môže predstavovať situácia, keď sa dieťa nežiaduco správa v afekte. V takom prípade je potrebné najprv zabezpečiť bezpečie dieťaťa a jeho okolia a po odznení afektu vysvetliť nevhodnosť jeho správania, rozobrať situáciu, pripomenúť pravidlo správania sa a jeho význam.
- Žiaduce správanie by nemalo ostať bez povšimnutia, je potrebné dať dieťaťu pozitívnu spätnú väzbu. Odmeňovanie žiaduceho správania považujeme za najlepšiu prevenciu pred nežiaducim správaním.
- Využívať kombináciu nonverbálnych a verbálnych odmien a uplatňovať ich v závislosti od toho, ako si to situácia vyžaduje.
- Sladké odmeny využívať zriedkavo, aby nedošlo k očakávaniu sladkej odmeny po každej činnosti a rovnako ostatné materiálne odmeny využívať v menšej miere, pretože sa tak nebuduje vnútorná motivácia dieťaťa.
- Rôzne formy odmien a trestov aplikovať v závislosti od veku a osobnosti dieťaťa. Je potrebné deti poznať a predvídať ich reakciu na rôzne druhy odmien a trestov, keďže je tiež známe, že odmena/trest nie je to, čo si pre dieťa vymyslíme, ale to, čo dieťa za odmenu/trest považuje.
- Pri trestaní deťom zreteľne a jasne vysvetliť dôvod ich trestania, aby sme sa nedostali do situácie, keď dieťa nevie, za čo je trestané, a teda nemôže dôjsť ani k náprave tohto nežiaduceho správania v budúcnosti a spôsobuje to u detí pocit frustrácie.
- Dbieť na to, aby trest nebol prídlhý a za trestom by mala nasledovať možnosť nápravy alebo napravenia škody, ktorú svojim správaním učinilo.
- Považujeme za samozrejmé v pedagogickej praxi odmeňovať a trestať všetky deti, ak si to situácia vyžaduje, nielen tie „oblúbené“, resp. „neoblúbené“. Je dôležité správať sa objektívne k všetkým deťom, lebo deti dokážu vycítiť zaujatie učiteľky v prospech, resp. neprospech iného dieťaťa.
- Odmeňovanie a trestanie dieťaťa nesmie vyplývať z fyziologického resp. psychického stavu učiteľky. Choroba, únava, vyčerpanie môžu byť chybami na strane učiteľky, ktoré môžu negatívne ovplyvniť aplikovanie odmien a trestov v pedagogickej praxi.
- Odmeny a tresty by mali byť uplatňované skôr demokratickým (partnerským), než mocenským spôsobom. Učiteľ by mal uplatňovať pôsobenie vlastným príkladom, vysvetľovanie, partnerský dialóg, skupinovú diskusiu, ocenenie; pri nežiaducom správaní detí prizvanie na spoluúčasť pri riešení dôsledkov nežiaduceho správania, naznačiť cestu nápravy spôsobených škôd, ponúknuť pomoc, venovať sa emóciám zúčastnených strán prípadného konfliktu.
- Spätná väzba či už vo forme trestu alebo odmeny by mala byť vždy zameraná na správanie alebo výkon dieťaťa, nikdy nie na jeho osobnosť.

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. In: *Psychology in the Schools*, 49(9), 828-842.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Herman, M. (2008). *Najděte si svého marťana*. Olomouc: Hanex.
- Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Slovenské pedagogické nakladatelství.
- Kopřiva, P. et al. (2012). *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání.
- Matějček, Z. (2007). *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál.
- Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestu*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: Psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál.
- Vaničková, E. (2004). *Tělesné tresty dětí: Definice – popis – následky*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Zelina, M. (2007). *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris.

Ľudmila BELÁSOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

RODINA A JEJ VÝZNAM PRI UTVÁRANÍ A ROZVÍJANÍ ELEMENTÁRNEJ GRAMOTNOSTI

Abstrakt

V príspevku poukazujeme na význam rodiny ako prvého sociálneho prostredia. Osobitne zdôrazňujeme jej podiel na utváraní a rozvíjaní elementárnej gramotnosti. Informujeme o výskumných zisteniach prevažne zahraničných autorov v uvedenej oblasti. Poukazujeme na programy rodinnej gramotnosti. Konštatujeme potrebu rozpracovania uvedenej témy v domácom prostredí.

Kľúčové slová: rodina, gramotnosť, rodinná gramotnosť, výskum rodinnej gramotnosti, programy rodinnej gramotnosti.

Summary

In this paper we point out the importance of family as the first social environment. We particularly emphasize its participation to creating and developing elementary literacy. We inform about the research findings of mostly foreign authors in this area. We refer to family literacy programs. We note the need to elaborate this topic in the home environment.

Key words: family, literacy, family literacy, family literacy research, family literacy programs.

Úvod

Proces utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti je ovplyvňovaný množstvom faktorov. Obyčajne je v našich podmienkach spájaný s nástupom žiakov do 1. ročníka základnej školy a s prostredím školy, ktorá nadväzuje na pregramotné skúsenosti detí, získané v období predškolského veku v materskej škole. Málo docenujeme prostredie rodiny, ktorá má určite veľký význam v uvedenej oblasti. Uvedomujeme si to azda až v súvislosti s prebiehajúcimi premenami pojmu gramotnosť a jeho obohacovaním o nové významy. Máme na mysli predovšetkým socio-kultúrny aspekt gramotnosti. Pri nadobúdaní pregramotných skúseností detí má rodina dieťaťa nezastupiteľnú úlohu. V súčasnosti na Slovensku absentuje serióznejší výskum vplyvu rodiny na proces utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti. V príspevku budeme prezentovať viaceré výskumné zistenia prevažne zahraničných autorov, ktoré by mohli byť podnetom na zamyslenie, ale aj významnou inšpiráciou pre teoretické rozpracovanie či výskumné zamerania tejto problematiky.

1. Význam rodiny pri podpore gramotnosti detí

V dokumente s názvom Vyučovanie čítania v Európe: súvislosti, opatrenia a prax. (2011) je zdôrazňovaná dôležitosť rodiny pri rozvíjaní aktivít, podporujúcich schopnosť detí čítať a písať ešte pred začatím školskej dochádzky. Zapojenie rodičov do vzdelávania svojich detí vo všeobecnosti, ale osobitne v rozvoji gramotnosti ovplyvňuje ich motiváciu a úspechy v čítaní. Rodičia môžu významným spôsobom ovplyvniť dosahovanie vzdelávacích úspechov svojich detí podporou ich učenia doma. Potvrdzujú to viaceré štúdie, dokazujúce výrazné prepojenie medzi pravidelným zapájaním sa rodičov do domácich študijných činností a intelektuálnym a sociálnym rozvojom detí.

Zapojenie rodičov a ich podpora má najvýraznejší vplyv v ranom detstve. Z domácich autorov na uvedenú skutočnosť poukazuje napr. Petrová (2014), ktorá poukazuje na dôležitosť gramotného prostredia ako rozhodujúceho faktora, ovplyvňujúceho poznávanie písanej reči a písanej kultúry v počiatočných fázach. Samotná prítomnosť rôznych prvkov prostredia, ktoré majú vzťah k písaniu a písanej kultúre podnecujú záujem detí o čítanie a písanie, pretože tieto prvky vnímajú deti ako súčasť kultúrneho prostredia v ktorom žijú a ktorému sa snažia porozumieť. Aj keď uvedená autorka má na mysli predovšetkým prostredie materskej školy, dovoľíme si konštatovať, že tie isté okolnosti v domácom prostredí ovplyvňujú ranú gramotnosť detí predškolského veku. Rodičia podstatným spôsobom rozhodujú o tom, či vytvoria dieťaťu podnety na rozvíjanie ich gramotnosti alebo nie. Aktivity rodičov a detí v uvedenej oblasti majú rôznu účinnosť.

V dokumente nazvanom Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti (2016) je prezentovaná skutočnosť, že školské prostredie samo osebe nie je jediným činiteľom, ovplyvňujúcim rozvoj čítania detí. Rodičia, ktorí radi čítajú a delia sa o túto aktivitu s deťmi podporujú aj ich kladný vzťah k čítaniu. Domáce aktivity, zamerané na podporu čítania v ranom veku tvoria základ pre budúce čítanie žiakov v škole. V neskoršom veku si deti upevňujú čitateľské schopnosti čítaním pre potešenie, vo voľnom čase, bez známok „povinného čítania“. Zvyšuje sa množstvo prečítaných kníh, zlepšuje sa schopnosť čítania a porozumenie obsahu čítaného textu. Motiváciu k čítaniu v podstatnej miere ovplyvňuje prostredie, v ktorom dieťa žije, v ktorom vyrastá. Ak má v rodinnom prostredí dostatok podnetov na čítanie (knihy, časopisy, noviny) a vzor čítajúcich rodičov či starých rodičov, je pravdepodobné, že ho toto prostredie ovplyvní v pozitívnom slova zmysle. „Aktivity v oblasti gramotnosti, do ktorých sa zapájajú rodičia, majú pre vývoj čitateľských zručností detí zásadný význam, a to najmä v predškolskom veku. Zapojenie rodičov do vzdelávania detí a predovšetkým do rozvoja ich čitateľskej gramotnosti, ovplyvňuje motiváciu detí a ich výsledky učenia. Gramotnosť rodiny a domova má na dieťa v ranom veku najväčší vplyv“ (2016, s. 10).

Z uvedeného môžeme vyvodiť záver, že pri nadobúdaní pregramotných skúseností detí a podobne aj získavaní spôsobilostí čítania a písania v 1. ročníku základnej školy má okrem materskej a základnej školy nezastupiteľnú úlohu rodina dieťaťa. Práve v rodine sa utvára vzťah dieťaťa ku knihe a čítaniu vôbec. Domáce prostredie je podľa viacerých autorov silným faktorom, ktorý ovplyvňuje gramotnosť dieťaťa. Kvalita domáceho prostredia je všeobecne uznávaná ako výrazný prispievateľ k utvárajúcej sa gramotnosti a sociálnej spôsobilosti malých detí a ich následným úspechom vo vzdelávaní (Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty, Franze 2005). Stotožňujeme sa s tvrdením Goodmana (2005), podľa ktorého deti preberú taký obraz čítania, aký im bol prezentovaný ich prvým učiteľom, ktorým je rodina.

2. Výskumy rodinnej gramotnosti

Začiatkom 60-tych rokov 20. storočia upozornil na obrovský potenciál detí americký pedagóg a chirurg Doman. Podľa uvedeného autora je potrebné rozvíjať ho u detí už od narodenia, pretože s vekom sa tento potenciál danosti stráca. Doman vydal viacero kníh, zameraných prednostne na výučbu čítania, matematiky a encyklopedických vedomostí. Je autorom metódy nazvanej flashcards, spočívajúcej v práci s kartami, ktoré dieťa „číta“ s pomocou rodičov. V súčasnosti jeho metóda zažíva v mnohých krajinách renesanciu, avšak za použitia moderných technológií, ktoré z pôvodných kartičiek robia atraktívnu učebnú pomôcku. Princípy svojej metódy vysvetľuje jej autor nasledovne:

1. Vývoj ľudského mozgu prebieha vďaka jeho neustálemu používaniu a je dokončený vo veku 6 rokov.
2. Najlepšie sa učia malé deti.
3. Najväčším darčekom pre deti je pozornosť rodičov.
4. Najlepšími učiteľmi malých detí sú rodičia.

Domanova metóda je založená na vlastnostiach detského mozgu lepšie vnímať to, čo sa objaví pred očami dieťaťa na krátku chvíľu, ako aj farebné, výrazné a veľké objekty. Autor zastáva názor, že fyzický rozvoj stimuluje rozvoj intelektuálny a naopak, čo dokázal vo vlastnej praxi (vďaka stimulácii vývinu mozgu dokázal ovplyvniť aj fyzický stav detí vrátane detí s mentálnymi poruchami). Odporúča začať s domácou prípravou na osvojovanie čítania už vo veku jedného roku dieťaťa. Konštatuje, že základnou úlohou raného vzdelávania nie je príprava na školu, ale na život. Hlavným tajomstvom úspechu je podľa Domana komunikácia detí s rodičmi v domácom prostredí (spracované podľa Vilímová, 2014).

Národné centrum pre štatistiku vzdelávania (NCES) v USA poskytlo výsledky prieskumu poukazujúce na to, že činnosti rozvíjajúce gramotnosť detí v domácom prostredí prispievajú k neskorším úspechom žiakov v čítaní. Dlhodobá štúdia o ranom detstve merala aktivity detskej gramotnosti pomocou indexu, ktorý počítal správy rodičov o tom, ako často čítajú svojim deťom, spievajú im a rozprávajú im príbehy, aký počet detských kníh a audiokaziet alebo CD vlastní vo svojej domácnosti. Deti, ktoré sa svojimi výsledkami zaradili na vyššiu priečku v tomto indexe domácej gramotnosti zaznamenali vyššie skóre pri neskoršom čítaní a gramotnosti v prostredí materskej školy. Pozitívny vzťah medzi prostredím domácej gramotnosti a vedomosťami a zručnosťami pri čítaní detí sa zachoval bez ohľadu na ekonomický stav rodiny (NCES, 2003, s. 74). Ďalším pozitívnym zistením bol vzostupný trend domácich aktivít, zameraných na podporu ranej gramotnosti detí. Percento detí, ktorým často čítal člen rodiny (trikrát alebo viackrát týždenne), sa zvýšilo zo 78 percent v roku 1993 na 84 percent v roku 2001. Zvýšilo sa aj percento detí, ktorých rodinní príslušníci im často rozprávali príbehy (zo 43%) až 54 percent); naučil ich písmená, slová alebo čísla (od 58 do 74 percent); a učil ich piesne alebo hudbu (od 41 do 54 percent) (NCES, 2003, s. 75).

Yarosz a Barnett (2001) zistili, že vzdelanie matky bolo jedným z faktorov, ktoré najviac súviseli s frekvenciou čítania. Zistili tiež, že keď sa zvýšil počet súrodencov, znížila sa frekvencia čítania. Rodiny s iným jazykom, ako je angličtina mali tendenciu čítať pre svoje deti menej často.

Výskum autorky Sénéchal (2006) potvrdil skutočnosť, že angažovanosť rodičov vo všeobecnosti má pozitívny vplyv na dosiahnuté výsledky v čítaní. Činnosti rodičov, ktorí učia svoje deti špeciálnym schopnostiam týkajúcim sa gramotnosti, napríklad abecedu, čítanie slov a prepojenie medzi hláskou a písmenom boli dvojnásobne účinnejšie ako činnosti, zahŕňujúce počúvanie detí, ktoré čítajú a šesťkrát efektívnejšie ako čítanie rodičov svojím deťom.

Z výskumu autorov Geske, Ozola (2008) vyplýva, že rodinné faktory, ktoré ovplyvňujú gramotnosť detí, žiakov sú: počet členov v rodine, vzdelanie rodičov, finančná situácia a postoj rodičov k vzdelávaniu. Sociálno-ekonomické postavenie členov rodiny výrazne ovplyvňuje čitateľskú gramotnosť žiakov a ich úspechy v škole. Obvykle deti z rodín s jedným alebo dvoma deťmi majú lepšie úspechy v čitateľskej gramotnosti, majú pomerne viac kníh a aj ich rodičia majú dobré vzdelanie. Rodičia žiakov, ktorí mali vyššie vzdelanie výrazne viac pracujú, majú viac kníh a menej detí. Čitateľská gramotnosť je podstatným spôsobom ovplyvňovaná spoluprácou rodičov a detí v predškolskom veku. Spolupráca s deťmi vo veku 10 rokov nie je už tak dôležitá, okrem pravidelných spoločných návštev knižnice alebo kníhkupectva. Uvedení autori odporúčajú

rodičom venovať pozornosť rozvoju čitateľskej gramotnosti dieťaťa hlavne v priebehu predškolského obdobia.

Zhrňujúce údaje o výskumoch vplyvu rodiny na dieťa predškolského veku v oblasti gramotnosti v posledných troch desaťročiach zhrnula Bonci (2008), ktorá uvádza:

- Rodiny a rodičia sú rozhodujúci pre úspech detí. Zapojenie rodičov do aktívneho rozvoja gramotnosti detí pozitívne ovplyvňuje ich akademické výkony a je silnejšou premennou ako sociálna trieda, veľkosť rodiny a úroveň vzdelania rodičov.
- Domov je rozhodujúci. Rodičia majú najväčší vplyv na úspechy mladých ľudí tým, že podporujú vzdelávanie v domácnosti než tým, že podporujú aktivity v škole.
- Včasná intervencia je nevyhnutná. Čím skôr sa rodičia zapojili do rozvoja gramotnosti svojich detí, tým boli dosiahnuté lepšie výsledky a dlhodobejšie účinky. Deti sa učia dávno predtým, než vstúpia do prostredia formálneho školského vzdelávania.

Ako môžeme vidieť, rodičia sú prvým pedagógom svojho dieťaťa. Rodina a domáce prostredie dieťaťa má silný dopad na rozvoj jeho jazyka a gramotnosti a na dosiahnutie výsledkov vzdelávania. Tento vplyv je výraznejší v ranom veku života dieťaťa, ale pokračuje počas celej školskej dochádzky. Autorka zdôrazňuje, že žiadna politika, ktorej cieľom je zlepšenie štandardov gramotnosti nemôže byť obmedzená len na formálne vzdelávacie prostredie, kde deti trávajú iba malú časť svojho času. Naopak, je potrebné prijať rodinu ako celok a zapojiť rodičov ako partnerov do vzdelávania ich detí od samého počiatku ich života. Mali by sme sa zamerať aj na zvýšenie povedomia rodičov o tom, čo môžu urobiť a zriadiť systémy, ktoré budú ponúkať neustálu podporu podľa individuálnych požiadaviek a potrieb detí v rámci gramotnosti.

3. Možnosti rozvíjania gramotnosti v rodinnom prostredí

Na elimináciu negatívnych faktorov, ovplyvňujúcich vývoj gramotnosti v rodine dieťaťa sú v súčasnosti vytvárané rodinné programy na rozvoj gramotnosti, ktoré sa prednostne zameriavajú na znevýhodnené rodiny. Padak, Sapin a Baycich (2002) analyzovali tieto programy v USA a zistili, že zdieľajú spoločný cieľ, ktorým je posilnenie medzigeneračnej gramotnosti a pomáhajú rodičom alebo opatrovateľom týchto rodín uvedomiť si, že oni sú prvými učiteľmi svojich detí a že môžu byť úspešní v tejto úlohe.

Uvedení autori na základe hodnotenia programov zameraných na rozvoj gramotnosti v rodine konštatujú ich výhody nielen pre deti, ale aj pre ich rodičov. Deti preukázali významné úspechy v škole v rámci pripravenosti, vo vývoji jazyka a zvýšil sa ich záujem o čítanie. Okrem toho bol paralelne pozorovaný aj ďalší progres ako úspešnejšia maturita, zápisy na školy, ocenenia medzi účastníkmi kurzov, dlhodobé sociálne výhody ako napr. menšia trestná činnosť (zatknutia) a vyššie zárobky. Dospelí, ktorí sa podieľali na týchto programoch dosiahli neskôr lepšie akademické schopnosti, ktoré následne ukazujú na zlepšenie sa v čítaní, písaní a matematike, ako aj vo verbálnej komunikácii.

V štúdií, ktorú absolvovalo 100 účastníkov v materských školách, dielnach rodinnej gramotnosti, Primavera (2000) zistil, že u detí účastníkov boli zaznamenané také úspechy, ako zvýšený čas čítania strávený s rodičmi, zlepšenie jazykových zručností, zvýšený záujem o knihy a zvýšil sa aj pôžitok z čítania. Rodičia v tomto taktiež profitovali. Získali väčšiu sebaúctu, sebadôveru, nadobudli ďalšie kompetencie gramotnosti, boli rodičovsky úspešnejší, rástol ich záujem o vlastné vzdelávanie, ako aj lepšie pochopenie skutočností, že vo vzdelaní a gramotnosti svojich detí majú podstatnú a dominantnú úlohu. Stručne povedané, výskumy dokazujú, že činnosť rodiny v rámci programov rozvoja gramotnosti prispieva k úspechu dieťaťa v škole a programy rodinnej gramotnosti môžu predstavovať príležitosť pre úspech dieťaťa v škole, ale aj pre vzdelávanie rodičov.

Pozitívnym príkladom podpory rodinnej gramotnosti v domácom prostredí je spoluúčasť Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní na medzinárodnom projekte Gramotnosť na tretiu (Maslová 2015). Autorka konštatuje, že rodinná gramotnosť má veľký vplyv na vývoj čitateľských zručností detí, ale využíva sa málo. Cieľom projektu, do ktorého bolo zapojených 5 organizácií zo 4 krajín (Rumunsko, Spojené kráľovstvo, Čierna Hora a Slovensko) bolo pozitívne ovplyvňovať návyky a postoje detí a rodičov a v rámci dlhodobejšieho cieľa povzbudzovať rodičov k podpore a zapojeniu do vzdelávania rómskych detí (2015, s. 3). Vypracovaný program rodinnej gramotnosti (podpora čítania a zdravotnej výchovy) bol realizovaný v priebehu dvoch rokov na vzorke 89 rómskych detí vo veku od 5 do 12 rokov a 54 dospelých, väčšinou matiek týchto detí. Na základe výskumných zistení bola následne vypracovaná lokálna stratégia podpory rodinnej gramotnosti. Z jej silných stránok vyberáme fakt, že existuje overený program rodinnej gramotnosti, existuje záujem o vzdelávanie zo strany rodičov, sú vypracované programy pre dobrovoľníkov či miestne stratégie na podporu vzdelávania Rómov. Na opačnom protipóle je konštatovaná nízka úroveň gramotnosti rómskych rodín, ich mnohohдетnosť, neúplnosť, nízky vek a nezrelosť rodičov, ale aj nedôvera rómskej komunity k inštitúciám. Zaujímavým zistením je fakt, že rodinná gramotnosť je vo všeobecnosti neznámy koncept (2015, s. 21).

Záver

Rodinné prostredie môže zásadným spôsobom ovplyvniť úspech dieťaťa v škole a dokonca prekonať vplyvy iných faktorov. Je potrebné si uvedomiť, že proces osvojovania gramotnosti nemôže byť obmedzený len na formálne školské vzdelávanie. Naopak, je vhodné začať uvažovať o rodičoch ako partneroch pri vzdelávaní ich detí. Aj v našich podmienkach by bolo žiaduce zamerať sa na zvýšenie povedomia rodičov o tom, čo môžu robiť, akým spôsobom môžu podporiť potreby svojich detí v rámci procesu utvárania a rozvíjania gramotnosti podľa ich individuálnych požiadaviek a potrieb. Možnosti, ktoré rodina v súvislosti s gramotnosťou svojmu dieťaťu poskytne ovplyvnia jeho budúci vývoj v tejto oblasti. Podnetnosť prostredia, vhodné detské knihy, čítanie jednotlivých členov rodiny, spoločné čítanie rodičov a detí, čítanie rodičov deťom, počúvanie rodičov čítania ich detí, rozhovory o prečítanom, návšteva kníhkupectiev, knižníc, divadiel, dostatok písacieho materiálu a vhodných pracovných zošitov, či spoločné „dešifrovanie“ písanej reči, o ktorú prejavujú deti záujem už v ranom veku – to všetko tvorí pevný základ, na ktorom školy, či už materská alebo základná, môžu stavať.

Zoznam bibliografických odkazov

- Belásová, L., Fedorko, V., Smatanová, R. (2015). *Elementárna gramotnosť v kontexte informačno-komunikačných technológií*. Prešov, Prešovská univerzita.
- Bonci, A. (2008). *A research review: the importance of families and the home environment*. Revised June 2010 by Emily Mottram and Emily McCoy and March 2011 by Jenifer Cole. National Literacy Trust.
- Foster, M.A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., Franze, S. (2005). Early Childhood Research. In: *A Model of Home Learning Environment and Social Risk Factors in Relation to Children's Emergent Literacy and Social Outcomes*, Quarterly, 20, 1, 13-36.
- Geske, A., Ozola, A. (2008). Factors influencing reading literacy at the primary school level. In: *Problems of Education in the 21st Century*, Volume 6.
- Goodman, V. (2005). *Simply read! Helping Others Learn to Read*. Calgary, Alberta, Canada: Reading Wings Inc.

- Maslová, M. (2015). *Lokálna stratégia podpory rodinnej gramotnosti. Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. Program celoživotného vzdelávania Gramotnosť na tretiu.*
- Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti. (2016). Bratislava, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- National Center for Education Statistics. (2003). Societal support for learning: Family support (Indicator 37). In *The Condition of Education, 2003*. Washington, DC: Author. Citované z: http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067_6.pdf.
- Padak, N., Sapin, C., Baycich, D. (2002). A decade of family literacy: In: *Programs, outcomes and future prospects*. ERIC Document No. ED 456 074.
- Petrová, Z. (2014). *Prírodný prístup k rozvíjaniu počiatočnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Primavera, J. (2000). Enhancing family competence through literacy activities. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 85-101.
- Sénéchal, M. (2006). *The Effect of Family Literacy Interventions On Children's Acquisition of Reading*. New Hampshire: National Institute for Literacy Producer by RMC Research Corporation Portsmouth.
- Vilímová, O. (2014). *Metoda doktora Domana díky technologiím na dosah*. Citované z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/18889/METODA-DOKTORA-DOMANA-DIKY-TECHNOLOGIIM-NA-DOSAH.html>.
- Vyučovanie čítania v Európe: súvislosti, opatrenia a prax. (2011). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu. *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. (2011). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
- Yarosz, D., Barnett, W. (2001). Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, 22, 67-81.

STAROŚĆ POSTRZEGANA PRZEZ DZIECI 5-6-LETNIE

Streszczenie

Dostrzegając trudności, jakie napotyka nauczyciel przedszkola w wyjaśnianiu dzieciom zagadnień związanych ze starością, istotne wydaje się być poznanie, w jaki sposób dzieci postrzegają to dla nich abstrakcyjne zjawisko. Artykuł dotyczy postrzegania starości przez dzieci w wieku przedszkolnym. Zaprezentowane w nim zostały wyniki badań diagnostycznych, których celem było poznanie, opisanie i zinterpretowanie, jak dzieci w wieku 5 i 6 lat postrzegają starość w wybranych aspektach: cechy zewnętrzne osób starszych, ich role społeczne, problemy i potrzeby. Badano także stosunek dzieci w tym wieku do osób starszych.

Słowa kluczowe: starość, postrzeganie, dzieci w wieku 5 i 6 lat.

Summary

In the light of the difficulties pre-school teachers come across explaining the issues related with old age it seem important to learn how children view this abstract phenomenon. This paper is concerned with pre-school children's view on the issue of old age. It presents the results of diagnostic survey conducted in order to learn about, describe and interpret how children 5-6 years of age view the issue of old age in selected aspects: physical characteristics of elderly people, their social role and needs. The attitude of these children towards the elderly was also studied.

Key words: old age, views, 5-6 year old children.

Wprowadzenie

Biorąc pod uwagę zmiany zachodzące w społeczeństwie na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat, zadanie związane z ukazaniem wartości osób starszych dzieciom w wieku przedszkolnym staje się coraz trudniejszym wyzwaniem. Zadania i funkcje, jakie wypełniają seniorzy w rodzinie są dziś złożone i wielopłaszczyznowe. Wszystkie one łączą się z codziennym życiem rodziny, aktywnością w jej funkcjonowaniu i łączności członków rodziny (Zacłona, 2015, s. 28). Mówiąc o osobach starszych w rodzinie, nie można pominąć zagadnień takich jak przemijanie i śmierć, które są szczególnie trudne do omówienia z osobami w tak młodym wieku (Sutor-Głodzik, Wnęk, 2008, s. 35). W czasach, gdy nasze społeczeństwo starzeje się, słuszne jednak wydają się być działania zmierzające do zapoznania dzieci z tą problematyką.

Dziecięce postrzeganie świata i osób

Postrzeganie otaczającej rzeczywistości przez dzieci i dorosłych znacznie się różni. Sposób postrzegania świata przez dziecko w wieku przedszkolnym – ze względu na prawidłowości jego rozwoju – jest egocentryczny. Zależy on także w dużej mierze od jego kontaktu z otoczeniem osobowym, jakiego dostarczy mu rodzina. Wiadomo, najmłodsi nie są w stanie samodzielnie nawiązywać kontaktów z innymi ludźmi spoza rodziny, co ma duży wpływ na postrzeganie przez nie osób starszych (Zięba-Kołodziej, 2012, s. 137). Jeśli dziecko większość czasu spędza w domu, tylko z rodzicami, wówczas jego kontakty z seniorami są znacznie ograniczone, czasami zawężając się tylko do kontaktów z własnymi babciami oraz dziadkami (Dzięgielewska,

2006, s. 100). Jeśli jednak dziecko uczęszcza do przedszkola, ma rodziców otwartych na świat, aktywnych społecznie i uczestniczących w życiu kulturalnym środowiska, ma ono szansę na bogatsze kontakty z innymi ludźmi spoza grona rodzinnego, w tym również z osobami starszymi. Interesujące badania nad relacjami dzieci w wieku 5-6 lat z dziadkami prowadziła Z. Załona, która pisze, jak postrzegają one swoje kontakty z osobami starszymi, jakie podejmują wspólne aktywności oraz co mówią o ich fizycznym wyglądzie (2014, s. 17-21).

Postrzeganie osób starszych przez dzieci w wieku przedszkolnym zależy zatem od właściwości ich rozwoju, typu rodziny i wartości, jakie wyznają jej członkowie. Według K. Kwareckiego i A. Najmiec (2000, s. 17), spostrzeganie to złożony mechanizm psychiczny, polegający na odbiorze bodźców ze świata zewnętrznego przy pomocy receptorów zmysłowych. Warto stwierdzić, że aby zaistniały relacje między młodszym i starszym pokoleniem, potrzebna jest chęć ze strony dziecka, rodziny oraz możliwość nawiązania z nimi kontaktu ze strony seniorów (Baranowicz, 2005, s. 195).

Metodologia badań własnych¹

Badania diagnostyczne nad postrzeganiem starości przez dzieci w wieku przedszkolnych zostały zrealizowane w okresie od lutego do kwietnia 2019 roku. Dobór osób badanych był celowy z zastosowaniem kryterium dostępności. Biorąc pod uwagę właściwości dzieci w przedszkolnym wieku, zdecydowano, że badania zostaną przeprowadzone z udziałem starszych przedszkolaków, w wieku 5 i 6 lat (łącznie 100 dzieci, w tym 50 5-latków i tyle samo 6-latków). Celem badań było: poznanie, opisanie i zinterpretowanie, jak dzieci w tym wieku postrzegają starość w zakresie wybranych zmiennych: cechy zewnętrzne osób starszych, ich role społeczne, problemy i potrzeby. Badano także, jak dzieci postrzegają własny stosunek do osób starszych.

Problemem głównym badań uczyniono pytanie: *Jakie jest postrzeganie starości u dzieci 5- i 6-letnich?* Problemy szczegółowe badań były następujące:

- *Jakie jest postrzeganie cech zewnętrznych osób starszych u dzieci 5- i 6-letnich?*
- *Jakie jest postrzeganie ról społecznych realizowanych przez osoby starsze u dzieci 5- i 6-letnich?*
- *Jakie jest postrzeganie problemów i potrzeb osób starszych u dzieci 5- i 6-letnich?*
- *Jakie jest postrzeganie przez dzieci 5- i 6-letnie własnego stosunku do osób starszych?*

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, która była realizowana poprzez technikę wywiadu i metodę analizy dokumentów z zastosowaniem techniki „Narysuj i napisz” (Kowalska, 2011, s. 229). Z dziećmi w ich grupach prowadzono indywidualne wywiady według następujących pytań:

1. Po czym poznać, że osoba jest starsza?
2. Jakie są zajęcia osób starszych w rodzinie?
3. Czym zajmują się osoby starsze poza rodziną?
4. Jakie problemy i potrzeby mają osoby starsze?
5. Czego potrzebują osoby starsze?
6. Czy lubisz osoby starsze? Jeżeli tak, to dlaczego?; Jeżeli nie, to dlaczego?

¹ Niniejsze badania prowadzone były na potrzebę pracy magisterskiej promowanej przez dr Mirosławę Sochę w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu w roku akademickim 2018/2019.

Po pływie 2 tygodni od przeprowadzenia wywiadu, dzieci zostały ponownie poddane badaniu, tym razem techniką „Narysuj i napisz”. W ramach badań każde dziecko indywidualnie sporządzało rysunki na każdy z następujących tematów (po jednym na każdy):

- Jak wygląda osoba stara?²
- Zajęcia osób starych w rodzinie.
- Zajęcia osób starych poza rodziną.
- Problemy osób starych.
- Potrzeby osób starych.

Dzieci realizowały powyższe tematy rysunków w odstępach tygodniowych, w wybranym przez badającą dniu. Wszystkie rysunki (łącznie 500), zgodnie z regułami badań tego typu, zostały wykonane przez badane dzieci przy pomocy kredek ołówkowych na kartkach formatu A4 (Guziuk-Tkacz, 2011, s. 233). Bezpośrednio po zakończeniu tych czynności przez dzieci, prowadzono z nimi indywidualną rozmowę na temat ich rysunku, której wyniki rejestrowano w *Indywidualnej karcie analizy rysunku dziecka*. W ramach zastosowanej w badaniach techniki „Narysuj i napisz”, dzieci wskazywały na swoich rysunkach elementy, informując badającą co przedstawiają. Odpowiedzi dzieci definiujące treści (elementy) rysunku były zapisywane przez badającą.

Wyniki badań własnych

Postrzeganie cech zewnętrznych osób starszych przez dzieci w wieku 5 i 6 lat

Uzyskane od respondentów odpowiedzi na pierwsze pytanie, które dotyczyło cech wyglądu zewnętrznego osób starszych, dały się uporządkować w 3 kategorie odpowiedzi: twarz, postawa ciała i przedmioty używane przez osoby starsze.

Tabela 1

Postrzeganie przez badane dzieci cech zewnętrznych osób starszych widoczne w twarzy według liczby odpowiedzi i wieku badanych

Lp.	Cecha	Liczba odpowiedzi dzieci według ich wieku (N=100)		Ogółem
		5-latki (N=50)	6-latki (N=50)	
1.	Zmarszczona twarz	22	25	47
2.	„Słabe oczy”	17	18	35
3.	Siwe włosy	7	17	24
4.	„Kropkowana” twarz	15	6	21
5.	„Paskowana” twarz	11	9	20
6.	„Zmięta” twarz	11	5	16
7.	Szare włosy	10	4	14
8.	Uśmiechnięta twarz	9	3	12
Razem		102	87	189

Źródło: opracowanie własne.

Badane dzieci udzieliły łącznie 189 odpowiedzi, które dotyczyły cech zewnętrznych, widocznych w twarzy osób starszych. Najczęściej postrzeganą przez dzieci cechą była ich zmarszczona twarz, nieco mniej odpowiedzi dotyczyło cech takich, jak: „słabe oczy”, siwe włosy, kropkowana twarz, paskowana twarz. Innymi wskazywanymi przez dzieci cechami były: „zmięta” twarz, szare włosy oraz uśmiechnięta twarz, co można identyfikować jako zmarszczki i siwizną.

² Tematy rysunków zawierały określenie „osoba stara”, ponieważ określenie „osoba starsza” badane dzieci odnosiły do swojego starszego rodzeństwa lub rodziców.

Tabela 2

Postrzeganie cech postawy ciała u osób starszych przez badane dzieci w wieku przedszkolnym według liczby odpowiedzi i wieku badanych

Lp.	Cecha	Liczba odpowiedzi dzieci według ich wieku (N=100)		Ogółem
		5-latki (N=50)	6-latki (N=50)	
1.	„Żyłowe” dłonie	13	15	28
2.	Zgarbione ciało	5	16	21
3.	Pochylona postawa ciała	9	6	15
4.	Powolne chodzenie	5	9	14
5.	„Bąblowate” dłonie	7	6	13
6.	„Krzywe” chodzenie	5	2	7
Razem		44	54	98

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z treści tabeli 2, badane dzieci postrzegały starość poprzez cechy postawy ciała u osób starszych. W tej kategorii odpowiedzi wszystkie badane dzieci udzieliły ich łącznie 98. Najwięcej wskazań dotyczyło „żyłowych” dłoni. Można się domyślać, że chodzi o ręce z uwydatnionymi żyłami. Kolejno wymieniane odpowiedzi dotyczyły zgarbionego ciała, pochylonej postawy ciała, powolnego chodzenia, „bąblowatych” dłoni. Podczas wywiadu przeprowadzonego z badanymi dziećmi stwierdzały one, że „bąble” na dłoniach to „kulki” z krwią w żyłach.

Tabela 3

Postrzeganie przez dzieci cech zewnętrznych osób starszych poprzez przedmioty, których używają według liczby odpowiedzi i wieku badanych

Lp.	Przedmioty, które używają osoby starsze	Liczba odpowiedzi dzieci według ich wieku (N=100)		Ogółem
		5-latki (N=50)	6-latki (N=50)	
1.	Laska	8	29	37
2.	Okulary	9	12	21
3.	Wózek inwalidzki	3	6	9
Razem		20	47	67

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 3, badane dzieci postrzegały cechy zewnętrzne osób starszych, poprzez następujące przedmioty: laska okulary, wózek inwalidzki.

Dokonując analizy rysunków sporządzonych przez dzieci w wieku 5 i 6 lat, można zauważyć, że najczęściej rysowanymi cechami zewnętrznymi osób starszych były „paski” widoczne w obszarze twarzy narysowanych postaci (83 rysunki). Cecha ta została ukazana przez badane dzieci w formie mocno zarysowanych kresek, pasków czy też fal. Podczas rozmowy z dziećmi (zarówno 5-, jak i 6-latkami) ustalono, że jest to „kreskowa twarz”. Można przypuszczać, że dzieci chciały w ten sposób ukazać zmarszczoną twarz osób starszych. Na twarzach rysowanych postaci równie często pojawiały się „kropki” (69 rysunków), zaprezentowane i nazwane jako kropki, punkty czy też koła. Można się domyślać, że dzieci postrzegają u osób starszych plamy czy też przebarwienia naskórne charakterystyczne dla starości. W wielu rysunkach badanych dzieci na twarzy w okolicy ich oczu znajdują się okulary (po 33 rysunki w każdej z badanych grup według wieku) oraz siwe włosy, narysowane przy pomocy szarej kredki (w 29 rysunkach dzieci 5-letnich i w 32 rysunkach dzieci 6-letnich).

Postrzegane przez dzieci 5 i 6-letnie cechy osób starszych dotyczą także cech w wyglądzie dłoni u narysowanych postaci, które posiadają uwydatnione żyły (19 rysunków u dzieci 5-letnich oraz w 35 rysunkach dzieci 6-letnich). Wskazują na to zielone lub niebieskie linie znajdujące się na dłoni u narysowanych postaci. Podczas rozmowy indywidualnej po sporządzeniu przez nie rysunku, dzieci 5 i 6-letnie informowały, że są to żyły.

Dzieci w tym wieku postrzegają osoby starsze poprzez przedmioty których używają, a były nimi wspomniane wcześniej okulary narysowane w obszarze twarzy (33 rysunki) oraz laski umieszczone w dłoniach ukazywanych postaci (48 rysunków).

We wszystkich rysunkach dzieci w wieku 5 i 6 lat widoczne są uśmiechnięte twarze seniorów (100 rysunków), co może świadczyć, że postrzegają oni osoby starsze pozytywnie.

Role społeczne realizowane przez osoby starsze w percepcji dzieci w wieku 5 i 6 lat

Wyniki badań zaprezentowane w niniejszym podrozdziale stanowią odpowiedź na drugi problem badawczy, który brzmiał: *Jakie jest postrzeganie ról społecznych realizowanych przez osoby starsze u dzieci 5- i 6-letnich?*

Tabela 4

Postrzeganie przez badane dzieci ról osób starszych w rodzinie według liczby odpowiedzi i ich wieku

Lp.	Odpowiedzi dzieci	Liczba odpowiedzi dzieci według ich wieku (N=100)		Ogółem
		5-latki (N=50)	6-latki (N=50)	
1.	Gotowanie	27	23	50
2.	Zabawa z wnuczętami	28	14	42
3.	Opieka nad wnuczętami	11	28	39
4.	Sprzątanie	13	18	31
5.	Udzielanie pomocy własnym dzieciom	8	21	29
6.	Oglądanie telewizji	11	12	23
7.	Naprawianie sprzętów domowych	6	10	16
8.	Leżenie na kanapie	9	4	13
9.	Spanie	6	6	12
10.	Spacerowanie	4	3	7
11.	Czytanie gazet	0	5	5
Razem		123	144	267

Zródło: opracowanie własne.

Jak wynika z treści tabeli 4, według badanych dzieci w wieku 5 i 6 lat, najczęściej podejmowanymi czynnościami, które świadczą o ich roli w rodzinie są: gotowanie, zabawa z wnuczętami, opieka nad wnuczętami, udzielanie pomocy własnym dzieciom. Nieco mniej liczne wypowiedzi dotyczyły: oglądania telewizji, naprawiania sprzętów domowych, leżenie na kanapie oraz spania. Najmniej liczne wskazania to: spacerowanie oraz czytanie gazet.

Wyniki badań uzyskane z analizy rysunków pt. „Zajęcia osób starych w rodzinie” zostały zaprezentowane poniżej.

Badane 5-latki postrzegają role osób starszych w rodzinie jako: gotowanie (22 rysunki), zabawę z wnukami (19 rysunków) oraz sprzątanie (9 rysunków). W przypadku gotowania postaci osób starszych ukazywane zostały na tle mebli kuchennych bądź też w trakcie używania artykułów gospodarstwa domowego, np. czajnika, miksera, piekarnika. Interesujące wydać

się może, że w prezentowanych rysunkach seniorzy najczęściej gotowali wraz z dziećmi. Rzadko były to samotnie gotujące osoby starsze.

6-latki postrzegają osoby starsze w sytuacjach zajęć w rodzinie, które są związane ze wspólną zabawą z wnuczętami (19 rysunków), co można zauważyć poprzez występowanie na rysunkach postaci osób starszych i dziecięcych skupionych wokół konkretnej aktywności, np. układanie puzzli, budowanie wieży z klocków czy też nawlekanie koralików. Równie często na rysunkach ukazane były osoby starsze podczas gotowania oraz spacerowania (po 13 rysunków). Dzieci w tym wieku najrzadziej rysowały seniorów w trakcie sprzątanía (3 rysunki) czy też leżenia na kanapie (2 rysunki).

W tabeli 5 zilustrowano wyniki badań nad postrzeganiem przez dzieci 5- i 6-letnie ról osób starszych, które realizują oni poza rodziną.

Tabela 5

Postrzeganie przez badane dzieci ról osób starszych realizowanych poza rodziną według liczby odpowiedzi i wieku badanych

Lp.	Odpowiedzi dzieci	Liczba odpowiedzi dzieci według ich wieku		Ogółem
		5-latki (N=50)	6-latki (N=50)	
1.	Hodowla zwierząt	34	34	68
2.	Robienie zakupów	30	17	47
3.	Chodzenie do kościoła	21	16	37
4.	Odbieranie dzieci z zajęć np. przedszkolnych, dodatkowych	17	9	26
6.	Spacerowanie	14	10	24
5.	Wizyta u lekarza	13	10	23
7.	Załatwianie spraw urzędowych	8	14	22
8.	Chodzenie do pracy	13	6	19
9.	Zwiedzanie, podróżowanie	10	9	19
10.	Kupowanie lekarstw	5	12	17
Razem		165	137	302

Źródło: opracowanie własne.

Badane dzieci udzieliły łącznie 302 odpowiedzi, które dotyczyły ról osób starszych realizowanych poza rodziną. Najczęściej postrzeganą przez dzieci rolą była hodowla zwierząt, nieco mniej odpowiedzi dotyczyło ról takich, jak: robienie zakupów, chodzenie do kościoła, odbieranie dzieci z zajęć, spacerowanie. Innymi wskazywanymi przez dzieci rolami były: wizyta u lekarza, załatwianie spraw urzędowych, chodzenie do pracy, zwiedzanie, podróżowanie oraz kupowanie lekarstw.

Dla uszczegółowienia powyższego problemu, analizą w powyższej kwestii objęto utworzone przez dzieci 5- i 6-letnie rysunki na temat: „Zajęcia osób starszych poza rodziną”. Ich analiza potwierdza wyniki uzyskane z wywiadu, co wskazuje, że seniorzy w percepcji dzieci najczęściej zajmują się hodowlą zwierząt, co nie dziwi, ponieważ badane dzieci pochodziły ze środowiska wiejskiego.

Dzieci 5-letnie w sporządzonych przez siebie rysunkach ukazały, że postrzegają role osób starszych poza rodziną jako: hodowlę zwierząt (21 rysunków), chodzenie do kościoła (11 rysunków), robienie zakupów (10 rysunków) i chodzenie do pracy (8 rysunków).

Dzieci 6-letnie najczęściej rysowały zajęcia osób starszych poza rodziną, związane z: robieniem zakupów (17 rysunków), hodowlą zwierząt (17 rysunków), spacerowaniem (9 rysunków) czy też chodzeniem do kościoła (7 rysunków).

Postrzeganie problemów oraz potrzeb osób starszych przez dzieci w wieku 5 i 6 lat

Wyniki badań własnych zaprezentowane w niniejszej części artykułu dotyczą postrzegania przez badane dzieci problemów oraz potrzeb osób starszych.

Tabela 6

Postrzeganie problemów osób starszych przez dzieci w wieku przedszkolnym według liczby odpowiedzi i wieku badanych

Lp.	Odpowiedzi dzieci	Liczba odpowiedzi dzieci według ich wieku (N=100)		Ogółem
		5-latki (N=50)	6-latki (N=50)	
1.	Brak umiejętności posługiwania się telefonem	30	20	50
2.	Złamana laska	7	29	36
3.	„Chorowanie” na raka	10	13	23
4.	Głód	3	19	22
5.	Niedowidzenie	8	10	18
6.	Bolące ręce i nogi	8	9	17
7.	Zapominanie	10	7	17
8.	Brak przytulania	10	6	16
9.	Częste choroby	5	6	11
10.	Problemy z chodzeniem	3	5	8
Razem		94	124	218

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 6, badane dzieci wskazały łącznie 218 odpowiedzi dotyczących problemów osób starszych, postrzegając je jako: brak umiejętności posługiwania się telefonem (50 odpowiedzi), złamaną laskę, „chorowanie” na raka, głód, niedowidzenie, bolące ręce i nogi oraz zapominanie. Nieco mniej odpowiedzi dotyczyło: braku przytulania, częstych chorób, a także problemów z chodzeniem.

Kolejnym źródłem informacji na temat postrzegania problemów osób starszych przez dzieci 5- i 6-letnie, były rysunki dzieci zatytułowane „Problemy osób starszych”. Wyniki otrzymane na podstawie analizy prac zostały zaprezentowane poniżej.

Dzieci 5-letnie w swoich rysunkach przedstawiały następujące problemy osób starszych: brak umiejętności posługiwania się telefonem (20 rysunków), złamana laska (14 rysunków), choroby (11 rysunków). Dzieci najczęściej rysowały osoby starsze, które patrzą na telefon z „krzywą w bólu miną”. Pojawiły się również przekreślone telefony, a także smartfony z czarnymi lub zakreskowanymi ekranami. Nieco rzadziej postacie ukazane były w pozycji leżącej, z termometrem pod pachą oraz lekarstwami umieszczonymi na szafce. Najrzadziej postrzeganym problemem przez badane dzieci było jeżdżenie na wózku inwalidzkim (5 rysunków).

W grupie dzieci 6-letnich najczęściej rysowanymi problemami osób starszych były: złamana laska (24 rysunki) oraz brak umiejętności posługiwania się telefonem (17 rysunków). W drugim z przypadków rysowane były osoby starsze, płaczące nad telefonem, niesprawne urządzenia z „dziurami” oraz telefony ze smutnymi emotikonami. Nieco mniejszej liczbie rysunków postaci były ich jedynym elementem (7 rysunków). Wówczas w rozmowie dzieci informowały badającą, że rysowały samotne i smutne osoby starsze, ponieważ według nich są same. W tej grupie wiekowej 2 dzieci narysowało osoby starsze z grubymi nogami. Podczas rozmowy stwierdzały, że nogi te są spuchnięte i powodują ból.

Badając postrzeganie potrzeb osób starszych przez dzieci 5- i 6-letnie, analizie poddano ich odpowiedzi na pytanie, które brzmiało następująco: *Jakie potrzeby mają osoby starsze?*

Tabela 7

Postrzeganie potrzeb osób starszych przez dzieci w wieku przedszkolnym według liczby odpowiedzi i wieku badanych

Lp.	Odpowiedzi dzieci	Liczba odpowiedzi dzieci według ich wieku		Ogółem
		5-latki (N=50)	6-latki (N=50)	
1.	Jedzenie i picie	13	26	39
2.	Laska (kula)	16	22	38
3.	Pomoc w życiu codziennym	15	22	37
4.	Wnuki	24	9	33
5.	Lekarstwa	8	14	22
6.	Pieniądze	7	15	22
7.	Laurka	11	5	16
8.	Wózek inwalidzki	5	10	15
9.	Czekoladki	4	0	4
Razem		113	123	226

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7 ukazuje, że badani udzielili łącznie 226 odpowiedzi na zadane pytanie. Wynika z nich, że według dzieci w wieku 5 i 6 lat osobom starszym najbardziej potrzeba: jedzenia i picia, laski, pomocy w życiu codziennym oraz wnuków. Nieco rzadziej pojawiały się takie potrzeby seniorów, jak: lekarstwa, pieniądze, laurka, wózek inwalidzki, czekoladki.

W celu uzyskania szczegółowych informacji dotyczących potrzeb osób starszych analizie poddano również rysunki sporządzone przez dzieci 5- i 6-letnie na temat: „Potrzeby osób starszych”.

W rysunkach 5-latków najczęściej występujące potrzeby osób starszych to: jedzenie i picie (16 rysunków) oraz wnuki (12 rysunków). W pierwszym przypadku na rysunkach pojawiały się rozmaite produkty spożywcze, np. mleko, chleb, zapiekanki, różnego rodzaju dania obiadowe, a także woda mineralna, słodczyce. W drugim przypadku przedszkolaki rysowały siebie lub inne dzieci w obecności osób starszych. W rozmowie przeprowadzonej po sporządzeniu rysunku 5-latki nazywały narysowane przez siebie postacie wnukami oraz babcią i dziadkiem. Sporadycznie zdarzyło się, że dzieci mówiły o obcych dla nich osobach starszych, np. o starej sąsiadce, czy o człowieku bezdomnym. Rzadziej rysowanymi potrzebami były: laski (9 rysunków), lekarstwa (6 rysunków), a także laurki (3 rysunki) oraz wózki inwalidzkie (3 rysunki).

Z analizy rysunków dzieci 6-letnich wynika, że głównymi potrzebami seniorów są: laski (18 rysunków), jedzenie i picie (17 rysunków) oraz wózek inwalidzki (7 rysunków). Mniejsza liczba dzieci sporządziła rysunki ukazujące następujące potrzeby osób starszych: lekarstwa (4 rysunki), pieniądze (2 rysunki) oraz kwiaty wazonie i środki czystości (po 1 rysunku). Dzieci w tym wieku najczęściej rysowały osoby starsze z laskami lub złamane laski, a także produkty spożywcze oraz gorące dania.

Postrzeganie przez dzieci 5- i 6-letnie własnego stosunku do osób starszych

Wszystkie badane dzieci deklarowały, że przejawiają pozytywny stosunek do osób starszych (100 odpowiedzi). W dziewięciu przypadkach respondenci zastrzegali sobie prawo lubienia tylko bliskich im seniorów: „*Lubię osoby starsze, ale tylko babcię i dziadka*”; „*Tylko lubię babcię Marysię i dziadka Zdzisia, a innych już nie*”; „*Kocham te stare ludzkie, co ze mną mieszkają*”.

Tabela 8

Postrzeganie przez dzieci w wieku przedszkolnym własnego stosunku do osób starszych według liczby odpowiedzi i wieku badanych

Lp.	Odpowiedzi dzieci	Liczba odpowiedzi dzieci według ich wieku		Ogółem
		5-latki (N=50)	6-latki (N=50)	
1.	Bawienie się z dziećmi	26	19	45
2.	Kupowanie zabawek	20	9	29
3.	Poświęcanie dzieciom czasu	4	21	25
4.	Przyrządzanie posiłków	7	17	24
5.	Darzenie dzieci miłością	12	10	22
6.	Obdarowywanie słodyczami	11	10	21
7.	Zabieranie na spacer	10	5	15
8.	Bycie miłym	1	5	6
9.	Brak powodu	4	0	4
Razem		95	96	191

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 8, badane dzieci wskazały łącznie 191 odpowiedzi określających postrzeganie przez nie własnego stosunku do osób starszych. Najczęściej wymieniane odpowiedzi dzieci dotyczyły: zabawy seniorów z dziećmi, kupowania zabawek, poświęcania dzieciom czasu i przyrządzania posiłków. Dzieci wspominały również, że lubią seniorów dlatego, że oni darzą je miłością, a także z powodu obdarowywania słodyczami. Nieco mniej odpowiedzi dotyczyło: zabierania na spacer oraz miłego usposobienia osób starszych. Cztero dzieci nie potrafiło podać powodów, które wywołują ich sympatię do osób starych.

Podsumowanie

Postrzeganie cech zewnętrznych osób starszych przez dzieci 5- i 6-letnie sprowadza się głównie do posiadanie przez nie zmarszczek, słabego wzroku” oraz siwych włosów. Dodatkowo badane dzieci wspominały o zgarbionej postawie ciała oraz dłoniach seniorów z uwydatnionymi żyłami. Nieodłącznym elementem postrzegania cech zewnętrznych osób starszych przez dzieci były laska oraz okulary.

Odnosząc się do drugiego z problemów badawczych, dotyczącego postrzegania przez dzieci 5- i 6-letnie ról społecznych osób starszych, można uznać, że role rodzinne seniorów koncentrują się wokół gotowania, zabawy z wnukami oraz opieki nad nimi. Postrzeganie przez dzieci ról seniorów poza rodziną oscyluje wokół hodowania zwierząt, robienia zakupów i chodzenia do kościoła. Specyficzne aktywności osób starszych wspomniane przez dzieci wynikają z wiejskiego terenu badań.

Interesujące może wydawać się postrzeganie problemów i potrzeb osób starszych przez dzieci 5- i 6-letnie, co stanowiło trzeci problem badawczy niniejszego artykułu. Największym problemem osób starszych w ich percepcji okazał się być brak umiejętności posługiwania się telefonem. Według badanych dzieci potrzeby osób starszych koncentrują się wokół jedzenia i picia oraz posiadania laski.

