

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**Dylematy pedagoga
w różnych obszarach edukacji**

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
Mgr. Hedviga Hafičová, PhD.

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

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

ISBN 978-83-65575-53-1

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 WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Zdzisława ZACŁONA, Joanna JACHIMOWICZ

Wartości przekazywane w rodzinie dzieciom w wieku przedszkolnym	8
---	---

Ewelina FABISZ

Preferencje wychowawcze rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym	15
---	----

Michaela ŠOLTÉSOVÁ

Využitie ilustrácie ľudovej rozprávky v predprimárnom vzdelávaní	28
--	----

Nikoleta LIPTÁKOVÁ

Interaktívne hračky vo výchovno-vzdelávacom procese detí predškolského veku.....	34
--	----

Barbora BALOGOVÁ, Veronika MAJDOVÁ

Outdoorové aktivity v predprimárnom vzdelávaní	38
--	----

CZEŚĆ II.

EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA A WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

Jozef LIBA, Renáta BERNÁTOVÁ

Digitálne technológie ako podporný edukačný prostriedok výchovy k zdraviu rómskych žiakov.....	46
--	----

Jana ILKOVIČOVÁ, Ivana SMANDROVÁ

Využitie AA školy v práci učiteľa	54
---	----

Aneta SĽABY

Komunikovanie się uczniów edukacji wczesnoszkolnej w szkole	59
---	----

Jana NAGY

Rozprávka a jej uplatnenie vo vyučovanom predmete prvouka	72
---	----

CZEŚĆ III.
DYLEMATY I WYZWANIA PEDAGOGA
W OBSZARACH TEORII I PRAKTYKI EDUKACYJNEJ

Peter VATRAJ, Mária ČABALOVÁ

Škola 21. storočia – súčasnosť a výzvy 78

Angelika MALINOWSKA

Metody aktywizujące wykorzystywane przez studentów Pedagogiki w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych z zakresu edukacji wczesnoszkolnej..... 85

Daniela OLŠAVSKÁ

Názory a postoje budúcich pedagógov pre primárny stupeň vzdelávania na pedagogickej fakulte pu v prešove na vybrané aspekty enviromentálnej výchovy – čiastkové výsledky.....99

Barbara GARBACZ, Anna WARZECHA

Obecność nauczyciela w mediach społecznościowych 107

Wstęp

Obserwowalne przemiany zachodzące we współczesnym świecie społecznym i kulturowym, mocno nasycone technologiami informacyjnymi, implikują dylematy pedagoga w różnych obszarach edukacji. Współistnienie rozmaitych, czasem krańcowo odmiennych, orientacji pedagogicznych nasuwa problemy, których nie można jednoznacznie rozwiązać. Wybór pomiędzy uzasadnionymi rozmaitymi racjami nie należy do łatwych i zawsze stawia pedagoga w obliczu rozważania argumentów w kontekście jakości swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Wybór konkretnej drogi w działaniu praktycznym, popartej wiedzą naukową, inspirowane pedagogów do refleksji pedagogicznej, psychologicznej, aksjologicznej i staje się ważnym motywem jego samoświadomości w poszukiwaniu najbardziej optymalnych rozwiązań, pozwalających dążyć do coraz lepszej jakości w edukacji.

Teoretyczno-praktyczne ujęcie zagadnień zebranych w niniejszej monografii pokazuje, jak wiele obszarów edukacji wymaga namysłu pedagogów w czasie realizacji zadań wynikających z pełnionej przez nich roli zawodowej nauczyciela. Tematyka książki skoncentrowana jest wokół zagadnień, ujętych w wyszczególnionych trzech jej częściach.

Część I dotyczy różnorodnych kontekstów edukacji przedszkolnej. Zdzisława Załona i Joanna Jachimowicz przedstawiają w niej wyniki badań diagnostycznych na temat wartości przekazywanych w rodzinie dzieciom w wieku przedszkolnym – autorki pokazują, jakie wartości tradycyjne i ogólnoludzkie deklarują rodzice w wychowaniu swoich dzieci. Ewelina Fabisz omawia preferencje rodziców dzieci młodszych w powielaniu stylów wychowawczych stosowanych wobec nich w dzieciństwie oraz zgodność matek i ojców co do wyboru stylu wychowania. Michaela Šoltésová podejmuje ważną tematykę wykorzystania ilustracji w opowieściach ludowych, zwracając uwagę na funkcje, znaczenie i zastosowanie ilustracji w tekstach adresowanych do dzieci w wieku przedszkolnym. Nikoleta Liptáková opisuje celowość stosowania interaktywnych zabawek w procesie edukacji przedszkolnej. Swoje rozważania koncentruje przede wszystkim na Bee-botach, robotach dla małych dzieci w kształcie chodzących pszczołek, wydających dźwięki i poruszających się po podłodze zgodnie z wcześniej zaplanowaną trasą. Barbora Balogová i Veronika Majdová zwracają uwagę na konieczność prowadzenia zajęć na świeżym powietrzu z dziećmi w wieku przedszkolnym. Podkreślają, że nauczyciele powinni być do tych zajęć odpowiednio przygotowani i muszą posiadać konkretne kompetencje, aby ich zamierzenia były możliwe do osiągnięcia.

Część II publikacji poświęcona jest edukacji wczesnoszkolnej w kontekście wyzwań współczesności. Rozpoczyna ją interesujący tekst Jozefa Liby i Renáty Bernátovej poruszający problematykę edukacji dla zdrowia Romów ze wsparciem technologii cyfrowych na lekcjach z różnych przedmiotów, ze szczególnym uwzględnieniem treści przyrodniczych. O technologiach informacyjno-komunikacyjnych piszą też Jana Il'kovičová oraz Ivana Smandrová – autorki koncentrują się na zagadnieniu prawidłowego oraz efektywnego wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu informatyki w klasach III i IV szkoły podstawowej. Aneta Słaby dopełnia tę problematykę tekstem o komunikowaniu się uczniów edukacji wczesnoszkolnej podczas lekcji i w sytuacjach swobodnych, zwracając uwagę na prawidłowości i zakłócenia występujące w tym procesie. Jana Nagy wskazuje na różne możliwości wykorzystywania bajek w edukacji przyrodniczej uczniów w młodszym wieku szkolnym. Na tle charakterystycznych cech rozwojowych dzieci w tym wieku prezentuje własną, autorską, narrację baśni oraz jej przydatność w procesie edukacji.

W części III zgrupowane są teksty, mogące być źródłem wiedzy oraz zweryfikowanej teorii pedagogicznej, obejmujące problematykę dylematów i wyzwań pedagoga w obszarach współczesnej edukacji. Peter Vatraľ i Mária Čabalová ukazują wyzwania szkoły XXI wieku w aspekcie jej funkcjonowania w teraźniejszości. Podkreślają sens oraz wagę doświadczeń ucznia jako drogi do konstruktywnego ucznia się i wykorzystywania kreatywności dającej radość z tworzenia w rozwoju osobowym. Angelika Malinowska wpisuje się w taki zamysł funkcjonowania szkoły, do której przygotowujący się przyszli nauczyciele – studenci Pedagogiki Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu – poprzez wykorzystywanie w trakcie praktyki zawodowej metod aktywizujących. Autorka ukazuje zalety i bariery stosowania tych sposobów pracy w procesie edukacji na pierwszym szczeblu szkolnego kształcenia. Daniela Olšovská omawia wstępne wyniki dotyczące wybranych aspektów wdrażania w systemie oświaty na Słowacji edukacji ekologicznej w opinii przyszłych nauczycieli studiujących na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie. Rozważanie tej części kończy tekst Barbary Garbacz i Anny Warzechy o obecności współczesnego nauczyciela w mediach społecznościowych. Jest to problematyka aktualna i ważna, nasuwająca refleksję w aspekcie etyki zawodowej oraz profesjonalizmu pedagoga.

Niniejsza publikacja z pewnością nie jest zamknięta tematycznie. Ukazuje ona jedynie niektóre, wybrane przez poszczególnych autorów, obszary edukacji, w których treści teoretyczne rozbudowane są w kierunku praktyki pedagogicznej. Mogą one stanowić jednak początek do refleksji nad rozważaniami teoretycznymi lub też być inspiracją do badań naukowych, pogłębiających przedstawione wycinkowe zagadnienia.

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

CZĘŚĆ I.
RÓŻNE KONTEKSTY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Zdzisława ZACŁONA, Joanna JACHIMOWICZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

WARTOŚCI PRZEKAZYWANE W RODZINIE DZIECIOM W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Streszczenie

Autorki krótko analizują pojęcie „wartości” w literaturze przedmiotu i przedstawiają wyniki badań własnych na temat wartości przekazywanych przez rodziców dzieciom w wieku przedszkolnym. Dzięki zastosowaniu sondażu diagnostycznego, a w jego ramach techniki ankiety, przedstawiono materiał faktograficzny uzyskany od grupy badawczej, którą stanowią 82 osoby. Badani rodzice wyrażali opinie na temat wartości, jakie przekazują swoim dzieciom oraz tego, w jaki sposób to czynią. Autorki przedstawiły również komentarz dotyczący relacji poglądów rodziców do pluralizmu wartości występującego we współczesnym świecie, a także tego, czy w rodzinie współcześnie cenione są wartości uznawane za tradycyjne i ogólnoludzkie.

Słowa kluczowe: rodzina, dzieci w wieku przedszkolnym, wartości.

Summary

The authors briefly analyze the term "values" in the subject literature and present the results of own research concerning values imparted by parents of pre-school age children. By use of the diagnostic survey method and a poll method the factographic material collected among the research group consisting of 82 individuals is presented. The surveyed parents expressed opinions on values they impart onto their children and how they do it. The authors also present a commentary concerning relations of parents' views with the plurality of values in modern world and the question whether in a modern family traditional and universal values are respected.

Key words: family, pre-school children, values.

Wprowadzenie

Każda kultura i społeczeństwo posiadają charakterystyczne cechy, wśród których ważne miejsce zajmują: system oraz hierarchia wartości. Wynikają one z przeszłości i tradycji narodowych składających się na kulturę społeczeństw, a związane są z uwarunkowaniami ekonomicznymi, stosunkami międzyludzkimi czy też systemem sprawowania władzy. Wychowanie w rodzinie nie jest wolne od wpływów społecznych oraz kulturowych, które wyznaczają kanon systemu wartości. Uznanie jednych wartości za priorytetowe, a innych za mniej ważne pozwala budować hierarchię wartości traktowaną jako pożądaną w konkretnych społecznościach, w których istotne miejsce zajmuje rodzina. Pożądane i oczekiwane wartości są wpajane już małym dzieciom w domu rodzinnym w procesie naturalnego wychowania, a później również w systemie oddziaływań wychowawczych, celowych oraz planowanych w placówkach oświatowych.

1. Teoretyczny kontekst wartości

Naukowcy uważają, że wartości zawsze są związane z człowiekiem – z jego życiem, relacjami międzyosobowymi, egzystencją i całym jego bytem, dlatego też zajmują się nimi teoretycy i badacze z różnych dziedzin, tj. filozofii, psychologii, językoznawstwa, pedagogiki czy antropologii. Odwołując się do europejskiej myśli filozoficznej, można powiedzieć, że są one istotnym jej elementem, począwszy od czasów Sokratesa aż po XXI wiek. Sokrates – twórca etyki – utożsamiał je z dobrami moralnymi, takimi jak wiedza i mądrość, nazywając cnotami (Karwatowska, 2010, s. 11). Termin „wartość” należy do podstawowych pojęć w problematyce aksjologicznej. J. Gajda twierdzi, że wartości są uogólnieniem tego wszystkiego, co człowiek uważa za dobre, do czego dąży i czym się kieruje. Za wartość można zatem uznać to, co jest cenne, godne, pożądane, odpowiadające wysokim wymaganiom, stanowiące cel dążeń ludzkich (Gajda, 1997, s. 175).

W rozważaniach o wartościach podkreśla się, że w życiu człowieka pełnią one rolę fundamentalną – są motywem jego działania i podejmowanych w różnych obszarach aktywności. Są też niezaprzeczalnie kryterium wartościowania siebie, innych i otaczającej rzeczywistości, ale także stanowią ważny czynnik regulujący zachowania jednostki. Dodać trzeba jeszcze, że wartości są ściśle związane z osobowością jednostki, która je wyznaje, gdyż wyznaczają relacje osoby ze światem i ukazują jej stosunek do niego (Ostrowska, 2004, s. 5).

W przestrzeni pedagogicznej mówi się, że wartości odzwierciedlają to, co jest naprawdę istotne i do czego warto dążyć. Dzięki nim wiemy, jak postępować w relacjach z innymi ludźmi (Błasiak, 2009, s. 18). Tworzą one fundamentalne zasady, według których warto żyć. Wartości to wyznaczniki nadające kierunek i sens życiu z uświadomieniem celów, do których się zmierza poprzez wielostronne aktywności. W wymiarze edukacyjnym wartości oznaczają wszystko to, „co nie jest obojętne, lecz cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest ważne samo w sobie” (Denek, 2003, s. 23). W kontekście nurtu pedagogiki personalistycznej teoria wartości rozumiana jest jako obdarzanie innego człowieka częścią swojego człowieczeństwa, wspieranie dobra tkwiącego w innej osobie. W założeniach personalizmu wartość zawsze zespolona jest z osobą, ponieważ człowiek jest wartością najwyższą (Ibidem, s. 24).

Znajomość roli wartości w życiu każdego człowieka uświadamia sens dążenia do działania, motywy inspirujące do aktywności, które nadają kształt naszej egzystencji oraz pozwalają zrozumieć postępowanie człowieka. Pytanie o wartości jest zatem tożsame z pytaniami o to, jak postępujemy, jak powinniśmy się zachowywać w konkretnych sytuacjach, do czego dokładnie dążymy, jakie stawiamy sobie cele na przyszłość bliższą i tę w perspektywie dalszej. Wartości decydują o naszych wyborach, podejmowanych decyzjach i relacjach z innymi ludźmi. A. Rumiński pisze, że: „wartości są świadomym dążeniem do tego, co jest godne pożądania, na czym człowiekowi najbardziej zależy ze względu na zaspokojenie jego potrzeb. Są tym, do czego odwołujemy się, podejmując decyzje w życiu, stanowią normę, wzór zachowań, czyli regułę, jak człowiek powinien lub nie powinien postępować” (2000, s. 165).

Choć świat wokół nas nieustannie się zmienia, to refleksja nad życiem ludzkim zawsze dokonywana jest przez pryzmat wartości, gdyż według nich człowiek myśli i postępuje. Wartości są zawsze układem odniesienia dla norm moralnych, ukierunkowują nasze motywy, aspiracje, cele życiowe, są też wyrazem wolności człowieka, który może podejmować niezależne decyzje. Wartości wprowadzają ład i wewnętrzny porządek w usystematyzowane życie człowieka, ponieważ kształtują umiejętność hierarchicznego ustawiania spraw według ich ważności, tym samym przyczyniając się do integracji osobowości.

2. Rodzina a przekazywanie wartości dzieciom

Kształtowanie się określonej orientacji wartościującej człowieka odbywa się zawsze w konkretnym środowisku społecznym. Naturalnym kręgiem środowiskowym, który w istotny sposób decyduje o aksjologicznym rozwoju dziecka, jest rodzina. Szczególną rolę ma do wypełnienia rodzina we współczesnych czasach, w których z coraz większą siłą ujawniają się różnorodne zachowania, odmienne wzorce społeczne, inna kultura życia, zwyczaje i wartości przekazywane przez szkołę, rówieśników, telewizję i Internet (Szymczyk, 2017, s. 7).

Patrząc na rozwój już małego dziecka, można uznać, że wychowanie do wartości w rodzinie rozpoczyna się od jego narodzin. Proces obserwacji i naśladownictwa jest u dziecka podstawą w przyswajaniu wzorców zachowań, a później – w miarę jego dorastania – także sposobu myślenia i wyrażania siebie. W pytaniach dziecięcych „po co...?”, „czy...?”, „dlaczego...?” zawiera się sens o kryterium wartościowania. Wiek przedszkolny jest ważnym etapem rozwoju, gdyż trzeba uwrażliwiać w nim dzieci na takie wartości, jak: miłość, przyjaźń, bezinteresowność, ufność, sens życia (Jąder, 2002, s. 75). Wprowadzenie dziecka w świat wartości jest najważniejszym działaniem rodziców w aspekcie wychowawczym. Wypełnianie roli rodzicielskiej obejmuje zapewnienie dziecku bezpieczeństwa, miłości i opieki, które łączą się z wdrażaniem ich w wartościujące normy i zasady postępowania. Jednoznaczny system wartości, który wynoszą dzieci z domu rodzinnego, stanowi dla nich ochronę przed błędnymi, nieuzasadnionymi wyborami czy niepożądanymi wpływami otoczenia zewnętrznego. Atmosfera domu rodzinnego, w którym rodzice są dla dziecka wzorem, powinna sprzyjać zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych, umysłowych, ale przede wszystkim moralnych. Dbłość o wzbogacanie sfery moralnej i właściwe jej kształtowanie przez rodziców pomaga dziecku w budowaniu jego mocnego charakteru w oparciu o system wartości (Koźmińska, Olszewska, 2007, s. 18). Obserwowane i naśladowane w rodzinie wzorce oraz zasady postępowania są przez dziecko interioryzowane, a z biegiem czasu uważane za swoje. Stają się źródłem i wyznacznikiem norm aksjologicznych, którymi będzie się ono kierować w późniejszym życiu.

Wartości nie są dla dziecka czymś oczywistym, gdyż nie rodzi się ono z ich znajomością, ale uczy się ich w relacjach z najbliższymi osobami w domu rodzinnym. Zadanie rodziców polega na tym, aby dziecko odróżniało dobro od zła, prawdę od fałszu, ale także by było uwrażliwione na piękno. I. Koźmińska i E. Olszewska twierdzą, że podstawowe wartości, które dzieci powinny poznać i postępować według nich, to miłość, bezinteresowność, dobro, odpowiedzialność (Ibidem, s. 41). System wartości, którym kieruje się rodzina, stanowi dla dzieci swoisty kodeks postępowania w kontekście norm określających, co, jak i dlaczego trzeba czynić, a czego robić nie można (Ćwiklińska, 1999, s. 41).

Postępowanie według tego, co jest dobrem, kieruje człowieka w stronę jego duchowości, jednocześnie pomagając dostrzegać potrzeby innych i chroniąc przed złym działaniem. Prawda umożliwia poznanie rzeczywistości i strzeże przed fałszem, zakłamaniem. Piękno jest z kolei źródłem satysfakcjonujących przeżyć. Wśród ogólnoludzkich wartości, które są wpajane w rodzinie, wymienia się również humanizm, demokrację, wolność, równość, bezpieczeństwo, godność, pokój, pracę, sprawiedliwość, przyjaźń, szacunek, odpowiedzialność, sumienność, życzliwość itd. (Paprotna, 2009, s. 15).

Wprowadzanie dziecka w złożony świat wartości wymaga pewnych warunków koniecznych, tj. zaspokojona potrzeba bezpieczeństwa i miłości, ustabilizowane wymagania i jednoznaczne określenia zasad postępowania oraz wymagań ze strony rodziców. Dopiero wtedy, kiedy będą one spełnione, będzie możliwe przyswajanie sobie wartości takich, jak: szacunek, respekt dla drugiego człowieka, tolerancja, umiejętność wczuwania się w sytuację innych, liczenie się z innym człowiekiem. Niezbędne są do tego jeszcze: pewność siebie i poczucie własnej wartości dziecka. Tak rozumiana idea wychowania do wartości realizowana przez rodziców ma szansę porządkować i ustalać postępowanie dziecka w odpowiedniej hierarchii wartości (Pighin, 2006, s. 17-18).

Autorytety naukowe z dziedziny wychowania są zdania, że okres dzieciństwa jest najważniejszy i najlepszy do systematycznego wdrażania dzieci w poznawanie wartości oraz respektowanie postępowania zgodnego z nimi. Na tym etapie życia dziecko rozwija się najbardziej dynamicznie. Jego umysł jest plastyczny i podatny na oddziaływania osób dorosłych, dlatego dziecko łatwo przyswaja sobie wszystko to, co płynie z najbliższego otoczenia. Sprzyja temu życzliwa i serdeczna atmosfera rodzinna. Przejmowanie i kultywowanie wartości rodzinnych wpajanych w dzieciństwie w naturalnych i spontanicznych sytuacjach, pogłębionych więzią rodzinną w codziennych relacjach osobowych, powoduje, że dzieci chętniej przyjmują wzajemnie od siebie zachowania.

3. Przekazywanie wartości dzieciom w wieku przedszkolnym w opiniach ich rodziców

Opinie zebrano od rodziców, których dzieci uczęszczały do dwóch przedszkoli. Łącznie zebrano informacje od 82 rodziców, mających dzieci w wieku przedszkolnym. W grupie tej przeważały kobiety – było ich 60, a mężczyźni to 22 osoby. Do gromadzenia informacji użyto sondażu diagnostycznego, wykorzystano technikę ankiety, która zawierała zazwyczaj pytania otwarte. Taki typ pytań był zastosowany celowo, aby nie podpowiadać odpowiedzi i nie ograniczać treści zagadnienia związanego z przekazywaniem wartości w rodzinie.

Wszyscy rodzice deklarowali, że przekazują dzieciom wartości, gdyż chcą, żeby byli mądrymi i dobrymi ludźmi. Podkreślali, że tego, co wyniosą z domu rodzinnego, nikt im w życiu nie zabierze (42 osoby). Inni odpowiadali, że są świadomi, iż jest to inwestycja rodzicielska w udane i satysfakcjonujące, przyszłe życie dziecka (23 osoby). Choć generalnie badani rodzice twierdzą, że nie rozmawiają z dziećmi o wartościach, ponieważ są one jeszcze małe i nie rozumieją tego pojęcia, to zgodnie deklarują, że mówią im o tym, co jest dobre, a co jest ważne w życiu (36 odpowiedzi). Inna grupa rodziców podkreśla, że rozmawia z dzieckiem o odpowiedzialności za to, co się robi i mówi innym osobom (19 osób). Niektórzy badani zwracają uwagę w rozmowach z dziećmi na konsekwencje niewłaściwego postępowania czy niedotrzymywania słowa (11 osób). Wartościowe są też odpowiedzi dotyczące przyjaźni między rówieśnikami, miłości rodziców i dziadków, w których badani rodzice (8 rodziców) zwracają uwagę na niedokuczanie oraz niewyśmiewanie kolegów, niesprawianie przykrości członkom rodziny, nieobrażanie się na innych i właściwe postępowanie.

Z przytoczonych przez rodziców sformułowań wynika, że uczulają swoje dzieci, aby ich zachowanie opierało się na zasadach dobrego wychowania, opartego na wartościach przyjętych w rodzinie. Wypowiedź jednego z badanych jest tu godna przytoczenia „jeśli dziecko widzi, co jest dla mnie ważne, to przyjmuje to też jako ważne i dobre dla siebie”. Inne sformułowanie też jest istotne dla prowadzonych rozważań – „miłość rodzicielska i bezpośrednie kontakty z dziadkami to wartość sama w sobie, nieoceniona w procesie wychowania dzieci młodszych”.

Oprócz rozmów z dziećmi, wynikających z konkretnych sytuacji, rodzice dzieci w wieku przedszkolnym twierdzili, że najlepsza metoda wdrażania dzieci do wychowania w wartościach to własny przykład dobrego postępowania (uważa tak aż 49 osób). Jest to twierdzenie uzasadnione, biorąc pod uwagę wiek rozwojowy dzieci. Trzeba zaznaczyć, że najpełniej uczą się one nie przez słowa, ale poprzez przykłady, z których mogą czerpać wzorce zachowania. Warto także dodać, że rodzice są dla dziecka osobami znaczącymi, dlatego ich wpływ wychowawczy poprzez modelowanie jest mocny i trwały.

Z zebranych materiałów wynika, że jednym ze sposobów wdrażania dzieci do wartości jest korzystanie z literatury dziecięcej. Deklarowało to 45 osób, które uważają, że odwoływanie się do czytanych dzieciom tekstów o tematyce wychowawczo-wartościującej rozbudza w dzieciach empatię. Mogą też spojrzeć na problemy czy kłopoty innych dzieci ze swojej perspektywy, ucząc się wtedy rozumienia i uzasadniania właściwego postępowania. Wśród tej grupy rodziców, 17 osób zwraca uwagę, że kupują dzieciom książki, przeglądając ich treść i ilustracje w kontekście wychowawczym i estetycznym. Kilka osób (6) uważa również, że czas spędzony wspólnie z dzieckiem na czytaniu jest bardzo cenny, gdyż „robienie czegoś wartościowego z dzieckiem uczy go spędzania wolnego czasu, ale i obu stronom daje dużo radości w przeżywaniu treści książek”.

Badani rodzice mówili także, że dzieci uczą się od nich tego, co wartościowe w sytuacjach okazywania im miłości, np. podczas przytulania, opiekowania się, wspólnych rozmów, spędzania wolnego czasu w dni wolne od pracy rodziców – takie zdanie wyraziły 22 osoby. Dowodzą tego następujące wypowiedzi rodziców: „zawsze staram się wyrażać zainteresowanie tym, co dziecko opowiada o przedszkolu, nie bagatelizuję jego rozterek, pocieszam, kiedy czuje się skrzywdzone; często mówię, że je kocham, że jest dla mnie ważne; zapewniam je o swojej miłości, chociaż jasno mówię, że nie akceptuję jakiegoś zachowania”.

Respondenci (14 osób) wymieniali także wartości, jakie ich zdaniem powinny dzieci wynieść z domu rodzinnego, do których należy przede wszystkim rodzina, określana jako wartość dla wszystkich jej członków – uważają ją za najważniejszą, rozumiejąc ją jako bycie razem, zgodę, wzajemne zrozumienie, dbałość o więzi rodzinne, wspieranie się w trudnych sytuacjach. Ważne jest również dla respondentów uczenie dobra, wrażliwości na drugiego człowieka, odpowiedzialności za swoje czyny oraz słowa. Następne zapisy dotyczyły szczerości, szacunku do siebie i innych ludzi oraz przyjaźni, jak również rozbudzenia zainteresowań skłaniających dziecko do poznawania świata. Na wartości religijne, które niezaprzeczalnie w ich opinii pomagają w wychowaniu dzieci, zwróciło uwagę 11 spośród badanych rodziców.

Ponad połowa badanych (48 osób) jest zdania, że w wychowaniu dzieci, niezależnie od ich wieku, nie może zabraknąć wartości. Budują one mocne więzi rodzinne, scalają rodzinę w różnych pokoleniach, uczą kultywowania tradycji rodzinnych i obyczajów. Jest to niezwykle ważny obszar przekazywania dzieciom wartości rodzinnych, gdyż określa ich tożsamość osobową, rodzinną, ale i przynależność do konkretnego środowiska regionalnego. Taki sposób rozumowania w aspekcie aksjologicznego sensu życia człowieka jest potwierdzeniem, że rodzice dzieci w wieku przedszkolnym kierują się wartościami uniwersalnymi, uważając je za podstawowe i ważne w procesie wychowania. Umiejscowienie wysoko w hierarchii wartości związanych z rozwojem moralnym dziecka pokazuje, że ich świadomość uczenia dobrą, prawdy i piękna po to, by wiedziało, jak postępować i umiało wzrastać w przejrzystych zasadach etyki, jest mądrze i z namysłem respektowana w wychowaniu domowym.

Podsumowanie

Wychowanie we współczesnym, pluralistycznym i oderwanym od tradycji świecie, w którym rozszerza się relatywizm moralny, podlega specyficznym uwarunkowaniom, dlatego problematyka aksjologiczna w wychowaniu nabiera nadrzędnego znaczenia (Zachłona, 2012, s. 15). Szczególne miejsce zajmuje w wychowaniu dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, kiedy są one otwarte na wszystko, co proponuje im świat, a osoby znaczące, do których bez wątpienia trzeba zaliczyć rodziców, stanowią dla nich wzór postępowania.

Zebrany materiał empiryczny od rodziców pokazuje, że mają oni świadomość, iż w wychowaniu rodzinnym powinni wdrażać dzieci w wieku przedszkolnym w świat wartości. Czynią to w sytuacjach życia codziennego, doceniając przy tym wartość rodziny, jak również jej funkcjonowanie w oparciu o fundament zawierający się w hierarchii wartości ponadczasowych i ogólnoludzkich.

Bibliografia

- Błasiak, A. (2009). *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Ćwiklińska, A. (1999). Świat wartości domu rodzinnego. *Wychowanie na co dzień*, 1-2, 41.
- Denek, K. (2010). Wartości jako źródło edukacji. W: U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata, t. 1*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajda, J. (1997). *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jäder, M. (2002). Wzrastanie ku wartościom – jak wprowadzam w świat wartości dzieci sześciolatek. *Grupa i Zabawa*, 1/2, 75-81.
- Karwatowska, M. (2010). *Uczeń w świecie wartości*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2007). *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Świat Książki.
- Małota, M. (2001). Świat wartości sześciolatka. *Wychowanie w Przedszkolu*, 3, 141-143.
- Ostrowska, K. (2000). *Aspekty aksjologiczne w edukacji*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Ostrowska, K. (2004). Wartości w naszym życiu. *Wychowawca*, 6, 5-7.
- Paprotna, G. (2009). Wartości w wychowaniu przedszkolnym. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4, Wkładka do kwartalnika nr 2, 15.

- Pighin, G. (2006). *Jak przekazywać dzieciom wartości. Poradnik dla rodziców*. Tłum. M. Sochacka. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Rumiński, A. (2000). Aksjologiczne podobieństwa i różnice rodziców i dzieci. W: M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja prorodzinna* (s. 165-172). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szymczyk, L. (2017). Rola rodziny w rozwijaniu systemu wartości. *Łódzkie Studia Teologiczne* 26(1), 7-20.
- Zaślona, Z. (2012). Czy wychowanie jest sztuką? W: Z. Zaślona (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki wychowania* (s. 7-21). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Ewelina FABISZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

PREFERENCJE WYCHOWAWCZE RODZICÓW DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Streszczenie

W opracowaniu zaprezentowane są preferencje wychowawcze rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Autorka omawia wyniki badań własnych prowadzonych w grupie 70 rodziców na temat powielania wobec swoich dzieci stylów wychowawczych stosowanych wobec nich w dzieciństwie oraz zgodności badanych rodziców (matek i ojców) co do wyboru stylu wychowania wobec swoich dzieci.

Słowa kluczowe: wychowanie, preferencje wychowawcze, rodzice dzieci młodszych.

Summary

This paper presents education and upbringing preferences of parents of young children attending pre-school and early classes of elementary school. The author discusses the results of own research conducted in a group of 70 parents and concerning applying education and upbringing strategies they were subjected to in their childhood to their own children and the conformity of parents (mothers and fathers) on the selected style of upbringing and education in regards to their children.

Key words: education, upbringing, education and upbringing preferences, parents of younger children.

Wychowanie w rodzinie w świetle teorii naukowej

„Nasi rodzice sieją w nas mentalnie i emocjonalnie ziarna – ziarna, które rosną wraz z nami” (Forward, 2006, s. 11). Zdaniem wielu badaczy, m.in. takich jak: A. Janke, S. Kawula, T. Pilch, Z. Tyszka, M. Nowak czy M. Ziemska, w procesie wychowania to właśnie rodzina odgrywa najważniejszą rolę (Truskolaska, 2010, s. 73). M. Nowak uważa, że rodzina jest naturalnym i pierwotnym środowiskiem, w którym człowiek pojawia się oraz rozwija, dlatego też stosunek rodziców do dziecka, do jego wychowania jest tak bardzo istotny (Nowak, 2002, s. 59; za: Ibidem). Wychowanie jest zatem nieodzownym elementem życia każdego człowieka – raz jesteśmy wychowywani, zaś innym razem wychowujemy. To, jakich oddziaływań wychowawczych ze strony rodziców doświadczyliśmy podczas naszego dzieciństwa, może wpływać na nasze rozumienie tego pojęcia, a w konsekwencji prowadzić do własnych określonych wychowawczych działań w przyszłości. Warto tutaj poruszyć kwestię dotyczącą społecznego dziedziczenia wzorców z własnej rodziny. Podczas przekształcania się młodego małżeństwa w rodzinę, małżonkowie prezentują własne, odmienne, wyobrażenia na temat stylu wychowania „tkwiące w stylu wychowania panującym w rodzinie macierzystej” (Ziemska, 1977; za: Harwas-Napierała, 2002, s. 77). Zdaniem B. Harwas-Napierały, u rodziców istnieje skłonność do powielania takich postaw wychowawczych względem swojego dziecka, jakim podlegali oni sami w okresie dzieciństwa. Wpływ rodziny macierzystej niekiedy jest na tyle silny, że rodzicom niełatwo nieraz jest dokonywać w nich pewnych modyfikacji lub też zastąpić je innymi, nawet jeśli te doświadczone w dzieciństwie oceniają jako negatywne. Dobrze funkcjonujące rodzinne systemy, które charakteryzują się wrażliwością, szacunkiem,

tolerancją dla intymności, autonomii oraz otwierają na częstą i szczerą komunikację, a także które uczą się brania odpowiedzialności za zadania jakie realizowane są stosownie do wieku – „stwarzają klimat do rozwoju zasobów koniecznych do radzenia sobie z wymaganiami rodzicielstwa” (Plopa, 2011, s. 247). Rodzice, którzy wzrastali w rodzinach tak funkcjonujących, przypuszczalnie będą posiadali więcej wrażliwości, cierpliwości, empatii (Ibidem).