Wszystkie badane dzieci 5- i 6-letnie deklarowały, że przejawiają pozytywny stosunek do osób starszych. Postrzeganie przez nie własnego stosunku do osób starszych dotyczyło: zabawy seniorów z dziećmi, kupowania zabawek i poświęcania dzieciom czasu.

Zagadnienia związane z przemijaniem i śmiercią są szczególnie trudne do omówienia z dziećmi w wieku przedszkolnym (Gogolin, Szymik, 2018, s. 25). W czasach, gdy nasze społeczeństwo starzeje się, słuszne wydaje się jednak stwierdzenie, że dzieci od najmłodszych lat powinny być zapoznawane z tą problematyką, np. poprzez literaturę dziecięcą, filmy, a przede wszystkim kontakty z osobami starszymi, podczas przedszkolnych wycieczek do domu spokojnej starości, udział w spektaklach teatralnych wystawianych przez osoby starsze, oglądanie zdjęć człowieka w różnych fazach życia, ukazywanie starości poprzez przykłady osób w tym wieku, jako szczęśliwych, radosnych, aktywnych, pomocnych i zaangażowanych w różne czynności (hobby, sport, rekreacje itp.). Bardzo ważną rolę nauczycieli wychowania przedszkolnego jest przybliżanie dzieciom wiedzy o wyglądzie i funkcjonowaniu osób starszych, a także uwrażliwianie ich na piękno tego okresu. Warto także ukazać im starość jako czas, w którym ludzie potrzebują pomocy i wsparcia.

Bibliografia

- Baranowicz, S. (2005). Obraz babci i dziadka z perspektywy wnuków. W: Fabiś, A. (red.). *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie: wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii* (s. 195-196). Sosnowiec: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu.
- Dzięgielewska, M. (2009). *Edukacja jako sposób przygotowania do starości*. W: A. Stopińska-Pająk (red.), *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność* (s. 49-62). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gogolin, O., Szymik, E. (2018). Obraz ludzi starszych w opinii dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Journal of Modern Science*, 2(37), 23-44.
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kowalska, W. (2011). Edukacja zdrowotna dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W: M. Kisiel, E. Rostańska (red.). *Pedagogika w służbie i działaniu. Inspiracje i źródła* (s. 221-230). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Kwarecki, K., Najmiec, A. (2000). Tajemnice spostrzegania – ciekawe i niebezpieczne. *Bezpieczeństwo pracy*, 11, 17-20.
- Sutor-Głodzik, P., Wnęk, J. (2008). Obraz najstarszego pokolenia w percepcji małych dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 471, 33-37.

- Zaślona, Z. (2014). Relacje międzypokoleniowe wnuków i dziadków w kontekście wychowania. W: P. Piotrowski, B. Smoter, k. Gaczoł (red.), *Wychowanie. Uwarunkowania – konteksty – narracje* (s. 11-27). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zaślona, Z. (2015). Gdy sam będę dziadkiem...Opinie studentów o swoich dziadkach. W: Z. Zaślona, R. Bernatova (red.), *Wartość relacji międzypokoleniowych* (s. 25-34). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w nowym Sączu.
- Zięba-Kołodziej, B. (2012). *Rola dziadków w życiu rodziny*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Katarzyna LESZKO

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

WIEDZA ORAZ AKTYWNOŚĆ DZIECI W KLASACH I-III W OBSZARZE ZDROWIA I ZDROWEGO STYLU ŻYCIA¹

Streszczenie

Na realizację edukacji zdrowotnej w środowisku szkolnym ma wpływ wiele czynników. Efektywność ich oddziaływań powinna przekładać się na wiedzę dzieci na temat zdrowia i zdrowego stylu życia. Przedstawione badania dotyczą stanu wiedzy 111 uczniów klas I-III szkoły podstawowej z zakresu edukacji zdrowotnej i zdrowego stylu życia, pokazują ich aktywne uczestnictwo w planowaniu i realizacji edukacji zdrowotnej poprzez działania prozdrowotne w szkole.

Słowa kluczowe: aktywność, dzieci z klas I-III szkoły podstawowej, zdrowie, zdrowy styl życia.

Summary

Health education in a school environment is influenced by numerous factors. Effectiveness of these factors should translate into children's knowledge concerning the issues of health and healthy lifestyle. The presented study concerns the knowledge of 111 elementary school grade I-III pupils concerning health education and healthy lifestyle and present children's active participation in planning and realization of health education through pro-health activities at school.

Key words: activity, grade I-III elementary school pupils, health, healthy lifestyle.

Zdrowie – holistyczne podejście do zdrowia

Pojęcia „zdrowie” oraz „zdrowy styl życia” stanowią podstawę edukacji zdrowotnej. Bez wątpienia zdrowie wpływa na wszystkie dziedziny życia i jest warunkiem prawidłowego rozwoju człowieka. W literaturze przedmiotu autorzy podkreślają, że nie istnieje jedna, słuszna definicja zdrowia – zarówno potoczna, jak też profesjonalna. B. Woynarowska twierdzi, że każdy sposób interpretacji zdrowia jest indywidualny i wynika z wielu czynników, takich jak doświadczenie, wiek czy status społeczny i ekonomiczny człowieka (2010, s. 235).

M. Sokołowska pisze, że uniwersalna definicja nie istnieje, ponieważ zdrowie zależy od indywidualnych potrzeb i wartości, którymi kierują się ludzie (1980, s. 125-126). Celem nie powinno być podążanie za jednym, słusznym schematem działania, w celu zmiany swojego życia na lepsze, ale samodzielne wypracowanie własnej definicji zdrowia, uwzględniającej indywidualne potrzeby. A. Gaweł wnioskuje, że własny wzorzec zdrowia ułatwia podejmowanie decyzji i funkcjonowanie w swoim otoczeniu (2003, s. 42).

Przytoczone definicje zdrowia odnoszą się do korzyści płynących z dobrego stanu człowieka: dla jednostki i społeczności, w której funkcjonuje. Ukazują, że zdrowie pokazane z takiej perspektywy może inspirować do działania. W odniesieniu do ucznia uważa się, że powinien on mieć poczucie odpowiedzialności za swoje zdrowie oraz możliwości do wykorzystania wiedzy i zaangażowania.

¹ Publikacja jest częścią pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. Zdzisławy Załony, prof. PWSZ.

Styl życia w aspekcie prozdrowotnym

Podjęmowane przez człowieka codzienne decyzje określają, w jaki sposób on postępuje. Zespół tych zachowań, charakterystycznych dla danej osoby lub grupy, nazywany jest stylem życia (Siciński, 2002, s. 21-24). Działania te różnią się formą, jaką przyjmują, kolejnością i rezultatem, jaki chcemy za ich pomocą osiągnąć. M. Lalonde, twórca cenionego przez ekspertów podziału czynników zdrowia, w swoim raporcie stwierdza, że zdrowy styl życia jest czynnikiem warunkującym poprawę stanu zdrowia (1981, s. 31-34).

Rozpatrując związki pomiędzy stylem życia a zdrowiem, używa się różnych terminów: „zdrowy styl życia”, „styl życia sprzyjający zdrowiu”, „prozdrowotny styl życia”. Zdefiniowanie prozdrowotnego stylu życia oraz określenie, jakie elementy (wzory zachowań) składają się na to pojęcie, jest trudne. Przedrostek *pro* odnosi się do wzorów zachowań i działań ludzi korzystnych dla zdrowia, określanych jako prozdrowotne. Oznacza to, że ludzie podejmują mniej lub bardziej świadome działania, ukierunkowane na zwiększenie potencjału swego zdrowia, a wykluczają zachowania szkodliwe.

Każdy człowiek buduje własne zdrowie poprzez dokonywanie świadomych wyborów lub też wypracowywanie określonych nawyków, w dążeniu do zmiany siebie w kierunku prozdrowotnym. Najważniejszym okresem dla kształtowania zachowań zdrowotnych jest dzieciństwo i młodość. Nabywane są one w procesie socjalizacji, pod wpływem różnych czynników i wzorców osobowych w domu, przedszkolu, szkole, grupie rówieśników, mediach itd. Szczególne znaczenie ma modelowanie zachowań przez osoby znaczące dla dziecka. Edukacja zdrowotna w dzieciństwie i młodości powinna wspierać proces kształtowania się zachowań prozdrowotnych i przeciwdziałać zachowaniom ryzykownym.

Badania własne – założenia metodologiczne

W prezentowanych badaniach problematyka dotyczyła następujących zagadnień, ujętych w pytania:

- *Jaka jest wiedza dzieci z klas I-III szkoły podstawowej na temat zdrowia i zdrowego stylu życia?*
- *Czy i w jaki sposób uczniowie odzwierciedlają zasady zdrowego stylu życia w swoim zachowaniu?*

W badaniach wykorzystane zostały następujące metody: obserwacja, sondaż diagnostyczny, analiza dokumentów i nauczycielski test osiągnięć szkolnych.

Zastosowana w tej pracy obserwacja ma charakter jawny oraz bezpośredni. Do jej przeprowadzenia użyłam arkusza obserwacji. Obiektem mojej obserwacji byli uczniowie w młodszym wieku szkolnym na zajęciach z edukacji zdrowotnej. Celem obserwacji była ocena wyników działań nauczyciela i szkoły w zakresie edukacji zdrowotnej, na podstawie bezpośredniej obserwacji aktywności i umiejętności uczniów. Każdorazowo obserwowane zachowania uczniów rozpatrywałam w 5-minutowych jednostkach czasowych podczas 45-minutowej lekcji.

Metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety, została użyta do zebrania materiału od nauczycieli uczących w klasach I-III. Celem ankiety było zgromadzenie informacji na temat edukacji zdrowotnej dzieci w badanych klasach. Kwestionariusz ankiety zawierał 18 pytań: 4 z nich były pytaniami otwartymi, 10 półotwartymi, gdzie badany mógł dopisać lub uzasadnić swoją odpowiedź, a 4 zamkniętymi. Pytania zamknięte były oparte na kafeterii koniunktywnej, z której nauczyciele mogli wskazać co najmniej jedną odpowiedź. Jedno z pytań zamkniętych, dotyczące samooceny ankietowanych, zawierało 5-stopniową skalę oceny, w której „5” stanowiło najwyższą ocenę.

Cennym źródłem informacji w moich badaniach były dokumenty dotyczące działalności szkoły w zakresie edukacji zdrowotnej uczniów klas I-III. W arkuszu analizy dokumentów uwzględnione zostały m.in. listy obecności, dyplomy i prace uczniów oraz raporty i sprawozdania z projektów prozdrowotnych.

Kolejną metodą był test osiągnięć szkolnych, w formie zbioru zadań, które mieli rozwiązać uczniowie. Zadania te miały zweryfikować poziom opanowania danych treści kształcenia. Przygotowany i wykorzystany przeze mnie test miał charakter sprawdzający, a jego celem jest stwierdzenie, w jakim stopniu uczniowie przyswoili wiedzę z zakresu edukacji zdrowotnej. Został on przeprowadzony w formie pisemnej i obejmował treści z aktualnej Podstawy Programowej dla edukacji wczesnoszkolnej. Pytania dotyczyły wiadomości oraz umiejętności ich praktycznego zastosowania. W teście były pytania odnoszące się do działów zdrowia, takich jak: higiena, żywienie, aktywność fizyczna oraz zasady bezpieczeństwa. Pierwsze 2 pytania wiązały się z przestrzeganiem zasad higieny. Kolejne 2 sprawdzały wiedzę oraz przygotowanie uczniów z elementów wchodzących w skład odżywiania. Weryfikowałam też orientację dzieci w młodszym wieku szkolnym w zadaniach z aktywności ruchowej. Ostatnie 2 pytania miały na celu sprawdzenie, czy uczniowie klas I-III znają zasady bezpieczeństwa.

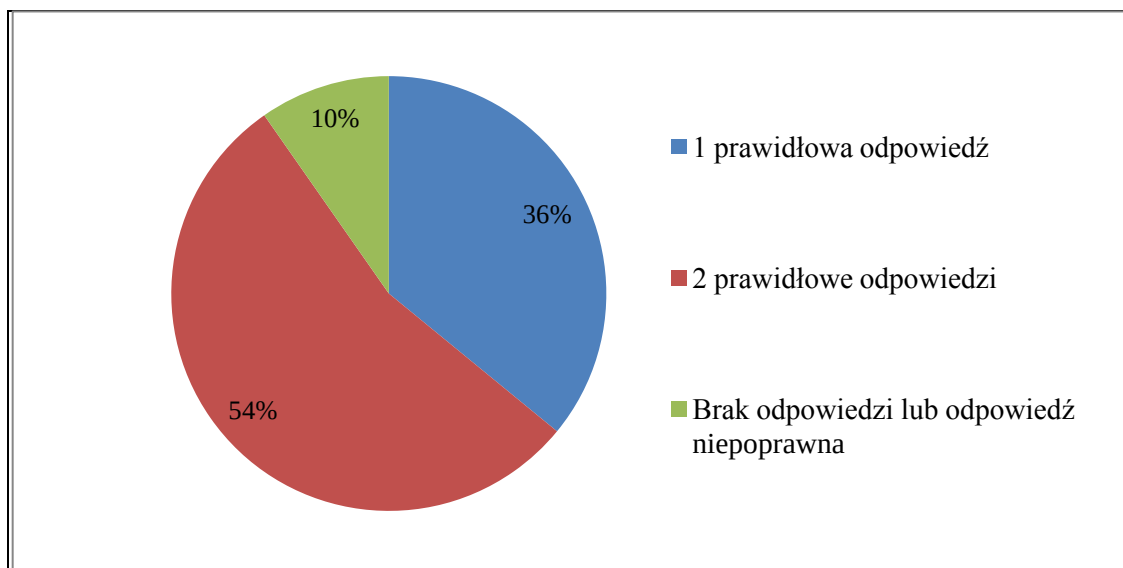
Jako teren do przeprowadzenia badań wybrałam Szkołę Podstawową Nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi im. Władysława Jagiełły w Nowym Sączu. Obserwacja działań szkoły w obszarze edukacji zdrowotnej pozwoliła mi na przypuszczenie, że jest to temat szczególnie ważny dla tego środowiska. Badania przeprowadziłam w grupie uczniów wybranych klas I-III. Brali w nich udział też wychowawcy tych klas – łącznie 9 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

W klasach II uczy się 45 dzieci, z czego 21 osób to dziewczynki, a 24 – chłopcy. Do klas III uczęszcza 42 uczniów: 20 dziewczynek i 22 chłopców. Ze względu na nieobecność uczniów na zajęciach w dniach, kiedy badania były przeprowadzane, wyniki testu dla uczniów klas I-III analizuję dla 111 dzieci. Ankietę rozdałam 9 wychowawcom badanych klas, jednak zebrałam tylko 5 z nich.

Analiza i interpretacja wyników badań własnych

Wiedza uczniów klas I-III na temat zdrowia i zdrowego stylu życia

Do zebrania informacji dotyczących poziomu wiedzy uczniów z różnych obszarów zdrowia posłużył mi test osiągnięć szkolnych i obserwacja dzieci w młodszym wieku szkolnym, a także ankietę przeprowadzona wśród nauczycieli tych klas. W teście umieszczone zostały pytania odnoszące się do poszczególnych sfer zdrowia: higieny, żywienia, aktywności fizycznej oraz zasad bezpieczeństwa. Pierwsze 2 pytania wiązały się z przestrzeganiem zasad higieny. Jest to szczególnie istotny temat w sezonie zimowym, kiedy można zaobserwować zwiększoną liczbę osób cierpiących na infekcje przenoszone drogą kropelkową. Ministerstwo Zdrowia zaleca m.in. zakrywanie ust i nosa podczas kaszlu czy kichania, z użyciem chusteczki lub zgięcia w łokciu. Z podanych trzech możliwości przedstawionych w formie obrazkowej; kichanie w dłoń, łokieć lub chusteczkę, dzieci mogły wybrać co najmniej jedno bezpieczne zachowanie. Uczniowie znający podstawowe zasady higieny nie powinni mieć problemów z wybraniem chusteczki jako jednej z prawidłowych opcji. Dziecko o szerszym zasobie wiedzy powinno znać także zasadę dopuszczającą kichanie w zgięcie łokciowe. Ogólne wyniki w sześciu badanych klasach zostały zaprezentowane na diagramie kołowym.



Wykres 1. Odpowiedzi na pierwsze pytanie dotyczące higieny (N=111).

Źródło: badania własne.

Spośród 27 badanych uczniów klas I: 10 zaznaczyło jedną prawidłową odpowiedź, 14 – 2 prawidłowe odpowiedzi, a 3 osoby zaznaczyły błędną odpowiedź lub nie udzieliły odpowiedzi. Stosunek liczby osób, które udzieliły jednej prawidłowej odpowiedzi do dzieci, które dały dwie dobre odpowiedzi w klasie 1A wynosił 9 do 3, a w klasie IB 1 do 11.

W klasach IIA i IIC 17 uczniów zaznaczyło jedną właściwą odpowiedź, 23 dało 2 dobre odpowiedzi, a 3 osoby nie zaznaczyły żadnej odpowiedzi lub udzieliły niewłaściwej odpowiedzi. W IIA stosunek jednej dobrej odpowiedzi do 2 poprawnych wynosił 9 do 7, zaś w IIC 2 prawidłowe odpowiedzi zaznaczyło 2 razy więcej uczniów tej klasy, proporcja ta wynosi 8 do 16 osób.

20 uczniów klas III zaznaczyło tylko jeden prawidłowy obrazek, 19 osób oznaczyło 2 poprawne ilustracje, a 4 wstrzymały się od odpowiedzi lub zaznaczyły błędny obrazek. Stosunek jednej dobrej odpowiedzi do 2 poprawnych był w obu klasach zbliżony do 50% i wynosił 8 do 9 w klasie IIIA oraz 12 do 9 w klasie IIIC.

W każdej z badanych klas można zauważyć znikomą liczbę dzieci, które nie udzieliły żadnej odpowiedzi lub zaznaczyły niepoprawny obrazek. Może to wskazywać na to, że dzieci mają podstawową wiedzę z zakresu higieny. Są uświadamione, że zarazki przenoszone są drogą kropelkową i należy zasłaniać usta podczas kaszlu lub kichania. Widoczny kontrast w udzielonych odpowiedziach jest widoczny w klasach IB oraz IIC. Większość uczniów z tych klas udzieliła 2 poprawnych odpowiedzi. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że w tych klasach temat higieny został szczegółowo omówiony w oparciu o aktualne zalecenia Ministerstwa Zdrowia.

Drugie pytanie z zakresu higieny dotyczyło poziomu dźwięku bezpiecznego dla zdrowia człowieka. Uczniowie mieli wybrać pomiędzy obrazkiem przedstawiającym chłopca słuchającego bardzo głośnej muzyki, a chłopcem, który ma ustawiony niski poziom natężenia dźwięku. Na 111 badanych uczniów tylko 3 osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi lub zaznaczyły niepoprawną. Bez wątpienia uczniowie klas edukacji wczesnoszkolnej wiedzą o szkodliwym działaniu głośnej muzyki.

Kolejny z działów zdrowia, który wymagał weryfikacji, to odżywianie, które jest szeroko omawiane w trakcie roku szkolnego przy okazji wielu tematów, takich jak choćby wiosenne sianie grządek czy jesienne zbiory owoców oraz warzyw. W teście ten dział zdrowia został uwzględniony w pytaniach: 2, 3 i 4.

W drugim poleceniu zadaniem dzieci było skreślenie produktów, które zawierają dużo cukru. Celem ćwiczenia było nie tylko sprawdzenie, czy uczniowie potrafią dokonać selekcji podanych produktów na zdrowe i szkodliwe dla zdrowia. Ważne było też to, czy znają składnik danego produktu, który jest uważany za niebezpieczny przy spożywaniu w dużych ilościach. Z tego też względu podczas przeprowadzania badania zwrócono uwagę uczniów na precyzyjne wykonanie polecenia.

Tabela 1

Tabela przedstawiająca odpowiedzi uczniów klas I-III w zadaniu 2 (N=111)

Klasa	Liczba obecnych uczniów w klasie	Zadanie 2			
		1 odpowiedź poprawna	2 odpowiedzi poprawne	3 odpowiedzi poprawne (cukierki, ciasto, jogurt do picia)	Oprócz poprawnych odpowiedzi są zaznaczone chipsy, które są niezdrowe, ale nie zawierają dużo cukru
1A	13	1	8	4	4
1B	14	0	6	8	4
2A	18	0	9	9	13
2C	24	0	20	4	19
3A	20	1	14	5	14
3B	22	1	14	7	13
Razem	111	3	71	37	67
Procent	100	3	64	33	60

Źródło: badania własne.

Powyższa tabela przedstawia odpowiedzi uczniów klas I-III. Tylko 3% uczniów nie potrafi rozpoznać wśród podanych produktów wszystkich tych, które zawierają dużą ilość cukru. Za to aż 64% dzieci ma elementarną wiedzę o tym, co może szkodzić zdrowiu. Pomimo tego, że aż 60% uczniów klas wczesnoszkolnych zaznaczyło produkty niezdrowe, to nasuwają się tutaj niepokojące wnioski. Mimo kilkukrotnych i jasnych instrukcji uczniowie dokonywali wyborów w sposób nieprzemyślany. Dzieci zaznaczały wśród podanych produktów chipsy, które są niezdrowe, ale nie z powodu zawartości cukru. Celem edukacji zdrowotnej jest kształtowanie w uczniach umiejętności dokonywania świadomych decyzji prozdrowotnych. Można się zastanawiać, czy takie wybory wynikły z niewiedzy uczniów co do składu produktów, czy z rutynowego, a więc nie do końca świadomego odtwarzania zdobytej wiedzy. Optimistycznie jest fakt, że 33% uczniów przekreśliło jogurt pitny jako produkt potencjalnie szkodliwy. Oznacza to, że poddają w wątpliwość produkty powszechnie uważane za zdrowe. W klasach IB i IIA ok. 50% uczniów umieściło jogurt wśród odpowiedzi. Przypuszczalnie są to klasy, w których nauczyciele regularnie aktualizują swoją wiedzę i przekazują ją uczniom. Uzyskany wynik może świadczyć także o tym, że wychowawca poświęcił więcej czasu z dziećmi na naukę analizowania zawartości produktów.

Drugie zadanie dotyczące żywienia polegało na wybraniu owoców spośród podanych produktów żywnościowych. Z danych przedstawionych w tabeli 1 wynika, że uczniowie udzielali w większości prawidłowych odpowiedzi. Jednostkowe przypadki nie zaznaczenia wszystkich owoców zdarzyły się tylko w I klasach. Należy jednak zwrócić uwagę na stosunkowo

wysoki procent uczniów, którzy oprócz poprawnych odpowiedzi umieszczali warzywa w grupie owoców. Oznacza to, że co 5. dziecko w młodszym wieku szkolnym w tej szkole ma problem z przypisaniem danego produktu do grupy warzyw czy owoców. Jak widać w tabeli, takie osoby zdarzają się nawet w klasach III.

Tabela 2

Tabela przedstawiająca odpowiedzi uczniów klas I-III w zadaniu 3

Klasa	Liczba obecnych uczniów w klasie	Zadanie 3			
		1 lub 2 odpowiedzi poprawne	3 odpowiedzi poprawne (winogrona, pomarańcza, banan)	Zaznaczone warzywa	Zaznaczone inne produkty, które nie są owocami czy warzywami / brak odpowiedzi
1A	13	2	10	1	1
1B	14	2	12	3	0
2A	18	1	16	2	7
2C	24	0	24	6	11
3A	20	0	20	4	3
3B	22	0	22	4	4
Razem	111	5	104	20	26
Procent	100	4,5	94	18	23

Źródło: badania własne.

Nie jestem w stanie stwierdzić, czy nieudzielenie odpowiedzi na pytanie 3 było spowodowane brakiem wiedzy uczniów, czy też innymi czynnikami. Nie interpretuję także testów, w których zaznaczono obrazki przedstawiające ciasto i jogurt do picia, ponieważ owoce były umieszczone na nich jako dodatkowy element. Uznałam, że wybór tych dwóch produktów był spowodowany niezrozumieniem polecenia, pomimo moich szczegółowych wyjaśnień przed rozpoczęciem uzupełniania testów przez dzieci. Warto jednak wspomnieć, że wśród innych odpowiedzi, w grupie zaznaczonych owoców u kilkorga uczniów pojawiły się orzechy.

Czwarte zadanie odnosiło się do wiedzy uczniów w obszarze Piramidy Zdrowego Żywienia i Aktywności Fizycznej (którą dla uproszczenia w dalszej części będę określać Piramidą Żywienia). Obrazek do uzupełnienia został przygotowany w oparciu o najnowszą wersję Piramidy, m.in. rozszerzonej o piętro aktywności fizycznej. Dla ułatwienia Piramida miała uzupełniony najniższy i najwyższy poziom. Warto przypomnieć, że Piramida Żywienia ma graficznie pokazywać, że im wyższe piętro, tym mniejsza ilość oraz częstość spożywania produktów, w stosunku do niższego piętra piramidy. Na potrzeby badania opracowałam więc własną interpretację wyników tego ćwiczenia. Istotą ćwiczenia nie było precyzyjne dopasowanie produktów do poszczególnych pięter. Uznałam, że jeśli uczeń z różnych względów pominie którykolwiek z podanych produktów i pozostałe wpisze na nieodpowiednie poziomy, ale zachowa ich odpowiednią kolejność, to zaliczałam jego odpowiedzi jako poprawne. Tak więc jeśli uczeń nie dopasował np. owoców, które powinny być znaleźć się na najniższym poziomie i w to miejsce wpisał chleb, powyżej mleko i następnie ryby, to wnioskowałam, że zna stosunek ilości i częstotliwości spożywania tych trzech produktów pomimo tego, że zostały wpisane w niewłaściwe miejsca.

Tabela 3

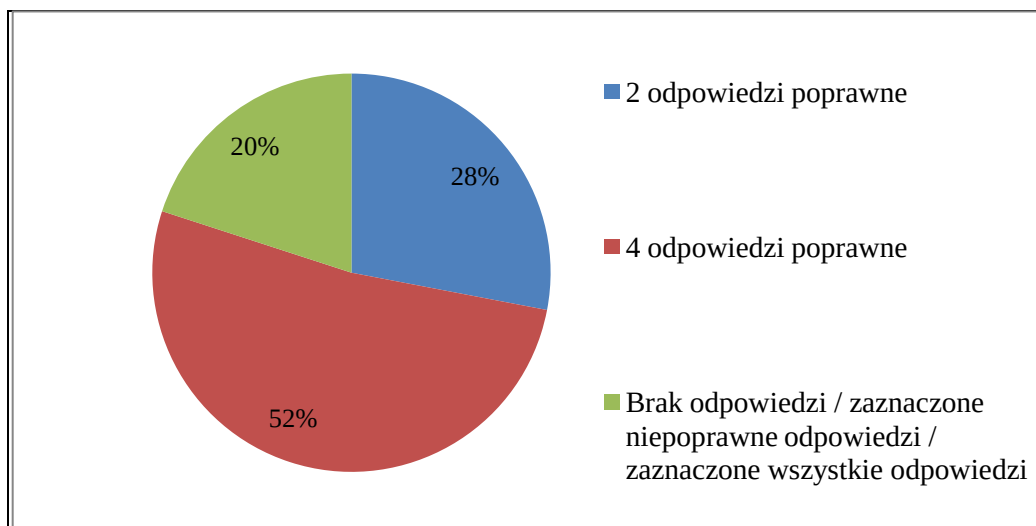
Tabela przedstawiająca odpowiedzi uczniów klas I-III w zadaniu 4

Klasa	Liczba obecnych uczniów w klasie	Zadanie 4				
		1 odpowiedź poprawna	2 odpowiedzi poprawne	3 odpowiedzi poprawne	4 odpowiedzi poprawne	Brak odpowiedzi / zaznaczone wyłącznie niepoprawne odpowiedzi
1A	13	4	1	0	7	1
1B	14	2	6	3	3	0
2A	18	4	3	8	0	3
2C	24	3	14	2	2	4
3A	20	5	6	0	5	4
3B	22	5	7	0	5	5
Razem	111	23	37	13	22	17
Procent	100	21	33	11	20	15

Źródło: badania własne.

Można łatwo podać w wątpliwość testy, w których tylko jeden produkt został poprawnie dopasowany. Prawidłowa odpowiedź mogła wynikać zarówno z wiedzy ucznia, jak też z jego losowego wyboru. Istnieje pewne prawdopodobieństwo, że dwa produkty nieprzypadkowo zostały umieszczone obok siebie w odpowiedniej kolejności na Piramidzie Żywienia. To i tak świadczy o tym, że tylko co 3. uczeń jest w stanie określić, jak często powinniśmy jeść podane produkty. Jak wynika z testów, 11% uczniów wskazało 3 poprawne odpowiedzi. Warto tutaj dodać, że w luźnej rozmowie z dziećmi po zakończeniu testu wiele z nich deklarowało, że uzupełniało to ćwiczenie w oparciu o doświadczenia wyniesione z domu, nie wiedzę szkolną. Aż 17 osób nie uzupełniło tego zadania wcale lub wszystkie ich odpowiedzi były nieprawidłowe. W całości poprawnie zadanie wykonało tylko 20% uczniów, z czego najwięcej osób z klasy IA oraz klas III. Patrząc jednak w perspektywie stosunku liczby dzieci w tych klasach do liczby uczniów z dobrym wynikiem, to w klasach III był to średnio co 4. uczeń, a w klasie IA dzieci, które zrobiły to zadanie dobrze, było ponad połowa.

Przechodząc do części edukacji zdrowotnej dotyczącej aktywności fizycznej, przywołuję zapisy z Podstawy Programowej. Zgodnie z tym dokumentem dziecko w młodszym wieku szkolnym powinno wykazywać się umiejętnością wykorzystania ruchu w różnych sferach życia, m.in. zdrowotnej, sportowej czy rekreacyjnej. Co więcej, ma wiedzieć, jak przygotować swoje ciało do wykonywania aktywności fizycznej oraz umieć wyjaśnić znaczenie ruchu dla zdrowia. Zadanie 5 polegało na zaznaczeniu ćwiczeń fizycznych z rozróżnieniem na równoważne oraz rozciągające. Uczeń miał zaprezentować znajomość prostych ćwiczeń rozgrzewających oraz cel ich wykonywania. Prawidłowo wykonane zadanie oznacza, że dziecko nie tylko rozpoznaje podane ćwiczenia, odnosząc się do własnych doświadczeń i wiedzy, ale też wie, w jakim celu się je wykonuje. Z 6 podanych przykładów 4 były prawidłowe: po 2 ćwiczenia równoważne i rozciągające. Jak widać na wykresie kołowym, 20% uczniów nie udzieliło odpowiedzi na to zadanie lub podało co najmniej jedną złą odpowiedź. Niewiele więcej, gdyż 28%, dzieci rozpoznało właściwe ćwiczenia ruchowe. Ponad połowa uczniów z wszystkich badanych klas rozwiązała to zadanie kompletnie.



Rysunek 2. Odpowiedzi na pytanie dotyczące aktywności fizycznej (N=111).

Źródło: badania własne.

Przedstawiona poniżej tabela pozwala na szczegółowe objaśnienie uzyskanych wyników moich badań. Wynika z niej, że uczniom nie sprawiło problemu rozwiązanie pierwszej części tego zadania i na 111 osób 77 zaznaczyło obie dobre odpowiedzi, natomiast w przypadku ćwiczeń rozciągających stosunek wyników między jedną odpowiedzią czy 2 a niepoprawną odpowiedzią jest w miarę wyrównany.

Tabela 4

Tabela przedstawiająca odpowiedzi uczniów klas I-III w zadaniu 5 (N=111)

Klasa	Liczba obecnych uczniów w klasie	Zadanie 5 – ćwiczenie równoważne			Zadanie 5 – ćwiczenie rozciągające		
		1 odpowiedź poprawna	2 odpowiedzi poprawne	Brak odpowiedzi/ zaznaczone niepoprawne odpowiedzi/ zaznaczone wszystkie odpowiedzi	1 odpowiedź poprawna	2 odpowiedzi poprawne	Brak odpowiedzi/ zaznaczone niepoprawne odpowiedzi/ zaznaczone wszystkie odpowiedzi
1A	13	4	6	3	6	5	2
1B	14	1	11	2	4	4	6
2A	18	3	11	4	9	9	0
2C	24	5	14	5	8	8	8
3A	20	2	17	1	8	6	6
3B	22	3	18	1	9	6	7
Razem	111	18	77	16	44	38	29
Procent	100	16	69,5	14,5	40	34	26

Źródło: badania własne.

Weryfikacja wiedzy i umiejętności z działu dotyczącego bezpieczeństwa, który też wchodzi w zakres edukacji zdrowotnej, obejmowała 2 zadania z testu dla uczniów klas wczesnoszkolnych. Celem zadania 6 było ustalenie, czy młody człowiek umie ocenić określoną sytuację w aspekcie potencjalnego zagrożenia.

Tabela 5

Tabela przedstawiająca odpowiedzi uczniów klas I-III w zadaniu 6 (N=111)

Klasa	Liczba obecnych uczniów w klasie	Zadanie 6				Brak odpowiedzi / zaznaczone tylko niepoprawne odpowiedzi
		1 odpowiedź poprawna	2 odpowiedzi poprawne	3 odpowiedzi poprawne	4 odpowiedzi poprawne	
1A	13	1	0	0	12	0
1B	14	0	0	2	12	0
2A	18	0	0	1	17	0
2C	24	0	0	0	24	0
3A	20	0	0	0	20	0
3B	22	0	0	0	22	0
Razem	111	1	0	3	107	0
Procent	100	1	0	3	96	0

Źródło: badania własne.

W przypadku tego zagadnienia dzieci wykazały się bogatym zasobem wiedzy, co widać w powyższym zestawieniu tabelarycznym. Oprócz pojedynczych osób prawie wszyscy poprawnie wykonali to zadanie. Uczniowie zaprezentowali znajomość zasad bezpieczeństwa, dotyczących poruszania się na rowerze oraz jazdy samochodem. Poprawnie rozpoznali sytuacje, które mogą doprowadzić do groźnych wypadków. Co więcej, podczas uzupełniania testu w kilku klasach dzieci pytały o doprecyzowanie jednego z przykładów. Rozsądnie wnioskowały, że włożenie śrubokrętu do kontaktu jest niebezpieczne, chociaż elektryk może taką czynność wykonywać. W tej sytuacji dzieci zaznaczały ten przykład podwójnie – jako bezpieczny i groźny, w zależności od kontekstu. Zadawane pytania są dla mnie sygnałem, że dzieci uzupełniały to zadanie w oparciu o indywidualne doświadczenie, a nie tylko o wyuczone informacje.

Kolejne zadanie, które odnosiło się do bezpieczeństwa, polegało na wpisaniu numeru telefonu alarmowego dla Pogotowia Ratunkowego. Zgodnie z ustawą z 16 lipca 2004 roku o Prawie telekomunikacyjnym w Polsce jest to numer 999. Połączenie z ogólnoeuropejskim numerem 112 umożliwia również kontakt z Państwowym Ratownictwem Medycznym, za pośrednictwem Centrum Powiadamiania Ratunkowego. Uczniowie zostali poinstruowani, że należy wpisać wszystkie znane im poprawne numery alarmowe, jednak wyłącznie te do kontaktu z Pogotowiem Ratunkowym. W przypadkach gdy uczeń wpisał wszystkie znane mu numery alarmowe, brałam pod uwagę pierwsze 2 wymienione odpowiedzi. Zebrane dane wskazują, że uczniowie klas I najczęściej wpisywali numer 999, a większość dzieci z każdej klasy II i III potrafiła podać obie prawidłowe odpowiedzi. Przypadki błędnie wpisanego numeru zdarzyły się w 3 klasach. Podane niewłaściwe odpowiedzi, takie jak: 122, 102 czy 1012, niewiele odbiegają od właściwego numeru i nasuwają wniosek, że ci uczniowie znają go, ale mają problemy z zapisem cyfr, zwłaszcza że były to głównie dzieci z klas I.

Tabela 6

Tabela przedstawiająca odpowiedzi uczniów klas I-III w zadaniu 7 (N=111)

Klasa	Liczba obecnych uczniów w klasie	Zadanie 7			
		1 odpowiedź poprawna	2 odpowiedzi poprawne	Błędnie wpisany numer	Brak odpowiedzi
1A	13	8	0	2	3
1B	14	6	5	3	0
2A	18	5	9	3	1
2C	24	11	13	0	0
3A	20	7	13	0	0
3B	22	5	17	0	0
Razem	111	42	57	8	4
Procent	100	38	51	7	4

Źródło: badania własne.

Pozytywnie należy ocenić ogólne wyniki tego zadania. Ze 111 uczniów 6 klas I-III tylko 4 dzieci nie dało żadnej odpowiedzi, a połowa z nich знаła oba numery alarmowe na Pogotowie Ratunkowe. Świadczy to o dobrym przygotowaniu i przeprowadzeniu zajęć przez nauczycieli oraz sprawności posiadanych przez dzieci z zakresu bezpieczeństwa.

Kolejnym narzędziem, którego użyłam do badania wiedzy prozdrowotnej uczniów klas wczesnoszkolnych była obserwacja. Do obserwacji wybrałam losowo 6 uczniów. Zachowanie badanych obserwowałam na 3 zajęciach, w kilkutygodniowym odstępie czasowym, dotyczących tematów prozdrowotnych.

Tabela 7

Tabela przedstawiająca zachowania uczniów klas I-III podczas obserwacji* (N=6)

Zachowanie ucznia	Jednostki czasowe (5 minut)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Wykazuje zainteresowanie tematem	2	5	3	2	2	1	1	5	5
Jest skupiony		3	2	2	4	1			2
Okazuje znudzenie	2		1			2	2		
Przeszkadza	1								
Ignoruje polecenie nauczyciela	1								
Wyraża własną opinię		1	3						1
Zadaje pytanie dotyczące tematu		2		1	1				1
Wykonuje polecenie nauczyciela		1		4	4		1	1	2
Współpracuje z innymi osobami								1	2
Pomaga nauczycielowi								1	2
Zajmuje się rzeczami niezwiązanymi z lekcją	2	1	1			2	2		
Nie jest aktywny podczas zadania grupowego								1	1
Jest zaangażowany podczas zadania grupowego								1	2

Źródło: badania własne.

* Wyniki to suma dla 6 uczniów.

Rozpatrując postawę uczniów na zajęciach, można dostrzec różne podejścia dziecka do tematu związanego ze zdrowiem. Osoby, które okazują znudzenie, przeszkadzają, ignorują polecenia nauczyciela czy zajmują się rzeczami niezwiązanymi z lekcją, dają sygnał, że zajęcia nie zainteresowały ich w najmniejszym stopniu. Analizując wyniki przeprowadzonych obserwacji pod kątem 5-minutowych jednostek czasowych, można zauważyć, że tego typu zachowania miały miejsce głównie na początku lekcji oraz po 30 min zajęć, nigdy podczas całej lekcji. Oznacza to, że dzieci wykazują brak uwagi tylko podczas konkretnych zadań, a temat lekcji nie jest dla nich nieatrakcyjny. Potwierdza to fakt, że – jak widać w tabeli – już po pierwszych kilku minutach uczniowie okazują zaniepokojenie omawianym tematem. Wzrost aktywności przypada także na ostatnie 10 min zajęć.

Podczas wszystkich obserwowanych zajęć zaistniało tylko 5 sytuacji, w których dzieci wyraziły swoją opinię. Padło także tylko kilka pytań dotyczących tematu. Może to oznaczać, że tematy prozdrowotne są im obce lub też dzieci nie potrafią odnieść zdobywanej wiedzy do swoich doświadczeń. Istnieje możliwość, że brak pytań wynika z ich przyzwyczajenia, a zajęcia o zdrowiu traktują czysto teoretycznie.

W przeprowadzonej wśród nauczycieli ankiecie jedno z pytań wiązało się z oceną poziomu wiedzy dzieci na temat zdrowia. Według 3 wychowawców klas I-III zasób wiadomości uczniów jego klasy można określić jako dobry. Jeden nauczyciel ocenił stan wiedzy dzieci jako bardzo dobry i jeden jako przeciętny.

Podsumowując, można uznać, że badane dzieci z klas I-III posiadają gruntowne informacje, jednak nie wykracza to znacząco poza ramy podstawy programowej. Uczniowie mogą pochwalić się zadawalającą wiedzą z zakresu higieny i bezpieczeństwa. Nie sprawia im trudności rozpoznanie niezdrowych produktów, ale nawet w klasach III dzieci niepoprawnie klasyfikują owoce i warzywa. Tylko 20% uczniów potrafi dobrze uzupełnić Piramidę Żywienia, choć być może – gdyby zadanie zostało przygotowane według starszej wersji piramidy – wynik byłby lepszy. Odnośnie do aktywności fizycznej, ponad połowa badanych uczniów zna proste ćwiczenia fizyczne i cel ich wykonywania. Wiedza, którą mają dzieci jest wystarczająca na ich poziomie edukacji, co potwierdzają ich wychowawcy, choć ma ona charakter odtwórczy. Uczniowie zadają niewiele pytań i nie czują potrzeby decydowania o swoim zdrowiu.

Prozdrowotne działania uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Działania uczniów edukacji wczesnoszkolnej na rzecz zdrowia można podzielić na te wynikające z inicjatywy środowiska szkolnego i indywidualne wybory dzieci. Te pierwsze są możliwe do zweryfikowania, m.in. na podstawie dokumentacji szkolnej. Podczas gromadzenia informacji do badań skupiłam się na udziale uczniów w konkursach promujących zdrowy tryb życia, zajęciach wychowania fizycznego i dodatkowych zajęciach na basenie. Dodatkowe dane uzyskałam w rozmowach oraz ankietach przeprowadzonych wśród wychowawców klas I-III, a także podczas obserwacji dzieci, prowadzonej na zajęciach z edukacji zdrowotnej.

Dzienniki lekcyjne na rok szkolny 2016/2017 obejmują listy obecności uczniów klas I-III na zajęciach wychowania fizycznego. Analiza tych list za miesiące od września do marca wskazuje na bardzo wysoką frekwencję uczniów klas I-III. Z dodatkowych informacji uzyskanych w rozmowie z nauczycielami wynika, że w klasach edukacji początkowej nie ma obecnie ani jednego ucznia z badanej grupy zwolnionego z zajęć wychowania fizycznego. Zajęcia odbywają się przede wszystkim na sali gimnastycznej. Z projektu uchwały budżetowej na ten rok, przedłożonej przez Prezydenta Miasta, wynika, że szkoła otrzyma 60 tys. zł na modernizację tej sali gimnastycznej, aby zapewnić uczniom lepsze warunki zajęć edukacyjnych.

Od I klasy uczniowie biorą udział w zajęciach sportowych na pływalni. Po opanowaniu podstawowych umiejętności pływania zajęcia rozszerzane są o elementy ratownictwa wodnego. Dzieci uczą się o roli aktywności fizycznej w zachowaniu zdrowia. Wiedzą też, co należy zrobić w sytuacji zagrożenia oraz jak pomóc tonącej osobie. W klasie I zajęcia na pływalni i dojazd finansowane są przez rodziców. W tym roku szkolnym 2016/2017 na zajęcia na basenie uczęszcza 30 z 31 uczniów klas I. Wszyscy uczniowie klas II korzystają z możliwości odbywania zajęć na basenie w ramach zajęć lekcyjnych. Pomysł takiego rozwiązania powstał z inicjatywy nauczyciela wychowania fizycznego. Rodzice pokrywają wyłącznie koszty dojazdu na basen. Dzieci z klas III mają darmowe zajęcia na basenie 1 raz na 2 tygodnie, sponsorowane przez Urząd Miasta Nowy Sącz. Jak widać, zarówno obowiązkowe zajęcia wychowania fizycznego, jak i dodatkowe zajęcia na basenie cieszą się dużym powodzeniem.

Dzieci angażują się w wiele projektów dotyczących zdrowia i mają wiele osiągnięć w konkursach o tej tematyce. Na potrzeby tych konkursów tworzą kreatywne prace plastyczne. Mogą pochwalić się dyplomami potwierdzającymi ich sukcesy zarówno indywidualne, jak i klasowe. Ponieważ udział dzieci w tych przedsięwzięciach wynika z inicjatywy szkoły, szczegółowe informacje na temat tych projektów umieszczę w podrozdziale, w którym opisuję działania szkoły na rzecz edukacji zdrowotnej.

Nauczyciele badanych klas zostali poproszeni o odpowiedź w ankiecie na temat tego, czy ich zdaniem uczniowie mogą sami podejmować decyzje dotyczące swojego zdrowia. Głównym argumentem przemawiającym za tym, że dzieci mogą dokonywać samodzielnych wyborów prozdrowotnych był fakt, że mają wiele możliwości, z których wybierają to, co je najbardziej interesuje. Podejmowana przez dzieci aktywność fizyczna opiera się na ich pasjach, np. piłka nożna czy zajęcia na basenie. Niektórzy wychowawcy stwierdzają także, że dzieci posiadają wystarczającą wiedzę do podejmowania własnych decyzji. Ich zdaniem wiele działań nie wymaga nieustannej kontroli dorosłych, np. ograniczanie spożywania słodyczy przez dziecko.

Wśród powodów wymienianych przeciwko samodzielnym decyzjom dziecka w obszarze zdrowia nauczyciele wymieniali brak odpowiedzialności i świadomości konsekwencji ze strony dzieci. Takie odpowiedzi pojawiały się głównie w kontekście sklepików szkolnych. Według wychowawców uczniowie, dokonując zakupów w szkolnym sklepiku, kierują się własnymi preferencjami, ponieważ są świadomi braku kontroli ze strony rodziców i ich wybory najczęściej padają na słodkie. Poza tym o nieodpowiedzialności dzieci w młodszy wiek szkolny świadczą ich nierozważne zachowania na przerwach lekcyjnych, podczas których zapominają o zachowaniu bezpieczeństwa.

Jak można zauważyć, odpowiedzi wychowawców dotyczyły przede wszystkim 3 sfer edukacji zdrowotnej; odżywiania, aktywności fizycznej oraz bezpieczeństwa. Nasuwa to przypuszczenie, że działalność prozdrowotna prowadzona przez nauczycieli w szkole jest zawężona do tych właśnie obszarów. Żadna z odpowiedzi na to pytanie nie dotknęła obszaru higieny czy zdrowia psychicznego i społecznego.

W ankiecie padło też pytanie o to, które treści z obszaru edukacji zdrowotnej, zdaniem wychowawców, budzą największe zainteresowanie uczniów. Najwięcej odpowiedzi uzyskały następujące obszary zdrowia: zdrowe odżywianie oraz aktywność fizyczna. Jedno zaznaczenie przypadło na profilaktykę zdrowotną i jedno na dział bezpieczeństwa. Żaden z ankietowanych nie zaznaczył higieny czy zdrowia psychicznego i społecznego. Wychowawcy stwierdzają, że uwaga uczniów skupia się na wymienionych przez nich płaszczyznach zdrowia. Jednocześnie, są wśród nich podzielone zdania, czy można pozwolić dzieciom na podejmowanie decyzji w sprawach, które budzą ich zainteresowanie.

W szkole na ścianach wyeksponowane są gazetki z aktualnymi efektami prac dzieci, dyplomami udziału w konkursach i programach o zdrowiu. Podczas przerw śniadaniowych dzieci oprócz własnych kanapek jedzą 2 razy w tygodniu świeże owoce i warzywa, a 3 razy w tygodniu otrzymują białe lub smakowe mleko w kartonikach. Dzieci pytane o swoje zdanie na temat programów, w ramach których otrzymują te produkty, wyrażały pozytywne opinie. Widoczną radość sprawiał im fakt, że mogą zostać wybrane w danym dniu, aby przynieść kartony do klasy i rozdysponować je wśród uczniów. Częstym widokiem w szkole były także dzieci korzystające z zainstalowanego na głównym korytarzu poidelka.

Badani uczniowie klas edukacji wczesnoszkolnej mogą pochwalić się wieloma różnymi aktywnościami w ramach edukacji zdrowotnej. Biorą aktywny udział w obowiązkowych zajęciach wychowania fizycznego i zajęciach dodatkowych na basenie. Przygotowują także prace plastyczne na konkursy o zdrowiu w formie plakatów, makiet czy rzeźb. Z pewnością potwierdza się postawiona hipoteza, zakładająca, że wszyscy uczniowie badanych klas I-III aktywnie uczestniczą w działaniach, jakie podejmuje szkoła na rzecz edukacji zdrowotnej. Można bez wątplenia stwierdzić, że ich aktywność prozdrowotna jest różnorodna, na podstawie nawet krótkich obserwacji w trakcie moich wizyt w szkole.

Podsumowanie i wnioski

Zdrowie rzutuje na wszystkie sfery życia. Każdy człowiek na przestrzeni lat, wraz ze wzrostem doświadczenia, wypracowuje własną definicję zdrowia, dostosowując ją do swoich potrzeb. Również prozdrowotne style życia ludzi różnią się od siebie. Odmienność działań dla zdrowia poszczególnych osób może przejawiać się w odbiegających od siebie zachowaniach, ich odrębnej formie czy ich efektach. Nietrudno się zgodzić z twierdzeniem, że prozdrowotny styl życia stanowi główne kryterium zdrowia.

Pomimo tego, że szkoła ma zinstytucjonalizowany charakter, jest środowiskiem, w którym uczniowie spędzają wiele czasu i to właśnie w szkole przebiega proces budowania indywidualnej definicji zdrowia. Istotne jest wzbudzenie w uczniach poczucia odpowiedzialności za swoje zdrowie. Edukacja zdrowotna ma tym większe szanse na pozytywne rezultaty, im bardziej świadome są działania uczniów. Wyznacznikiem skuteczności podjętych działań edukacyjnych jest uczeń, który rozumie przekazywaną mu wiedzę i chętnie dostosowuje ją do swojego stylu życia. Obserwacja zmieniającego się środowiska oraz pojawiających się w nim problemów zdrowotnych pozwala na dostrzeganie potrzeb osób, które go tworzą. Na tej podstawie można wyznaczać kierunek przydatnych zmian i ulepszeń edukacji zdrowotnej.

Odpowiadając na pytania problematyki, mogę stwierdzić, że wszyscy badani uczniowie posiadają elementarny zasób wiedzy, nie odbiegający znacząco od wytycznych aktualnej podstawy programowej dla pierwszego etapu szkolnego – edukacji wczesnoszkolnej. Badana grupa dzieci klas I-III wykazuje się różnorodnymi działaniami prozdrowotnymi, głównie w sferze aktywności fizycznej oraz żywienia. Istnieje jednak wątpliwość, potwierdzona opiniami wychowawców, czy wybory dzieci byłyby również takie bez motywacji ze strony środowiska szkolnego. Można mieć nadzieję, że w przyszłości wychowankowie stawiać będą czoła nowym dylematom etycznym i moralnym, chorobom cywilizacyjnym, a także wykażą się krytycznym spojrzeniem na fałszywe informacje czy stereotypy dotyczące zdrowia i zdrowego stylu życia.

Bibliografia

- Gawęł, A. (2003). *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lalonde, M. (1981). *A new perspective on the health of Canadians: a working document*. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada.
- Siciński, A. (2002). *Styl życia, kultura, wybór: szkice*. Warszawa : Wydawnictwo IFIS PAN.
- Sokołowska, M. (1980). *Granice medycyny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Woynarowska, B. (2010). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jana BURGEROVÁ, Vladimír PISKURA

Prešovská univerzita v Prešove

TESTOVANIE IT ZRUČNOSTI ŠTUDENTOV PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGICKY IT FITNESS TESTOM V PRIEBEHU 3 ROKOV

Abstrakt

Predložený príspevok prináša porovnanie výsledkov testov digitálnych zručností študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v rámci ich vysokoškolského vzdelávania s cieľom odhadnúť úroveň ich digitálnych zručností v piatich definovaných oblastiach. Na meranie digitálnych zručností bol použitý test IT Fitness 2015 a 2017 pozostávajúci z 25 položiek. Vzorka zahŕňala 532 študentov v roku 2016, 212 študentov v roku 2017 a 372 v roku 2018 v bakalárskych a magisterských študijných programoch. Príspevok ponúka interpretáciu vybraných výsledkov výskumu (celkové priemerné skóre a priemerné skóre pre dané domény). Výsledky testovania digitálnych zručností poukazujú na tendenciu celkového nadhodnocovania zručností digitálnych domorodcov. Požiadavky pedagógov, ako aj samotnej pedagogickej praxe vedú k vzniku nových výziev pre študentov. V rámci prípravy nových akreditácií študijných programov je preto potrebné upraviť učebné osnovy matematických predmetov orientovaných na IT a zahrnúť do nich ďalšie aktivity, ktoré umožnia rozvoj chýbajúcich "digitálnych zručností", pretože tieto sú potrebné nielen pre vlastné potreby študentov, ale aj kvôli narastajúcim požiadavkám na používanie digitálnych technológií v primárnom a predškolskom vzdelávaní. V kontexte výsledkov trojročného testovania IT zručností, navrhujeme venovať sa viac komplexným úlohám, ktoré vyžadujú kognitívne funkcie vyššieho rádu, klásť dôraz na pokročilejšie funkcie softvérov a venovať sa viac IT bezpečnosti.

Kľúčové slová: IT fitness test, digitálni domorodci, študent pedagogickej fakulty.

Summary

The presented paper brings a comparison of digital skills test results of students of the Faculty of Education, University of Presov within their undergraduate training with the aim to estimate the level of their digital skills in five defined domains. The IT Fitness Test 2015 and 2017 consisting of 25 items was used as the measure of the target skills. The sample included 532 students in 2016 and 212 students in 2017 and 372 in 2018 in bachelor and master study programs. The paper provides an interpretation of the selected research findings (total mean scores and mean scores for the given domains). The results of digital skills testing point out the tendency of the overall overestimation of Digital Natives Skills. The demands of pedagogues as well as teaching practice itself give rise of new challenges for students. Within the preparation process of the new study programs accreditations it is therefore necessary to modify the curricula of math and IT-oriented subjects and include further activities allowing for the development of the lacking "Digital Skills", since these are needed not only for students' own study but also due to the increasing demands related to the use of digital technologies in primary and pre-primary education. In the context of the three-year testing of IT skills, we propose to devote more complex tasks that require higher functions of cognitive functions, emphasize more advanced software features and more talk about IT security.

Key words: IT fitness test, digital natives, student – faculty of education.