Osoby, które prezentują pożądane style rodzicielskie podczas swojego dzieciństwa zdaniem M. Plopy, doświadczały „nie tylko brania, ale i dawania” (Ibidem). Rodzicielskie doświadczenia, wspomnienia z własnego okresu dzieciństwa, uczuciowe interakcje z rodzicami mogą odgrywać zasadniczą rolę w budowaniu się późniejszych postaw rodziców względem własnych dzieci (Ibidem). Rodzice, kochając swoje dzieci, pragną wychować je najlepiej jak potrafią i robić to, co uznają za słuszne, ale czy zawsze to słuszne jest prawidłowe i dobre dla wychowanka? Sądzę, że nad odpowiedzią na to pytanie powinien zastanowić się każdy z nas, a mam tutaj na myśli osoby będące już rodzicami, a także tych, którzy planują nimi zostać.

Wychowanie jest przedmiotem różnych badań oraz analiz wielu nauk humanistycznych i społecznych, takich jak: historia, socjologia, filozofia, psychologia, co nierzadko zaznacza się w nazwie subdyscypliny, np. socjologia wychowania, psychologia wychowawcza. Pojęciem „wychowanie” zajmuje się jednak przede wszystkim pedagogika, w której termin ten powszechnie uważany jest za centralny, ponieważ to on określa, czym jest jej przedmiot.

Literatura przedmiotu bogata jest w definicje pojęcia „wychowanie”. Wielu pedagogów, filozofów, myślicieli starało się zdefiniować ten termin, tworząc różnorodne jego sformułowania, co wskazuje na fakt, że pojęcie to nie jest ściśle. Zdaniem A. Guryckiej, wychowanie jest to „dynamiczny, złożony układ oddziaływań społecznych (...) wywołujących zmiany w osobowości człowieka tym oddziaływaniami podawanego” (Gurycka, 1979, s. 55). S. Kunowski podaje z kolei, że wychowanie jest to „społecznie uznawany system działania pokoleń starszych na dorastające, celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia” (2004, s. 189). M. Łobocki uważa, że wychowanie nie musi mieć takiego charakteru, podając postulat, zgodnie z którym „wychowywać oznacza wyzwalać, dodawać odwagi, uwalniać od ubezwłasnowolnienia, usuwać wpływy zagrażające naturalnemu i spontanicznemu rozwojowi dzieci i młodzieży, (...) pobudzać do zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi, zasadami moralności, a także etyki normatywnej” (2003, s. 12). W ten sposób rozumiane wychowanie zorientowane jest na współpracę wychowawcy z wychowankiem, partnerstwo, podmiotowość, autentyczność i demokrację. Dopełnieniem powyższego rozumienia wychowania mogą być jego następujące definicje: wychowanie to proces zdobywania przez jednostkę doświadczeń (Ibidem, s. 13) lub „pomaganie wychowankowi w rozwoju i ułatwianie mu realizowania swoich możliwości (Rylke, Klimowicz, 1982; za: Ibidem). Zdaniem W. Okonia, wychowanie jest to „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka” (2001, s. 445). Badacz ten uważa również, że zmiany te obejmują nie tylko poznawczo-instrumentalną stronę, która wiąże się z poznawaniem rzeczywistości oraz zdolnością oddziaływania na nią, ale również emocjonalno-motywacyjną, polegającą na budowaniu ludzkiego stosunku do świata i człowieka, kształtowaniu przekonań oraz postaw, związaną z budowaniem układu wartości oraz formowaniem celu życia. Wychowanie według W. Okonia polega zatem na interakcji wychowanek – wychowawca, nie jest to więc działanie jednostronne, a dotyczy obu podmiotów, a ponadto charakteryzuje się celowym działaniem, nastawionym

na uzyskanie nieprzypadkowych zmian. Dzięki wychowaniu jednostka poznaje otaczający ją świat, oddziałuje na niego, kształtuje swoje poglądy.

Sądzę, że wartościowe i niezbędne dla potrzeb niniejszego opracowania jest zastanowienie się także nad tym, czym będzie charakteryzowało się wychowanie w rodzinie. Jak podają S. Kawula, J. Brągiel oraz A.W. Janke, rodzice mogą wychowywać swoje dziecko w sposób celowy, świadomy i planowy, zupełnie tak jak w placówkach typu szkoła czy przedszkole, jednak w rodzinie proces wychowania może przebiegać także samorzutnie, z brakiem jakichkolwiek refleksji czy planowania (2009; za: Bereźnicka, 2014, s. 112). Idąc za tą myślą, M. Bereźnicka podaje własną definicję wychowania w rodzinie. Uważa ona, że wychowanie w rodzinie stanowi „proces intuicyjnego lub bezrefleksyjnego, planowego lub spontanicznego oddziaływania rodziców na dziecko – jak również rodzeństwa lub innych krewnych (...), a także budowanie prawidłowych relacji, opartych na miłości i szacunku (...)” (2014, s. 114). Autorka ta pisze też, że celem wychowania w rodzinie, jest m.in. wzbogacanie osobowości dziecka, wspieranie jego wszechstronnego rozwoju, udzielanie pomocy w samorealizacji. Uważa także, że należy szanować wyjątkowość i indywidualność dziecka, uczyć je empatii oraz „życia wśród innych i dla innych” (Ibidem, s. 118).

Mówiąc o wychowaniu, nie można nie uwzględnić zagadnienia rodzicielskich stylów wychowania. *Styl wychowania* charakterystyczny dla danej rodziny można definiować jako odbicie „sposobów i metod oddziaływania na dziecko wszystkich członków rodziny” (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2014, s. 127). Określony styl życia wewnątrzrodzinnego cechuje się odpowiednim sposobem okazywania uczuć, emocji, wyobrażeń, oczekiwań. Charakteryzuje się takimi, a nie innymi relacjami w rodzinie, określonymi normami i zasadami, a także rodzajem ich respektowania. Ma on więc także związek z postawami rodzicielskimi, które wskazują na występowanie w rodzinie konkretnego stylu wychowawczego.

Podstawy metodologiczne badań własnych

Planując badania diagnostyczne, szukałam odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaka jest opinia badanych rodziców na temat powielania wobec swoich dzieci stylów wychowawczych stosowanych wobec nich w okresie dzieciństwa?
2. Czy rodzice są zgodni co do wyboru określonego stylu wychowania wobec swoich dzieci?

Do rozwiązania niniejszych problemów wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego. Była ona przydatna, ponieważ „badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto obejmują stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości” (Pilch, Bauman, 2001, s. 79-80). Technika, która posłużyła mi do przeprowadzenia badania, była ankieta, a narzędziem pomocnym w gromadzeniu danych – kwestionariusz ankiety.

J. Sztumski twierdzi, że badanie ankietowe najczęściej stosuje się po to, aby w możliwie jak najszybszym czasie zbadać liczną grupę respondentów (2010, s. 190). Badania te mają charakter pisemny, gdyż odpowiedzi zapisywane są przez respondenta, a nie przez badacza (Ibidem).

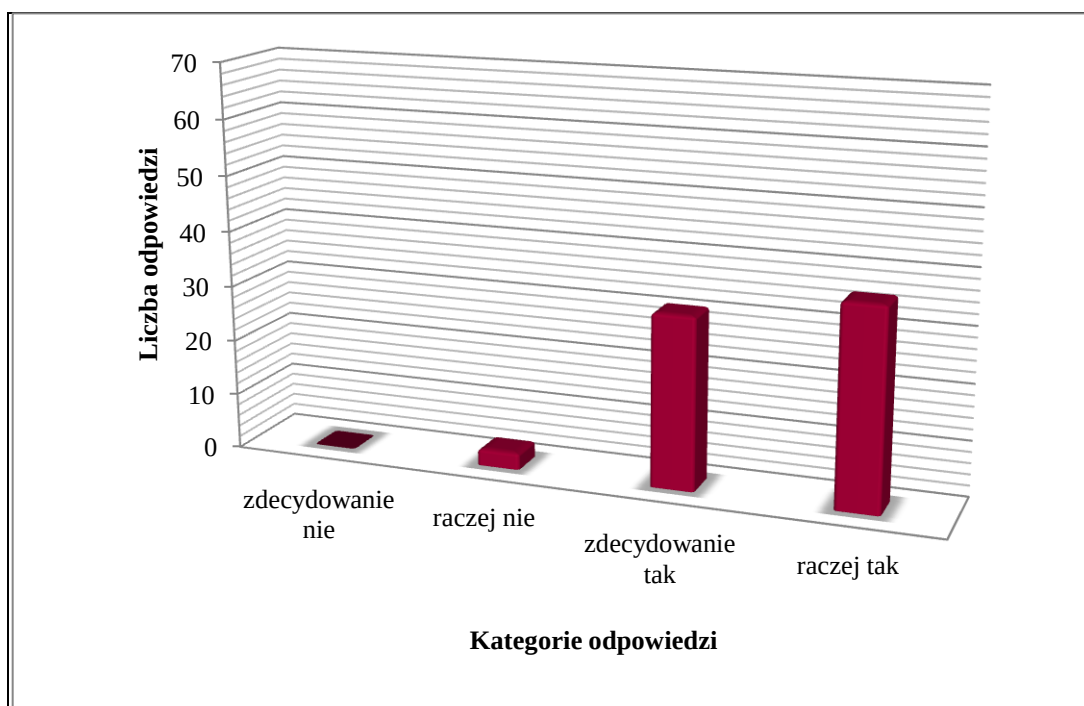
Badania ankietowe są sposobem zbierania określonych danych za pomocą zestawu pytań, które bezpośrednio lub pośrednio dotyczą określonych problemów badawczych (Łobocki, 2004, 252). Sformułowany przeze mnie kwestionariusz ankiety zawierał pytania zarówno otwarte, półotwarte, jak i zamknięte dysjunktywne, alternatywne oraz koniunktywne. Znajdowała się tam również metryczka, krótki wstęp, który m.in. informował respondentów o anonimowości i celowości przeprowadzonego badania oraz podziękowanie za udział w badaniu.

Badania przeprowadzone zostały wśród rodziców dzieci uczęszczających do dwóch placówek, tj.: Szkoły Podstawowej im. Bronisława Wanata w Moszczenicy oraz Przedszkola Niepublicznego Ochronce SS. Służebniczek NMP p.w. Bł. Edmunda Bojanowskiego w Gorlicach. Łącznie grupa rodziców składała się z 70 osób, w tym 59 kobiet i 11 mężczyzn. Pośród badanych 10 osób było w wieku od 25 do 30 lat; 47 badanych od 31 do 40 lat, a 13 w wieku od 41 do 50 lat. W grupie badanych rodziców wykształcenie zawodowe posiadało 14 osób, średnie – 30, a wyższe 26.

Analiza wyników badań własnych

1. Opinia badanych rodziców na temat powielania wobec swoich dzieci stylów wychowawczych stosowanych wobec nich w okresie dzieciństwa

Na początku analizy zebranego materiału przedstawię opinię badanych rodziców na temat ich dzieciństwa, relacji między nimi i ich rodzicami w dzieciństwie oraz tego, czy styl wychowawczy stosowany przez ich rodziców jest wart naśladowania. Poniższy wykres prezentuje opinie rodziców na temat ich dzieciństwa, pytanie dotyczyło tego, czy dobrze wspominają oni swoje dzieciństwo.



Rysunek 1. Czy dobrze wspominają Pan/Pani swoje dzieciństwo? (N=70).

Źródło: badania własne.

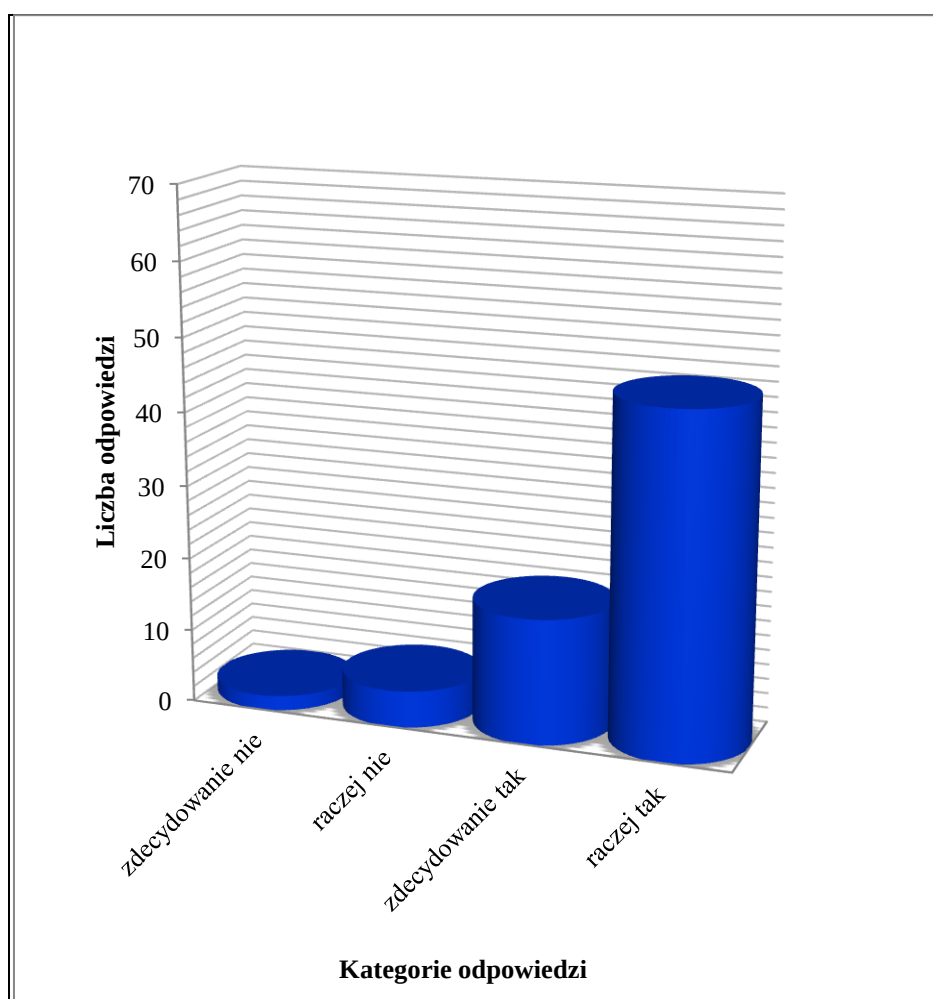
Z danych liczbowych, uporządkowanych w obrazowaniu graficznym, wynika, że spośród 70 badanych rodziców – 31 zdecydowanie uważa, że dobrze wspomina swoje dzieciństwo, 36 wspomina swoje dzieciństwo raczej dobrze, a 3 rodziców twierdzi, że raczej nie wspomina dobrze swojego dzieciństwa. Żaden spośród badanych rodziców nie twierdzi, że zdecydowanie nie wspomina dobrze swojego dzieciństwa.

Wyniki te związane są z kolejnymi odpowiedziami respondentów, dotyczącymi ich relacji z rodzicami w dzieciństwie. Spośród badanych osób 68 udzieliło odpowiedzi na to pytanie. 3 osoby, które odpowiedziały, raczej nie wspominają dobrze swojego dzieciństwa, twierdząc, że relacje: z mamą były dobre, z ojcem złe – był alkoholikiem; z rodzicami były

chłodne; z mamą były dobre, z ojcem żadne. Odpowiedzi pozostałych rodziców są następujące: relacje były bardzo dobre – pomimo tego, że było to pytanie otwarte, warto zaznaczyć, że takiej jednakowej odpowiedzi udzieliły 23 osoby. Relacje były dobre – w ten sposób odpowiedziało 21 osób. Pozostali badani pisali o swoich rodzicach następująco: „Rodzice byli dla mnie autorytetem i wsparciem; relacje oparte były na miłości i wsparciu; z mamą relacje były dobre, z ojcem nie utrzymywałam kontaktu – separacja, a ojciec nie wykazywał chęci spotkania”; „Rodzice mnie szanowali, okazywali wsparcie, darzyłam ich zaufaniem; relacje były przyjacielskie i tak jest do tej pory; relacje były bliskie, ciepła więź emocjonalna; rodzice mnie kochali, miałam określone normy i zasady, a rodzice byli konsekwentni w swoim postępowaniu”.

Odpowiedzi dotyczące relacji respondentów z ich rodzicami w dzieciństwie nie tylko ukazały te relacje, ale wskazały również kwestie, które są dla badanych istotne w procesie wychowania i w kontaktach z rodzicami. Przyjacielskie relacje, pełne miłości, szacunku, zaufania, ciepła, wsparcia ale również rodzicielska konsekwencja, autorytet oraz określenie przez rodziców zasad i norm postępowania – wymienione przez badanych rodziców są priorytetowe w wychowaniu młodego człowieka.

Poniższy wykres przedstawia opinię badanych rodziców na temat tego, czy styl wychowania stosowany przez ich rodziców wobec nich w okresie dzieciństwa jest wart naśladowania.



Rysunek 2. Opinia badanych na temat tego, czy styl wychowawczy, jaki stosowali ich rodzice jest wart naśladowania (N=70).

Źródło: badania własne.

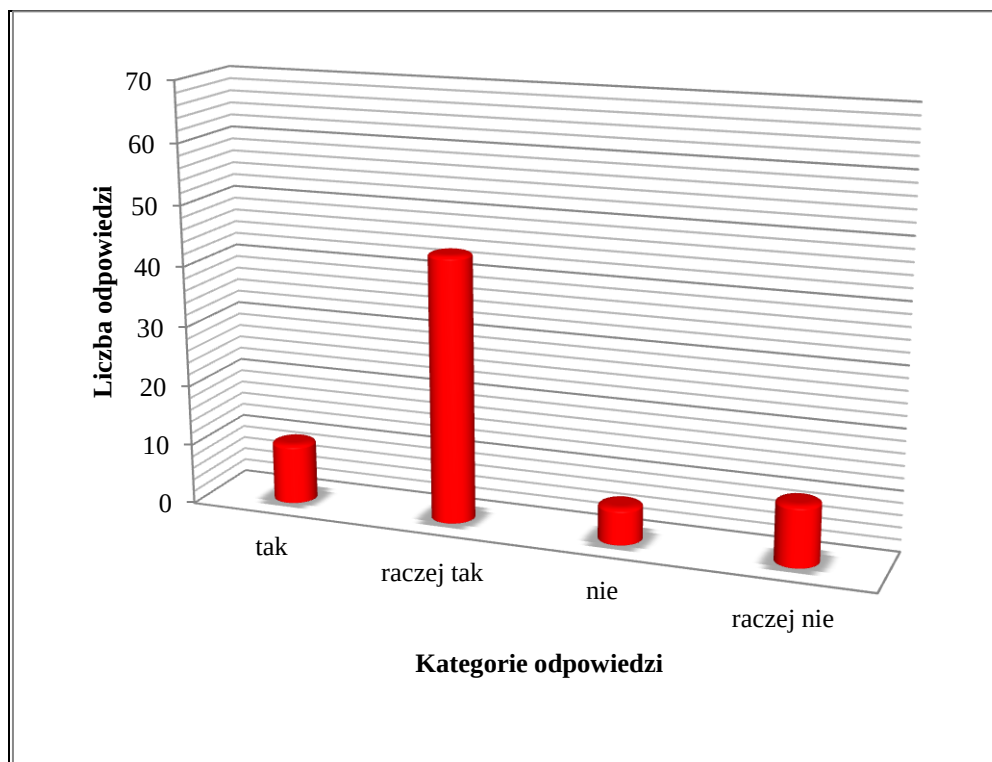
Spośród wszystkich badanych, 17 osób twierdzi, że styl stosowany przez ich rodziców wobec nich w okresie dzieciństwa zdecydowanie jest wart naśladowania. 46 osób uważa, że styl ten raczej jest godny naśladowania. Z kolei dla 5 osób ten styl jest raczej niegodny powielania, a 2 osoby twierdzą, że styl ten zdecydowanie godny naśladowania nie jest. Pragnę zatem przedstawić argumenty badanych rodziców tłumaczące ich odpowiedzi. Argumenty podały 43 osoby, w tym 7 osób twierdzących, że styl ich rodziców zdecydowanie oraz raczej nie jest godny powielania, swoją odpowiedź tłumaczy następująco:

- „Brak więzi, brak odczuwalnej miłości – bliźsi byli dziadkowie.
- Brak wspólnych metod wychowawczych.
- Brak porozumienia między rodzicami, co rzutowało na zachowanie dzieci.
- Należy dać dziecku więcej swobody, nawet jeżeli rodzic ma jedno dziecko i bardzo się o nie troszczy.
- Brak konsekwencji w egzekwowaniu ustalonych kar”.

Badani, którzy zwrócili uwagę na fakt, że ich rodzice nie mieli wspólnych metod wychowawczych oraz nie potrafili porozumieć się między sobą, równocześnie twierdząc, że zdecydowanie nie jest/raczej nie jest to godny naśladowania sposób na wychowanie, ukazali potrzebę posiadania w dzieciństwie poczucia jednakowego stanowiska obu rodziców w kwestii wychowania dzieci. Widać wyraźnie, że ich zdaniem rodzicielska zgodność wychowawcza jest ważna w procesie wychowania.

Argumenty osób twierdzących, że styl wychowawczy ich rodziców jest/raczej jest godny powielania: „rodzice dobrze mnie wychowali; nauczyli mnie odpowiedzialności, samodzielności, przygotowali do życia; chcieli, abym coś w życiu osiągnął; mam dobre wspomnienia, teraz dobrze radzę sobie w życiu; wyrosłam na dobrego, uczciwego człowieka jest to zasługa rodziców; rodzice szanowali moje decyzje; stosuję podobny styl wychowania; rodzice zawsze mieli dla mnie czas; stosowali odpowiednie metody wychowawcze; miłość, akceptacja, poczucie bezpieczeństwa, rodzice doceniali moje sukcesy; rodzice czasami popełniali błędy wychowawcze, których ja staram się nie popełniać; warte naśladowania: konsekwencja i wymagania, jednak dziecku trzeba poświęcać więcej czasu; rodzice byli tolerancyjni i sprawiedliwi; budowanie rodzinnych więzi, wspólnie spędzany czas, pomoc, wsparcie, dyscyplina; rodzice wpoili mi co jest dobre, a co złe, zawsze dotrzymywali słowa”.

Powyższe dane dotyczące opinii respondentów na temat tego, czy i dlaczego styl stosowany przez ich rodziców wobec nich w dzieciństwie jest godny naśladowania, nie wskazują jedynie na stosunek badanych do kwestii oddziaływania wychowawczego swoich rodziców. Dzięki tym wypowiedziom można dowiedzieć się, jakie kwestie są istotne dla badanych w procesie wychowania, a które zakłócają ten proces i są niekorzystne.



Rysunek 3. Odpowiedzi badanych na temat tego, czy w wychowaniu dziecka kierują się stylem wychowania stosowanym przez własnych rodziców (N=70).

Źródło: badania własne.

W grupie 70 osób, 10 – kieruje się stylem wychowania stosowanym przez rodziców wobec nich, 44 badane osoby odpowiedziały, że raczej się kierują. 10 osób raczej nie kieruje się stylem wychowania swoich rodziców, a 6 – zdecydowanie nie.

Mimo opinii 63 respondentów, że styl rodziców jest zdecydowanie lub raczej godny naśladowania, to nie wszyscy z nich zdecydowanie kierują się stylem wychowania stosowanym wobec nich w okresie dzieciństwa. Wśród 46 osób twierdzących, że oddziaływanie wychowawcze raczej jest godne naśladowania, 3 osoby zdecydowanie nie kierują się stylem wychowania swoich rodziców, a raczej nie – 6 osób. Wśród osób twierdzących, że oddziaływanie wychowawcze ich rodziców zdecydowanie jest warte naśladowania: 6 – stosuje styl wychowania swoich rodziców, a 11 – raczej stosuje.

Osoby, które uważają, że styl ten zdecydowanie nie jest godny naśladowania, nie kierują się nim. Z kolei z 5 osób twierdzących, że styl ten raczej nie jest godny naśladowania, 4 – raczej się nim nie kieruje, a 1 respondent zdecydowanie się nim nie kieruje.

Argumenty 6 z 10 osób kierujących się stylem wychowania stosowanym przez swoich rodziców (4 osoby nie uzasadniły odpowiedzi): „styl ten jest skuteczny; jest to dobra metoda, pozwalająca osiągnąć cele wychowawcze; w wychowaniu dziecka staram się wykorzystywać wszystkie cenne wskazówki jakie dostałam od swoich rodziców; rodzice byli dla mnie autorytetami, wspierali mnie, popełniali błędy, ale co ważne – potrafili się do nich przyznać; konsekwencja w działaniu przynosi efekty; jest to dobry przykład na wychowanie”.

Uzasadnienia badanych rodziców powielających styl wychowania stosowany przez ich rodziców nie tylko wskazują, że ważny w procesie wychowania jest autorytet i konsekwencja, ale również na to, jak istotne jest przyznawanie się do popełnionego przez siebie błędu. Takie zachowanie buduje autentyczność i szacunek do rodzica w oczach młodego człowieka.

Wśród 44 respondentów twierdzących, że raczej powiela styl wychowania stosowany przez swoich rodziców – 26 udzieliło uzasadnienia:

- „Styl ten jest skuteczny” – takiej odpowiedzi udzieliło 7 osób.
- „Zostałam wychowana/y na dobrego człowieka” – w ten sposób odpowiedziało 6 osób.

Pozostali rodzice odpowiadali następująco: „był to dobry styl, ale ja staram się wprowadzać swoje zasady; rodzice wnieśli w moje życie dobre wartości, ja staram się robić to samo; mama wychowała mnie na dobrego człowieka; raczej tak, ale dzisiejszy świat promuje inny sposób wychowania, jednak stereotypy są ważne; raczej tak, ponieważ zmieniły się warunki społeczne, ekonomiczne; rodzice stosowali odpowiednie metody; ten sposób pozwala na wychowanie dziecka w cieplej, rodzinnej atmosferze na porządnego człowieka; z metod stosowanych przez moich rodziców wybieram te, które uznaje za stosowne; jest to dobry przykład na wychowanie; tak samo jak moi rodzice dla mnie, ja również dla swoich dzieci staram się być autorytetem; rodzice mieli jasne zasady, byli konsekwentni, udzielali pomocy oraz wsparcia; moi rodzice dużo ze mną rozmawiali, tłumaczyli mi wiele rzeczy; raczej powielam styl stosowany przez rodziców, ponieważ chcę, aby moje dziecko czuło się szczęśliwe, bezpieczne i doceniane, tak jak ja za czasów swojego dzieciństwa”.

Niektóre z powyższych odpowiedzi raczej powielających styl stosowany przez swoich rodziców, podobnie jak w przypadku osób zdecydowanie powielających, wskazują na ważność autorytetu, konsekwencję oraz stawianie dziecku zrozumiałych zasad w procesie wychowania. Badani twierdzą również, że rozmowa, poświęcanie dziecku czasu, okazywanie mu wsparcia oraz pomocy, docenianie go i tworzenie atmosfery pełnej miłości, bezpieczeństwa oraz szczęścia jest godnym naśladowania. Wypowiedzi te wskazują na pozytywne wspomnienia z okresu dzieciństwa oraz ukazują stosowany styl wychowania rodziców osób badanych. Jednak również dzięki tym wypowiedziom można dowiedzieć się, jakie czynniki są istotne dla badanych rodziców oraz poprzez ich deklaracje, że raczej powielają ten styl wychowania, można przypuszczać, jaki jest styl wychowawczy stosowany również przez nich. Kontynuując analizę wypowiedzi badanych raczej powielających styl wychowawczy swoich rodziców, należy stwierdzić, że pośród nich znajdują się osoby, które zwracają uwagę na zmieniające się warunki ekonomiczne i społeczne, a także takie, które starają się wprowadzać również swoje zasady, modyfikując w pewnym stopniu style wychowania stosowane przez swoich rodziców.

Spośród 6 badanych niepowielających stylu stosowanego przez swoich rodziców, argument podała 1 osoba, która napisała, że: „będąc rodzicem, widzę to trochę inaczej niż moi rodzice”.

W grupie osób twierdzących, że raczej nie stosują stylu wychowania stosowanego przez swoich rodziców, uzasadnienia podało 7 osób: „chcę, aby moje dziecko miało jak najlepszy kontakt z rodzicami, ja tego nie miałem; moi rodzice poświęcali mi za mało czasu, zdecydowanie brakowało rozmów, a obowiązki miałam niewspółmierne do moich możliwości; były to inne czasy, inne warunki do życia; raczej nie powielam, gdyż teraz są inne czasy, ale część zasad staram się powielać; teraz są inne czasy, wychowuje się z postępem; stosujemy własny styl wychowawczy, aby dziecko też mogło wyrażać swoje zdanie, ja nie mogłem; raczej nie, ponieważ dużo się od tego czasu zmieniło”.

3 z powyższych wypowiedzi respondentów raczej niepowielających stylu wychowania stosowanego przez swoich rodziców wskazują na czynniki, których w dzieciństwie badanych zabrakło, takie jak: dobry kontakt z rodzicami, rozmowa, dawanie dziecku możliwości do własnych wypowiedzi oraz obowiązki dostosowane do dziecięcych możliwości. Warto w tym

miejszu przedstawić stanowisko M. Przetacznik-Gierowskiej, która uważa, że wiedza wychowawcy na temat ogólnych cech właściwych dla następujących po sobie stadiów rozwoju moralnego dziecka stanowi fundament dla odpowiedniego stawiania wymagań, dostosowanego do jego wieku, a także poziomu umysłowego rozwoju oraz charakteru doświadczeń (1994, s. 62; za: Hankała, 2002, s. 37).

Argumenty rodziców wskazują, że w procesie wychowania starają się oni nie popełniać tych samych rodzicielskich błędów, gdyż doświadczyli ich podczas swojego dzieciństwa, a tym samym nie chcą, aby ich dzieci również je doznawały. Mamy tu do czynienia z rodzicielską refleksją, dotyczącą tego, że pomimo tego, iż wzrastali oni w takich warunkach (a był to ich wzór), to dla dobra własnego dziecka starają się nimi nie kierować. Widać tutaj wyraźnie, jak ważne jest dawanie dobrego przykładu młodemu człowiekowi właśnie poprzez własne postępowanie, gdyż to rodzice powinni być dla dziecka wzorcem, a życie rodzinne punktem odniesienia podczas uczenia się życia pozarodzinnego (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2014, s. 119), a „bez miłości i przykładu wychowanie jest niczym” (Kast-Zahn, 2015, s. 13).

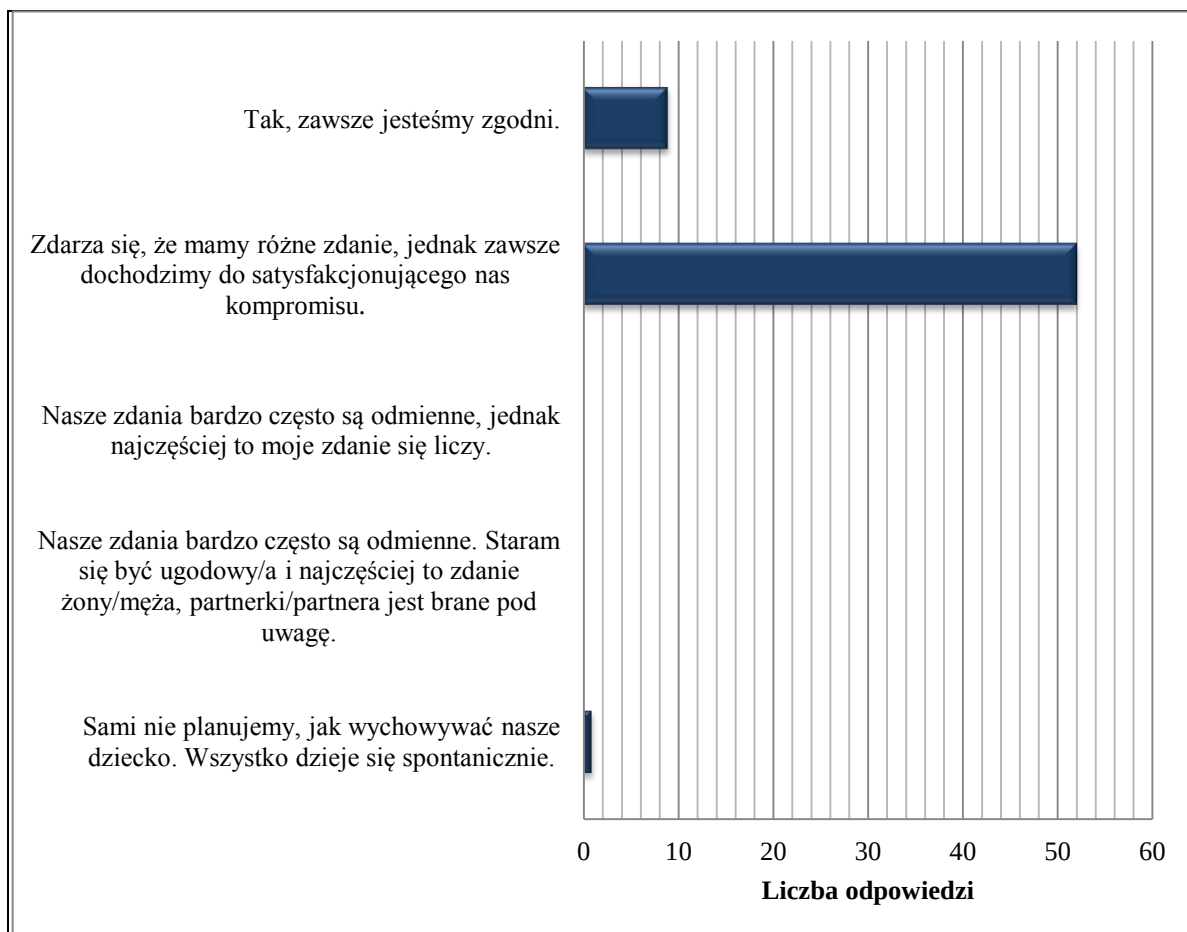
Pozostali badani rodzice zwrócili uwagę na zmieniające się życiowe warunki, na „wychowanie z postępem”, w efekcie czego nie kierują się zasadami wprowadzanymi wobec nich przez ich rodziców.