Úvod

Súčasná generácia mladých ľudí študujúci na univerzitách je označovaná niekoľkými spôsobmi – Miléniová generácia (Howe, Strauss, 1991), Net Generácia, (Tapscot, 1997), digitálni domorodci, ktorí prirodzene „hovoria“ digitálnym jazykom (Prensky, 2001) alebo aj Y Generácia (Zhai, Liu, 2008). Bez ohľadu na ich označenie, mladí ľudia, sú všeobecne považovaní za odborníkov na prácu s digitálnymi technológiami. Testovania digitálnych zručností realizované na celom Slovensku od roku 2009 poukazujú na tendenciu nadhodnocovania digitálnych zručností tejto generácie (IT AS 2017). Pokiaľ ide o používanie digitálnych technológií v edukácii, existuje len malá pravdepodobnosť, že digitálni domorodci sú automaticky aj digitálne kompetentní a že, tieto zručnosti prenášajú aj do akademického prostredia (Gallardo et al., 2015). V skutočnosti neexistuje dôkaz, že chcú a vedia tieto technológie používať aj na akademické účely. Napriek ich digitálnym zručnostiam, ich digitálne kompetencie – schopnosť posudzovať a učiť sa z digitálnych zdrojov, je často nižšia ako schopnosť ich učiteľov. V štúdií Nicholasa (2008) sa uvádza, že v škole kde žiaci používajú laptopy, len malé percento z nich ich využíva na „robenie si poznámok“. V jednom zo svojich článkov sa Buckingham (2006) pýta: "Existuje digitálna generácia?". V skutočnosti sa technologický boom týka nás všetkých, no existujú rozdiely v tom, ako jednotlivé sociálne a vekové skupiny používajú digitálne technológie. Na základe štúdia vzorky 2096 austrálskych študentov Kennedy et al. (2010) identifikoval 4 rozdielne typy technologických používateľov v rámci skupín net generácií: power user 14%, bežný používateľ 27%, nepravidelný používateľ 14% a základný používateľ 27%. Pokročilejší používatelia technológií boli v menšine a najväčšia skupina študentov boli bežní používatelia. Títo sú charakterizovaní extrémne častým používaním nových a novovznikajúcich technológií a menej ako týždenným alebo mesačným používaním štandardných webových technológií. Štúdie realizované Jonesom a Hoseinom (2010a, 2010b) porovnávajú, či staršia generácia študentov (21-25 rokov) používa technológie rozdielne ako mladšia Net Generácia študentov (menej ako 20 rokov). Mladší študenti používajú IKT na sociálne a voľnočasové účely viac frekventovane ako mladšia net generácia. U starších študentov bolo pravdepodobnejšie, že ich IKT využijú na štúdium. Vo vzťahu k dnešnej generácii študentov existuje rastúca potreba používania pojmu "digitálni študenti" v kontexte vzdelávania, pretože pojem ponúka širšiu – celosvetovú víziu študenta 21. storočia. Vnímanie tohto pojmu sa líši medzi jednotlivcami, ako aj z pohľadu spoločností, regiónov, krajín a času (Morgan, Bullen, 2011). Je pravdepodobné, že existuje široká škála rôznych premenných (ako vek, ktorý je nevyhnutný pre definíciu súčasnej generácie), ktoré je potrebné brať do úvahy, aby bolo možné pochopiť, ako študenti využívajú digitálne technológie. Nemožno očakávať, že mladí ľudia intuitívne vedia, ako používať technológie, a preto nepotrebujú digitálne vzdelávanie ani odbornú prípravu, ako uvádza Dzurilla (2016), najmä vo vzťahu k príprave budúcich učiteľov je žiaduce zabezpečiť prípravu pre prácu s digitálnymi technológiami aj ponukou digitálneho obsahu.

1. Súčasný stav diskutovanej problematiky

Naša doterajšia skúsenosť s vysokoškolským vzdelávaním budúcich učiteľov na primárnom a predprimárnom stupni vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity naznačuje, že digitálne zručnosti digitálnych domorodcov sú zvyčajne preceňované. Ako ukazujú výsledky testovania študentov v rámci kurzu "IKT v predškolskej a voľnočasovej edukácii" vo februári a septembri 2017 (*študenti museli upraviť dokument v softvéri na spracovanie textu pomocou základných nástrojov*) nemajú študenti dostatočné digitálne zručnosti. Cieľom štúdie počas roka 2016 bolo preskúmať používanie mobilných technológií študentami Pedagogickej

fakulty. Zistenia ukazujú, že na študijné účely študenti väčšinou používajú notebooky a mobilné telefóny, pričom najčastejšie pristupujú k voľne dostupným študijným materiálom na internete. Tieto zariadenia sa používali na vyhľadávanie informácií týkajúcich sa štúdia na Google, no vo vedeckých diskusných skupinách už menej častejšie (Adamkovičová, Burgerová, 2016). Výskum porovnávajúci distribúciu študijných materiálov prostredníctvom LMS Moodle a Google Apps medzi študentami Pedagogickej fakulty PU nepotvrdil náš predpoklad, že študenti považujú Google aplikácie za viac používateľsky priateľské. Naopak pokladali ich za rovnako technologicky náročné ako distribúciu prostredníctvom LMS Moodle (Adamkovičová, Burgerová, Piskura, 2017).

2. Použité metódy

2.1. Účastníci

Testovanie bolo vykonané na celkovej vzorke 1116 študentov vo vekovom rozpätí 19 až 24 rokov v priebehu rokov 2016, 2017 a 2018. Účastníci boli vybraní zo všetkých študentov študujúcich na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity, a to tak, že boli vybraté všetky študijné skupiny, ktoré mali predmety obsahovo zamerané na výučbu matematiky a informatiky.

2.2. Postup

Pred testovaním boli študenti osobne informovaní o postupe testovania. Miesto a čas testovania bol ponechaný na výbere študentov, predpokladaný čas na vypracovanie testu bol 60-120 min. Študenti riešili všetky testové položky prostredníctvom LMS Moodle, kde sa IT test nachádzal, vstup bol ošetrovaný prihlasovacím vstupným kľúčom. Mohli sa prihlásiť tiež na externom zariadení. Vypracovanie testu bolo jednou z podmienok udelenia zápočtu vo vybraných predmetoch. Po skončení testovania nám nástroje LMS Moodle veľmi pomohli – systém vygeneroval správu o výsledkoch pre študenta, ako aj všetky údaje potrebné pre následné štatistické analýzy. Správne odpovede boli pre študenta zverejnené až po uzavretí testu. Vypracovanie testu do 30 minút sme považovali za nereálne z pohľadu seriózných odpovedí a dané subjekty boli z analýz odstránené.

2.3. Meranie

IT Fitness test z roku 2015 bol na testovanie digitálnych zručností študentov použitý v roku 2016 a 2017. Test bol sprístupnený pre verejné národné testovanie po registrácii na oficiálnej stránke eSkills. Test obsahoval 25 položiek s viacerými možnosťami výberu (4 až 16 možných odpovedí), pričom jedna odpoveď bola vždy správna. Z položiek IT Fitness testu mohli participantí získať skóre v nasledujúcich oblastiach: *Internet, Bezpečnosť a počítačové systémy, Nástroje spolupráce a sociálne siete, Kancelárske nástroje a Komplexné úlohy*. Každá z domén bola reflektovaná piatimi položkami. IT Fitness test 2017 bol na testovanie digitálnych zručností študentov použitý v roku 2018. Test obsahoval 30 položiek s viacerými možnosťami výberu (1 až 4 možných odpovedí), pričom jedna odpoveď bola vždy správna. Test obsahoval 6 tematických oblastí, oproti testu 2015, pribudla doména *online marketing*. Každá zo spomenutých domén bola reflektovaná piatimi položkami, avšak v kategóriách *bezpečnosť a sociálne siete* boli niektoré položky rozdelené na viacero podotázok, súčet bodov za takúto otázku bol vždy 1. Celkovo tak mohli študenti získať 30b. Kategória online marketing bola zo štatistickej analýzy vylúčená.

21. Instagram I
Rozhodnite o pravdivosti nasledujúcich tvrdení o sociálnej sieti Instagram:

	Pravda	Nepravda
Niektoré fotografie môžeme z Instagramu stiahnuť aj vo vysokom rozlíšení (full HD).	☐	☒
☒ Instagram neponúka možnosť uložiť fotografie na disk.	☒	☐
☒ Na Instagrame môžeme zverejňovať aj videá.	☒	☐

Obrázok 1. Otázka s viacerými podotázkami z kategórie *sociálne siete*.

Po súhlase IT Association Slovakia (IT AS, 2015a) sme použili rovnaké testy na naše testovanie. Testy boli implementované do LMS Moodle, kde sme použili fixnú množinu položiek, takže každý účastník dostal rovnaké otázky namiesto náhodného výberu vzorky 25 otázok z väčšej banky otázok použitých na národné testovanie.

3. Výsledky

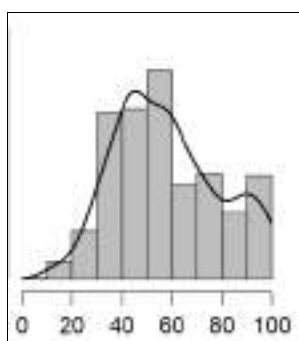
Základné deskriptívne štatistiky za všetky roky testovania sú uvedené v tabuľke 1. V roku 2018 sa na testovaní podieľalo 372 študentov a priemerná miera úspešnosti v roku 2018 – 54,8% (SD 9,31) bola mierne vyššia v porovnaní s rokom 2017 – 49,7% (SD 18,40).

Tabuľka 1

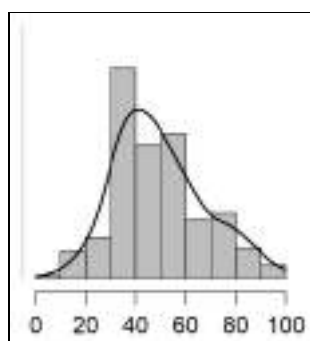
Základné deskriptívne štatistiky

	Rok	n	Priemer	Medianá	SD	SE
Sumárne	2018	372	54.8	54.6	9.30	0.482
	2017	212	49.7	48.0	18.4	1.26
	2016	532	58.0	56.0	21.0	0.912
Internet	2018	372	59.5	60.0	21.65	1.123
	2017	212	63.4	60.0	21.1	1.45
	2016	532	80.6	80.0	20.2	0.875
Bezpečnosť	2018	372	76.9	77.5	10.36	0.537
	2017	212	38.9	40.0	27.4	1.88
	2016	532	45.8	40.0	30.8	1.336
Komplexné úlohy	2018	372	35.1	40.0	20.79	1.078
	2017	212	45.1	40.0	28.5	1.96
	2016	532	48.7	40.0	29.5	1.280
Office	2018	372	24.6	20.0	19.36	1.004
	2017	212	54.6	60.0	28.7	1.97
	2016	532	61.5	60.0	27.5	1.192
Kolaboratívne nástroje a sociálne siete	2018	372	77.9	79.9	12.50	0.648
	2017	212	46.5	40.0	25.2	1.73
	2016	532	53.4	60.0	27.4	1.190

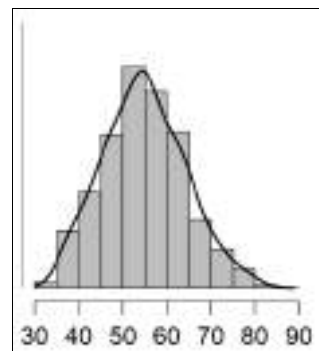
Študenti sa teda oproti roku 2017 mierne zlepšili, ale nedosiahli celkovo vyššie skóre ako v prvom roku testovania 2016 – 58% (SD 21,0). V porovnaní s rokom 2016 – 58% (SD 21,00) nastalo v 2018 mierne zhoršenie v dosiahnutom skóre.



Graf 1. Rok 2016.

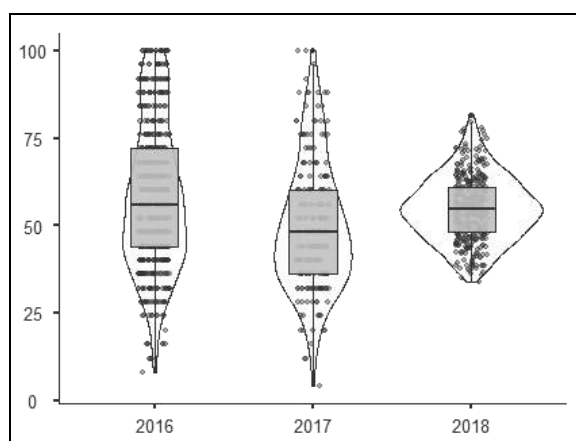


Graf 2. Rok 2017.



Graf 3. Rok 2018.

Celkové distribúcie skóre za testované roky sú znázornené na grafoch 1, 2 a 3. Z histogramov a grafu 4 je zrejmé, že výsledky testovaní študentov v roku 2018 boli navzájom omnoho viac podobné ako v predchádzajúcich rokoch. Ako môžeme vidieť na grafe 3 a 4 variabilita údajov bola v roku 2018 menšia $SD\ 9,31$, avšak výkonnosť študentov bola konzistentnejšia.



Graf 4. Hustota rozloženia testovaných subjektov.

Na testovanie štatistickej významnosti rozdielov medzi rokmi 2018 a 2017 bol použitý t-test. Celková priemerná úspešnosť pozorovanej vzorky v roku 2018 ($M = 54,8\ SD = 9,30$) bola štatisticky významne vyššia ako v roku 2017 ($M = 49,7, SD = 18,4$), $t(582) = 4,46; p < 0,001$, s veľkosťou malého efektu. Je teda zrejmé, že študenti oproti roku 2017 dosiahli signifikantne lepšie výsledky, čo poukazuje na stúpajúci trend v oblasti komplexných IT zručností v medziročnom porovnaní 2018-2017.

Tabuľka 2
T-test 2018/2017

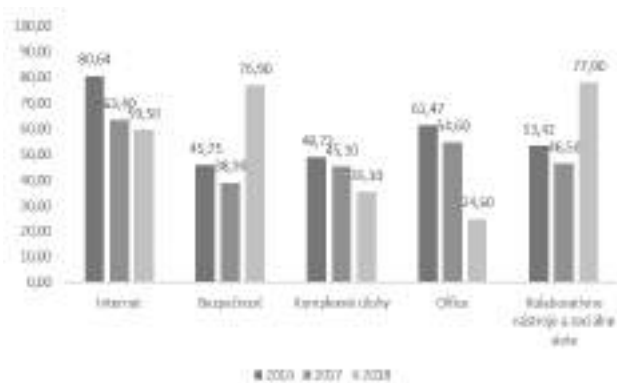
								95% Confidence I.		
Doména	M18	M17	statistic	df	p	Mean difference	SE difference	Lower	Upper	Cohen's d
Sumárne	54,8	49,7	-4.46	582	< .001	-5.11	1.15	-7.367	-2.86	-0.384
Internet	59,5	63,4	2.10	582	0.036	3.88	1.84	0.257	7.50	0.181
Bezpečnosť	76,9	38,9	-23.98	582	< .001	-38.06	1.59	-41.174	-34.94	-2.064
Komplexné úlohy	35,1	45,1	4.86	582	< .001	9.99	2.05	5.953	14.20	0.418
Office	24,6	54,6	15.05	582	< .001	30.05	2.00	26.131	33.97	1.295
Kolaboratívne a s.s.	77,9	46,5	-20.13	582	< .001	-31.44	1.56	-34.504	-28.37	-1.732

Na testovanie štatistickej významnosti rozdielov medzi rokmi 2018 a 2016 bol taktiež použitý t-test. Celková priemerná miera úspešnosť pozorovanej vzorky v roku 2018 ($M = 54,8$ $SD = 9,30$) bola signifikantne nižšia ako v roku 2016 ($M = 58,07$, $SD = 21,0$), $t(901) = 2,72$; $p = 0,007$. Je teda zrejmé, že študenti v roku 2018 dosiahli horšie výsledky ako v roku 2016. V rámci testovania IT zručností na Pedagogickej fakulte PU v priebehu 3 rokov, študenti nedosiahli štatisticky významne lepší výsledok ako v prvom roku testovania v 2016 ($M = 58,24$, $SD = 21,06$). Študenti sa v medziročnom porovnaní 18/17 signifikantne zlepšili v niektorých oblastiach, avšak ak sa pozrieme na výsledky z medziročného porovnania 17/16, 2016 ($M = 58,24$; $SD = 21,06$), $t(448) = 5,45$; $p = 8e10^{-8}$, zistíme, že študenti dosiahli horšie výsledky vo všetkých oblastiach, čo poukazuje na zhoršujúci sa trend v oblasti IT zručností od roku 2016.

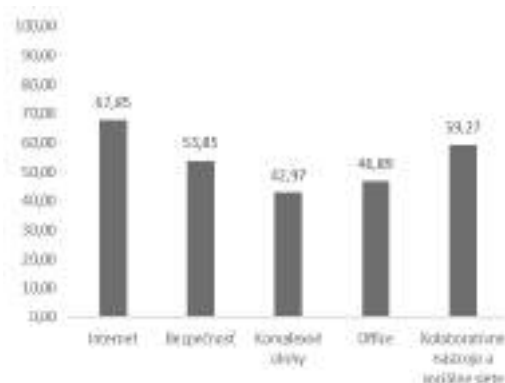
Tabuľka 3
T-test 2018/2016

								95% Confidence I.		
Doména	M18	M 16	statistic	df	p	Mean difference	SE difference	Lower	Upper	Cohen's d
Sumárne	54,8	58,0	2.72	901	0.006	3.16	1.16	0.879	5.45	0.184
Internet	59,5	80,6	14.98	901	< .001	21.07	1.41	18.310	23.83	1.013
Bezpečnosť	76,9	45,8	-18.76	901	< .001	-31.19	1.66	-34.449	-27.92	-1.269
Komplexné úlohy	35,1	48,7	7,66	901	< .001	13.61	1.78	10.128	17.10	0.518
Office	24,6	61,5	22.26	901	< .001	36.88	1.66	33.632	40.14	1.506
Kolaboratívne a s.s.	77,9	53,4	-16.11	901	< .001	-24.52	1.52	-27.513	-21.54	-1.089

Testované položky boli vo verzii testu z roku 2016 rozdelené do 5 tematických domén, pričom vo verzii testu 2017 pribudla doména online marketing, ktorá však do celkových výsledkov nebola zarátaná. Graf 5 znázorňuje strednú úspešnosť v danej doméne pre všetky testované roky. Z grafu je jasné, že v roku 2018 boli študenti v kontexte prechádzajúcich testovaní úspešnejší v doménach *Bezpečnosť* a *Kolaboratívne nástroje sociálne siete*. Doména *Bezpečnosť* sa pritom paradoxne v prechádzajúcich rokoch ukázala ako najzložitejšia. Vo všetkých ostatných doménach študenti v roku 2018 dopadli horšie. Jednoročný rozdiel vo výsledkoch príslušných domén medzi rokmi 2018 a 2017 je možné vidieť v tabuľke 2. Medziročné rozdiely vo všetkých doménach sú štatisticky významné a so strednými a veľkými efektmi.

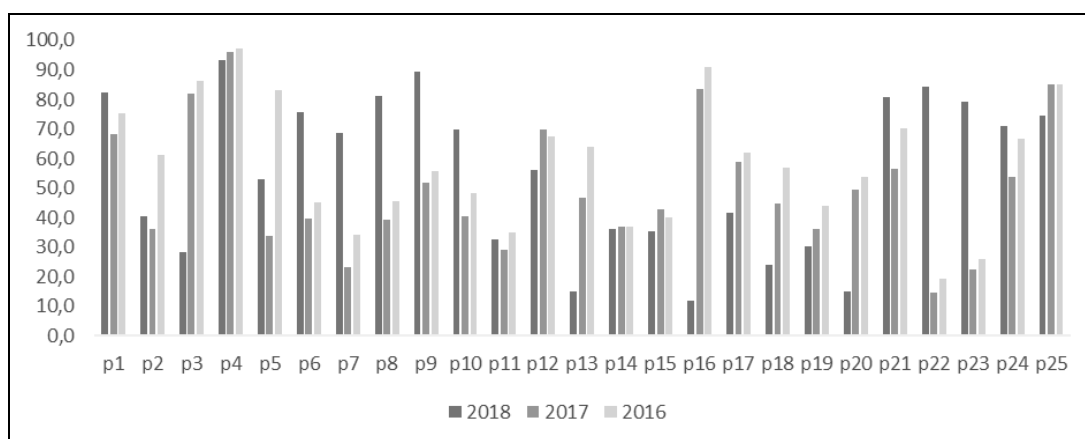


Graf 5. Stredná miera úspešnosti v jednotlivých doménach za všetky testované roky.



Graf 6. Stredná miera úspešnosti v jednotlivých doménach v priebehu celej doby testovania.

Jednoročný rozdiel vo výsledkoch príslušných domén medzi rokmi 2018 a 2016 je možné vidieť v tabuľke 2. Rozdiely vo všetkých doménach medzi týmito dvoma rokmi sú štatisticky významné a to s malými strednými a veľkými efektmi. V roku 2016 sa doména *Internet* ukázala ako najjednoduchšia, naopak *Bezpečnosť* a *Komplexné úlohy* ako najťažšie. Rovnaký výsledok bol potvrdený aj v roku 2017, keď sa doména *Internet* ukázala ako najjednoduchšia a medzi najťažšie boli opäť zaradené domény *Bezpečnosť* a *Komplexné úlohy*. V roku 2018 sa však situácia diametrálne zmenila, ako najjednoduchšie domény sa ukázali oblasti, v ktorých študenti v minulých rokoch paradoxne zaostávali – *Bezpečnosť*, *Kolaboratívne nástroje* a *Sociálne siete*. Medzi domény s permanentne klesajúcou tendenciou v priebehu troch rokov, sa zaradili položky *Internet*, *Komplexné úlohy* a s najnižším výsledkom v roku 2018 doména *Office*, ktorej obsahové zameranie by malo korešpondovať s IT zručnosťami študenta vysokej školy, študenti v nej v roku 2018 získali len 24,60%. Stredné miery úspešnosti v jednotlivých doménach v priebehu celej doby testovania (Graf 6) dokumentujú fakt, že študenti majú stále najväčší problém s *Komplexnými úlohami*.



Graf 7. Stredná miera úspešnosti pre všetky položky.

Graf 7 znázorňuje podrobnejšiu mieru úspešnosti pre každú testovú položku. Ako vidíme, medzi testovanými položkami existuje veľká variabilita vzhľadom na ich náročnosť. Zatiaľ čo niektoré z nich boli správne zodpovedané väčšinou účastníkov, miera úspešnosti v iných položkách neprekročila „chance level“.

Záver

Najvyššia miera úspešnosti za celú dobu testovania bola zaznamenaná v doméne Internet, čo je pravdepodobne zapríčinené frekventovaným používaním internetu a jeho služieb študentmi vysokých škôl – podľa výsledkov testov je vyhľadávanie informácií súvisiacich so štúdiom prostredníctvom vyhľadávačov vlastne jednou z najobľúbenejších aktivít medzi univerzitnými študentami (IT AS, 2015b). Internet dominuje taktiež aj v priemernej hodnote za túto doménu v priebehu celej doby testovania. V štúdiu Nicholasa (2008) študenti identifikovali Google ako východiskový bod vyhľadávania informácií a zároveň ako aj najobľúbenejší elektronický zdroj. Pri aktivitách, ktoré súvisia s informačnými technológiami a ktorým venujeme viac času, potom očakávame, že ich študenti zvládnu ľahšie. Musíme však podotknúť, že aj napriek týmto pozitívnym informáciám majú výsledky v tejto oblasti stále klesajúci charakter.

Doména s najnižšou mierou úspešnosti v roku 2016 a 2017 je Bezpečnosť a Komplexné úlohy. Vzhľadom na vzorku vysokoškolských študentov je prekvapujúce, že úloha súvisiaca s duševným vlastníctvom (autorský zákon, plagiátorstvo ai.) priniesla najnižšiu mieru úspešnosti (iba 45% v roku 2016 a 39% v roku 2017). Výsledky vyššie uvedenej medzinárodnej štúdie preukázali nedostatočné zručnosti v oblasti internetovej bezpečnosti (42% študentov nie je dostatočne informovaných o rizikách bezplatného Wi-Fi, 40% z nich si nechráni prístup k ich telefónu a 50% študentov nikdy alebo len zriedka kontrolujú povolenia, ktoré aplikácia vyžaduje pred inštaláciou (Ariu v 2014)). V roku 2018 sa však situácia otočila a táto doména sa ukázala ako jedna z najjednoduchších. Ak sa bližšie pozrieme na charakter otázok v predmetnej doméne, zistíme, že sa týkali bezpečnostných povolení aplikácii ako je napr. Gmail, WhatsApp, pripojenia na wifi v reštaurácií, hoaxov, bezpečnostného prvku captcha a bezpečnostných prvkov pri registrácii na webe. V porovnaní s otázkami v doméne bezpečnosť vo verzii testu z roku 2015 sa tieto otázky bytostne viac dotýkali sféry života vysokoškoláka a podľa nášho názoru charakter týchto otázok viac korešpondoval so zručnosťami vysokoškoláka v porovnaní s predchádzajúcim rokom. Taktiež môžeme konštatovať, že otázka bezpečnosti rezonovala v roku 2017/2018 v kontexte zavedenia prísnejších bezpečnostných opatrení GDPR veľmi často aj v médiách, čo mohlo spôsobiť zvýšenie všeobecného povedomia študentov v oblasti internetovej bezpečnosti.

Úroveň úspešnosti v doméne *Kolaboratívne úlohy a Sociálne siete* bola na úrovni 53,4% v roku 2016 a 46,5% v roku 2017, čo sa dá považovať za pomerne nízku mieru úspešnosti v porovnaní s rokom 2018, kde študenti dosiahli 77,9%. Súčasná generácia študentov sa pohybuje v prostredí webu 2.0, ktorý je charakteristický najmä možnosťou zasiahnuť do tvorby jeho dynamického obsahu v reálnom čase, komentovaním, zdieľaním veľmi dobre. Používať kladové služby začalo aj množstvo pedagógov, ktorí ho využívajú na administráciu štúdiá, ale aj napr. na tvorbu kooperatívnych zadaní. Tieto služby sú jednoduché, majú prívetivé grafické prostredie a sú často zdarma. V tejto doméne boli všetky položky súvisiace s kolaboratívnymi nástrojmi situované do prostredia Google Drive, ktorý v predmete „Didaktika IKT v primárnej edukácii“ študenti v poslednom roku testovania museli využívať. Prešovská univerzita v Prešove pred 4 rokmi prešla na komplexné služby Office 365 od spoločnosti Microsoft, ktorý poskytuje celú paletu takýchto služieb. S tým súvisí aj silný tlak na študenta, aby tieto služby v kontexte nových pravidiel GDPR aj v kontexte firemnej kultúry začal používať. Nárast v tejto oblasti mohol byť podľa nášho názoru zapríčinený najmä týmito spomínanými skutočnosťami. Charakter otázok oblasti *Sociálnych sietí* takmer identicky korešpondoval s typickými vlastnosťami Net-Generácie, nemôžeme sa preto čudovať rapidnému nárastu úspešnosti v tejto oblasti. Položky boli zamerané na používanie sociálnej siete Facebook a Instagram, ktoré participanti využívajú veľmi frekventovane.

Kancelárske nástroje predstavované tabuľkovým procesom mali druhú najvyššiu celkovú úspešnosť v roku 2016 a 2017. Avšak skutočnosť, že v roku 2017 boli študenti menej úspešní vo všetkých kancelárskych nástrojoch ako v predchádzajúcom roku, je dosť alarmujúca. Situácia sa ešte zhoršila v roku 2018, kde študenti získali najhorší výsledok za posledné 3 roky len 24,6%. Túto klesajúcu tendenciu dokázali aj priebežné výsledky testovania digitálnych zručností na Slovensku v roku 2017, kde balík Office dosiahol najnižšie skóre – iba 38%. Na základe testovania, ako aj našich skúseností v prezenčnej výučbe, ktorá umožňuje priame pozorovanie práce študentov s textovým procesom, tabuľkovým a prezentačným softvérom, tvrdíme, že študenti sú viac alebo menej schopní používať tieto nástroje, ale zlyhávajú pri konfrontácii s náročnejšími požiadavkami. Testové položky neboli zamerané na klasické funkcie daného programu, úlohy boli zamerané na pokročilejšie komplexné funkcie. Dokazuje to aj štúdia uskutočnená na vzorke 1000 účastníkov, ktorí v posledných troch rokoch opustili školu, kde sa 85% absolventov vysokých škôl naučilo používať softvér PowerPoint v škole, ale len 39% ho používalo v práci, 88% sa naučilo používať tabuľkový procesor, ale iba 65% ho používa ako súčasť svojej práce. Podľa štúdie "mnohí mladí dospelí sú presvedčení o svojich digitálnych zručnostiach, ukazuje prieskum, ale podniky nevyužívajú technické znalosti, ktoré majú najviac osvojené" (Lomas, 2008). Na druhej strane Chartered Institute for IT (2017) poukazuje na to, že zamestnávateľia považujú zručnosti týkajúce sa elektronickej pošty, spracovania textu a tabuľkových procesov za najviac potrebné pre väčšinu úloh na pracovisku.

Doména *Komplexné úlohy* bola kombináciou vyhľadávacích úloh a iných poznatkov, kde účastníci museli vykonať sériu krokov na vyriešenie úloh. Táto doména bola označená druhou najnižšou mierou úspešnosti vo všetkých testovaných rokoch, čo poukazuje na dlhodobý problém, ktorému čelí naše vzdelávanie: úlohy, ktoré vyžadujú kognitívne funkcie vyššieho rádu, sú zvyčajne tie, v ktorých študenti sú najmenej úspešní. Celkovo možno konštatovať, že v tejto doméne v roku 2017 boli študenti menej úspešní v porovnaní s testovaním v roku 2016 a ešte menej úspešnejší v porovnaní s rokom 2018.

Celkovo môžeme konštatovať, že sa študenti v medziročnom porovnaní 2018/17/16 nikam neposunuli, ich poznatky v IT sa zhoršujú, aj keď v porovnaní 18/17 nastal mierny nárast. Na základe našich doterajších výskumov sa zhodneme na tom, že digitálne zručnosti digitálnej generácie sú vo všeobecnosti nadhodnotené, ako dokazujú aj mnohé ďalšie štúdie. Naším záverom je, že obľúbené IT zručnosti digitálnych domorodcov, ako sú chatovanie, hranie hier, streamovanie, sledovanie videí a počúvanie hudby, používanie sociálnych sietí nie sú dostatočné na študijné a pracovné účely budúcnosti. Digitálne zručnosti potrebné na štúdium a zručnosti preferované zamestnávateľmi môžu byť dosť špecifické a je potrebné systematicky ich rozvíjať a tomu prispôbiť učenie. Súčasne je dôležité, aby študenti rozvíjali zručnosti potrebné pre zložité, komplexné úlohy, kde je potrebné prepojiť vedomosti v širšom kontexte s využitím kognitívnych operácií vyššieho rádu (analýza, hodnotenie, kreativita) (IT AS, 2015b). Kombinácia vývoja digitálnych zručností a kognitívnych funkcií vyššieho rádu ponúka množstvo aplikácií. Jedným z najužitočnejších nástrojov je napr. iPadagogy Wheel (Padagogy.cz, 2017), ktorá je založená na Bloomovej taxonómii – kategorizuje mobilné aplikácie podľa nasledovných kritérií: *kritériá zapamätania, kritériá pochopenia, kritériá uplatňovania, analytické kritériá, hodnotiace kritériá a vytváranie kritérií*.

Vzhľadom na analyzovanú vzorku účastníkov je dôležité spomenúť, že vzdelávacia prax neustále ponúka nové možnosti vzdelávania aj implementáciou digitálnych technológií do predškolského a primárneho vzdelávania. Preto je dôležité využiť všetky možnosti vrátane e-learningu, kde odporúčame implementovať do e-learningových kurzov s matematickými

a IT aktivitami, ktoré umožňujú rozvoj chýbajúcich digitálnych zručností súvisiacich so štúdiom, aktivity vedúce k zlepšeniu kompetencií učiteľov využívať digitálne technológie v primárnom a predškolskom vzdelávaní. Dôležitá je aj skutočnosť, že mnoho z kompetencií pre prácu s digitálnymi technológiami môže byť predmetom samoštúdia, ak použijeme názorné vysvetlenia, napr. aj v podobe video tutoriálov. Úlohou inštitucionálneho vzdelávania je doplniť získané zručnosti o systematický prístup a profesionálny rozvoj.

Zoznam bibliografických odkazov

- Adamkovičová, M., Burgerová, J. (2016). Mobile Devices and Social Networks within Pre-Service Teacher Preparation. In: *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 5(2). Available at: <http://doi.org/10.1515/ijcte-2016-0005>.
- Adamkovičová, M., Burgerová, J., Piskura, V. (2017). *E-learning ako podpora vzdelávania a možnosti jeho využitia na pedagogických fakultách*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej university.
- Ariu, D., Bosco, F., Ferraris, V., Perri, P., Spolti, G., Stirparo, P., Zanero, S. (2014). *Security of the Digital Natives*. Tech And Law Center. Available at: <https://ssrn.com/abstract=2442037>.
- Buckingham, D., Willett, R. (2006). *Digital generations : children, young people, and new media* (1st ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bullen, M., Morgan, T. (2011). Digital learners not digital natives. *La Cuestión Universitaria*, 7, 60-68.
- Dzurilla, M. (2016). *Multimediálny hudobno-edukačný program v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Ebel, R., Frisbie, D. (1986). Essentials of Educational Measurement. *Journal of Educational Measurement*, 24(2), 182-184. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1434697>.
- Gallardo-Echenique, E.E., Marqués-Molíás, L., Bullen, M., Strijbos, J.-W. (2015). Let's talk about digital learners in the digital era. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3). Available at: www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2196/3337.
- Hosein, A., Ramanau, R., Jones, C. (2010). *Are all net generation students the same? The frequency of technology use at university*. In IADIS E-Learning Conference, 26-29 Jul 2010. Freiberg, Germany. Available at: <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/24114>.
- Hosein, A., Ramanau, R., Jones, C. (2010). Learning and living technologies: a longitudinal study of first year students' frequency and competence in the use of ICT. *Learning, Media and Technology*, 35(4), 403-418. Available at: <http://doi.org/10.1080/17439884.2010.529913>.
- Howe, N., Strauss, W. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: Morrow.
- IT ASOCIÁCIA SLOVENSKA. (2015a). Fitness Test 2015. Available at www.eskills.sk/sk/statistiky/grafy/prieskum/16eac8bc406aac0f4e2a45c07af8ba0eea128574.
- IT ASOCIÁCIA SLOVENSKA. (2015b). Správa o výsledkoch IT FITNESS Testovania 2015. Available at: www.eskills.sk/media/redactor/ITAS_2016-fitness_test_FINAL.pdf.
- IT ASOCIÁCIA SLOVENSKA. (2017). Available at <http://itas.sk/>.
- Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B., Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 332-343.
- Lomas, N. (2008). Survey: Generation Facebook's skills wasted at work – CNET. Available at: www.cnet.com/news/survey-generation-facebooks-skills-wasted-at-work.
- Nicholas, A., 2008. Preferred Learning Methods of the Millennial Generation. *The International Journal of Learning*, 15(6), 27-34. Available at: http://escholar.salve.edu/fac_staff_pub/18/.
- Padagogy.cz. (2017). *Kolo iPadagogiky*. Available at: www.padagogy.cz/?page_id=15.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- R DEVELOPMENT CORE TEAM. (2011). *A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Available at: www.r-project.org.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill Book.
- THE CHARTERED INSTITUTE FOR IT. (2014). Digital skills are key to employment according to BCS. Available at: www.bcs.org/content/conWebDoc/52627.
- Zhao, E., Liu, L. (2008). China's Generation Y: Understanding the Workforce. In: 2008 4th IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology, *IEEE*, 612-616.

Jana HNATOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

Adam HNAT

Žilinská univerzita v Žiline

SWOT ANALÝZA ZARADENIA TECHNOLOGIE ROZŠÍRENEJ REALITY DO VZDELÁVANIA

Abstrakt

SWOT analýza môže pomôcť v rozhodovacom procese ako a či úspešne zaradiť technológie rozšírenej reality do rôznych oblastí ľudskej činnosti, vrátane vzdelávania. Naším zámerom bolo v príspevku identifikovať faktory ovplyvňujúce zaradenie rozšírenej reality do matematickej edukácie. Ich výskyt sme sledovali v 16 publikovaných vedeckých príspevkoch dostupných v biometrickej databáze Scopus. Výstupom je kvantitatívne spracovanie štruktúrovaného prehľadu faktorov silných stránok, slabých stránok, príležitostí a ohrození.

Kľúčové slová: matematická edukácia, rozšírená realita, SWOT analýza.

Abstract

SWOT analysis can help in the decision-making process on the successful integration of augmented reality technology into various areas of human activity, including education. Our aim was to identify the factors influencing the inclusion of augmented reality in mathematical education. Their occurrence was monitored in 16 published scientific papers available in the Scopus biometric database. The output is a quantitative processing of a structured overview of strengths, weaknesses, opportunities and threats.

Key words: augmented reality, mathematical education, SWOT Analysis.

Úvod

Rozšírená realita je už niekoľko rokov aktuálne riešenou témou v kruhoch softvérového vývoja, jeho použitia v priemyselnej aj edukačnej praxi. Rozvoj a dostupnosť technologickej podpory v podobe inteligentných mobilných zariadení a ďalších produktov ako sú Google Glass z nej vytvárajú finančne i užívateľsky dostupnú technológiu. Podľa Aggarwala (2013) je z pohľadu technickej realizácie možné rozšírenú realitu charakterizovať ako technológiu, ktorá pracuje na rozpoznávacích algoritmoch založených na počítačovom videní, rozširuje zvuk, video, grafiku a ďalšie vstupy založené na senzoroach, pričom vychádza z objektov skutočného sveta, ktoré sú nasnímané pomocou kamery daného zariadenia.

Rozšírená realita (ang. *augmented reality*, skr. AR) vo vzdelávaní je však viacerými autormi (Gómez-Vargas, Medel-Esquivel, García-Salcedo, 2018) chápaná ako edukačný nástroj, ktorý umožňuje súbežne zobrazit' reálne a virtuálne informácie v jednom zornom poli používateľa. Ponúka spôsob, ako prezentovať skutočný a virtuálny svet v jednom kompaktnom prepojení. Postup práce s AR nie je pre používateľa nijako technicky náročný. V prvom kroku je potrebné zachytiť snímacím zariadením obraz objektu v reálnom svete. Ak základná platforma zariadenia pracuje s koncepciou rozpoznávania cieľov, zariadenie dokáže v zobrazení identifikovať marker, ktorý signuje miesto pridania virtuálneho objektu do zachyteného reálneho

sveta. Markerom môže byť napríklad 3D objekt, text, obrázok, QR kód alebo ľudská tvár. Po jeho rozpoznaní sa v ďalšom kroku virtuálny objekt vloží do reálne snímaného zobrazenia. Vytvorí sa tak výsledný pohľad obsahujúci skutočné i virtuálne objekty, ktorý sa zobrazí na displeji zariadenia, napr. smartfónu a je možné ho v ďalšom kroku fotoaparátom nasnímať do podoby obrazového materiálu alebo videosekvencie. V prípade, že je AR založená na platforme indikujúcej snímanie polohy zariadenia, najčastejšie využíva jeho modul GPS na následné zobrazenie informácií obrazového alebo zvukového charakteru týkajúce sa tohto miesta.

Podľa Aggarwala (2013) sa môžu aplikácie pracujúce s AR, vďaka možnostiam vkladania multimediálnych objektov do reálneho sveta, stať chrbticou vzdelávacieho priemyslu s odhadovaným 2,5 miliard stiahnutiami aplikácií AR ročne. Aby však bolo možné využiť tento potenciálny trh pre potreby vzdelávania, je žiadúce podrobnejšie sa venovať skúmaniu empiricky zistených výhod, nevýhod, príležitostí, ale aj úskalí, ktoré technológia AR so sebou prináša.

1. SWOT analýza

SWOT analýza predstavuje koncepčné východisko pre systematickú analýzu, pričom sa zameriava na starostlivú identifikáciu kľúčových faktorov (externých i interných) a následnom ocenení ich vzájomných vplyvov a väzieb. Podľa Kaňákovéj (2008) je tento nástroj všeobecne rozšírený a je možné ho použiť na súhrnné zhodnotenie silných a slabých stránok, príležitostí a rizík danej témy alebo problematiky. Jeho význam autorka vidí predovšetkým v štruktúrovanom, prehľadnom a metodicky jednotnom prístupe. Rouse (2013) spresňuje charakteristiku silných a slabých stránok ako nositeľov faktorov interného charakteru, naproti tomu príležitosti a ohrozenia identifikuje ako nositeľov vonkajších, teda externých faktorov.

SWOT analýza sa ako výskumná metóda ťažiskovo zaraďuje ku kvalitatívnym metódam vyhodnotenia nazhromaždených údajov, je však možné použiť aj kvantitatívny prístup k jej využitiu (Warzynski, 2001). Jednu z možností kvantifikácie SWOT analýzy vidíme v bodovom vážení jednotlivých faktorov SWOT analýzy na základe ich výskytu, dopadu alebo pákového efektu. Pomocou tabuľkového editora je následne možné určiť vážené skóre pre každý faktor, každý z faktorových kvadrantov (S – silné stránky, W – slabé stránky, O – príležitosti a T – ohrozenia) i skóre celkovej bilancie analyzovanej problematiky, ktorá opisuje výslednú I – E maticu faktorov.

2. Metodológia

Naša SWOT analýza zaradenia AR do vzdelávania, s konkretizáciou na matematickú edukáciu, bude realizovaná postupom, ktorý môžeme zhrnúť do nasledujúcich bodov:

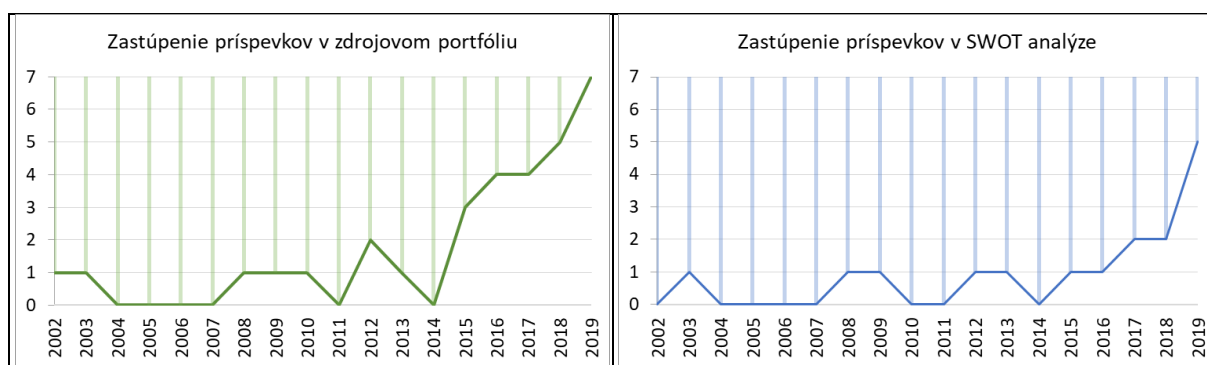
- stanovenie cieľa;
- zhromaždenie zdrojového portfólia;
- identifikácia pozitív s následným triedením na faktory interného charakteru (silné stránky) a faktory externého charakteru (príležitosti);
- identifikácia negatív s následným triedením na faktory interného charakteru (slabé stránky) a faktory externého charakteru (ohrozenia);
- kvantitatívne váženie jednotlivých faktorov na základe relatívnej početnosti ich výskytu v I – E matici;
- spracovanie údajov do grafického formátu a ich interpretácia.

Cieľ

V tomto príspevku prezentujeme výsledky skúmania zistené pri napĺňaní čiastkového cieľa SWOT analýzy, ktorým je identifikácia faktorov ovplyvňujúcich zavedenie AR do vzdelávania v rámci matematickej edukácie.

Zdrojové portfólio

Z uvedeného cieľa a zvoleného postupu vyplýva, že naše skúmanie má charakter metaanalýzy, ktorej realizácia vyžadovala zhromaždenie podkladov do zdrojového portfólia. To sme realizovali s využitím bibliometrickej databázy Scopus, v ktorej prebehlo vyhľadávanie na základe nasledujúcich kľúčových slov: *Augmented reality*, *Augmenty reality*, *Mixed Reality*. Tie sme rozšíreným vyhľadávaním s nastavením podmienok vyhľadávania kombinovali s pojmami *mathematics* a *education* resp. *mathematics* a *teaching*. Vyhľadávanie sa uskutočnilo 20. septembra 2019 a umožnilo nám nájsť 31 príspevkov, ktoré boli publikované v rokoch 2002 až 2019 (obrázok 1a).



Obrázok 1a. Zastúpenie príspevkov v zdrojovom portfóliu (podľa roku vydania).

Obrázok 1b. Zastúpenie príspevkov vo SWOT analýze (podľa roku vydania).

V ďalšom postupe sme z portfólia odstránili nepublikované príspevky, nakoľko tieto zatiaľ neprešli verifikovaným hodnotením kvality. Rovnako sme z portfólia vylúčili príspevky obsahujúce metaanalyzované dáta, z dôvodu snahy o zamedzenie duplicity vstupných údajov. Tak každý príspevok prešiel skríningom oboch autorov tak, aby sa identifikovala jeho vhodnosť spracovania v štúdiu. Za nevhodné boli považované recenzné príspevky, príspevky písané v inom ako anglickom jazyku a príspevky, ktoré sa nezaoberali predmetom nášho skúmania. V prípade posúdenia nevhodnosti aspoň jedným z autorov bol označený príspevok z portfólia vyradený. Výsledný počet príspevkov v nami spracovanom portfóliu sa týmto selekčným postupom zredukoval na 16 príspevkov (obrázok 1b), ktorých úplný prehľad uvádzame v zozname bibliografických odkazov.

Identifikácia pozitív a negatív s následným triedením do faktorov

Pre uľahčenie spracovania údajov sme navrhli jednoduchý formulár obsahujúci základné informácie o každom analyzovanom príspevku, ktorý bol vyplňaný v elektronickej podobe. Hlavička formulára obsahovala bibliografické údaje, ako sú názov príspevku, jeho autor resp. autori, rok vydania. K ďalším zadávaným údajom patrili údaje o cieľovej skupine a téme, ktorej sa vzdelávanie týkalo a do ktorej bola AR inkorporovaná. Ťažiskovou časťou formulára bola stĺpcová tabuľka zachytávajúca pozitívne a negatívne zistenia týkajúce sa zaradenia AR do výučby, zatiaľ zaznamenané ako výňatky z textu príspevku (obrázok 2).

Jednotlivé formuláre boli postupne vyplňané a následne prepisované do I – E matice. Synonymicky formulované zistenia boli zlučované do faktorov, ktorých váha sa týmto spôsobom priamoúmerne zvyšovala. V našej analýze bola kvantitatívne vyjadrená relatívnou početnosťou výskytu konkrétneho faktora v danom kvadrante sledovaných príspevkov. Záznamy o výskyte boli vedené v elektronickej podobe s využitím tabuľkového editora tak, aby kvantitatívna sumarizácia záznamov nebola zaťažovaná subjektívnou chybou autorov. Prípadné nezhody boli v autorskom tíme prerokované a vyriešené konsenzom.

Autor, rok:	Wu, H. & Lee, S.,W. & Chang, H. & Liang, J., 2012
Názov:	Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education.
Publikované:	Computers & Education 62, 41-49
Cieľová skupina:	☐ ZS ☐ ŠŠ ☒ VŠ (prírodovedecká fakulta)
Téma:	Modelovanie objektov v 3D

Pozitívne zistenia		Negatívne zistenia	
Interné (S)	Externé (O)	Interné (W)	Externé (T)
• porozumenie dynamickým modelom a chápanie komplexnej kauzality procesov, • zvýšenie motivácie a záujmu študentov, • rozvoj bádateľských schopností a získavanie presnejších informácií, • nová skupina zručností širených AR (psychomotorické, kognitívne zručnosti), • vzdelávacie skúsenosti študentov v AR môžu zase podporiť koncepčné myslenie a porozumenie neviditeľným javom.	• AR by mohla využívať vizuálne a haptické náhrady v reálnom čase na zlepšenie skúseností študentov.	• náznak negatívnych účinkov na učenie, ako napríklad nízka angažovanosť, • učitelia by chceli mať väčšiu kontrolu nad obsahom systému, ktorý by prispôbovali potrebám svojich študentov, • vo výučbovom prostredí AR môžu byť študenti kognitívne preťažení veľkým množstvom informácií, s ktorými sa stretávajú, mnohými technologickými zariadeniami, ktoré musia používať.	• ťažkopádny a drahý dizajn náhlavných zariadení by mohol spôsobiť problémy, ako sú nepohodlie a zlé vnímanie hlavy, • navyše, čím viac použitých zariadení, tým väčšie riziko zlyhania zariadenia, • použitie AR v triedach by mohlo čeliť obmedzeniam zo strany škôl a odporom medzi učiteľmi nakoľko AR zvyčajne zahŕňajú inovatívne prístupy, ako sú participatívne simulácie, • AR poskytuje situáciu, keď sa zmieša realita a fantázia, ale táto zmiešaná realita by mohla spôsobiť študentom zmätok.

Obrázok 2. Ukážka spracovania identifikačného formulára.

Čiastkové výsledky

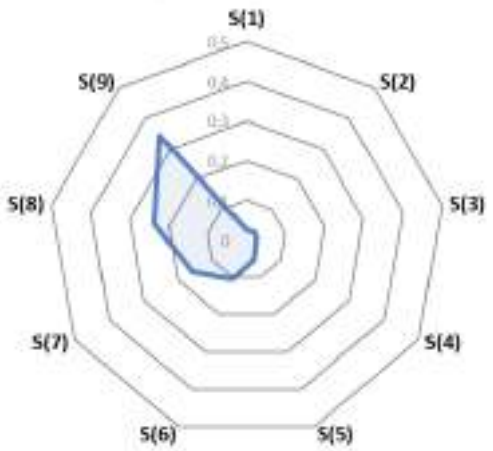
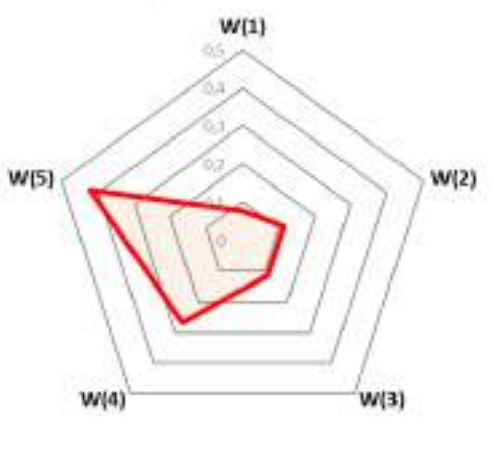
Výstup I – E matice v podobe dvojíc kvadrantov SWOT analýzy sme kvôli prehľadnosti spracovali do grafickej podoby. V legende grafov *Silné stránky*, *Slabé stránky* (tabuľka 1), *Príležitosti* a *Ohrozenia* (tabuľka 2) uvádzame nami identifikované faktory ovplyvňujúce zavedenie AR do vzdelávania v rámci matematickej edukácie. Tieto sú zoradené podľa ich váhy od faktorov s najnižšou váhou po faktory s váhou najvyššou.

V silných stránkach AR využívanej v edukačnom prostredí sme dokázali identifikovať deväť faktorov (tabuľka 1 – Legenda A). S najvyššou váhou ($v_{S(9)} = 0,3421$) v nich bola hodnotená interakcia medzi virtuálnym a reálnym svetom bez izolácie jedinca, ktorá je samotnou podstatou AR. K vysoko pozitívne ovplyvňujúcim faktorom patrila možnosť rýchlej vzdialenej podpory a spolupráce (Hobbs, Holley, 2016; Techakosit, Nilsook 2018; Ibáñez, Delgado-Kloos, 2018; Deng, Tian, Cornwell, Phillips, Chen, Alsuwaida, 2019; Deslis, Kosmidis, Tenta, 2019) s váhou $v_{S(8)} = 0,2368$. Zaujímavým faktorom vplyvu v kvadrante silných stránok bola pozitívna emocionálna skúsenosť študentov s prácou v AR, ktorá v tomto kvadrante dosiahla tretiu najvyššiu váhu $v_{S(7)} = 0,1579$ (Kaufmann, Schmalstieg, 2003; Salinas, González-Mendivil, 2017; Cerqueira, Sylla, Moura, Ferreira, 2019). Táto emocionálna skúsenosť bola spájaná s prvým zážitkom využívajúcim AR aj s násobnou skúsenosťou odzrkadľujúcou sa napríklad v hrdosti na výsledný produkt spracovaný v AR.

V slabých stránkach AR sme identifikovali päť ovplyvňujúcich faktorov (tulka 1 – Legenda B). Najvýznamnejším z nich sa javí adaptovanie AR do vzdelávacej praxe s nárokmi kladenými na čas a ďalšie administratívne procedúry (Kaufmann, Schmalstieg, 2003; Dunleavy, Dede, Mitchell, 2008; Periasamy, Zaman, 2009; Quintero, Salinas, González-Mendivila, Ramírez, 2015; Hobbs, Holley, 2016; Miundy, Zaman, Nordin, 2017; Techakosit, Nilsook, 2018; Ibáñez, Delgado-Kloos, 2018; Deng, Tian, Cornwell, Phillips, Chen, Alsuwaida, 2019; Deslis, Kosmidis, Tenta, 2019). Váha tohto faktora $v_{W(5)} = 0,4231$ je najvyššia zo všetkých negatívne orientovaných faktorov SWOT analýzy.

Tabuľka 1

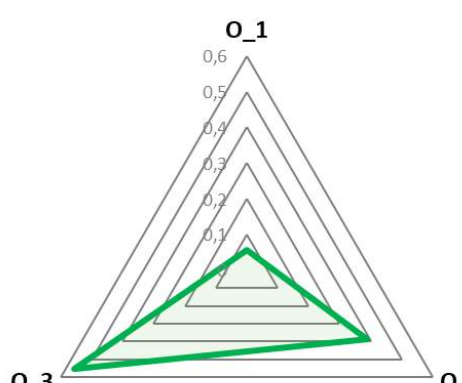
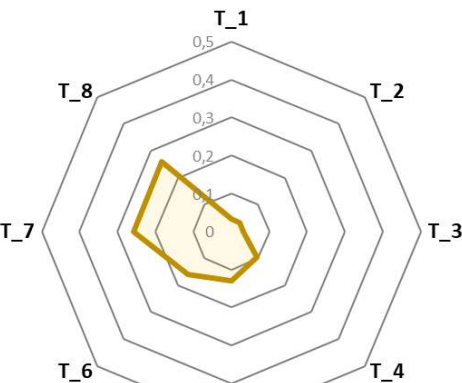
SWOT analýza faktorových kvadrantov Silné stránky a Slabé stránky zaradenia AR do vzdelávania v oblasti matematickej edukácie

Silné stránky (Strenghts) 	Slabé stránky (Weaknesses) 
Legenda A: S(1) – podporuje inovácie procesu, S(2) – uľahčuje rozhodnutia pri riešení problémov (vizualizácia informácií), S(3) – znižuje chybovosť, spätná väzba v reálnom čase, S(4) – elementárne použitie je možné aj bez vysokých nárokov na technické vybavenie (mobilné zariadenie a aplikácia), S(5) – uľahčuje porozumenie veľkého množstva údajov, S(6) – zážitky s AR sú príjemné, študent nemusí prekonávať ďalšie problémy na to, aby mohol pracovať s AR, S(7) – pozitívny vplyv na efektivitu a produktivitu (redukuje čas a financie, chyby, uľahčuje vzdelávací proces, zvyšuje motiváciu), S(8) – umožňuje rýchlu vzdialenú podporu a spoluprácu, S(9) – vytvára interakciu medzi virtuálnym a reálnym svetom bez izolácie jedinca.	Legenda B: W(1) – kognitívna preťaženosť študentov množstvom informácií vytváraných technológiou AR, W(2) – nákladnosť prvej investície, W(3) – obmedzená správa obsahu v AR, W(4) – nedostatočne kvalitné spracovanie návodu a obsahu, W(5) – adaptovanie AR vyžaduje čas a ďalšie administratívne procedúry.

V nasledujúcich dvoch faktorových kvadrantoch SWOT analýzy *Príležitosti* a *Ohrozenia* sme identifikovali tri externé faktory pozitívne ovplyvňujúce zaradenie AR do matematickej edukácie (tabuľka 2 – Legenda C) a osem externých faktorov negatívne ovplyvňujúcich jej zaradenie (tabuľka 2 – Legenda D). Autori majúci konkrétnu skúsenosť s AR pozitívne hodnotia možnosti, ktoré AR vytvára pre kreatívne zlepšenie výstupov koncového užívateľa. Túto príležitosť uvádza v analyzovaných príspevkoch viac ako polovica autorov (Kaufmann, Schmalstieg, 2003; Dunleavy, Dede, Mitchell, 2008; Wu, Lee, Chang, Liang, Quintero, Salinas, González-Mendivil, Ramírez, 2015; Salinas, González-Mendivil, 2017; Miundy, Zaman, Nordin, 2017; Ibáñez, Delgado-Kloos, 2018; Herrera, Pérez, Ordóñez, 2019; Cerqueira, Sylla, Moura, Ferreira, 2019). S váhou $v_{O(3)} = 0,5556$ je faktor zlepšenia výstupov koncového používateľa hodnotený najvyššie spomedzi všetkých faktorov tejto SWOT analýzy. K faktorom ohrozenia patril možný skepticizmus učiteľov ($v_{T(6)} = 0,1613$), rýchle morálne a technické opotrebenie zariadení súvisiacich s AR a riziká spojené s nutnosťou zmeny existujúcich osnov, resp. kurikul ($v_{T(7)} = v_{T(8)} = 0,2581$).

Tabuľka 2

SWOT analýza faktorových kvadrantov Príležitosti a Ohrozenia zaradenia AR do vzdelávania v oblasti matematickej edukácie

Príležitosti (Opportunities) 	Ohrozenia (Threats) 
Legenda C: O(1) – pozitívny trend vývoja do budúcnosti – vlády, priemysel a organizácie zvyšujú investície do zdrojov využívajúcich AR projekty, O(2) – veľký rozsah vzdelávacích príležitostí - možnosť využitia v rôznych predmetoch, v rôznych typoch projektov, v ďalších odvetviach, O(3) – možnosti pre kreatívne zlepšenie výstupov koncového užívateľa.	Legenda D: T(1) – nebezpečenstvo zmeny vnímania reality, T(2) – rizikový faktor spojený s výberom technológie, T(3) – nedostatok expertov ovládajúcich AR na školách, T(4) – problematický prístup k ďalším zariadeniam AR (mimo mobilných zariadení), T(5) – možné odmietnutie AR expertmi/vedením, T(6) – možný skepticizmus učiteľov, T(7) – morálne a technické opotrebenie zariadení AR, T(8) – riziká súvisiace s nutnosťou zmeny existujúcich osnov resp. kurikul.

Diskusia

Pri štúdiu zdrojového portfólia sme v niekoľkých príspevkoch zistili protichodné vnímanie konkrétnych skutočností rôznymi autormi. Kým Deng, Tian, Cornwell, Phillips, Chen a Alsuwaida (2019) konštatujú pozitívny trend vývoja AR do budúcnosti, keďže vlády, rezortný priemysel i mnohé organizácie zvyšujú investície do zdrojov využívajúcich AR projekty, Zaman, Periasamy, Ahmad, Sulaiman, Ang, Nayan (2013) vidia problém zaradenia AR do vzdelávania v nákladnosti prvotnej investície a konštatujú nízky podiel AR v aktivitách zameraných na školy, vychádzajúc zo silného zamerania AR na spotrebiteľský priemysel a predovšetkým na interné vzdelávanie zamestnancov.

Podobná situácia nastáva tiež pri posudzovaní množstva údajov dostupných pomocou AR. Autori Miundy, Zaman, Nordin (2017) túto možnosť vítajú pre uľahčenie porozumenia veľkého množstva údajov. Naproti tomu autori Wu, Lee, Chang, Liang (2012) konštatujú možnú kognitívnu preťaženosť študentov množstvom informácií vytváraných technológiou AR. Otázka „veľkého“ a „vhodného“ množstva údajov zatiaľ ostáva otvorená ako predmet ďalšieho skúmania.

Aktuálnou diskusnou témou sa javí problematika ochrany osobných údajov, ktorá v spoločnosti rezonuje v omnoho vyššej intenzite, než je tomu v nami sledovaných príspevkoch. V nich sme podnety k tejto téme nezaznamenali.

Bilancia početného zastúpenia faktorov v jednotlivých kvadrantoch nami realizovanej SWOT analýzy nie je vyrovnaná. V prípade porovnania počtu pozitívne pôsobiacich faktorov v silných stránkach ($S(1)$ až $S(9)$) a v príležitostiach ($O(1)$ až $O(3)$) a negatívnych faktorov zaradených v slabých stránkach ($W(1)$ až $W(5)$) a ohrozeniach ($T(1)$ až $T(8)$) je stav temer vyrovnaný. Pri porovnaní počtov interne a externe orientovaných faktorov zisťujeme miernu prevahu interných nad externými faktormi ($9 + 5 > 8 + 3$). Viditeľne však počtom prevažujú silné stránky a ohrozenia nad slabými stránkami a príležitosťami zaradenia AR do matematickej edukácie. Tento stav je možné pripísať početnosti a výberu zdrojového portfólia, ktoré zatiaľ, vychádzajúc z pozitívnej angažovanosti autorov a novosti skúmanej technológie, ešte pravdepodobne nedokáže poskytnúť úplný a detailný pohľad na uvedenú problematiku.

Limity

Pri spracovaní našej analýzy sme narazili na niekoľko ohraničení. Prvým z nich bola obmedzená dostupnosť výskumných štúdií v plnom znení, ktorá spôsobila nutnosť ich selekcie. Do analýzy nebolo možné zaradiť tie štúdie, ktoré boli dostupné len v podobe abstraktov bez možnosti identifikácie pozitívnych alebo negatívnych skúseností autorov so zaradením AR do matematickej edukácie. Rovnako do portfólia neboli zahrnuté publikované metaanalýzy týkajúce sa problematiky AR z dôvodu zamedzenia duplicity zdrojov. Limitujúcim faktorom zaradenia príspevkov písaných v inom ako anglickom jazyku sa javil ich preklad, konkrétne z tureckého a z portugalského jazyka.

Identifikácia faktorov z pohľadu pozitívneho a negatívneho vnímania AR nespôsobovala v rámci SWOT analýzy príspevkov zaradených do zdrojového portfólia závažnejšie problémy. Omnoho častejšie diskutovanou otázkou bola jednoznačná identifikácia faktorov internej a externej povahy. Pri ich rozlišovaní sme mohli v rámci konkrétnej štúdie vychádzať len z publikovaného textu do tej úrovne hĺbkovej analýzy, ako ju opísali samotní autori.

Záver

AR dokáže koncovému používateľovi sprostredkovať nové poznatky prítlačlivým spôsobom. Tento fakt v súčasnosti rezonuje predovšetkým v komerčnej sfére, v ktorej mnoho známych firiem využíva AR vo svojich podnikateľských aktivitách (IKEA, 2018; Google LLC, 2019). Podiel inkorporácie AR do školstva je v porovnaní s komerčnou sférou nízky. V matematickej edukácii je vhodnou ukážkou voľne dostupná aplikácia Geogebra AR (IGI, 2017).

Finančná otázka je pri zavádzaní AR do matematickej edukácie dôležitým, nie však jediným faktorom ovplyvňujúcim zavádzanie AR do edukačnej praxe. Stanovenie priorít pri zavádzaní nových technológií s využitím len obmedzených finančných zdrojov je nutným predpokladom úspešnej inkorporácie. V tomto prípade sme ako nástroj identifikácie zvolili SWOT analýzu s možnosťou jej kvantifikácie pomocou bodového váženého jednotlivých faktorov.

Vychádzajúc z nami realizovanej SWOT analýzy môžeme konštatovať výskyt a súčinnosť viacerých pozitívne i negatívne pôsobiacich faktorov. Na jednej strane je to možné odmietnutie AR expertmi/vedením, možný skepticizmus učiteľov ako aj riziká súvisiace s nutnosťou zmeny existujúcich osnov či kurikulum. Na druhej strane AR predstavuje pozitívny trend vývoja nových technológií s vysokým potenciálom uplatnenia sa v rôznych odvetviach, školstvo nevynímajúc.

Zoznam bibliografických odkazov

- Aggarwal, V. (2013). *Augmented Reality – introduction and its real world uses*. Dostupné na: www.3pillarglobal.com/insights/augmented-reality-introduction-and-its-real-world-uses.
- Cerqueira, J., Sylla, C., Moura, J.M., Ferreira, L. (2019). Learning Basic Mathematical Functions with Augmented Reality. In: *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social-Informatics and Telecommunications Engineering, LNICST 265*, 508-513.
- Deng, L., Tian J., Cornwell, Ch., Phillips, V., Chen, L., Alsuwaida A. (2019). Towards an Augmented Reality-Based Mobile Math Learning Game System. In: *Stephanidis C. (eds.) HCI International 2019 – Posters. HCII 2019. Communications in Computer and Information Science, 1034*, 217-225.
- Deslis, D., Kosmidis, C.-V., Tenta, E. (2019). Using a non-educational mobile game for learning in biology, geography and mathematics: Pokémon go as a case study. In: *Communications in Computer and Information Science, 993*, 388-396.
- Dunleavy, M., Dede, Ch., Mitchell, R. (2008). Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. In: *Journal of Science Education and Technology, 18*(01), 7-22.
- Gomez-Vargas, I., Medel-Esquivel, R., García-Salcedo, R. (2018). *Realidad Aumentada como herramienta didáctica en geometría 3D*. 12. 4303. Dostupné na: www.researchgate.net/publication/332131508_Realidad_Aumentada_como_herramienta_didactica_en_geometria_3D.
- Google, LLC. (2019). Google Translate. [app]. Dostupné na: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.translate>.
- Herrera, L.M., Pérez, J.C., Ordóñez, S.J. (2019). Developing spatial mathematical skills through 3D tools: augmented reality, virtual environments and 3D printing. In: *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*.
- Hobbs, M., Holley, D. (2016). Using Augmented Reality to Engage STEM Students with an Authentic Curriculum. In: *Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering 2016, LNICST, 160*, 110-117.
- Ibáñez, M-B., Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. In: *Computers & Education, 123*(01), 109-123.
- IGI (International GeoGebra Institute). (2017). *AR GeoGebra*. [app]. Dostupné na: www.geogebra.org/download.
- IKEA. (2019). *IKEA Place*. [app]. Dostupné na: www.ikea.com/gb/en/customer-service/mobile-apps/.
- Kaňáková, E. (2008). *Jak efektivně vést porady*. Praha: Grada.

- Kaufmann, H., Schmalstieg, D. (2003). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality. In: *ACM SIGGRAPH 2002 Conference Abstracts and Applications*, 37-41.
- Loh, W., Misselhorn, C. (2019). Augmented learning, smart glasses and knowing how. In: *AI & SOCIETY*, 1-12.
- Miundy, K., Zaman, H.B., Nordin, A. (2017). Review on data driven preliminary study pertaining to assistive digital learning technologies to support dyscalculia learners. In: *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)* 10645 LNCS, 233-246.
- Periasamy, E., Zaman, H.B. (2009). Augmented Reality as a Remedial Paradigm for Negative Numbers: Content Aspect. In: *Visual Informatics: Bridging Research and Practice: First International Visual Informatics Conference*, 371-381.
- Quintero, E., Salinas, P., González-Mendivil, E., Ramírez, H. (2015). Augmented Reality app for Calculus: A Proposal for the Development of Spatial Visualization. In: *Procedia Computer Science* 75, 301-305.
- Rouse, M. (2013). *SWOT analysis (strengths, weaknesses, opportunities and threats analysis)*. Dostupné na: <https://searchcio.techtarget.com/definition/SWOT-analysis-strengths-weaknesses-opportunities-and-threats-analysis>.
- Salinas, P., González-Mendivil, E. (2017). Augmented reality and solids of revolution. In: *International Journal for Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 11(4), 829-837.
- Techakosit, M., Nilsook P. (2018). The Development of STEM Literacy Using the Learning Process of Scientific Imagineering through AR. In: *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(01), 230-238.
- Warzynski, C. (2001). *How can the balanced scorecard improve performance at your institution?* Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Wu, H-K., Wen-Yu Lee, S., Chang, H-Y., Liang J-C. (2012). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. In: *Computers & Education*, 62(01), 41-49.
- Zaman, H.B., Periasamy, E., Ahmad, A., Sulaiman, R., Ang, Ch.M., Nayan, M.N. (2013). Evaluation of Augmented Reality Remedial Worksheet Based on AVCTP Algorithm for Negative Numbers (AR^2WN^2). In: *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)* 8237 LNCS, 581-594.

VZDELÁVANIE MIGRANTOV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE – LEGISLATÍVNE KONTEXTY

Abstrakt

Štruktúra migrantov, ktorí prichádzajú na územie Slovenska, ich prístup ku vzdelávaniu sa v posledných rokoch značne mení. Pri tvorbe koncepcie vzdelávania migrantov v SR dostupným zdrojom poznania sú legislatívne dokumenty, ktoré sa priamo dotýkajú oblasti migrácie. V príspevku sú analyzované dostupné legislatívne dokumenty, ktoré priamo ovplyvňujú charakter vzdelávania migrantov a jeho postupy uplatňovania v podmienkach Slovenskej republiky. Vzdelávanie migrantov je jedným z práv, ktoré sa poskytujú cudzincom na území SR a vyplývajú z charakteru migračnej politiky nášho štátu.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom projektu APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka*.

Kľúčové slová: maloletí migranti, migranti, vzdelávanie migrantov.

Summary

The structure of migrants arriving in Slovakia, their approach to education has changed considerably in recent years. When developing the concept of education of migrants in the SR, the available sources of knowledge are legislative documents that directly concern the area of migration. The paper analyzes available legislative documents that directly affect the character of education of migrants and its application procedures in the Slovak Republic. The education of migrants is one of the rights that are granted to foreigners in the territory of the Slovak Republic and arise from the nature of the migration policy of our country. Note: The paper is a partial output of the project APVV-15-0273 *Experimental verification of programs for stimulation of executive functions of low-grade pupils (at the end of the first level of schooling) – cognitive stimulation potential of mathematics and Slovak language*.

Key words: minor migrants, migrants, migrant education.

Úvod

Jednou z dôležitých oblastí týkajúcich sa migračnej politiky štátu a jej celkovej koncepcie je zaujatie adekvátnych postojov v oblasti vzdelávania migrantov. Štruktúra migrantov, ktorí prichádzajú na územie Slovenska sa v posledných rokoch značne mení. Radikálne sa zmenila populácia migrantov, typ migrantov i prístup samotných migrantov k vzdelávaniu. Vlastné skúsenosti z 15 ročnej praxe v oblasti práce s migrantmi v Útvare policajného zaistenia pre cudzincov v Sečovciach, pri zabezpečovaní pobytu v danom zariadení umožňujú reflektovať na súčasnú realitu týkajúcu sa vzdelávania migrantov. Z pohľadu profesionála možno vnímať absenciu koncepcie, ktorá by zabezpečila kategorizáciu a diferencovanie vzdelávania vzhľadom k rôznym typom migrantov na území Slovenskej republiky, ktoré vyplývajú z charakteru legislatívnych dokumentov. Členenie migrantov podľa spôsobu ich zaistenia a statusu pobytu na území Slovenskej republiky by sa malo odrážať aj v špecifikácii edukačných prístupov

k maloletým migrantom aj ich rodičom, čo sa má odzrkadľovať v právnych smerniciach práce s migrantmi. Vytváranie vhodných výchovno-vzdelávacích postupov je hlavnou úlohou štátu v oblasti integrácie migrantov do kultúrneho kontextu prijímajúcej krajiny (Konceptia migračnej politiky, 2009). Pri tvorbe koncepcie vzdelávania spomenutej cieľovej skupiny, zo zámerom hľadania optimálnych postupov reflektujúcich aj charakteristiky (kultúrne, ekonomické, postojové, vzdelanostné) jednotlivých subskupín, je nutné kapitalizovať na doterajšom poznaní v uvedenej oblasti.

V nasledujúcej časti sa budeme zaoberať východiskovými právnymi normami, ktoré určujú smerovanie vzdelávania maloletých migrantov. Prvým základným dokumentom, ktorý určuje parametre vzdelávania migrantov je zákon NR SR č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku, kde je v §1 zakotvené: „*Štátnym jazykom na území Slovenskej republiky je slovenský jazyk. Štátny jazyk má prednosť pred ostatnými jazykmi používanými na území Slovenskej republiky*“. Kvalitné poznanie a praktické ovládanie slovenského jazyka podmieňuje funkčne primeranú a vycibrenú komunikáciu jeho nositeľov. Jazyková príprava si vyžaduje cieľavedomosť, systematickosť, organizovanosť a vysokú odbornú úroveň výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Zvlášť v prípade vzdelávania migrantov je žiaduce komplexne prispôsobiť výchovno-vzdelávací proces pripravený priamo pre cieľnú skupinu migrantov. Právne dokumenty, týkajúce sa vzdelávania migrantov a maloletých bez sprievodu určujú celé smerovanie vzdelávacieho procesu. Z koncepcných materiálov migračnej a integračnej politiky majú priamy dopad na deti cudzincov predovšetkým:

- Konceptia integrácie cudzincov v Slovenskej republike (MPSVR, 2009);
- Rozpracovanie koncepcie migračnej politiky SR v podmienkach rezortu školstva (MŠ SR, 2005);
- Národný plán výchovy k ľudským právam na roky 2005-2014 (MŠ SR, 2005).

Z oblasti vzdelávacej politiky a legislatívy sú pre oblasť vzdelávania detí cudzincov v základných školách relevantné predpisy:

- Zákon č. 498/1990 Z. z.;
- Zákon č. 365/2004 Z. z. (antidiskriminačný zákon);
- Zákon č. 48/2002 Z. z. o pobyte cudzincov;
- Zákon č. 480/2002 Z. z. o azyle;
- Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl;
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelaní (školský zákon).

V súčasnosti sa používajú tieto učebnice spracované pre vyučovanie migrantov:

- Slovenčina pre cudzincov (Dratva, 1999);
- Kurikulum slovenských reálií pre deti cudzincov v SR (Jankovič 2008);
- Slovenčina pre azylantov a žiadateľov o azyl (Uramová, 2007).

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v spolupráci s Ministerstvom vnútra ponúka dvojmesačný vzdelávací kurz slovenského jazyka pre deti migrujúcich rodičov. Príprava vzdelávacieho kurzu sa uskutočňuje podľa zákona č. 498/1990 Z. z. § 19 odsek 2, kde sa uvádza: „Utečenec má právo zúčastňovať sa na bezplatných kurzoch slovenského jazyka a nárok na vzdelanie poskytované v rámci povinnej školskej dochádzky“. Uvedené kurzy sa realizujú v záchytnom tábore v Humennom a pobytových táboroch, ktoré sú v kompetencii Migračného úradu Ministerstva vnútra Slovenskej republiky. Ten zodpovedá za ich realizáciu, priestorové a materiálne vybavenie.

Ďalším legislatívnym dokumentom, ktorý v súvislosti s migračnou politikou nemožno opomenúť a zároveň sa odzrkadľuje v každej činnosti s migrantmi, je zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov – antidiskriminačný zákon. Zákon č. 48/2002 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov nadobudol účinnosť 1. apríla 2002. Rieši podmienky vstupu a pobytu cudzincov na území Slovenskej republiky. Prijatím uvedeného zákona bol dosiahnutý súlad s Ústavou Slovenskej republiky a medzinárodnými zmluvami, ktorými je Slovenská republika viazaná v oblasti unifikácie rodín a v oblasti pohybu a pobytu cudzincov. Zároveň sa vytvára legislatívna základňa pre aproximáciu cudzineckého práva Slovenskej republiky s právom Európskej únie.

Zákon č. 480/2002 z. z. o azyle z 20. júna 2002 o zmene a doplnení niektorých zákonov upravuje problematiku konania o azyle a ustanovuje postup pri poskytovaní dočasného útočiska, právach a povinnostiach žiadateľov o udelenie azylu, právach a povinnostiach azylantov a odídencov. Riešia sa aj základné otázky integrácie do spoločnosti i pobyt v azylových zariadeniach. Na základe odkazov v zákone č. 480/2002 Z. z. o azyle, následne povinnú školskú dochádzku azylantov rieši zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl v znení neskorších predpisov v § 34 až § 37.

V § 34a zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl je vymedzené začlenenie cudzincov do nášho školstva v rámci povinnej školskej dochádzky. Ukladá školám organizovať základné a rozširujúce vzdelávacie kurzy štátneho jazyka pre deti cudzincov na odstránenie jazykovej bariéry. Pre deti žiadateľov o azyl a azylantov v azylových zariadeniach, kde je školská dochádzka povinná podľa zákonov Slovenskej republiky, uvedené kurzy odborne a finančne zabezpečuje Migračný úrad Ministerstva vnútra Slovenskej republiky. Na základe odporúčaní Európskej únie v rámci predvstupových podmienok bolo do zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl v znení neskorších predpisov a v znení zákona č. 408/2002 Z. z. zapracované nové paragrafové znenie, a to § 34a o výchove a vzdelaní detí cudzincov s účinnosťou od 1. septembra 2002. V uvedenom zákone sa uvádza:

„(1) Deťmi cudzincov na účely tohto zákona sú deti:

- a) osôb, ktoré sú občanmi iného štátu, s povoleným pobytom na území Slovenskej republiky,
- b) utečencov alebo žiadateľov o priznanie postavenia utečenca na území Slovenskej republiky podľa osobitného predpisu,
- c) zahraničných Slovákov.

(2) Deťom cudzincov s povoleným pobytom na území Slovenskej republiky a deťom utečencov a žiadateľov o priznanie postavenia utečenca sa poskytuje výchova a vzdelávanie v základných školách a v stredných školách za tých istých podmienok ako občanom Slovenskej republiky.

(3) Pre zaradenie detí cudzincov do výchovno-vzdelávacieho procesu v základných školách sa v stredných školách na odstránenie jazykových bariér sa organizujú základné a rozširujúce jazykové kurzy štátneho jazyka.

(4) Deti žiadateľov o priznanie postavenia utečenca a deti utečencov zaraďuje do príslušného ročníka riaditeľ školy po zistení úrovne ich doterajšieho vzdelania a ovládania štátneho jazyka.

(5) Pre deti žiadateľov o priznanie postavenia utečenca v utečeneckých táboroch, ktorých školská dochádzka podľa zákonov Slovenskej republiky je povinná, kurzy základov slovenského jazyka odborne a finančne zabezpečuje Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky“ (zákon č. 408/2002 Z. z.).

V súčasnosti je zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl nahradený novým zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov s účinnosťou od 1. septembra 2008. Uvedený zákon nevymedzuje ďalšie špecifiká vzdelávania migrantov spôsobom, aby presahoval vymedzenia v predchádzajúcich školských zákonoch.

Cieľom migračnej politiky je v súlade s vnútroštátnymi záujmami Slovenskej republiky vytvárať zodpovedajúce podmienky najmä v oblasti legálnej migrácie so zreteľom na priority, potreby a schopnosti prijímania migrantov vrátane ich integrácie do spoločnosti, posilniť účinnosť hraničných kontrol pri pohybe osôb a boj proti nelegálnej migrácii, prispievať k prijatiu spoločného európskeho azylového systému, podieľať sa na budovaní globálneho partnerstva s krajinami pôvodu a tranzitu v záujme posilnenia súčinnosti medzi migráciou a rozvojom, a tak prispievať k zvyšovaniu kvality života obyvateľov Slovenskej republiky. Pri naplňaní zámerov migračnej politiky sa primerane uplatňujú princípy aktívnej účasti na úlohách Európskej únie v oblasti kontroly hraníc, prístahovateľstva a azylu, ústavnosti a zákonnosti, suverenity, regulácie migrácie, dodržiavania ľudských práv a slobôd, flexibility a zákazu diskriminácie. Realizácia migračnej politiky je založená na koordinovanom postupe štátnych orgánov, orgánov miestnej štátnej správy a samosprávy a predpokladá široké zapojenie mimovládnych a ďalších organizácií pôsobiacich v tejto oblasti.

Záver

Migrácia je proces, presídľovania jednotlivcov i celých skupín ľudí, ktorí z rôznych dôvodov opúšťajú svoje domovy. Súčasná mobilita je vyššia ako kedykoľvek v novodobej histórii. Národná inštitúcia pre Európsku migračnú sieť – International Organization for Migration (IOM) vo svojej správe uvádza, že migrácia naďalej prudko stúpa, čím sa stáva jednou z určujúcich globálnych otázok 21. storočia (Oriešková-Milla, 2013). Migrácia je komplexným javom, zahŕňajúcim množstvo dôvodov, procesov, aktérov/subjektov, kontextuálnych súvislostí, ktoré sa môžu meniť v čase, v priestore a v kultúrnom kontexte. Popis a analýza všetkých vstupných premenných, ktoré do procesu migrácie vstupujú, je zložitým javom. Migráciu ako fenomén možno skúmať z viacerých hľadísk. Uvádzame len niektoré z možných prístupov k interpretácii i následnej kontextuálnej analýzy migrácie: 1. ekonomické hľadisko, 2. politické/politológické determinanty, 3. sociálne súvislosti, 4. kultúrne aspekty, 5. vzdelávacia politika. Analýza dostupných legislatívnych dokumentov prispela k poznaniu, že v Slovenskej republike nie je problematika vzdelávania, ktorá v sebe odráža súčasne zmeny v členení a charaktere migrantov. Na jednej strane sa otvárame svetu, náš vstup do Európskej únie naznačil, že chceme byť súčasťou Európy, budujeme s ňou mnohé prepojenia v oblasti ekonomickej, politickej, vojenskej, športovej, v oblasti školstva a kultúry. Na strane druhej k nám so vstupom do Európskej prichádzajú príslušníci rôznych kultúr ako turisti, obchodníci, investori, študenti, ale aj ako azyľanti žiadajúci o politický azyl, dočasný alebo trvalý pobyt. V tomto obrovskom svete migrácie ľudia fungujú rôzne kultúrne faktory v pozitívnom i negatívnom svetle. Často pôsobia na ľudí predsudky, neznalosť cudzích kultúr vyvoláva strach z neznámeho i dokonca nepriateľské postoje. Vzdelávanie migrantov je jednou z úloh, ktoré stanovila v rámci predvstupových dohôd aj Európska únia na kodanskom summite v roku 2002. Je nevyhnutné nájsť súlad medzi požiadavkami štátu v oblasti vzdelávania a potrebami migrujúcich osôb. Migrácia sa objektívne stáva súčasťou každodenného života aj v SR.

Zoznam bibliografických odkazov

- Alner, J. (2007). *Škola v Európe – Európa v škole*. Bratislava: ŠEVT a.s.
- Bagalová, L., Gogolová, D. (2007). *Ľudské práva a zručnosti potrebné na ich uplatnenie*. Metodická príručka pre učiteľov ZŠ a SŠ. Bratislava: ŠPÚ.
- Bargerová, Z., Divinský, B. (2008). *Integrácia migrantov v Slovenskej republike*. Výzvy a odporúčania pre tvorcov politik. Bratislava: IOM Medzinárodná organizácia pre migráciu.
- Belz, H., Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Bolečeková, M. (2014). Migračná politiky Slovenskej republiky desať rokov po vstupe do Európskej únie. *Politické vedy*, 17(3), 68-90.
- Brnula, P. (2008). *Sociálna práca so žiadateľmi o azyl a azylantmi*. Bratislava: OZ Sociálna práca.
- Buznová, V. (1999). *Slovenčina pre cudzincov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Divinský, B. (2009). *Migračné trendy v Slovenskej republike po vstupe krajiny do EÚ (2004-2008)*. Bratislava: IOM Medzinárodná organizácia pre migráciu.
- Drál', P. et al. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku – potreby a riešenia*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- Dratva, T., Buznová, V. (1999). *Slovenčina pre cudzincov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Fountainová, S. (2007). *Vzdelávanie pre rozvoj. Učiteľov zdroj pre globálne učenie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum Prešov.
- Galdunová, K., Brnula, P., Kopinec, P. (2005). *Právne postavenie a sociálna práca s maloletými bez sprievodu v azylovej procedúre na území SR*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca.
- Petrašová, M. (2000). *Vzdelávanie detí migrujúcich rodičov- žiadateľov o postavenie utečenca a utečencov v Slovenskej republike*. Bratislava: ŠPÚ.
- Popper, M. et al. (2006). *Potreby migrantov na Slovensku: IOP medzinárodná organizácia pre migráciu*. Bratislava.
- Vargová, D. (2007). *Práva detí v kontexte Dohovoru o právach dieťaťa*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava.
- Vašečka, M. (2009). *Postoje verejnosti k cudzincom a zahraničnej migrácii v Slovenskej republike*. Bratislava: IOM Medzinárodná organizácia pre migráciu.
- Žáčková, V., Vladová, K. (2005). *Deti cudzincov vo výchovno-vzdelávacom procese z hľadiska dodržiavania ľudských práv a práv detí*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Legislatívne a právne dokumenty

- IOM. Orišeková, L., Milla, M. Aj my sme tu doma. (2013). Dostupné na internete: www.iom.sk/sk/migracia/vzdelavacie-materialy-o-migracii.
- Koncepcia integrácie cudzincov v Slovenskej republike. (2009). Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky.
- Koncepcia migračnej politiky Slovenskej republiky. (2005). Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky.
- Koncepcia vzdelávania detí migrujúcich rodičov. (2000). Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.
- Koncepcné zámery migračnej politiky SR na obdobie rokov 2011-2015 (aktualizácia Koncepcie migračnej politiky Slovenskej republiky). (2010). Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky.
- Metodická príručka pre učiteľov ZŠ a SŠ. (2007). Bratislava: ŠPÚ.
- Národný kontaktný bod Európskej migračnej siete v SR Medzinárodná organizácia pre migráciu (IOM) Úrad v Slovenskej republike, Bratislava.
- SNSLP – Slovenské národné stredisko pre ľudské práva. Sekcia monitoringu a výskumu. (2007). „Záverečná správa projektu: Monitoring adaptácie detí vybraných skupín cudzincov, ktorí žijú a pracujú na území SR, možnosti poskytovania služieb a právnej ochrany.
- Výročná štatistická správa o migrácii a medzinárodnej ochrane v Slovenskej republike 2008, Národná štúdia pre Európsku migračnú sieť, IOM, 2010.

Zákon 245/ 2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
Zákon 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
Zákon 594/2009 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 48/2002 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
Zákon č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky.
Zákon č. 48/2002 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Bibiána HLEBOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

DIEVČENSKÁ LITERÁRNA POSTAVA V RÓMSKEJ RODINE Z POHLĎADU ABSENCIE DETSTVA

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou špecifického postavenia dievčenských literárnych postáv zo sociálne znevýhodneného prostredia v rómskej rodine, ktoré interpretuje vo vybraných žánroch zo svetovej literatúry pre deti a mládež – *Katka z poslednej lavice* od maďarskej autorky Márie Halasiovej a *Katici* od švédskej autorky K. Taikonovej, a to na základe genderu, sociálneho pôvodu a kultúrnej odlišnosti Rómov. Svoju pozornosť sústreďuje na typické zobrazenie postavenia rómskeho dievčaťa (budúcej ženy) v rómskej rodine, v ktorom absentuje detstvo, čím poukazuje na špecifické genderové poňatie identity dievčat (a žien) v minoritnej skupine Rómov v majoritnej spoločnosti.

Kľúčové slová: dievčenská literárna postava, rómska minoritná skupina, genderová príslušnosť, sociálny pôvod, kultúrna príslušnosť, absencia detstva.

Summary

Paper deals with issue of specific position of maiden literary characters from socially disadvantaged backgrounds in a Roma family, which is interpreted in selected genres of world literature for children and youth – *Kate from the last board* from Hungarian author Mária Halasi and *Katitzi* from Swedish author K. Taikon, based on gender, social origin, and cultural otherness of Roma people. The attention is focused on typical rendition of Romany girl (a woman-to-be) position in a Roma family, where a childhood is absented, and thus pointes out specific gender understanding of maiden (and female) identity in the minority group of Roma people in a major society.

Key words: maiden literary protagonist, roma minority group, gender identity, social origin, cultural identity, childhood absence.

Úvod

Reflexia kultúry, umenia a literatúry Rómov na Slovensku nadobúda v procese jej spoločenskej, kultúrnej a umeleckej integrácie do pluralitnej majoritnej spoločnosti nový rozmer. Rómovia z pohľadu Nerómov sú svojráznou etnickou skupinou, ktorá má svoju vlastnú kultúru, jazyk, zvyky a obyčaje, normy spoločenského správania a spolužitia a ktorá si nielen v reálnom, ale aj v literárnom svete uchováva archetypálne znaky svojej rómskej identity (romipen). V umeleckých obrazoch nadobúdajú rómske postavy charakter špecifickosti a odlišnosti od ostatných literárnych postáv práve tým, že sú rómske, čiže iného pôvodu a sociálneho postavenia, predstavujú iný spôsob života, osobitnú hodnotovú hierarchiu.

V príspevku sa zaoberáme špecifickým postavením dievčenských literárnych postáv v sociálne znevýhodnenom prostredí rómskej rodiny v majoritnej spoločnosti, ktoré interpretujeme vo vybraných literárnych dielach z prekladovej svetovej literatúry pre deti a mládež na Slovensku – *Katka z poslednej lavice* od maďarskej autorky Márie Halasiovej (1979) a *Katici* od švédskej autorky Kataríny Taikonovej (2001).

1. Teoretické východiská

V slovenskej literatúre pre deti a mládež sa do popredia dostáva osobitný druh literatúry od autorov rómskeho i nerómskeho pôvodu, ktorí sa usilujú o nenásilné presadzovanie rómskej identity v slovesnom umení. Tento trend podnietil aj náš záujem o výskum pôvodnej i prekladovej tvorby rómskych i nerómskych autorov pre deti a mládež na Slovensku, na základe ktorého sme zistili, že s vývinovým obdobím slovenskej detskej literatúry od 60. rokov 20. storočia do roku 1989 sa spájajú začiatky rómskej literatúry pre deti a mládež v pôvodnej i prekladovej básnickej, prozaickej a dramatickej tvorbe od rómskych a nerómskych autorov, ktorej rozmach nastal až po roku 1989. Dominujú v nich obrazy typických rómskych postáv s ich tradičnou kultúrou a históriou, ale aj s autorskou tendenciou porozumieť im. Realistické a autentické obrazy Rómov s ich každodenným zápasom o holú existenciu nachádzame v tvorbe rómskych i nerómskych autorov, ktorí na základe poznatkov o histórii Rómov i osobných kontaktov s nimi poukazujú na isté predsudky Nerómov voči príslušníkom rómskeho etnika (Hlebová a kol., 2011).

V kontexte nášho uvažovania o umeleckom zobrazení špecifického postavenia dievčat v rómskej rodine vychádzame z prekladovej svetovej literatúry pre deti a mládež, ku ktorej patrí aj tvorba maďarskej nerómskej spisovateľky **Márie Halasiovej** – v roku 1979 vyšiel slovenský preklad autorkinho románu o rómskych dievčatách pod názvom *Katka z poslednej lavice*; knihu z maďarského originálu do slovenčiny preložila Nora Jedličková. Druhou autorkou je švédka prozaička rómskeho pôvodu **Katarína Taikonová**, ktorá v 13-dielnej autobiografii *Katici* (2001) sleduje dospievanie dievčatka Katici v rómskej osade a prežívanie konfliktov so švédskou majoritnou spoločnosťou; knihu do slovenčiny preložila Margaréta Karlssonová (Hlebová, 2011).

Začiatky vedeckého štúdia etnografie, sociológie a kultúrnej antropológie Rómov, ako aj rómskej kultúry na Slovensku sa spájajú s vtedajšou Katedrou rómskej kultúry na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, odkiaľ pochádzajú prvé literárno-kritické ohlasy na rómsku literatúru: *Rómska matka* (Seman, Vargová, Berky, Patočková, 1991), *Rómska tematika v literárnej a umeleckej reflexii* (Plutko, Vargová, Zeman, 1992), *Róm a literatúra. Róm ako subjekt a objekt literatúry* (Vargová-Hábovčíková, 1992), *Čhavore Romane. Obraz rómskych detí a mládeže v literatúre* (Vargová-Hábovčíková, 1993), *Antológia rómskych spisovateľov* (Zeman, 2007) (Hlebová a kol., 2011).

Rómska ľudová slovesnosť, tradície Rómov, ich vnímanie sveta i filozofia života sú súčasťou typickej **rómskej identity (romipen)**, uchováanej v komunite z pokolenia na pokolenie. Pojem *romipen* má podľa Hübschmanovej (1988) mnoho významov, rómsstvo nepredstavuje len rómsku kultúru, tradíciu, mentalitu, ale aj dodržiavanie určitých nepísaných zákonov (pohostinstvo, pomoc, súdržnosť medzi Rómami, úcta k starším a pod.). Rómsku identitu (*romipen*) môžeme podľa Vágnerovej (1999) identifikovať na základe antropologických znakov (prejavujú sa odlišnosťou zvonjšku, pôsobia ako zdanlivé potvrdenie celkovej odlišnosti), ale aj etnických znakov (vlastný jazyk, normy, hodnoty, kultúra a tradičný spôsob života), ktorými sa príslušníci tejto minoritnej skupiny líšia od iných sociálnych skupín, najmä majoritnej spoločnosti. Pojem *romipen* označuje aj životný štýl Rómov, ich etnickú identifikáciu, vzťah k vlastnej minulosti a tradičnej kultúre, hodnotový systém rómskej veľkorodiny a komunity, čo predstavuje „*pravé rómsstvo*“ (Cangár, 2003). Podľa E. Davidovej (1995) sú etnické charakteristiky vlastným špecifikom Rómov na celom svete, ktorý predstavuje nimi vytvorený súbor pravidiel, vnútorných zákonov a noriem, hodnotový systém a normatívne správanie, z ktorého vyrastá ich tradičný spôsob života a kultúra. Vedomie spoločného – rómskeho pôvodu je jedným zo základných znakov etnickej identity, a tým aj voľby prihlásenia sa k rómskej identite (*romipen*)

alebo k integrovaniu či asimilovaniu sa do majoritnej spoločnosti. Špecifickosť Rómov v tomto zmysle potvrdzujú aj slová Lackovej (1992, s. 94): „*My Rómovia sme zvláštni. Nenapodobiteľní. Naše vnútro, naše srdce treba skutočne pochopiť. Nielenže sa odlišujeme od majoritnej spoločnosti farbou pleti, čiže antropologicky, ale odlišujeme sa aj svojím zdedeným temperamentom a inými vlastnosťami, ktoré nás Rómov robia skutočnými Rómami. Naše rómske srdce sa nedá pretvoriť.*“

Typickou archetypálnou súčasťou duchovného života Rómov je aj ich **životná filozofia** – žiť zo dňa na deň, čiže „**tu a teraz**“, ktorá je spojená s túžbou po šťastí, láske a voľnosti (Hlebová, 2010, 2011). Kusin a Rosinský (2007), Fabianová (2005) tvrdia, že opis odlišnosti rómskeho genofondu nie je taký zložitý ako vytýčenie si fenotypických odlišností Rómov. Róm je predstaviteľ úplne inej kultúry než je európska, nie je to Slovák s tmavšou pokožkou. Má odlišnú psychoštruktúru osobnosti vyplývajúcu z odlišného formálneho i obsahového charakteru procesov socializácie, z toho dôvodu sa riadi iným rebríčkom hodnôt a uznáva odlišnú filozofiu života a myslenia. Podľa Matouškovej (2012, s. 297) práve „*odlišnosť kultúr a jazyka je determinantom ľudského vedomia, správania a prežívania. Pokiaľ spolu komunikujú príslušníci odlišných kultúr, nemôžu nikdy dosiahnuť absolútneho porozumenia, pretože vnímajú a chápu veci okolitého sveta skrz svoj jazyk, a teda viac či menej odlišne. Hlavným určujúcim faktorom či rysom národných (i etnických) kultúr sú hodnoty. Majú silnú zotrvačnosť, prenášajú sa z generácie na generáciu a sú značne odolné voči vonkajším zásahom.*“

Hodnotové orientácie Rómov redukovávajú možnosť voľby a ambície zmeniť svoj vlastný údel. Rozsah možností vnukov je tak zhruba rovnaký, aký bol aj u ich prarodičov. Stavia na opakovanie toho, čo sa v minulosti osvedčilo. Preto sa u nich ako dominantná forma časovosti ustálil **cyklický čas** – *dianie je opakovanie toho istého*. Je to aj stratégia, ako udržať svoju identitu v meniacich sa podmienkach (Malík, Šebestová, 2016, s. 48). V tomto kontexte uvažuje aj Dubayová (2001) a konštatuje, že ide o kultúrno-sociálny jav, v ktorom pretrváva *archaická cyklizácia života* – *z obdobia detstva sa priamo prechádza do obdobia dospelosti, so všetkými dôsledkami*, dominantne v oblasti rodinného života. Obdobie adolescencie, ktoré okrem biologického dozretia osobnosti má najmä významné socializačné postavenie v živote človeka, je u Rómov vynechané. Podľa Reismanna (2007) rómske deti sa veľmi skoro učia konať ako dospelí tým, že ich pozorujú okolo seba. Konanie dospelých je tak prosté, že si to deti ľahko osvoja a často ich vedia pochopiť a napodobniť skôr než dosiahnu fyzické schopnosti úplne sa podieľať na spôsobe života dospelých. Spoločenská zrelosť predbieha zrelosť biologickú. Avšak biologické roly dospelého života nebývajú deťom vzdialené, lebo detskej hre a zvedavosti sa stavia do cesty málo zábran a deti vedia všetko, čo sa môžu dozvedieť o pohlavných i iných úkonoch dospelých.

Individuálna ľudská existencia je v tradičnej rómskej kultúre určená svojou **kolektívnou identitou** ako člena rodiny, ktorej hlavnou črtou je citová spontánnosť a solidárnosť s príslušníkmi vlastnej rodiny (Kozoň, 2016, s. 11). Preto základom rómskeho spoločenstva je **rodina (rodová skupina, veľkorodina)** s dobrými medziludskými vzťahmi, nie jednotlivec. Rodina je mnohodedná a súčasne viacgeneračná, patriarchálna, v ktorej má hlavné slovo otec (medzi deťmi prvorodený syn), matka je zodpovedná za chod domácnosti a výchovu detí. V nej nachádzame špecifikum spočívajúce v tom, že „*rómska matka sa s dieťaťom nerozpráva o veciach, ktoré ho zaujímajú, nečíta mu rozprávky a neučí ho spoznávať okolitý svet. Všetko ponecháva prirodzenému priebehu, deti sa učia napodobňovaním. V rómskej rodine neexistujú zaužívané pravidlá, deťom mnohokrát chýba denný režim, neefektívne využívajú svoj voľný čas a neplnia si svoje povinnosti. Citová väzba medzi súrodencami, ako aj medzi deťmi a rodičmi, je veľmi silná*“ (Nečas, 1991, s. 36). Rómske deti samy získavajú vo svojej rodine poznatky

i skúsenosti pre svoj život, osvojujú si pravidlá skupinového správania, špecifické etické normy a formujú si svoj pocit spolupatričnosti, čiže svoje rómstvo.

Charakteristickou črtou patriarchálneho systému v tradičnej rómskej rodine je **del'ba práce** pri zabezpečovaní každodenného živobytia. *Úlohou muža* je zabezpečiť rodinu po materiálnej (ekonomickej) stránke, „*muž je pánom domu, ktorý môže často radikálne a agresívne rozhodovať; takéto správanie sa v mnohých rodinách považuje za prirodzený spôsob, ako si poradiť s neposlušnými deťmi a ženou*“ (Havrila, 2008, s. 391). Uspokojovanie primárnych potrieb členov rodiny (jedlo, oblečenie) je *úlohou ženy*, ktorá je viazaná na domácnosť a činnosti spojené s biologickým a sociálnym zachovaním rodu. „*Základným východiskom genderového poňatia identity rómskej ženy z chudobného a sociálne vylúčeného prostredia je predpoklad sociálnej nerovnosti pohlaví, vychádzajúci z idey segregácie rolí spojených s identitou oboch pohlaví: muž ako živiteľ a určovateľ statusu rodiny a žena ako tvorkyňa domova*“ (Hrušková, 2016, in: Bombeková, Havrillayová, 2016).

S uvedenou charakteristikou rómskej rodiny korešponduje aj typický znak – **kolektívna rodinná výchova detí**, ktorá nie je individualistická, z čoho vyplýva, že všetky záležitosti týkajúce sa rodiny sa riešia kolektívne (Matulay, 2000, s. 45-46). Jedinec tu nekoná sám za seba, ale vždy aj (a predovšetkým) v mene svojej rodiny. Podľa jeho činov nie je posudzovaný len on sám, ale ich dopad vrhá dobré alebo zlé svetlo na celú jeho rodinu (Liégeois, 1997, s. 75). Zmyslom rodinnej výchovy nie je podporovať individualitu detí, ale vychovať ich tak, aby boli integrovateľné do príslušného rodinného celku a kolektívnych akcií spojených s jeho reprodukciou (Kozoň, 2016, s. 12). V rámci rodinného prostredia Rómov majú na dieťa najväčší vplyv *rodičia* – otec, matka, potom *súrodenci* a napokon *starí rodičia, ostatní príbuzní*; tzv. *hypotéza babička* hovorí o tom, že staršie ženy z evolučného hľadiska získavajú viac tým, že pomáhajú pri výchove svojich vnúčat, ako keby pokračovali s vlastnou reprodukčnou aktivitou (Malík, 2008). Rodinné vzťahy umožňujú jej členom vykonávať prácu v solidarite a pochopení so všetkými v rodine. Rodina voči okoliu vystupuje jednotne, konflikty prežíva kolektívne. Chyba, ktorú urobí jednotlivec, sa hodnotí ako chyba celej rodiny. Negatívne hodnotenie jednotlivca vonkajškom sa vníma ako negatívne hodnotenie celej rodiny. *Vzťahy v rómskej rodine sú stále hierarchizované. Každý člen rodiny má presne stanovené miesto, nie je dôležité, ako je významné*. Vie, že to tak musí byť, lebo patrí do rodiny. Najväčším trestom býva jeho zavrhnutie rodinou (Cangár, 2003).

Ďalším charakteristickým znakom rómskej rodiny je **absencia inštitútu detstva**. Ako uvádza Bakošová (2005), *svet detí tu splyva so svetom dospelých*, čo sa prejavuje aj v tom, že v rómskej rodine neexistujú výrazné generačné rozdiely. Detstvo predstavuje tú časť života človeka, v ktorej je odbremený od obstarávacích aktivít, ktoré sú dočasne delegované na rodičov, prípadne na niektoré spoločenské inštitúcie. V rómskych spoločenstvách je *dieťa chápané ako „malý dospelý“*, ktorý od útleho veku (podľa svojich schopností) participuje na svete dospelých. Rómske dieťa je hneď od malička zapájané do aktivít súvisiacich s chodom domácnosti a zabezpečovaním každodenného živobytia. To, že dieťa je len „klonom“ svojho rodiča (napr. syn zmenšenou verziou svojho otca), je vidno aj na oblečení viazanom k určitým významným slávnostným udalostiam v živote rómskej rodiny. Dokonca v rómskej rodine **absentuje aj typické detské ošatenie** (odlišujúce a cielene dištancujúce dieťa od dospelého) (Malík, Šebestová, 2016, s. 50).

Deti sú považované „za malých dospelých,“ **malé dievčence** sa starajú o menšie deti a aj chlapcov. Sú vo vzájomnom telesnom kontakte, neexistuje intímna zóna. Deti sú v role rodičov, nie v role detí. „Rodina je celok, kde sú deti i dospelí v neustálom kontakte, navzájom sa chránia pred okolím a nikdy nie sú sami. Dieťa je veľmi skoro samostatné a naučené konať na vlastnú päsť... Matky uprednostňujú najmä prvé deti, pretože keď dorastajú, ich úlohou je starať sa o svojich mladších súrodencov“ (Mužíková, 2011, s. 433-434). Hübschmannová (2002) uvádza, že celá ťarcha starostlivosti o deti a domácnosť ležala prakticky vždy na matke, ktorá rozhodovala nielen o chode domácnosti, ale aj o ekonomických otázkach. Ak muž nemal stále zamestnanie, na ženu prechádzala aj povinnosť zabezpečiť rodine základnú obživu, preto práce spojené s chodom domácnosti vykonávali aj deti. *Varenie a upratovanie bolo úplne v kompetencii ženy, ktorá postupne tieto povinnosti presúvala na deti, najmä na dcéry.* Dievča sa vo veku šesť až deväť rokov muselo vedieť postarať o mladších súrodencov a čiastočne aj o čistotu v dome (Hübschmannová, 2002). V rómskej rodine bolo prirodzené, že dievčatá vo svojich štrnástich až pätnástich rokoch boli pripravené na vydaj a dokázali sa postarať o rodinu. **Rola najstaršej dcéry** spočívala v tom, že preberala veľkú časť starosti o domácnosť a výchovu ostatných súrodencov z matkiných bedier (Davidová, 1995). Život rómskej matky podával dokonalý obraz dcéram, ktoré vyrastali v tom, že žena zastáva podradné postavenie, ktoré žene nikdy neprekážalo, ba naopak išlo o normálny a nemenný stav. Úloha ženy už od jej útleho detstva spočívala v nasledovaní matky (Lešková, 2011, s. 18). Dôležitú funkciu v rodine zohrával aj najstarší brat, ktorý sa staral a dohliadal na mladšie sestry. Úlohou najmladšieho brata bolo dochovať a postarať sa o svojich rodičov (Liégeois, 1997, s. 77; Mann, 1992).

2. Dievčenská literárna postava v rómskej rodine – interpretácia literárnych textov

Na pozadí vyrozprávaných príbehov dievčenských literárnych postáv *Katky* a *Katicy* v rómskej rodine interpretujeme tie udalosti v ich živote, ktoré autenticky korešpondujú s identifikovanými špecifikami kolektívnej rodinnej výchovy v rómskej rodine, v ktorej je dieťa chápané ako „malý dospelý,“ čiže preberá povinnosti dospelých, ako aj s rešpektovaním vnútorných zákonov Rómov súvisiacich s postavením žien (aj dievčat) v rómskej komunite, a to z pohľadu absencie statusu detstva.

Protagonistkou prvého príbehu pod názvom ***Katka z poslednej lavice*** od M. Halasiovej (1979) je *cigánske dievča – polosirota Katka Lakatošová*. Autorka v obraze školopovinného dievčaťa nastolila problém spolužitia Rómov s Nerómami, predsudky voči Rómom a snahu jednotlivcov o integráciu do majoritnej spoločnosti koncom 70. rokov minulého storočia v Maďarsku.

Hneď v úvode knihy sa dozvedáme, že Katka vyrastala u starej mamy na dedine podľa zaužívaných zvykov Cigánov.

Ach, starká! Ako rada s ňou Katka chodievala na trh, kde starká predávala lieskovce a orechové jadrá, aj vanilku a čierne korenie, ale o tom neslobodno hovoriť. Keď na svitaní povedala: „Katka, pod' so mnou na trh,“ – hneď celá šťastná vyskočila, hoci ani kohúty ešte nezakiriká! (s. 8).

Po smrti matky sa Katka spolu s otcom a bratmi – Šaňom, Rudom a Lacom presťahovali z dediny za prácou do mesta. V novom prostredí bez starej mamy sa Katka cítila veľmi opustená.

Doma bol celkom iný život! (s. 7).

Naozaj ťažko vládze zabudnúť na svoj veľký žal, že ju všetci opustili, lebo teta Božka pracuje, oco niečo vybavuje v košíkárskom družstve, kde má dostať robotu, Rudo a Šaňo sa išli prihlásiť do tehelne a ju jednoducho zamkli doma (s. 10).

Príbuzná teta Božka pomáhala Katke s domácnosťou a naliehala, aby sa priučila domácim prácam. Katku domáce práce spočiatku veľmi nezaujímali, radšej by sa hrala.

Doma nikoho nebolo. ... Teta Božka síce naložila Katke, aby trochu upratala, očistila zemiaky a cibuľu, aby mohla chytro uvariť obed, keď sa vráti, ale Katka na také dačo nemala vôbec chuť (s. 29).

V truhlici uskladňovala teta Božka drevo, ale iba v jednej polovičke, druhá, oddelená priehradkou, ostala prázdna. Prisvojila si ju Katka, sem uložila všetky svoje poklady: lieskovce v červenom kockovanom vrecúšku od starkej, mamin belasý hodvábný šál, gaštany navlečené na motúziku, prázdnu slimačiu ulitu a vlnačšie vysvedčenie (s. 24).

Katka však vedela gazdovať, starká ju naučila. Vedela, čo sa od nej doma očakáva.

Mala by upratovať, variť, lebo ktože to bude robiť? Včera večerali slaninu. Ak dnes budú večerať slaninu, Rudo ju tak zbije, no strašne ju zbije. Katka vie gazdovať, starká ju zavčas pripravila do roboty, veď v Katkinej ulici osem-deväťročná dievčatka už kadečo vedie. Slovom, dnes by bolo treba navariť. ... Tak ako vlastne stojíme? Máme doma masť, zemiaky, cibuľu, papriku, možno navariť zemiakový guláš... (s. 38).

Katka sa náhlila do tržnice, bola sobota, ocko jej dal peniaze na nedeľňajšie mäso. O takom čase je v tržnici veľký ruch. Katka sa chcela s nákupom poponáhľať... (s. 57).

Príchodom do mesta si Katka oveľa viac začínala uvedomovať svoju inakosť – tmavú pleť, aj to, že je Cigánka. V prostredí detí a dospelých sa stretávala s oveľa väčším opovrhovaním, na aké bola doteraz zvyknutá. Nerozumela tomu, prečo ju všetci odsudzujú, prečo sa k nej správajú odmietavo. Všetky príkoria prežívala veľmi citlivo a so slzami v očiach, ktoré sa snažila ukrývať pred ostatnými. Viac ju trápilo odsudzovanie ako hlad.