2. Zgodność badanych rodziców co do wyboru stylu wychowania wobec swoich dzieci

Aby móc odpowiedzieć na ten problem, w pierwszej kolejności dowiedziałam się, którzy z badanych rodziców wychowują swoje dziecko razem z małżonkiem/partnerem, a którzy wychowaniem dziecka zajmują się samodzielnie. Z analizowanych danych wynika, że w grupie 70 badanych rodziców, 62 osoby wychowuje dziecko razem z małżonkiem/partnerem, a 8 osób wychowuje je samodzielnie. Wśród 62 osób 9 stwierdza „tak, zawsze jesteśmy zgodni”; 52 osoby podają: „zdarza się, że mamy różne zdanie, jednak zawsze dochodzimy do satysfakcjonującego nas kompromisu”; 1 osoba uważa, że „razem z małżonkiem/partnerem nie planują tego, jak wychowywać dziecko, wszystko dzieje się spontanicznie”.

Zakładając, że małżonkowie/partnerzy mogą mieć różne, odmienne doświadczenia z dzieciństwa, mogli wzrastać w innych warunkach, innych relacjach ze swoimi rodzicami, byli uczeni innych zasad bądź w pewnym stopniu nie zostali ich nauczeni, to jednak potrafią we własnej rodzinie porozumieć się ze sobą. Mimo zdarzających się między nimi różnic w opiniach dotyczących wychowania, potrafią wypracować wspólny styl oddziaływania wychowawczego. Z moich badań wynika, że rodzic, który nie był w dzieciństwie wysłuchany, któremu nie poświęcano tyle czasu, ile potrzebował, który nie miał obowiązków dostosowanych do swoich możliwości, będzie dążył do tego, aby jego dziecko miało to, czego jemu w dzieciństwie zabrakło, a było dla niego niezbędne.

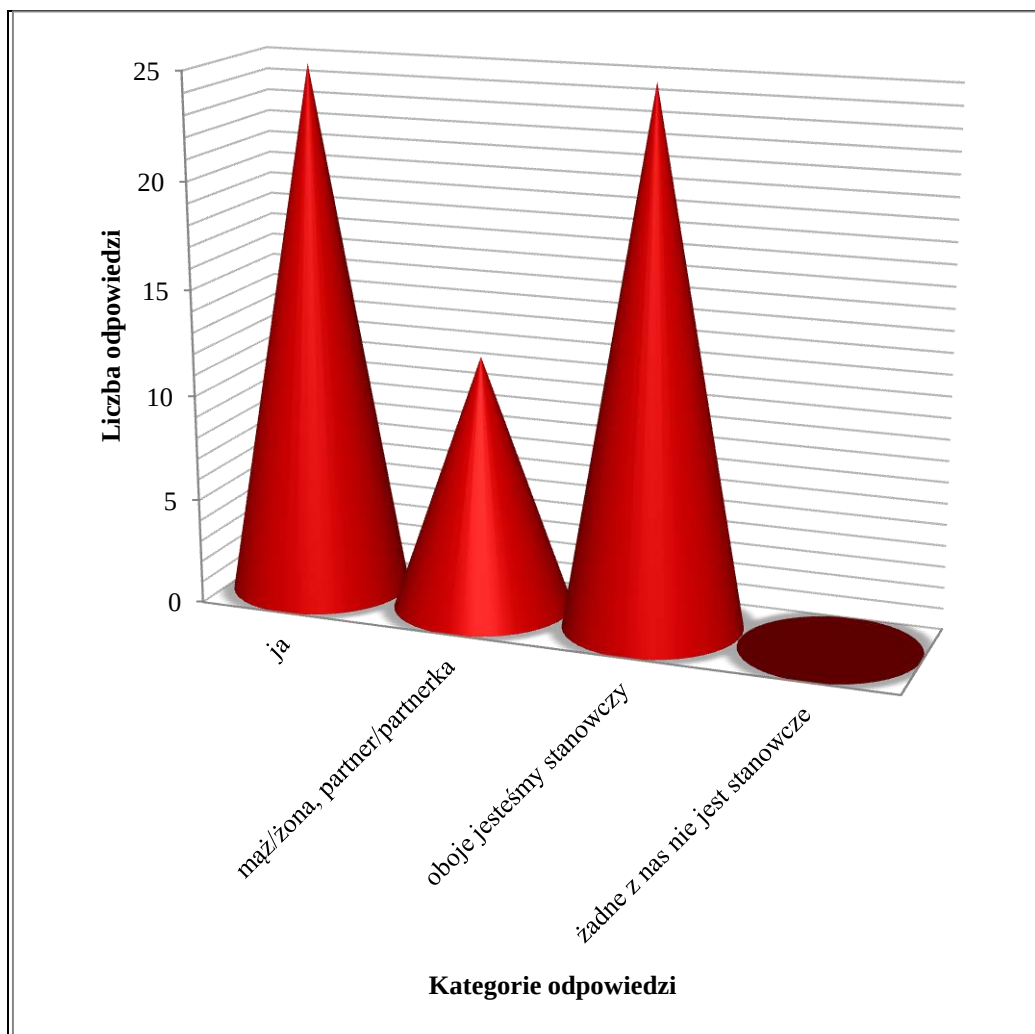
Na rysunku zilustrowałam wyniki dotyczące zgodności wychowawczej badanych rodziców.



Rysunek 4. Rodzicielska zgodność wychowawcza (N=70).

Źródło: badania własne.

Dopełniając powyższe wyniki, należy dodać, że ponad połowa badanych osób – 52 – uważa, że pomimo tego, iż zdarza się, że mają różne zdania, dochodzą do satysfakcjonującego je kompromisu, a 9 spośród badanych jasno określa, że w wychowaniu jest zgodnych z małżonkami/partnerami. Interesowało mnie też zagadnienie, który z rodziców zdaniem badanych jest bardziej stanowczy w wychowaniu. Materiał ten przedstawia rysunek 5.



Rysunek 5. Opinia badanych na temat tego, kto z nich w wychowaniu jest bardziej stanowczy (N=70).
Źródło: badania własne.

Na to pytanie odpowiedzi udzieliły 62 osoby, ponieważ pozostali rodzice wychowują swoje dziecko w pojedynkę – samotnie. Zebrany materiał pokazuje, że wśród 62 badanych 25 rodziców za osobę bardziej stanowczą uważa siebie. 12 badanych uważa, że to małżonek/partner jest bardziej stanowczy, z kolei 25 osób podaje zarówno siebie, jak i swojego małżonka/partnera. Nikt z badanych nie twierdzi, że ani jeden ze współmałżonków w związku nie jest stanowczy.

Warto te wyniki porównać z danymi dotyczącymi zgodności wychowawczej w opinii badanych rodziców. Wśród 9 badanych twierdzących, że w wychowaniu dziecka są zgodni z małżonkiem/partnerem, 5 za osobę stanowczą w związku uważa zarówno siebie, jak też swojego małżonka/partnera. 2 osoby podają, że to małżonek/partner jest bardziej stanowczy, a siebie za osobę bardziej stanowczą uważa również 2 respondentów. W grupie 52 badanych rodziców podających, że w ich związku różnice zdań się zdarzają, jednak dochodzą oni do kompromisu – 21 uważa siebie za osobę bardziej stanowczą w związku, 11 uważa, że to małżonek/partner jest bardziej stanowczy, a zdania, że razem z małżonkiem/partnerem oboje są stanowczy, jest 19 rodziców. Rodzic, który podał, że razem z małżonkiem/partnerem nie planują, jak wychowywać swoje dziecko, a wszystko dzieje się spontanicznie, za osobę bardziej stanowczą zarówno w związku, jak i w wychowaniu uważa siebie.

Podsumowanie

Dzięki przedstawionym argumentom badanych rodziców w odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania, dowiedziałam się, co dla badanych rodziców jest ważne w wychowaniu dziecka i na jakie kwestie zwracają uwagę. Ukazują oni czynniki, które w procesie wychowania są bardzo istotne, m.in. miłość, ale też konsekwencja, bezpieczeństwo, szacunek do dziecka, dbanie o jego potrzeby, wspólne spędzanie czasu, wpajanie pozytywnych postaw, określanie norm oraz zasad, zgodność wychowawcza obojga rodziców gdzie jej brak, zdaniem badanego rzutuje na zachowanie dziecka. Można również zauważyć rodzicielską refleksję płynącą z tych stwierdzeń oraz świadomość wychowawczą. W grupie badanych, 9 osób zawsze jest zgodnych z małżonkiem/partnerem w kwestii wychowania dziecka, a mimo tego, że według 52 respondentów istnieją między nimi a ich współmałżonkami/partnerami różnice zdań, to starają się oni dochodzić do satysfakcjonującego ich kompromisu. Zagadnienie, jakie według mnie związane jest ze zgodnością wychowawczą rodziców dotyczy tego, czy powielają oni styl wychowania stosowany wobec nich w okresie ich dzieciństwa. 10 osób oznajmiło, że powielają ten styl, a 44 raczej się nim kierują. Warto jednak wspomnieć, jak ogromne znaczenie mają tutaj również nie tylko wspomnienia z dzieciństwa, dotyczące tego, jak było się wychowywanym, ale i umiejętność wyboru właściwych według siebie postaw i metod własnych rodziców oraz ich ewentualna modyfikacja. Wychowawcze oddziaływanie badanych wiąże się zatem z ich świadomością tego, jak ważna jest ich rola. Nie należy jednak zapominać o tym, jak dla bycia rodzicem świadomie wychowującym istotna jest również wiedza na temat tego, jakie potrzeby posiada ich dziecko na kolejnych etapach swojego dorostania.

Warto więc, będąc rodzicem, poddać refleksji własne działania wychowawcze, mając na uwadze fakt, że będzie się wzorem do naśladowania dla swojego dziecka, gdyż wpływ rodziny macierzystej niekiedy jest na tyle silny, że rodzicom – właśnie kiedyś dzieciom, niełatwo nieraz jest dokonywać w nich pewnych modyfikacji lub też zastąpić je innymi, nawet jeśli oceniają je jako negatywne, co potwierdzają wyniki przedstawionych badań. „Człowiek ma naturalną zdolność do obserwowania innych i naśladowania ich. Spojrzenie na rozwój jednostki przez pryzmat oddziaływań wywieranych na nią przez innych drogą modelowania, siła przykładu i wzorców osobowych staje się (...) źródłem inspiracji w sztuce wychowania” (Załona, 2012, s. 12), z czego mogą korzystać rodzice, świadomie wybierając kierunek własnych oddziaływań wychowawczych.

Bibliografia

- Bereźnicka, M. (2014). *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Forward, S. (2006). *Toksyczni rodzice*. Warszawa: Czarna Owca.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hankała, A. (2002). Zastosowanie wiedzy psychologicznej o rozwoju człowieka w nauczaniu i wychowaniu. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej* (s. 9-54). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2011). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kast-Zachn, A. (2015). *Każde dziecko może nauczyć się reguł*. Poznań: Media Rodzina.
- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.

- Łobocki, M. (2003). *ABC wychowania*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łobocki, M. (2004). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maszkę, A.W. (2004). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Okoń, W. (2001). *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2014). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztumski, J. (2010). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Truskolaska, J. (2010). *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach wiejskich i miejskich województwa Lubelskiego na początku XX wieku*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zaślona, Z. (2012). Czy wychowanie jest sztuką? W: Z. Zaślona (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki wychowania* (s. 7-21). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zarzecki, L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.

VYUŽITIE ILUSTRÁCIE ĽUDOVEJ ROZPRÁVKY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Abstrakt

V tomto príspevku sa zameriavame na ozrejenie pojmov ilustrácia, ľudová rozprávka, vysvetľujeme aké sú najdôležitejšie funkcie ilustrácie, no najmä aký význam a posolstvo v sebe ukrýva ilustrácia ľudovej rozprávky. Snažíme sa vysvetliť prečo je ilustrácia ľudovej rozprávky v detskom svete nenahraditeľná a aká je jej osobitosť vnímania dieťaťom v období predškolského veku. V závere poskytujeme návrhy aktivít, ako možno využiť ilustrácie ľudových rozprávok pri deťoch tak, aby sa čo najviac naučili a pochopili morálny význam nielen ilustrácie, ale aj samotnej rozprávky.

Kľúčové slová: ilustrácia, ľudová rozprávka, predškolský vek.

Summary

In this article we will clarify the concepts of illustration and folk tale. We will focus on the most important functions of illustrations, but mainly on their meaning and message which they hide inside. We will try to explain why is illustration in folk tale important, irreplaceable and her peculiarity of children's reception in preschool age. In conclusion we offer some ideas for the activity and how it is possible to use illustration of folk tales in children's education that they learn and grasp moral meaning of illustration, but also meaning folk tale.

Key words: illustration, folk fairy tale, pre-school age.

Úvod

V predškolskom veku je pre dieťa mimoriadne dôležitá rozprávka. Rozprávka ukrývajúca sa v knihe. Rozprávka, ktorá nielen svojím textom, poslaním, ale aj ilustráciou upútavajú pozornosť dieťaťa. Čo je vlastne ilustrácia a kedy je dostatočne pútavá pre dieťa? Existuje „zlá“ alebo „dobrá“ ilustrácia? A prečo majú pre dieťa obrovský význam ľudové rozprávky? Je dôležité, aby sa deti v predškolskom veku stretli a oboznámili s ľudovou kultúrou, ľudovými zvykmi a tradíciami a to im najprirodzenejším spôsobom – prostredníctvom rozprávky. Ilustrácie dieťaťu uľahčujú pochopenie rôznych vecí a udalostí, ktorému by možno z rozprávania neboli pochopili. Slúžia deťom na objasnenie deja, na vytvorenie akejsi predstavy o konkrétnej rozprávke, no najmä vďaka ilustráciám v dieťati zanechajú stopu a utvrdia v nich morálne posolstvo a ponaučenie z ľudových rozprávok, ktoré v sebe ukrývajú mnoho pravdy.

Pojem ilustrácia

Mysel dieťaťa je v predškolskom veku mimoriadne zaujímavým miestom. Odohráva sa v ňom veľa príbehov a dieťa vie byť skutočne empatické. Vie sa vžiť do prežívania konkrétnych postáv, cíti a súcíti s nimi. Avšak, prvým pútačom, vďaka ktorému si dieťa vezme knihu do ruky, je práve ilustrácia. František Holešovský (1977) objasňuje pojem ilustrácia a hovorí o ňom, že ilustrácie nám slúžia na názorné konkretizovanie predstáv, ktoré čitateľ vníma pri čítaní textu a následne na to, že mu ilustrácie prinášajú oporné body, v ktorých sa pohybuje čitateľova fantázia, jeho predstavy a jeho vlastný svet.

Ak ilustrátor vytvorí skutočne dobrú ilustráciu, dokáže dieťa vtiahnuť do rozprávkového sveta, priamo do deja príbehu. Vďaka ilustrácii si dieťa samo vie príbeh dotvoriť, objasniť a to najdôležitejšie – práve vďaka ilustrácii, si dokáže príbeh zapamätať. Je to kvôli tomu, že dieťa v predškolskom veku si skôr pamätá videné ako počuté. Nie je sa čomu čudovať, pretože v tomto období hrá dôležitú úlohu farebnosť. Ak je ilustrácia farebná, zaujímavá, nie obyčajná, je vyššia pravdepodobnosť, že dieťa siahne práve po knihe, ktorá týmito vlastnosťami ilustrácií disponuje. Avšak to, aby bola ilustrácia naozaj dobrá, je potrebné, aby sa ilustrátor pohyboval na rovnakej úrovni predstáv ako detský čitateľ knihy. Dôležité je tiež povedať to, že samotná ilustrácia síce ako prvá upútava pozornosť dieťaťa, no jej skutočným poslaním je text objasňovať. Potvrdzujú to aj slová M. Tokára (1996), ktorý hovorí o ilustráciách ako o kresbách, ktoré text objasňujú, vysvetľujú a dopĺňajú.

Funkcie ilustrácie

O ilustrácii môžeme tvrdiť, že je účelová. Plní totiž viacero dôležitých funkcií. Ako prvé by sme chceli opäť podotknúť, že jej úlohou je text dopĺňať a skrásľovať. Ak sa však pozrieme na ilustráciu z hľadiska psychologického, vieme povedať, že dokáže rozvíjať psychické procesy a kvality dieťaťa. Služi na rozvoj fantázie, poznania. Obohacuje detskú myseľ, detské zážitky, vďaka nej môže dôjsť aj k citovému uvoľneniu dieťaťa. F. Holešovský (1977) o ilustrácii hovorí aj ako o istej forme terapie.

Všetky vyššie spomínané funkcie ilustrácie však podliehajú viacerým faktorom. Medzi najdôležitejšie z nich sú najmä vek dieťaťa, momentálne prežívanie dieťaťa a konkrétny žáner knihy. Predtým však, ako by sme chceli hovoriť o rôznych vplyvoch ilustrácie na dieťaťa, je potrebné zabezpečiť to, aby bola kniha pre dieťaťa v čo najvyššej miere zaujímavá a pútavá. Ak dieťa samo nesiahne po knihe, nevieme dosiahnuť žiadne vzdelávacie ciele.

Čo si však môžeme predstaviť konkrétnejšie pod slovom „pútavá“? V prvom rade by pútavá kniha mala byť rôznorodá, bohatá. Mala by byť dostatočne zaujímavou na vzbudenie záujmu u chlapcov, ale aj u dievčat. Mala by byť vzrušujúcou a život dieťaťa v ničom obohatiť.

Medzi základné funkcie samotnej ilustrácie však podľa M. Tokára (1996) patrí:

- a) funkcia umelecko-estetická a výchovná;
- b) funkcia konkretizácie čitateľských predstáv (interpretačná);
- c) funkcia názorného zobrazenia;
- d) funkcia poznávacia;
- e) funkcia komunikatívno-informačná;
- f) funkcia pauzy;
- g) funkcia rekreačno-zábavná;
- h) funkcia dekoratívna.

- a) *Umelecko-estetická a výchovná funkcia* – je najdôležitejšou funkciou. Jej dôležitosť spočíva najmä v tom, že najprv musí byť splnená táto funkcia, až potom sa môžu uplatniť ostatné funkcie. Vo svojom princípe znamená najmä to, že ilustrátor dosiahne to, že na knihu upriami pozornosť dieťaťa.
- b) *Funkcia konkretizácia čitateľských predstáv (interpretačná funkcia)* – táto funkcia ilustrácie je založená na doterajších a predchádzajúcich skúsenostiach čitateľa a práve vďaka tejto funkcii sa čitateľova skúsenosť konkretizuje. Napomáha detskému čitateľovi konkretizovať si nejakú obrazovú informáciu na takú, ako je opísaná v literárnom texte.

- c) *Funkcia názorného zobrazenia* – Názornosť chápeme ako nejaké zobrazenie konkrétnej veci – vytvorenie si predstavy o niečom. Zásada názornosti je často používaná aj vo vyučovacom procese a je naozaj spoľahlivou metódou, ako žiakov niečo naučiť.
- d) *Poznávacia funkcia* – detský čitateľ vďaka nej nielen poznáva niečo nové, ale samotný ilustrátor v nej odкрýva svoj vzťah k životu, k dielu, k samotnému výtvarníctvu.
- e) *Komunikatívno-informačná funkcia* – prostredníctvom ilustrácie, samotný ilustrátor vkladá do ilustrácie sám seba, svoj pohľad na svet, svoje názory a podobne. Tak sa dostáva do role komunikátora, ktorý komunikuje s detským čitateľom. Dostáva sa nám tu do pozornosti aj mimoestetická úloha, ktorú podmieňuje práve komunikatívno-informačná funkcia, ktorý spočíva najmä v ovplyvňovaní a formovaní názorov, postojov a konania čitateľa.
- f) *Funkcia pauzy* – na základe pauzy, máme priestor si prečítaný úryvok textu uložiť do pamäte, zapamätať si ho.
- g) *Rekreačno-zábavná funkcia* – vďaka tejto funkcii si najmä detský čitateľ dokáže oddýchnuť, uvoľniť sa. Na druhej strane sa však veľa vtipne ilustrovaných ilustrácií dotýka detskej prirodzenosti a spontánnosti.
- h) *Dekoratívna funkcia* – robí knihu zaujímavejšou, veselšou a krajšou a práve tým dokáže zaujať pozornosť dieťaťa.

Dieťa v predškolskom veku a jeho recepcia ilustrácie

Ako prvé pokladáme za dôležité vysvetliť pojem recepcia. Slovo recepcia pochádza z latinčiny a prekladá sa ako prijímanie, prijatie. „Recepcia (vnímanie) je vstupnou časťou zložitého psychického procesu odrazu reality. Služi potrebám organizmu, jeho adaptácii na vnútorné aj vonkajšie prostredie“ (Bachurová, 2013, s. 23). Ide teda o akýsi proces vnímania, kedy v našej mysli prebieha to, že naše zmyslové analyzátory, rozkladajú podnet, ktorý vnímame na viacero jednotlivých častí. Aj Jaromír Uždil (2002) tvrdí, že pričinením osobného vzťahu k vnímanému objektu, sa ilustrácia mení na niečo, čo v čitateľovi zanecháva stopu.

Vieme teda povedať, že ilustrácia, ktorý dieťa vníma, sa v procese recepcie stáva estetickým alebo umeleckým podnetom k tomu, aby mohol vzniknúť estetický alebo umelecký zážitok. U dieťaťa v predškolskom veku teda vznikajú rôzne predstavy, ktoré si mení na skutočnosť. Rozdielne je však vnímanie ilustrácie u detí starších. Tie už dokážu odlíšiť rozprávku od niečoho skutočného. V predškolskom veku teda dieťa upriamuje svoju pozornosť najmä na tému rozprávky, ilustrácie a na to, či je ilustrácia farebne spracovaná. Pokladá sa preto za nevyhnutné naučiť dieťa postupne oddeľovať realitu od fantazijných predstáv. V spojení s recepciou ilustrácie, musíme uviesť pojem interpretácia ilustrácie. Práve interpretácia ilustrácie hovorí o schopnosti človeka prijať rôzne podnety, impulzy a informácie (Bachurová, 2013). Ak sa dieťa teda pozrie na ilustráciu, dokáže prvoplánovo povedať a reagovať na to, čo vidí na obrázku. Hovorí o tom, čo je dôležité preňho – rôzne zvieratá, predmety, iné postavy vyskytujúce sa v texte. Pokladáme však za nevyhnutné zdôrazniť to, že interpretácia je u každého človeka či dieťaťa iná. Tak ako si každý z nás dospelých dokáže inak interpretovať text, tak aj dieťa vníma odlišne ilustráciu ako jeho kamarát. Pre každé dieťa má ilustrácia inú výpovednú hodnotu.

Význam ľudovej rozprávky pre dieťa

Povieme pravdu ak budeme tvrdiť, že rozprávka má v živote dieťaťa nezastupiteľné miesto. Je nesmrteľná a trauje sa generáciami. Každá rozprávka je iná, jedinečná a poznáme veľa typov rozprávok. Čím je ale dôležitá pre dieťa ľudová rozprávka?

Ľudová rozprávka bola v minulosti určená najmä dospelým napriek tomu, že disponovala istými črtami, ktoré naznačovali, že sú určené najmenším. Dnes je tomu trochu inak a ľudová rozprávka je predsa „len“ rozprávkou pre deti. Rozprávka priaznivo pôsobí na rozvoj detskej fantázie a obrazotvornosti. Hlavný hrdina rozprávky môže byť pre dieťa vzorom, príkladom pre plnenie dobra aj v reálnom živote samotného dieťaťa. Ľudový hrdina je v rozprávke výnimočný, bojuje za dobro a na základe jeho správania si dieťa môže zobrať za vzor práve jeho. A to pre jeho odvahu, statočnosť, vytrvalosť a odhodlanosť ísť si za svojím cieľom. Tým sa dieťaťu ponúkajú možnosti, aby si išli aj za svojimi malými snami.

Ľudová rozprávka napriek tomu, že je rozprávkou čarovnou, odohráva sa v prostredí na Slovensku. Týmto tvrdením sa opierame najmä o slová Jána Doruľu (2012), ktorý sám hovorí, že rozprávkové príbehy s ľudovým motívom sa odohrávajú v slovenskom prostredí, sú zasadené do slovenskej prírody. Slovom J. Doruľu, ktorý hovorí, že slovenská ľudová rozprávka sa odohráva typickým slovenským prostredím, chceme povedať a myslíme si, že práve prostredníctvom ilustrácií hôr, dolín a prírody a pod., sa dieťa viac učí o prírode samotnej.

Ďalšie pozitívum ľudovej rozprávky je v tom, že dieťa sa učí novým slovám. V rozprávkach sa totiž často vyskytujú slová zastarané, archaické.

Iným trochu odlišným pozitívom môže byť aj to, že ak dieťaťu čítame pravidelne, dieťa si naberá zvyk. Ako príklad uvedieme čítanie knihy v materskej škole po obede. Ak sa rozprávka číta, dieťa vie, že po čítaní nasleduje odpočinok. Hovoríme o východnom charaktere knihy. Samozrejmosťou však je, že ľudová rozprávka rozvíja dieťa predškolského veku po viacerých stránkach a tým jeho život obohacuje. Okrem iného učí dieťa byť viac empatickejším a zhovievavejším k iným, ale aj to, že v živote treba byť človekom s dobrým srdcom. Čaro ľudovej rozprávky spočíva v rôznych čarovných predmetoch či zázrakoch a preto sa nedá porovnávať so žiadnymi inými rozprávkami.

Využitie ilustrácií ľudových rozprávok v predprimárnom vzdelávaní

Pri návrhoch a možnostiach, ako využiť ilustrácie ľudových rozprávok, treba podotknúť, že existujú rôzne spracovanie kníh. Dieťaťu je preto dobré ukázať rozdiel medzi spracovaním ilustrácií od dvoch rôznych ilustrátorov. Pre tento príklad by sa dalo použiť napríklad spracovanie rozprávky *O veternom kráľovi*, ktorú napísal Pavol Dobšinský. Učiteľka by deťom rozprávku najprv prečítala a potom ukázala dve rôzne knihy, v ktorých je táto rozprávka ilustrovaná. Pozornosť detí na ilustrácie by mohla zamerať najmä otázkami:

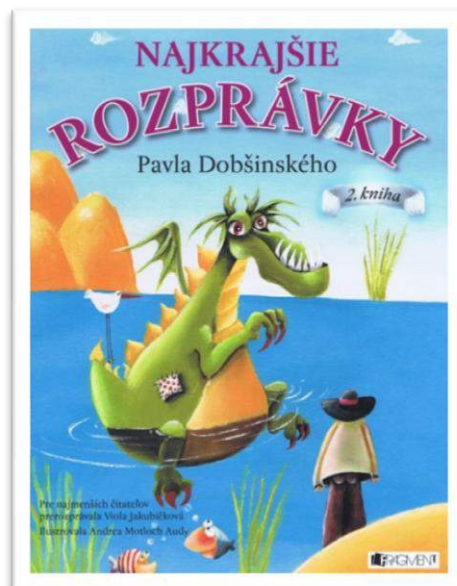
- V ktorej knihe sú farebné ilustrácie? V ktorej sú ilustrácie čiernobiele?
- Aké pocity u Vás vyvoláva táto ilustrácia? Je to strach či skôr radosť?
- Je v tejto ilustrácii zobrazené niečo dôležité?
- V čom vidíte hlavný rozdiel medzi ilustráciami v týchto dvoch knihách?

Otázky môžu byť rôzne. Dôležité je, aby nimi učiteľka dokázala to, aby si deti uvedomili, že ilustrácie sú jedinečné, špecifické, každý ilustrátor kreslí (maľuje) inak, s časom sa techniky ilustrovania menia atď.

Treba však spomenúť aj to, aby keď použijete nejaké pre deti cudzie výrazy, ich hneď aj deťom vysvetlila. Napr. ilustrátor – je to niekto, kto tieto obrázky v knihe nakreslil.

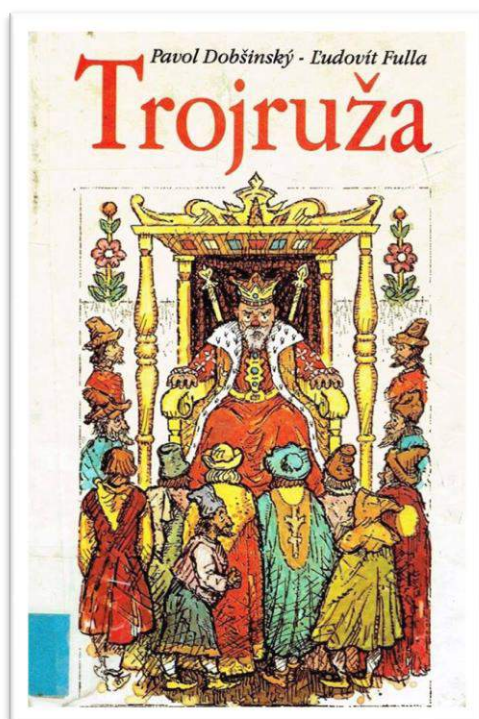


Obrázok 1. Obálka knihy
Najkrajšie slovenské rozprávky,
Ilustrácie: Martin Benka, 2001



Obrázok 2. Obálka knihy Najkrajšie
rozprávky Pavla Dobšinského, Ilustrácie:
Andrea Motloch Audy, 2014

Iným príkladom je vytvorenie takých aktivít, kedy sa vďaka ilustráciám dieťa učí rozoznávať pocity alebo vlastnosti, ktorými disponujú zväčša hlavný hrdinovia ľudových rozprávok. Zdôrazňuje sa v nich napríklad šťastie, hnev, vďačnosť či iné vlastnosti ako nebojácnosť, odvaha a pod., ktoré tvoria charakter človeka. S deťmi môže učiteľka viesť rozhovor o týchto vlastnostiach, ktoré sa ukrývajú v zobrazených ilustráciách, vysvetľuje im dané vlastnosti viac, snaží sa, aby im deti porozumeli čo najviac. Ideálna kniha, v ktorej je ilustrovaných veľa pozitívnych vlastností hrdinov, je *Trojruža*.



Obrázok 3. Obálka knihy Trojruža, Zdroj Pavol Dobšinský, Ilustrácie: Ľudovít Fulla, 1995.

Záver

Význam rozprávky v živote dieťaťa je obrovský. Ba čo viac, ak dieťa siahne po knihe s ľudovými rozprávkami, nachádzame v ilustráciách východný prvok. Veľakrát si ani dospelý človek pri listovaní knihy s ľudovými rozprávkami nevšimne posolstvo, ktoré v sebe zahŕňa okrem textu, aj ilustrácia a prehliada tak jej dôležitosť. Konštatujeme teda, že tým, že je ilustrácia dôležitým prostriedkom k učeniu detí, je nevyhnutné, aby jej dokázal porozumieť samotný učiteľ v materskej škole dostatočne na to, aby vedel sprostredkovať jej význam aj tým najmenším.

Bibliografia

- Bachurová, T. (2013). *Kontexty detskej recepcie ilustrácií*. Prešov: Prešovská univerzita. Dostupné z: www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bachurova1.
- Dobšinský, P. (1995). *Trojruža*. Bratislava: Tercia.
- Dobšinský, P. (2001). *Najkrajšie slovenské rozprávky*. Martin: Neografia.
- Doruľa, J. (2012). *Čarovný svet a skutočný život v slovenskej rozprávke*. Bratislava: Goralinga.
- Holešovský, F. (1977). *Ilustrace pro děti – tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros.
- Šoltésová, M. (2018). *Ilustrácie ľudových rozprávok a možnosti ich využitia v predškolskej edukácii: bakalárska práca*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Tokár, M. (1996). *Kontexty umeleckej ilustrácie*. Prešov: Cuper.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál.

INTERAKTÍVNE HRAČKY VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Abstrakt

Tento príspevok sa zaoberá interaktivitou z hľadiska jej aplikácie pri interaktívnej hračke určenej deťom predškolského veku. Ponúka prehľad niektorých interaktívnych hračiek dostupných pre materské školy na Slovensku spojený s námetmi na ich využitie vo výchovno-vzdelávacom procese materskej školy. Príspevok sa dotýka aj konceptu hračiek s umelou inteligenciou (AI), ktorých vplyv na dieťa je v súčasnosti predmetom diskusií.

Kľúčové slová: interaktivita, interaktívna hračka.

Summary

In this article we describe and define the concept of interactivity, as seen from perspective of application of this concept within interactive toys for preschool children. We provide a brief overview of interactive toys that are available and used in Slovak kindergartens, alongside with examples of their usage. Our paper also refer about very discussed concept of nowadays – toys with artificial intelligence (AI), and their possible impacts on a preschool child.

Key words: interactivity, interactive toy.