Katku do nerómskej školy uvidela učiteľka – teta Jurka. Bola však veľmi zanedbaná, neupravená, a preto sa stávala terčom posmechu u svojich spolužiakov. Celkom prirodzene si našla svoje miesto v triede v poslednej lavici. Lepšie sa však cítila na ulici v skupine chlapcov, ktorí sa jej neposmievali. Sama by sa však najradšej hrala s bábikou.

– A prečo sa biješ? Aj zástera sa ti roztrhla. Istotne ani úlohu nemáš hotovú.

„To ešte nie je také najhoršie, ale som ani na večeru nič nenavarila. Čo bude, až sa vráti otec?“

– S bábikou by si sa mala hrať, to sa patrí dievčaťu, nie zháňať sa s chlapcami po ulici!

„Lahko je povedať, čo sa patrí! Nemám bábiku ako Vrkôčka alebo to nemehlo Kata Nemešová. Nemešovej bábika má ozajstné vlasy...“ (s. 79).

Katka by sa rada skamarátila so spolužiakmi, ale na školu teraz myslieť nemohla. Musela sa postarať o domácnosť a večeru pre otca a bratov. A preto začala školu zanedbávať.

Hádam len teta Lakiová nevie, kam chodievala Katka, keď má ísť do školy? A vôbec, prečo ju sleduje? Pretože jej raz pomohla uvariť hovädzí perkelt? Katka si nevedela napochytre spomenúť, ako ho treba pripraviť, zabehla k tete Lakiovej a tá prišla a ukázala jej čo-ako, slovom zato, že raz pomohla, nemusí ju hneď sledovať (s. 54).

Teta Lakiová sa jej prihovorila:

– Hovorili, že už asi týždeň nechodíš do školy, či neviem, čo ti je.

– Že kamsi chodíš, to vidím, ale kam, neviem. Nuž a kde sa tulaš deň čo deň, ty bludárka?

– Nikde. V škole som bola. Ibaže viete, istotne ma nezbadali, keď sedím v poslednej lavici.

...a videlo sa, že bude lepšie, ak dá variť za hrniec zemiakov v šupke. Kým sa uvarili, chytila metlu a pozametala izbu. Otec síce v nedeľu vyzametá a dnes je iba piatok, ale nech sa neborák ocko poteší, aj tak má s nimi toľko starostí. Slovom, ockovi dobre padne, keď uvidí okolo seba trochu poriadku (s. 56).

Katku v škole veľmi nezaujímalo, že ich trieda bude pripravovať program na deda Mráza. Všetci sa radovali okrem Katky, ktorá mala iné starosti. Spozornela až vtedy, keď teta Jurka oznámila, že úlohu lekárky bude hrať Katka Lakatošová. V tej chvíli sa Katka tak veľmi potešila, až zabudla na to, že sa má ponáhľať zo školy domov.

Katka síce zo zdvorilosti zahulákala, aby si azda niekto nemyslel, že sa nechce zúčastniť všeobecného revu, ale úprimne rečeno, vec ju veľmi nezaujímala. Chodilo jej po rozume, že dnes uvarí zemiakový guláš, ocko jej dal dosť peňazí, kúpi doň aj klobásku (s. 64).

Katka ešte pred chvíľočkou v duchu uvažovala, či má kúpiť klobásku za tri dvadsať alebo za šesť, lebo z tej za tri dvadsať môže kúpiť takmer dvakrát toľko ako z tej za šesť, ale šesťforintová je oveľa chutnejšia... (s. 65).

Po vyučovaní nemohla ísť domov, hoci jej teta Lakiová prikázala, aby sa ponáhľala, že pozbierajú spolu špinavú bielizeň a teta ju vyperie v práčke. Tak skackala po ulici, až jej v novučičkej aktovke hrkotali knihy. ...

– Ja budem lekárkou v hre „Nesimuluj.“

– Budem doktorka ako doktor Šós v našom dome, pravda, ten je naozajstný doktor a ja budem v škole doktorka“ ... Budem účinkovať na deda Mráza! (s. 71).

Katka však nemohla zostávať poobede v škole na nácvik programu pre iné povinnosti doma, o ktorých nikto nevedel. Na rozhorčenie spolužiakov zareagovala teta Jurka na triednickej hodine a požiadala Katku o vysvetlenie. Katka sa však hanbila povedať pravdu. Myslela si, že by ju všetci vysmiali.

Katka mlčala a s hrôzou cítila, že sa jej ústa rozťahujú do úškrnu.

Nechcela sa usmievať, skutočne nechcela, veď nie je na tom nič smiešne, že v ten deň ráno nemali v obchode vajcia a predavač povedal, aby Katka prišla napoludnie, majú im doviezť. Po poslednej hodine vybehla, myslela si, že za desať minút nakúpi, ale v obchode bolo veľa ľudí. A keď nekúpi vajcia a otec príde domov hladný, čo mu dá jesť?

– Katku Lakatošovú musíme potrestať (s. 73).

– Vylúčme ju aj z tanečnej skupiny, – navrhol Kladek.

„Teta Lujza povedala, že každému dievčatku v skupine uviaže do vlasov veľkú červenú mašľu. Tanečný úbor nebude, nechce tým zaťažovať mamičky. Mamičky! Teta Lujza ani nevie, že ja nemám mamičku. No, teraz je to už aj tak jedno, úbor, červená mašľa a úloha. Mala by som vstať a povedať im, že som šla po vajcia. Ocko celý deň robí, aj Šaňo, a doma nebolo ničoho, iba trochu masti.

Fetterovci majú posluhovačku. ...Kladekova mama robí, ale Kladek je v družine, okrem toho je chlapec, nežiadajú od neho, aby pomáhal. A Vrkôčka! Má doma mamičku. Nemá iné starosti, len Vrkôčku obskakuje. ... Odkiaľ by títo vedeli, čo to je, keď treba utekať do obchodu po vajcia, lebo by nebola večera. Keby som vstala a povedala im to, rozrehotali by sa (s. 74).

Katka chcela ísť po telocviku domov. Naozaj, chcela ísť domov, ved' sľúbila ockovi, že sa nebude túlať. Ocko jej vysvetlil, že sa podobral robiť denne dve hodiny nadčas, chce viac zarobiť, aby mali taký život ako ostatní ľudia. Ak mu však Katka nepomôže, ostane všetko po starom. Katka to pochopila, naučila sa od tety Lakiovej, ako sa robí gulášová polievka, aj že posteľnú bielizeň treba každý deň vyvetrať... (s. 76).

Teta Jurka napokon zistila, prečo Katka nechodila do školy, prečo bola taká nezodpovedná.

Teta Jurka zdvihla hlavu, keď Katka začala rozprávať o akýchsi vajciach.

– Aké vajcia? – spýtala sa teta Jurka.

– Pre desať vajec som neprišla vtedy včas na skúšku. Ved' viete, prosím, keď mi aj úloha zmizla. Vybehla som do obchodu. Už dva dni nebolo dostať vajcia. Na jeseň sliepky menej nesú, – presviedčala Katka tetu Jurku, keď videla, že ju ešte stále nechápe.

– Ale prečo sa ty staráš o vajcia, – spýtala sa, – kde máš tetu, s ktorou bývate?

– V Debrecíne. ...

Teta Jurka sa len dívala, akosi čudne sa dívala a mlčala.

Až po dlhšom čase prehovorila:

– Prečo si mi to nepovedala?

– O vajciach? Nuž, keď to tak hlúpo vyzerá...

– Nie o vajciach, o tete.

– A kto varí?

– Ja.

– A kto upratuje?

– Ja.

– Všetko robíš ty?

– Ale kdeže, vyperie a vyhladí zvyčajne teta Lakiová.

– A nakupovať? (s. 98).

– Ja. Aj riady poumývam a kadečo inšie, odkedy ma ocko zbil za ten týždeň bludárenia. Nemôžem predsa nechať všetko rozhádzané! Ale chytro to porobím. Na dnes uvarím trochu perkeltu. Kúpim hovädzinu, ujo Szabó v tržnici ma už pozná, vždy mi dá pekné mäso.

– Och, ty... – povedala teta Jurka a zase sa odmlčala. Potom sa znovu spýtala ako pred chvíľou:

– Prečo si mi to nepovedala?

– Mala si mi povedať, že máš ťažší život ako ostatné deti. Určite by sme našli spôsob, ako ti pomôcť. Prečo nechodíš do družiny?

– A kto by varil večeru? (s. 99).

Katka si s pomocou tety Jurky napokon našla svoje miesto v triede, dokonca aj spolužiaci si ju oblúbili. Obdivovali jej spevácky talent a začali jej pomáhať s domácimi prácami i učením. Teta Jurka napokon rozhodla, že Katka bude vystupovať v programe na deda Mráza – zaspieva pieseň.

– Teta Jurka, ja som cigánka! Som iná ako ostatné. Cigánka, cigánka, cigánka... Ostatné slová zanikali v dusivom plači, sotva ich bolo rozumieť. Teta Jurka ale porozumela. Znovu uchopila Katkinu ruku...

Katkina tvár žiarila šťastím. Až doma jej prišlo na um, že zabudla kúpiť hovädzinu (s. 101-102).

V závere knihy sa dozvedáme, že Katkin životný príbeh mal čosi spoločného s tetou Jurkou, ktorá tiež pochádzala z chudobnej rodiny. V detstve zažila veľa opovrhovania a v triede bolo aj pre ňu miesto len v poslednej lavici.

Protagonistkou druhého príbehu (13-dielnej autobiografickej série) pod názvom **Katici** od M. Taikonovej (2001) je temperamentné rómske dievča **Katici** – *polosirota*. Autorka vyrozprávala jej život v cigánskom tábore na pozadí konfliktov s majoritnou švédskou spoločnosťou, pričom sledovala jej vývin od dieťaťa po mladú ženu.

V úvode knihy sa dozvedáme, že Katici od útleho veku vyrastala v bezstarostnom prostredí a relatívnom pohodlí detského domova, kde mala veľa kamarátov. Jedného dňa sa v detskom domove objavil jej otec. Katici sa zrazu dozvedela sa, že je iná ako ostatné deti – Cigánka. A nadišiel čas, aby sa Katici vrátili domov do cigánskeho tábora.

„A kde vlastne bývame a prečo nemáme pracovňu?“

„Čo to táraš? Pracovňu, čo tým myslíš?“

„Slečna Kvistová mi povedala, že moja sestra si musela požičať hrniec na pranie a že nemáme pracovňu. Je to pravda, ocko?“

„Že nemáme pracovňu je veru pravda. Vieš, my nebývame v normálnom dome a ťažko možno mať pracovňu v stanoch a maringotke“ (s. 63).

Katici sa pozerala. Bolo tam vidieť veľa stanov, žiarili všetkými farbami, takže vyzerali skoro ako dúha. Uprostred stál veľký kotol, z ktorého sa dymilo.“

„Ocko, tam my bývame?“

„Áno, tam nateraz bývame. To, čo vidíš, sú naše stany a kolotoče a vidíš tú veľkú dievčinu? To je tvoja sestra, jej sa budeš môcť na všetko opýtať.“

„Ocko, ja nemám mamu?“

„Tvoja mama zomrela, keď si bola ešte veľmi malá. Teraz budeš mať inú mamu (s. 65).

Katici v cigánskom tábore spoznávala iný život, na aký bola doteraz zvyknutá. Bol síce pestrý, ale ťažký. Napriek tomu sa tešila svojmu návratu domov k svojim súrodencom a usilovala sa zvyknúť si na nový život, v čom jej najviac pomáhali jej sestry Lena a Rosa. Od nich sa Katka dozvedela, že po matkinej smrti sa otec oženil s druhou ženou, ktorá nie je Rómka a ktorá ich nemá rada.

Pomaly sa k nim blížila vysoká sivovlasá žena s prísnuou tvárou.

„Aha, tak už je tu,“ povedala a pokračovala: „Najskôr sa prezleč. Paulína, prines jej niečo z tých odevov po Rose.“

„Ale ja chcem svoje šaty, nie po niekom,“ ozvala sa Katici (s. 66).

Rosa sa začala prehrabovať v akomsi vreci a vyťahovať jedny šaty za druhými. Ale všetky boli Katici príliš veľké.

„Budeš si musieť vziať tieto, sú najmenšie. Ved' ich môžeme trochu stiahnuť Paulovým opaskom a bude“ (s. 67).

Keď sa Katici prezliekla, sama seba nespoznala. Mala príliš dlhé šaty, tak jej Rosa uviazala Paulov opasok, aby si na ne nestúpala.

„A čo si mám obúť?“

„Teraz v lete topánky nepotrebuješ, je zdravé chodiť naboso,“ povedala Paulína.

„Ale nemôžem predsa chodiť bez topánok. A čo keď sa ochladí,“ zadivila sa Katici a uvažovala, kam sa to dostala.

„Samozrejme. V zime budeš mať topánky. Ocko ti ich vyrobí (s. 69).

Katici bola rozhorčená z toho, ako ju doma privítala jej nevlastná matka. Nepáčilo sa jej, že nemá ani vlastné oblečenie a obuv, na ktoré bola zvyknutá v detskom domove. Sestry sa naďalej usilovali Katici pomôcť, aby si rýchlo zvykla na nový život v cigánskom tábore.

Katici, čo máš v tom vrecku?“

„Chceš sa pozrieť? To je moja krásna bábika, ktorú som dostala ešte v cirkuse. Vie zatvárať oči a povedať mama.“

„Rýchlo ju schovaj! Ide sem otcova žena,“ povedala vystrašene Paulína.

„Čo to schovávaš za chrbtom?“ opýtala sa Katicina nová mama.

„To je moja bábika.“

„Ukáž, nech sa na ňu pozriem. Tá je ale pekná, s takou sa nemôžeš hrať tu v tábore. Ja ti ju schovám.“

Zobrala jej bábiku a ráznym krokom odišla. Katici nemala d'aleko k slzám.

„Prečo mi ju zobrala? Nikdy sa s ňou nemôžem hrať: najskôr mi ju vzala slečna Larssonová a teraz táto“ (s. 67).

V cigánskom tábore sa Katici oboznámila s novými pravidlami ich každodenného života a pomaly si na nich začala zvykať. Zistila aj to, že na detské hry a zábavu jej veľa času neostávalo, pretože mala iné povinnosti – spolu so svojimi sestrami sa musela postarať o chod domácnosti a mladších súrodencov.

„My máme kolotoč? Prečo si to hneď nepovedala? Kolotoč mám zo všetkého najradšej. Určite sa na ňom voziš aj ty.“

„Niekedy, keď mám čas a ocko mi to dovolí.“ (s. 70)

„Aj ja sa rada vozím, ale my tu musíme pomáhať, takže nemôžem sa len voziť, kto by sa staral o zákazníkov?“

„Ale ja sa určite povozím, Lena, to si buď istá.“

„Možno by sa to dalo dnes večer, lebo je to tvoj prvý večer doma a asi ešte nebudeš musieť pomáhať.“

„Ale ja nesmiem byť večer hore, musím si ísť ľahnúť už o siedmej.“

„Kto ti to prikázal? Katici, teraz nie si v detskom domove. Tu rozkazuje ocko a jeho žena a my len poslúchame. Ale musím ti povedať, že často mávame riadnu zábavu a tvoja sestra Rosa nie je nikdy zlá, nikdy nás nebije, takže sa jej nemusíš báť. Pod', Katici, už nás volajú jesť. Potom sa preoblečieme, lebo o siedmej otvárame a to už musí byť všetko pripravené. Musíme to priestranstvo pozametať.“

„To sa zametá zmetákom?“

„Áno, ale veľkým. Máme ich niekoľko a všetci pri tom pomáhajú.“

„Ockova žena tiež?“ opýtala sa trochu nedôverčivo Katici.

„Nie, ona nie. Hovorila o nej, že je trochu chorľavá, takže ona s ničím nepomáha.“

„Stará sa aspoň o svoje deti?“

„Kdeže. To robí Rosa“ (s. 71).

Katici sa ochotne zapojila do všetkých domácich prác spolu so svojimi sestrami. Porozumela tomu, že každý v cigánskom tábore má svoje miesto a povinnosti, ktoré musí rešpektovať. Namiesto doteraz poznanej každodennej hry a zábavy so svojimi rovesníkmi v detskom domove spoznávala hru a zábavu dospelých Rómov, ktorej sa mohla zúčastniť ako účinkujúca tanečnica. Jej vzorom bola staršia sestra Rosa, ktorá sa počas dňa starala o domácnosť a mladších súrodencov, večer vystupovala v cirkuse, aby svojím tancom zarobila nejaké peniaze pre rodinu.

Katici a Lena zametali voľné priestranstvo uprostred tábora.

„Ty, Katici, zajtra ráno to bude radosť tu zametať,“ poznamenala Lena.

„Ako by to mohla byť zajtra radosť? Mňa to teda nijako zvlášť neteší. Teba áno?“

„Zajtra tu môžeme nájsť veľa peňazí, vieš?“

„Aké peniaze?“

„To je tak, ľudia peniaze strácajú a keď tu ráno budeme zametať, nájdeme ich a ocko povedal, že si ich potom môžeme nechať, teda mince. Papierové peniaze musíme odovzdať na políciu“ (s. 72).

Katici a Lena sa rozbehli ku kolotočom. Od radosti hodili zmetáky na zem, no potom sa spamätali a Lena ich utekala odložiť tam, odkiaľ ich zobrali. Pomyslela si, že pre Katici bude najlepšie, keď si hneď od začiatku zvykne na poriadok (s. 73).

„Bravo, bravo!“ volali ľudia a hádzali jej mince.

Katici sa rozbehla k Lene povedať jej, že ľudia hádžu Rose peniaze.

„To robia vždy, keď Rosa tancuje, vieš? Možno i tebe budú hádzať, ak sa naučíš dobre tancovať.“

„A tie peniaze budú len pre mňa?“ opýtala sa Katici.

„Nie, tie dávame ockovi, čo to nechápeš? On nimi zaplatí za pozemok, ktorý sme si prenajali. Všetky peniaze, ktoré tu získame, dávame do spoločnej pokladnice a ocko potom platí všetky výdavky, ako nájom, oblečenie, jedlo a všetko, čo potrebujeme. Veď i do toho stánku musíme nakúpiť výhry, aby mali ľudia čo vyhrať.“

Katici pomaly začínala chápať, ako to všetko chodilo, ale zostalo jej ešte veľa nejasností (s. 77).

Katici spoznala v cigánskom tábore aj iný druh zábavy – na smetisku, tzv. ihrisku, ktoré bolo pre ňu nezvyčajným miestom na hru a zábavu. Dievčatá však nemali vymedzený čas ani miesto na detskú hru a zábavu, preto sa ho usilovali nájsť aspoň na chvíľu medzi pracovnými povinnosťami alebo po vykonanej práci.

„Katici, zobud' sa, ponáhľaj sa. Musíme vonku pozametať!“

„Už idem, len som ešte taká unavená.“ O chvíľu však bola oblečená a obe dievčatá sa dali do zametania. Pozbierali veľa halierov a v blízkosti strelnice našla Katici jednu päťkorunáčku.

„Katici, pôjdeme sa na chvíľu hrať na smetisko,“ povedala Lena, keď všetko pozametali.

„Na smetisko? A to je kde?“

„Tam je zábava, ale musíme sa poponáhľať, lebo ešte musíme ísť po vodu, prv než sa ostatní zobudia.“

„Priniesť vodu, prečo?“

„Lebo to je naša práca, vieš?“

Lena si pomyslela, že tá Katici toho veľa nevie. Asi si myslí, že voda sa prinesie sama od seba.“

„Musíme tiež nazbierať drevo.“

„Naozaj? Čo všetko ešte musíme urobiť?“

„Už nič viac. My musíme vždy len ráno nazbierať drevo a doniesť vodu, ale to musíme urobiť prv než sa ocko a tá jeho žena zobudia (s. 78).

„Ihrisko? Ved' toto je obyčajné smetisko!“
„Áno, ale pozri, koľko je tu zaujímavých vecí.“ A Katici sa len dívala, koľko tu ležalo vecí. Staré kreslo, rozbitý stôl, deravé hrnce a kastróly, dokonca i jeden nočník.
„Tak čo tu budeme robiť?“ opýtala sa Katici.
„No predsa hrať sa. Budeme sa hrať, že bývame v ozajstnom dome. Počkaj, hneď uvidíš“ (s. 79).

So všetkými domácimi prácami si Katici a jej sestry museli poradiť samy. V cigánskom tábore im nikto nepomohol, preto neraz uvítali pomoc či radu od susedky z vedľajšieho gazdovstva, ktorá k nim bola veľmi milá, láskavá a chápavá.

Medzičasom vstala i Rosa. Najskôr uvarila kašu tým trom najmenším a potom pripravila čaj a natrela chleby ostatným. Vyzerala síce trochu unavene, ale aspoň nie nahnevane.

„Dnes musím prať. Ty, Lena, mi pomôžeš odniesť bielizeň k jazeru. A ty, Katici, by si mohla nazbierať vetvičky na oheň pod kotol. A nesmieme zabudnúť zájsť k susedke a poprosiť ju, aby nám požičala hrniec.“

„Môžeme po hrniec zájsť my dve?“ opýtala sa Katici.

„Dobre, len choďte. Ale unesiete ho? A, nezabudnite, prosím vás, slušne poprosiť,“ pripomenula im Rosa.

Dievčatá sa vybrali k susedke, ktorá bývala dobrý kus cesty od tábora. Keď došli k veľkému gazdovstvu, zaklopala Lena na kuchynské dvere. Po chvíli čakania vyšla gazdiná a opýtala sa ich po čo prišli. Lena a Katici sa tak hlboko uklonili, že im sukne siahali až na zem.

„Dobrý deň, pani. Veľmi vás prosíme, požičali by ste nám hrniec na pranie, lebo Rosa by dnes chcela prať.“

„Tak Rosa bude už zasa prať? Ved' je to ešte len pár dní, čo prala. Vy asi toho našpiníte, povedala.“

„Dobre, dobre, ved' ja vám ten hrniec požičiam. Pod'te so mnou do stajne, tam je“ (s. 80).

Dievčatá sa vliekli s veľkým hrncom lesom a onedlho boli pri jazere. Rosa už urobila oheň zo šišiek a vetvičiek.

„Katici, rýchlo mi zožeň ešte trochu paliva,“ obrátila sa na Katici.

A Katici utekala ako vládala, aby Rosa mala drevo na prikladanie. Keď sa jej zdalo, že už toho nazbierala dostatok, bežala späť. Rosa už naukladala bielizeň do hrnca, pridala tam mydlo a postavila na oheň. Zatiaľ čo sa prádlo vyvárilo, sedeli dievčatá okolo a zhovárali sa o všetkom možnom. Rosa sa snažila Katici vysvetliť, prečo musia bývať v stanoch a maringotkách, ale Katici to akosi nedokázala pochopiť. Podľa nej by bolo lepšie bývať tak ako všetci ostatní ľudia.

Rosa začala z hrnca vyberať jednotlivé kusy bielizne a ukladať ich na ploché balvany. Tam ich ešte kartáčom drhla, až boli celkom čisté. Pritom sa tvárila, akoby bola poriadne našťavaná a vlastne našťavaná i bola. Myslela na to, že takto by chcela drhnúť tých, ktorí ockovi odmietali poskytnúť normálne obydlie (s. 82).

K povinnostiam dievčat v cigánskom tábore patrila aj starostlivosť o mladších súrodencov. Až pri záchrane malého bračeka Lennarta pred ohňom sa Katici na „vlastnej koži“ presvedčila o tom, že ani táto práca nebola ľahká. V dramatickej chvíli nepozerala na seba, myslela len na záchranu bračeka a v duchu spomínala na obľúbenú vychovávateľku Kvistovú, ktorú v tejto chvíli prosila o pomoc.

Jedného dňa Katicin otec odcestoval ich malým červeným autom i so svojou ženou. V tento deň dostali príkaz dohliadať na ostatné deti, aby sa im nič nestalo (s. 83).

Najmenší z nich, chlapec Lennart, mal ešte len päť mesiacov. Ležal v koši na pranie v malej maringotke, kde v noci spali i jeho rodičia.

Rosa ako zvyčajne prala dole pri jazere a Paul sa vydal do dediny popýtať sa, či nepotrebujú niečo letovať alebo vyčistiť predmety z mosadze.

Lena odišla do lesa zbierať šišky a Katici zostala doma so svojimi tromi najmenšími súrodencami. Zrazu zbadala, že sa z malého okienka maringotky začalo dymiť. Nechala všetko tak a rozbehla sa tam. Keď sa ocitla pred dverami, zaváhala – celá maringotka bola zaplnená dymom a zvnútra bolo počuť malého Lennarta, ktorý z plných pľúc kričal. Katici sa celá vydesila a v prvom okamžiku nevedela, čo si počať. ... Katici sa rozbúchalo srdce a zdalo sa jej, že ho musí byť počuť v celom tábore. Slečna Kvistová, pomôžte mi, prosím vás, pomyslela si a vrhla sa do dymu. Rozkašľala sa, keď jej dym vnikol do hrdla. Bol taký hustý, že nevidela ani svoje ruky a oči ju štípali, akoby v nich mala oheň. Najskôr strhla záclonu, potom rýchlo zdvihla chlapčeka z koša a vybehla von. Uložila ho na zem a vbehla do maringotky ešte raz, aby sa pozrela, čo tam ešte horí. Jeden z otcových vankúšov začal horieť, tak ho druhým vankúšom udusila. Ruky sa jej pokryli pluzgiermi, ale v tej chvíli bolesť necítila. Bola len rada, že sa jej podarilo oheň zhasiť. Teraz sem bežala i Lena, ktorá zacítila dym, i Rosa. Boli celé vydesené a až teraz sa začali Katici po tvári kotúľať slzy.

„Čo keby bol braček uhorel?“

„Katici, to si urobila veľmi dobre,“ pochválila ju Rosa. „Ale ako sa to vôbec mohlo stať?“ (s. 84).

„Najlepšie bude, ak to tu rýchlo upraceme, kým sa oni vrátia,“ povedala Rose. „Katici, čo to máš s obočím? Je celé obhorené. Ukáž mi ruky. Veď ich máš popálené! Pod', obviažem ti to.“

„Nie, najskôr musíme upratať v maringotke,“ nástojila Katici. „Čo keď sa vrátia, uvidia, čo sa stalo a bude to moja vina, že som nedávala dosť pozor.“

Rosa obviazala Katici ruky a potom sa s Lenou dali do upratovania... (s. 84).

K príjemnejším udalostiam v cigánskom tábore patrili oslavy, na ktoré sa zvyčajne vyskytla nejaká príležitosť. Tentokrát to bolo povolenie, ktoré dostal Katicin otec, že jeho rodina môže zotrvať na tomto pozemku ešte niekoľko mesiacov. Na oslavách zatancovala aj Katici, ktorá svojím talentom ako budúca tanečnica zaujala všetkých.

„Ale kde, ty hlupáček, u nás sa nikdy neoslavujú narodeniny.“

„Takže nikdy nedostávame narodeninové darčeky ako u cirkusantov? Od nich som dostala tú krásnu bábiku, s ktorou sa nikdy nesmiem hrať. To bolo na moje siedme narodeniny.“

„Nie, také veci tu nedostávame. My kupujeme len užitočné veci, ako je jedlo a podobne“ (s. 102).

Všetci sa podieľali na príprave oslavy. Otec Taikon pripravil prasa na opekanie. Rosa upiekla množstvo chlebov, ktoré vyzerali dosť neobyčajne. Zmiešala múku s vodou a soľou, urobila z cesta veľké placky a upiekla ich priamo na sporáku. Katici sa na to udivene pozerala – zdalo sa, že neverí, že sa ten chlieb dá jesť. Rosa jej kúsok ponúkla a Katici ho váhavo prijala. Potom sa jej Rosa opýtala:

„Tak čo, ako chutí?“

„Chutí, je výborný. Dáš mi, prosím, ešte kúsok?“

„Rozdeľte si jednu placku, ale nie viac. Nebudete sa dnes napchávať len chlebom!“ (s. 105-106).

Rosin chlieb jej tak zachutil, že si vypýtala recept. Povedala, že keď ľudia pečú chlieb v rúre, zvyknú doň pridávať priveľa cukru. Keď sa všetci dobre najedli, vytiahol otec Taikon husle a Paul sa pridá so svojou harmonikou. Katici mala ukázať, ako vie tancovať. Najskôr sa ostýchala, lebo všetci stáli okolo a pozerali sa, no po chvíli na nich zabudla a tancovala, ako keby bola s hudbou sama. Keď skončila, všetci jej tleskali a sesternice sa jej vypytovali, kde sa naučila tak dobre tancovať (s. 107).

Katici kočovnému životu Rómov veľmi neporozumela a predsudky ostatných ľudí k Rómom vnímala veľmi citlivo ako nespravodlivosť. Mala však jediný sen – naučiť sa čítať a písať a v dospelom veku žiť lepší život.

Záver

Typickou činnosťou dieťaťa je hra, často riadená dospelým, ktorej cieľom je rozvoj jeho osobnosti a socializácia. Dieťa v rómskej rodine je po narodení mladšieho súrodenca mimo centrálneho záujmu, je „zasväcované“ do problémov dospelých, zo strany rodičov nie sú zohľadňované vekové a individuálne osobitosti detstva. Dieťa väčšinu života funguje iba v interakcii s členmi svojej skupiny, nie je vedené k samostatnému komunikovaniu či sebareprezentovaniu (Čerešníková, 2013; Spuchľák, in: Kozoň, 2016, s. 194-196). Špecifické postavenie v tradičnej i súčasnej rómskej rodine majú dievčatá (budúce ženy). Potvrdzujú to aj výsledky výskumu realizovaného na Slovensku v rokoch 2013-2016 v lokalitách s vyšším zastúpením Rómov (ako 90 %) (Mojžišová-Magdolenová, 2016, s. 69). Respondenti výskumu (učitelia) potvrdili hlavné rozdiely, ktoré sa objavujú predovšetkým v rodine, v ktorej činnosti a povinnosti chlapcov a dievčat sú úplne rozdielne a neexistuje tu žiadna rovnosť: „*Rómovia sú takí, keď rodina potrebuje niečo doma urobiť, nechajú si dievčatá doma... Myslím si, že je to preto, aby dcéry naučili... variť a upratať.*“ Niektoré rodiny neakceptujú vysokú úroveň vzdelania pre dievčatá: „*Zažil som situáciu, keď rodina hovorila o tom, že treba nájsť synovi nevestu, a povedali, že by to nemala byť nejaká dievčina, čo chodí do školy, pretože to nie je dobré. On potrebuje manželku, ktorá zostane doma a bude pracovať s metlou.*“ Učitelia upozornili aj na to, že dievčatá predčasne odchádzajú zo škôl v dôsledku kultúrnych tradícií (skoré manželstvá, povinnosti starať sa o rodinu, manžela, deti): „*V mojej triede, keď dievča dosiahne vek 11-12 rokov, často nechodí do školy, pretože sa musí starať o rodinu, ak tak nemôže urobiť matka*“ (Mojžišová-Magdolenová, 2016, s. 72).

V kontexte teoretických východísk a výsledkov realizovaného výskumu sme vo vybraných dielach *Katka z poslednej lavice* (1979) a *Katici* (2001) tiež identifikovali podobné postavenie dievčenských literárnych postáv v rómskej rodine, ktoré vnímame v súlade s kolektívnou rodinnou výchovou, s rodovými rozdielmi medzi mužmi a ženami, s nízkym postavením žien (už v detskom veku) a absenciou statusu detstva v živote dieťaťa, ktoré je odmalička akceptované ako „malý dospelý“, a preto preberá na seba povinnosti dospelých.

Poznámka: Štúdia je čiastkovým výstupom z riešenia grantového projektu APVV-15-0071 *Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež*.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bakošová, Z. (2005). *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN.
- Bombeková, T., Havrillayová, A. (2016). Rómska rodina a život rómskej ženy v majoritnej spoločnosti. In: Kozoň, A. a kol. *Náhľad na tradičnú rómsku kultúru v procese socializácie* (s. 77-86). Trenčín: SpoSoIntE.
- Cangár, J. (2003). *Ludia z rodiny Rómov*. Nové Zámky: Crocus.
- Čerešníková, M. (2013). Vybrané aspekty interkultúrnej edukácie (formálnej socializácie) v sociálnej práci. In: Kozoň, A. a kol. *Etické otázky socializácie sociálnej práce a príbuzných vedných disciplín* (s. 309-313). Trenčín: SpoSoIntE.
- Davidová, E. (1995). *Romano drom – cesty Romů*. Olomouc: Vydavatel'stvo Univerzity Palackého.
- Dubayová, M. (2001). *Rómovia v procesoch kultúrnej zmeny*. Prešov: FF PU.
- Fabianová, V. (2005). Etnografický obraz rómskeho etnika a rómskej ženy. In: *Postavenie a rola rómskej ženy v spoločnosti* (s. 86-189). Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM.
- Halasiová, M. (1979). *Katka z poslednej lavice*. Bratislava: Mladé letá.
- Havrila, I. (2008). Monitoring situácie rómskej osady. Diera v rokoch 2000-2004. In: *Rómske osady na východnom Slovensku z hľadiska terénneho antropologického výskumu. Zborník vybraných výsledkov projektu Monitoring situácie rómskych osád na Slovensku 1999-2005* (s. 373-397). Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Hlebová, B. (2010). *Rómska identita (romipen) v rómskych rozprávkach (paramisa)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Hlebová, B. (2011). *Slovník autorov rómskej literatúry pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Hlebová, B. a kol. (2011). *Rómovia v literatúre pre deti a mládež na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Hübschmannová, M. (1988). Slovesná tvorba slovenských Romů. Přehled jednotlivých žánrů. *Štúdie*, 36, 49.
- Hübschmannová, M. (2002). Postavení snachy v tradiční romské komunitě. In: *Čačipen pal o Roma*. Bratislava: PaP.
- Kozoň, A. a kol. (2016). *Náhľad na tradičnú rómsku kultúru v procese socializácie*. Trenčín: SpoSoIntE.
- Kusin, V., Rosinský, R. (2007). *Aktuálne trendy v sociálnoedukačnej práci s rómskymi žiakmi*. Nitra: UKF v Nitre.
- Lacková, E. (1992). Rómčina je jazyk, ktorým sa dá všetko vyjadriť. In: P. Plutko, B. Vargová, V. Zeman, *Rómska tematika v literárnej a umeleckej reflexii*. Bratislava: Vydavateľ'stvo Mikromex.
- Lešková, L. (2011). *Rómovia a sociálna práca*. Prešov: Michal Vaško.
- Liégeois, L. P. (1997). *Rómovia, Cigáni, Kočovníci*. Bratislava: Charis.
- Malík, B. (2008). *Úvod do antropológie*. Bratislava: Iris.
- Malík, B., Šebestová, P. (2016). Prvky rodinnej socializácie Rómov problematizujúcej ich integráciu do majoritnej spoločnosti. In: A. Kozoň a kol., *Náhľad na tradičnú rómsku kultúru v procese socializácie* (s. 43-52). Trenčín: SpoSoIntE.
- Mann, A.B. (1992). *Neznámi Rómovia*. Bratislava: Ister Science Press.
- Matoušková, I. (2012). Romové a jak dál? In: A. Kozoň a kol., *Etické otázky socializácie sociálnej práce a príbuzných vedných disciplín* (s. 285-305). Trenčín: SpoSoIntE.
- Matulay, S. (2000). Rómske etnikum. In: *Rómovia včera dnes a zajtra. Zborník z konferencie – Spišská Nová Ves* (s. 42-48). Nitra: Pedagogická fakulta UKF.
- Mojžišová-Magdolenová, K. (2016). Premeny postavenia muža a ženy v súčasnej rómskej rodine v kontexte celoživotného vzdelávania. In: A. Kozoň a kol., *Náhľad na tradičnú rómsku kultúru v procese socializácie* (s. 59-75). Trenčín: SpoSoIntE.
- Mužiková, M. (2011). Pohľad na sociálne aspekty rómskej rodiny. In: A. Kozoň a kol., *Sociálna a ekonomická integrácia a dezintegrácia v bezpečnosti a jedince a spoločnosti* (s. 431-438). Trenčín: SpoSoIntE.

- Nečas, C. (1991). *Spoločenská problematika Romů v minulosti a přítomosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Plutko, P., Vargová, B., Zeman, V. (1992). *Rómska tematika v literárnej a umeleckej reflexii*. Bratislava: Vydavateľstvo Mikromex.
- Riesmann, D. (2007). *Osamělý dav*. Praha: Kalich.
- Seman, K., Vargová, B., Berky, J., Patočková, K. (1991). *Rómska matka*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.
- Spuchľák, J. (2016). Úloha ženy a muža v rómskej rodine vzhľadom na kultúru chudoby a jej limity. In: A. Kozoň a kol., *Náhľad na tradičnú rómsku kultúru v procese socializácie* (s. 191-200). Trenčín: SpoSoIntE.
- Taikonová, K. (2001). *Katici*. Bratislava: SPN.
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál.
- Vargová-Habovčíková, B. (1992). *Róm a literatúra. Róm ako subjekt a objekt literatúry (Didaktický dokumentárno-publicistický film)*. Nitra – Bratislava.
- Vargová-Habovčíková, B. (1993). *Čhavore romane/Obráz rómskych detí a mládeže v literatúre*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.
- Zeman, V. (2007). *Antológia rómskych spisovateľov*. Bratislava: ŠPÚ.

PRIPRAVENOSŤ RÓMSKEHO DIEŤAŤA NA VSTUP DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Abstrakt

V príspevku uvádzame zistenia nami realizovaného prieskumu o názoroch učiteliek materských škôl na pripravenosť rómskych detí na vstup do základnej školy, na povinnú dochádzku detí do materskej školy. Táto téma je v poslednej dobe medializovaná a súvisí s uzákonením povinného predprimárneho vzdelávania.

Kľúčové slová: rómske deti, pripravenosť na základnú školu, povinné predprimárne vzdelávanie.

Summary

In the paper we present the findings of our survey on the opinions of kindergarten teachers on the readiness of Roma children to enter primary school. We were also interested in their opinion on the compulsory attendance of children in kindergarten. This topic has recently been publicized and related to the enactment of compulsory pre-primary education.

Key words: roma children, elementary school readiness, compulsory pre-primary education.

Úvod

Každý človek vo svojom živote zažíva istý stres, ktorý v ňom vyvolajú nové priestory, nové podmienky, nové pravidlá, ale aj nové tváre. A tak isto je to aj s dieťaťom. Dieťa pred vstupom do základnej školy prežíva čosi, čo ani nevie opísať. Na jednej strane je to radosť, ale na druhej strane je to strach z niečoho nového. Dieťa by malo byť na školu pripravené a s touto prípravou mu môže pomôcť práve materská škola, ktorá dieťa pripraví nielen po stránke kognitívnej, psychomotorickej, ale aj sociálno-emocionálnej. Ak dieťa bude zrelé, spôsobilé a pripravené na školu, strach nebude poznať. Negatívne pocity a obavy majú práve rómske deti, ktoré vnímajú školu ako „strašiaka“, a preto pravidelnou dochádzkou do materskej školy by boli na situácie v základnej škole už vopred pripravené. Materská škola podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. Zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov je zaradená do sústavy škôl, pričom tvorí prvý stupeň tejto sústavy. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) cieľom materskej školy „je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti.“

1. Prieskumná časť

Na to, aby dieťa splnilo požiadavky, ktoré sú kladené zo strany základnej školy, je potrebné, aby bolo dostatočne pripravené na ich plnenie. Dosiahne sa to tým, že rómske deti budú pravidelne navštevovať materskú školu?

Problémy prieskumu:

- Je materská škola pre rómske deti z menej podnetného prostredia potrebná?
- V ktorej oblasti majú rómske deti najväčšie problémy pred vstupom do základnej školy?

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory učiteliek na pripravenosť rómskych detí na vstup do základnej školy a dochádzku dieťaťa do materskej školy.

Prieskum sme realizovali formou neštandardizovaného interview s učiteľkami rómskych detí, ktoré pozostávalo z piatich otázok. Otázky boli zámerné a pevne stanovené. Pre učiteľky sme si vopred pripravili nasledujúce otázky:

1. Je potrebné, aby rómske deti chodili do materskej školy? Prečo?
2. Závisí pripravenosť rómskych detí na základnú školu od ich dĺžky dochádzky do materskej školy? (*Vyjadrite svoj názor*).
3. V ktorej oblasti rozvoja majú rómske deti najväčší problém? A aké problémy deti majú v danej oblasti?
4. Podľa Vás, mali by byť rómske deti segregované od nerómskych detí alebo integrované spolu s nimi? Prečo? (*Vyjadrite svoj názor*).
5. Čo si myslíte, malo by byť predprimárne vzdelávanie v materských školách povinné zo zákona? Od ktorého veku odporúčate, aby dieťa malo povinne chodiť do materskej školy? (*Vyjadrite svoj názor*).

Tabuľka 1

Charakteristika vzorky prieskumu

Respondentky	Vek	Dĺžka pedagogickej praxe (roky)	Vzdelanie
1	45	6	SPŠ – pomaturitné
2	39	17	SŠ
3	30	6,5	vysokoškolské II. stupňa
4	26	2	SŠ
5	25	10 mesiacov	vysokoškolské I. stupňa
6	27	3	vysokoškolské II. stupňa
7	56	37	SŠ
8	30	4	vysokoškolské I. stupňa

Zdroj: vlastné spracovanie.

Interview bolo realizované s 8 učiteľkami. Najstaršia učiteľka má 56 rokov a 37 ročnú pedagogickú prax. Najmladšia učiteľka má 25 rokov a pedagogickú prax má 10 mesiacov. Tri učiteľky majú ukončené SŠ, 2 učiteľky majú vysokoškolské vzdelanie I. stupňa a rovnaký počet učiteliek, t. j. 2 majú najvyššie dosiahnuté vzdelanie vysokoškolské II. stupňa. Iba jedna učiteľka má ukončené SPŠ – pomaturitné.

Tabuľka 2

Dôvody potreby dochádzky rómskych detí do materskej školy

Dôvody	n
Potreba komunikácie v štátnom jazyku	7
Získavanie sebaobslužných (hygienických) návykov	6
Zdokonaľovanie jemenj motoriky	2

Zdroj: vlastné spracovanie.

Na otázku, či je potrebné, aby rómske deti chodili do materskej školy, všetkých 8 učiteliek odpovedalo, že áno. 7 učiteliek vyjadrilo svoj názor, že sa rómske deti naučia komunikovať v štátnom jazyku. 6 učiteliek, že si osvoja sebaobslužné (hygienické) návyky a 2 učiteľky doplnili ďalší dôvod, ktorý sa týkal rozvoja jemnej motoriky. Aj Portik (2003) vo svojej publikácii *Determinanty edukácie rómskych žiakov* konštatuje, že dochádzka do materskej školy je potrebná. Na základe výskumu dospel k čiastkovému záveru výskumu: Výrazne pozitívnym prvkom v príprave na vstup do školovania sa ukazuje absolvovanie predškolskej prípravy.

Tabuľka 3

Závislosť pripravenosti rómskych detí na vstup do školy od dochádzky

Kategórie odpovedí	n
Áno	8
Nie	0
Individuálne	3

Zdroj: vlastné spracovanie.

Všetky respondentky sa prikláňajú k názoru, že pripravenosť rómskeho dieťaťa závisí od dĺžky dochádzky do materskej školy. 3 učiteľky si myslia, že u každého dieťaťa je to individuálne, teda z akej rodiny pochádza. Jedna učiteľka z tých troch sa vyjadrila, že to nevie posúdiť lebo pracuje iba 3 mesiace, ale priklonila sa k názoru, že je to individuálne.

Tabuľka 4

Zaostávanie rómskych detí v rôznych oblastiach

Oblasti rozvoja detí	n	Konkretizácia odpovedí	
Kognitívna	8	Slovná zásoba	1
		Logické myslenie	2
		Jazyk	6
Perceptuálno-motorická	5	Grafomotorika	3
		Jemná motorika	2
Sociálno-emocionálna	5	Riešenie konfliktov	2
		Základy slušného správania	2
		Adaptácia	2

Zdroj: vlastné spracovanie.

Všetkých 8 učiteliek potvrdilo, že najväčší problém majú rómske deti v kognitívnej oblasti. Predpokladali sme a potvrdilo sa, že dominantným problémom je jazyk (neovládanie štátneho jazyka), slovná zásoba, ale aj logické myslenie. 5 učiteliek tvrdí, že deti zaostávajú v perceptuálno-motorickej a sociálno-emocionálnej oblasti. V perceptuálno motorickej oblasti ide hlavne o grafomotoriku a jemnú motoriku. V sociálno-emocionálnej je to riešenie konfliktov, základy slušného správania a adaptácia.

Tabuľka 5

Potreba segregácie alebo integrácie rómskych detí

Katégorie odpovedí	n	Dôvod	
Segregácia	6	Rodičia nesúhlasia s integráciou	2
		Od učiteliek sa vyžaduje individuálny prístup	1
Integrácia	2	Zlepšovania sa spolunažívania rómskych a nerómskych detí	2
		Deti získavajú vzory správania a konania	1

Zdroj: vlastné spracovanie.

6 učiteliek boli za to, aby deti boli segregované, pretože podľa ich výpovedí 2 rodičia s integráciou nesúhlasia. 1 učiteľka ako dôvod uviedla potrebu individuálneho prístupu. 2 učiteľky sú za integráciu rómskych detí. Prostredníctvom integrácie sa zlepšuje spolunažívanie rómskych a nerómskych detí a deti môžu získať kladné vzory správania a konania.

Tabuľka 6

Dĺžka povinnej predškolskej dochádzky

Katégorie odpovedí	n
1 rok	4
2 roky	1
3 roky	2

Zdroj: vlastné spracovanie.

Poslednou otázkou sme chceli zistiť, či by mala byť dochádzka do materskej školy podľa učiteliek povinná. 8 učiteliek tvrdí, že áno. Dôvodom je lepšia pripravenosť detí na vstup do základnej školy. 1 učiteľka vyjadrila názor, že to nie je potrebné, že nie, pretože „ZŠ je povinná a stále majú výhovorky a absenciu. MŠ je pre malé a hravé deti. Do MŠ by mali chodiť všetky deti podľa možností, samozrejme rómske deti to potrebujú o to viac, že vyrastajú v sociálne znevýhodnenom prostredí.“

Čo sa týka počtu rokov dochádzky do materskej školy, 4 učiteľky sa vyjadrili, aby povinná dochádzka bola 1 rok. Čo sa aj stane od 1. 1. 2021 schválením Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Zákon zavádza povinné predprimárne vzdelávanie v materskej škole ako súčasť plnenia povinnej školskej dochádzky pre päťročné deti v materskej škole. Povinná školská dochádzka sa predlžuje zo súčasných desať rokov na jedenásť rokov a v materskej škole bude trvať jeden školský rok. V prípade, že po jednom roku povinného predprimárneho vzdelávania dieťa nebude spôsobilé pokračovať v plnení povinnej školskej dochádzky v základnej škole, bude na základe rozhodnutia riaditeľa materskej školy opakovať predprimárne vzdelávanie v materskej škole. Ruší sa inštitút „odklad začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky“ a inštitút „dodatočný odklad plnenia povinnej školskej dochádzky“, ruší sa aj možnosť zriaďovať nultý ročník a prípravný ročník.

Záver

Naše prieskumné zistenia potvrdzujú zistenia z iných prieskumov/výskumov, napr. Portik, Miňová (2011), Štefanková (2006), Valachová (2002). Už filozof John Locke použil výraz *tabula rasa* – čistá a nepopísaná doska. Tento výrok prirovnal aj k mysli práve narodeného dieťaťa, ktorá je čistá a len postupom času a prostredníctvom skúsenosti sa táto myseľ naplňa znalosťami, vedomosťami, skúsenosťami, morálnymi zásadami a pocitmi. A aj rómske dieťa, ktoré pravidelne nenavštevuje alebo vôbec nenavštevuje materskú školu, je ako *tabula rasa*. Na tú tabuľu „nepíše“ len rodina a život, ale aj materská škola. Materská škola je prvou školou, s ktorou sa dieťa stretáva. A práve v nej dieťa získava ďalšie skúsenosti, poznatky, vedomosti a znalosti, teda isté kompetencie, ktorými má disponovať. Na týchto základoch ďalej buduje základná škola. Až čas ukáže, či zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania bude nápomocné pri lepšej pripravenosti rómskych detí na vstup do základnej školy.

Zoznam bibliografických odkazov

- Portik, M. (2003). *Determinanty edukácie rómskych žiakov (asistent učiteľa)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Portik, M., Miňová, M. (2011). *Rómske dieťa v rodine a materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štefanová, E. (2006). *Pripravenosť rómskych žiakov na školu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Valachová, D., a kol. (2002). *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

PROFESIJNÉ ZÁUJMY ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Abstrakt

Zájmy sú jedným z určujúcich podmienok voľby povolania. Príspevok sa zameriava na trendy profesijných záujmov žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia vo ôsmom a deviatom ročníku základného vzdelávania. Na základe modifikovaného dotazníka profesijných záujmov žiakov boli zisťované preferované oblasti povolání. Podľa zistených údajov prevláda u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia zájmová orientácia na povolania s ťažiskom na dôslednosť, poriadkumilovnosť a osobné uspokojenie. Relatívny nezáujem je o činnosti spojené s rizikom nebezpečenstva.

Kľúčové slová: profesijné záujmy, voľba povolania, žiak s mentálnym postihnutím.

Summary

Preferences are one of the deterministic conditions for career choice. The article focuses on the trends in profession preferences of eighth and ninth basic education graders with mild mental disabilities. Based on a modified questionnaire of students' profession preferences, preferred employment areas were identified. According to the findings, students with mild mental disabilities have preferences in professions with a focus on consistency, order and personal satisfaction. Relative lack of interest is in risk-related activities.

Key words: profession interests, career choice, students with mental disability

Úvod

Poznanie záujmov žiakov je jednou z rozhodujúcich podmienok profesijného rozhodovania. Mezera (2002) tvrdí, že záujmy majú preukázateľne najväčší vplyv na spokojnosť človeka v škole aj v povolání. Záujmy sa ako dôležitá zložka motivačnej stránky ľudskej psychiky priamo podieľajú na vytváraní životných plánov – ideálov. Záujem povzbudzuje k činnosti a v činnosti samotnej na základe potrieb, vlôh, schopností, citových vzťahov a podmienok prostredia vzniká a prehlbuje sa. Je považovaný za základný dynamický činiteľ osobnostného vývinu. Táto skutočnosť má význam pri voľbe povolania, plnení úloh, náplni voľného času, v učení, v kvalite prístupu k jednotlivým druhom činností a aktivít.

Záujmy žiakov s mentálnym postihnutím sa často vyznačujú nízkou úrovňou záujmových aktivít. Jakabčic (2017) výsledkami výskumov potvrdzuje, že záujmy osôb s mentálnym postihnutím sú zväčša nedostatočne intenzívne, plytké a nestále, jednostranné a nedostatočne rozvinuté. Sú charakterizované pasívnym vzťahom k predmetom alebo činnostiam a neschopnosťou potrebného sústredenia sa. Na druhej strane pripomína, že žiaci špeciálnych základných škôl môžu dosiahnuť záujmy potrebnej intenzity na základe vhodných edukačných metód a prostriedkov. Práve pedagóg môže u žiaka prebudiť záujem o určitú činnosť a tým napomôcť ku vzťahu, ktorý prerastie do trvalého záujmu.

Úlohy pre rozvíjanie záujmov žiakov s mentálnym postihnutím rozdeľuje Krejčířová (2004) do troch okruhov:

- usilovať o dosiahnutie súladu medzi individuálnym záujmom a schopnosťami žiaka a tento súlad neustále prehľbovať;
- vychádzať z úrovne schopností a rozvoja záujmov z hľadiska primeranosti a individuálnych špecifik žiaka;
- rešpektovať individuálny prístup k žiakom, prihliadať na ich vekové a mentálne osobitosti, individuálne schopnosti a záujmy.

Upozorňuje však, že v súvislosti s ašpiračnou úrovňou žiakov s mentálnym postihnutím sa môže vyskytnúť jav, keď sú záujmy v protiklade so schopnosťami žiaka. V tom prípade môže na jednej strane dôjsť ku konfliktom a neurotizácii osobnosti, ale na druhej strane aj ku snahe kompenzovať nedostatok schopností zvýšenou usilovnosťou a vytrvalosťou.

Krištofiková (2001) v súvislosti so záujmami žiakov s mentálnym postihnutím vymedzuje prístup poradenský a osobnostný. Kým osobnostný prístup sa zameriava na sledovanie záujmov v rámci skúmania osobnosti, poradenský prístup sleduje záujmy žiaka z hľadiska profesijnej orientácie.

Odborná literatúra poskytuje rôzne klasifikácie a teoretické koncepcie záujmov ako aj metód na ich zisťovanie. Najjednoduchším spôsobom zisťovania profesijných záujmov je jednoduchá otázka: Čím chceš byť? Ďalšou metódou je pozorovanie. Záujmy zisťované týmito postupmi sú označované ako manifestované záujmy a môžu sa podstatne líšiť od tzv. meraných záujmov zisťovaných prostredníctvom špeciálnych diagnostických metód. Jakabčic (2017) poukazuje na to, že sa v súčasnosti oblasti záujmov žiakov s mentálnym postihnutím nevenuje potrebná výskumná pozornosť. Pri skúmaní záujmov sa využívajú prevažne zahraničné testy alebo neštandardizované dotazníky, ktoré nie vždy zodpovedajú metodologickým požiadavkám. Na základe vlastnej skúsenosti považujeme za potrebné, aby vedecko-výskumné pracoviská venovali pozornosť tejto oblasti a vytvárali diagnostické metodiky na zisťovanie profesijných záujmov žiakov s mentálnym postihnutím, ktoré by zodpovedali našim podmienkam a aktuálnym požiadavkám.

1. Metodika výskumu

Cieľom výskumu bolo monitorovať profesijné záujmy žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia vo 8. a v 9. ročníku špeciálnej základnej školy na základe dotazníka profesijných záujmov žiakov.

Vychádzajúc zo stanoveného cieľa sme sa pokúsili nájsť odpovede na nasledujúce otázky:

1. Ktoré oblasti práce žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia skúmaného súboru preferujú?
2. Ktorým oblastiam práce žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia skúmaného súboru nevenujú dostatočnú pozornosť?

Vzhľadom na stanovený cieľ a sformulované otázky bol v spolupráci so školským psychológom vo výskume použitý Dotazník profesijných záujmov žiakov autora Mieczysława Choynowského (2005). Dotazník obsahuje 55 päťstupňových bipolárnych charakteristík popisov práce. Pri každej dvojici sú uvedené protikladné charakteristiky znakov rôznych druhov prác. Škála dáva možnosť prikloniť sa k jednému pólu a vyjadriť svoj záujem diferencovane. Autor dotazníka predpokladá, že záujmy mládeže sa celkovo formujú a stabilizujú v období dospievania, okrem iného aj v závislosti na osobnostných faktoroch, ktoré determinujú smer profesionálnej orientácie. Sledované faktory uvedené v tabuľke 1 sú výsledkom úvah o záujmovej a profesijnej orientácii sledovaných osôb na základe súvislostí medzi charakteristikami povolania a rysmi osobnosti.

Tabuľka 1

Faktory záujmovej a profesijnej orientácie

P. č.	Faktory záujmovej a profesijnej orientácie
Faktor I.	Myslenie a zodpovednosť
Faktor II.	Individualizmus a tvorivá atmosféra
Faktor III.	Sklon pomáhať a starať sa o druhých
Faktor IV.	Aktívne kontakty s ľuďmi
Faktor V.	Materiál, nástroje, stroje
Faktor VI.	Pohyb a cesty
Faktor VII.	Riziko nebezpečia
Faktor VIII.	Dôslednosť a poriadkumilovnosť
Faktor IX.	Sklon k obchodu
Faktor X.	Fyzická sila a odolnosť
Faktor XI.	Moc a sláva
Faktor XII.	Osobné uspokojenie

Zdroj: *Dotazník profesijných záujmov*, M. Choynowski, 2005. Dostupné z: <https://vudpap.sk/odborny-portal/>.

Dotazník profesijných záujmov sme modifikovali zohľadňujúc psychické osobitosti žiakov s mentálnym postihnutím. Žiaci mali k dispozícii len 3, namiesto pôvodných 5 škál. V prípade, že žiakovi vyhovovali obe možnosti v danej položke, označil krížikom prostredné políčko, v prípade, že žiakovi nevyhovovala žiadna z ponúkaných možností, označil v prostrednom políčku nulu. Ukážka časti dotazníka a vyznačenie políčok je uvedená v tabuľke 2.

Tabuľka 2

Ukážka vyznačenia políčka v dotazníku profesijných záujmov

1.	Práca, ktorá sa vykonáva prevažne vonku	X			Práca, ktorá sa vykonáva prevažne v miestnosti
2.	Rozmanitá a meniac sa práca, v ktorej treba robiť vždy niečo iné			X	Jednotvárná práca, v ktorej sa neustále opakujú tie isté činnosti
3.	Práca, ktorá vyžaduje veľkú fyzickú silu a vytrvalosť	X			Práca, ktorá nevyžaduje fyzickú silu, ale odborné znalosti
4.	Práca, pri ktorej sa treba neustále pohybovať		0		Práca pokojná, pri ktorej sa môže stáť alebo sedieť

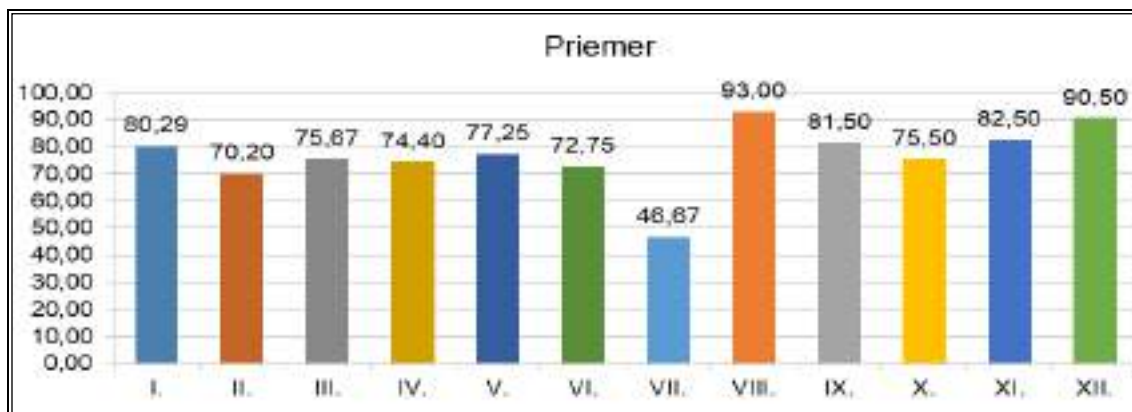
Zdroj: vlastné spracovanie.

Výskumný súbor tvorili žiaci 8. a 9. ročníka vzdelávaní vo vzdelávacom variante A v dvoch špeciálnych triedach základnej školy a v 3 triedach špeciálnej základnej školy. Celkový počet respondentov bol $n = 35$, z toho 23 dievčat (65,70 %) a 12 chlapcov (34,29 %). Z celkového počtu respondentov je 5 vo veku 13 rokov, 9 vo veku 14 rokov, 8 vo veku 15 rokov a 13 vo veku 16 rokov. Priemerný vek respondentov je 14,8 roka.

Žiaci boli informovaní, že účasť na výskume je dobrovoľná a boli oboznámení s účelom výskumu. Pre zvýšenie motivácie žiakov bola ponúknutá možnosť individuálneho vyhodnotenia Dotazníka profesijných záujmov. Vzhľadom na úroveň porozumenia jednotlivým formuláciám sme pri administrácii spoločne so žiakmi prechádzali každú položku dotazníka jednotlivo a ubezpečili sa, že žiaci textu rozumejú.

2. Výsledky výskumu

Pri spracovaní sme vychádzali z priemerného skóre pre jednotlivé položky grupované do faktorov podľa daného kľúča. Výsledky výskumu sú zobrazené v stĺpcovom grafe. Každý stĺpec v grafe 1 sa týka priemerov skóre pre jednotlivé faktory záujmovej a profesijnej orientácie uvedených v tabuľke 1. Dáta sme spracovávali v štatistickom programe Excel.



Graf 1. Priemery faktorov záujmovej a profesijnej orientácie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

Zdroj: vlastné spracovanie.

3. Diskusia

V celkovej vzorke sledovaných žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia prevláda záujmová orientácia na povolania, v ktorých je ťažiskom dôslednosť a usporiadanosť, poriadkumilovnosť (tabuľka 1, graf 1 faktor VIII.). Tento faktor je dôležitý pre 93% respondentov. Znamená to, že by radi pracovali v prostredí, kde sú jasne stanovené pravidlá a úlohy, v dobre fungujúcom systéme z hľadiska riadenia a organizácie práce, kde vládne poriadok, dobrá deľba práce a ich úlohou by bolo vykonávať pracovnú činnosť bez nutnosti samostatného rozhodovania. Pod dôslednosťou je chápané predovšetkým presné vykonávanie činnosti v prácach, za ktoré nesie zodpovednosť niekto iný.

Pre 90,5% žiakov je podstatná pracovná činnosť, ktorá poskytuje osobné uspokojenie (tabuľka 1, graf 1 faktor XII.). Každý z respondentov uviedol, že preferuje prácu, ktorá je nezaujímavá, ale dobre platená na rozdiel od práce, ktorá je veľmi zaujímavá, ale platená slabo. Táto položka mala celkovo najvyššie skóre 105 bodov.

82,5% respondentov sa prikláňa k faktoru Moc a sláva (tabuľka 1, graf 1 faktor XI.). To predstavuje túžbu po popularite, po práci, ktorá ich preslávi. Preferovanie túžby po popularite môžu ovplyvňovať aj mediálne komunikačné prostriedky prinášajúce informácie o idolochoch a celebritách z rôznych oblastí života, stimulujúcich žiakov k napodobňovaniu hodnôt a spôsobu života slávnych.

Sklon k obchodu (tabuľka 1, graf 1 faktor IX.) prejavilo 81,5% respondentov na základe položiek, ktoré mapovali záujem o priamy styk s peniazmi či o kupovanie a predávanie. Dominancia tohto faktora môže súvisieť s častým praktickým stretávaním sa žiakov s oblasťou financií a obchodu.

O činnosti, ktoré vyžadujú myslenie a zodpovednosť (tabuľka 1, graf 1 faktor I.) má záujem 80,29% respondentov. V tomto faktore sa neodráža preferencia myslenia, teda duševnej činnosti, nakoľko značná časť respondentov nemá záujem o prácu vyžadujúcu neustále ďalšie vzdelávanie. Prejavuje sa skôr záujem žiakov o kvalifikovanú prácu, na ktorú sa treba odborne pripraviť.

Za povšimnutie stojí, že oblasti povolání, ktoré sú prevažne spojené s manuálnou činnosťou, sa umiestnili až v druhej časti hierarchie záujmov, pričom ich percentuálne rozpätie je veľmi tesné.

Profesie týkajúce sa práce s materiálom, pracovnými nástrojmi a strojmi (tabuľka 1, graf 1 faktor V.) preferuje 77,25% opýtaných respondentov. Nástroje k práci žiaci považujú za prirodzený doplnok k výkonu práce. Tento výsledok zaväzuje učiteľov pracovného vyučovania, ako aj výchovných poradcov k tomu, aby sa zaujímali o širokú škálu povolání, aby vedeli poskytovať najnovšie informácie o tom, aké nástroje sa v daných povolaniach využívajú a podporili záujem o ne vhodnými pracovnými úlohami. Sklon pomáhať a starať sa o druhých (tabuľka 1, graf 1 faktor III.) vyjadřilo 75,67% žiakov, čo možno vysvetliť ako trend zvyšovania záujmu o pomáhajúce profesie. V tomto faktore sa nachádza aj položka týkajúca sa práce, pri ktorej sa zaoberá so zvieratami, ktorej celkové skóre 70 bodov poukazuje na nízky záujem žiakov o oblasť starostlivosti o zvieratá. Povolania, ktoré nevyžadujú znalosti alebo duševnú námahu, ale naopak fyzickú silu a odolnosť (tabuľka 1, graf 1 faktor X.) uprednostňuje 75,50% respondentov, čo korešponduje s predpokladaným uplatnením žiakov s mentálnym postihnutím ako manuálnych pracovníkov.

Tendencie k činnostiam vyžadujúcim aktívne kontakty s ľuďmi v profesijnej oblasti (tabuľka 1, graf 1 faktor IV.) má 74,40% respondentov. Faktor sleduje aj dôraz respondentov na vykonávanie práce, ktorá prináša rýchle výsledky.

Položky faktora Pohyb a cesty (tabuľka 1, graf 1 faktor VI.) poukazujú na to, že 72,75% žiakov uprednostňuje prácu, ktorá sa vykonáva v miestnosti, ale s častým pohybom. Tempo práce nie je pre voľbu povolania rozhodujúcim prvkom.

Individualizmus a tvorivá atmosféra (tabuľka 1, graf 1 faktor II.) pri výkone povolania vzbudzuje záujem u 70,20% žiakov. Skôr dávajú prednosť práci bežnej, rutinnej, neustále sa opakujúcej než nezvyčajnej, špecializovanej, pri ktorej sa vyžaduje vlastná iniciatíva a nápady.

Výrazný pokles záujmu žiakov s mentálnym postihnutím sme zaznamenali v oblasti prác spojených s rizikom a nebezpečenstvom (tabuľka 1, graf 1 faktor VII.). Len 46,67% z nich by si zvolilo takýto druh práce. Vo všeobecnosti majú žiaci záujem o pokojnú prácu bez veľkej psychickej záťaže a nervového vypätia. Skôr sa prikláňajú k ľahším pracovným činnostiam, ktoré nie sú spojené s prekonávaním prekážok. Jednou z úloh predprofesijnej prípravy je však aj príprava žiakov na zvládanie psychickej záťaže v spojení s vykonávaním práce.

4. Zhrnutie

Profesijné záujmy patria k tým osobnostným charakteristikám, ktoré sa dajú meniť a korigovať. Výsledky diagnostiky profesijných záujmov sa môžu stať súčasťou podpory pre výchovných poradcov a učiteľov v predprofesijnej príprave žiakov s mentálnym postihnutím, so zámerom presunúť záujmové orientácie do reálneho sveta práce.

Zoznam bibliografických odkazov

- Choynowski, M. (2005). *Dotazník profesijných záujmov*. Dostupné z: <https://vudpap.sk/odborny-portal/>.
Jakabčic, I. (2017). *Psychológia detí a mládeže s mentálnym postihnutím*. Nové Zámky: PSYCHOPROF, spol. s r.o.
Krejčířová, O. (2004). *Profesní příprava a pracovní uplatnění osob s mentálním postižením*. Ostrava: Montanex.
Krištofiková, J. (2001). *Profesijná orientácia mentálne postihnutých v špeciálnom školstve*. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta.
Mezera, A. (2002). *Pro jaké povolání se hodím?* Praha: Computer Press.

CZĘŚĆ II.
WARTOŚCI EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

VPLYV UMELECKEJ VÝCHOVY NA KOMPLEXNÝ ROZVOJ DETÍ

Abstrakt

V príspevku chceme poukázať na dôležitosť a význam umeleckého vzdelávania detí. Výskumné bolo overené, že aktivity zamerané na umeleckú činnosť povzbudzujú všetky mentálne funkcie, čo vedie k spontánnej revitalizácii psychiky a tela, čím sa zlepšuje kvalita života. Umelecké vzdelávanie zásadným spôsobom prispieva k rozvoju emocionálnej inteligencie, empatie, intuície, vhľadu, vedie človeka k základným a podstatným veciam života. Všetky zložky psychiky sa podieľajú na smerovaní osobnosti k múdrosti. Je to cesta, ktorá vedie k takému poznaniu, ktoré pomáha odhaliť zmysel vecí a udalostí, čo významne určuje a ovplyvňuje ďalší priebeh ľudského života.

Kľúčové slová: emocionálna inteligencia, empatia, umelecká výchova, hodnoty, zmysel.

Abstract

In this article we want to highlight the importance and significance of arts education of children. Research is validated and shown to specifically address artistic activity encourages all mental functions, leading to spontaneous revitalization of the psyche and the body, which in turn is designed to improve the quality of life. It has a great contribution to the development of emotional intelligence, empathy, intuition, insight, leading man to a principal and essential things of life. All components of the psyche are part of the immediate path to wisdom. It is a path that leads to such a kind of knowledge that helps uncover meaning of things and events, which significantly determines and influences the further course of human life.

Key words: emotional intelligence, empathy, art education, values, meaning.

Úvod

Žijeme v dobe rozsiahlej manipulácie ľudského subjektu na mnohých úrovniach (sic!). Súčasný konzumne orientovaný životný štýl preferuje život na povrchu skutočnosti, ktorého plytkosť nakoniec prináša pocity prázdnoty, úzkosti a straty zmyslu všetkého. Z osobných skúsenosti všetci vieme, že v životných skúškach si človek nevystačí s povrchnými aspektmi ľudskej existencie, ale čerpá z hĺbky vlastnej duše. Odhaľovanie hlbších súvislostí vedie k premene pohľadu na svet, na zmysel životných okolností. B. Pascal hovorí, že o „hĺbku“ sa postará srdce, ktoré je treba vrátiť k pôvodným prameňom, z ktorých vyšlo. Vo svojom známom výroku „srdce má svoje dôvody, ktoré rozum nechápe“, upozorňuje na „logiku srdca“. Ak chce rozum a myslenie objavovať neurčité, nepostihnuteľné – nerozdelenú skutočnosť, musí byť centrováný v „srdci“. Srdce je orgánom vôle – rozhoduje. V „srdci“ je skrytá aj funkcia vedomia – svedomie. „Srdce“ je tiež centrum slobody, je stredom fyzického, duševného a duchovného života, vedomia a nevedomia. „Srdce“ s celou bohatosťou jeho významov – ako ich uvádzajú pôvodné texty, je teda orgánom poznania v celej šírke nazerania a chápania, ktoré ďaleko prekračuje hranice vedeckého poznania. Je to najtajomnejšia časť (často skrytá aj pred nami samými), skryté centrum a najhlbší priestor pre hlbokú premenu a integráciu „celého človeka“, s jednotou slobody, tvorivosti a lásky.

Podľa V.E. Frankla (1997), známeho psychiatra, ktorý na základe vlastnej skúsenosti z koncentračného tábora počas II. sv. vojny skúmal najhlbšie motivácie a hybné sily ľudskej duše pri prežívaní utrpenia, je predpokladom integrácie človeka práve stretnutie so svojim stredom (srdcom). Tento nadviazaný kontakt tvorí vnútornú oporu, na základe ktorej človek odhaľuje zmysel svojho života a začína ho naplňovať.

Z nášho pohľadu je naplňovanie práve tohto cieľa najpodstatnejšou výzvou života, a teda aj výchovy detí, v protiklade k súčasnému toľko požadovanému podávaniu výkonov či stúpaniu na rebríčku očakávanej úspešnosti. Úloha a zmysel umenia v živote detí, ich tvorivý kontakt s umeleckou materiálou sa tak v prezentovanom smerovaní stáva cestou výchovy k vnútorne slobodnej a zodpovednej, nemanipulovateľnej, zrelej a emocionálne vyrovnanej, autentickej a integrovanej osobnosti.

1. Umelecká výchova a konštatovaná atrofia emocionality

Psychológovia stále viac upozorňujú, že za psychickými problémami ľudí – stiesnenosť, úzkosť, vnútorné odcudzenie či apatia, depresia a pod. sa niečo deje s emocionalitou. V dôsledku intelektualizačného procesu dochádza k vytlačaniu emocionality racionalitou. Človek prežíva sám seba a iných takým spôsobom ako prežívame veci – len zmyslami a rozumom. Nahradenie obrazu (symbolu) veci pojmovým znakom v myslení má pre emocionalitu závažné dôsledky, pretože myšlienková práca robí pocit neskutočným. Človek verí, že vidí, ale vidí len slová, verí, že cíti, city si len myslí alebo na ne spomína. Celý človek s jeho srdcom a ďalšími zmyslami – komplexom synestetických obrazov sa nezúčastňuje pocitu. Celý rad citov je preto nahradzovaný pseudocitmi (sentimentálne alebo afektované správanie je často kompenzáciou skutočných citov), človek sám seba prežíva ako cudzieho a „necíti“ ani iných ľudí (chýbajúca empatia). Pre človeka s atrofovanou emocionalitou, ktorý nie je schopný vrúcneho citu, strácajú zmysel hodnoty, taký človek sa s nimi nie je schopný identifikovať. V našej epoche informačnej záplavy sa vytráca aj emocionálna pamäť, dochádza k prerušeniu spojenia s archetypálnou sférou, s pravzormi skúsenostných situácií ľudstva (tradícia). Spontaneita aktu myslenia určeného obraznosťou spočíva v manifestácii a presakovaní nevedomia (emocionality) s jeho archetypmi do vedomia.

Obraz a symbol sú silne emocionálne sytené, doslova komunikujú emócie, lebo ich nie je možné oddeliť od konkrétnej a jedinečnej situácie. Obrazné myslenie oproti abstraktnému má svoju koherenciu a logiku zmyslu, ktorá má svoje ťažisko v emocionalite.

Ďalšou zložkou emocionality, ktorá podľa hla atrofii, sú tzv. vyššie city. Pokračujúca intelektualizácia stále zužuje priestor pre vznik hodnôt, ktoré sú svojim charakterom emocionálne (estetické, etické, sociálne, náboženské a pod.). Citový náboj hodnôt formuluje v pojmoch a materiálnych konštrukciách. Presadzuje racionálny čas (chronos) a racionálny priestor. Emocionálny čas (kairos) je čas k žitiu, k umieraniu a pod., je pretržitý, nemá rovnaké úseky (Bergsonovo durée). Aj emocionálny priestor súvisí s hodnotami a symbolmi, je pretržitý, štrukturovaný zážitkami (napr. domov). Myšlienkové útvary vedy sú svetom umelých abstrakcií, ktoré nemôžu zachytiť skutočný život. Vedecká metodika sa stala objektívnou za cenu vylúčenia farieb, zvukov, vôní, chutí a pod., ktorých vnímanie tvorí základný predpoklad emocionálneho vyrovnávania sa, ale je tiež zdrojom estetickej skúsenosti človeka v kontakte s umením.

Súčasťou tohto procesu sa konštatované vytlačanie emocionality z psychického života detí reálne prejavuje aj nedoceňovaním a nízkou dotáciou hodín umeleckej výchovy (hudobnej, výtvarnej, dramatickej) v našom školstve, čo môže reálne spôsobovať deformácie vo vývine jedinca a v jeho pohľade na svet, na samého seba a na druhých ľudí.

2. Umelecká výchova a aktuálne výzvy filozofie výchovy

Niektorí odborníci v oblasti pedagogických vied (Kosová, 2014) stále otvorenejšie konštatujú, že ideál plnohodnotnej osobnosti, komplexne rozvinutej vo všetkých jej dimenziách – telesnej, duševnej a duchovnej, o ktorom sa začalo hovoriť po revolúcii v 1989 roku, ktorá dokáže prekročiť hranice svojho „ega“, aby sa ďalej podieľala na tvorbe a humanizovaní sveta – (nežijeme v hotovom kozme, ale v kozmogenéze) a niesla za neho zodpovednosť, bol vytlačený obrazom človeka, ktorý vie za pomoci technológií utriediť informácie a vhodne ich využiť, aby sa uplatnil na trhu práce a prežil. Celoživotné a trvalé bolo nahradené flexibilným, príliš krátkodobým, celostná kultivácia ustúpila fragmentárnemu vzdelávaniu, ľudskosť bola obetovaná vede a technike, hodnoty boli zamenené za informácie a kompetencie. Je treba otvorene povedať, že žijeme vo fragmentarizovanom svete, v ktorom je silná tendencia preferovať ekonomicky výhodné jednotlivosti, čo z ľudí robí manipulovateľné stádo. Reakcia na všetky jednostrannosti je dôraz na princíp celostnosti osobnosti! Chýba rozvíjanie schopnosti celostného pohľadu na svet, schopnosť dialekticky a komplementárne prepájať to, čo je na prvý pohľad protikladné a nestrácať zo zreteľa celok a zmysel všetkého. Túto schopnosť súčasná psychológia úzko prepája s múdrosťou. Všetky formy dualizmu – od filozofických: telo – duša, hmota – duch, profánne – sakrálné a pod., až po rozškatuľkovanie nášho života vedú k tomu, že určité oblasti sa dostávajú do izolácie od ostatných – možno vzhľadom na veľkú odlišnosť, a v dôsledku toho sa naše vnútro (bytie) veľmi triešti, čo si my vôbec nemusíme uvedomovať. Preto stojíme pred centrálnou výzvou súčasnej školy – ako dosiahnuť, aby sme sa stávali celostne rozvinutými, integrovanými osobnosťami. Ide o vyváženosť kognitívnej, afektívnej, psychomotorickej, zmyslovej a intuitívnej stránky osobnosti, o prioritu vzťahovej dimenzie, rovnováhu medzi personalizáciou a socializáciou a predovšetkým o to, aby škola nestratila svoj antropologický rozmer, aby nedopustila hodnotovú prázdnotu a zabezpečila tak rovnováhu medzi poznaním a bytím.

3. Umelecká výchova a typologické zvláštnosti detí

Správne pochopenie základných dispozícií osobnosti môže nesmierne prispieť k poznaniu a usmerneniu detí a tiež ľudského talentu, aby mohli byť rozvíjané všetky potenciality. Určitá genetická predispozícia je nám daná od narodenia. Najlepšie a najpresnejšie tento problém rozpracoval známy psychológ C. G. Jung vo svojej teórii ľudských typov, ktorá pomáha lepšie spoznať ľudské vnímanie (percepcia) a komunikáciu v každej oblasti, teda aj v oblasti umeleckej výchovy. Jung poukázal na dve základné orientácie: extravenziu a introverziu. V každej z nich odlišil 2 typy percepcie (vnímanie a intuíciu) a 2 typy, spôsoby vyhodnocovania a usporiadania toho, čo bolo vnímané, percipované (myslenie a cítenie). Používanie jednej z dvojice psychických funkcií vylučuje používanie protikladnej. Človek má prístup ku všetkým štyrom psychickým funkciám. Porozumenie psychologickému mechanizmu týchto 4 základných predpokladov osobnosti môže napomôcť pri tvorbe efektívneho edukačného pôsobenia, ktorý by rozvíjal osobnosť celostne. Pre dosiahnutie čo najlepšieho umeleckého výkonu je zo strany pedagóga potrebné rešpektovať typologické špecifiká dieťaťa.

Intuitívny typ – je vnímavý na pomalé procesy kolektívneho nevedomia, na archetypové zmeny, je orientovaný do budúcnosti, „číta znamenia čias“, je zameraný na vnútorný význam a zmysel vecí a udalostí, na ich možné dôsledky a účinky. Zo strany pedagóga potrebuje dostatočný priestor slobody a obrazný spôsob usmernenia.

Zmyslový typ – percipuje predovšetkým fakty, konkrétne predmety také, aké sú v prítomnosti, detaily, uprednostňuje predovšetkým logické postupy od bodu A k bodu B a pod. Je to človek skôr praktický a pragmatický, preferuje stimuláciu zmyslov (pôžitkári, dekadentní estéti), potrebuje konkrétne a opisné usmernenie zo strany pedagóga. Výskumy uvádzajú, že 65-80% ľudí využíva práve zmyslové vnímanie (5 zmyslov).

Rozvíjanie detskej umeleckej tvorivosti a zážitkové učenie prostredníctvom živej skúsenosti – hry, integratívne projekty, formy workshopov, dielní (Pirníková 2005), predstavuje ideálny priestor pre možnú stimuláciu všetkých psychických funkcií, čo umožňuje komplexný rozvoj detskej osobnosti. Kontakt s umením navyše výraznejšie rozvíja pravú hemisféru (celostné, neanalytické, filozofické myslenie – zmysel pre porozumenie umeleckému obrazu, metafore, symbolu a pod.). Práve umenie je zakúšané prostredníctvom symbolov, metafor, obrazov, príbehov, čím umožňuje zachytávať jednotu a celok skutočnosti, prebúdzá vedomie a schopnosť uvidieť analógie a súvislosti.

Podľa Chrásku (2015) výskumy recepcie umeleckej poézie na Slovensku a v Amerike ukázali zaujímavé výsledky, ktoré potvrdili skutočnosť, že vnímanie umeleckého obrazu je aj v rôznych jazykoch rovnaké, len s malými rozdielmi. Bol skúmaný faktor zrozumiteľnosti, hodnotenia a pôsobivosti. Určitá zmena sa ukázala len v poradí miery zastúpenia jednotlivých faktorov. Na Slovensku dominovala zrozumiteľnosť, potom hodnotenie a nakoniec pôsobivosť, v Amerike naopak dominovalo hodnotenie pred zrozumiteľnosťou.

Neustále sa potvrdzuje, že umenie je nositeľom univerzálneho, archetypálneho posolstva. V takejto perspektíve pohľadu sa vzťah k umeniu stáva „starostlivosťou o bytie“ človeka, vedie ku kultúrnosti ako takej, privádza k schopnosti úcty, vzťahu, údivu či úžasu a k otvorenosti voči tajomstvu človeka a života, čo stojí v presnej opozícii k vyššie uvádzaným alarmujúcim a neustále pretrvávajúcim javom.

4. Umelecká výchova a prenatálna podmienenosť

Vplyv umenia, predovšetkým hudby na dieťa sa začína už v prenatálnom období, počas vnútromaternicového vývinu. Každý plod má v sebe obsiahnuté určité znaky hudobnosti. Je známe, že určité časti najmä nervovej sústavy môžu pracovať dokonalejšie, ľahšie a rýchlejšie sa v nich vytvárajú nervové spojenia. Vyznačujú sa zvýšenou citlivosťou k určitým podnetom. Tak vzniká určitá emocionálna senzitivnosť, zmysel pre rytmus, rôzna kvalita zmyslových, senzomotorických predpokladov. V prenatálnom období nadobúdajú nesmierny význam pohyby matky, zvuky a hlasy – predovšetkým matkin hlas a jej emocionálne reakcie. Zrýchlenie srdcovej frekvencie zo strachu alebo rozrušenia matky je pre dieťa informáciou o jej emóciách. Je zaujímavé, že dieťa nezačne byť nepokojné pri zmenách súvisiacich s fyzickými prejavmi (rýchla chôdza, mierne cvičenie a pod.). Podľa niektorých teórií (Franěk, 2007) sa zvýšená obľuba populárnej hudby v istom veku vysvetľuje počúvaním pravidelného tlkotu srdca matky, ktorá pre nás signalizuje bezpečie. Dlhodobý výskum hudobných preferencií tiež ukázal, že deti po narodení preferovali hudbu, s ktorou mali skúsenosť z prenatálneho obdobia. Tu môžu spočívať korene vzbudenia celoživotného záujmu o hudbu. Raná skúsenosť s počúvaním upokojujúcej, relaxačnej hudby môže spôsobiť, že dieťa bude po narodení pokojnejšie a uvoľnenejšie. Špeciálnou metódou „Firststart method“ sa tiež overilo, že deti boli rozvinutejšie v jemných motorických aktivitách, v lingvistickom vývine, vo vizuálnom sledovaní (koordinácia oko – ruka) a v určitom kognitívnom správaní sa.

5. Umelecká výchova a rozvoj nehudobných zručností

Je vedecky dokázané, že stimulácia jednej oblasti mozgu vyvoláva stimuláciu ďalšej oblasti. Vplyv hudobnej výchovy na rozvoj mimohudobných oblastí je vysvetľovaný tzv. efektom transferu, ktorý spočíva v tom, že stimulácia určitej kôrovej oblasti (ku ktorej dochádza pri počúvaní hudby) je spojená so stimuláciou ďalších oblastí, ktoré spracovávajú informácie iného druhu. Tieto štrukturálne a funkčné spojenia sa v mozgovej kôre najlepšie vytvárajú v ranom detstve, do 7 rokov. Moderné výskumy jednoznačne potvrdili, že dochádza k zmenám vo fungovaní mozgu a v jeho štruktúre u ľudí, ktorí sa začali venovať hudobným činnostiam pred 7 rokom života. V predškolskom veku ľudský mozog disponuje najvyššou mierou plasticity pre vývin rozsiahlych systémov neurónových sietí (Franěk, 2007). Dieťa je otvorené, odovzdané svetu, ktorý vníma ako nerozčlenený celok (celostné, synkretické vnímanie), v ktorom dominuje fantazijnó-zážitkový prístup k realite. Kopíruje začiatok ľudského poznania, ktorý reprezentuje symbolický, mýtický výklad sveta, kde Ja a svet je jedno.

V období mladšieho školského veku celostné vnímanie prechádza na analytické vnímanie, čo umožňuje pochopiť vzťah medzi časťou a celkom (pieseň má melodickú a rytmickú stránku a pod.). Známym americkým psychológom Edwinom Gordonom (1990) na základe dlhoročných výskumov jednoznačne konštatuje, že najdôležitejšie obdobie pre hudobný rozvoj je obdobie do 9 roku života. Vtedy je treba zabezpečiť čo najkvalitnejší kontakt detí s umením. Cieľavedomou umeleckou stimuláciou je navyše možné rozvíjať širšie kreatívne schopnosti, nielen čisto hudobné schopnosti, napr. vnímavosť k prírode, rôznym predmetom, zvedavosť, schopnosť pozorovať vizuálny alebo auditívny priestor, schopnosť imitovať, experimentovať, rozoberať, skladať, kombinovať, fantazírovať, komunikovať, vymýšľať niečo originálne a pod. Praktická hudobná činnosť (hra na klavíri) rozvíja všeobecné kognitívne schopnosti, schopnosť riešiť matematické operácie, no predovšetkým priestorové chápanie. Ako uvádza (Franěk, 2007), výučba matematiky však nemá vplyv na hudobné schopnosti. Zložité, na sebe nezávislé pohyby prstov na oboch rukách sú podmienené komunikáciou medzi obidvoma hemisférami, pretože motorická aktivita musí byť koordinovaná. Cez corpus callosum – časť mozgu, ktorá spája obidve mozgové hemisféry (pravú a ľavú) postupne prechádza väčšie množstvo nervových vlákien.

Ľavá hemisféra je logická (analytické, pojmové myslenie), vzhľadom k svojmu vzťahu k reči nazývaná ako dominantná, aktivovaná je pri vnímaní tónovej výšky (asymetria ľavostrannej spánkovej oblasti, hudobníci s absolútnym sluchom) a rytmických sekvencií.

Pravá hemisféra je syntetická (intuitívne tušíme, snívame – vytvárame obrazy, uprednostňujeme filozofické, umelecké myslenie), je aktivovaná pri spracovaní akustických, vizuálnych a taktilných informácií alebo pri prežívaní emócií. Dominancia pravej hemisféry pri vnímaní melódie, nástrojovej farby a akordickej sadzby bola dokázaná tým, že viac úryvkov bolo určených správne, keď boli počúvané ľavým uchom – krížový prenos (vnímanie melódie prostredníctvom intervalov – analytická stratégia a vnímanie s dôrazom na melodickú linku – syntetická stratégia).

Biologická podstata tvorivej činnosti spočíva práve v spolupráci hemisfér. Každý tvorivý úkon vzniká súhrou oboch hemisfér. Stimulácia tvorivosti vedie k zvýšenej citlivosti, zapájaniu viacerých zmyslov pri vnímaní – spojenie zmyslov vyvoláva intenzívnejší zážitok, schopnosť vnímať aj detaily, aj celok. Tvorivosť dáva všetkým našim prejavom a aktivitám „život“. Je určitým prekročením finitného sveta, určitým vystúpením nad všetku podmienenosť, ohraničenosť, preto harmonizuje naše vnútro. Sprewádza ju radosť, hlboký pocit uspokojenia, údiv, úžas – ako ďalšie významy slova educatio, o ktorých sa však málo uvažuje. Tvorivý človek dokáže prežívať extrémny vo vlastnostiach. Je schopný bohatej fantázie, ale aj pragmatického

realizmu, vie byť otvorený, ale aj uzavretý, je inteligentný, ale v určitých aspektoch je naivný (dieťa v nás – dôvera v život ako taký), vie byť novátorský, ale aj konzervatívny, nezávislý, ale aj prispôsobivý, kooperatívny.

Psychologické výskumy potvrdili skutočnosť, že múdrosť vyžaduje logiku, založenú na schopnosti spojiť protiklady (tzv. paradoxné, dialektické myslenie), ktorá predstavuje prechodný stav k integratívnej komplexnosti. Múdry človek akceptuje nejednoznačné situácie, neistotu, nezakotvenosť či otvorenosť novým okolnostiam, a práve táto otvorená sféra vedie k údivu nad všetkým. Vďaka múdrosti potom človek chápe život ako zmysluplný celok.

Veľký význam majú aj zistenia, že tradične chápaná inteligencia ako IQ prispieva k faktorom určujúcim úspech v živote len dvadsiatimi percentami, celých osemdesiat prináleža ďalším vplyvom. Ľudia s dobre vyvinutou emocionálnou inteligenciou (EI) dosiahnu v živote oveľa častejšie naplnenie a spokojnosť ako ľudia disponujúci síce vysokým IQ, ale nedostatočnou EI. Citové návyky a postoje, ktoré sú osvojované v detstve, výrazne ovplyvňujú našu EI v dospelom veku. Ide o 5 dôležitých vlastností či schopností, ktoré je možné veľmi efektívne rozvíjať práve prostredníctvom tvorivého kontaktu s umením: 1. sebaopoznanie, porozumenie sebe a vlastnému životu, orientácia vo vlastnom prežívaní, 2. sebaovládanie, sebaregulácia, zvládanie negatívnych emócií, stresu, konfliktov, 3. prekonávanie neúspechov, sebadisciplína, sebamotivovanie, 4. empatia a akceptácia iných, ich emócií a prežívania, 5. vytváranie rôznorodých medziľudských vzťahov.

Pri kontakte s umením je veľmi dôležitá aj úloha imaginácie, ktorá predstavuje základný princíp ľudského spracovávania informácií a emócií zo všetkých vnemov a životných skúseností. Imaginácia má schopnosť obrazného zovšeobecnenia, abstrakcie, ktorá ovplyvňuje prežívanie oveľa viac ako pojmové zovšeobecnenie. Obrazné, umelecké myslenie je staršie ako pojmové. Pri aktívnej imaginácii a fantázii sa oživujú vnútorné obrazy a aktivizujú hlbinné vrstvy psychiky – archetypy (pravzory existenčných situácií ľudstva, akási pamäť ľudstva). Tvorivá imaginácia uvádza archetyp do života tým, že archetypálne obrazy, ktoré dostávajú konkrétnu symbolickú podobu, vstupujú do vedomia. Človek sa tak stretáva s úplne inou stránkou seba samého, dochádza tu ku kontaktu s nevedomou vrstvou psychiky, k spojeniu viditeľného s neviditeľným, hmotného s duchovným. Emócie spojené s predstavivosťou vznikajú skrze porozumenie rôznym stránkam reality a celostným nazeraním na svet v širších súvislostiach. Imaginácia, či fantázia existujú len v spojení s emocionalitou, preto môžu hrať dôležitú úlohu pri kultivácii citov.

Detskú fantáziu a imagináciu (výraz imaginatívnych predstáv) je možné zviditeľniť a uchopiť práve cez tvorivé umelecké aktivity – pohybovú, hudobnú, výtvarnú expresiu, v detskej hre, či v integrovanom scénickom projekte. Vnímanie, pri ktorom sa aktivizuje viacero zmyslov nadobúda zvláštnu silu, vznikajú tu nové konfigurácie vnemov a predstáv, v psychológii známe ako synestézie (napr. tzv. farebné počutie), pričom dochádza k prehĺbeniu zážitku, vnímaniu celku skutočnosti a k otvorenosti človeka voči zmyslu a tajomstvu vnímaného. Synestetické vnímanie je holistická schopnosť, aktivita, na ktorej sa zúčastňuje celý človek.

Výraznou emocionálnou skúsenosťou človeka, zážitkovým priestorom, v ktorom sú oslovené hlbšie vrstvy psychiky a intuícia, sú predovšetkým mýty a rozprávky, ktoré svojim symbolizujúcim posolstvom vyjadrujú bytostné jadro človeka.

6. Umelecká výchova a jej terapeutická účinnosť

Kvalifikovane a odborne postavené pedagogické stratégie, ktorých podstatou je zmysluplná a dômyselná dramaturgia slovnnej, pohybovej, dramatickej, výtvarnej expresie, z nášho pohľadu vždy spoluvytvárajú terapeutickú perspektívu. Aktivizuje sa tu bohatá polyzmyslová a synestetická skúsenosť, stimulujú sa kognitívne, emocionálne, intuitívne a imaginatívne procesy. Vysokú aktuálnosť zmysluplného a komplexného pôsobenia umenia v oblasti umeleckej výchovy detí preto nadobúdajú integratívne polyestetické projekty.

Dôležitou súčasťou umeleckej výchovy s presahom k terapeutickým účinkom je aj oblasť tvorivej práce s ľudským hlasom a spevom. V dôsledku civilizačných procesov nastal pokles v kvalite hlasovej vyspelosti v niekoľkých generáciách. Je možné vnímať kvalitatívny úbytok prirodzených predpokladov, pribúda percento jedincov s hlasovými poruchami. Medzi hlasom a emóciami je veľmi tesná psychosomatická väzba. Hlas vždy prezradí to, čoho je človek plný. Strach a úzkosť hlasivky stiahnu, naopak uvoľnenie hlasiviek pri speve podporuje emocionálne uvoľnenie a vyrovnanosť. Zahraničné výskumy (Kenny, Faunce, 2004) poukazujú na skutočnosť, že spev ako aktívny činiteľ môže mať na emocionálny stav jedinca silnejší efekt ako len pasívne počúvanie, navyše bol potvrdený pozitívny vplyv spevu na sekréciu imunoglobulínu A, cortizolu a imunitných kompetencií ľudského organizmu ako aj na celkový emocionálny stav. Zlepšená kvalita hlasu zase spätne ovplyvňuje psychosomatiku človeka.

Ďalšie výskumy v uvedenej oblasti poukazujú aj na úzky vzťah medzi hlasom, počúvaním určitých frekvencií – tzv. Tomatisove zákony (frekvenčným rozsahom) a funkciou telesných orgánov. Aplikáciou chýbajúcich frekvencií je možné obnoviť činnosť príslušných orgánov, oživuje sa funkcia počutia a rozširuje farebná bohatosť nášho hlasu. Využívajú sa na to niektoré tradičné techniky spevu – alikvótny či difonický spev, ktoré umožňujú rozoznať hlas o ďalšie tzv. alikvótné tóny a prenášať vibrácie vytvorené hlasom na všetky telesné a psychické úrovne človeka. Ich zosilnením a oddelením od základného spievaného tónu je možné farebne obohatiť hlas (estetické kvality), posilňovať hudobno-posluchové schopnosti harmonizovať organizmus, odstraňovať stres, trému, kultivovať aj hovorený prejav človeka. Ak je hlas bohatý na alikvótné, harmonické tóny, pri speve a počúvaní dochádza tiež k energetickej stimulácii človeka. Dnes sa preto uvažuje o zaradení týchto techník aj do oblasti hlasovej pedagogiky (možno tu pramení aj súčasná obľúbenosť a vyhľadávanie etnickej hudby a hudby rôznych kultúr – arabskej, mongolskej, židovskej, africkej a pod.) a do oblasti kultivácie hovoreného prejavu.

Je treba povedať, že aj pri zborovom speve dochádza k zvláštnemu efektu tzv. myotransferu, pri ktorom dochádza k rezonančnému prenosu elektromagnetických energií medzi hlasivkami blízko seba stojacich spevákov, čo pozitívne ovplyvňuje psychosomatický stav človeka.

Zaujímavým predmetom vedeckých sporov je v uvažovaných súvislostiach aj existencia tzv. Mózartovho efektu. Nepotvrdil sa predpoklad z 90-tych rokov, že počúvanie Mózartovej hudby môže zvýšiť inteligenciu, ale jednoznačne sa dokázalo, že vedie k zlepšeniu priestorovo-časového chápania všeobecne, má vplyv na výkon v časovo priestorových úlohách. Tiež zlepšuje stav u pacientov trpiacich Alzheimerovou chorobou a epilepsiou. Ukázalo sa, že účinok Mózartovej hudby nie je nesený len emocionálnym zážitkom a s ním spojenými neurofyziológickými reakciami, ale ide skôr o unikátne spracovanie hudobnej formy, ktorá spája usporiadanosť a predvídateľnosť s istým druhom náhodnosti a nepredvídateľnosti. Pravdepodobne želaný efekt nevyvolá len jednoduchá a predvídateľná forma alebo len forma s veľkým stupňom nepredvídateľnosti.

Dnes sa ukázala efektívnosť využívania prvkov arteterapie a muzikoterapie aj u detí s ADHD, s poruchami učenia či koncentrácie, ktorých v bežných školách neustále pribúda.

Záver

Je výskumne overené a dokázané, že cielene zamerané umelecké pôsobenie podnecuje všetky psychické funkcie, vedie k spontánnej revitalizácii psychiky a tela, čo následne smeruje k zlepšeniu kvality života. Má obrovský podiel na rozvoji emocionálnej inteligencie, empatie, intuície, vhl'adu, ktoré vedú človeka k principiálnym a podstatným veciam života. Všetky uvedené zložky psychiky sú súčasťou bezprostrednej cesty k múdrosti. Ide o cestu, ktorá sa líši od poznávania prostredníctvom experimentov, empirických výskumov či obdobných racionálnych (matematických a štatistických) spracovávaní zistených dát a ktorá vedie k takému druhu poznania, ktorý pomáha odkrývať zmysel vecí a udalostí, čím významne určuje a ovplyvňuje celý ďalší priebeh života človeka.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 041PU-4/2017 *Možnosti využitia zvukových a hlasových kvalít pre auditívnu stimuláciu žiakov v edukačnom a terapeutickom procese.*

Zoznam bibliografických odkazov

- Chráška, M. (2015). Prednáška na Pedagogickej fakulte PU v Prešove. *Málo využívané metódy sběru dat v pedagogických výskumech.*
- Franěk, M. (2007). *Hudební psychologie.* Praha: Karolinum.
- Frankl, V. E. (1997). *Vůle ke smyslu.* Brno: Cesta.
- Gordon, E. (1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children.* Richmond: G I A Publications.
- Kenny, D. T., Faunce, G. (2004). The impact of group singing on mood, coping and perceived pain in chronic pain patients attending a multidisciplinary pain clinic. *Journal of Music Therapy*, XLI(3), 241-258.
- Kosová, B. (2014). Humanizačné trendy v súčasnej edukačnej teórii a praxi – indivi-dualizmus alebo náprava vecí ľudských? In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „*História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.*“
- Pirníková, T. (2005). *Sny-Projekty-Dozrievanie...* Hudobný workshop ako priestor pre integráciu. Prešov: Súzvuk.

Tomáš TELEPÁK

Prešovská univerzita v Prešove

PREMENY VÝTVARNEJ VÝCHOVY V DIGITÁLNOH VEHU A PERSPEKTÍVY JEJ UDRŽANIA

Abstrakt

Výtvarná výchova na základnej škole v slovenskom kontexte časom získava marginálny charakter. Nachádzame konflikt záujmov zo strany verejného edukačného systému a nastávajúcich trendov. Tendencie vo štvrtej etape priemyselnej revolúcie poukazujú na potrebu posilniť kreativitu u žiakov. Výtvarná výchova by mala zastupovať túto pozíciu vo vizuálnom umení, ale aj v základnom dekódovaní vizuálnych obsahov vo verejnom a virtuálnom priestore. Je potrebná neustála a praktická inovácia výtvarných techník so zreteľom na potreby budúcnosti. Vyžaduje si to väčšiu časovú dotáciu pre vyučovací predmet vo vzdelávacom systéme, materiálno – technické a priestorové zabezpečenie na realizáciu náročnejších techník, flexibilnejších a odborne pripravených pedagógov. Ide o politické a programové výzvy, ale aj o personálnu reflexiu pedagóga výtvarnej edukácie.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, digitálne médiá, inovácia, integrácia

Summary

Fine arts education at primary school in the Slovak context gains marginal nature over time. We find a conflict of interest on the part of the public education system and upcoming trends. The tendencies in the fourth stage of the Industrial Revolution point to the need to strengthen creativity among pupils. Fine arts education should represent this position in visual arts, but also in the basic decoding of visual content in the public and virtual space. Continuous and practical innovation of art techniques is needed, taking into account the needs of the future. This requires more time for the subject in the educational system, material, technical and spatial possibilities to implement more demanding techniques, more flexible and professionally prepared teachers. It is about political and program challenges, but also about the personal reflection of the fine arts education teacher.

Key words: fine arts education, digital media, innovation, integration

Úvod

V spoločnosti začíname pociťovať deficit v množstve ľudí, ktorí sa všeobecne vedia orientovať vo vizuálnom prostredí. Vizuálne podnety nás obklopujú na každom kroku a to najmä vo virtuálnom priestore, kde je tento druh komunikácie značne rozšírený. Vizuálna gramotnosť sa začína formovať práve na vyučovaní výtvarnej výchovy už v ranom školskom veku. Kvalita výtvarných aktivít by nemala ustať aj pri prechode na druhý stupeň základnej školy. Keďže nastala zmena v dotácii vyučovacích hodín, ktorá dáva priestor školám na redukciu vyučovania v rámci predmetu, dochádza ku komplikácii so širším dopadom na vizuálnu gramotnosť. Dovoľujeme si upozorniť na niekoľko vzniknutých problémov a pripomenúť dôležitosť výtvarnej výchovy s možnosťou jej premeny vzhľadom na využívanie nových techník a ďalšie možnosti.

1. Výtvarná výchova v minulosti a dnes

Výtvarná edukácia bola v dejinách stále prítomná ako súčasť formy nauky zobrazovaní sveta cez optiku ľudského vnímania. Pier Paolo Vergerio v práci *De ingenius moribus* (1404) potvrdzuje, že: „Starí Gréci učili chlapcov štyri veci: zápasenie, hudbu, literatúru (designatíva) a kreslenie, niektorí ho nazývajú portrétovanie (proaktíva).“ Aristoteles opisuje vzťah Grékov k týmto činnostiam (portrétovanie, kreslenie) a charakterizuje ich ako spoločensky vážené (Baxandall, 1971, s. 125).

Umenie malo svoju didaktickú štruktúru, ktorá bola opísaná v knihách a humanisti mali možnosť tieto vedomosti vyučovať. Typickým príkladom môže byť traktát *De pictura* od Abertiho (Wright, 1984).

Vynájdenie kníhtlače v 15. storočí prinieslo revolúciu v didaktike rôznych predmetov a najmä umenia. Ilustrácia textu sa stala nielen doplnkom, ale rovnako hodnotným informačným zdrojom. Mnoho autorov toto obdobie definuje ako prechod od hovorenej kultúry ku kultúre vizuálneho čítania, čo v konečnom dôsledku znamenalo radikálnu zmenu v oblasti vnímania (Šupšáková, 2009).

Potrebu „učiť sa kresleniu“ tiež vyzdvihoval J.A. Komenský, ktorý založil svetské školy a dodnes ich transformácia pretrváva v školských systémoch. V práci *Didactica magna* (1657) zdôrazňoval potrebu vnímania, tiež pozorovania v rámci cvičenia oka a ruky, ktorá dokáže zobrazovať okolitý svet. Podobne aj J.J. Rousseau kladie dôraz na kreslenie ako prostriedok na zdokonaľovanie vnímania, pozorovacích a vyjadrovacích schopností. Prírodu považoval za najlepšieho učiteľa, v ktorej je potrebné cibriť vnemy, pozorovať, pochopiť priestor a priestorové vzťahy (Rousseau, 1910).

Do 19. storočia sa uplatňovali myšlienky a prístupy J. H. Pestalozziho, ktorý kresbu povyšoval nad písanie a podstatu jeho učenia tvorilo pozorovanie. Vznikol predmet kreslenie, ale stále podstatu tvoril prírodný model a jeho presné zachytenie (Pestalozzi, 1986).

V 20. storočí dochádza k zaradeniu klasických techník, ako je maľba, socha, grafika, do osnov predmetu „výtvarná výchova“. Tento predmet sa nespája s procesom učenia, a to potvrdzuje aj W.L. Brittain, ktorý to komentuje: „Umenie sa primárne pokladá za expresívne médium. Na kresbu a maľbu sa pozerá ako na externé vyjadrenie vnútorného stavu, jednak intelektuálneho, ale i emocionálneho. Predpokladá sa, že ak sa dieťa bude rozumovo vyvíjať, rovnako sa jeho vývin bude prejavovať i vo výtvarnej tvorbe“ (Brittain, 1979).

Výtvarná výchova ako predmet v povinnom školstve nadobudol časom renomé „nepotrebného“ článku vzdelávania. Udialo sa to, minimálne, v kontexte nášho územia. Hlavným ukazovateľom je časová dotácia predmetu na druhom stupni základnej školy, kde došlo k redukcii na jednu vyučovaciu hodinu týždenne. Aktuálne prichádzajúci študenti na pedagogické fakulty svedčia o zanedbávaní vyučovania výtvarnej výchovy na základnom stupni vzdelávania. Aj keď tieto generácie ešte priamo nezasiahla redukcia časovej dotácie predmetu, ukazuje sa, že sa v pedagogickom procese nekládol dôraz na výtvarné činnosti z dôvodu absencie učiteľa so špecializáciou na výuku výtvarného umenia, teda dochádzalo k suplovaniu z radov pedagógov, ktorí potrebovali k pracovnému úväzku doplniť určitý počet hodín. Neodborné a nedidaktické vedenie vyučovania supľujúcimi učiteľmi smeruje vo väčšine prípadov k rezervám vo vývine výtvarného prejavu a zobrazovania. V praxi sa ukazuje, že študent prijatý bez talentových skúšok na štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky prejavuje známky výtvarného prejavu na úrovni 8-10 ročného dieťaťa. Týmto tvrdeniam predchádza päťročné (od roku 2014) zbieranie „úvodných“ kresieb pri vyučovaní predmetu s názvom Výtvarná expresia v prvom semestri prvého ročníka a z rozhovorov zameraných na osobné

spomienky študentov na vyučovanie v detstve. Zozbierané materiály poukazujú na zanedbávanie výtvarnej výchovy na druhom stupni základnej školy. Nedostatočná pripravenosť na výtvarné aktivity u študentov hlásiacich sa na pedagogické fakulty narastá aj pre absenciu výtvarných predmetov v ďalšom vzdelávaní na strednej škole.

Študenti pedagogických fakúlt prechádzajú rýchlou a náročnou prípravou na vyučovanie výtvarnej výchovy. Z pohľadu prípravy vysokoškolských pedagógov je potrebné v prvom semestri vyučovať základy kresby, maľby a grafiky, teda techník, ktoré by študenti už mali ovládať na patričnej úrovni. Často prichádzame k zisteniam, že tieto elementárne zručnosti alebo skúsenosti chýbajú a je potrebné do vyučovania zaradiť komplexnú prípravu s realizáciou základných výtvarných techník. Tým dochádza k obmedzenej časovej dostupnosti pre didaktické disciplíny z výtvarnej výchovy.

Tieto fakty poukazujú na problémy systémového vyučovania umelecko-výchovného predmetu s vizuálnym zameraním. Je náročné nadviazať na nové výtvarné techniky, ktoré zahŕňujú prácu s digitálnym médiom bez osvojenia si klasických výtvarných techník. Analogicky by mal tento postup pripomínať metodiku vyučovania na základných školách, kde sa začína klasickou technikou a využíva sa precvičovanie jemnej motoriky, ktorá priamo súvisí s grafomotorickými cvičeniami až následne možno pristúpiť na zmenu média, čo v modernom ponímaní znamená prechod do virtuálneho priestoru.

2. Súčasná výtvarná výchova a jej integrita

Výučba výtvarnej výchovy pomáha vo vývine vizuálnej gramotnosti a presahuje hranice umelecko-výchovného predmetu, dostáva sa do interakcie s inými predmetmi a prestupuje spektrom vyučovania na základnej škole. Čítanie textu priamo súvisí s obrazom, ilustráciou, ktorá rozpráva príbeh vo vizuálnych znakoch. V čítankách nachádzame obrazové dopĺňanie chýbajúcich slov, a tak sa mnohokrát spoliehame na vizuálnu a znakovú skúsenosť dieťaťa, aby sme ho naučili porozumieť slovu pomocou skúsenostných asociácií. Učíme dieťa vnímať a napokon sa aj ono samo prirodzene učí vnímať cez svoje vnemy, pričom veľkú časť vyplňa ten zrkový. Dieťa sa učí čítať obrazy a znaky, ktoré sú ich obsahom. Sústreďením detí na vnímanie a analyzovanie obrazu, predmetu alebo deja vo vizuálnom diele pomáhame rozvoju schopnosti čítať nielen písanú formu textu, ale aj mimotextovú rovinu.

V súčasnosti pozorujeme, že sa znižuje schopnosť čítania vizuálnych obsahov u mladých ľudí, čo potvrdzuje aj L. Kesner (2005) cez skúsenosť tvorcov expozícií v múzeu, ktorí sú konfrontovaní s reálnou možnosťou, že korene nezaujímajú o výtvarné umenie a nedostatočnosť interaktivity divákov s vystavenými dielami pochádza z neurobiologických základov percepcie. Vizuálna kultúra dnešnej doby pretvára percepčné vzorce súčasného návštevníka múzea do takej miery, že kompetentné vnímanie statických obrazov je u mnohých z nich náročné až nemožné.