O koncepte interaktivity môžeme uvažovať hlavne v súvislosti s digitálnymi technológiami a novými médiami. Zatiaľ neexistuje žiadna jednotná definícia interaktivity, preto sme sa rozhodli prezentovať dva, do istej miery odlišné pohľady na túto problematiku. Teoretici ako M. Lister (2009) a P. Lévy (2000) sa zaoberajú interaktivitou iba v súvislosti s digitálnymi technológiami. Označujú ju ako intervenciu (cez užívateľské rozhranie), do softwarových (výpočtových) procesov, pričom efekt takejto intervencie je viditeľný v reálnom čase alebo ihneď. Interaktivitu vnímajú teda ako prídavnú hodnotu nových médií ktorá umožňuje používateľovi s médium manipulovať. Autor R. Cover (2007) zase tvrdí, že interaktivita nie je len javom (hodnotou) sprevádzajúcou nové médiá, ale vychádza skôr z ľudskej potreby participovať na obsahovej podstate diela, pričom táto potreba bola človeku vlastná už pred vznikom digitálnych technológií. Interaktivita podľa Covera slúži ako nástroj, ktorým je človek schopný túto potrebu uskutočňovať. Aj napriek odlišnostiam v pohľadoch na interaktivitu by sme mohli na základe ich preštudovania konštatovať, že kľúčovým aspektom konceptu je komunikácia. Úroveň komunikácie v tomto prípade predstavuje interakciu medzi objektom a človekom, kedy objekt odpovedá na stimul vyvolaný človekom. Stimul môže predstavovať stlačenie tlačidla, kombinácie tlačidiel, zvukový či pohybový signál a podobne.

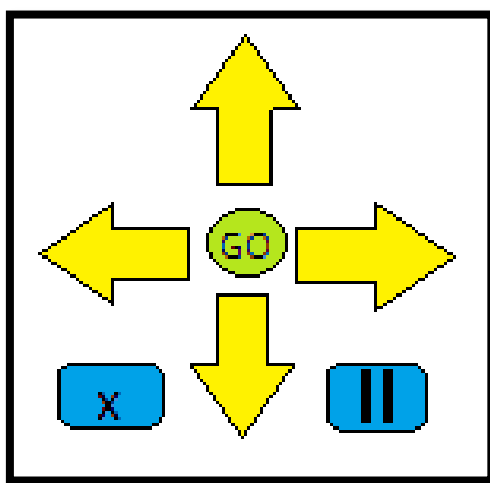
Koncept interaktivity uplatnený v hračkách je pomerne novodobý fenomén, pričom môžeme hovoriť o interaktívnych elektronických hračkách. Avšak už Komenský zdôrazňoval potrebu aktívnej účasti dieťaťa na učení a interakcii s okolím, potreby pôsobiť na okolie, meniť ho a modifikovať. Túto potrebu dieťa dokáže napĺňať práve aj prostredníctvom interaktívnej hračky.

Existuje široká ponuka interaktívnych hračiek pre materské školy ponúkaná európskymi aj inými výrobcami, prevažne sprostredkúvanými cez online obchody. Pri používaní a výbere takýchto hračiek počas výchovno-vzdelávacieho procesu je dôležité selektovať také hračky, ktoré majú signifikantne edukačný charakter. Správne vybrané interaktívne hračky by mali slúžiť na stimuláciu motoriky, zmyslového vnímania, tvorivého a logického myslenia.

Implementácia interaktívnych elektronických hračiek do výchovno-vzdelávacieho procesu materskej školy je do istej miery naznačená aj v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie (2016), kde sa vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami nachádza podoblasť Práca s informáciami. Vo všeobecnosti je táto podoblasť zameraná na rozvoj základov digitálnych kompetencií a technických zručností, taktiež logické a tvorivé myslenie. V danej podoblasti sa ako jeden z kľúčových, uvádza termín digitálne pomôcky, ktorý, okrem iných pomôcok, zastrešuje aj interaktívne elektronické hračky. Dieťa ba malo byť schopné v rámci stanoveného výkonového štandardu pracovať s digitálnymi pomôckami dostupnými v konkrétnej materskej škole, pričom je tento výkon zameraný hlavne na také pomôcky, ktoré simulujú pohyb v štvorcovej sieti a dajú sa programovať. Používanie interaktívnych hračiek nemusí byť viazané na podoblasť Práca s informáciami, dieťa s nimi môže pracovať aj počas aktivít spadajúcich do iných oblastí (podoblastí). Tu však môžeme konštatovať, že často plnia skôr funkciu prostriedku než cieľa, kedy ciele výchovno-vzdelávacích aktivít nie sú zamerané priamo na prácu s interaktívnou hračkou, ale na poznanie, ktoré dieťa pomocou práce s hračkou dosahuje (napríklad základy kompetencií a spôsobilostí z matematickej oblasti, z prírodovedných oblastí a pod.).

Vzhľadom na pridanie digitálnych kompetencií do profilu absolventa predprimárneho vzdelávania v Štátnom vzdelávacom programe a širokú ponuku interaktívnych, hlavne elektronických hračiek zo strany rôznych výrobcov a dodávateľov by sme mohli konštatovať, že využívanie hračiek tohto typu je v posledných rokoch čoraz viac presadzované a žiadané.

V materských školách na Slovensku je na základe našich praktických pozorovaní rozšírené hlavne používanie programovateľných interaktívnych hračiek. Najznámejšia zo spomínaných hračiek je Bee-Bot, ktorý má tvar včely, avšak hračka môže mať aj tvar dopravného prostriedku alebo iného zvieratá. Dôležité je zachovanie základných ovládacích tlačidiel hračky (Obrázok 1) – vpravo, vľavo, dopredu, dozadu, tlačidlo GO (iniciácia pohybu), tlačidlo X, alebo CLEAR (vymaže príkazy) a tlačidlo II, alebo PAUSE (zastaví pohyb hračky).



Obrázok 1. Ovládacie tlačidlá hračky Bee-Bot.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Hračka sa pohybuje v štvorcovej sieti, ktorá môže byť nevyplnená (iba vyznačené štvorce), alebo môže obsahovať prvky ako farby, čísla, geometrické tvary. Takisto môže byť modifikovaná určitou témou, ktorej poznanie chce učiteľ u detí rozvíjať (dopravná výchova, zvieratá, rastliny, členovia rodiny, časti dňa a pod.). Dieťa sa môže s hračkou pohybovať ľubovoľnou cestou, alebo podľa hovoreného pokynu učiteľky, či podľa grafického návodu. Grafický návod pozostáva z radu šípok, ktoré predstavujú jednotlivé kroky. Štvorcová sieť môže tiež obsahovať už vopred vyznačenú cestu – úlohou dieťaťa je v tomto prípade hračku naprogramovať podľa vopred vyznačených krokov. Zložitosť a počet krokov zadávaných učiteľom pri tejto hračke sa odvíja od veku a schopností dieťaťa.

Ďalšou elektronickou interaktívnou hračkou, ktorá je často v materských školách na Slovensku používaná, je Hovoriaci štipce, resp. Hovoriace štipce. Tieto štipce nahrávajú zvuk a dokážu zvuk prehrať na zákl. stlačenia príslušných tlačidiel. Učiteľka do nich môže nahrávať pokyny k úlohám, popis úloh, učebný obsah a i.. Dieťa si môže prehrať nahraté informácie, nahráť do štipca vlastné odpovede alebo informácie. Nahratý materiál v štipcoch môže slúžiť na porovnávanie, analyzovanie, či ako inštrukcia k ďalšej aktivite.

Okrem interaktívnych elektronických hračiek sú v posledných rokoch akcentované aj hračky s umelou inteligenciou. Tieto hračky využívajú komunikáciu na vyššej úrovni, dieťa je schopné do istej miery prostredníctvom svojich slov a reakcií „programovať“ osobnosť či emočné prejavy hračky. Hračky simulujú reálne správanie napr. domáceho zvieratá, alebo malého dieťaťa. Z dôvodu že simulujú reálny sociálny kontakt, sa však dieťa môže na takéto hračky za istých podmienok neprimerane naviazať, čo môže spôsobiť problémy v komunikácii a kontaktom s jeho rovesníkmi resp. ostatnými ľuďmi, alebo skreslené vnímanie reality. Predmetom debát je tiež ich bezpečnosť z hľadiska zbierania osobných údajov. McReynoldsová a kol. (2017) vo svojom výskume „Toys that listen...“ (Hračky ktoré počúvajú.), poukazuje na preukázateľné ukladanie osobných údajov o viac ako 200000 deťoch a ich rodičoch, firmou VTech, ktorá vyrába tablety pre deti. Údaje obsahovali aj fotografie či chatové záznamy a v prípade ich zneužitia by bolo možné identifikovať a lokalizovať dieťa. McReynoldsová, zároveň však konštatuje že okrem inteligentných hračiek v domácnostiach existujú aj iné zariadenia neustále zapnuté a pripojené k internetu, ktoré môžu ukladať osobné údaje (zariadenia ako Alexa, alebo Cortana). Hračky s umelou inteligenciou sú však skôr záležitosťou domáceho prostredia a preferencií rodičov. V materských školách na Slovensku sa zatiaľ nepoužívajú, resp. ich používanie nie je rozšírené.

Bibliografia

- Cover, R. (2007). Interaktivní publikum. Masarykova univerzita: Mediální studia. Brno. In: S. Hlinková, a kol., 2011. *HESLÁŘ – „INTERAKTIVITA“*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://lnk.sk/bBCW>.
- Hlinková, S. a kol. (2011). *HESLÁŘ – „INTERAKTIVITA“*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://lnk.sk/bBCW>.
- Klement, M., Dostál, J. (2013). *Tradiční a soudobé chápání multimediality a interaktivity*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2013/01/109.pdf>.
- Lévy, P. (2000). *Kyberkultura*. Praha: Karolinum.
- Lister, M. (eds.). (2003). *New Media: A Critical Introduction*. Routledge. London – New York. In: S. Hlinková, a kol., 2011. *HESLÁŘ – „INTERAKTIVITA“*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://lnk.sk/bBCW>.
- Lister, M. (eds.). (2009). *New media: a critical introduction, second edition*. New York: Routledge. Dostupné z: www.philol.msu.ru/~discours/images/stories/speckurs/New_media.pdf.
- McReynolds, E. (eds.). (2017). *Toys that listen. A Study of Parents, Children, and Internet-Connected Toys*. USA. Dostupné z: <https://lnk.sk/ijAU>.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH. 2016. Bratislava: Dr.Jozef Raabe Slovensko, s.r.o.

OUTDOOROVÉ AKTIVITY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Abstrakt

V tomto príspevku sa zaoberáme princípmi a myšlienkami outdoorovej pedagogiky. V súvislosti s tým rozoberáme postavenie pedagóga, jeho kompetencie, pôsobenie v pedagogickom procese a aktivity odohrávajúce sa v prírode.

Kľúčové slová: outdoorové vyučovanie, myšlienky outdoorového vyučovania, kompetencie pedagóga, outdoorové aktivity.

Summary

In this contribution we deal with central principles and ideas of outdoor pedagogy. In connection with outdoor learning we examine position of teacher in this pedagogy and his effect and influence in process of education and activities situated outside in environment.

Key words: an outdoor education, the ideas outdoor education, the teacher's personality, outdoor activities.

„Dovoľte dieťaťu spoznávať svet „hmatom“, vytesať svoje korene, experimentovať a „vrátať“ „vypytať sa, porovnávať, hľadať v knihách a materiáloch, ponárat' svoju zvedavosť do rozmanitých oblastí vedy, dovoľte mu vydať sa na bádateľské cesty, niekedy ťažké, ktoré mu však umožňujú nájsť pokrm, ktorý bude pre neho výživný“ (Freinet In: Doušková, 1999, s. 29). Táto zaujímavá a podnecujúca myšlienka hovorí o tom, že by sme dieťaťu mali umožniť poznávať svet zážitkovou a hravou formou. Je dôležité, aby pedagóg vytváral rôzne situácie a podsúval dieťaťu rôzne stimuly, ktoré následne formujú osobnosť dieťaťa a ponúkajú mu priestor na jeho všestranný rozvoj. Dôležité je aby sa tento proces neprebíhal len v interiéri, ale aby pedagóg tieto aktivity modifikoval aj na vonkajšie prostredie. Ako sme vám už načrtli v tomto príspevku sa budeme venovať kompetenciám učiteľa ktorý vedie outdoorové aktivity v prírode.

Aký je dôležitý pobyt vonku a jeho vplyv na dieťa

Pobytom v prírodnom prostredí sa posilňuje imunita a upevňuje zdravie žiakov, najmä telesnou výchovou, športom a turistikou, ktoré sú súčasťou každodenného programu, u detí sa rozvíja telesná zdatnosť a odvaha, podporuje sa ich otužovanie a majú priestor na načerpanie nových síl. Vyučovanie v prírode môže pri správnom vedení úplne novým spôsobom ovplyvniť konanie žiakov (Králiček, Kováčik, 1964).

Pre rozvoj dieťaťa a jeho identity je dôležité, aby bola dieťaťu venovaná dostatočná pozornosť aby bolo vypočuté ľuďmi z jeho najbližšieho sociálneho prostredia, myslíme tým rodinu, príbuzných a učiteľov. Najdôležitejším faktorom pri všestrannom rozvoji dieťaťa je jeho poznávanie a rozvoj cez jeho vlastnú skúsenosť, ktorú dieťa nadobúda prostredníctvom hry.

V súvislosti s vplyvom prostredia na rozvoj dieťaťa môžeme poukázať na dôležitosť aktivít ktoré sa vykonávajú vonku za rôznych poveternostných podmienok. Ako poukazujú niektoré z výskumov pri pohľade do prírodného prostredia dochádza k regenerácii mentálnych síl. Najlepšie výsledky ukázali výskumy uskutočnené vo väzniciach či nemocniciach. Väzni, ktorí mali z okna výhľad do prírody, boli menej agresívni a zároveň boli zdravší než tí, ktorých okná smerovali do väzenského dvora (Moore, West In: Pakozdiiová, 2001). Rovnako tak sa ukázalo, že výhľad do zelene urýchľuje zotavenie zo stresových situácií, znižuje bolesti (pacienti brali menej utišujúcich prostriedkov proti bolesti) a urýchľuje zotavenie pacientov po operácii (Ulrich, Verderber In: Pakozdiiová, 2011).

Ďalšia štúdia na obyvateľoch sídliska v Chicagu ukázala, že dospelí a deti z domov obklopených zeleňou trávia v priemere viac času vonku než ľudia z domov, kde žiadna zeleň nie je. Ľudia obklopení zeleňou sa stretli so svojimi susedmi častejšie, mali silnejší pocit spoločenstva a cítili sa bezpečnejšie než ľudia z budov bez stromov. Stromy vyrábali pre susedov príležitosť byť vo vzájomnom styku a rozvíjať vzájomné väzby vnútri komunity spolubývajúcich. Aktivity v prírode sa môžu odohrávať kdekoľvek v prírodnom prostredí, či už na lúke v lese alebo v nočnej prírode, v rámci týchto aktivít v prírode sa kladie dôraz na schopnosti jednotlivca. Aktuálny uponáhľaný spôsob života nemusí vždy mať pozitívny vplyv na osobnosť dospelého človeka a dieťaťa. Môže so sebou prinášať negatívne dôsledky ktoré sa prejavujú predovšetkým v úbytku telesnej aktivity, čo je spojené s následným znižovaním telesnej zdatnosti. Formulácia týchto načrtnutých problémov sa neponúka ako riešenie, na riešenie poukazujú najmä pohybové aktivity v prírodnom prostredí.

Podľa Králička má pobyt v prírode pre deti priaznivý význam či už v oblasti zdravotnej výchovno-vzdelávacej a rekreačnej. Aktivity detí v prírode pri ktorých kooperujú majú tendenciu upevňovať kolektív a taktiež aj vzťah medzi deťmi a učiteľom (Králiček, 1985).

Pedagóg ktorý realizuje edukáciu v prírodnom prostredí prostredníctvom zážitkových aktivít upevňuje u detí tímového ducha a pomáha rozvíjať sociálne kompetencie čiže nadobúdanie priateľstiev a sociálnej interakcie. Už v ranom veku je dôležité deti viesť k prírode a k ochrane životného prostredia. Práve pobytom prírode a aktivitám ktoré deti zažívajú v prírode a tým že sa vyskytujú v neobvyklých situáciách, formujú sa im postoje, vedia na koho sa môžu spoľahnúť a čo je dôležité majú spoločné zážitky. Čím skôr deti začnú spoznávať povahové rysy človeka tým lepšie sa v budúcnosti vyrovnávajú so svojim okolím. A práve preto bude pre nich ďalší vývoj omnoho jednoduchší. Je potrebné aby pedagóg viedol deti k tvorivému mysleniu a riešeniu problémov, a to primerane ich veku, aby efektívne komunikovali a spolupracovali. Poznali svoje hodnoty, dbali o svoje fyzické a duševné zdravie. Pedagóg by ich mal učiť byť tolerantnými v interakcii so životným prostredím.

Čo je to outdoorové vzdelávanie

Je to vzdelávanie vonku, vonkajšie vzdelávanie, pri ktorom sa u detí rozvíja mnoho kompetencií praktických zručností a skúseností. Medzi tieto kompetencie zaraďujeme zvýšenú sebadôveru, lepšie komunikačné a sociálne zručnosti, motorické zručnosti, lepšiu motiváciu a chuť učiť sa, fyzické a duševné zdravie, nové možnosti, ako sa učiť, praktické skúsenosti s riešením problémov, dostatok pohybu, lepšiu tvorivosť a predstavivosť, veľa objavovania, záujem o prírodu a životné prostredie.

Vzdelávanie a pobyt vonku ponúka dieťaťu predškolského veku jedinečnú príležitosť na rozširovanie ich potenciálu. Deti sa rozvíjajú prostredníctvom nadobúdania skúsenosti pri konkrétnych situáciách a aktivitách z rôznych oblastí. „Nadobudnuté skúsenosti sa učia

uchovávať tak, že sa nimi vyjadrujú vo svojich kresbách, dramatizácii, tancoch, konverzujú a diskutujú o nich medzi sebou” (Doušková, Kružlicová, 2012, s. 24). Tieto činnosti môže pedagóg modifikovať a zaradiť do procesu vzdelávania v prírodnom prostredí.

Kvalita zážitku vo vonkajšom prostredí je autentická a nevyhnutná pre život a prispieva k lepšej kvalite vzdelávania detí predškolského veku. Deti si cez hru a aktivity vo vonkajšom prostredí osvojujú základné pravidlá života na zemi, učia sa základným poznatkom o živote a prírodných javoch, nadobúdajú poznatky o živej, neživej prírode a vesmíre a taktiež si osvojujú základy ekológie.

Kompetencie učiteľa pri vedení outdoorových aktivít

Kompetencie učiteľa, ktorý ako prostriedok vzdelávania využíva pobyt vonku a vonkajšie prostredie definuje miera angažovania, rozsah poznatkov a v menšej miere aj úroveň praxe. Pedagóg je zodpovedný a pri procese edukácie musí dbať a zdôrazňovať dôležitosť ochrany prírodného prostredia. Mal by disponovať odbornými znalosťami. Mal by poznať dieťa, jeho osobitosti a potreby, aby vedel viesť proces edukácie primerane vekovej kategórii detí. Medzi ďalšie kompetencie zaraďujeme poznanie detí predškolského veku a ich učebné návyky. Poznanie obsahu edukácie a ako ho učiť. Pedagóg by mal byť schopný vytvárať a udržiavať bezpečné inkluzívne a podnetné vzdelávacie prostredie. Plánovať implementáciu efektívnej outdoorovej edukácie. Vytvárať a udržiavať podporné a bezpečné edukačné prostredie v kontexte outdoorovej edukácie. Hodnotiť a poskytovať deťom spätnú väzbu. Zapojiť sa do ďalšieho vzdelávania v kontexte outdoorovej edukácie. V kontexte outdoorovej edukácie spolupracovať aj s kolegami, rodičmi, opatrovateľmi a komunitou.

Pedagóg, ktorý realizuje outdoorové aktivity by mal mať dostatočné vedomosti v oblasti prírodných vied ako napríklad znalosti v odbore rastlín, živočíchov, húb, živej a neživej prírody, pretože práve tým pedagóg rozvíja prírodnú gramotnosť u detí. Dbať o minimalizovanie vplyvu outdoorových aktivít na životné prostredie. Pedagóg musí predvídať nebezpečenstvo, plánovať stravovanie a rešpektovať osobitosti každého jedného dieťaťa. Poznať vonkajšie prostredie a terén, v ktorom sa edukácia a jednotlivé aktivity odohrávajú.

V konečnom dôsledku by pedagóg mal mať aj znalosť aplikácie techník outdoorových aktivít ako napríklad schopnosť založiť oheň, vytvoriť brloh, schopnosť preukázať bezpečné používanie nástrojov, či preukázať citlivý prístup v práci v prírodnom prostredí. V jednoduchosti, aby bol čo najlepším vzorom v správaní sa v prírodnom prostredí pre deti. Volí tiež vhodné oblečenie a obuv. Podporuje u detí samostatnosť.

„Správne utváranie názoru detí na prírodu a budovanie ich vzťahu k nej prispieva k tomu, že budú mať neskôr dobré rozvinutý názor na svet a život” (Gerka, 2018, s. 4).

Praktické návrhy aktivít v prírode

Zameriame sa hlavne na praktické ukážky outdoorových aktivít, ktoré pri outdoorovom vzdelávaní môžeme využiť. Dôležité je, aby tieto aktivity boli prispôbené veku detí. Výhodou outdoorových aktivít je práve to, že sa dajú modifikovať a úrovne poznania môžeme meniť, či rozširovať. Do úvahy berieme, že pedagóg, ktorý tieto aktivity s deťmi praktizuje má určité kompetencie, skúsenosti a vzťah k prírode.

Čo je kratšie a čo dlhšie – porovnávanie

Didaktické prostriedky: rôzne veľkosti paličiek – vetvičiek (tenká, hrubá, krátka, dlhá), listy alebo kamene

Čas trvania vzdelávacej aktivity: 30 min.

Použité metódy: rozhovor, ukážka, hľadanie

Priebeh aktivity:

Motivácia: V prírode nenájde dve úplne rovnaké vetvičky, listy, alebo kamene. Je tak rôznorodá, ako sme my, ľudia – ani my nie sme všetci rovnakí.

Aktivita: Deti rozdelíme do skupín tak, aby v každej skupine bolo cca 5-6 detí. Deti pošleme hľadať rôzne veľkosti prírodných materiálov – napr. vetvičky. Potom sa na ne majú pozrieť a zamyslieť sa, ktorý je najmenší, a najväčší, atď. Deti ukladajú následne materiál na zem vedľa seba – od najkratšej po najdlhšiu vetvičku. Skupiny vyhodnotíme – kto bol prvý, kto našiel najkratšiu alebo najdlhšiu vetvičku a pod. Ďalšou úlohou bude vytvoriť priamku tak, že vetvičky položia na zem do radu za sebou. Spolu prideme nato, ktorá skupina vytvorila najdlhší rad, ktorá rad najkratší. Skupiny môžeme rôzne spájať (dve skupiny spolu vytvoria rad, prípadne všetky deti spolu). V závere môžete deti poslať hľadať rovnaké listy, kamene, vetvičky a pod., aby ste im ukázali, že naozaj v prírode nie je nič úplne rovnaké.

Evaluácia: Ktorá vetvička je dlhá, krátka, veľká, malá, hrubá, tenká?

Téma: Matematické schopnosti a odhad veľkosti objektov jar, leto, jeseň

Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami

Podoblasť: Geometria a meranie

Cieľ vzdelávacej aktivity: Dieťa porovnáva, zoraduje a rozlišuje veľkosti vetvičiek a iného prírodného materiálu na základe dĺžky, výšky, šírky a hrúbky.

Malí farmári – Poľnohospodárske rastliny a zásady ich pestovania

Didaktické prostriedky: miska s ovocím a zeleninou, sadenice / semenka, záhradnícke pomôcky (motyka, hrable, krhla), drevené kolíky alebo paličky na označenie hriadky, obrázky plodiny na sadenie, euroobaly, básničky alebo hádanky.

Čas trvania vzdelávacej aktivity: 50 min.

Použité metódy: výkladovo riadený rozhovor, pozorovanie, napodobňovanie, skupinová práca.

Priebeh aktivity:

Motivácia: Vopred si pripravíme ovocie a zeleninu, upravíme básničku, prípadne si prichystáme niekoľko hádaniek. Na úvod hodiny ponúknuť deťom ovocie a zeleninu, popritom si hovoríme básničky. Po každej básni požiadame deti, aby povedali, či ide o ovocie alebo zeleninu. Ak ide o ovocie, rastie na strome alebo na kríku?

Aktivita: V ďalšom kroku deti navnadíme na zasadenie vlastných rastlín, ktoré budú pozorovať počas rastu a starať sa o ne. Deťom rozdáme obrázok rastliny, ktorú budeme sadiť. Úlohou detí je obrázok vyfarbiť.

Téma: Poľnohospodárske rastliny a zásady ich pestovania a vyzdobiť. Namalované obrázky vložíme do euroobalov a pripevníme na nájdené konáriky alebo drevené kolíky. Obrázky nám budú slúžiť na označenie miesta, kde bola daná rastlina zasadená. Ak máme všetko pripravené, pustíme sa do samotného sadenia. Vykopeme malú jamu alebo hriadku, polejeme a následne do nej vložíme semenka alebo sadenice. Jamku alebo riadok zasypeme hlinou a opäť polejeme. Nakoniec umiestnime označovacie drevené kolíky. Pri sadení sa deti budeme pýtať, čo všetko budú rastliny ku svojmu rastu potrebovať (slnko, vodu, živiny z pôdy).

Záver: V záverečnej diskusii sa opýtame, odkiaľ sa ku nám dostáva ovocie a zelenina, prípadne produkty z rastlín. Na základe realizovaných aktivít by deti mali pochopiť, že ovocie a zelenina sa nevyrába v obchode, ale rastie na poli, či v sade, o ktoré sa treba starať. Do diskusie môžeme zahrnúť aj ďalšie poľnohospodárske plodiny a ich úžitok pre človeka.

Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda.

Podoblasť: Rastliny.

Ciele:

Výchovné: Vytvoriť a posilniť vzťah detí k prostrediu a k pestovaniu vlastných rastlín. Upozorniť ich na dôležitosť významu poľnohospodárskych plodín pre človeka.
Vzdelávacie: Pochopiť niektoré životné prejavy rastlín – klíčenie a rast.

Potôčiky

Didaktické prostriedky: kartičky s číslami od 1 do 10

Čas: 10-15 min.

Použité metódy: hra, vysvetlenie, rozhovor.

Priebeh aktivity:

Motivácia: Pýtame sa detí, kedy boli naposledy pri rieke, potôčiku a či radi chodia k vode. Aktivita: Deťom povieme, že sa zahráme na potôčiky, ktoré tečú v našom okolí. Deti budú vytvárať potôčiky na základe našej slovnej + obrázkovej inštrukcie. Napr. keď povieme a ukážeme kartičku s číslom 4 deti vytvoria potôčik zo 4 detí. Deti sa pochytajú za ramená alebo okolo pásu a budú chodiť za sebou v zástupe po priestore (môže, nemusí byť vyhradený). Postupne hovoríme a ukazujeme kartičky s číslami od 1 do 10.

Obmena: Potôčik bude pomalý, rýchly, vlieva sa do väčšej rieky, ešte väčšej, až do mora. Deti reagujú a spájajú sa a vytvárajú podľa rozprávania potôčik / riek / more. Ak máte možnosť, môžete si pri aktivite prehrávať zvuky tečúcej vody, alebo vyzvite deti, aby sami napodobňovali žblnkot vody.

Evalúácia: Deti, aký potôčik bolo najťažšie vytvoriť? Ktorý najľahšie? Čo ste sa nové dozvedeli pri tejto hre? Ako ste sa pri tom cítili?

Téma: Počítanie do 10 celoročne.

Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami.

Podoblasť: Čísla a vzťahy Súvis so vzdelávacou oblasťou: Človek a príroda.

Ciele aktivity:

Výchovné: Deti spolupracujú pri vytváraní potôčikov na základe pokynov.

Vzdelávacie: Deti pomocou zraku a sluchu identifikujú daný počet a využívajú čísla pri tvorbe objektov – potôčikov.

Záver

Naším cieľom bolo uvedenými aktivitami poukázať na to, že využitie outdoorových aktivít v predškolskom veku môže mať rôzne výhody a podoby. Deti podnecuje k aktivite, pri ktorej sa učia, ale vnímajú to najmä ako hru, čo je v predškolskom veku veľmi dôležité. Tieto aktivity sa dajú modifikovať do rôznej podoby a našou kreativitou môžeme vymyslieť množstvo iných. Aby mohol pedagóg tieto aktivity realizovať mal by byť zodpovedný a pri procese edukácie musí dbať a zdôrazňovať dôležitosť ochrany prírodného prostredia, mal by mať dostatočné odborné znalosti a predovšetkým poznať dieťa, jeho osobitosti a potreby. Výhodou je že tieto aktivity sa môžu realizovať za rôznych poveternostných podmienok. Aktivity s deťmi v prírode ponúkajú deťom predškolského veku jedinečnú príležitosť na rozširovanie ich potenciálu a vedomostí hravou formou a najmä zážitkom.

Bibliografia

- Andereasen, T. a kol. (2018). *Zober ma von. Ako podporiť deti v trávení času vonku a v prírode*. Dostupné z: <http://takemeoutproject.eu/teaching-manual/>.
- Černoušek, M. (1986). *Psychologie životního prostředí*. Praha: Horizont.
- Doušková, A., Kružlicová, M. (2012). *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. Pro Solutions s.r.o.
- Flekalová, M. (2006). *Studijní pomůcka k problematice hodnocení krajinného rázu, část Pojmy*. Dostupné z: www.uake.cz/frvs/index.html.
- Franěk, M. (2009). *Vliv městské zeleně na chování lidí*. Předneseno pod názvem Přírodní prostředí a sociální chování ve městech. 13. 5. 2004 a 14. 4. 2009 ako „Vliv přírodních prvků ve městě na lidské chování“ na Fakultě sociálních studií Masarykovské univerzity v Brně).
- Králiček, J., Kováčik, J. (1964). *Škola v prírode*. Pedagogická příručka pre učiteľov a vychovávateľov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Pákozdiiová, M. (2001). *Aký vplyv má krajinný ráz na človeka?* Diplomová práca. Brno: MU.

CZĘŚĆ II.
EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA A WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

DIGITÁLNE TECHNOLOGIE AKO PODPORNÝ EDUKAČNÝ PROSTRIEDOK VÝCHOVY K ZDRAVIU RÓMSKÝCH ŽIAKOV

Abstrakt

Potreba inovácie edukačného pôsobenia vo vzťahu ku špecifikám rómskych žiakov vyžaduje aktualizáciu a modifikáciu overených prístupov. V príspevku prezentujeme potenciál a konkrétne príklady využitia digitálnych technológií ako prozdravotných intervencií v procese výchovy k zdraviu rómskych žiakov. Edukácia intencionalne podporovaná digitálnymi technológiami predstavuje perspektívnu preventívnu stratégiu, ktorá umožňuje modifikovať edukačný vzťahový rámec a stimulovať vnútornú motiváciu žiakov vo vzťahu k starostlivosti o zdravie a životný štýl. Ide kvalitatívny prínos a efektizáciu pôsobenia učiteľa. Digitálne technológie ako inovatívna podpora edukácie dynamizuje prístupy, pozitívne ovplyvňuje motivačnú štruktúru žiakov, umožňuje aktualizáciu a spätnoväzbový prístup.

Kľúčové slová: výchova k zdraviu, digitálne technológie, rómsky žiak.

Summary

The need for innovation in the educational impact related to specifics of Roma pupils requires actualisation and modification of verified procedures. In the paper we present the potential and specific examples of digital technology used as prohealth interventions in the health education of Roma pupils. Education intentionally supported by digital technologies represents a perspective prevention strategy, that allows the modification of the educational relation frame and stimulation of inner motivation of pupils related to healthcare and life style. It is a quality addition and effectivization of teacher's activity. Digital technologies as innovative support of education dynamize approaches, positively influence the motivational structure of pupils, allow actualization and feedback approach.

Key words: health education, digital technologies, roma pupil.

1. Výchova k zdraviu rómskych žiakov

Zdravotný stav a zdravotné ukazovatele Rómov sú podľa empirických informácií a skúseností a podľa dostupných publikačných zdrojov horšie ako u majoritnej populácie. Uvedená konštatácia bezprostredne súvisí s tradíciami, životnými stereotypmi, prístupmi k viacerým uznávaným štandardom a s existujúcimi sociálnymi podmienkami u veľkej časti rómskeho etnika. Životný štýl Rómov je nezriedka charakterizovaný nevhodným stravovaním, konzumáciou lacného alkoholu, fajčením, nedostatočnou osobnou a komunálnou hygienou, nízkym štandardom bývania, znečisteným životným prostredím, problémovým sexuálnym správaním, nepoznaním a podceňovaním zdravotnej prevencie, nižšou a jednostrannou fyzickou aktivitou.

Nepriaznivé ukazovatele zdravia a životného štýlu rómskych detí majú svoj pôvod v rodine. Identifikácia sa rómskych detí so životným štýlom rodičov predstavuje závažný a doposiaľ neriešiteľný problém aj v oblasti výchovy k zdraviu. Ide o to, že rodina ktorá dieťa nedostatočne stimuluje po stránke intelektovej, verbálnej, motorickej, citovej a psychosociálnej nevytvára, ale limituje podmienky pre jeho primeraný a vyvážený osobnostný rozvoj. Dôsledkom

je výchovný deficit, ktorý sa premieta do pretrvávajúcich otáznikov, ako riešiť a vyriešiť rad problémov, vrátane problémov zdravotných a socialno-patologických. Formulované myšlienky zvyrazňujú potrebu hľadať a konkretizovať stratégie pozitívnej zmeny, ktoré by mali pozitívny suportívny potenciál v oblasti, ktorá dominujúcim spôsobom determinuje ďalšie oblasti rozvíjania osobnosti. Ide o zdravie, o výchovu k zdraviu, kde chceme zdôrazniť nezastupiteľnosť a zodpovednosť školy.