Nazdávame sa, že tento jav má priamy súvis s zaradením predmetu výtvarnej výchovy na okraj spektra výchovných predmetov. Potrebu aplikovať a modifikovať vizuálne umenie v kontexte nášho územia môžeme vnímať v súvislosti so vznikom pojmu vizuálna gramotnosť, ktorý zaviedol v roku 1969 John Debes. Podstatou pojmu je integrácia zrkových schopností s ostatným zmyslovým vnímaním, ktoré pomáhajú rozlišovať a interpretovať vizuálne javy, objekty a symboly. Pri tvorivom využívaní týchto schopností dochádza ku komunikácii s ostatnými a k pochopeniu umeleckých diel (Beránková, 2017). Vtedajšie obsahy výtvarnej výchovy (v minulosti polytechnická výchova) boli na našom území pod tlakom ideí politiky po druhej svetovej vojne. Výučba sa redukovala na kresbu, maľbu, dekoratívne práce,

technické náčrty (Cikánová, 1998). V tomto období sa nedbalo na vizuálnu gramotnosť vo vyššie opísanom zmysle, ale len na splnenie určitých noriem výtvarného prejavu, čo mohlo negatívne pôsobiť na motiváciu žiakov s nedostatočným talentom. Vyučovací predmet tým nadobudol dojem technického obsahu a nekládol sa apel na rozvoj vizuálneho vnímania či interpretácie umeleckých diel. V súčasnosti zaznamenávame dôraz na orientáciu a pochopenie vizuálneho umenia. B. Šupšáková (2004) zdôrazňuje nevyhnutnosť vysporiadania sa s narastajúcim intelektuálnym poznaním a technickým pokrokom súčasnej civilizácie, ktorá prináša nové trendy, k čomu je potrebné kultivovať videnie, vizuálne vnímanie a predstavivosť.

Vnímanie vizuálnych obsahov a ich dekódovanie sa priamo premieta do hĺbky precítienia odkazu a tým dochádza k posilňovaniu zážitku. Opakovaním tohto procesu vzniká návyk a túžba po skúmaní „vizuálna“ aj u detí. Dochádza k „trénovaniu“ vnímania a k prehlbovaniu analytických schopností u žiakov vo všetkých kategóriách výtvarného prejavu (farebné rozlišovanie, tvarové vnímanie, obsahové prvky). Skúsenosti získané z častých analýz obrazov alebo skutočnosti pomáhajú cibriť schopnosť intenzity rozlíšenia zrkovných vnemov a ich kognitívne konverzie v pamäti. Vzniká skúsenostná mapa, akýsi raster, ktorý je v detailnosti zobrazenia u každého iný, teda viac či menej čistejší a ostrejší.

Dôležitosť výtvarnej výchovy na školách si vynucuje aj fakt integrity tohto predmetu a jej prienik s inými predmetmi vyučovania, ktoré potrebujú vizuálne vnímanie.

S vizuálnym vnímaním súvisí aj kognitívne spracovanie daného javu, povrchu, textúry, hmoty pozorovaného objektu. Analogicky také pozorovanie môžeme pripodobniť fyzikálnemu skúmaniu a osvojovaniu si optických javov v prirodzenom prostredí – optické miešanie farieb svetelného spektra a „chemické“ premiešavanie pigmentov k dosiahnutiu podobnosti. Bez toho by sme nedokázali zobrazovať realitu a neskôr vytvárať originálne vizuálne diela založené na fantázii a abstrakcii, inšpirované základmi fyziky. Z tohto pohľadu je výtvarná výchova nápomocná pri rozvoji abstraktnej predstavivosti, čo je prínosné aj pre oblasť fyziky. Týmto možno vymedziť prieniky fyziky a umenia.

Nedávne tendencie v dejinách umenia poukázali aj na estetické prepojenie geometrie a matematiky s vizuálnym umením. Poznáme konštruktivistický, geometrický a kubistický prístup v rámci abstrahovania výtvarného prejavu. Neustály dôraz na proporcionalitu a kanonizácia vytvára vzťah s obsahmi matematiky a geometrie. Osobitne, keď sa dostávame do digitálneho prostredia, v ktorom pracujeme s vektorovou a bitmapovou grafikou. V binárnom zápise je výtvarné vyjadrenie priamo závislé na matematike a geometrii. Tento vzťah sa bude ešte viac prehlbovať s nástupom nových technológií, ktoré budú pracovať v reálnom priestore (hologram), prípadne už pracujú s virtuálnym prostredím počítačových programov. Potreba spolupráce informačno-komunikačných technológií s vizuálnym umením je opodstatnená a v súčasnosti preferovaná. Trend, ktorý už má aj svoju históriu, nie je na ústupe, narastá a synergia digitálneho multimédia s výtvarným dielom klasickou technikou je viac prepojená. Digitálne umenie a audiovizuálna tvorba je náročná po stránke technickej a časovej, preto je potrebné vyčleniť čas a posilniť vyučovanie v pracovných skupinách, čo vedie k socializácii a organizácii riešenia úloh. Je nevyhnutné, aby aj tieto skutočnosti boli súčasťou vyučovania na základných školách v rámci výchovy a umenia, a to aj v integrácii s inými predmetmi, napríklad aj s hudobnou výchovou.

Environmentálna tematika sa už dávno usadila v obsahovej štruktúre výtvarnej výchovy, dá sa povedať, že sa stala jej súčasťou. Prehlbovanie environmentálneho cítenia, najmä v dobe, keď posledné objavy v rámci zmien klímy poukazujú na havarijný stav našej planéty, sa zdôrazňuje nevyhnutná potreba návratu k prírode a práce priamo v nej, ako napr. Landart,

kde sa využívajú výhradne prírodné materiály. Podobné to je aj pri upevňovaní vedomostí z prírodovedy pomocou kreslenia podľa skutočnosti alebo fotografie, keďže potreba zachytenia základných znakov podobnosti so zobrazovaným (napr. živočíchom) pomáha fixovať poznatky o konkrétnom druhu. Ide o rôzne podnety poznávania sveta z prvouky i vlastivedy na prvom stupni základnej školy.

V neposlednom rade, je výtvarné umenie neoddeliteľne prepojené s dejinami – už od počiatku potrieb znakového prejavu človeka. Vizualne zachytávanie skutočnosti je výpoveďou o dobe, udalostiach, či tradíciách. V takomto zmysle je výtvarné umenie v súčasnosti nielen spravodajcom prítomnosti, ale formuje odkaz kolektívnej úrovne vedomia a varuje pred nastávajúcim morálnym úpadkom alebo iným globálnym problémom. Táto obrazotvornosť je nevyhnutná pri kreovaní dejín ľudstva.

Nejde nám o vyzdvihovanie výtvarnej výchovy, skôr o poukázanie na jej integritu a poukázanie možnosti synkretizácie, integrácie s inými predmetmi. Pri aktuálnych trendoch a zmenách v prístupe k vyučovaniu, bez tradičného časovo ohraničeného vyučovania (vyučovacia jednotka 45 minút) s využitím projektového vyučovania, rátame s výtvarnými výstupmi prevažne klasickou technikou primárne u žiakov v nižších ročníkoch. Pri žiakoch, druhého stupňa základných škôl to môžu byť aj výtvarne spracované plagáty alebo iné grafické či audiovizuálne materiály. Bez základov vo vizuálnej tvorbe nie je možné vytvárať esteticky hodnotné vizuálne prostriedky, komunikačné materiály a mediálne obsahy, ktoré by vhodne podávali informácie, no zároveň obohacovali vizuálny priestor. Otázkou ostáva, aký obraz spoločnosti chceme vytvárať či je korektné marginalizovať výtvarnú výchovu a redukovať jej časovú dotáciu.

3. Perspektívy výtvarnej výchovy v digitálnom veku

Umenie reflektuje dobu, v ktorej vzniká, a podobne by to malo byť aj s implementáciou tém a najmä techník do edukácie umenia. Platí to pre všetky stupne edukácie, v našom prípade aj pre primárny stupeň základnej školy. Inovácia osnov predmetu v štátnom vzdelávacom programe je citelná (aktualizácia v roku 2009, Čárny a kol.), vzhľadom na aktualizácie je mierna na premenlivosť prístupov a techník v modernom umení. Pri porovnaní osnov pred rokom 1989 a „nových“ z roku 2009 je nárast techník a trendov zjavný. Pre porovnanie uvádzame postrehy v tabuľke:

Tabuľka 1

Porovnanie využívania techník výtvarnej výchovy v minulosti a dnes

Výtvarná výchova v minulosti:	Výtvarná výchova a trendy dnes:
– mechanické prekresľovanie (kresba) – miešanie farieb (maľba) – vystrihovanie, dekorácie – modelovanie – otláčanie (grafika) – skladanie a koláž	– predchádzajúce klasické výtvarné techniky – digitálna kresba a grafika – analógová a digitálna fotografia – animácia (stop motion) – tvorba písma, fontu (skenovanie, digitalizácia) – digitálne 3D modelovanie – audiovizuálne techniky – práca s videom a sekvenciou – nové formy výtvarného vyjadrenia (inštalácia do priestoru, land art, happening, performance...)

Výtvarné techniky pribúdajú a sú náročnejšie na realizáciu, odbornú prípravu budúcich pedagógov aj pre samotných žiakov, ktorí sú s technikami konfrontovaní na vyučovaní a aj mimo vyučovania, v spoločnosti, na sociálnych sieťach. J. Husár (2013) konštatuje: „Príprava učiteľov umelecko-výchovných predmetov, ktorú charakterizuje profilácia absolventov jednotlivých študijných programov, však naznačuje, že školská reforma predbehla pripravenosť praxe.“

Digitalizácia a technologická dostupnosť mení vyjadrovacie prostriedky v amatérskom a v profesionálnom prostredí. Hoci trend klasických výtvarných techník neustupuje, zotrváva na rovnakej úrovni a pribúdajú nové, aktualizované techniky, naproti tomu sa – paradoxne – časová dotácia vyučovania predmetu znižuje, čo pôsobí nelogicky a deštruktívne. V pedagogických radoch môže nastať nechúť nasledovať nové prístupy a techniky práve z dôvodu nedostatočnej časovej dotácie a v konečnom dôsledku z ekonomického hľadiska, z nedocenenia pracovného úväzku s prívlastkom „doplňku“.

Digitálne technológie si žiadajú investíciu a inováciu vyučovacích pomôcok. Aj v týchto prípadoch sa stretávame s nevôľou vedenia na školách. Podceňovanie výtvarnej výchovy vyvoláva dojem, že nie je potrebné investovať do výučby a tvorivých digitálnych nástrojov. Digitálna technika je už finančne prístupnejšia ako v minulosti, taktiež existuje aj možnosť grantových projektov a žiadostí na informačno-technologickú inováciu v školách.

Realizácia výtvarných techník s podporou digitálneho prostredia môže byť založená aj na dostupných zdrojoch, nemusí ísť o najnovší hardvér. Mnohokrát postačí aj dostupný inteligentný telefón žiaka a softvér s voľnou licenciou. Prácu s digitálnou fotografiou, videom a zvukom je potrebné spracovať na zariadení s väčším displejom ako má mobilné zariadenie, čo môže byť grafický tablet alebo notebook. Platí to aj pre prácu v grafickom editore, digitálnu kresbu a vektorovú grafiku.

Znižovanie časovej dotácie výtvarnej výchovy či jej kredibility neprispieva k rozvoju vizuálnej citlivosti a gramotnosti vo všeobecnom vzdelávaní, najmä keď kultúrne potreby a náročnosť na vizualitu v spoločnosti rastú. Nachádzame priamy súvis s pribiehajúcou štvrtou generáciou priemyselnej revolúcie, v ktorej bude kreativita a vizuálny odkaz hrať podstatnú úlohu v uplatnení jedincov v spoločnosti, zamestnaní, podnikaní (Marr, 2016). Digitálne technológie sa stanú intuitívnejšie a budú dostupnejšie aj pre ľudí s nižšou vekovou hranicou, nevynímajúc deti. Podstata bude tkvieť v správnom využití týchto digitálnych nástrojov na vizuálnu tvorbu a rozvoj kreativity. Bude to výzva pre všetky vzdelávacie inštitúcie orientované na prípravu pedagógov do praxe, nielen v kontexte výtvarnej výchovy a umenia.

4. Perspektívy súčasnej výtvarnej výchovy a výchovy umením

Výtvarná výchova si zaslúži zvýšenú pozornosť a v rámci integrovania, spájania predmetov by mal byť adekvátny priestor aj pre kreativitu žiakov a realizáciu ich výstupov. Vedenie základných škôl by malo uvažovať o vyčlenení osobitného priestoru pre umelecko-výchovné a kreatívne predmety. Výtvarná výchova sa väčšinou výrazne prelína s hudobno-dramatickou formou prejavu a informatikou. Pomohol by spoločný priestor – audiovizuálny kreatívny ateliér.

Na základných školách je samozrejmosťou priestor určený na cvičenie – telocvičňa pre telesnú výchovu, prípadne iné miestnosti orientované na špecializovanú výučbu. Časom sa upustilo od špecializovaných tried, ktoré sme poznali z minulého „režimu“ aj kvôli kapacitným dôvodom. Dnes však čelíme inej výzve, ktorá nemusí mať výrazný dopad na internú ekonomiku školy. Ide o priestor so širším využitím, slúžiaci k medzipredmetovému vyučovaniu a najmä pre umelecko-výchovné predmety. Samotná existencia ateliéru na školách by upevnila pozíciu

a dôležitosť výtvarnej výchovy. Žiaci by vymenili priestor klasického vyučovania ostatných predmetov a vstúpili do nového “slobodného” priestoru. Status slobodného priestoru by mal byť posilnený vytvorenou atmosférou na vyučovaní, variabilitou technického vybavenia s vlastným usporiadaním, závislým od aktuálne preberaného cvičenia. Technické zabezpečenie by malo spĺňať podmienku praktickosti a skladnosti – notebooky alebo tablety s dostupným grafickým a strihovým softvérom, digitálne fotoaparáty, keyboard pripojiteľný k PC s možnosťou nahrávania, mikrofón, jednoduchá strižňa so slúchadlami, projektor, multifunkčná tlačiareň (skener), maliarske kompaktné stojany a lavice.

Priestor by bol využívaný prvým a druhým stupňom základnej školy podľa počtu žiakov, organizácie a kapacity na konkrétnej škole. Pre záruku ekonomickej vyťaženia priestoru by po dopoludňajšom vyučovaní škola mohla prenajímať priestor pre vyučovanie výtvarného odboru elokovaného pracoviska základnej umeleckej školy. V praxi je takáto spolupráca veľmi rozšírená a umelecké základné školy sa často pridružujú k základným školám práve z ekonomických a personálnych dôvodov.

Spomínaná funkčná integrácia vyučovacích predmetov (výtvarná výchova, hudobná výchova, informatika), ich obsahov, by získala jednotný a kompatibilný priestor. Dôležité by bolo vytvoriť povedomie prepojenosti a slobody tvorby, bez pocitu ohraničenia v kreativity. Ak žiaci získajú pocit, že na tomto mieste môžu expresívne vystupovať a prechádzať od klasického média k digitálnemu, že môžu svoju animáciu, video či fotografiu obohatiť zvukovou kulisou a pochopia vznik intermediálnych a multimediálnych diel, výtvarná výchova nadobudne nový rozmer pre opodstatnenosť vo vyučovaní na ďalších stupňoch vzdelávania a v praxi. Podobné uplatnenie môžu nájsť aj „pridružené“ vyučovacie predmety, keďže cieľom bude a tvorba reálnych výstupov hodných prezentácie vo virtuálnom alebo fyzikálnom priestore.

Záver

Reflektujme tendencie vo výtvarnom umení a kreatívne obohacujme vyučovací proces so zreteľom na začleňovanie nových prakticky využiteľných techník. Výtvarná výchova sa prirodzene modifikuje, aktualizuje ako obsah každého predmetu vyučovania v základnej škole. Pokrok začína dobre mienenou inováciou, ktorá rešpektuje predchádzajúce obsahy a ciele predmetu, mení sa technické spracovanie a pribúdajú nástroje a výtvarné techniky. To si žiada priestorové a materiálno-technické zabezpečenia, prípravu flexibilnejších pedagógov, čo súvisí s potrebou zmeny vyučovania na univerzitách, sprísnenia selekcie a redukcie prijatých študentov, zmeny formy financovania škôl. Sú to politické a programové výzvy, ktoré by sme mohli predostrieť ako riešenia, ak chceme udržať alebo zlepšiť úroveň povinného vzdelávania na Slovensku. Môže sa to zdať ako zdĺhavý proces, ale urýchliť to môže aj vôľa riaditeľov a učiteľov konkrétnych škôl.

Zoznam bibliografických odkazov

- Baxandall, M. (1971). *Giotto and the Orators. Humanist observers of painting Italy and the discovery of pictorial composition, 1350-1450*. Oxford: Clarendon Press.
- Beránková, R. (2017). *Vizuální komunikace a vizuální gramotnost mimo oblast výtvarné výchovy*. Fresh Eye – spolek pro studium vizuální kultury. Odolná Voda. Dostupné z: <http://fresh-eye.cz/vizualni-komunikace-a-vizualni-gramotnost-mimo-oblast-vytvarne-vychovy/2017/04/>
- Brittain, W.L. (1979). *Creativity art and the young child*. New York: Macmillan Publishing.
- Čarný, L. a kol. (2009). Štátny vzdelávací program. *Výtvarná výchova – príloha*. ISCED 1. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/vytvarna_vychova_isced1.pdf.
- Cikánová, K. (1998). *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Husár, J. (2013). Didaktika výtvarného umenia a výchova. *Kultura, umění a výchova*, 1(1). Dostupné z: www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=16.
- Kesner, L. (2005). *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada.
- Komenský, J.A. (1991). *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.
- Marr, B. (2016). *Why Everyone Must Get Ready For The 4th Industrial Revolution*. New York: Forbes Media LLC. Dostupné z: www.forbes.com/sites/bernardmarr/2016/04/05/why-everyone-must-get-ready-for-4th-industrial-revolution/#651a12123f90.
- Pestalozzi, J.J. (1968). *Ze života a díla*. Praha: SPN.
- Rousseau, J.J. (2002). *Emil alebo o výchove*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- Slavík, J. (1998). *Věda a výskum ve výtvarné výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Šupšáková, B. a kol. (2004). *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Svätý Jur: Digit.
- Šupšáková, B., Tacol, T., Markofová, J. (2009). *Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania*. Bratislava: Linwe/KRAFT.
- Wright, D.R.E. (1984). Alberti's De Pictura: Its Literary Structure and Purpose. *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 47.

PRIENIKY MATEMATIKY A HUDBY V KONTEXTE ROZVOJA MYSLENIA

Abstrakt

Matematika a hudba majú nezastupiteľné miesto v každodennom živote každého človeka a spoločnosti. Aj napriek ich odlišnému ponímaniu existujú medzi nimi prepojenia a súvislosti. Tie môžu byť využité v edukačnom procese ako prostriedok rozvíjania myslenia detí. V príspevku sú naznačené súvislosti matematiky a hudby, ktoré je možné aplikovať na stimuláciu matematických a hudobných schopností. Hudobná výchova a matematika, v zmysle vyučovacích predmetov, poskytujú mnoho tém, ktoré je možné využiť na kreovanie edukačných aktivít. Tieto stimulujú nielen matematické a hudobné myslenie, ale aj schopnosť učiť sa. Hudobné a matematické komunikačné prostriedky predstavujú nástroj na rozvíjanie kognitívnych operácií detí v mladšom školskom veku.

Kľúčové slová: matematika, hudba, schopnosť učiť sa.

Summary

Mathematics and music have an irreplaceable place in the everyday life of people and society. Despite their different concepts, there are common links between them. Mathematics and music can be used in the educational process as a means of developing the thinking of children. There are described common elements of mathematics and music in the article. These elements can be applied to stimulate mathematical and musical abilities. Music and math education provide many topics that can be used to create educational activities. The activities stimulate not only mathematical and musical thinking, but also ability to learn. Musical and mathematical means of communication are a tools for developing cognitive operations of younger age children.

Key words: mathematics, music, ability to learn.

Úvod

Mnohí ľudia považujú matematiku za vednú oblasť, zaoberajúcu sa číslami, symbolmi, metrickými vzťahmi, logikou, výpočtami, v ktorej platia striktné pravidlá, definície. Hudba je na druhej strane pokladaná za oblasť, ktorá v nás vyvoláva emócie, slúži ako prostriedok komunikácie, je považovaná za istý druh prejavu, stretávame sa s ňou dennodenne. Na prvý pohľad sa zdá, že nemá zmysel hľadať prieniky medzi týmito dvoma oblasťami, nakoľko každá z nich zohráva v spoločnosti a v živote inú úlohu. V hudbe je zrejmé dodržiavanie istých pravidiel súvisiacich s matematikou (napr. tempo, takt, rytmus), ale omnoho ťažšie je nájsť hudobné zákonitosti v matematike.

1. Prieniky matematiky a hudby

Beer (2008) prezentuje tri prístupy k matematike a hudbe a k možnostiam ich prepojenia. Prvý z nich sa týka vnímania hudby v starovekom Grécku, v ktorom bol kladený dôraz na melódiu, pohyb, tón, ladenie a statickú harmóniu. Druhý pohľad sa zameriava na význam zlatého rezu (pomery) a vzorov v hudobných skladbách a tretí odкрýva súvislosti medzi umeleckým aspektom hudby a matematickým myslením. Práve toto je oblasť, ktorá poskytuje priestor pre hľadanie možností integrácie hudby a matematiky v kontexte rozvoja schopnosti učiť sa. Riešenie problémov,

tvorba a objavovanie stratégií, postupov, kombinácia rôznych myšlienkových procesov sú prienikové oblasti pri realizácii hudobných či matematických činností.

Vzťahy medzi matematikou a hudbou, konkrétne v oblasti priestorovej a časovej orientácie opisuje Kolodziejski (2012). Konštatuje, že mnohé výskumy poukazujú na význam hudobných skúseností u detí mladšieho školského veku pri rozvíjaní matematických schopností a sebaregulácie. Ukazuje sa, že matematické schopnosti je možné stimulovať využitím hudobných cvičení. Logika hudobných štruktúr pomáha kreovať matematické koncepty ako napríklad geometrické útvary, orientáciu v priestore, veľkosť, počítanie. Vyučovanie využívajúce kombináciu hudobného a matematického obsahu predikuje kvalitatívne lepšie učebné výsledky v matematike (Luczak, 2000; in: Kolodziejski, 2012).

Matematické myslenie je podľa Burtona (1984) matematické nie kvôli tomu, že sa zaoberá matematikou, ale pretože operácie a postupy, ktoré využíva sú matematické. Navrhuje, aby sa pri rozvíjaní matematického myslenia nezabúdalo na rozlišovanie vzorov, ich opakovanie, na procesy, ktoré sa vyskytujú nielen v matematike, ale aj v hudbe a umení, tak ako je tomu napríklad v dielach Bacha či Eschera (Hilton, Cslovjecssek, 2017). Pri takomto spôsobe učenia sa matematiky sú vytvorené podmienky na skúmanie a objavovanie nových vzťahov a súvislostí medzi poznatkami, ktoré sa niekedy zdajú byť chaotické, neusporiadané, izolované. Hľadanie prienikov medzi matematikou a hudbou sa preto ukazuje byť užitočné aj z pohľadu rozvíjania tvorivosti a myslenia, a to aj napriek tomu, že každá z týchto oblastí využíva iný vyjadrovací jazyk.

Hudbu je možné považovať za prostriedok rozvíjania poznávacích procesov (Luszk, 2015). Pri stimulácii myslenia je možné využiť napríklad rytmus. Rytmičné systémy vytvárajú podmienky pre situácie, v ktorých je potrebné systematicky zamerať pozornosť na zachytenie nových číselných vzťahov. Špecifické rytmické cvičenia môžu pomôcť pri vytváraní konceptu zlomok (celok, časť celku). Hudba stimuluje mnohé kognitívne operácie, napríklad komparáciu, abstrahovanie, generalizáciu a pod.

Hudba využíva rôzne formy reprezentácií konceptov, napríklad hudobnú notáciu, schémy, rady, ktoré môžu byť pretransformované do jazyka matematiky (Kopčáková, 2014). Vzory v matematike aj v hudbe predstavujú modely abstraktných schém, ktoré je dôležité dešifrovať. V hudbe ide o schopnosť interpretovať hudobnú skladbu a v matematike o aplikáciu modelu v konkrétnej situácii. Rozpoznanie a analýza vzorov, pravidiel pre ich vytváranie sú činnosti, ktoré sa vyskytujú tak v matematike, ako aj v hudbe. Pre rozpoznanie vzoru je dôležitá klasifikácia alebo zhlukovanie (tzv. chunking), vytvorenie blokov, s ktorými pracujeme ako s jednotkou vzoru (Mall et al., 2016). Techniky na zapamätanie si vzorov sú známe aj pri tréningoch pracovnej pamäti. Ďalší rozmer prepojenia hudby a matematiky, využívajúci kombinatorické postupy na znázornenie zoradenia týkajúceho sa repetícií, permutácií, variácií uvádza Kopčáková (2014). Matematika využíva rôzne typy symbolov na vyjadrenie myšlienok iným ako verbálnym spôsobom a to je spoločné s hudbou, ktorá je tiež založená na myslení neverbálneho charakteru (Kopčáková, 2015a).

Na základe uvedených súvislostí medzi hudbou a matematikou možno konštatovať, že obe oblasti vzájomne kooperujú a využívajú identické či analogické spôsoby zápisov, symbolov, reprezentácií konceptov a predstavujú tak platformu pre rozvíjanie myšlienkových operácií a schopnosti učiť sa.

2. Matematika a hudba v edukácii

Matematické úlohy sú na primárnom stupni vzdelávania sprostredkované jazykom, ktorého východiskom je žiakova skúsenosť. Pri ich riešení je nevyhnutné uvedomiť si prepojenie medzi znakom a významom, ktorý reprezentuje. Poznávací proces u detí začína tvorbou izolovaných modelov matematických pojmov, postupne sú kreované generické modely, ktoré sa ďalej v myslení kryštalizujú a abstrahujú. Poznatky vznikajú v mysli každého dieťaťa a predstavujú individuálne konštrukty (Hejný, Kuřina, 2001). Dôležité je pracovať s rôznymi typmi separovaných modelov pojmu, z ktorých je postupne kreovaný generický koncept ako predpoklad funkčného využívania nového matematického poznatku. Vo vyučovaní matematiky na primárnom stupni vzdelávania je podstatné 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 (Kovalčíková et al., 2016).

Schopnosti a zručnosti z oblasti matematiky predstavujú predpoklad pre lepšie porozumenie hudobných konceptov a naopak, zvuk a pohyb sú kľúčovými elementami pri vytváraní predstáv o pojmoch z matematiky. Prvotné predstavy o elementárnych pojmoch v matematike sa v myslení dieťaťa začínajú formovať prostredníctvom aktivizujúcich, manipulatívnych činností cez vlastnú skúsenosť. Ako uvádza Kopčáková (2014, s. 48), „pohyb a hra na jednoduché hudobné nástroje rozvíjajú priestorovú orientáciu a pamäť, improvizácia prispieva k rozvoju tvorivosti a divergentného myslenia“. Pamäť, priestorová orientácia, divergentné myslenie sú dôležitými konštruktmi aj pri rozvoji matematických schopností. Luczak (2015) konštatuje, že hra na hudobných nástrojoch prispieva k rozvoju pozornosti, pamäti, sebaregulácie, sústredenosti a kontrole pozornosti. Pre stimuláciu ďalších zložiek myslenia, akými sú priestorová orientácia, pamäť, koncentrácia pozornosti, analýza, považuje autorka za vhodné počúvanie hudby, spev, tanec a inscenovanie.

Sprístupňovanie matematických schopností a motivácia žiakov k učeniu sa matematiky môžu byť posilnené prostredníctvom medzipredmetových aktivít vytvorených na hudobnej báze. Pohyb a zvuk sú dobrým zdrojom námetov využívajúcich konceptuálne prístupy vo vyučovaní matematiky. Integrácia matematiky a hudby môže stimulovať myslenie detí z pohľadu rozvoja schopnosti hľadať a skúmať vzory, pravidelnosti a vzťahy medzi nimi. Aplikovanie aktivít interdisciplinárneho charakteru prispieva nielen k rozvoju myslenia, ale aj tvorivosti a estetického vnímania okolitého sveta. Integrované vyučovanie matematiky a hudobnej výchovy prispieva aj k rozvoju schopnosti učiť sa. Hudba predstavuje nástroj na rozvoj emocionálnej inteligencie, čo vedie k zvýšeniu empatie a ku schopnosti využiť emocionálne stavy pre rozhodovacie procesy (Hudáková, 2015). Vzniká tak predpoklad pre efektívne prepojenie matematiky a hudobnej výchovy a pre zvýšenie motivácie učiť sa matematiku pomocou zážitkových hudobných aktivít.

V medzinárodnom aj v národnom (slovenskom) kontexte boli kreované mnohé návrhy edukačných aktivít, ktoré integrujú obsah matematiky a hudobnej výchovy, pričom ich zámerom je prioritne rozvíjať a stimulovať myslenie detí a predpoklady na rozvoj matematických a hudobných schopností (Cslovjecsek, Linneweber-Lammerskitten, 2011; Luczak, 2015; Hilton et al., 2016; Kopčáková et al., 2016; Prídavková, Šimčíková, 2014, 2015, 2016; Hudáková, 2015).

Analýza a komparácia kurikula vyučovacích predmetov matematika a hudobná výchova vo vybraných krajinách Európy bola východiskom pre vymedzenie spoločných oblastí, v ktorých je možné identifikovať prieniky matematickej a hudobnej edukácie (Hilton et al., 2015, s. 16): (1) chápanie hudby v aspektoch ako je rytmus, výška tónu, jeho trvanie, dynamika hudby, tempo, textúra, hudobná štruktúra; (2) notácia; (3) komponovanie, tvorenie a improvizácia. V jednotlivých oblastiach autori analýzy vyšpecifikovali typy úloh a činností, ktoré je vhodné využiť pri tvorbe aktivít interdisciplinárneho charakteru. Ide o: vymenovanie vzostupného

a zostupného číselného radu; hľadanie súvislostí medzi číselnými schémami a vzormi; meranie času a porozumenie časovým intervalom vyjadrených v hodinách, minútach, sekundách; porovnanie a postupnosť časových intervalov; porovnanie trvania udalostí; používanie neštandardných jednotiek merania; využitie smeru pohybu a polohy, vrátane rotácie o pol, štvrt' a trištvrt' kruhu; pohyb po priamke (translácia); osová súmernosť (zrkadlový obraz 2D objektu); poradie a usporiadanie objektov do vzorov a pravidielností; spoznávanie a vytváranie lineárnych postupností; vytváranie číselných vzorov; rozoznanie proporcionality; identifikovanie a využitie polovice, štvrtiny útvarov a objektov; sčítanie a odčítanie zlomkov s rovnakými a rozličnými menovateľmi; riešenie problémov zahŕňajúcich násobenie a delenie.

Predmet matematika má podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – ŠVP (2015): (1) budovať základy matematickej gramotnosti žiakov, (2) rozvíjať kognitívne oblasti (vedomosti, aplikáciu vedomostí, zdôvodňovanie). Pri získavaní nových poznatkov z matematiky sa odporúča, okrem iného, využívať aplikáciu rôznych spôsobov reprezentácie matematického obsahu. Vyššie spomenuté spoločné prvky a tematické oblasti kurikula matematiky s hudbou a hudobnou výchovou poskytujú priestor pre naplnenie uvedených cieľov vyučovania matematiky na primárnom stupni vzdelávania.

Záver

Súhlasíme s názorom Beera (2008), že by bolo obohacujúce využívať existujúce vzťahy medzi matematikou a hudbou aj vo vzdelávaní, čo by mohlo viesť k „oslobodeniu“ matematiky od niekedy príliš vážneho obsahu. Proces učenia sa matematiky môže byť podporený aplikáciou aktivít vytvorených na hudobnej báze. Hudba prispieva k formovaniu myslenia dieťaťa a tým, že mu pomáha tvoriť modely a predstavy elementárnych matematických pojmov. V slovenskom kontexte obsah vzdelávania na primárnom stupni tvorí sedem vzdelávacích oblastí, v ktorých žiaci nadobúdajú vedomosti a zručnosti a osvojujú si kľúčové kompetencie. V ostatných rokoch sa v systéme výchovy a vzdelávania hľadajú alternatívy, ktorých cieľom je obohatiť edukačný proces o zážitkové učenie či prepájanie učiva, ktoré je výsledkom vedeckého skúmania s umením (Prídavková, Šimčíková, 2016). Vynárajú sa tak otázky súvisiace s problematikou medzipredmetových vzťahov, ale aj s problematikou integrovaného vyučovania či integratívnych postupov vo vyučovaní. Vzájomná prepojenosť vzdelávacích oblastí nemusí byť na prvý pohľad zjavná, napriek tomu je dôležité hľadať súvislosti, ktoré môžu byť využité v procese učenia a učenia sa. Mall, Spychiger, Vogel a Zerlik (2016) považujú takéto vzdelávanie za prínosné z pohľadu vytvorenia nových postojov k riešeniu problémov a všetkým zainteresovaným sa tak poskytuje nový pohľad na vyučovaný jav.

Poznámka:

Príspevok vznikol s podporou grantových projektov

KEGA 028PU-4/2019 *Inkorporácia hudobných činností do matematickej pregraduálnej prípravy študentov v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika a*

APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospeievajúceho žiaka – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka.*

Zoznam bibliografických odkazov

- Beer, M. (2008). Mathematics and Music: Relating Science to Arts? *Mathematical Spectrum*, 41(1), 36-42.
- Burton, L. (1984). Mathematical thinking: The struggle for meaning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15(1), 35-49.
- Cslovjecsek, M., Linneweber-Lammerskitten, H. (2011). Snappings, Clappings and the Representation of Numbers. In: *The New Jersey Mathematics Teacher*, 69(1), 10-12.
- Hejný, M., Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola, matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál.
- Hilton, C., Cslovjecsek, M. (2017). Sounding mathematics: How integrating mathematics and music inspires creativity and inclusion in mathematics education. In: *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education*, 731-732.
- Hilton, C., Saunders, J., Henley, J., Henriksson-Macaulay, L., Welch, G. (2015). *European Music Portfolio (EMP) – Maths: Sounding ways into mathematics. A Review of Literature*. London: UCL Institute of Education.
- Hilton, C., Saunders, J., Henley, J., Welch, G. (2016). *European Music Portfolio (EMP) – Maths: Sounding ways into mathematics. Teacher's Handbook*. London: UCL Institute of Education.
- Hudáková, J. (2015). Matematika v hudbe a hudba v matematike. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, XIV, číslo 1. Ružomberok: Verbum, 50-57.
- Kolodziejewski, M. (2012). Developing and stabilised musical aptitudes versus non-verbal production and readiness for improvisation in elementary school pupils demonstrating significant mathematical abilities. *Journal of Educational Review*, 5(2), 173-182.
- Kopčáková, S. (2014). Ozvučenie cesty do matematiky – nové úlohy a možnosti pre hudobnú výchovu. *Múzy v škole*, 19(1-2), 43-49.
- Kopčáková, S. (2015a). Hudobné myslenie a matematické myslenie – hľadanie ich prienikov z hľadiska možností integrácie v edukácii na základnej škole. *Múzy v škole*, 20(3-4), 42-49.
- Kopčáková, S. (2015b). Niekoľko téz k interdisciplinárnym väzbám hudby a matematiky v súčasnej primárnej edukácii. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, XIV, č. 1. Ružomberok: Verbum. 43-49.
- Kopčáková, S. et al. (2016). Európske hudobné portfólio – matematika: hudobné cesty do matematiky. Metodická príručka.
- Kovalčíková, I. et al. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo PU.
- Luczak, A. (2015). Tvorba matematických pojmov v hudobnej výchove na primárnom stupni integrovaného vzdelávania (na prvom stupni základnej školy). *Múzy v škole*, 20(3-4), 50-69.
- Mall, P., Spychiger, M., Vogel, R., Zerlik, J. (2016). *European Music Portfolio (EMP) – Maths 'Sounding Ways into Mathematics'. Teacher's Handbook*. Frankfurt: University for Music and Performing Arts Frankfurt.
- Prídavková, A., Šimčíková, E. (2014). Ozvučené cesty do matematiky – vyučovanie matematiky využitím hudobných aktivít. In: *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* (s. 665-670). Prešov: PF PU.
- Prídavková, A., Šimčíková, E. (2015). Rozvoj matematických poznatkov prostredníctvom hudobných aktivít. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, XIV, č. 2. Ružomberok: Verbum, 195-199.
- Prídavková, A., Šimčíková, E. (2016). Edukácia matematiky v slovenskom a cudzom jazyku aplikáciou hudobných komunikačných prostriedkov. In: *EME 2016 Proceedings* (s. 190-194). Olomouc: UPOL.
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy . Matematika. 2015.

www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika_pv_2014.pdf.

Daniel ŠIMČÍK, Edita ŠIMČÍKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

PRIENIKY HUDOBNEJ VÝCHOVY A MATEMATIKY V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá možnosťami prienikov hudobných činností do matematickej edukácie detí mladšieho školského veku. Obsahovo vychádza z aktuálneho obsahu predmetu hudobná výchova a matematika na prvom stupni základnej školy. Vzhľadom na evidentnú absenciu stimulov pre inkorporáciu hudobných činností do matematickej edukácie ponúka námety na efektívne uplatnenie hudobných činností v matematickej edukácii žiakov mladšieho školského veku, so špecifickým zameraním na žiakov nultého, prvého a druhého ročníka základnej školy.

Kľúčové slová: hudobné činnosti, matematické činnosti, integrácia predmetov, pregraduálna príprava.

Abstract

The paper deals with the possibilities of transforming musical activities for its use in mathematical education of junior school aged children. The scope of the paper is based on the current content of the school subjects Music Education and Mathematics at the primary stage of school. In view of the obvious lack of incentives calling for incorporating musical activities into mathematical education, the paper offers suggestions for the effective application of musical activities in mathematical education of junior school aged pupils, with a specific focus on the pupils in grade zero, grade one and grade two.

Key words: musical activities, mathematical activities, integrated curriculum, undergraduate training.

Úvod

Súčasný obsah predmetu hudobná výchova na prvom stupni základnej školy neponúka učiteľovi dostatok stimulov na prieniky a inkorporáciu hudobných činností do matematickej edukácie a pregraduálnej prípravy študentov v odbore Predškolská a elementárna pedagogika. Hudobný materiál učebníc hudobnej výchovy pre 1.-4. ročník prvého stupňa základnej školy poskytuje iba dve piesne vhodné na využitie v matematickej edukácii, jednu v učebnici hudobnej výchovy pre druhý ročník (Na sluhu) a druhú pre tretí ročník (Počítadlová). Zvlášť pri piesni Počítadlová v učebnici pre tretí ročník je diskutabilná veková primeranosť tak z hľadiska požadovaných hudobných, ako aj matematických schopností, takže využitie tejto piesne sa javí ako optimálne v oboch vyučovacích predmetoch v prvom ročníku základnej školy.

V spolupráci Katedier matematickej edukácie a hudobnej a výtvarnej výchovy na Pedagogickej fakulte PU v Prešove sme pristúpili k napĺňaniu vytýčených cieľov v rámci riešenia projektu KEGA č. 0208PU-4/2019 *Inkorporácia hudobných činností do matematickej pregraduálnej prípravy študentov v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika* na Katedre matematickej edukácie. Vychádzali sme aj z aktuálnych skúseností riešenia projektu na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy KEGA č. 034PU-4/2017 *Integrovaná didaktika hudobnej výchovy – tvorba vysokoškolskej učebnice, inovácia obsahu a výučby predmetu*. V prvom pláne sme vyhľadávali piesne v učebniciach hudobnej výchovy pre 1.-4. ročník základnej školy. Ako sme v úvode tohto príspevku uviedli, ukázalo sa, že cieľom projektu vyhovujú iba dve piesne. Pochopiteľne, vyhľadávanie vhodných piesní s matematickým obsahom je iba jednou z možností

prienikov hudobnej výchovy a matematiky, avšak aj pre účel tohto príspevku sa dominantne zameriame na piesňový materiál, ktorý je východiskom pre uplatnenie stratégie inkorporácie hudobných činností do matematickej edukácie. Dôvodom tohto špecifického prístupu je skutočnosť, že spevacké činnosti a aktivity detí mladšieho školského veku sú stále východiskovou hudobnou činnosťou (ďalšími sú napríklad hudobno-pohybové, inštrumentálne, perцепčné, hudobno-dramatické činnosti) v rámci predmetu hudobná výchova na prvom stupni základnej školy. Z hudobného pohľadu treba veriť, že takouto prioritnou a východiskovou hudobnou činnosťou zostanú aj naďalej, pretože nové trendy v oblasti technológií výchovy a vzdelávania vytvárajú v mnohých aspektoch opodstatnené pochybnosti o tom, či tzv. „konzumný“ trend kontaktu s hudbou, dnes už veľmi evidentný, nezapríčiní odklon od praktického muzicírovania a tvorivého prístupu k hudbe.

Na základe predchádzajúcich súvislostí sme sa rozhodli, že v pregraduálnej príprave študentov na Pedagogickej fakulte PU v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika ponúkneme študentom prostredníctvom elektronickej podpory vzdelávania cez systém MOODLE (e-learning) vhodné detské piesne s didaktickými námetmi pre využitie tak vo vyučovacom predmete hudobná výchova, ako aj vo vyučovacom predmete matematika na prvom stupni základnej školy (<http://moodle.pf.unipo.sk/course>). Keďže učiteľka (učiteľ) na prvom stupni základnej školy vyučuje všetky predmety, je tu príležitosť venovať sa hudobným i matematickým aspektom vybraných piesní na oboch vyučovacích predmetoch, čo v konečnom dôsledku môže iba umocniť matematické aj hudobné stimuly cez konkrétne piesne. Vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov na prvom stupni základnej školy je to zároveň možnosť vytvárať si vhodné návyky na integrované didaktické prístupy k výučbe. Uvádzané námety boli overované v rámci vysokoškolskej prípravy študentov bakalárskeho stupňa štúdia na Pedagogickej fakulte PU v Prešove v rokoch 2014-2019. V úzkej spolupráci so študentmi boli námety postupne dopĺňané a dotvárané na základe konkrétnych návrhov študentov, vysokoškolského učiteľa aj na základe konkrétnych skúseností z ich praktického uplatňovania v pedagogickej praxi.

V nasledujúcich troch ukázkach námetov uvádzame detské piesne: Geometria (S. Vizváriová), Na hodiny (K. Ondrejka) a Učím sa počítať (anglická ľudová pieseň). Pri všetkých troch piesňach sú okrem notového a textového zápisu uvádzané aj didaktické námety využitia v predmetoch hudobná výchova a matematika na prvom stupni základnej školy.

Návrhy na prieniky hudobnej výchovy a matematiky

Geometria

Text: S. Vizváriová (úpr. D. Šimčík)

Hudba: S. Vizváriová

$\text{♩} = 90$

Ja mám šty - ri krás - né ro - hy, ne - tre - ba mi a - ni no - hy,
Dve dl - ššie a dve zas krat - šie stra - ny mám tak si to znač - te.
Ja tu za - sa kru - žím stá - le, no - sím voz a au - to ma - le.
Tvar môj ma - jú stre - chy do - mu, tri ro - hy mi sta - čia k to - mu.

Rov - na - ké tiež stra - ny mám, štvor - ec sa ja na - zý - vam,
Ob - dl - žník som o - hrom - ný, čo - ko - lá - de po - dob - ný,
Po - do - bám sa ho - di - nám, pís - me - nom "ka" za - či - nám.
Aí či sa nie - ka z na - mie - ra tri ro - hu má, ro - hu má.

Zdroj: www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/khavv/ucebne-texty/.

Hudobná výchova – didaktické poznámky a námety:

- Hlasový rozsah: $d^1 - h^1$.
- Pieseň je po hudobnej stránke primeraná žiakom prvého, druhého ročníka základnej školy.
- Počas spevu na text prvej slohy piesne môžu deti zároveň pred sebou pohybom ruky (rúk) znázorňovať tvary štvorca, obdĺžnika, trojuholníka, kruhu. Dôležité je vhodné priestorové rozmiestnenie žiakov, aby pohybovým znázornením nemohli ohroziť suseda a nechtiac mu takto ublížiť.
- Variantom predchádzajúceho námety môže byť kreslenie geometrického útvaru na tabuľu jedným z vybraných žiakov.
- Na základe skúseností z uplatnenia v pedagogickej praxi samotní žiaci navrhli, aby vybraný žiak v strede kruhu zámerne znázorňoval iný geometrický útvar, o akom práve spolužiaci spievajú. Úlohou ostatných je zistiť, aký útvar bol v strede kruhu vybraným žiakom znázorňovaný. Žiak, ktorý uhádol, môže vymeniť predchádzajúceho spolužiaka v strede kruhu.

Matematika – didaktické poznámky a námety:

- Text piesne je z matematického hľadiska zameraný na upevňovanie predstavy o rovinných geometrických útvaroch. Žiaci tu môžu pomenovať štvorec, kruh, obdĺžnik, trojuholník. Problematika je vhodná pre žiakov 1. ročníka základnej školy.
- Text piesne buď žiakovi pomáha s jednoduchou charakteristikou daného útvaru alebo mu ho približuje cez predmety reálneho života.
- Spojenie spevu s pohybovým stvárnením, respektíve s kreslením geometrického útvaru umožňuje uľahčiť žiakovi učenie.
- Obmenou pri opakovanom speve piesne môže byť aktivita, pri ktorej všetci žiaci v triede v závere každej strofy vytvoria geometrický útvar, o ktorom sa práve spievalo (to znamená, že sa žiaci postavia do tvaru štvorca, kruhu a pod.).

Na hodiny

Text: A. Bilová

Hudba: K. Ondrejka

$\text{♩} = 80$

Ti ki, ta-ki, ti-ki, ta-ki, dob-ré rá-no ka-ma-rá-ti! Noc už pre-šla, bie-ly deň na-ku-kol nám
 Ti-ki, ta-ki, ti-ki, ta-ki, ...
 Ti-ki, ta-ki, ti-ki, ta-ki, ...
 Ti-ki, ta-ki, ti-ku, ta-ki, ...
 Ti-ki, ta-ki, ti-ki, ta-ki, ...

do o-kien. Bi-je sied-ma ho-di-na, no-vý deň sa za-či-na. Ti-ki, ta-ki, ti-ki, ta-ki,

za-cvič-me si, ka-ma-rá-ti, ti-ki, ta-ki, ti-ki, ta-ki, za-cvič-me si, ka-ma-rá-ti!
 u-my-me sa, ka-ma-rá-ti, ... u-my-me sa, ka-ma-rá-ti!
 o-bleč-me sa, ka-ma-rá-ti, ... o-bleč-me sa, ka-ma-rá-ti!
 u-češ-me sa, ka-ma-rá-ti, ... u-češ-me sa, ka-ma-rá-ti!
 do-ré rá-no, ka-ma-rá-ti, ... dob-ré rá-no, ka-ma-rá-ti!

Zdroj: www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/khavv/ucebne-texty/.

Hudobná výchova – didaktické poznámky a námety:

- Hlasový rozsah: $d^1 - h^1$.
- Pieseň je primeraná žiakom predškolského veku, nultého a prvého ročníka základnej školy.
- Počas spevu na text: ...bije siedma hodina... vybraný žiak synchronne rytmicky hrá uvedené dva takty piesne na zvolenom detskom rytmickej, melodickom hudobnom nástroji.
- Variantom predchádzajúceho námetu môže byť návrh, podľa ktorého sedem vybraných žiakov bude synchronne rytmizovať na detských rytmických hudobných nástrojoch v tzv. štafetovej hre iba jednu notovú hodnotu (osminovú notu na pol doby) podľa vopred dohodnutého sledu. Náročnejšie môže byť uplatnenie tohto postupu v štafetovej hre na detských melodických hudobných nástrojoch.
- Pri uplatnení námetov v pedagogickej praxi žiaci navrhli prestať spievať v 13. a 14. takte piesne a namiesto spevu vyplniť tieto dva takty piesne buď hrou na tele alebo hrou na vybraných detských rytmických hudobných nástrojoch Orffovho inštrumentára.

Matematika – didaktické poznámky a námety:

- Obsahové zameranie piesne je z matematického hľadiska vhodné pre žiakov nultého a prvého ročníka základnej školy.
- Počas spevu piesne pri texte: „... bije siedma hodina“ môžu všetci žiaci na ciferníku hodín (maketa) nastaviť presný čas.
- Pri viacnásobnom opakovaní piesne možno zmeniť čas na hodinách, napríklad: ... bije ôsma hodina... – činnosti pripadajúce na danú hodinu navrhujú samotní žiaci (škola sa už začína, výučba sa začína...). Jeden žiak spieva a ostatní ukazujú na ciferníku, respektíve na makete digitálnych hodín čas, ktorý práve počuli. Ak žiakom robí problém vymýšľať nové činnosti na danú hodinu, pomôže im učiteľ.

Učím sa počítat'

Slovenský text: D. Šimčík

Anglická ľudová

$\text{♩} = 108$ E H E

Ja sa u - čím po - či - tať i ja sa u - čím po - či - tať a
Od de - sať viem do - za - du i od de - sať viem do - za - du a
Ja sa u - čím se - ta - vať i ja sa u - čím se - ta - vať a
Ja sa u - čím od - či - tať aj ja sa u - čím od - či - tať a

E H E

je - den, dva, tri, šty - ri, päť, šesť, se - dem, o - sem, de - väť, de - sať,
de - sať, de - väť, o - sem, se - dem, šesť, päť, šty - ri, tri, dva, je - den,
dva plus dva plus dva plus dva plus dva plus dva tak to je dva - násť,
dva - násť mí - nus je - den mí - nus je - den tak to bu - de de - sať.

Zdroj hudobného materiálu: *Veselé písničky: písničky a hry pro děti*, Z. Petržela, 2001, Praha: Portál.

Hudobná výchova – didaktické poznámky a námety:

- Hlasový rozsah: h – a¹.
- Pieseň je primeraná žiakom prvého, druhého ročníka základnej školy.
- Počas počítania v rámci speváckej interpretácie piesne vybraný žiak presúva guľičky na počítadle v súlade s metricko-rytmickou štruktúrou piesne. Pri tomto spôsobe je vhodné postupné zrýchľovanie tempa pri viacnásobnom opakovaní piesne.
- Pri viacnásobnom opakovaní melódie piesne je z hľadiska zdokonaľovania funkčného speváckeho dýchania vhodné so žiakmi vopred dohodnúť nádychy počas spevu. Napríklad pri speve prvej a druhej slohy piesne v rýchlejšom predpísanom tempe sa budú nadychovať iba na začiatku každej slohy zrejme bez problémov, avšak pri speve tretej a štvrtej slohy môžeme tempo spomaliť a tým urobiť aj náročnejšiu interpretáciu celej slohy na jeden nádych.

Matematika – didaktické poznámky a námety:

- Text piesne je z matematického hľadiska zameraný na numeráciu v obore do desať a matematické operácie sčítanie a odčítanie. Problematika je vhodná pre žiakov 1. ročníka základnej školy.
- Počas počítania v rámci spevacej interpretácie piesne vyčlenená skupina desiatich žiakov postupne ukazuje kartičky s číslami v súlade s metricko-rytmickou štruktúrou piesne. Variantom môže byť aj ukazovanie čísel na prstoch, napríklad jedna skupina žiakov ukazuje vzostupný číselný rad a druhá skupina zostupný číselný rad.
- Obsah textu tretej a štvrtej slohy je na pamäť pre žiakov pomerne náročný z hľadiska korektného hudobného a matematického vyjadrenia. Z tohto dôvodu je vhodná spevacká interpretácia spojená s pohybom, s demonštráciou obsahu textu. Napríklad pri matematickej operácii sčítanie v tretej slohe piesne je vhodná forma realizácie vo dvojiciach. Jeden žiak začne ukazovať po dvoch do desať a druhý pridá posledný sčítanec dva, aby bol viditeľný výsledok dvanásť. Analogicky sa postupuje pri matematickej operácii odčítanie vo štvrtej slohe piesne.

Záver

Uvádzané námety na prieniky hudobnej výchovy a matematiky v primárnej edukácii ponúkajú okrem rozšírenia súčasného počtu vhodných detských piesní v učebniciach hudobnej výchovy pre prvý stupeň základnej školy predovšetkým didaktické stimuly na efektívne využitie východiskového hudobného materiálu vo vyučovacích predmetoch matematika a hudobná výchova.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA č. 028PU-4/2019 Inkorporácia hudobných činností do matematickej pregraduálnej prípravy študentov v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika.

Zoznam bibliografických odkazov

Petržela, Z. (2001). *Veselé písničky: písničky a hry pro děti*. Praha: Portál.

Alena SEDLÁKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

SEMIOTICKÉ VZŤAHY, ARTETERAPIA A VÝTVARNÝ PREJAV DETÍ A ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá výtvarným prejavom, poetikou, semiotikou a výtvarným prejavom mentálne postihnutých detí a žiakov. Predkladá arteterapiu ako jedinečnú formu umeleckého prejavu detí a žiakov s mentálnym postihnutím. Vo svojej podstate sa zaoberá predovšetkým semiotickými vzťahmi vo výtvarnom prejave a umení detí a žiakov. Ponúka pohľad na arteterapeutické činnosti vo výtvarnej výchove a jej postavenie vo vyučovaní žiakov s mentálnym postihnutím.

Kľúčové slová: arteterapia, mentálne postihnutie, semiotika, výtvarný prejav, umenie.

Abstract

The focus deals with artistic expression, poetics, semiotics and artistic expression of mentally handicapped children and pupils. It presents art therapy as a unique form of artistic expression of children and pupils with intellectual disabilities. In its essence, it deals primarily with semiotic relations in the artistic expression and art of children and pupils. It offers an insight into art therapy activities within the framework of art education and its position in teaching pupils with intellectual disabilities.

Key words: art therapy, mental disability, semiotics, visual expression, art.

Úvod

V teórii o výtvarnej výchove sa stretávame s mnohými pojmami, okrem nich najmä s tými, ktoré sprevádzajú detský výtvarný prejav, výtvarné činnosti a výtvarnú tvorbu. O semiotických vzťahoch v spojení so stvárňovanými prvkami nachádzame poznámky najmä v odborných štúdiách, ktoré sprostredkujú zvyčajne psychológovia. Pišu z pohľadu psychologickéj analýzy dieťaťa ako osobnosti a jedinca, buď zdravého alebo dieťaťa s chorobou. Semiotické vzťahy sa dajú určovať aj na základe znakov detskej kresby a odlišností vo vývine detského výtvarného prejavu iba z časti. Našou prácou sa chceme pokúsiť o subjektívnu analýzu semiotických vzťahov vo výtvarnom prejave detí s mentálnym postihnutím. Výtvarný prejav detí zdravých alebo chorých má vlastnú výpovednú a umeleckú hodnotu. Výtvarné stvárňovanie vlastnej životnej skúsenosti detí nesie so sebou aj istú formu autoterapie. Tú považujeme za istú formu pomocného liečenia samého seba prostredníctvom činností alebo iných metód, ktoré jedinec dokáže zvládnuť, ani neuvedomuje. V psychológii je známa istá forma autogénneho tréningu, ktorá je zvládnuteľná postihnutým jedincom po komunikácii s psychológmi. Ide o jednu z foriem v detskej psychoterapii. Tieto metódy sú viac-menej určené k prehlbovaniu fyziologických účinkov, no vzhľadom k tomu, že v súčasnosti existuje množstvo metód liečby prostredníctvom umenia, dá sa hovoriť o liečbe detí prostredníctvom výtvarných činností, ktoré dokážu podporovať okrem fyziologickej zdatnosti aj mentálnu. Arteterapia je pomerne mladý, rozvíjajúci sa psychoterapeutický odbor, ktorý sa vyskytuje v terapeutických programoch po celom svete. Ide o liečbu prostredníctvom umenia, teda metód, ktoré sa používajú v predovšetkým vo výtvarnom umení. Okrem toho existuje niekoľko ďalších foriem terapií, ktorých pomenovanie spočíva v základnom terapeutickom prostriedku ako dominujúceho prvku pomocnej liečby.

1. Arteterapia

Arteterapia je umenie i oblasť vhodná pre profesiu, ktorá používa kreatívny proces pre vytváranie hrubého umenia, usiluje sa o zlepšovanie psychického a emocionálneho vývinu človeka v každom veku. Je založená na viere, ktorá využíva kreatívny proces zapojený v umení, sebarealizácie. Pomáha riešiť osobné psychické konflikty, zlepšuje vývin interpersonálnych schopností, správanie, redukuje stres, zvyšuje sebadôveru a pomáha získať nadhľad. Arteterapia je liečebným postupom, pretože využíva výtvarný prejav ako prostriedok poznávania a ovplyvňovania ľudskej psychiky a medzilľudských vzťahov, používa výtvarný prejav v hrubej podobe a tvorbu surového umenia – art brutt. Býva často pričlenená k psychoterapii a jej odborným špecifickým smerom. Rozlišujú sa dva základné prúdy, a tým je prúd terapie umením, ktorý kladie dôraz na liečebný potenciál samotnej tvoriacej činnosti a prúd artepsychoterapie, kde sú výtvary a zážitky z procesu tvorby psychoterapeuticky spracovávané. Arteterapia vznikla spojením dvoch latinských slov „art a artis“. Ide o grécky zmysel slova „therapón“, čo v pôvodnom zmysle slova predstavuje služobníka a liečiteľa bohov, a chápe sa v prenesenom význame ako liečba. Podľa Šickovej-Fabrici (2008, s. 30): „Arteterapia v širšom zmysle znamená liečbu umením, vrátane hudby, poézie, prózy, divadla, tanca a výtvarného umenia. Arteterapia v užšom zmysle slova znamená liečbu výtvarným umením.“ Výraz „art therapy“ vo svojich prácach ako prvá použila Margaret Naumburgová v tridsiatych rokoch 20. storočia v USA, v Európe sa tento termín začal používať až od roku 1940 (Šicková-Fabrici, 2008). Rozlišuje sa arteterapia receptívna a produktívna. Arteterapia receptívna je vnímanie umeleckého diela vybraného s určitým zámerom arteterapeuta. Cieľom je lepšie pochopenie vlastného vnútra, poznávanie pocitov iných ľudí. Znamená to, že divák premieta svoje vlastné emócie do umeleckého diela. Môže takto objaviť duchovnosť, životnú silu, smútok i nádej. K receptívnej arteterapii patria návštevy výstav a galérií, projekcia diapozitívov alebo videozáznamov spojených s rozhovormi o vnímaných výtvarných artefaktoch a pod. Arteterapia produktívna znamená použitie konkrétnych tvorivých činností (kresby, maľby, modelovania) alebo intermediálnych aktivít (t.j. činností prepojujúcich rôzne médiá), happeningu u jednotlivca či skupiny. V arteterapii ide u každého klienta o naplnenie rôznych cieľov. Medzi najčastejšie ciele patrí navodenie kompenzačného procesu, aktivizácia, sprostredkovanie kontaktu, preformovanie stereotypov, komunikácia prostredníctvom výtvarného prejavu, odstránenie úzkostných stavov, socializácia, kanalizácia agresivity, sebaopoznanie v prácach, kresbách, maľbách, v ktorých sa snažíme odzrkadliť vlastné vnútorné pocity a zážitky. Svoje teoretické zázemie nachádzajú interpretačné smery v arteterapii v dynamickej psychológii Sigmunda. Freuda, Carla Gustava Junga a Alfreda. Adlera (Šicková-Fabrici, 2002). Pre arteterapiu nie je dôležitý výsledný výtvarný produkt, ale proces tvorby, ale aj výtvarná hodnota diela môže niekedy hrať terapeuticko-rehabilitačnú rolu. Rovnako dôležité je i vyhodnotenie výtvarného prejavu, ktoré musí uskutočniť sám klient. Úlohou arteterapeuta pri hodnotení výtvarného prejavu je všimnúť si prejav klienta v priebehu tvorby, primeranosť výtvarného prejavu jeho vývinovému obdobiu, formu a obsah práce, použité farby, konfliktné momenty a celkovú umeleckú kvalitu výtvarnej práce. Arteterapeut nesmie do diskusie zasahovať vlastnou interpretáciou. Arteterapiou získaný široký psychoterapeutický význam tkvie v tom, že sa snaží upravovať narušenú činnosť ľudskeho organizmu psychologickými prostriedkami, podobne ako ďalšie druhy psychoterapií. Na rozdiel od ostatných terapií sú tu dôležitými zložkami psychologické prostriedky a semiotické vzťahy, asociačné prejavy, ktoré sú procesom umeleckej tvorby a umeleckého vnímania vlastné. V podstate je arteterapia činnostnou terapiou, ktorá obsahuje celý rad aktívnych a pasívnych činností, od akčnej produkcie, až po pasívnu účasť na besedách

a kultúrnych akciách. Prvé spojenie umenie ako umenie je najstarším pohľadom a spadá do konca 19. storočia. Jeho podstatou je teória, že umenie má svoj cieľ len samo v sebe, je nezávislým javom a má svoje vlastné hodnoty. Druhý prístup umenie pre človeka je viac než o sto rokov mladším prístupom a spadá do roku 1964. Je spájaný so Siegfriedom Pützom, nemeckým sochárom, ktorý sa zaoberal liečebnými účinkami umenia v rámci starostlivosti o postihnuté deti. Tretí prístup je umenie pre zdravie a je zjavne najmladším smerom arteterapie. Výraz bol použitý až v roku 2000 v rámci sochárskeho sympózia v Dudinciach na Slovensku a jeho podstatou je nielen proces liečby, ktorú umenie má, ale tiež preventívna forma. Významný a uznávaný český pedagóg Zicha (1981) opisuje arteterapiu ako špeciálnu výtvarnú výchovu.

2. Výtvarný prejav a poetika

Výtvarný prejav a poetika sú ako spojené nádoby, ktoré sú v rôznej miere prítomné vo výtvarných dielach. A aj dielo bez jedného z nich, je mechanickým výrobkom, no aj tu napriek tomu dá zmieniť o rozsahu a charakteristike poetiky. Zvyčajne sa v každom výtvarnom prejave dá nájsť miera istej poetiky. Možno povedať, že aj obyčajný výrobok má sebevlastnú hodnotu poetiky alebo poetickosti. V prípade, kde dielo je na nízkej výrazovej úrovni v prejave, je poetika niekedy taká príznačná, že ešte aj tu má alebo nemá tú charakteristiku hodnoty s prívlastkom výnimočnosti.

Poetika je jedným z najambivalentnejších pojmov v humanitných vedách. Jeho etymologické a filologické počiatky sa zvyknú priradzovať aj latinskému *medius*, ako čomusi medzi alebo aj uprostred. S pojmom dnes pracuje teória literatúry, umenia, hudby a filmu, taktiež teória komunikácie, mediálna teória a ďalšie oblasti. Používa sa ako synonymum a hyponymum k prostriedkom prepojenia, prenosu, prekladu, ako aj výrazu. Jeho ontologický status teda siaha od javu a úkazu cez vec v materialite po formu aj techniku. Latinské *medius* má podobne široký význam “stredu” ako stredu všetkých “koncov” a podobne ako v starogréčtine môže mať formu ako miesta alebo časového intervalu, tak aj substancie alebo javu.

Od chvíle začiatku pozorovania výtvarného diela každým, kto sa čo len na krátky čas zahľadí na obraz alebo kresbu, od tej chvíle je možno v empatii uvidieť minimum snahy tomu celému tvoreniu porozumieť. Ide o to samostatné odpovedanie na zážitok zo stretu a stretnutia sa s dielom. Výtvarný prejav a poetika sa nedajú vnímať napríklad aj bez výchovy človeka, bez výchovy kultúry a umením. Vnímanie umenia závisí od všeobecnosti vzdelávania človeka, ako aj od toho, ako vnímame kategóriu obsahovosti výtvarného prejavu a poetiky, aj od osobitného života výtvarného umenia – domáceho a svetového. A tak si výtvarný prejav a jeho poetiku vždy spoločne vo vlastných myšlienkach a obrazotvornosti vizualizujeme ako jednotu výsledného diela. Prejavy a poetiky sa netýkajú len verbálneho vyjadrovania. Prelínajú sa v istej podobe do kombinovaných sprostredkovaní prejavových a poetizovaných obsahov do tej hmotnej, vizuálnej a často i magicky vnímanej, už konkrétnej výrazovej podoby. Všetko to v prejave a poetike, napokon, môžeme v 21. storočí používať pre naplnenie výrazových, estetických i osobných umeleckých cieľov, pre patričný vzorec edukácie. Najpodstatnejšia hodnota umenia, a preto aj výtvarného prejavu a jeho poetiky, a teda aj ďalších možností poetík, sa viažu bezpodmienečne na určitú mieru potešenia z umenia a výtvarného prejavu alebo zážitku – často individuálne vymedzeným a sprostredkovaným emocionálnym zážitkom z niečoho, čo sa neskôr interpretuje práve tvorbou, rečou umenia a tým nami opisovaným výtvarným prejavom. Týmto zážitkovým prežívaniami sa zaoberá z pedagogickej optiky artefilitika, ktorá uprednostňuje zážitok z tvorby nad výslednou výrazovosťou a estetikou či expresivitou, poetikou výtvarného diela, teda aj výtvarného prejavu.

3. Semiotické vzťahy

Semiotické vzťahy vo výtvarnom prejave detí aj detí a žiakov s mentálnym postihnutím sa doposiaľ neskúmali do takej miery ako iné vzťahové roviny výtvarného prejavu detí a ľudí. Častejšie sa zaoberáme znakmi detského výtvarného prejavu a na základe týchto znakov – teda frekvencie ich výskytu v jednotlivých prácach stanovujeme závery, ktoré majú určitú mieru zdravotného hľadiska alebo kognitívnu a emocionálnu pripravenosť pre vstup do školského prostredia. Tiež sa zväčša zaujímame o detský výtvarný prejav a jeho výtvarnosť, než o prvotnú alebo druhotnú komunikáciu detí vyplývajúcu z výtvarnej práce. Prvotná komunikácia je prirodzené a spontánne výtvarné stváranie alebo zobrazenie poznatkov deťmi. Toto sa najčastejšie prejaví v predškolskom veku. Druhotná komunikácia prebieha vtedy, ak dieťa po nakreslení dopovie okolnosti vzniku a záznamu jednotlivých motívov vo vlastnom detskom prejave – v kresbe, maľbe alebo inom, než len plošnom stváraní motívov. Toto sa prejaví opäť najčastejšie v predškolskom až mladšom školskom veku. Výtvarné práce detí s mentálnym postihnutím sa odlišujú svojim výrazom, často aj zvláštnym využívaním prvkov detského výtvarného prejavu – spomenutých znakov. Rozdiely nachádzame v ontogenéze detí zdravých a detí so zdravotným alebo vývinovým postihom, a teda v tomto význame aj v špecifickom výskyte znakov, ktoré sú odlišné v jednotlivých štádiách vzhľadom na vek. Veda o význame a zmysle znakov sa volá semiotika (Doubravová, 2002). Vieme ale, že semiotika narába so symbolmi, ktoré majú význam a zmysel pre autorov, klienta, ale aj dieťa, a tvoria nejakú výtvarnú výpoveď. Výtvarné práce sú z tohto pohľadu odrazom duševného prežívania a „o duševnom živote človeka, jak je formuloval Sigmund Freud, vzešla celá rada pojmov a psychoanalytických postupů. Jejich cílem bylo kromě zmapování obsahu, vývoje a funkcí nevědomého či vnitřního života i hledání vztahu mezi nevědomím a reálnou lidskou zkušeností a chováním. Podobně jako jsou klasickou psychoanalýzou vykládány sny, jsou i spontánně vytvářené obrazy často považovány za odraz psychických procesů v naší mysli“ (Campbellová, 2000, s. 14). Cieľom výtvarného zobrazovania – výtvarného prejavu nie je vizuálna zhoda detského výtvarného výtvoru so skutočnosťou (napr. v proporciách alebo vo farbách). Emocionálny vzťah k zobrazovanému vedie autora často k uplatňovaniu svojrázneho výtvarného vyjadrenia – prejavu a k určitému výtvarnému prejavu, čo môže neinformovaný pozorovateľ považovať za deformáciu.

4. Charakteristika detského výtvarného prejavu vo vzťahu k semiotike

Emocionálne prežívanie, najjemnejšie pocitové roviny dokáže každé dieťa stvárať svojbytným a autonómnym výtvarným prejavom. Ako východisko v tejto problematike si volíme skutočnosť, že „detský výtvarný prejav je oprávnenou problematikou skúmania rôznych odborníkov z oblasti pedagogiky, psychológie, no i iných odborov. Ide o jedinečný spontánny prejav duševného života každého jedinca. Viaže sa na aktuálny stav i štruktúru osobnosti. Je to istá forma tvorivej aktivity, ale i výpoveď o jeho vnútornom živote, záujmoch, cítení, prežívaní, myšlienkach, životnej orientácii. Slúži na komunikáciu, vypovedá o sociálnom prostredí, v ktorom žije, o vplyvoch výchovy a kultúry, celej jeho životnej histórii“ (Šupšáková, 2000, s. 11). To implikuje istý systémový prístup bádania, chápaný vo výtvarnom prejave detí. Teoreticky je téma látkou umeleckého diela. Ide o komunikačný zdroj a zároveň zámer, ktorý je prítomný v rôznej miere v každom umeleckom diele. Vzťah medzi témou a fiktívnym obrazom predstavy sa nezaobíde bez komunikácie a porozumenia jednotlivých prvkov, javov, predstáv. Fiktívny obraz, zatiaľ predstavy, komunikuje sám osebe. Súčasne sa výtvarná a samotná tvorba – výtvarný prejav – obohatila o nové techniky a prostriedky. K tradičným kresbám

a kolorovaným kresbám pribudli koláže, fotografia, fotomontáže, grafické techniky a kombinované techniky. Mnohovýrazovosť, ktorá je spojená v téme s konkrétnosťou skutočnosti, s konkrétnosťou fantázie, humoru, hravosti, geometrizácie, experimentov zároveň pulzuje k presnosti v prítomnom súbore. Detský svet osciluje medzi vnímanosťou od fantázie k múzickej bohatosti, mnohorakosti, voľnosti, teda hravej formy fantázie. Patrí sem vzťah osobnosti dieťaťa k prírodnej a spoločenskej realite, k svetu dospelých, zmyslové a racionálne poznávanie, a s tým je spojený i rozvoj zmyslového vnímania a poznávacích schopností, hodnotovo-citové prežívanie vlastného detského veku, vzťah rovesnícky, rozvoj reči, sociálnych vzťahov a ich problémové prežívanie, rozvoj charakterových, vôľových, akčných vzťahov a hodnotových systémov, poznávanie sveta dospelých v prítomnosti, minulosti z blízkeho, vzdialenejšieho životného regiónu, kreativita. Detský príjemca je citlivý na jasnú vyhranenosť postáv a hrdinov, spravodlivosť, chce poznať na koho strane je dobro a zlo, pravdivosť a klamstvo, krása i škaredosť. Podľa Davido (2001) psychológovia a pedagógovia vedia, že skúmanie detskej kresby predstavuje kráľovskú cestu do detskej duše. Psychologické štúdium detskej kresby sa datuje od vzniku empirickej, experimentálnej psychológie. Prvé psychologické laboratórium bolo založené v Lipsku v roku 1879 a prvá moderná monografia o detskej kresbe bola vydaná len niekoľko rokov na to neskôr – v roku 1887. Autorom bol Corrado Ricci, ktorý tu porovnáva tvorivý proces dieťaťa s dielom stvorenia. Detský príjemca sa vyznačuje zmyslosťou, konkrétnosťou, názornosťou, obraznosťou, realnosťou, hravosťou a fantastickosťou pri vnímaní a poznávaní skutočnosti. Osvojuje si veci a skutočnosti, javy v podobách kontrastu, hyperbolizácie, metafory, transformácii prvkov v dynamickej i statickej podobe. Na uvedenú skutočnosť má vplyv liečba, okrem iného, radenie podstatných životných epizód, uvoľnenosť počas výtvarnej činnosti, no nezanedbateľne, aj schopnosť dieťaťa vnímať a chápať reálnu okolnosť. Špecificky zasahuje i miera posúvania a prenášania významov vo výrazovej metafore, metonymii a iných obrazov. Pre konštrukciu metafory, metonymie alebo prirovnania platí uplatňovanie detskej hravosti, fantázie, vecnosti, dynamickosti, a tým aj vekovej primeranosti. Emocionálny zážitok tvorí súčasť kontaktu recipienta s umeleckým dielom. Citové akcenty tak sprevádzajú každý priebeh v našom vedomí, naše kontakty s vnímanými elementárnymi kvalitami, farbami, tónmi i zložitejšími myšlienkovými pochodmi. Percepcia umeleckého diela predstavuje myšlienkový priebeh, ktorý sa formuje a buduje v širších vrstvách v našom vedomí. Základné hodnoty, ktorými sú farby, tóny a ich súzvuky sú základom umeleckého výtvarného diela, i keď sa ich vlastná, estetická hodnota nemôže vyrovnáť celkovému významu diela, lebo jeho podstatu nedokáže pojmovo vyčerpať. Obsah stojí vo vyššej rovine, teda nie v rovine podmienujúcej, ale podmienenej, pričom senzuálne kvality médií zohrávajú nenahraditeľnú úlohu.

5. Charakteristika výtvarného prejavu detí s mentálnym postihnutím

V odborných kruhoch existuje v tejto problematike mnoho protikladných názorov a postojov. Výskumy sa často zaoberajú hľadaním súvislostí medzi zníženou inteligenciou a rozmiestnením kresby a na škále osobnostných úrovní jednotlivcov. Takýto postup je podľa nás príliš zjednodušený, pretože stotožňuje mentálnu úroveň s osobnostnou úrovňou vyjadrenou v kresbe. Pomocou jedinej kresby ale nemôžeme vyjadriť hodnotenie, ktoré sa zvyčajne uplatňuje ako diagnosticky pomocný nástroj. Ak dieťa ustavične odkresľuje výtvary ostatných, treba s ním o tom hovoriť, hľadať dôvod, prečo nemá odvahu alebo chuť vyjadriť sa samo za seba. Všetky deti kreslia, a podľa Davido (2001, s. 111) aj deti nevidiace. „Každé postihnuté dieťa vníma svetovým vlastným spôsobom. Proto zrakovo postihnuté dieťa svet pojíma jinak, než dítě postižené sluchově nebo motoricky.“ Nasledujúcim citátom sa pokúsime o ilustráciu mentálneho

prežívania každého dieťaťa počas výtvarnej činnosti, ktorá je prirodzenou formou integrácie vedomia s nevedomím: „Lidské vědomí ustavičně štve vpřed jazyk a styl. Osvojit si vědomí znamená současně osvojit si formu. I ve vrstvách hluboko pod oblastí určitosti a zřetelnosti existují formy, míry a vztahy. Hlavním charakteristickým znakem ducha je, že neustále popisuje sám sebe“ Focillon (In Read, s. 196) chápe ľudské vedomie ako podstatu mentálneho života od okamihu, keď človek začal uvažovať o svojich snoch. Dieťa s mentálnym postihnutím má svoj vlastný spôsob prežívania sveta aj sna, no my budeme vždy s ťažkosťami posudzovať mieru jeho kvality a o tejto kvalite vynášať závery. Nikdy nebudeme môcť presne rozhodnúť, čo sa vlastne deje, a či takýto výtvarný prejav detí s postihnutím má predpoklady môže byť rovnocenným s detským výtvarným prejavom detí zdravých. Najrozsiahlejší výskum znakov detského výtvarného prejavu v doterajších dejinách interpretácie detskej kresby zrealizoval Herbert Read (1967). Empiricky vytriedil zozbierané detské kresby, ktorých mal niekoľko tisíc. V prvom triedení mu vzniklo dvanásť kategórií: 1. Organické. 2. Lyrické. 3. Impresionistické. 4. Rytmický celok. 5. Štrukturálna forma. 6. Schematická. 7. Haptická. 8. Expresionistická. 9. Enumeratívna. 10. Dekoratívna. 11. Romantická. 12. Literárna. Autor si nikdy nekládol podmienku prísneho radenia, pretože to ani nie je možné. Zjednodušil kritéria výberu znakov a upravil počet kategórií na osem: 1. Organická. 2. Vciťovacia. 3. Rytmický celok. 4. Štrukturálna forma. 5. Enumeratívna. 6. Haptická. 7. Dekoratívna. 8. Imaginatívna. Psychopatologická symptomatológia sa môže prejaviť v kresbe a v maľbe. Kresba viac súvisí s psychomotorickou projekciou zážitku, farba maľby vyjadruje skôr emotívnu stránku úchyľky alebo interpretuje obsah zážitku z hľadiska emocionálneho. Kresba pomáha odkrývať astenické črty, agresivitu, intratenzívne a extratenzívne pocity, hyperemotivitu, inhibíciu, umožňuje vyhodnotiť štádium intelektuálneho vývoja a určitých foriem porúch osobnosti, a to najmä schizofrenicky zmenenej (Pogády, Nociar, Mečír, Janotová, 1993).

6. Detská kresba a duševný vývoj v semiotickom vzťahu

Je známe, že kresby schizofrenikov majú typické znaky, ktoré môžu súvisieť so stupňom dezintegrácie. U depresívnych pacientoch nachádzame rozdiely vo využívaní farebnej škály, ba až nechut' výtvarného vyjadrenia, čo sa môže niekedy zamieňať s dyspiniou. „Zmiešaný profil vidíme na kresbách osôb, u ktorých ide o kvalitatívne zmenené vedomie pri organických psychózach a schizofrénii. Fyziognomizácia pohybu predmetov, osôb a zvierat sa pozoruje najmä u psychotických pacientov, u ktorých sú často prítomné najrozličnejšie formy a prejavy deformácie skutočnosti. Kresba sa používa na otestovanie intelektuálneho rozvoja či afektivity napr. selektívnom mutizme“ (Pogády, Nociar, Mečír, Janotová, 1993, s. 36). Znázornenie smrti je modelované prítomnosťou kostlivcov, trupov bez končatín a pod. Jediná kresba nemôže odhaliť všetko. Odráža však vo svojej kvalite nielen estetickú stránku, povahové vlastnosti dieťaťa, ale predovšetkým, na pozadí znakových štruktúr, ktoré sú predmetom výskumov v oblasti umenia, liečebnej a špeciálnej pedagogiky, a v konečnom dôsledku aj výtvarnej pedagogiky, sa dostávame do sveta prežívania a myslenia všetkých detí, každého, kto dokáže zobrazit' bod, líniu či plochu. Pravda, skúsenosť a presnosť správneho posúdenia sa dá dosiahnuť len veľmi pozorným, subjektívnym a osobným rozborom v dlhodobejšom pozorovaní niektorých výrazov výtvarného prejavu a vzájomným konzultovaním odborníkov v oblasti psychológie.

7. Diagnostikovanie prostredníctvom kresby

V súvislosti s diagnostikovaním kresby je nevyhnutné podotknúť, že kresba samotná slúži ako nástroj diagnostiky. Ukazuje oblasť činnosti dieťaťa, ktorá nie je abstraktná a verbálna, ale priestorová a plastická. Paralelu medzi kvalitou kresby a stupňom duševného vývinu využili vedci Wintsch, Goodenoughová, a iní, aby na jej základoch štandardizovali testy kresby. Tak vlastne vznikol merací nástroj na zisťovanie mentálnej vyspelosti dieťaťa. Kresba je ale naďalej považovaná v zmysle pomocnej testovacej metódy v škále špeciálno-metodologických nástrojov skúmania mentálnej úrovne dieťaťa. Kresba odráža aj citové, náladové a charakterové znaky. Umožňuje „zistiť úroveň rozumových schopností dieťaťa, nájsť znaky organickosti“ (Pogády, Nociar, Mečír, Janotová, 1993, s. 56). Kresba pomáha pozorovať vedomé a nevedomé projekcie dieťaťa a napokon môže upozorniť aj na potrebu pátrať po niektorých psychických ochoreniach, začínajúcich neuróz až po psychózy. Pri vyšetrovaní kresbou sa postupuje podľa presných algoritmov. Dieťa dostane pokyny, čo má vo svojej kresbe zobrazit' – nakresliť to tak, aby sa mohlo začať s identifikovaním úrovne jeho vývinu:

1. Nakresli uja a tetu.
2. Nakresli kvet, vtáka a psa.
3. Nakresli zimný obraz.
4. Nakresli letný obraz.

„Napriek opakovaným inováciám diagnosticko-klasifikačných systémov nejestvuje doteraz v psychiatrii jednotná a všeobecne uznávaná psychopatologická schéma, ktorá by jednoznačne vychádzala z vedecky odôvodnených diagnostických kritérií, a nie iba z konvencie resp. z konsenzu odborníkov“ (Pogády, Nociar, Mečír, Janotová, 1993, s. 56). Prakticky sa využíva len u psychológov a ich porovnávaní. Pri určovaní diagnózy, najmä individuálnej, má význam predovšetkým klinická metóda, vykonávaná súbežne a v súlade s metódami psychologickéj diagnostiky. Klinická metóda je svojou podstatou v rukách odborníka dostatočne citlivá, aby postrehla aj nuansy emočných stavov, pocity frustrácie, izolácie, smútku, mentálnej kapacity atď. Môže odzrkadľovať celkovú duševnú situáciu komplexnejšie, aj keď nie precíznejšie a analytickejšie ako napríklad psychodiagnostické metódy. Podľa Pogádyho (1993, s. 58) formálna a obsahová stránka kresby umožňuje vytvoriť si názor na vznik vývojovej poruchy, pomáha odkryť etiologické faktory a niekedy i mechanizmy patogenézy, či psychopatogenézy danej poruchy, ale: „Pokiaľ ide o využitie kresbového prejavu na psychiatrickú diagnózu, treba povedať, že na základoch zistených abnormálnych znakov kresby nemožno určiť diagnózu choroby. Zistené abnormálne znaky možno využiť ako dôkaz istej poruchy, resp. dôkaz na podporu psychiatrickej diagnózy, ktorú však treba zistiť celou psychopatologickou, resp. psychiatrickou metodológiou.“ Aby sme mohli chápať výtvarný výraz v kresbe postihnutého dieťaťa a dokázali analyzovať v nej jej semiotické vzťahy medzi jednotlivými prvkami a tvarmi, musíme vedieť, aké znaky vykazuje kreatívna kresba, spontánna kresba, imaginatívna a fantazijná kresba, a to najprv u zdravého dieťaťa tak, a aby sme dokázali ich charaktery komparovať. Deti kreslia rodinu bez ľudí a kresba nemá vzťah k rodinnému prostrediu. Poukazuje aj na agresívne motívy v kresbe, kde dieťa z konfliktného rodinného prostredia zobrazuje jednotlivé postavy v konfliktnnej situácii. Naproti tomu jedinec zo zdravého prostredia, v ktorom je rodina predložená ako pracovné spoločenstvo (napr. matka varí, otec opravuje) kreslí všetkých členov rodiny v činnosti, ktorá im zodpovedá. Metódu voľnej kresby ako relaxačnú techniku pri detskom mutizme opisujú Dellaert a Poort (1964). Mutistické dieťa nekomunikuje so svojím okolím rečou, ale pomocou kresby. Weuffen (1969) skúmal možnosť zvládnutia vnútorných tenzií u balbutikov a do úvahy bral všetky faktory vyplývajúce z poruchy. Zistil, že koncentrácia detí na kresbu mala afektívny

účinok v tom, že všetky deti po hodine kresby podstatne lepšie hovorili (Pogády, Nociar, Mečíř, Janotová, 1993, s. 59). Detskou kresbou môžeme skúmať, analyzovať a využívať jej vizuálne formulácie pre zistenia v oblastiach myslenia a inteligencie detí s poruchami aj bez porúch:

- Úroveň rozumových schopností – kresbovú interpretáciu ľudskej postavy. Skúmala Goodenoughová, kde sa v inteligenčnom teste použila práve interpretáciu ľudskej postavy. „Ako uvádza Bühlerová, mnohé deti sú v štyroch rokoch ešte v štádiu čmárania, to značí, že nevedia nič o zobrazujúcej interpretácii objektov“ (Pogády, Nociar, Mečíř, Janotová, 1993, s. 61).
- Detská kresba je indikátorom organických porúch centrálneho nervového systému – už pri minimálnej mozgovej disfunkcii sa ukáže vizuomotorická koordinácia – dieťa odkrešľuje tvary podľa ľahkých predlôh; dá sa predpokladať u dyslektikov, dysgrafikov (dvojité línie, prerušované línie, znaky stresu, nenadväzujúce línie).
- Kresba môže byť využívaná ako projektívna metóda. „Bühlerová je presvedčená, že len čo dieťa vie zobrazovať formy a predmety, začína s nevedomým spredmetňovaním osobných pocitov, čomu hovoríme projekcia. Projekcia sa manifestuje v niektorých detských umeleckých spôsoboch, začínajúc tým, ako dieťa kreslí svoj prvý dom“ (Pogády, Nociar, Mečíř, Janotová, 1993, s. 66).
- Kresba inklinuje nepriamo k niektorým psychickým ochoreniam.
- Kresba má významné postavenie v psychoterapii a rehabilitácii.
- Kresba má liečebný – arteterapeutický vplyv na deti aj dospelých.

8. Analýza semiotických vzťahov medzi prvkami vo výtvarnom prejave detí s mentálnym postihnutím

Pri našich analýzach semiotických vzťahov vo výtvarnom prejave detí s postihnutím sa opierame o poznatky z doterajších skúseností. Nazdávame sa, že podobný postup môžeme uplatniť aj v komparácii výtvarných prác detí s mentálnym postihnutím. Uvádzame teda tieto skutočnosti, ktoré sme vlastným skúmaním a pozorovaním detského výtvarného prejavu detí s mentálnym postihnutím zistili:

- Uvedomili sme si, že postihnuté dieťa sa vo výtvarnom prejave odlišuje od zdravého dieťaťa a zvláštnjšou úrovňou zobrazovania vo vzťahu k vekovému obdobiu.
- Grafický prejav detí s postihnutím môže zostať harmonický.
- Každý výtvarný prejav má sprostredkovaciu a komunikačnú funkciu.
- Postihnuté deti majú odlišné narábanie s výtvarným nástrojom, prípadne si ho dokážu nahrádzať podľa vlastnej schopnosti.
- Vieme, že výtvarný prejav detí s mentálnym postihnutím môže zostať na rovnakej grafickej úrovni po celý život – opakovanie tvarových a kompozičných situácií.
- Pokusy o zobrazovanie ľudskej postavy môžu zostať vo vývinovom štádiu detí v predškolskom veku – často len v rozpätí hlavonožcov a jednoduchého schematického a grafického typu.
- Grafickú stereotypnosť prejavujú – i keď deti stvárajú stále rovnaký motív.
- Ohromujúcu ornamentálnosť vyjadrujú, ktorá prevláda nad kompozíciou obrazového celku.
- Poetika výtvarnej práce detí s mentálnym postihnutím má osobitú výpovednú a umeleckú hodnotu.
- Výtvarné práce detí s postihnutím sú inšpiráciou v tvorbe svetových umelcov.

- Obsahujú špecifickú realizačnú spontánnosť, ktorá nevytvára interakčnú bariéru pre svojich rovesníkov a správne cielená pozitívna motivácia špeciálnych pedagógov takýchto detí uľahčuje vzájomnú komunikáciu medzi deťmi alebo komunikáciu s inými osobami.
- Ťažkopádnosť až obmedzenosť vo výbere farieb sa nemusí prejavovať ako neschopnosť vyjadriť vlastný výtvarný názor v zobrazení motívov a námetov. Dá sa niekedy a za zvláštnych okolností, chápať ako jedinečnosť výtvarného prejavu. Niečo ako je jednoznačnosť v konaní.
- Vysoký kolorit a kontrasty nemusia znamenať expresívnosť v prejave ale môžu byť dôležitým indikátorom porúch na základoch poznania symboliky farieb – testy farebných škál, pyramídové škálovacie techniky odhalia rozpoloženie psychického momentálneho stavu človeka. Vzťahy k farbám a ich usporiadanie sú odlišné v emocionálnom rozpoložení duševného prežívania.
- Meravosť mimiky a gestiky vo výtvarnej práci mentálne postihnutého dieťaťa alebo dospelého je spojená so zážitkami, a tie sú významné pri verbálnej komunikácii a následných možnostiach uplatnenia arteterapeutickej metódy.
- Konkretizácia predstáv je vývinovým krokom k zobrazovaniu figúr, ktoré sú spájané s inými prvkami alebo okolitým svetom.
- Dôležitá je výtvarná projekcia počas terapeutických cvičení, ktorá je spojená s komunikáciou.

9. Kresba mentálne postihnutého dieťaťa

Kresby mentálne postihnutých detí sú vizuálne vzájomne medzi sebou podobné aj z dôvodu, že deti rady napodobňujú prvky od svojich priateľov. Uvádzame najvýraznejšie zvláštnosti výtvarného prejavu mentálne postihnutých detí:

- Chýbanie súvislostí (absencia správnej koordinácie nakreslených prvkov).
- Deti s mentálnym postihnutím dokážu správne pochopiť tvar ľudskej postavy, ale nevedia ju zoskupiť do celku. To, čo chápu ako celok, je v skutočnosti len časť, detail.
- Zobrazovanie podrobností. Kresba ako celok pôsobí veľmi jednoducho až primitívne, ale prepracovanie niektorých prvkov je až prekvapujúco detailné.
- Výskyt bizarností, v menšej alebo väčšej miere, v niektorých prípadoch sú až ohromujúce.
- Stereotypia. Deti opakovane stvárnajú ten istý námet.

Hárdi a Máthé (1992 s. 115) posudzujú a hodnotia poruchy rozumových schopností z týchto hľadísk:

- osobnostná úroveň;
- výkon;
- zvláštne znaky;
- zmeny, ktoré sa ukážu pri postupnom porovnávaní.

K typickým znakom výtvarného prejavu detí s mentálnym postihnutím patria ťažkopádne ťahy, poruchy plynulosti a lokalizácie – ruky vychádzajúce z hlavy, nesprávne umiestňovanie očí, infantilizmus, ktorý je závislý od ťažkosti stupňa mentálneho postihnutia, nadbytočné, nezmyselné čiary, ktoré vychádzajú z perseveračných pohybov alebo z nových pokusov o kreslenie, formálnosť prvkov, ktorá pramení v naučených formách a prenose týchto osvojených foriem na ostatné kresby, nesprávne členenie, disproporčnosť, deformácie útvarov, sklony k stereotypii – perseverácii do takej miery, že deti kreslia rovnaké formy a tvary.

Záver

Každý výtvarný prejav nesie so sebou určité posolstvo. V našom príspevku sme sa snažili poukázať na základné fakty arteterapie, semiotiky, výtvarného prejavu a výtvarnej poetiky či diagnostiky podľa kresby. Pozreli sme sa na semiotické vzťahy a symbolické procesy vo výtvarnom prejave detí a žiakov zdravých a s mentálnym postihnutím. V rámci výtvarnej výchovy je vždy možné viesť hodiny ako terapeutické aktivity s cieľom relaxácie a oddychu. Vtedy sa môžu ukázať vzácne formy výtvarného prejavu, hoci aj s prejavmi dyspinxie ako zaujímavé a umelecky hodnotné výtvarné prejavy. Nemaľý podiel na hodnotách umeleckého prejavu a výtvarného prejavu má aj dyspinxia, ktorá je niekedy umelecky veľmi hodnotná. Diagnostika detskej kresby zase poukazuje na psychiku detí a žiakov a ich vlastný svet, ktorý je veľmi dôležitý z hľadiska vývinu a výchovy.

Zoznam bibliografických odkazov

- Campbellová, J. (2000). *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Praha: Portál Z anglického originálu: Creative art in groupwork preložila Michaela Šárová.
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- Doubravová, J. (2002). *Sémiotika v teorii a praxi. Proměny a stav oboru do konce století*. Praha: Portál.
- Hárdi, I., Máthé, R. (1992) *Dynamický test kresby lidské postavy*. (Psychodiagnostická pomůcka). Nové Zámky: Psychoprof.
- Pogády, J., Nociar, A., Mečíř, J., Janotová, D. (1993). *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava: SAP.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: ODEON.
- Šicková-Fabricsi, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál 2002.
- Šicková-Fabricsi, J. (2005). *Význam výtvarných materiálů a médií v arteterapii*. Bratislava: OZ Terra Therapeutica.
- Šicková-Fabricsi, J. (2008). *Základy arteterapie*. Praha: Portál s.r.o.
- Šupšáková, B. (1995). *Svet detskej kresby*. Bratislava: GRADIENT.
- Šupšáková, B. et al. (2004). *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: DIGIT.
- Zicha, Z. (1981). *Úvod do speciální výtvarné výchovy: Skriptum pro posluchače Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova.

Agata ROLKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ZAJĘCIA KALIGRAFICZNE W KOLE KALIGRAFIA ART., DZIAŁAJĄCYM W PAŁACU MŁODZIEŻY W NOWYM SĄCZU

Streszczenie

Artykuł prezentuje program ćwiczeń kaligraficznych z uzdolnionymi uczestnikami grupy Kaligrafia ART., realizowanych w Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu. Uczestnicy poznają podczas nich zarówno tajniki liternictwa, jak też sposoby czerpania papieru, tworzenia książek artystycznych i grafikę warsztatową.

Założeniem koła jest zapoznanie z narzędziami do pisania, zasadami pracy liternika oraz nauką podstawowych stylów w kaligrafii, inspirując do stworzenia własnych liter, opracowania kompozycji literniczej, tworzenia kartek pocztowych, odręcznego pisanych listów, zaproszeń. W artystyczny sposób będą łączyli narzędzia, kolory, fakturę i słowo, tworząc unikatową kompozycję.

Słowa kluczowe: kaligrafia, techniki graficzne, program nauczania.

Summary

The article presents a programme of calligraphic exercises realized by talented members of Kaligrafia ART group in the Youth Palace in Nowy Sącz. During the event participants will learn about lettering techniques and the techniques of creating handmade paper, preparing artistic books and graphic techniques.

The premise of the group is to familiarize participants with writing tools, work rules of a letterer and to teach participants about the basic calligraphy styles as well as inspire to create new letters, preparing lettering composition, creating postcards, hand-written letters and invitations. Participants will artistically combine colours, tools, textures and words into a unique composition.

Key words: calligraphy, graphic techniques, curriculum.

Wprowadzenie

Kaligrafia to sztuka ładnego i starannego pisania, to zabawa oraz ciekawa przygoda z literami, która uczy cierpliwości, dokładności, a także poprawia koncentrację.

Nauka pisania jest bardzo ważnym okresem w życiu człowieka, która rozpoczyna się już w przedszkolu od kreślenia szlaczków i liter w powietrzu, a w szkole poprzez rysowanie na papierze ołówkiem czy kredkami. Nauka ta nigdy się nie kończy, ponieważ na każdym etapie edukacji możemy poprawić jakość naszego pisma.

Pierwsze zetknięcie z ołówkiem, następnie piórem rzutuje na całe późniejsze życie. Bardzo ważne jest nauczanie dzieci poprawnej postawy w czasie pisania i trzymania pióra w dłoni. Wielkie zadanie stoi przed nauczycielami, którzy muszą poprawić to, co nieraz zostało już utrwalone niepoprawnie poprzez pisanie długopisem. To nauczyciele pokazują dzieciom, w jaki sposób rozwijać sprawność motoryczną dłoni, nadgarstka i ręki, aby mogły w precyzyjny sposób rysować małe i skomplikowane wzory.

Plastyczne zabawy przygotowujące dzieci do pisania

Nauka pisania jest związana ze sprawnością manualną dziecka. W rozluźnieniu napięcia mięśni ramienia i przedramienia pomogą ćwiczenia rozmachowe, polegające na zamalowywaniu dużych formatów kartonu lub szarego papieru pionowo, poziomo i kółkiem. Innymi pomocnymi ćwiczeniami są koordynacja rąk ze wzrokiem poprzez nawlekanie koralików, wiązanie sznurówek, lepienie w glinie, masie solnej, wycinanie, malowanie, robienie sznurka i kulek z bibuły. Ważnym ćwiczeniem jest również rysunek po śladzie ołówka np. piórkiem i tuszem.

Przed rozpoczęciem pisania należy wykonać kilka zestawów ćwiczeń, jak to robili nasi dziadkowie, kiedy nauka kaligrafii była obowiązkowa (do roku 1960 była w Polsce przedmiotem nauczania początkowego), np.:

- zgniatanie od jednego rogu gazety;
- dociskanie palców kolejno od kciuka;
- palce ułożone na stole i kolejno podnoszone i opuszczane;
- zabawa w nożyczki;
- otwieranie i zamykanie pięści;
- dłoń otwarta, palce rozszerzone – odwracanie do góry i do dołu;
- wykonanie nadgarstkami 4 okręgów (w jedną i drugą stronę);
- otwieranie i zginanie palców;
- wkręcanie żarówek;
- potrząsanie dłońmi.

Po wykonaniu takiej przykładowej serii ćwiczeń dziecko musi odpocząć – rozkładając luźno dłoń na blacie stołu.

Program nauczania

Program zajęć koła Kaligrafia ART. jest uzupełnieniem wiadomości plastycznych ucznia ze szkoły podstawowej, poszerzonym o grafikę warsztatową oraz kaligrafię dla uczniów przejawiających szczególne pasje artystyczne. W zajęciach mogą uczestniczyć uczniowie od 12. roku życia i dzieci młodsze. Program zawiera propozycje i sposoby prezentacji efektów pracy twórczej uczniów. Jest nową formą nauczania, opartą na koncepcji twórczego myślenia i działania – prowokuje do poznania, odkrywania i tworzenia poprzez eksperymentowanie. Daje szansę rozwijania umiejętności plastycznych, kładąc nacisk na indywidualny rozwój ucznia. Zajęcia mają służyć wspieraniu rozwoju dziecka w każdym wieku – od przedszkola po wiek szkolny, co umożliwia uczestnikom postrzeganie otaczającego świata i wyrażania go za pomocą różnorodnych technik. Proponowane tematy, metody oraz techniki wykonania prac są podporządkowane procedurom osiągania zamierzonych celów edukacyjnych, dzięki którym uczestnicy zdobędą określoną wiedzę i umiejętności.

Zajęcia plastyczne to przede wszystkim wielka radość tworzenia i eksperymentowania – możliwość mieszania różnych technik oraz poszukiwania nowych środków plastycznych. To pomysł na dobrą zabawę zarówno dla dzieci, jak i młodzieży. Celem zajęć jest przybliżenie kaligrafii, jako jednej z wielu form twórczości plastycznej, poprzez zajęcia pokazowe i praktyczne. Uczestnicy będą mogli poznać zasady ładnego pisania, zabawy z literami, a także sposoby czerpania papieru, tworzenia książek artystycznych oraz grafikę warsztatową.

Założeniem koła jest zapoznanie z narzędziami do pisania, poznanie zasad pracy liternika oraz nauka podstawowych stylów w kaligrafii, inspiracje do stworzenia własnych liter, opracowanie kompozycji literniczej, tworzenie kartek pocztowych, odręcznie pisanych listów, zaproszeń. Uczniowie poznają różnorodne narzędzia do pisania: stalówki w obsadkach, ptasie

pióra, patyki, pędzle, pióra wieczne, pióra redis, pióra do kaligrafii Pilot Parallel Pen (0,6 mm, 3,8 mm, 2,4 mm, 1,5 mm) oraz takie media, jak atramenty, tusze, tempery, zagęszczone akwarele. Uczestnicy poznają wiele różnych krojów liter i będą pisali m.in. uncjałą, minuskułą karolińską i humanistyczną, pismem foundational, pismem gotyckim i renesansowym oraz kaligraficznym, tzw. Copperplate (pochyłe). W artystyczny sposób będą łączyli narzędzia, kolory, fakturę i słowo, tworząc unikatową kompozycję.

Cele edukacyjne i wychowawcze programu:

- kształtowanie aktywnej postawy twórczej w zakresie tworzenia własnych prac plastycznych oraz inspirowania się twórczością artystów malarzy i grafików w podejmowanych działaniach;
- kształcenie kultury tworzenia, potrzeby ekspresji i wyrażania swojej osobowości poprzez powstające kompozycje oraz kształcenie kultury odbioru dzieł sztuki;
- rozwijanie wyobraźni, fantazji, kreatywności uczniów w tworzonych kompozycjach w zakresie tematyki, różnorodności stosowanych środków wyrazu artystycznego oraz sposobu organizacji pracy na płaszczyźnie – komponowania ćwiczenia, projektu;
- umożliwienie swobodnej, samodzielnej twórczości uczniów, prowokowanie do poszukiwania własnych, oryginalnych rozwiązań;
- zapoznanie z kaligrafią w kontekście kultury i współczesnego designu – poznanie różnych narzędzi pisarskich, krojów i stylów pisma;
- doskonalenie umiejętności pięknego pisania poprzez malowanie wzorów, szlaczków, odwzorowanie graficzne;
- konstruowanie przekazu wizualnego;
- tworzenie kompozycji w formie graficznej;
- poznanie podstawowego warsztatu graficznego;
- rozwijanie sprawności manualnej;
- rozwój wyobraźni twórczej oraz kreatywnego myślenia.

Treści i zagadnienia programowe:

1. Symbolika barw, psychologiczne oddziaływanie barw, potęgowanie ekspresji poprzez barwy.
2. Znaczenie kompozycji w malarstwie, sposoby uzyskiwania równowagi kompozycyjnej w pracy malarskiej za pomocą np. równoważenia ciężaru plam, kierunków, stosowania kontrastów barwnych lub wąskich gam kolorystycznych, tworzenie różnych układów kompozycyjnych.
3. Projekt, pomysł, szkic jako podstawa tworzenia dzieła graficznego.
4. Plastyka litery.
5. Historia grafiki. Sylwetki lub wybrane dzieła artystów grafiki w historii oraz grafików polskich. Narodziny współczesnej grafiki (Mikulik, 2010, s. 5).

Procedury osiągania celów

Podstawą do osiągania zamierzonych przez nauczyciela celów jest:

- poznanie specyfiki kaligrafii – tajniki techniczne, technologiczne ułatwiające wykonanie projektów/prac;
- projektowanie, planowanie pracy;
- tworzenie indywidualnych i grupowych ćwiczeń, prac i projektów;
- prowokowanie do dokonywania samodzielnych wyborów podczas tworzenia;
- tworzenie zbiorów tematów do wyboru przez uczniów;
- prezentacja materiału ilustracyjnego oraz multimedialna dotycząca różnych dziedzin sztuki, wybranych dzieł, twórczości artystów czy zagadnień technicznych;
- tworzenie ekspozycji, prezentacji prac;
- dokumentowanie działań podejmowanych podczas zajęć w celu np. pokazaniu etapów, faz powstawania kompozycji, projektów, prezentacji (Ibidem, s. 4).

Metody pracy na zajęciach:

- podające: pogadanka, opowiadanie, opis, objaśnienie lub wyjaśnienie;
- problemowe: wykład problemowy i wykład konwersatoryjny;
- aktywizujące: gry dydaktyczne, burza mózgów, dyskusja;
- eksponujące: film, ekspozycja, pokaz połączony z przeżyciem;
- programowane: z użyciem komputera;
- praktyczne: pokaz, metoda projektów, ćwiczenia praktyczne.

Formy realizacji:

- praca indywidualna;
- praca w grupach;
- praca zespołowa.

Kaligrafia jako sztuka estetycznego pisania jest doskonałym ćwiczeniem, wyrabiającym charakter, cierpliwość i doskonalącym pismo odręczne. Polega na artystycznym malowaniu wyrazów/słów. Jest również wspaniałą zabawą, która pozwala inaczej spojrzeć na dawne, historyczne czy współczesne teksty, a także na te napisane przez naszych bliskich czy znajomych. W ramach zajęć uczestnicy będą mieli okazję poznać różne kroje pisma, które spróbują wykonać za pomocą takich narzędzi, jak: gęsie pióro, ścięty patyk oraz różne stalówki.

Zajęcia kaligraficzne będą polegały na:

- kształceniu nawyków ruchowych związanych z kierunkiem pisania od lewej do prawej strony, kierunkiem kreślenia linii pionowych, poziomych i okręgów;
- kształtowaniem potrzeby proporcjonalnego i estetycznego pisma;
- utrwalaniu właściwych nawyków ruchowych – właściwego kierunku kreślenia liter, ich kształtu i proporcji;
- podniesieniu poziomu graficznego pisma i rysunku.

Tabela 1
Treści nauczania

Lp.	Miesiąc	Tematyka zajęć	Technika:	Lg.
1.	09	Spotkanie organizacyjne z rodzicami i dziećmi – poznanie regulaminu pracowni, omówienie programu nauczania, BHP na zajęciach.	-	4
2.	09	Ryby, motyle, ptaki – ilustrowanie graficzne wyrazu.	collage/linoryt/sucha igła/mokulito/kalkograf/szablon/piórko i tusz/akwarela	8
3.	09	Pismo jedno i dwu elementowe – przepisywanie tekstu różnymi narzędziami.	tusz/narzędzia piśmiennicze do wyboru	4
4.	10	Jesienny taniec liści – personifikacja, rytm w kompozycji – ćwiczenie litermicze.	kredki akwarelowe/piórko i tusz	4
5.	10	Moje JA – imię ukryte w obrazie.	akwarela/cienkopis	4
6.	10	Inicjał – tłok liter z alfabetu – kompozycja statyczna i dynamiczna.	tusz/pisaki/litery samoprzylepne	4
7.	10	Kartka świąteczna – projekt znaku jako elementu. graficznego – połączenie obrazu z literą.	linoryt/sucha igła/mokulito	4
8.	11	Anioły, kolędnicy, szopka bożonarodzeniowa – list świąteczny.	pióro do kaligrafii, akwarela, cienkopisy	8
9.	11	Zwierzę. Portret.	litery samoprzylepne/piórko, pędzel i tusz	8
10.	12	Zimowe drzewa – barwy achromatyczne – litera zmodyfikowana	malarstwo/czarny tusz	4
11.	12	Sylweta litermicza – wypełnianie kompozycji napisami lub literami.	piórko i tusz	4
12.	12	Moja wizytówka – kompozycja litermicza.	collage/litery samoprzylepne/folie samoprzylepne	4
13.	01	Nowy Sącz – zabytki – sądecki collage.	linoryt/sucha igła/mokulito/kolografia/kalkografia/malarstwo na jedwabiu itp.	8
14.	02	Moja litera – stworzenie własnej kompozycji w kole.	stempel – linoryt	4
15.	02	Imię – litera dwuelementowa.	akryl	4
16.	02	Madonny.	linoryt/ sucha igła	8
17.	03	Kwiaty w ogrodzie.	linoryt/sucha igła/pastel/akwarela	8
18.	03	Kartka wielkanocna.	linoryt	4
19.	03	Ćwiczenie kaligraficzne – poznanie różnych krojów pisma.	piórka (różne rodzaje) i tusz	4
20.	04	Maria Ritter i jej dzieła – wycieczka do pracowni artystki.	pastel/ techniki mieszane	8
21.	04	Papier czerpany – nauka czerpania papieru.	różne materiały – papier, suszone kwiaty, liście, przyprawy itp.	4
22.	04	Książka artystyczna	różne materiały	4
23.	05	Litery w wirującym świecie – op-art.	pastel lub tusz	4
24.	05	Projekt okładki książki lub płyty.	collage/akwarela/stempel/szablon	4
25.	05	Ilustracja graficzna wyrazów.	cienkopis/kredki akwarelowe	4
26.	05	Miasto z liter – perspektywa.	szrafowanie ołówkiem	4
27.	05	Projekt okładki do książki z uwzględnieniem tekstu, znaków, obrazów itd.	collage	4
28.	06	Budowanie napisu – opracowanie kroju litery dużych rozmiarów	akryl	8
				144

Podsumowanie

Różnorodność tematów i technik plastycznych ma na celu pozwolić każdemu uczestnikowi zajęć odnaleźć coś dla siebie i poczuć satysfakcję z tworzenia własnych dzieł.

Metody i sposoby pracy z uczniem dostosowane są przede wszystkim do rodzaju zdolności, predyspozycji i wieku dziecka. Na zajęcia uczęszczają osoby uzdolnione plastycznie, dlatego też praca z nimi polega na obserwacji i motywowaniu ich do kreatywnego rozwiązywania zadań plastycznych, a także do ćwiczenia umiejętności manualnych. Często jest to indywidualna praca z uczniem uzdolnionym.

Bibliografia

- Mikulik, B. (2010). *Szkolna pracownia artystyczna. Program zajęć artystycznych*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Mitchell, M., Wightman, S. (2015). *Typografia książki. Podręcznik projektanta*. Wydawnictwo d2d.pl
- Rolka, A. (2015). *Warsztaty plastyczne z literą w edukacji pozaszkolnej*. W: *Słowa – znaczenia*. Międzynarodowy projekt Koła Naukowo-Artystycznego Piekarnia, wykładowców i studentów kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu oraz zaproszonych gości pod red. I. Bugajskiej-Bigos, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Rolka, A. (2019). *DRUKARSKA QŻNIA ART. – program zajęć plastycznych z wykorzystaniem kaligrafii i technik graficznych realizowanych w Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu*. Nowy Sącz: Wydawnictwo PWSZ.
- Samara, T. (2010). *Kroje i kolory pisma. Przewodnik dla grafików*. Warszawa: PWN.
- Szanto, T. (1998). *Pismo i styl*. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wróbel, T. (1979). *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.