Výchova k zdraviu ako súčasť výchovného komplexu školy má predstavovať kontinuálny proces osvojovania zodpovedajúceho penza informácií, poznatkov, vedomostí, zručností, návykov, spôsobilostí, princípov a kreovanie názorov, postojov, záujmov a hodnotových noriem zameraných na identifikovanie sa s hodnotami zdravia s následnou interiorizáciu zásad zdravého životného štýlu. Ide v nej o vyvážené formovanie kognitívnej, socio-afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti prostredníctvom aktívnej starostlivosti o vlastné zdravie (Liba, 2016). V intenciách formulovaných téz konštatujeme, že prekonanie viacerých pre zdravie nepriaznivých stereotypov životného štýlu Rómov, rómskych detí (žiacov), vyžaduje systémový, kontinuálny, erudovaný a inovatívny prístup. Pozícia a potenciál výchovného komplexu školy saturujúceho aj oblasť výchovy k zdraviu sú v uvedenom vzťahovom rámci nezastupiteľné.

Obsahový a procesuálny rozsah školskej edukácie najmä na primárnom stupni vzdelávania umožňuje akceptovať špecifiká rómskych žiakov, pozitívne aktivizovať záujem a myslenie, vytvárať, v rámci výchovnej a vzdelávacej pozície učiteľa, edukačne priaznivú klímu. Formatívna senzitivnosť žiakov tu generuje významné možnosti hľadania a uplatňovania motivačných a inovatívnych stratégií a prístupov, ktoré v sebe implikujú primeraný participatívny a kooperatívny potenciál. Dominujúcim cieľom výchovy k zdraviu má byť cieľavedomé projektovanie hodnotového systému rómskych žiakov tak, aby sa zdravý životný štýl a starostlivosť o zdravie stali akceptovanou životnou hodnotou.

Ambícia a potreba konkretizovať niektoré východiská pozitívnej zmeny vo výchove k zdraviu rómskych žiakov, nás vedie k prezentovaniu príkladu edukačnej stratégie, edukačného prístupu, ktorý implikuje rozvíjanie tak kognitívnych, ako aj nonkognitívnych štruktúr osobnosti rómskeho žiaka. Ide o edukačný potenciál informačno-komunikačných technológií. Naše výskumné skúsenosti a overená učiteľská empiria pri implementácii digitálnych technológií do výchovy k zdraviu dovoľujú konštatovať významnú účinnosť takejto edukačnej intervencie. Atraktívna vizualizácia obsahu (interaktívna tabuľa, prezentácie, vzdelávacie a výchovné CD) konkretizovaná obrázkami, schémami, jednoduchými a pritom tvorivými úlohami, tiež stimulujúcim preverovaním pôsobí ako významný prostriedok podpory vedomostnej i emocionálnej stránky osobnosti rómskeho žiaka. Didaktický aplikačný výstup je tu významne podporený atribútmi multimedialnosti, interaktívnosti a automatizovanosti vo vzťahu k účinnosti a objektívnosti realizovania edukačných procesov (bližšie Bernátová, Bernát, 2004). Formulovaná argumentácia podporená empirickou reflexiou dovoľuje uviesť významné možnosti digitálnych technológií pri intelektovej, citovej a psychomotorickej stimulácii rómskeho žiaka. Pozitívna klíma, uspokojenie záujmu, umožnenie vlastnej aktivity, učiteľ ako poradca, možnosti vzájomnej kooperácie, teda prevaha inšpiratívnych podnetov znamenajú nezanedbateľnú podporu edukačného úsilia v oblasti výchovy k zdraviu.

2. Digitálne technológie vo výchove k zdraviu rómskych žiakov

Digitálne technológie ako súbor prostriedkov, nástrojov, prostredí a postupov majú svoj signifikantný edukačný potenciál v procese učenia a učenia sa, komunikácie a kolaborácie, vyjadrovania sa, tvorby a pod., teda pri komplexnej podpore všetkých rozvojových domén detí, žiakov a učiacich sa každého veku (upravené podľa Kalaš, 2011).

Výchova k zdraviu na 1. stupni základnej školy ako komplex prozdravotných intervencií je implementovaná predovšetkým do dvoch vzdelávacích oblastí – Človek a príroda a Zdravie a pohyb a do prierezuvej témy Ochrana človeka a zdravia.

Konkretizáciou sú vyučovacie predmety prvouka (vyučuje sa v 1. a 2. ročníku) a prírodoveda (vyučuje sa v 3. a 4. ročníku), ktoré patria do vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Vo výkonovom štandarde uvedených predmetov sú explicitne uvedené požiadavky na žiaka, ktoré obsahovo súvisia s výchovou k zdraviu. Ide o nasledovné:

Žiak na konci 1. ročníka základnej školy vie:

- čo škodí zdraviu,

Žiak na konci 2. ročníka základnej školy vie:

- vysvetliť únavu svalov a význam pravidelného cvičenia pre vývin svalstva (Štátny vzdelávací program. Prvouka. 2014).

Žiak na konci 3. ročníka základnej školy vie/dokáže:

- vysvetliť princíp potravinovej pyramídy
- vytvoriť týždenný jedálny lístok založený na vedomostiach o správnej životospráve
- vysvetliť vznik obezity
- vysvetliť pitný režim
- realizovať prieskum o pitnom režime
- zhodnotiť výsledky prieskumu vzhľadom na vedomosti o správnej životospráve
- odporučiť zmeny v pitnom režime

Žiak na konci 4. ročníka základnej školy vie/dokáže:

- že pravidelným cvičením sa trénuje aj srdce
- že so vzduchom sa do organizmu môžu dostať aj nečistoty alebo pôvodcovia ochorení
- vysvetliť prenos ochorenia prostredníctvom kvapôčkovej infekcie (Štátny vzdelávací program. Prírodoveda. 2014).

Vyučovací predmet Telesná a športová výchova (Štátny vzdelávací program, 2014) ako súčasť vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb má významnú pozíciu v procese výchovy k zdraviu. Dominantne je zameraný na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie a tým na upevňovanie zdravia, na zdravotne orientovanú zdatnosť a na pohybovú výkonnosť. Významne prispieva k psychickému, sociálnemu a morálnemu vývinu žiakov, k formovaniu kladného vzťahu k pohybovej aktivite a plní významnú kompenzačnú funkciu. V štátnom vzdelávacom programe vyučovacieho predmetu telesná a športová výchova je formulovaný cieľ *“žiaci získajú poznatky o vplyve pohybu na zdravie a vnímajú pohybovú aktivitu ako prostriedok upevňovania zdravia”* (Štátny vzdelávací program. Telesná a športová výchova, 2014, s. 3).

Výkonový štandard časti Zdravie a zdravý životný štýl obsahuje desať požiadaviek na výkon žiaka, ktoré priamo súvisia s výchovou k zdraviu:

- identifikovať znaky zdravého životného štýlu,
- rozlišovať zdravú a nezdravú výživu,
- rozpoznať nebezpečenstvo návykových látok a ich negatívny vplyv pre zdravie človeka,
- vysvetliť význam pohybovej aktivity pre zdravie človeka,
- rozpoznať základné spôsoby a význam otužovania organizmu,

- dodržiavať hygienické požiadavky pri vykonávaní pohybovej činnosti,
- aplikovať zásady bezpečnosti pri cvičení,
- opísať zásady poskytovania prvej pomoci v rôznom prostredí,
- popísať znaky správneho držania tela v rôznych polohách,
- aplikovať osvojené pohybové zručnosti v režime dňa (Štátny vzdelávací program. Telesná a športová výchova, 2014, s. 4, 5).

Prierezová téma Ochrana života a zdravia integruje postoje, vedomosti a schopnosti žiakov zamerané na ochranu života a zdravia v mimoriadnych situáciách. Poskytuje žiakom potrebné teoretické vedomosti, praktické poznatky a formuje ich vzťah k problematike ochrany svojho zdravia a života, tiež zdravia a života iných ľudí (Štátny vzdelávací program. Ochrana života a zdravia, 2009).

Z digitálnych technológií na 1. stupni základnej školy učitelia využívajú najmä počítač, tablet, interaktívnu tabuľu, digitálny fotoaparát, hlasovacie zariadenie, vizualizér, elektronické stavebnice (napr. LEGO), herné konzoly a programovateľné hračky (napr. robotická včela Bee – bot, robotický bager).

Uvedieme niektoré príklady edukačného využitia digitálnych technológií v procese výchovy k zdraviu pri reflexii našich skúseností v edukácii rómskych žiakov.

2.1. Príklady využitia digitálnych technológií vo výchove k zdraviu rómskych žiakov

Vyučovacia hodina prírodovedy

Odporúčaný ročník: 3. ročník

Kognitívny cieľ: Vysvetliť význam pravidelného raňajkovania pre zdravie človeka.

Navrhnuť raňajky, ktoré budú rešpektovať zásady správnej výživy.

Didaktické prostriedky: počítač, interaktívna tabuľa, prezentácia



Obrázok 1. Učebná pomôcka – počítačová prezentácia na podporu témy správna výživa.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Zadania pre žiakov:

- Pomenuj potraviny na obrázku.
- Premiestni na žltý stôl potraviny, ktoré by si chcel mať na raňajky a povedz prečo by si ich vybral na raňajky?
- Premiestni na žltý stôl potraviny, ktoré obsahujú veľa bielkovín.
- Vysvetli prečo je dôležité konzumovať potraviny, ktoré obsahujú veľa bielkovín?
- Premiestni na stôl potraviny, ktoré obsahujú cukry.
- Napiš názvy troch potravín, ktoré obsahujú veľa cukrov. Vysvetli, prečo nemáme jesť veľa potravín, ktoré obsahujú veľa cukrov?
- Navrhni z potravín, ktoré sú na obrázkoch raňajky pre svojho kamaráta.
- Vysvetli, prečo si vybral dané potraviny?

Vyučovacia hodina prvouky

Odporúčaný ročník: 2. ročník

Kognitívny cieľ: Vymenovať tri druhy zeleniny a opísať spôsob ich využitia v stravovaní.

Vysvetliť význam zeleniny pre zdravie človeka.

Didaktické prostriedky: počítač, interaktívna tabuľa, pracovný list



Obrázok 2. Učebná pomôcka – počítačová prezentácia na podporu témy význam zeleniny v správnej výžive.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Zadania pre žiakov:

- Vymenuj tri druhy zeleniny, ktorú poznáš.
- Povedz, ktorú zeleninu máš najradšej a prečo?
- Pomenuj zeleninu na obrázku.
- K obrázkom zeleniny (mrkva, cibuľa, paprika) napíš aspoň jedno jedlo, do ktorého danú zeleninu pridávame pri varení.
- Vymenuj tri zeleniny, ktoré môžeme jesť aj bez varenia.
- Navrhni, z ktorej zeleniny by si pripravil čerstvý šalát?
- Vysvetli, prečo je zelenina dôležitá pre zdravie človeka?

Vyučovacia hodina prírodovedy

Odporúčaný ročník: 3. ročník

Kognitívny cieľ: Vymenovať päť potravín dôležitých pre správnu výživu.

Vysvetliť, prečo niektoré potraviny je potrebné konzumovať v obmedzenom množstve.

Didaktické prostriedky: robotický bager s priesvitnou podložkou, obrázky potravín



Obrázok 3. Robotická hračka – programovateľný bager.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Zadania pre žiakov:

- Naprogramuj bager k potravine, ktorá obsahuje veľa bielkovín (sacharidov, tukov, vitamínov). Povedz jej názov.
- Naprogramuj bager tak, aby prešiel iba po potravinách, ktoré obsahujú veľa vitamínov. Povedz ako sa volajú tieto potraviny.
- Naprogramuj bager tak, aby prešiel po potravinách, ktoré by si chcel jesť na raňajky (desiatu, obed, večeru).
- Naprogramuj bager k potravine, ktorú nemáme jesť každý deň. Povedz jej názov a vysvetli, prečo ju nemáme jesť každý deň.
- Naprogramuj bager k dvom potravinám, ktoré by sme mali jesť každý deň. Povedz ich názov a vysvetli prečo sú dôležité pre naše zdravie.

Vyučovacia hodina prírodovedy

Odporúčaný ročník: 3. ročník

Kognitívny cieľ: Vysvetliť význam zdravej výživy.

Vyhľadať potraviny, ktoré sú prospešné pre zdravie človeka a vysvetliť prečo. Vyhľadať potraviny, ktoré je potrebné konzumovať v obmedzenom množstve a vysvetliť prečo.

Didaktické prostriedky: počítač, interaktívna tabuľa, pracovný list



Obrázok 4. Pracovný list vytvorený v programe Revelation Natural Art.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Zadania pre žiakov:

- Pomenuj potraviny z pracovného listu.
- Vyber si z pracovného listu jednu potravinu, ktorú by si chcel zjesť na desiatu a povedz, prečo si si vybral práve túto potravinu.
- Zakrúžkuj potraviny, ktoré sú pre naše zdravie prospešné.
- Vyber si z týchto potravín jednu a zdôvodni prečo je prospešná pre naše zdravie.
- Zakrúžkuj potraviny, ktoré má človek konzumovať v obmedzenom množstve.
- Vyber si z týchto potravín jednu a zdôvodni, prečo ju máme konzumovať iba v obmedzenom množstve.

Záver

Potreba a požiadavka formulovať východiská, pripraviť a overiť aktivizujúce a pritom zaujímavé edukačné prístupy reflektujúce osobitosti rómskych žiakov má svoju konkretizáciu v edukačnom potenciály digitálnych technológií. Atraktivita takéhoto edukačného prístupu predstavuje relevantný prostriedok v systéme prozdravotnej edukácie, keďže umožňuje prepojiť edukačné ciele a konkrétne metodické postupy s individualizovanými možnosťami a aktuálnym potenciálom rómskeho žiaka. Ide tu o vzdelávaciu a výchovnú intervenciu stimulujúcu komplexné rozvíjanie kognitívnej, socio-afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti. Erudované a pritom citlivé nastavenie inovatívnych edukačných prístupov môže nepochybne podporiť riešenie existujúcich edukačných problémov rómskych žiakov, vrátane výchovy k zdraviu ako súčasti výchovného komplexu školy.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0185/18 Výchova k zdraviu rómskych žiakov v primárnej edukácii a projektu APVV-17-0075 Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bernátová, R., Bernát, M. (2004). Príprava učiteľov pre vizualizáciu systému logickej štruktúry učiva 1. stupňa ZŠ. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie „História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania* (s. 73-76). Banská Bystrica: PF, UMB.
- Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Liba, J. (2016). *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove.
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. (2015). Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na: www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Prvouka – primárne vzdelávanie. (2014). Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na: www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prvouka_pv_2014.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Prírodoveda – primárne vzdelávanie. (2014). Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na: www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prirodoveda_pv_2014.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Ochrana života a zdravia. Prierezová téma. Príloha ISCED 1. (2009). Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na: www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/ochrana_zivota_a_zdravia_isced1.doc.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Telesná a športová výchova. (2014). Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na: www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/zdravie-pohyb/telesna-sportova-vychova_pv_2014.pdf.

Zdroj obrázkov: DVD ROM 320 000x OBRÁZKY

VYUŽITIE AA ŠKOLY V PRÁCI UČITEĽA

„Prečo nám skvelá technika, ktorá šetrí prácu a uľahčuje život priniesla doteraz tak málo šťastia? Odpoveď je jednoduchá: pretože sme sa ju nenaučili rozumne používať.“

Albert Einstein

Abstrakt

V príspevku popisujeme ako môže učiteľ využívať portál AA školy na vyučovanie informačno-komunikačných technológií v primárnom vzdelávaní a čo ďalšie tento portál užívateľom ponúka. Ďalej hovoríme o využitíach AA školy v rámci medzipredmetových vzťahov. Bližšie sa zaoberáme aj AA školou v kontexte Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie.

Kľúčové slová: AA škola, informačno-komunikačné technológie, štátny vzdelávací program, primárne vzdelávanie, učiteľ.

Summary

In this paper we present how teacher can utilize portal of AA School for education of Information-Communicational Technologies in primary level of education and what else this portal offer to users. Next we are talking about using AA School within the intermediate range. We are more concerning about AA School in context of State Educational Program for Primary education.

Key words: AA school, information-communication technologies, state education program, primary education, teacher.

Úvod

Portál AA školy vytvorený autorkou Martinou Chalachanovou je portál, pre učiteľov, žiakov a v neposlednom rade aj rodičov ako návod na správne a efektívne využívanie informačno-komunikačných technológií (ďalej iba IKT) v informatike tretieho až štvrtého ročníka ZŠ.

Informatika ako vyučovací predmet na Slovensku je zahrnutá vo vzdelávacej oblasti matematika a práca s informáciami. V Štátnom vzdelávacom programe (2015) nájdeme výkonové a obsahové štandardy pre tento predmet v rámci tretieho a štvrtého ročníka základných škôl.

Štátny vzdelávací program charakterizuje informatiku nasledovne (2015, s. 2): „V predmete informatika sa prelínajú dve zložky. Jedna zložka je zameraná na získanie konkrétnych skúseností a zručností pri práci s počítačom i aplikáciami – na prácu s digitálnymi technológiami. Druhá zložka je zameraná na budovanie základov informatiky. Hlavne na riešenie problémov pomocou počítačov. Prvá zložka tvorí základ vyučovania informatiky v rámci primárneho vzdelávania a z väčšej časti sa prelína i celým nižším stredným vzdelávaním. Skúsenosti získané praktickou činnosťou v tejto oblasti sú potom dobrým predpokladom pre zvládnutie druhej zložky, ktorá má dominantné postavenie pri výučbe informatiky na strednej škole. Zároveň sa však druhá zložka objavuje už i v primárnom vzdelávaní, aj keď iba vo veľmi jednoduchej forme. Informatika zároveň pripravuje žiakov na to, aby korektne využívali takto nadobudnuté zručnosti a poznatky i v iných predmetoch.“

O tom, čo sú to informačno-komunikačné technológie hovorí autor Stanislav Javorský (2008): Informačno-komunikačné technológie zahŕňajú prostriedky, ktoré rôznymi spôsobmi podporujú a ovplyvňujú výučbu, štúdium a ďalšie aktivity v oblasti vzdelávania, spracovania a sprostredkovania informácií. Patria sem:

- tradičné médiá ako televíziu, video a rádio;
- osobné počítače s multimediálnou podporou;
- vstupné a výstupné zariadenia, prostriedky na digitalizáciu, snímanie, riadenia a meranie;
- Internet a jeho služby;
- integrované edukačné programy (čiže komplexné počítačové prostredia pre učenie sa);
- prostriedky pre video-konferencie;
- e-mail;
- elektronické a programovateľné hračky;
- automatické snímače záznamníky a zariadenia na automatické vyhodnocovanie údajov.

Portál AA škola

Ako sme už spomínali, portál AA školy je určený na edukáciu v oblasti IKT. Bol založený v roku 2016 a je autorkou Chalachanovou stále aktualizovaný a dopĺňaný. Portál je platenou elektronickou učebnicou informatiky a pre jeho používanie potrebujeme licenciu. Po zakúpení licencie dostane každý žiak a učiteľ prihlasovacie údaje, na jeden školský rok.

Tabuľka 1

Licencie k AA škole

Druh licencie	Poplatok na školský rok
Ročná licencia za využívanie AA školy – eUčebnice pre triedy, ale aj skupiny	2,50 na žiaka
V rámci objednávky pre školy získavajú učitelia, ktorí učia dané deti, prístup k učebniciam a metodickým materiálom v Kabinete na príslušný školský rok zdarma. Deti získavajú prístup na daný školský rok pre používanie v škole i doma bez obmedzenia.	
Ročná licencia e-Učebnice na súkromné účely je určená pre tých, ktorí ich chcú využívať napríklad doma s deťmi, pričom tieto v škole učebnicu nemajú. Uvedené licencie môžu byť použité aj pre potreby vlastného štúdia (napríklad pre budúcich učiteľov). Súkromné licencie sa nesmú používať v rámci škôl.	1 licencia – 10 EUR na jednu za rok 2 licencie – 8 EUR na jednu za rok 3 licencie – 6 EUR na jednu za rok 4 a viac – 5 EUR na jednu za rok

Zdroj: <https://lnk.sk/DS39> (cit.: 04.12.2018).

Po prihlásení do portálu sa otvorí užívateľovi jeho konto. Konto učiteľa a žiaka sa líši. Učiteľ má v porovnaní so žiakom k dispozícii viac materiálu ako prípravy, obrázky a ďalší metodický materiál, ale i podrobný návod ako používať AA školu.

Učiteľ má k dispozícii tri sekcie: *V AA škole*, *V klube expertov*, *V servise*. Sekcie sú zadané podľa toho, čo potrebuje učiteľ v danú chvíľu s portálom AA školy robiť.

1. Sekcia *V AA škole*: Po otvorení stránky AA školy sa užívateľovi zobrazí nasledovné:



Obrázok 1. V AA škole.

Zdroj: <https://lnk.sk/fIKT> (cit.: 04.12.2018).

Obrázok zobrazuje dvere, ktoré označujú ročník. Dvere, ktoré majú pri čísle znak plus hovoria, že je tu obsiahnutá vyššia obťažnosť pre danú vekovú kategóriu. Ďalej obrázok ponúka voľbu Kabinet, Poradňa pre rodičov a Riaditeľňa.

Po kliknutí na dané dvere sa nám zobrazí ponuka, kde si užívateľ vyberie číslo témy. Témy sú zoradené algoritmicky podľa obsahu.



Obrázok 2. Hodiny.

Zdroj: <https://lnk.sk/dqrt> (cit.: 04.12.2018).

Ako príklad uvádzame tému č. 11 s názvom *Veľké počítačové upratovanie*, ktorý obsahuje úlohy, ktoré možno využiť pri téme Softvér a hardvér – práca so súbormi a priečinkami obsiahnutej v Štátnom vzdelávacom programe. Po prejení do témy č. 11 sa zobrazí nasledovné:



Obrázok 3. Veľké počítačové upratovanie.

Zdroj: <https://lnk.sk/oDSY> (cit.: 04.12.2018).

Pri prvej položke v tomto prípade *Upratujeme v počítači* sa užívateľovi zobrazí video, ktoré motivuje žiaka a nevedome ho vnáša do témy. V druhej položke *Kuk do skrine* je žiakovi poskytnutá úloha, ktorá nabáda žiaka k vytváraniu asociácií s predošlými skúsenosťami, a tak dochádza k osvojovaniu si nových vedomostí a zručností. V poslednej položke dochádza k precvičeniu naučenej zručnosti. Žiakovi ponúka precvičenie a učiteľovi spätnú väzbu ako sa žiak vysporiadal s danou problematikou. Takýmto princípom sú podložené všetky ďalšie úlohy vo všetkých úrovniach „dverách“.

Kolónka *Kabinet*, *Poradňa pre rodičov* a *Riaditeľňa* (vid'. Obrázok 1) ponúkajú ďalšie užitočné informácie využiteľné v procese používania tohto portálu. V *Kabinete* sú to napríklad: prostredie elektronickej učebnice, voľne dostupné softvéry na inštaláciu alebo metodiky k informatike. Učitelia môžu diskutovať s inými učiteľmi v rámci diskusného fóra. V *Poradni pre rodičov* sa rodičia môžu dozvedieť ako elektronická učebnica funguje, môžu si vyskúšať ako funguje interaktívny materiál alebo nainštalovať svojim deťom do domáceho počítača voľne dostupné programy. V *Riaditeľni* sa nachádzajú pravidlá užívania, licencie k užívaniu a plán práce AA školy.

Záver

V príspevku sme sa zaoberali informačno-komunikačnými technológiami a to konkrétne portálom AA školy, ktorý je prostriedkom na rozvíjanie IKT. Informačno-komunikačné technológie sú dnes z viacerých pohľadov vnímané ako jav negatívne ovplyvňovaný dnešný svet. Práve preto sme chceli poukázať na pozitívny vplyv IKT ako nástroja pre modernú edukáciu 21. storočia.

Bibliografia

Chalachanová, M. (2016). *AA škola*. Dostupné z: <https://lnk.sk/pCH1>.

Javorský, S. (2012). *Využitie IKT vo vzdelávaní*. Dostupné z: <https://lnk.sk/uHI0>.

Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015. *Informatika – práca s informáciami*. Dostupné z: <https://lnk.sk/anS3>.

Aneta SŁABY

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

KOMUNIKOWANIE SIĘ UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W SZKOLE

Streszczenie

Umiejętności komunikacyjne uczniów w młodszym wieku szkolnym należą do podstawowych kompetencji, które nauczyciel powinien w szkole rozwijać i doskonalić. W artykule, napisanym na podstawie badań empirycznych, Autorka przedstawia, jakie prawidłowości i zakłócenia w zakresie komunikacji można zaobserwować podczas lekcji w klasach I-III oraz w jakich sytuacjach swobodnych w szkole uczniowie się komunikują.

Słowa kluczowe: dzieci w młodszym wieku szkolnym, komunikowanie się w szkole, prawidłowości procesu komunikowania się, zakłócenia procesu komunikowania się.

Summary

Communication skills are one of the most basic competences of younger pupils which should be developed and refined in school by a teacher. In this article created on the basis of empirical studies the author presents what regularities and disturbances in the area of communication can be observed during classes with grade I-III pupils and in what casual situations in school pupils communicate.

Key words: younger school-age children, communication in school, regularity of communication process, disturbances in communication process.

Wprowadzenie

Człowiek – jako istota społeczna – żyje wśród ludzi, dlatego naturalnym jest fakt, że wchodzi z nimi w interakcje. Dzieci już od najmłodszych lat życia uczą się obcowania i komunikowania z otoczeniem. Komunikowanie się jest nieodłączną częścią życia oraz funkcjonowania ludzi w społeczeństwie. Za jego pośrednictwem możliwe jest współdziałanie ze środowiskiem społecznym, a także radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami. Nie sposób wyobrazić sobie w dzisiejszych czasach człowieka, który nie potrafiłby pisać bądź czytać. Niezwykle ważna jest też umiejętność współpracy w grupie, która może być efektywna jedynie dzięki odpowiednio wykształconym kompetencjom językowym i komunikacyjnym członków grupy.

1. Komunikacja w środowisku szkolnym ucznia

Funkcjonowanie ucznia w szkole uzależnione jest od jego doświadczeń związanych z językiem i komunikacją, które wyniesione zostały z rodziny oraz edukacji w przedszkolu. Aby prawidłowo przebiegał proces nabywania kompetencji językowych i komunikacyjnych oraz by dziecko miało możliwość rozwijania tychże kompetencji w sprzyjających warunkach w środowisku szkolnym, niezbędne jest spełnienie kilku warunków. Omawia je szczegółowo P. Pilarska, uważając, że podstawowe znaczenie ma pozytywna atmosfera w klasie. Nauczyciel powinien wytworzyć bezpieczny, przyjazny klimat do wymiany informacji. Autorka ta wzywa do dialogu z uczniami i budowania relacji opartej na wzajemnym szacunku. Zachęca do rozmowy z dziećmi nawet na błahe tematy, np. dotyczące minionego weekendu, przeczytanej książki.

Ważne jest również, aby dobre kontakty nauczyciela z uczniami nie ograniczały się wyłącznie do lekcji w szkole. Integrujące bywają wspólne wyjazdy na wycieczki czy wyjścia do kina. Nauczyciel nadmiernie zamknięty w sobie buduje wokół siebie niewidzialny mur, który doprowadza do oschłości i skupiania się wyłącznie na treściach zajęć. P. Pilarska wskazuje na możliwość nawiązywania pozytywnych relacji z wychowankami poprzez m.in. opowiadanie o swoich różnorodnych zainteresowaniach. W ten sposób zachęca się uczniów do opowiadania o sobie i dzielenia się swoimi doświadczeniami (Pilarska, 2012, s. 6-8).

Kolejnym warunkiem, nie mniej istotnym, jest szacunek do drugiego człowieka. P. Pilarska podkreśla znaczenie używania zwrotów grzecznościowych oraz próśb i zachęt w zamian za polecenia oraz nakazy. Należy jednak pamiętać, aby nie zatracić dyscypliny w klasie poprzez zbytne rozluźnienie więzi. Szacunek powinien być dwukierunkowy, tzn. uczniowie winni szanować nauczyciela a nauczyciel uczniów. Nic złego w tym, że wychowawca przyzna się do niewiedzy na jakiś temat. Pokazuje tym samym swoim uczniom, że on także nie jest nieomylny oraz uczy na własnym przykładzie szczerości. Wspólnie – w sytuacji braku lub niepełnej informacji – mogą poszukiwać rozwiązania w dostępnych rozmaitych źródłach.

Ostatnim warunkiem dobrej komunikacji jest zachęcenie do wyrażania i mówienia o swoich uczuciach. Ta ważna umiejętność wpływa pozytywnie na proces komunikacyjny, ponieważ uczy jak należy okazywać emocje, aby nikogo nie obrazić. Ważne znaczenie ma także zgodność mowy ciała z mową werbalną komunikujących się osób, gdyż tylko wtedy przekazywany komunikat staje się jasny i klarowny (Ibidem, s. 9-10).

D. Klus-Stańska i M. Nowicka wnikliwie opisują kwestię komunikacji w klasie szkolnej. Zwracają uwagę na przekładanie umiejętności związanych z językiem pisanym nad kompetencjami porozumiewania się za pomocą mowy. Dochodzą nawet do wniosku, że zbyt duża koncentracja na odmianie pisanej języka doprowadza do zaniedbania kształcenia wypowiedzi słownej. Tymczasem werbalne kompetencje do posługiwania się językiem powinny być centralnym punktem zainteresowania wychowawców. Autorki krytykują sztywność w wypowiedziach podczas zajęć oraz w rozwiązywaniu zadań i udzielaniu odpowiedzi. Wymagane jest posługiwanie się pełnymi zdaniami, co w efekcie nadaje komunikatom nienaturalną formę. Nauczyciele często wymagają konkretnej odpowiedzi na stawiane pytania, dlatego cały proces komunikacji ma formę pytanie – odpowiedź. Sam proces mówienia sprowadza się do wygłoszenia tego, co uczeń się nauczył, zapamiętał, bądź stanowi formę kontroli, że dziecko aktywnie śledzi przebieg lekcji (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 77-83). Komunikacja w szkole powinna zatem charakteryzować się otwartością i większą swobodą.

Wyżej wymienione problemy komunikacji szkolnej zdają się być oczywiste, jednak wiele osób stawia sobie pytanie, jak organizować lekcję, aby uczniowie rozwijali kompetencje komunikacyjne. Odpowiedzi na to pytanie udziela E. Skrzetuska, która zachęca do organizowania nauczania grupowego. Taki sposób organizacji pracy motywuje uczniów do działania. Każdy z nich ma przydzielone określone czynności do wykonania i jest za nie odpowiedzialny. Dzieci muszą tak ze sobą współpracować i porozumiewać się, aby wspólnie osiągnąć założony cel. Autorka zwraca uwagę na fakt, że osoby o niższych kompetencjach wiele zyskują za pośrednictwem pracy w grupie, ponieważ biorą udział w rozmowach, a rówieśnicy współpracujący nie dążą do zdominowania ich. Istotny jest dobór jednostek do grupy. Kierować się należy zasadą, że wszyscy uczniowie powinni czuć się ważni w zespole, pełnić różne role i nabywać nowe doświadczenia (Skrzetuska, 2015, s. 227-228). Przydzielone zadania powinny być tak rozplanowane, że wyłącznie dzięki współpracy członków możliwe będzie rozwiązanie powierzonego problemu. W innym przypadku nie można byłoby mówić o pracy grupowej,

ponieważ uczniowie wykonywaliby poszczególne zadania indywidualnie i niezależnie od innych (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 85).

Do konstruktywnej pracy w grupie, porozumiewania się na lekcji, ale także w innych sytuacjach życia codziennego bardzo ważny jest dialog. Postrzegany on bywa nie tylko jako rozmowa, czyli wymiana zdań, ale jako metoda porozumiewania się. W tym rozumieniu nawiązuje do takiego sposobu komunikowania się, gdzie zachodzi zrozumienie i współdziałanie. Dialog daje poczucie wspólnoty i bycia wysłuchanym. Zadaniem nauczyciela jest nie tylko umiejętne prowadzenie dialogu z uczniami podczas zajęć, ale kształtowanie w uczniach tej formy porozumiewania się z otoczeniem. Nabycie tej umiejętności jest istotne już na etapie edukacji szkolnej, ponieważ od niego zależy dalsze powodzenie w komunikacji z ludźmi (Łukawska, 2012, s. 30-31). Umiejętność prowadzenia dialogu jest ważna również w swobodnych kontaktach międzyludzkich. S. Croome i M. Fairhall podkreślają, że najlepszym sposobem na rozwijanie kompetencji językowo-komunikacyjnych jest przyzwolenie na to, aby dziecko po prostu mówiło. Uczniowie nieustannie muszą nabywać nowe doświadczenia. Odbywać się to może przez zainicjowanie sytuacji, w których wychowankowie będą dzielić się swoimi pomysłami i spostrzeżeniami. Autorki te twierdzą również, że mowa jest najłatwiejszym sposobem wyrażania swoich myśli, a uczniowie, którzy zachęceni są do rozmowy nabierają pewności siebie i zaufania (Croome, Fairhall, 1976, s. 21).

Na podstawie analizy wybranej literatury daje się zauważyć, jak bardzo istotne są kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. E. Rostańska uważa, że „Język nauczyciela i przyjęte przez niego kanony prawidłowości i sprawności językowej są jednym z ważniejszych elementów warunkujących skuteczność edukacji językowej dziecka” (Rostańska, 1994; za: Borawska, 2004, s. 91). Docenienie roli sprawnego komunikowania się z otoczeniem, które trwa od najmłodszych lat życia dziecka, powinno objawiać się w modelowaniu przez nauczyciela prawidłowych nawyków komunikacyjnych, aby przygotować dziecko do pełnienia różnych ról społecznych (Jachimowicz, 2018, s. 6).

Dziecko wkraczające w proces edukacji w nauczycielu dostrzega autorytet, dlatego tak ważne są umiejętności interpersonalne wychowawcy. To od nich w dużym stopniu zależy to, jak przebiegać będą relacje wychowanków ze środowiskiem – czy będą one pozytywne i budujące, czy też będą źródłem niepowodzeń (Znaj, 2001, s. 165). Dobry nauczyciel jest także dobrym słuchaczem, który potrafi rozszyfrować przekazywane mu przez ucznia komunikaty werbalne i niewerbalne. Obserwując komunikaty niewerbalne przesyłane przez wychowanków, pedagog może zorientować się, czy rozumieją omawiany temat bądź czy dana forma pracy jest dla nich interesująca (Johnson, 1999, s. 13).

Zajęcia lekcyjne przeplatane są przerwami śródlekcyjnymi. M. Groenwald pisze, że celem przerwy jest odpoczynek uczniów od zajęć. Niemniej jednak podczas czasu wolnego również dochodzi do interakcji pomiędzy uczniami, a nauczycielami. Autorka porównuje ten moment do spektaklu teatralnego, a samą szkołę do teatru. Przerwa to nic innego jak postępowanie według określonego scenariusza, w którym nauczyciele dyżurujący i uczniowie odgrywają role pierwszoplanowe (2010, s. 17-19). Dzieci zazwyczaj przerwę spędzają zgodnie z tym, czego oczekują dyżurujący pedagodzy: spacerują, rozmawiają, piszą wiadomości na telefonach, korzystają z biblioteki szkolnej lub spożywają posiłki. Wśród gromady uczniowskiej dostrzec można również takie jednostki, które przerwę spędzają na nauce, powtarzaniu materiału i przygotowywaniu się do następnej lekcji. Dodatkowo M. Groenwald wskazuje na przypadki odpisywania zadania domowego podczas przerw międzylekcyjnych. W tym celu uczniowie wybierają ustronne miejsca, w których będą niezauważalni dla nauczycieli.

Szczególnie pospolitym miejscem, w którym skupia się większość uczniów podczas czasu wolnego pomiędzy zajęciami są okolice sklepiu szkolnego czy też automatów. Oprócz tego, w sprzyjających warunkach pogodowych uczniowie mają możliwość korzystania z boiska szkolnego. Jest to alternatywa dla spędzania czasu w budynku szkoły. Nie można zapomnieć o uczniach, którzy potrzebują chwili odosobnienia i wyciszenia, spędzenia czasu sam na sam z przyjacielem bądź przemyśleń. Autorka wskazuje na fakt, że takich miejsc jest w środowisku szkolnym mało, dlatego wychowankowie szukają ustronnych stanowisk, np. pomiędzy regałami z książkami w bibliotece szkolnej czy też w odosobnionych miejscach na boisku (Ibidem, s. 20-21). Zdaniem M. Drost, czas wolny powinien być przede wszystkim wykorzystywany konstruktywnie. Ważny jest odpoczynek i regeneracja sił, ale dodatkowo wskazane jest, by był to czas przeznaczony na rozwijanie talentów i zainteresowań uczniów (2005, s. 7).

Komunikacja w środowisku szkolnym ucznia opiera się na doświadczeniach wyniesionych z domu rodzinnego. Szkoła wraz z wychowawcami poprzez różnego rodzaju działania doskonalą i rozwija nowe kompetencje podopiecznych. Warto zwracać uwagę na to, w jaki sposób wychowankowie spędzają czas wolny pomiędzy zajęciami. Ważna jest również komunikacja podczas lekcji, która powinna uwzględniać inwencję twórczą uczniów. Istotne są umiejętności nauczyciela, który jest dla dziecka wzorem, także w zakresie posługiwania się językiem i wykorzystywaniem umiejętności komunikacyjnych.

2. Metodologiczne podstawy badań własnych

W celu zebrania rzetelnego materiału empirycznego na temat komunikacji wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej sformułowane zostały dwa problemy badawcze:

- Jakie prawidłowości i zakłócenia w zakresie komunikacji można zaobserwować podczas lekcji w klasach I-III?
- W jakich sytuacjach swobodnych w szkole uczniowie się komunikują?

Aby zebrać materiał empiryczny niezbędny do omówienia wybranych na potrzeby tego opracowania problemów szczegółowych, wykorzystałam metodę obserwacji oraz wywiadu. Dla celów przeprowadzenia własnych badań posłużyłam się obserwacją standaryzowaną – skategoryzowaną, do której opracowałam arkusze obserwacji. Pierwszy z nich dotyczył obserwacji uczniów podczas zajęć lekcyjnych ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności komunikacyjnych prezentowanych przez dzieci. Poprzez zapis dokumentowałam: używanie przez uczniów form grzecznościowych i odnoszenie się z kulturą do innych osób, przestrzeganie zasad określonych przez nauczyciela, aktywność uczniów, sposób zabierania głosu, najczęstsze tematy i sposoby wypowiedzania się, umiejętność stosowania komunikacji niewerbalnej, nawiązywanie kontaktów z nauczycielem i rówieśnikami, reagowanie na polecenia pedagoga, słuchanie wypowiedzi innych oraz wyrażanie emocji i reagowanie na emocje pozostałych osób. Ważne było również zaobserwowanie czynników zakłócających komunikację w klasie. Drugi arkusz przeznaczony był do obserwacji uczniów w swobodnych relacjach w szkole. W tym przypadku szczególną uwagę koncentrowałam na umiejętnościach komunikacyjnych przejawianych przez uczniów w sytuacjach pozalekcyjnych, a mających miejsce na terenie szkoły. Uwzględniałam: aktywności podejmowane przez wychowanków podczas przerw/pobyków na świetlicy, nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i z nauczycielami/pracownikami szkoły, porozumiewanie się za pośrednictwem języka, sposób wyrażania swoich emocji i reagowania na emocje innych w sytuacjach niekontrolowanych bezpośrednio przez osobę dorosłą, używanie form grzecznościowych i kulturalne odnoszenie się do innych osób oraz reagowanie na polecenia nauczyciela dyżurującego.

Istotny dla całości procesu badawczego jest dobór terenu badań i grupy badawczej. W celu zebrania materiału empirycznego przeprowadzono badania w dwóch placówkach oświatowych. Pierwszą z nich była Szkoła Podstawowa nr 1 im. Ziemi Piwnicznańskiej. W tej placówce w roku szkolnym 2016/2017 było siedem oddziałów klas edukacji wczesnoszkolnej. Do badań wybrano pięć klas: jedną klasę I oraz po dwie klasy II i III. W ich doborze kierowano się informacjami udzielanymi przez wychowawców. Wybrano te klasy, w których nauczycielki dostrzegały pewne niepokojące zjawiska u niektórych uczniów, które związane były z komunikowaniem się. Z uwagi na fakt, że w Szkole Podstawowej w Piwnicznej-Zdrój był tylko jeden oddział klasy I, poszerzono teren badań o jeszcze inną placówkę. Zdecydowano się na Szkołę Podstawową nr 1 im. ks. prof. Józefa Tischnera w Starym Sączu, ponieważ właśnie tam otwarto dwa oddziały klas I edukacji wczesnoszkolnej. Te dwie klasy I ze szkoły w Starym Sączu poszerzyły grupę badawczą, więc w sumie badano siedem klas edukacji wczesnoszkolnej. W przeprowadzonych badaniach łącznie brało udział 124 uczniów uczęszczających do klas I-III. Najwięcej uczniów – aż 44 – to uczniowie klas I, stanowiąc 35% wszystkich uczniów klas I-III. Porównywalna liczba dzieci uczyła się w klasie III. Najmniejszą grupą badawczą były klasy II, które liczyły łącznie 38 osób i stanowiły 31% badanych. Z tych danych wynika, że liczba badanych uczniów w klasach I, II i III różniła się tylko nieznacznie.

Wywiady przeprowadzono z wychowawcami klas, które objęte zostały badaniami. Dodatkowo, rozmowy były prowadzone z wychowawcami świetlicowymi, którzy sprawują opiekę nad uczniami klas I-III podczas ich pobytu na świetlicy. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że wszyscy nauczyciele posiadali stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego. Staż ich pracy zawodowej mieści się w granicach od 18 do 30 lat, a jedna z nauczycielek pracuje już 39 lat w zawodzie. Długi okres pracy w placówkach oświatowych świadczy o bogatym doświadczeniu zawodowym.

3. Analiza i interpretacja wyników wybranych badań własnych

Przeprowadzona procedura badawcza dostarczyła materiałów z praktyki szkolnej, dzięki którym możliwe było udzielenie odpowiedzi na sformułowane uprzednio pytania. Omówię w tym miejscu wyniki badań własnych, odnoszące się do wybranych dwóch problemów.

3.1. Prawidłowości i zakłócenia w zakresie komunikacji zaobserwowane podczas lekcji w wybranych klasach

Oprócz języka pisanego ludzie posługują się też mową. Język ustny oraz komunikacja są ze sobą ściśle powiązane i nie mogą istnieć samodzielnie. Szkoła to szczególne miejsce, gdzie uczniowie nabywają kompetencji w zakresie posługiwania się wymienionymi elementami życia społecznego. W badaniach chciałam zwrócić uwagę na to, w jaki sposób uczniowie komunikują się z innymi w czasie trwania zajęć lekcyjnych. Aby przyjrzeć się bliżej temu zagadnieniu, dokonałam wnikliwej obserwacji uczniów podczas zajęć, a także przeprowadziłam wywiady z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, którzy byli wychowawcami badanych klas. Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła mi na określenie prawidłowości i zakłóceń w zakresie języka i komunikacji podczas lekcji w badanych klasach I-III. Omawiając te zagadnienia posłużę się w głównej mierze analizą jakościową, ponieważ język i komunikację trudno jest ująć w ramy liczbowe. Tylko w niektórych przypadkach posłużę się konkretnymi danymi liczbowymi.

Na początek zostanie przedstawione tabelaryczne zestawienie prawidłowości i zakłóceń w zakresie komunikacji występujących na obserwowanych zajęciach edukacyjnych.

Tabela 1

Prawidłowości i zakłócenia w zakresie języka i komunikacji podczas zajęć na podstawie obserwacji i wywiadów z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej (10 godzin dydaktycznych obserwacji)

Prawidłowości	Zakłócenia
☑ stosowanie zwrotów grzecznościowych i kulturalne odnoszenie się do swojej wychowawczynie, ☑ przestrzeganie regulaminu klasowego, ☑ wysoka aktywność podczas zajęć zorganizowanych (z wyjątkiem I A), ☑ nawiązywanie kontaktów z wychowawcą i dzielenie się przeżyciami, odwoływanie się do sytuacji z życia codziennego, ☑ uczniowie na ogół zgłaszają chęć zabrania głosu poprzez podniesienie ręki do góry, ☑ uczniowie klas III wypowiadają się pełnym, złożonym zdaniem, a w klasach I i II pełnym zdaniem, nie zawsze złożonym, ☑ dzieci adekwatnie okazują swoje emocje za pomocą komunikacji niewerbalnej i potrafią odczytać emocje innych osób, ☑ uczniowie klas III zgodnie współpracują w grupie, ☑ adekwatne reagowanie na polecenia nauczyciela, ☑ interesujące zajęcia absorbują uwagę uczniów, czyniąc ich bardziej aktywnymi w zdobywaniu wiedzy.	☒ nieumiejętne zachowanie się uczniów klas I i II, gdy wchodzi do klasy osoba z zewnątrz, ☒ wizyta osoby z zewnątrz, ☒ upadające przedmioty, ☒ przesuwanie krzeseł, ☒ w klasach I – nawyk mówienia chórem, szeptanie na lekcjach, przerywanie innym, nie potrafią słuchać siebie nawzajem, ☒ dzieci oczekują dodatkowych poleceń, często dopytują, ☒ czas, który utrudnia wysłuchanie wszystkich uczniów, ☒ problemy uczniów w nabywaniu umiejętności szkolnych – poświęcenie większej ilości czasu na tłumaczenie zadań i wydawanie poleceń, ☒ zbyt głośna tonacja wypowiedzi uczniów, ☒ niepełne przygotowanie nauczyciela do zajęć, zbyt długie przerwy pomiędzy wykonywanymi czynnościami – przygotowywanie pomocy w trakcie zajęć, częsta reorganizacja zajęć, ☒ strój nauczyciela – stukające podczas chodzenia buty.

Zródło: badania własne.

Obserwując zajęcia edukacyjne, można wyróżnić wiele sytuacji, jakie mają miejsce w klasie szkolnej. Interesująca była kwestia używania zwrotów grzecznościowych i odnoszenia się z kulturą do innych osób. Mówiąc o innych osobach, mam na myśli zarówno nauczycieli, pracowników szkoły, jak i rówieśników, z którymi uczniowie wchodzi w interakcje również podczas lekcji. Można stwierdzić, że uprzejmość uczniów edukacji wczesnoszkolnej jest zadawalająca. Podczas 10-godzinnej obserwacji dzieci z badanych klas, jedynie 3 razy pojawił się w klasie I bezosobowy zwrot ucznia do nauczycielki z prośbą o wyjaśnienie zadania, a zaledwie 1 raz, również w klasie I, chłopiec zwrócił się do wychowawczynie przez słowo „Ty”. Problem pojawiał się w momencie, gdy do sali wchodziła inna osoba. Świadkiem takiej sytuacji byłam 4 razy w klasie I i po 2 razy w klasach II i III. Uczniów klas II oraz III charakteryzowało odmienne zachowanie się – w momencie gdy dana osoba z zewnątrz otwierała drzwi – wstawali i witali się zwrotem „Dzień dobry”, po czym uczniowie klas II rozpoczynali rozmowy pomiędzy sobą, a klasy III przystępowali do wykonywania zadanych czynności, jeśli sprawa, z jaką przyszła dana osoba nie była z nimi bezpośrednio związana. Zupełnie odmienne zachowanie charakteryzowało pierwszoklasistów. Zapominali oni o tym, że gdy ktoś wchodzi do sali, to należy wstać i przywitać się. Nauczycielki przypominały o tym uczniom, ale nastąpiła tylko niewielka poprawa. W klasie I A w jednej z takich sytuacji wstało zaledwie 2 chłopców z ostatniej ławki.

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie edukacji wczesnoszkolnej przestrzegają ustalonych na początku roku szkolnego regulaminów klasowych, a nauczyciele w odpowiednich momentach odnoszą się do zapisanych w nim zasad. Wychowankowie edukacji wczesnoszkolnej aktywnie uczestniczą w zajęciach i zabierają głos.

Podczas wywiadu wychowawczyni klasy I A zgłosiła, że w jej obecnej klasie uczniowie „dość niechętnie” zgłaszają się do odpowiedzi na forum klasowym, jeśli chodzi o tematykę zajęć. Ogólnie, na podstawie informacji zebranych podczas wywiadu z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, można stwierdzić, że uczniowie klas I-III najchętniej wypowiadają się na bliskie i znane im tematy, np. dotyczące swojej miejscowości, rodziny czy związane z ich bezpośrednimi doświadczeniami życiowymi. W swoim nauczycielu dzieci widzą osobę godną zaufania, dlatego dążą do indywidualnych rozmów z wychowawcą. Takie rozmowy odbywają się zazwyczaj na przerwach, wycieczkach, zajęciach dodatkowych, ale również podczas lekcji. Chęć zabrania głosu sygnalizowana jest poprzez podniesienie ręki do góry. Z obserwacji zajęć wynika, że tylko uczniowie klas I często mówią wspólnie i wyrywają się bez zgłaszania się do zabrania głosu.

Interesujące są opinie nauczycieli na temat wypowiadania się przez uczniów pełnymi zdaniami. Na 8 osób, które są wychowawczyniami w klasach I-III, tylko jedna stwierdziła, że zdecydowanie tego wymaga. Uzasadnia to tak, że tylko „poprzez formułowanie pełnego zdania (dzieci) dają obraz tego, co chcą powiedzieć”. Obserwowane zajęcia w tej klasie nie potwierdziły w pełni tego, co mówiła nauczycielka. Owszem, zwracała ona uwagę na styl wypowiadania się, ale były momenty, gdy uczniowie rzucali pojedyncze wyrazy, które były przez nią akceptowane. Pozostałe nauczycielki twierdziły, że tylko czasami rygorystycznie wymagają wypowiedzi pełnym zdaniem, a jest to uzależnione od tego, co chcą osiągnąć. Przy wprowadzaniu tematów związanych z budową zdania i udzielaniu odpowiedzi na pytania zawarte w zadaniach bezwzględnie pilnują odpowiedzi pełnym zdaniem. Przyznają, że są sytuacje, w których wystarcza odpowiedź jednym wyrazem, np. wymienianie kolejnych różnic na rysunkach czy elementów na ilustracji. Większą uwagę jednak zwracają na poprawną budowę zdań, bogate słownictwo i argumentację swojego stanowiska. Wypowiedzi poparte są gestykulacją i okazywaniem emocji adekwatnie do zaistniałej sytuacji.

W czasie prowadzonych obserwacji zajęcia w klasie III oparte były na pracy grupowej uczniów. Ten pomysł zainicjowali sami wychowankowie po przeczytaniu jednego z tekstów o robotach, zamieszczonego w podręczniku szkolnym. Pracowali w czterech zespołach, a rezultatem ich działań miał być nakręcony krótki filmik, w którym wystąpić miały wykonane przez nich z materiałów wtórnych roboty. Nauczycielka, znając swoich uczniów, pozostawiła im swobodę działania, ponieważ ten projekt był ich autorski. Dzieci początkowo przystąpiły do zaprojektowania swojego bohatera na zwykłej kartce papieru. Burzliwie wymieniały się propozycjami, jak powinien wyglądać robot i z jakich elementów poszczególne części powinny być zbudowane. Po etapie projektowania przystąpiły do spisania potrzebnych im materiałów. Później nastąpił podział obowiązków, związanych z tym, kto i jakie przyniesie rzeczy. Niestety, nie miałam okazji oglądać kolejnych zajęć, ale rozmawiałam z wychowawczynią tej klasy, która mówiła, że niektórzy uczniowie są niesłowni i nie wywiązali się z powierzonych im zadań. Wyznała jednak, że pozostałe osoby z grup są zaradne i poradzą sobie pomimo tego, że nie wszyscy przygotowali się do prezentowania zadania na forum klasy. Nauczycielka ta pozostawiła uczniom swobodę działania, co w efekcie przyczyniło się do rozwijania u nich umiejętności komunikowania się między sobą we wszystkich fazach projektu, planowania i dzielenia się obowiązkami, a także zgodnej współpracy w grupie. Zajęcia te niewątpliwie

były dla uczniów atrakcyjne, gdyż sami byli ich pomysłodawcami, a przy okazji nabywali wyższych kompetencji w zakresie języka (przekazywanie i odbieranie komunikatów) oraz komunikacji (współpraca i odpowiedzialność grupowa).

Zakłócenia w postaci nieodpowiedniego zachowania się uczniów klas I już były omówione. Innymi czynnikami, które przeszkadzały w prowadzeniu zajęć były upadające przedmioty (6 razy w ciągu 14 godzin obserwacji zajęć lekcyjnych) i szuranie krzesłami – to wszystko tworzyło nieprzyjemne szmery. Za każdym razem gdy coś upadało, uwaga szczególnie dzieci w młodszych klasach była rozproszona. W jednej z klas I zauważyłam, że uczniowie szybko spieszą z pomocą rówieśnikom i np. zbierają wspólnie kredki, które się rozsypały (na 6 zaobserwowanych zdarzeń, taka sytuacja miała miejsce 5 razy). Z jednej strony to miłe, że tak chętnie pomagają innym, lecz z drugiej negatywnie oddziałuje na przebieg zajęć i zaburza ich strukturę.

W klasach I daje się zauważyć mówienie chórem. Potwierdzają to nauczycielki, które wyznają otwarcie, że ich uczniowie nie potrafią słuchać siebie nawzajem i często po kilka osób powtarza to, co zostało już wcześniej powiedziane. Brak umiejętności słuchania związany był z nieustannym dopytywaniem, co należy zrobić i oczekiwaniem na dodatkowe, często indywidualne wskazówki, co do konkretnego postępowania.

Do innych zakłóceń w zakresie języka i komunikacji podczas zajęć wychowawczyń klas III wymieniają czas, który nie pozwala na poświęcenie wszystkim dzieciom odpowiedniej uwagi, a także niższe w porównaniu z pozostałymi uczniami możliwości osób z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają większej ilości czasu, wydawania dodatkowych poleceń i naprowadzania na tok rozumowania. Jedna z pań zapytana o to, co zmieniłaby w swojej klasie w zakresie komunikowania się pomiędzy wychowankami, po chwili zastanowienia odpowiedziała, że chciałaby, aby jej uczniowie nauczyli się rozmawiać ze sobą. Stwierdziła, że dzieci mają problem z tonacją głosu – nie mówią do siebie, tylko krzyczą. Wychowawczyni klasy I A zwróciła uwagę na ważną kwestię, która związana jest z komunikowaniem się międzyludzkim – na umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Jej oczekiwaniem jest, aby wychowankowie potrafili przegrywać, by mniej ze sobą rywalizowali, a więcej współdziałali. Wyraża jednak nadzieję, że wraz z rozwojem dzieci i lepszym opanowaniem umiejętności komunikacyjnych ta sytuacja będzie się zmieniać na lepsze.

Podczas obserwacji zajęć zwrócono też uwagę na jeszcze dwa czynniki, które stanowiły zakłócenia podczas zajęć. Pierwszy to niepełne przygotowanie się nauczyciela do zajęć, a dopiero podczas trwania lekcji szukanie materiałów, np. na pracę plastyczną, którą miały wykonywać dzieci. Taka sytuacja miała miejsce 3 razy w czasie prowadzonych obserwacji. Nieprzemyślane wcześniej działania zaburzały tok lekcji, a uczniowie oczekujący na materiały rozpoczynali rozmowy i wymyślali sobie sami zajęcia niezwiązane z lekcją. Drugi czynnik dotyczył osoby nauczyciela. Zauważyłam, że szczególnie w klasach I dzieci były bardzo wrażliwe na dochodzące odgłosy. Zdarzyła się sytuacja, gdy jedna z nauczycielek podczas lekcji chodziła w butach na obcasie, które stukały. Uczniowie byli bardzo zdekoncentrowani i zamiast zajmować się właściwym tematem, to szeptem przeliczali kroki wykonane przez nauczycielkę.

Z przeprowadzonej analizy dotyczącej prawidłowości i zakłóceń w zakresie komunikacji zaobserwowanych podczas lekcji w badanych klasach edukacji wczesnoszkolnej wynika, że zarówno pozytywne, jak i negatywne związane są z działaniami samych uczniów, zachowaniem nauczycieli, a także osób z zewnątrz, które pukały do drzwi klasy i wchodziły na zajęcia, przeszkadzając w ich prowadzeniu.

3.2. Komunikowanie się uczniów w swobodnych relacjach w szkole

Pobyty uczniów w szkole nie sprowadza się wyłącznie do obowiązkowych zajęć. Jest to również czas na nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i poznawanie nowych osób. Podczas badań przyjrzałam się bliżej zachowaniom dzieci w swobodnych relacjach w szkole. Mówiąc o swobodnych interakcjach na terenie placówki oświatowej, mam na myśli wszelkiego rodzaju sposoby komunikowania się, jakie przejawiają uczniowie podczas pobytu na przerwach oraz w świetlicy szkolnej przed lub po zajęciach lekcyjnych.

W toku realizacji procedury badawczej dokonałam łącznie 15 obserwacji: 10 – na przerwach i 5 obserwacji jednogodzinnych w świetlicy szkolnej. Aby uzyskać więcej informacji, obserwacje dopełniłam przeprowadzonymi wywiadami z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej i wychowawcami w świetlicy. Analizę tego problemu przedstawię w sposób jakościowy, gdyż ilość zachodzących podczas przerw zdarzeń jest tak duża, że nie sposób nawet w rzetelnej obserwacji każdej z nich policzyć z osobna.

Szczególne uwagę zwracałam na zagospodarowanie przerwy przez uczniów. Z obserwacji wynika, że dzieci z klas I najczęściej w czasie wolnym wyzwalały energię poprzez zabawy ruchowe. Wśród nich dominuje gra w berka, chowanego i bieganie. Dziewczynki, częściej niż chłopcy, zajmują się rozmowami oraz wymieniają się kartami. Badane nauczycielki potwierdzają ten fakt i dodają, że zaspokajanie potrzeby ruchu odbywa się również poprzez zabawy w strzelaninę, wojnę i naśladowanie bohaterów znanych dzieciom gier. Twierdzą, że wychowankowie klas I nie mają czasu na zjedzenie śniadania, czy rozmowę z rówieśnikami. Skutkuje to tym, że spożywanie posiłku rozpoczynają pośpiesznie po dzwonku na lekcję, a na zajęcia przychodzą zmęczeni. Biegające dzieci krzyczą do siebie i nie słuchają się nawzajem. Zabawom często towarzyszy wydawanie odgłosów dźwiękonaśladowczych. Podczas zabaw w berka czy też w chowanego, dzieci zazwyczaj przestrzegają zasad wspólnej gry. Gdy ktoś postępuje wbrew zasadom, to natychmiast zostaje upomniany przez pozostałych uczestników (taka sytuacja miała miejsce 4 razy). Dzieci czerpią radość z tego rodzaju aktywności, o czym świadczą głośne śmiechy.

Uczniowie klas II oraz III przerwy poświęcają na rozmowy o zadaniach domowych, spotkaniach po lekcjach na boisku i na treningu. U uczniów klas II w dalszym ciągu zauważyć można dużą potrzebę ruchu, która przejawiała się w tym, że dominującą zabawą był berek w różnych odmianach, np. chory berek, berek z zamrażaniem czy berek kucany. Z kolei najstarsi wychowankowie edukacji wczesnoszkolnej preferowali swobodne rozmowy i spacerowanie po korytarzu podczas przerw. Dyskusje dotyczyły zazwyczaj koleżanek i kolegów, opowiadali też o członkach rodziny oraz swoich planach na popołudnie. Dzieci klas II miały problem z czekaniem na swoją kolej, chciały natychmiast coś powiedzieć. Skutkowało to tym, że przerywali koledze wypowiedź. Trzecioklasiści natomiast odnosili się do siebie kulturalnie i z szacunkiem. Wychowawczyni jednej z badanych klas III zaznaczyła, że uczniowie jej klasy rozmawiają o przeżyciach związanych z zieloną szkołą, na którą wkrótce się wybierają. Jest to dla nich tak atrakcyjna przygoda, że nieustannie o tym dyskutują, planując różnego rodzaju rozrywki. Podczas obserwacji prowadzonych w godzinach porannych byłam świadkiem komunikacji pomiędzy uczniami w chwili witania się ze sobą. Najczęściej padało powitanie „Cześć”, po czym dzieci niezależnie od klasy, do której uczęszczają, przebierały się, dyskutując żywo z rówieśnikami o zadaniu domowym i lekcjach w danym dniu. Świadczyła o tym gestykulacja i mimika twarzy pozostałych rozmówców, którzy wyrażali emocje, tj. radość czy zdziwienie.

Przerwa to również czas na indywidualne rozmowy uczniów z nauczycielami. Z moich obserwacji wynika, że dzieci potrzebują kontaktu z wychowawcą i dzielenia się z nim różnymi przeżyciami. Podczas trwania obserwacji dzieci rozmawiały z nauczycielami o małym rodzeństwie, planach na weekend oraz urodzinach koleżanki.

Badani pedagodzy mówili o tym, że uczniowie najchętniej opowiadają o ważnych wydarzeniach z ich życia, wypadkach, zwierzętach, a także relacjach z rówieśnikami. Jedna z badanych nauczycielek klasy III wyznała, że rozmawia z uczniami o ich planach na przyszłość, a także o telefonach komórkowych, które w dzisiejszych czasach są częścią życia również tak młodych ludzi. Według niej dzieci czują się wtedy ważne i z zapałem opowiadają o możliwościach tych urządzeń.

Nie sposób wyobrazić sobie takiej przerwy, podczas której nie dochodziłoby do konfliktów koleżeńskich. Wychowawczyni klasy I zaznaczyła, że rodzice najczęściej oczekują, iż nauczyciel będzie pomyślnie rozwiązywał problemy zaistniałe między dziećmi. Z tego też względu dzieci oczekują wręcz pomocy pedagoga. Nauczyciele mówią, że starają się pomagać w rozwiązywaniu konfliktów, ale tylko wtedy, gdy uważają to za konieczne. Wtedy najczęściej wysłuchują obydwu ze stron i wspólnie zastanawiają się nad tym, co zrobić, by było lepiej. Nauczycielka klasy II powiedziała, że gdy nie skutkują próby rozwiązania konfliktu, to wzywa do szkoły rodziców i w ich obecności następuje konfrontacja. Jeżeli to nie przynosi skutku, to sprawę przedstawia dyrektorowi szkoły. Problem konfliktów koleżeńskich szerzej przedstawiła w wywiadzie wychowawczyni klasy III. Najczęściej wspólnie z uczniami rozwiązuje konflikty poprzez dyskusję, w której wszyscy mają możliwość zaprezentowania swoich odczuć i racji. Nauczycielka ta aranżuje również sytuacje, w których uczniowie odgrywają scenki z życia codziennego, uczą się nazywać uczucia, tj. złość, radość, smutek, szczęście. Często wykorzystuje metodę niedokończonych zdań. Ponadto uczniowie jej klasy dokonują raz w miesiącu swojej samooceny. W sytuacji szczególnie trudnej przeprowadza plebiscyt życzliwości i ankiety. Na tej bazie kieruje problemami wychowawczymi klasy, do których należą również konflikty koleżeńskie. W prowadzonej obserwacji zauważyłam, że uczniowie tej nauczycielki mają do niej zaufanie. Byłam świadkiem zdarzenia, gdzie grupka 5 dziewczynek podeszła do nauczycielki z problemem i jedna z uczennic rozpoczęła od przedstawienia go. Pani wzięła wtedy dziewczynki do klasy i usiadła z nimi w ławce. Nie zbagatelizowała problemu i nie odsunęła go na później, lecz natychmiast zajęła się jego rozwiązaniem.

Konflikty koleżeńskie są dobrym przykładem na umiejętność uczniów w zakresie okazywania emocji i reagowania na emocje innych osób. Wychowankowie klas I-III poprawnie odczytywali emocje innych, ale nie zawsze potrafili odpowiednio na nie zareagować. Zdarzało się, że odchodzili na bok bądź reagowali śmiechem na krzywdę innych (szczególnie uczniowie klas I i II).

Problemem u najmłodszych uczniów edukacji wczesnoszkolnej jest to, że podczas przerw najczęściej do siebie krzyczą lub mówią wszyscy na raz (7 na 10 obserwowanych przerw). Nie potrafią słuchać, przez co dochodzi do nieporozumień. W starszych klasach pojawia się z kolei problem używania wulgaryzmów i przezwisk (5 razy podczas przeprowadzonej obserwacji). Nie zawsze są one obraźliwe, ale zaobserwowałam 2 uczniów, którym nie podoba się to, jak ich rówieśnicy zwracają się do nich. Związane to było z faktem, że mówili do nich, przekręcając nazwiska. Do innych osób starszych odnosiły się z kulturą i używały form grzecznościowych. Reagowanie na polecenia nauczyciela dyżurującego pozostawia natomiast wiele do życzenia wyłącznie w klasach I oraz II, gdzie wychowankowie nie stosują się do

obowiązujących podczas przerw zasad. Nagminnie biegają po korytarzu, potrącając rówieśników, nie uważają na schodach, zbiegają na hol i szybko przemieszczają się po całej szkole. Poproszeni o to, aby usiąść na ławce siadają na chwilę, po czym wstają i zbiegają schodami w dół, aby nie zauważył ich nauczyciel pełniący dyżur (na obserwowanych przeze mnie 10 przerwach taka sytuacja wystąpiła 6 razy).

Odnosnie do komunikowania się podczas spędzania czasu w świetlicy mogę stwierdzić, że rodzaj podejmowanych aktywności zależy od godzin, w jakich uczniowie znajdują się pod opieką wychowawców świetlicowych. W godzinach porannych najczęściej dochodzi do indywidualnych rozmów z wychowawcami o zadaniu domowym. Dzieci chętnie rysowały i zajmowały się statycznymi zajęciami, w tym spożywaniem śniadania. Po zakończonych lekcjach, w godzinach popołudniowych, w świetlicy odbywają się zajęcia dodatkowe. Z obserwacji wynika, że są to zajęcia sportowe (organizowane przez nauczyciela wychowania fizycznego w ramach zajęć świetlicowych), kółko teatralne i zajęcia plastyczne. Dzieci chętnie uczestniczą w tego rodzaju aktywnościach. Grupy w tym czasie mają charakter mieszany, więc uczniowie poszerzają swoje znajomości, a tym samym nawiązują nowe relacje rówieśnicze i podejmują z nimi komunikację. Chętnie spędzają razem czas, czytają teksty, recytują wiersze. Pomagają sobie nawzajem podczas tworzenia prac artystycznych. Wychowawcy świetlicowi dodają, że organizowana jest też dla uczniów raz w tygodniu nauka gry na instrumentach i zajęcia taneczne. Poza możliwością korzystania z zajęć dodatkowych, dzieci mogą odrabiać zadania domowe i grać w gry planszowe, piłkarzyki oraz w ping-ponga. 9 uczniów podczas mojej 5-godzinnej obserwacji w świetlicy opowiadało również nauczycielom dyżurującym o przeżyciach z danego dnia, pokazywali wykonaną pracę i opowiadali o planach na popołudnie. Wychowankowie chętnie spędzali czas w towarzystwie rówieśników, o czym świadczą rozmowy, wspólne odrabianie pracy domowej czy oglądanie materiałów, tj. gazetki i broszurki dla dzieci klas I-III zgromadzone w świetlicy. W materiałach tych zawarte są propozycje na różnego rodzaju prace plastyczne, które uczniowie mogą wykonywać samodzielnie lub przy niewielkiej pomocy osoby dorosłej, zagadki, rebusy, rymowanki i teksty dotyczące różnych wydarzeń i tematów. Dzieci kulturalnie odnosili się do siebie i chętnie pomagały sobie nawzajem. Silniejsze emocje, szczególnie u chłopców, wyzwala gra w piłkarzyki, więc zdarzają się sytuacje, w których musi interweniować wychowawca świetlicy i zakończyć grę, np. rzucanie piłeczką, przepychanie się, mówienie obraźliwych słów.

Podsumowując analizę zebranego materiału empirycznego dotyczącego komunikowania się uczniów w swobodnych relacjach w szkole, warto podkreślić, że zachowania te różnią się od tych obserwowanych podczas lekcji. Związane jest to m.in. z faktem, że przerwa jest czasem swobodnym, bliżej niekontrolowanym przez nauczyciela. Nie ma określonego scenariusza, co i jak należy robić oraz z kim wchodzić w interakcje. Charakter podejmowanych aktywności jest mniej oficjalny, więc użycie języka jest zupełnie inne. Podczas lekcji dzieci zazwyczaj postępują zgodnie z poleceniami nauczyciela, wykonują zadania i ćwiczenia – ich relacja komunikacyjna jest ściśle związana z tokiem lekcji. Przerwa natomiast jest czasem wyzwala energii i zaspokajania potrzeb nawiązywania bezpośrednich interakcji z rówieśnikami w działaniach i rozmowach swobodnych. Uczniowie nie zawsze słuchają komunikatów dyżurującego nauczyciela, dlatego nie reagują na jego upomnienia, biegają po korytarzu, krzyczą, przeszkadzają innym. W kontaktach z rówieśnikami, używają języka potocznego, nie przestrzegają zasad kulturalnego zachowania i zwracania się do siebie.

Podsumowanie

Reasumując, można stwierdzić, że zarówno prawidłowości, jak również zakłócenia w aspekcie języka i komunikacji podczas lekcji w wybranych klasach związane są z uczniami, nauczycielem oraz innymi osobami. Do prawidłowości zaliczyć można: stosowanie zwrotów grzecznościowych i kulturalne odnoszenie się do innych osób, przestrzeganie regulaminu klasowego, aktywność podczas zajęć i uzasadnianie swojej wypowiedzi. Z kolei przykładami zakłóceń, związanymi z działaniami uczniów są: upadające przedmioty, hałas spowodowany przesuwaniem krzeseł i oczekiwanie na dodatkowe instrukcje. Do przeszkód zaliczyć można także czynności podejmowane przez nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, np.: niepełne przygotowanie do zajęć. Również każdorazowa wizyta osoby z zewnątrz zakłóca porządek lekcji. Inną trudnością wskazywaną przez nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej jest czas, który niejednokrotnie uniemożliwia wysłuchanie wszystkich uczniów i poświęcenie im odpowiedniej uwagi.

Czas przerwy w szkole niewątpliwie różni się od zajęć. Uczniowie zagospodarowują go według własnych planów i pomysłów. W klasach I i II daje się zauważyć u dzieci chęć wyzwolenia nagromadzonej energii, która odbywa się poprzez różnego rodzaju zabawy ruchowe, podczas których przeważają krzyki i głośne śmiechy, stanowiące jednocześnie przeszkodę w skutecznym porozumiewaniu się. Uczniowie klas III wolą ten czas spędzać z kolei na rozmowach i spacerach po szkole. Nie sposób wyobrazić sobie czasu wolnego w placówce pełnej dzieci bez konfliktów koleżeńskich. W sytuacjach szczególnie trudnych uczniowie proszą o pomoc swoje panie. Jednak nie tylko eskalacja konfliktu jest motywem do podjęcia rozmów z wychowawcą. Z obserwacji wynika, że dzieci chętnie nawiązują interakcje z nauczycielami, o czym świadczy szeroka rzesza zebranych osób wokół nich. Jedni rozmawiają, inni tylko się przysłuchują, obserwując reakcję nauczyciela. Oprócz tego badani pedagodzy wskazują na pewną uciążliwość podczas przerw, którą jest nadmierny hałas. Zwracają uwagę na fakt, że uczniowie nie potrafią słuchać rówieśników i czekać na swoją kolej w rozmowie. Doprowadza to do przekrzykiwania się, a w efekcie dzieci są rozczarowane tym, że nikt nie chce ich wysłuchać. Ponadto wśród badanych uczniów klas III pojawił się problem związany z używaniem wulgaryzmów oraz przezywaniami rówieśników. Niektóre dzieci zgadzają się, aby zwracać się do nich za pośrednictwem pseudonimu, ale są również osoby, którym to nie odpowiada i nie kryją frustracji z tego powodu.

Na zakończenie warto dodać, że umiejętności językowe i komunikacyjne są szczególnie ważne w życiu człowieka. Bez nich niemożliwe byłoby porozumiewanie się ze światem i nawiązywanie kontaktów interpersonalnych. Z tego też względu należą one do podstawowych, kluczowych kompetencji, które mają priorytetowe znaczenie dla powodzenia ucznia w procesie jego edukacji. Nadrzędnym celem szkoły jest tworzenie sprzyjających warunków do osiągania przez uczniów kompetencji kluczowych, w tym kompetencji komunikacyjnych. Szanse na świadome i celowe kształtowanie kompetencji komunikacyjnych w szkole zależy przede wszystkim od samych nauczycieli (Zacłona, 2018, s. 16). To właśnie oni powinni dokładać wszelkich starań do rozwijania u wychowanków kompetencji w zakresie posługiwania się językiem pisanym i mową w kontaktach z innymi.

Bibliografia

- Borawska, K. (2004). *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Croome, S., Fairhall, M. (1976). Child Language Development and the School. *Australian Journal of Teacher Education*, 1(2), s. 20-27. Pobrano z: www.ro.ecu.edu.au.
- Drost, M. (2005). Czas wolny, czas stracony. *Nowa Szkoła*, 9, 5-9.
- Godlewska, A. (2012). Słowa o wielkiej mocy. *Życie Szkoły*, 2, 41-42.
- Groenwald, M. (2010). Przerwa międzylekcyjna – czas odpoczynku ucznia? *Wychowanie na co Dzień*, 9, 17-22.
- Jachimowicz, J. (2018). *Komunikowanie się nauczycieli szkół podstawowych z uczniami w procesie edukacji szkolnej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Johnson, M.B. (1999). Communication in the Classroom. Bibliotekainternetowa: The Education Resources Information Center (ERIC). Pobrano z: www.citeseerx.ist.psu.edu.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Łukawska, M. (2012). Znaczenie dialogu w komunikacji z uczniami. *Życie Szkoły*, 11, 30-31.
- Pilarska, P. (2012). Ty mówisz, ja słucham. *Psychologia w Szkole*, 3, 5-10.
- Skrzetuska, E. (2015). Rozwijanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych poprzez zastosowanie pracy w małych grupach w edukacji wczesnoszkolnej. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Dobra praktyka* (s. 217-233). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zaślona, Z. (2018). Rozważanie o kompetencjach kluczowych w kontekście edukacji. W: Z. Zaślona, B. Lisowska (red.), *Kluczowe kompetencje rozwijane w kształceniu i wychowaniu* (s. 10-20). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zaczyński, W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Znaj, M. (2001). Kontakty interpersonalne w szkole źródłem radości, szczęścia i frustracji. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania* (s. 165-181). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Jana NAGY

Prešovská univerzita v Prešove

ROZPRÁVKA A JEJ UPLATNENIE VO VYUČOVACOM PREDMETE PRVOUKA

Abstrakt

V príspevku prezentujeme naše praktické skúsenosti s využívaním rozprávky v prírodovednom vzdelávaní na primárnom stupni.

Kľúčové slová: prírodovedné vzdelávanie, primárny stupeň, rozprávka.

Summary

The paper presents the practical example of the integration of fairy tale into the educational process of natural science in the primary education.

Key words: natural science, primary education, fairy tale.

Úvod

Deti sa s rozprávkami zoznamujú už v ranom detstve a je to tá najprirodzenejšia vec, čo ich sprevádza životom v rôznych podobách. Svoje čaro nadobúdajú rozprávky v podobe knižnej, rozhlasovej i televíznej. Vychádzame z poznatku, že deti mladšieho školského veku inklinujú k rozprávkam a preto prinášame praktický príklad integrácie rozprávky do vyučovacieho procesu na primárnom stupni vzdelávania. Dnešná doba ponúka široké spektrum učebných pomôcok a je len na osobnosti učiteľa, aké učebné pomôcky zvolí. Existujú desiatky moderných didaktických pomôcok, no netreba zabúdať na knihy, pretože tie sú v živote človeka nenahraditeľné. Nielenže sú zdrojom plnohodnotných informácií, ale pomáhajú utvárať i formovať osobnosť človeka.

1. Prvouka a jej charakteristika

„Prvouka vytvára vedomostný, spôsobilostný a postojoý základ pre dva nadväzujúce predmety – prírodovedu a vlastivedu. Vo vlastivednej oblasti sa zameriava na poznávanie reálneho spoločenského priestoru prostredníctvom oboznamovania sa s fungovaním služieb, samosprávy a geografického opisu krajiny. V prírodovednej oblasti poznávaním organizmov, neživého prostredia a ich vzájomných vzťahov oboznamuje žiakov s reálnym prírodným priestorom prostredníctvom skúmania fungovania vybraných prírodných javov“ (Štátny vzdelávací program. Prvouka – primárne vzdelávanie, 2014, s. 2).

Prvouka spolu s prírodovedou patria do vzdelávacej oblasti Človek a príroda a vyučujú sa na primárnom stupni vzdelávania. Prijatím Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike predmet prvouka zanikol a nahradil ho vyučovací predmet prírodoveda, ktorý sa do roku 2008 vyučoval v 3. a 4. ročníku základnej školy (Bernátová, 2018, s. 34). V roku 2015 bol schválený Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy, a opäť bol do 1. a 2. ročníka zavedený vyučovací predmet prvouka (Ibidem, s. 35).

Prírodovedné predmety majú činnostný a bádateľský charakter, čím žiakom pomáhajú porozumieť prírodným zákonitostiam. Na základe toho si žiaci uvedomujú dôležitosť prírodovedných poznatkov a ich význam pre praktický život (Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy 2015). „Cieľom vzdelávania prostredníctvom obsahu tejto oblasti je porozumieť prírodným aspektom vplývajúcim na život človeka a vedieť vysvetliť prírodné javy vo svojom okolí, zaujímať sa o prírodu a dianie v nej, získavať informácie o prírode a jej zložkách nielen z rôznych zdrojov, ale najmä prostredníctvom vlastných pozorovaní a experimentov“ (Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015, s. 7).

1.1. Záujmy detí v mladšom školskom veku

Končeková (2007) uvádza, že v mladšom školskom veku sú na prvom mieste u detí záujmy športové, deti sa ešte rady hrajú a majú záujem o jednotlivé predmety v škole. U detí pozorujeme tiež záujmy poznávacie, zberateľské, technické a kultúrne. Práve kultúrne záujmy sa realizujú v najväčšej miere v záujmoch čitateľských. Záujem detí o rozprávky, riekanky a knihy o prírode a zvieratách badáme na začiatku obdobia mladšieho školského veku. Na konci tohto obdobia začínajú mať deti záujem o skutočný život a uprednostňujú preto poviedky zo života detí. Záujem o rozprávky pretrváva, no rozprávky musia mať už prepracovanejší dej. Deti prejavujú záujem tiež o dobrodružnú literatúru, kde sa ľahko stotožňujú s hlavným hrdinom. Záujem majú tiež o poviedky a romány. Deti si všimajú najmä obsah prečítaného, to prevažuje nad jazykovou formou. Prieskum (Bernátová, 2013) realizovaný na vzorke 100 žiakov mladšieho školského veku ukázal, že deti radi čítajú knihy, možnosť nerád/nerada čítať knihy uviedlo 11% respondentov (14,8% chlapcov a 6,5% dievčat).

Učiteľ má pri realizácii učebného procesu možnosť vybrať si také učebné pomôcky, ktoré vzhľadom k svojmu charakteru plnia v poznávacom procese žiakov rôzne funkcie. Učiteľ si vyberá učebné pomôcky cielene tak, aby zodpovedali cieľu vyučovacej hodiny, veku a psychickému vývoju žiakov a vedomostiam a skúsenostiam, ktoré doposiaľ nadobudli. Výber učebných pomôcok je podmienený tiež priestorovému a materiálno-technickému vybaveniu triedy a školy a tiež skúsenostiam a znalostiam učiteľa. Prostredníctvom učebných pomôcok sa realizuje vo vyučovacom procese zásada názornosti. Pri zásade názornosti má hlavný význam spojenie aktívnej činnosti, zmyslového vnímania a abstraktného myslenia. V dnešnej dobe, kedy existuje široká škála moderných didaktických prostriedkov majú stále svoje nezastupiteľné miesto učebné pomôcky ako sú prírodniny či obrazový materiál (Skalková, 2007).

2. O divotvornom hrnčičku

V tejto časti príspevku prezentujeme vlastné návrhy uplatnenia známej ľudovej rozprávky v predmete prvouka na primárnom stupni vzdelávania. Prostredníctvom rozprávky a vybraných aktivít sa žiaci hravou formou oboznámia s učivom.

V dokumente *Štátny vzdelávací program. Prvouka – primárne vzdelávanie* (2014, s. 5) je uvedený nasledujúci *Vzdelávací štandard* pre vzdelávaciu oblasť *Človek a príroda*. *Výkonový štandard* – žiak na konci 1. ročníka základnej školy vie/dokáže identifikovať päť základných zmyslov človeka a im prislúchajúce zmyslové orgány. *Obsahový štandard* – zmysly: zrak, sluch, hmat, čuch, chuť.

Učiteľka číta žiakom rozprávku *O divotvornom hrnčíčku* (Zlatá brána, 1975, s. 127-128). „Boli raz dve deti, ktoré nemali ani otca, ani matku. Bývali v malom domčeku a veru im tam nebolo veľmi dobre, lebo nemali z čoho žiť. Zobral sa raz chlapček do hory niečo nazbierať. Ako tak ide cestou, vidí v jednej barine starú babku s vozičkom. Nijako ho nemohla vytiahnuť z bariny. Janko nelenivý skočil a pomohol jej. Babka mu poďakovala a vraví: „Vezmi si tento hrnček a choď domov. Nebudete viac hladovať, len mu povedz: „Var, hrnčíček, var!“ A keď budeš mať dosť, povedz: „Ďakujem, hrnčíček, už dosť!“ S radosťou sa Janko poďakoval a bežal domov k sestričke, ktorá naňho netrpezlivo čakala. Povedal jej: „Pod' Anička, ideme si navariť obed!“ Postavil hrnček na stôl a riekol mu: „Var, hrnčíček, var, var, var!“ Učiteľka rovnako, ako v rozprávke, vyberie hrnček (kovový hrniec s pokrievkou) a položí ho na stôl tak, aby ho videli všetci žiaci. Hrnček je zatiaľ prikrytý a tak nikto zo žiakov netuší, čo sa v ňom ukrýva. Učiteľka sa pýta žiakov, čo by v sebe mohol hrnček ukrývať a tiež to, čo by si žiaci želali, aby sa ukrývalo v hrnčeku. Žiaci hovoria svoje návrhy. Následne učiteľka vyzve žiakov, aby spoločne zopakovali čarovnú formulu z rozprávky „Var, hrnčíček, var!“ Učiteľka odkryje hrnček a žiakom ukáže, čo sa v ňom ukrýva – koreňová zelenina. V hrnčeku sa môže ukrývať sezónne ovocie, koreňová zelenina, koreniny a pod. Do hrnčeka vyberáme také druhy ovocia, zeleniny či korenín, ktoré majú výraznejšiu arómu (jablko, banán, mrkva, petržlen, škoric, bobkový list a pod.). V hrnčeku sa nachádza toľko druhov ovocia, zeleniny či korenín, koľko je žiakov v triede. Učiteľka vyzve žiakov, aby jeden po druhom prichádzali k stolu a vybrali si z hrnčeka jeden kus koreňovej zeleniny. Ich úlohou je zeleninu pomenovať, opísať ako vyzerá – farba, tvar a pod., ohmatať ju a opísať, či je na povrchu hladká, alebo drsná, owoňať ju a opísať, čo žiakovi daná vôňa pripomína, vymenovať pozitívne účinky danej zeleniny na ľudský organizmus a priradiť zeleninu k vopred pripravenej kartičke s obrázkom danej zeleniny. Vedľa hrnčeka je pripravená miska, v ktorej je prichystaná zelenina na ochutnávku. Iba tie druhy zeleniny, ktoré sa dajú jesť aj v surovom stave. Ak si žiak vytiahne práve takú zeleninu, tak ju ochutná a popíše spolužiakom jej chuť, napr. „Vybral som si petržlen. Petržlen je bielej farby, má drsný povrch a vonia. Vonia ako polievka, ktorú nám doma varí mamka. Myslím, že petržlen má veľa vitamínov, pretože je to zelenina a my sme sa učili, že zelenina je zdravá, plná vitamínov. Chutí mi. Je taký sladký.“

Keď sa pri hrnčeku vystriedajú všetci žiaci, spolu sa poďakujú tak, ako v rozprávke. „Ďakujem, hrnčíček, už dosť!“ Učiteľka žiakom prečíta i koniec rozprávky *O divotvornom hrnčíčku* (Zlatá brána, 1975, s. 128). „Var, hrnčíček, var, var, var!“ I začala sa z neho sypať voňavá a dobre omastená kašička. Keď mali deti dosť, poďakoval sa Janko hrnčíčku a odložil ho na miesto. Takto si dobre žili dlhší čas. Raz Janíček zasa odišiel do hory a dlho sa nevracal. Anička už bola hladná, i vzala hrnček, že si sama navarí. Riekla mu: „Var, hrnčíček, var!“ a hrnček ju poslúchol. A keď už mala kaše dosť, začala volať: „Hrnček, dosť, hrnček, dosť!“ Ale hrnček nič, len varil a varil. Aničke už aj do plaču bolo, a hrnček len varil a varil kašu. Už jej bola plná izbička, keď Janík dobehol. Zočil kopisko kaše i zavolať chytro: „Ďakujem, hrnčíček, už dosť!“ a hrnček prestal variť. Ale s kašou mali veľa roboty, leďva ju za deň vypratali.

Aktivita kladie dôraz na rozvoj zmyslov a pomocou nej sa žiaci oboznámia i s vlastnosťami jednotlivých druhov ovocia, zeleniny, korenín a pod. Pri aktivite sa u žiakov rozvíjajú i jazykové a komunikačné spôsobilosti, čitateľská gramotnosť a pozitívny vzťah ku knihám. Z rozprávky plyní i poučenie a tak sa u žiakov upevnia aj morálne vlastnosti a slušnosť.

Záver

Príspevok prináša pohľad na integráciu známej ľudovej rozprávky, ako žánru typického pre deti mladšieho školského veku, v predmete prvouka na primárnom stupni vzdelávania. Prostredníctvom rozprávky sa žiaci oboznamujú s učivom takou formou, ktorá je primeraná ich veku. Žiaci v edukačnom procese nadobudnú nielen nové poznatky z prírodovednej oblasti, ale svojou názornosťou ich vyučovací hodina vtiahne priamo do deja. U žiakov tak budujeme nielen prírodovednú, ale aj čitateľskú gramotnosť.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bernátová, R. (2013). Čitateľské záujmy detí mladšieho školského veku. In: *Wybrane konteksty edukacji dzieci i młodzieży* (s. 90-97). Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu.
- Bernátová, R. (2018). Premeny primárneho vzdelávania v Slovenskej republike v 21. storočí. In: *Pedagogika XXVII* (nr 1, s. 31-38). Czestochowa: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodnicznego im. Jana Długosza w Czestochowie.
- Ďuričková, M. (1975). *Zlatá brána*. Bratislava – Mladé letá.
- Končeková, Ľ. (2007). *Vývinová psychológia*. Prešov – Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha – Grada Publishing, a.s.
- Štátny vzdelávací program. *Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. (2015). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf.
- Štátny vzdelávací program. *Prvouka – primárne vzdelávanie*. (2014). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: http://old.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prvouka_pv_2014.pdf.

CZEŚĆ III.
DYLEMATY I WYZWANIA PEDAGOGA
W OBSZARACH TEORII I PRAKTYKI EDUKACYJNEJ

ŠKOLA 21. STOROČIA – SÚČASNOSŤ A VÝZVY

„Čo počujem, to zabudnem.
Čo vidím, to si zapamätám.
Čo si vyskúšam, tomu rozumiem”.
Konfucius

Abstrakt

Podstatou nášho článku je poukázať na rozdiely medzi obyčajnou školou a modernou školou, v ktorej nachádzame radosť z poznania. Chceli by sme predstaviť školu 21. storočia – školu modernú, ktorá sa prispôbuje požiadavkám detí. Každý z nás je rôznorodý a premýšľa úplne rozdielne než všetci ostatní. Rovnaké názory, pohľady na svet a celkovo na život, to sa dnes už nenosí. Dnes nás doba „núti“ rozmyšľať rozdielne, povedať svoj názor či rozmyšľať tvorivo. Dokáže nás škola na to pripraviť?

Kľúčové slová: moderná škola, zážitok, tvorivosť, poznanie.

Summary

The essence of our article is to point out the differences between the ordinary school and the modern school – in the place where the joy of knowing arises. We would like to present a 21st century school that adapts to the requirements of the children. Each of us is unique and thinks completely differently. The same views, views of the world and life as a whole are no longer present today. Now, the time has forced us to think differently, telling your opinion and use divergent thinking. Can school prepare us to it?

Key words: modern school, experience, creativity, knowledge.

Úvod

Úvodom chceme priblížiť náš pohľad k danej problematike – súčasnému školstvu a školstvu aké by mohlo raz byť aj na území Slovenska, nie len v niektorých krajinách sveta. Problémom je častokrát politický systém, no niekedy nachádzame problémy aj v samotnej školskej štruktúre – a to najmä v nás, učiteľoch. Prečo sú mnohí učitelia takí konzervatívni a boja sa vyjsť so svojej ulity, z komfortnej zóny, ktorú počas rokov nadobudli? Je to preto, že nemajú snahu niečo zmeniť, alebo preto, lebo hľadajú na to, čo povedia ostatní? Môže za to školský systém? Tvrdíme a vedíme deti k tomu, že byť originálny nie je zlé, ba práve naopak, je to výnimočné. Prečo sme potom obmedzení, keď vždy existuje viacero možností ako učenie či vyučovanie uľahčiť? Hovorí sa, že „všetko sa dá, len treba chcieť.“ Zastávame preto názor, že kde je snaha a vôľa „zapáliť sa“ pre danú vec, tam to ide, aj keď nie možno ľahko, ale predsa. Možno po krôčikoch, možno s ťažkosťami a komplikáciami. Nič v živote nie je jednoduché a už vôbec nie presadiť svoj názor, či už to je dobrý nápad, alebo zaujímavá myšlienka. A ako ťažko sa presadzuje inovatívnosť v školstve.

Nie len ako učitelia, ale aj ako spoločnosť by sme mali hľadiť na to čo je vhodné a dobré pre deti, či im to pomôže napredovať. Držíme sa myšlienky, ktorá znie: „nedovoľ, aby ťa strach z prehry, vyhodil z hry.“ Keď budeme žiť vo svojej učiteľskej ulite, nikdy neprídeme na to, aké by to mohlo byť keby... som sa do toho niečoho zapojil, čo by sa mohlo zmeniť, čo

by bolo možno iné – aj vzhľadom k deťom. Stratíme chuť objavovať, experimentovať len preto, lebo niekto kedysi dávno povedal/usúdil, že je to takto správne. Doba sa predsa mení a aj nároky na deti či žiakov sa oproti minulosti výrazne posunuli. Povolanie učiteľa by malo byť o spolupatričnosti a o tom podnieť ostatných k činnosti. Preto začnime od seba – nemôžeme čakať, že sa všetko urobí akosi samé od seba.

1. Vyučovací proces v škole 21. storočia

Psychológovia sú presvedčení, že súčasťou učenia je vytváranie „kognitívnych modelov“, teda hypotéz, ktoré modelujú realitu na rovnakom princípe ako sa modeluje mapa nášho rodného mesta, ktorú nosíme v hlave. Rovnako ako má nedostatky naša pomyselná vnútorná mapa, tak isto má nedostatky aj naše učenie. Žiaci dosiahnu najlepších výsledkov práve vtedy, pokiaľ sa im podávajú myšlienky, znalosti a zručnosti naučia používať. Najlepším spôsobom, akým sa budú môcť učivo naučiť je aktívne precvičovanie, nie len poslúchaním učiteľovho výkladu (Geogrey, 2004).

Škola má v našich životoch nesmierny význam. Bez nej by sme len ťažko boli osobnosťami, ktorými sme teraz. V historickom kontexte sa môžeme pozeráť na školu ako na inštitúciu, ktorá si prešla istými fázami vývoja. Čo je však znepokojujúce, je jej orientačný štýl smerom k najhlavnejšiemu účastníkovi výchovno-vzdelávacieho procesu – k dieťaťu. Niektoré školy svoj zaužívaný systém výchovy a vzdelávania nezmenili od čias reformy Márie Terézie a Jozefa II. v 18. storočí kde bola škola len predmetom politiky.

Dnešné školy sa už snažia o niekoľko zmien, najmä čo sa týka v prístupe k deťom. Každá zmena si však vyžaduje dlhší časový horizont, a v mnohých prípadoch za „zdržanie školstva“ za súčasnosťou je na vine aj naša vlastná kultúra či politické podmienky. Na vnímanie svojho postavenia ako učiteľa v spoločnosti sa vypracovalo množstvo prieskumov. No problémom môže byť aj absencia mužov – pedagógov, ktorí za katedrami dnešných škôl chýbajú (Vatraľ, Macková, 2017). Motivácia učiť však nechýba len mužom, ale aj ženám. Tento nedostatok pramení z nízkeho finančného ohodnotenia, málo atraktívnemu povolaniu, nízkemu statusu učiteľa v spoločnosti. Preto zmeny prichádzajú pomaly, nieisto a na zmodernizovanie vzdelávacieho procesu sa stále čaká. Ako by teda mala vyzeráť škola v 21. storočí? Akým spôsobom sa má zameriavať na vyučovanie, na ich účastníkov – na učiteľa a na dieťa? Stará škola stále vyučuje deti vo všetkých predmetoch, niekedy bez cieľa aby žiak učivu porozumel. Cieľom sa stavalo učenie pre zapamätávanie, bez hlbšieho významu. Z pohľadu súčasnej školy je nevyhnutné, aby umožnila dieťaťu pracovať v činnostiach, ktoré ho bavia, a to veľmi jednoduchou formou – najmä prostredníctvom hry – skrátka tým, čo je dieťaťu blízke. Takýmto prístupom dieťa sa nielenže objaví v činnosti, ktorú vykonáva, navyše k nej bude prejavovať náklonnosť, bude pociťovať radosť z toho, že to môže vykonávať a koniec koncov, bude sa chcieť ďalej učiť – vypestuje sa v ňom láska k učeniu.

Csikszentmihalyi (2015) vo svojej publikácii uvádza niekoľko zaujímavých príkladov toho ako láska človeka ku vzdelaniu dokáže obohatiť spoločnosť celosvetovom meradle. Autor vyberá niekoľko objaviteľov, ktorým priaznivý vzťah k učeniu umožnil angažovať sa v ich mimopracovnej činnosti:

- Mikuláš Koperník dosiahol svoj popis planetárnych pohybov, keď bol kňazom v katedrále vo Fromborku v Poľsku.
- Isaac Newton prišiel na svoje objavy ako študent počas ukrývania sa pred ťažkou morovou situáciou v bezpečí svojho sídla, pohrávaním sa s myšlienkami na tému univerzálnej teórie gravitácie.

- Einstein napísal svoje najvýznamnejšie práce keď pracoval ako úradník vo švajčiarskom patentovom úrade.

Zistujeme, že súčasná škola 21. storočia musí prehlbovať poznanie v oblastiach, ku ktorým dieťa inklinuje. Dôvod je prostý: akonáhle dieťa prejaví radosť z učenia – v tom momente začína skúmať a objavovať. A to môže mať na jeho budúcnosť (nie len tú pracovnú) pozitívny vplyv.

2. Radosť z učenia a ako ju objaviť

S myšlienkou kvalitnej súčasnej školy sme sa mohli stretnúť vo filme „Zakázané vzdelanie“. V ňom niekoľko učiteľov predstavilo svoj spôsob výučby v alternatívnych školách.

Študujeme tak, že chodíme do prírody, hľadáme, skúmame, vynachádzame, experimentujeme. Pri práci v prírode môže dieťa robiť hocičo. Chodiť do takejto školy je potešenie, pretože každý deň môžeme toľko vecí skúsiť, preskúmať a byť vd'ační za to, že sme živí.

Všimnime si vzťah slov „potešenie“ v prvej časti vety, a „skúsiť“, „preskúmať“ a „byť vd'ační“ ako odzrkadľujúci sa obraz. Radosť je vysvetlená a obhajovaná tým, že dieťa naberá čo najviac pozitívnych skúseností práve z pokusov, skúmania, objavovania či pocitu, ktorým môžeme byť za niečo vd'ační. V tomto ponímaní správna škola teda „investuje“ do zážitkov – do zážitkového učenia, do činností podnecujúce kritické a tvorivé myslenie, do vytvárania a určovania hodnôt v živote človeka – postojov a názorov, ktoré nie sú školou vštípené, ale za pomoci nej a vlastného myslenia objavené.

Základom pre poznanie záujmov dieťaťa môže byť pozorovanie činnosti dieťaťa alebo rozhovor. Z využitím týchto metód sa o dieťati dozvieme omnoho viac – môžeme spoznávať jeho osobnosť, jeho záujmy, rozprávať a filozofovať o bežných činnostiach ale aj vážnych názoroch. Pokiaľ dieťa vycíti, že o neho prejavujeme záujem, že sa mu snažíme porozumieť a že mu načúvame – otvorí nám cestu priamo do jeho duše. Učiteľ mu preto môže pomôcť prostredníctvom správnych činností objaviť samého seba.

Vhodný príklad ako rozprávať s deťmi na rôzne témy uvádza autorka Eva Zoller (2012), ktorá vraví, že s deťmi je veľmi dobré filozofovať o nás – o ľuďoch, o pôvode nášho bytia. Za veľmi dôležité pokladá aj premýšľanie o sebe a o iných ľuďoch ako o individuách, napríklad o vlastnej identite alebo o vlastnom mene.

Prichádzame na to, že komunikácia je veľmi dôležitou súčasťou učiteľských kompetencií. Aj vďaka nej môžeme dieťa hlbšie spoznávať. Tento vzťah by mal byť osobný. Mal by to byť vzťah ja a ty – vzťah dvoch ľudských osobností učiteľa a žiaka. Prostredníctvom „ty“ svojho učiteľa preniká žiak do sveta prírody, spoločnosti a kultúry. Tento vzťah nemôže byť označovaný len ako dialóg, bez hlbšieho zmyslu. Úlohou učiteľa je pôsobiť na žiaka celou svojou osobnosťou. Tieto vzájomné medziľudské vzťahy sa nazývajú interakcia. Interakciu chápeme ako proces v ktorom na seba reagujú aspoň dvaja ľudia. Prostriedkami interakcie môže byť komunikácia verbálna (reč) či neverbálna (pohyby, gesta, mimika). Predávanie informácií počas interakcie nazývame komunikáciou (Nelešovská, 2005). Ako si však môžeme všimnúť, komunikácia medzi žiakom a učiteľom je v mnohých prípadoch nesprávna. Žiaci sa nedokážu zmysluplne vyjadriť, používajú krátke odpovede len z učiva, ktoré si zapamätali. Pokiaľ školstvu záleží na tom, aby vychovalo zo svojich žiakov osobnosti so schopnosťou vyjadrenia sa, musí zmeniť prístup nielen v komunikácii, ale aj vo vzťahoch medzi učiteľmi a žiakmi.

Učiteľ by mal ísť príkladom. Mal by byť vzorom a akýmsi vševediacim hrdinom, na ktorého sa dieťa v prípade potreby môže obrátiť. Spoločnosť by sa mala vyhnúť požiadavkám, že práve dieťa je tým subjektom ktoré musí hneď a zákonite všetko vedieť. Každé dieťa má svoje individuálne tempo, každé z nich spoznáva svet vlastnými očami. Avšak každé dieťa

potrebuje svoj dobrý vzor, od ktorého by mohlo žiadúce správanie okopírovať. Takýto raport môže priniesť veľa pozitívnych zmien. Pokiaľ umožníme dieťaťu naše správanie napodobňovať (imitovať), môžeme sa dočkať zaujímavého výsledku.

To že je imitácia veľmi účinnou výchovnou ale aj vzdelávacou metódou nás môže presvedčiť aj nasledujúci príklad. Uplatnenie metódy napodobňovania nájdeme aj v súčasnom školstve. Touto metódou sa vyučuje napr. hudobná výchova nie len na 1. ale aj na 2. stupni základných škôl. Spojením imitačnej metódy a interpretácie piesne vzniká u detí zážitok. Ako príklad uvádzame pieseň „*Pri Prešporku, kraj Dunaja*“, ktorá má výchovno-vzdelávací charakter a jednoduchú a opakujúcu sa melódiu (takých piesní je v učebniciach nespočetné množstvo). Učenie spojené s dramatizáciou do vojenskej témy prináša žiakom úplne novú realitu, v ktorej nemajú pocit, že sa pieseň učia. Žiaci sa vlastne len hrajú na vojakov, ktorí pochodujú z Prešporku na Moravu. To všetko hravou formou, ktorá im sprostredkuje pozitívne prežívanie, prebudí hravého ducha a môže poslúžiť taktiež ako motivácia k ďalšej činnosti. Deti z letných táborov s radosťou spomínajú na táborové piesne spievané a niekedy aj priamo vymýšľané večer pri ohni. Ku tomuto príkladu uvádzame aj osobnú skúsenosť, keď sme ako detskí vedúci vymýšľali vojenský pokrik na túre cestou späť do tábora. Tento pokrik sme neskôr použili do táborovej súťaže a vyhrali sme prvé miesto. Skupina chlapcov sa podľa našich inštrukcií nemala hanbiť pred publikom keď sa na vojakov budú hrať. Mali , pochodovať a salutovať. Tento pokrik si neskôr začali spievať aj ostatné deti na tábore a podľa niektorých im to pripadalo veľmi zábavné. Niektoré povedali, že je to bol najlepší čas v tábore, ktorý zažili. Napodobňovanie je preto neodmysliteľnou súčasťou nie len hudobnej výchovy, ktorou sa deti nebadane učia a vychovávajú. No spojením už vyššie spomenutého porozumenia detským potrebám, možnosťou objavovania a experimentovania spojeného s metódou imitácie dostávame *zážitok*.

3. Zážitok ako cesta k poznaniu

V hudobnej výchove ešte chvíľu ostaneme. Český spevák a skladateľ Jaromír Nohavica na jednom zo svojich koncertov predviedol perfektný príklad zážitku spojeného s učením. Športová hala, v ktorej sa koncert odohrával, bola rozdelená na dva veľké celky – publikum na ľavej strane na pokyn muselo kričať „hanba, hanba“, tí na pravej strane oponovali skandovaním „sláva, sláva“. Spevák navodil prostredie protestu a stimuloval obecnosť k väčším výkonom – k väčšiemu kriku. Rozdelené publikum malo medzi sebou súťažiť o to, ktorá časť obecnosti bude viac kričať. V spojení s chytľavou melódiou, umelcovým spevom a krikom publika vznikla naozaj autentická atmosféra veľkého protestu, ktorá mala ten správny nádych rozhorčeného davu. V tomto prípade to malo pôsobiť skôr satiricky a spevák vychádzal z politického povedomia, ktoré pozná najmä staršia generácia. Nič to však nemení na fakte, že týmto prevedením ovplyvnil pocity nás všetkých. Spôsob ktorým autor interpretoval svoju vlastnú skladbu bol tak zaujímavý, že to v divákoch zanechalo pozitívne ohlasy a najmä zážitok o ktorom sa ľudia častokrát bavia na internete.

Na jednej americkej škole sa nachádzala trieda šestnásťročných žiakov, ktorí mali obrovské problémy s učením. Dôvodom bolo nudné vyučovanie s nedostatočnou motiváciou. Praktikantka, ktorá zastupovala ich učiteľa však dokázala týchto študentov nájsť význam v predmete o ktorý veľmi dlhú dobu nejavil záujem ani jeden z nich. Títo žiaci sa mali naučiť vypočítavať percentá – už po niekoľký raz v priebehu jedného roka. Očakávania boli jasné – ako to už bolo rutinou, žiaden zo žiakov by učivu nevenoval dostatočnú pozornosť. Ako je možné, že táto praktikantka dosiahla maximálnej zaujatosti týchto žiakov? Túto skúsenosť opisuje vo svojej knihe Petty

(2004), ktorý vysvetľuje, že praktikantka ukázala žiakom kde môžu poznatky z daného učiva využiť v reálnom živote. Motiváciou bol futbal a témou zadania bola analýza úspešnosti obľúbeného tímu. Všetci študenti boli zaujatí a dokonca si začali aj porovnávať svoje výsledky medzi sebou. Praktikantka doslova vzbudila u svojich žiakov nadšenie pre výpočet percent, tak aby si žiaci zároveň učivo zapamätali, porozumeli mu a vedeli ho aplikovať v reálnom živote. Získala si priazeň žiakov na svoju stranu a „zapálila“ v nich túžbu po poznaní. Je možné aby sa dala zvýšiť matematická gramotnosť napríklad aj za pomoci Americkkej futbalovej ligy? Samozrejme, že áno. Pokiaľ je učiteľ dostatočne tvorivý a dokáže pre svojich žiakov vytvoriť zážitok a nadšenie pre činnosť.

Takéto zážitky nie len u dospelých, ale aj u detí môžu byť inšpiračným zdrojom k vlastnej umeleckej tvorbe. Tvorivosť je nesmierne dôležitá schopnosť, ktorou vedome disponuje len človek.

4. Tvorivosť vo vyučovaní

Každý človek môže byť tvorivý. Každý z nás môže vyjadrovať tvorivo a v niektorých situáciách – v škole, ale aj mimo nej – sa to od ľudí doslova žiada.

Tvorivé myslenie ako popredná zložka kognitívnych funkcií sa však vo vyučovaní v mnohých prípadoch zanedbáva. Respektíve, dá sa povedať, že sa jej nevenuje toľká pozornosť a preto sa nevyužíva jej plný potenciál. Z vývinovej psychológie pritom máme poznatky o schopnosti myslenia dieťaťa. Končeková (2014, s. 156) uvádza, že pre myslenie dieťaťa mladšieho školského veku je typické, že „v rodine aj v škole sa od dieťaťa vyžadujú skôr myšlienkové postupy smerujúce určitou cestou k jedinému cieľu (konvergentné myslenie) a zanedbáva sa tvorivé divergentné myslenie“.

Pri učení sa po žiakoch väčšinou žiada, aby prijímali znalosti, schopnosti, metódy a názory, ktoré už boli vytvorené niekým iným. Tvorivosť vo vyučovaní je v tomto ohľade významnou výnimkou, hoci niekedy býva niektorými učiteľmi nesprávne pochopená alebo podceňovaná. Tvorivý prístup vo vyučovaní je dôležitý pre učiteľov z troch hlavných dôvodov:

- rozvíja v žiakoch schopnosť premýšľať tvorivým spôsobom,
- zvyšuje motiváciu žiakov,
- prostredníctvom sebavyjadrenia dáva príležitosť skúmať pocity a osvojovať si schopnosti (Petty, 2004)

Nechaj deti premýšľať a tvoriť, to je umenie pedagóga. Ak ich stále budeme posúvať ďalej len na základe našich predstáv, vyrastú z nich „naprogramovaní“ roboti bez názoru na realitu. Ak im však dáme priestor na sebarealizáciu, ktorá nie je založená na konkurencii a nepozostáva z porovnávania jeden druhého, na základe istej stupnice (známky), každý dospeje k názoru, že je v niečom skutočne dobrý. Nemôžeme predsa od ľudí očakávať rovnakosť, keď každý z nás je iný a tak je to aj v oblastiach poznania, zručnostiach a schopnostiach. Všetci sa individuálne vyvíjame a rozvíjame. A tak je to aj v klasickej triede. Učiteľ tam nenájde úplne rovnaké deti. Jeden bude mať talent na matematiku, iného zas matematika bude nudiť a bude inklinovať k hudbe. Tak prečo nenecháme deti rozvíjať sa a vybrať si to, čo ich baví? To nie dieťa zlyháva, ale zlyháva systém, ktorý je navrhnutý zle – v neprospech dieťaťa. Ustavičné reformy, hľadanie možných riešení so sebou prináša množstvo negatív, občas však aj niečo pozitívne.

O tvorivých možnostiach vyučovacieho procesu by sa dalo rozprávať veľmi veľa. Rôzne možnosti poňatia vyučovacích hodín na školách môžeme nájsť v publikáciách od autorov Zelina, Zelinová (1990), Vincejová (2006), Lokšová (2012), Zoller (2014) ale aj mnohých ďalších.

5. Osobnosť a prístup učiteľa

V škole, ktorá by mala rozvíjať osobnostnú stránku dieťaťa, podporovať výchovu a vzdelávanie je nevyhnutný flexibilný prístup k práci učiteľa. Ten žiakom nepredkladá hotové učivo. Učivo sa v tomto prípade uskutočňuje objavovaním, hravým a zaujímavým spôsobom. Jednoducho – učiteľ deťom svojimi metódami zjednodušuje a približuje proces učenia. Presne takým spôsobom ako to urobil spomínaný spevák Jaromír Nohavica, či praktička z americkej školy.

Príklady v ktorých učiteľ vystupuje ako subjekt uľahčujúci učenie môžeme nájsť v rôznych formách alternatívneho školstva – škola Montessori, Waldorfská škola, Freinetovská škola... (niekoľko z nich už fungujú aj na Slovensku).

Za spomenutie určite stoja aj niektoré filmy, ako napríklad Summer Hill, Škola Ro(c)ku, Matilda, či animované stvárnenie geniálneho učiteľa a jeho spôsobu výučby v Assassination Classroom. Práve posledná zo spomínaných ukážok najlepšie vystihuje učiteľské poslanstvo pre svoje originálne myšlienky a výroky, napr.:

„A teacher happiest moment is when a student gives a clear answer to your own lesson of which you yourself are unsure“.

Výrok hovorí o tom, že pre učiteľa nie je šťastnejší moment, než ten, keď jeho žiak podá jasnú odpoveď na otázku, o ktorej si učiteľ sám nie je istý.

„Tests are a good thing. The knowledge gained from a night of cramming will be all but forgotten once you hit adulthood. And that is fine. The experience you gain through competition, having sharpened your skills and broadened your minds all under the same set of rules? That is the real treasure“.

Tento výrok obhajuje testovanie vedomostí a zručností porovnávaním s učením bez porozumenia – tzv. bifľovaním. Bifľovaním sa raz všetko učenie nadobro stratí. Avšak skúsenosť, ktorú naberie žiak vďaka konkurencii, vylepšením zručností a možnostiam „rozširovania“ svojej mysle pod dohľadom rovnakých pravidiel sa rovná skutočnému pokladu.

Hoci sa seriál podobá na prevažne starý a zaužívaný lavicový spôsob výučby – prístup učiteľa je viditeľne iný. Každému študentovi sa prispôsobuje na základe jeho osobnostných potrieb a vyučuje ho v oblasti, ktorú samotný študent sám preferuje. Výučba sa opiera o vzťah učiteľa a žiaka, ktorý je rovnocenný. Nie je dôležitý vyučujúci či jeho predmet, ale žiak, ktorý sa učí. Učiteľ je na strane študenta, nestojí proti nemu. Svojím spôsobom výučby sa každému snaží priblížiť žiacke schopnosti, nadanie a rozvinúť objavený potenciál v oblastiach, v ktorých sa mu najviac darí a v ktorých exceluje. To nám prináša do pozornosti rôzne vyučovacie štýly, ktorými môže učiteľ disponovať. Z viacerých vyučovacích štýlov sa nám môže javiť demokratický štýl vyučovania, ako najvhodnejší.

Demokracia so sebou priniesla veľa pozitív a jedným z nich je sloboda a to, že sa už nikto nemusí báť prejať seba a svoje názory, myšlienky... Tak je to nielen v politike, ale aj v školstve. Lenže je to naozaj tak? Nebojíme sa povedať, čo si naozaj myslíme, bez ohľadu na iných? Stojíme si za tým, čo povieme alebo sa necháme zmanipulovať davom ľudí.

Demokracia poskytuje pre deti množstvo slobody, možnosti rozhodovania sa viac „po svojom“, uvedomovanie si vlastných potrieb. Demokratický štýl dáva možnosti výberu deťom čo, a do akej miery sa chcú učiť. To však ale neznamená, že žiak sa nemusí učiť nič.

Demokracia v politike, tak isto ako vo vyučovaní nie je len o slobode. Nie je pravým synonymom voľnosti. Sloboda vo vyučovaní znamená prevziať zodpovednosť, za svoje vzdelanie. Vedieť využiť svoju schopnosť rozhodovať sa a vedieť nájsť zmysel v tom – čo a ako – sa chcem učiť.

6. Podnety na zlepšenie

Z uvedeného textu vyberáme oporné body práce ako hlavné námety na to, čo podľa môjho názoru v niektorých súčasných školách chýba a čo by bolo správne do škôl doplniť. Čo by mala moderná škola pre svojich žiakov robiť?

- Predstaviť žiakom učenie, ktoré sa nespája len so školou
- Zlepšiť komunikáciu medzi učiteľom a žiakom
- Zamerať sa na poznanie osobnosti žiaka a jeho potrieb
- Nájsť spôsoby prepájania činnosti v škole s povolaním, ktoré raz budú môcť vykonávať
- Uvádzať význam učenia v škole na príkladoch činností z reálneho života,
- Nájsť možnosti ako integrovať viaceré vyučovacie predmety medzi sebou, aby žiaci mali možnosť spoznať základy predmetov, o ktoré spočiatku nejavia prílišný záujem. To všetko v hravej a nenútenej forme!
- Využívať zážitkové učenie v pedagogickom procese, nepoužívať reprodukovany učebnicový text ako primárny zdroj náuky
- Dať priestor žiakom na sebauvyjadrenie, podnietiť ich tvorivé myslenie
- Byť takými učiteľmi, ktorých správanie žiaci môžu napodobňovať

Samozrejme, tak ako pri každých zmenách, je potrebné začať predovšetkým od seba – od učiteľov. Bez vnútorných pozitívnych zmien nás učiteľov to nikdy nebude férovo voči nášmu poslaniu. V iných kultúrach, ktoré pristúpili na návrhy pre zmenu v školstve, už tieto nápady stávajú zaužívanými a produkty týchto škôl – spokojnejší a šťastnejší ľudia, sú dôkazom toho, že práve toto môže byť cesta za lepším a kvalitnejším vzdelaním. Preto sa radšej zamerajme na potreby dieťaťa a na jeho emocionálne prežívanie. Nevyvolávajme v deťoch strach zo školy. Učiteľ má ísť príkladom – majme s deťmi pozitívny vzťah, avšak – určme im hranice, nevytvárajme napätie, používajme hravé a zážitkové metódy na ceste k poznaniu, aby škola nebola miestom nudy a fádnoty, kde je výučba statická a nemá v sebe žiaden pohyb, kde vládnu len slová, príkazy a zákazy. Hľadáme spôsoby ako učiť mimo osnovy, zmeniť vzdelávací systém a zanechajme spôsob merať ciele známokovaním medzi sebou.

Bibliografia

- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál.
- Končeková, L. (2014). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Lokšová, I. (2002). Koncepcia tvorivého vyučovania. In: *Pedagogická orientace*, 22(3), 55-70). Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/8310/7476>.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikácia v teórii a praxi*. Praha: Grada.
- Petty, G. (2004). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. PF Ostravské univerzity v Ostravě.
- Vatraľ, P., Macková, A. (2017). Pozícia muža ako pedagóga v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. In: *Pedagog w kontekstach współczesności* (s. 68-71). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Vincejová, D. (2006). *Tvorivosť v práci vychovávateľa ŠKD*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. Dostupné z: www.podhorod.sk/dokumenty/dokumenty/skd/tvorivost-v-praci-vychov-skd.pdf.
- Zelina, M., Zelinová, M. (1990). *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN.
- Zoller, E. (2012). *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál.

Angelika MALINOWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

METODY AKTYWIZUJĄCE WYKORZYSTYWANE PRZEZ STUDENTÓW PEDAGOGIKI W TRAKCIE ODBYWANIA PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH Z ZAKRESU EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie

Metody aktywizujące są nieodłącznym elementem procesu edukacji na każdym etapie, od przedszkola po studia. Autorka w opracowaniu przedstawia teoretyczne ujęcie metod aktywizujących, wymienia ich zalety oraz bariery utrudniające stosowanie aktywizujących metod nauczania. Część metodologiczna została poświęcona omówieniu założeń badań własnych. Przeprowadzone badania pozwoliły udzielić odpowiedzi na postawione problemy badawcze, które dotyczyły wykorzystania metod aktywizujących przez studentów – przyszłych nauczycieli odbywających praktyki w klasach I-III szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: metody aktywizujące, edukacja wczesnoszkolna, praktyka pedagogiczna.

Summary

Pupil-activating methods are an inseparable element of all stages of education process, from pre-school to higher education. The author of this paper presents theoretical conceptualization of the activating methods, lists their merits and obstacles inhibiting application of activating teaching methods. The theoretical part is devoted to discussing premises of own research. The conducted studies provided the answer on the presented research problems concerning application of pupil-activating methods by students, future teachers, participating in an internship in grades I-III of elementary schools.

Key words: activating methods, early school education, pedagogical practice.

Wprowadzenie

Współcześnie nadrzędnym celem edukacji jest wszechstronny rozwój osobowości dziecka. Do zadań nauczyciela należy ukierunkowywanie i wspieranie rozwoju wychowanków. Wymaga to od wychowawcy refleksyjnego działania, połączonego ze świadomym doбором metod i form kształcenia uczniów. Lekcja powinna być zorganizowana w taki sposób, aby wychodzić naprzeciw indywidualnym potrzebom uczniów, uwzględniając ich style uczenia się i dominujące typy inteligencji. Od ucznia wymaga się także konkretnych umiejętności, niezbędnych do radzenia sobie w dorosłym życiu. Z tego też względu tak ważny jest sposób organizacji pracy na lekcji. Nauczyciel może przekazywać gotowe informacje zgodnie z transmisyjnym modelem nauczania albo wykorzystać metody aktywizujące, które pobudzą myślenie dziecka, zaangażują do działania różne procesy umysłowe i przyczynią się do nabycia operatywnej wiedzy, która będzie mu przydatna w przyszłości.

1. Wyjaśnienia terminologiczne: aktywność, metoda nauczania, metoda aktywizująca, technika aktywizująca

Rozważania dotyczące metod aktywizujących należy rozpocząć od wyjaśnienia podstawowej terminologii związanej z metodami aktywizującymi. Na początku zdefiniuję pojęcie „aktywność”.

W literaturze przedmiotu zawartych jest wiele różnych eksplikacji aktywności. Jest ona rozpatrywana na gruncie pedagogicznym i psychologicznym. W pedagogice aktywność była definiowana m.in. przez W. Okonia oraz Cz. i M. Kupisiewiczów. Wymienieni autorzy są zgodni co do tego, że aktywnością nazywamy ogół wykonywanych przez jednostkę czynności i indywidualną właściwość każdej istoty podejmującej określone działanie z częstością większą niż u innych osób. Ponadto W. Okoń zaznacza, że aktywność podejmowana jest w celu zaspokajania określonych potrzeb (Kupisiewicz, 2009; za: Wereszczyńska, 2011, s. 74; Okoń, 1987; za: Hawrylak, 2008, s. 122).

Aktywność dotyczy każdej sfery życia człowieka i może być przejawiana w formie indywidualnej, zespołowej lub też grupowej. W literaturze zaprezentowanych jest wiele dodatkowych kryteriów podziału omawianego zagadnienia, które zostały zawarte w tabeli 1.

Tabela 1

Rodzaje aktywności

Kryteria podziału aktywności	Rodzaje aktywności
Rodzaj zaspokajanej potrzeby	– społeczna, – intelektualna, – emocjonalna, – artystyczna, – twórcza.
Zaangażowana sfera osobowości	– intelektualna, – emocjonalna, – praktyczna.
Forma komunikatu/dziedzina działalności człowieka	– werbalna, – ruchowa, – plastyczna, – muzyczna.
Cel podjętej aktywności	– zabawa, – nauka, – praca.

Źródło: „Aktywizujące metody i techniki pracy w klasach I-III” (s. 56), J. Adamkiewicz, 2011, w: J. Adamkiewicz (red.), *Wybrane zagadnienia w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w teorii i praktyce*, Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy; „Metody wspierania aktywności edukacyjnej” (s. 4-5), J. Uszyńska-Jarmoc, 2004, *Wychowanie w Przedszkolu*, 9.

Wszystkie wymienione w tabeli 1 rodzaje aktywności odgrywają bardzo ważną rolę w życiu człowieka. Dzięki nim jednostka może gromadzić wiedzę, poszerzać ją, porządkować, uogólniać doświadczenia poznawcze, społeczne i praktyczne (Uszyńska-Jarmoc, 2004, s. 4-5).

Omawiając ujęcie pedagogiczne aktywności, należy również zwrócić uwagę, że aktywność ma bardzo duże znaczenie we współczesnych koncepcjach edukacji, a przede wszystkim w konstruktywizmie. Przedstawiciele tego nurtu zgodnie podkreślają, że dziecko nie nabywa wiedzy w wyniku recepcji rzeczywistości, ale młody człowiek zdobywa wiedzę o świecie

dzięki temu, że bada otaczającą go rzeczywistość i przypisuje jej własne znaczenia. Z tego też względu tak ważne jest, aby stwarzać dzieciom warunki do eksplorowania rzeczywistości fizycznej, społecznej i matematyczno-logicznej (Uszyńska-Jarmoc, 2004; za: Nowak, Sobieszczyk, 2007, s. 235; Brańska 2005; za: Nowak, Sobieszczyk, 2007, s. 235; Adamek, 2016, s. 98).

W rozważaniach psychologicznych aktywność uważa się z kolei za podstawowy czynnik, dzięki któremu następuje rozwój psychiczny jednostki. Związana jest ona także z oddziaływującymi na osobę bodźcami pochodzącymi ze środowiska, od innych podmiotów życia społecznego i preferencjami jednostki (Matczak, 2004; za: Wereszczyńska, 2011, s. 79). Przedstawiciele psychologii humanistycznej uważają aktywność za oznakę pełnego człowieczeństwa i symptom zdrowia psychicznego (Olubiński, 2008; za: Wasielewski, 2011, s. 45). Bardzo interesującą definicję zaproponowała M. Przetacznikowa. W jej ujęciu aktywność oznacza stan, zdolność, dyspozycję organizmów żywych do regulowania ich stosunków z otoczeniem w sposób czynny (Przetacznikowa, 1986; za: Wasielewski, 2011, s. 44).

Podsumowując rozważania na temat aktywności, można stwierdzić, że każda jej forma jest bardzo istotna w edukacji dziecka, ponieważ umożliwia mu proces uczenia się. Uczeń będzie aktywny wtedy, gdy: jego działaniom będzie towarzyszyła intensywna praca umysłu i pojawiają się w nim odczucia oraz emocje, otoczenie dostrzeże jego wysiłek, będzie podejmował zróżnicowane działania, w trakcie przejawianej aktywności wykorzysta swoje zasoby wewnętrzne i zewnętrzne (Kordziński, 2013, s. 315; Tokarz, 1985; za: Hawrylak, 2008, s. 122).

Po przedstawieniu teoretycznego ujęcia aktywności przejdę teraz do omówienia, w jaki sposób w literaturze definiuje się metodę nauczania. W. Okoń pod pojęciem „metoda nauczania” rozumie „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijania zdolności i zainteresowań umysłowych” (Okoń, 1970; za: Wasielewski, 2011, s. 42). Podobnie na temat metody nauczania wypowiada się J. Krzyżewska, która zwraca uwagę na to, że metoda nauczania obejmuje celowe i systematycznie stosowane przez nauczyciela działania, w wyniku których uczeń może opanować wiedzę i umiejętności (Krzyżewska, 1998; za: Pawlak, Struzik, 2001, s. 59).

Dydaktycy zaproponowali także wiele typologii metod nauczania. Teraz przedstawię klasyfikację metod zaproponowaną przez W. Okonia, który wyróżnił następujące grupy metod: metody asymilacji wiedzy (pogadanka, dyskusja, wykład, praca z książką), metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (klasyczna metoda problemowa, metoda przypadków, metoda sytuacyjna, giełda pomysłów, mikronauczanie, gry dydaktyczne), metody waloryzacyjne (metoda impresyjna, metoda ekspresyjna), metody praktyczne (metody ćwiczebne, metody realizacji zadań wytwórczych) (2003, s. 255-273).

W opinii J. Krzyżewskiej wyżej zaprezentowana klasyfikacja metod pod wpływem zachodzących zmian w różnych sferach życia człowieka stała się zbyt ogólna. Autorka zaznacza, że w wyniku opracowania wielu strategii kształcenia pojawiły się nowe grupy metod, obejmujące wiele pojedynczych sposobów pracy z uczniami. Wśród nich znalazła się grupa metod aktywizujących (Krzyżewska, 1998, s. 39). Metody te były w różnorodny sposób klasyfikowane. Niektórzy teoretycy, a wśród nich F. Szlosek, wyodrębnili je jako jedną z grup metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Konstruktywiści natomiast podkreślają, że za metodę aktywizującą można uznać taki sposób pracy, który odwołuje się „do autentycznej i spontanicznej aktywności dzieci” (Kowalik-Olubińska, 2005, s. 83).

Większość z definicji oparta jest na stwierdzeniu, że metody aktywizujące obejmują grupę metod, w których aktywność podmiotu uczącego się jest wyższa niż aktywność osoby nauczającej (Krzyżewska, 1998, s. 1). W innych definicjach ujmuje się metodę aktywizującą jako sposób kształcenia, w którym uczniowie nie nabywają gotowej wiedzy, ale uczą się poprzez doświadczenie (Dzierzgowska, 2007, s. 9; Kubiczek, 2009, s. 78). R. Michalak również traktuje metody aktywizujące jako sposób pracy nauczyciela z uczniem, który polega na tym, że w procesie edukacji wiedza posiadana przez ucznia jest podstawą, budulcem, tabelą do przekazania nowych informacji. To, w jakim stopniu nowe wiadomości zostaną włączone do osobistej wiedzy ucznia zależy od podejmowanych przez podmiot uczący się działań (Michalak, 2004, s. 46). Z kolei w ujęciu E. Brudnik, A. Moszyńskiej i B. Owczarskiej, metody aktywizujące stanowią wskazówki, sposoby działania, dzięki którym uczniowie mogą w łatwiejszy sposób przyswoić nową wiedzę, generować własne pomysły, służące do rozwiązania stawianych problemów, rozwijać umiejętności komunikacyjne i brać czynny udział w życiu szkoły (2003, s. 4). Na metodę aktywizującą składa się wiele elementów, tj.: przedstawienie propozycji zawarcia kontraktu, poznanie grupy i jej potrzeb rozwojowych, ustalenie norm oraz zasad obowiązujących w grupie dotyczących podejmowanych działań, sposobu komunikacji i doboru treści związanych z tematem, zawarcie kontraktu, przygotowanie doświadczenia, realizacja przygotowanego doświadczenia, konceptualizacja doświadczenia, interwencje podczas zakłóceń, przekazywanie informacji zwrotnej (Kubiczek, 2009, s. 78).

W prowadzonych rozważaniach dokonano rozróżnienia pomiędzy metodą a techniką aktywizującą. Różnica zachodzi w wymiarze organizacyjnym i emocjonalnym. Technika jest elementem konkretnej metody. Metoda jest więc pojęciem szerszym. Technika jest formą zachowania podejmowanego świadomie, przepisem na określone działanie realizowane przez grupę lub pojedyncze jednostki, umożliwiające wyzwalamie aktywności własnej uczących się (Fajfer-Kruczek, 2008, s. 16; Kubiczek, 2009, s. 79).

Podsumowując treści zawarte w tej części należy zauważyć, że w literaturze przedmiotu można doszukać się wielu różnorodnych definicji pojęć metoda i technika aktywizująca. Świadczy to o tym, że badacze poświęcają tym zagadnieniom wiele uwagi.

2. Walory metod aktywizujących i bariery w ich stosowaniu

Stosowanie w procesie edukacji metod aktywizujących ma wiele zalet, ale również może napotykać na liczne przeszkody. W tej części postaram się przedstawić walory stosowania metod oraz czynniki utrudniające ich realizację. Na początku zaprezentuję pozytywne aspekty omawianego zagadnienia.

Metody aktywizujące mają korzystny wpływ na osiąganie założonych celów kształcenia i realizację zadań dydaktycznych (Załona, 2010, s. 12). Stosowanie metod pobudzających uczniów do działania przyczynia się do pobudzania intelektu, zmysłów, emocji, uczuć oraz woli. Są to metody, które wymagają od ucznia ciągłego zaangażowania intelektualnego: rozwiązywania problemów, argumentowania, podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za własne wybory (Michalak, 2004, s. 52). Dodatkowo I. Dzierzgowska podkreśla, że metody aktywizujące: pozwalają opanować przydatne umiejętności; uczą demokracji; współpracy w grupie i z nauczycielem; pozwalają na podawanie nietypowych i niekonwencjonalnych rozwiązań; sprawiają, że zajęcia są ciekawsze a uczniowie bardziej zmotywowani; rozwijają pewność siebie i zainteresowania. Ponadto metody zmniejszają ryzyko wypalenia zawodowego u nauczycieli (Dzierzgowska, 2007, s. 11; Hawrylak, 2008, s. 124; Limbu, 2012, s. 1). A. Spikert w swoim artykule zaznaczyła również, że poprzez zastosowanie metod aktywizujących

możemy doskonalić podstawowe umiejętności, do których należą: czytanie, pisanie, wzbogacanie zasobu słownictwa i planowanie (Spikert, 2005, s. 159). Niezaprzeczalnym walorem metod aktywizujących jest również zabawowa forma uczenia się. Zabawa jest podstawową formą aktywności dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Jest ona impulsem do radości, odprężenia oraz stymulowania rozwoju (Ibidem, s. 14). Po zaprezentowaniu najważniejszych walorów stosowania metod aktywizujących chciałabym zasygnalizować, że w literaturze pedagogicznej zwraca się także uwagę na inny ich kontekst. A. Mikina oraz B. Zając stwierdzili, że metody aktywizujące posiadają swoje atrybuty, które nazwali umiejętnościami ponadzawodowymi, a oprócz wcześniej wymienionych zalet autorki wymieniają również: rozwijanie komunikatywności, samodzielności i kształtowanie odporności na stres (Mikina, Zając, 2001; za: Ganczarska, 2011, s. 98).

Po zaprezentowaniu pozytywnych stron metod aktywizujących przejdę teraz do opisanego barier w ich stosowaniu. I. Dzierzgowska dzieli je na 3 kategorie. Wyróżnia ona przeszkody: organizacyjne, leżące po stronie uczestników i prowadzącego. Do pierwszej z wymienionych grup należą: brak odpowiedniego miejsca, w tym nie posiadanie możliwości organizacji kącików i pracy w grupach; trudności ze zdobyciem środków dydaktycznych, źródeł wiedzy i powielaniem materiałów oraz złe ustawienie stolików i krzeseł. Bariery leżące po stronie uczestników związane są z lękiem przed występami publicznymi, ośmieszeniem i brakiem pewności siebie. Z kolei czynniki odnoszące się do prowadzącego to: popełnianie błędów w trakcie procesu planowania, zła organizacja czasu, sztywność myślenia i działania, brak refleksji i zaangażowania przy przygotowywaniu zajęć, brak wiary we własne możliwości oraz korzystanie z gotowych rozwiązań metodycznych (Dzierzgowska, 2007, s. 46). Na podobne problemy zwróciła także uwagę A. Spikert, podkreślając, że uczniowie mają prawo do indywidualnego tempa pracy i czasu na zastanowienie się. Wywieranie na uczniów nacisku związanego z upływem czasu ma negatywne skutki. Powoduje pochopność w podejmowaniu decyzji, stawianiu hipotez, generowaniu pomysłów i rozwiązaniu problemów. Dzieci potrzebują chwili na zastanowienie się, nie możemy od nich wymagać natychmiastowej odpowiedzi (Spikert, 2005, s. 173). B. Kubiczek dodatkowo podaje, że do barier można również zaliczyć stereotypowe podejście niektórych nauczycieli i nieuwzględnianie poziomu rozwoju grupy. Autorka demaskuje niewłaściwe myślenie wychowawców o magicznej i automatycznej mocy metod aktywizujących oraz zarzuca podmiotom nauczającym brak podstawowej wiedzy dotyczącej rozróżnień terminologicznych. Nie wystarczy tylko zastosować jakąś metodę, aby od razu pojawiły się pozytywne efekty. Należy również dostrzegać różnicę pomiędzy metodą i techniką aktywizującą (Kubiczek, 2009, s. 76).

Podsumowując rozważania zawarte w tej teoretycznej części, należy stwierdzić, że stosowanie metod aktywizujących niesie za sobą liczne korzyści. Przede wszystkim przyczyniają się one do: rozwijania wszystkich sfer osobowości dziecka, angażowania wszystkich kanałów sensorycznych w procesie zdobywania wiedzy i nabywania licznych umiejętności. Odgrywają również ważną rolę w zapobieganiu pojawianiu się syndromu wypalenia zawodowego. Oprócz licznych pozytywnych stron, wykorzystywanie metod opartych na działaniu napotyka na liczne przeszkody, które jednak dzięki zaangażowaniu i motywacji nauczyciela i uczniów da się przezwyciężyć. Jak stwierdza I. Dzierzgowska „jedynym niebezpieczeństwem, które Ci grozi po rozpoczęciu nauczania w sposób aktywny, jest to, że ani Ty, ani Twoi uczniowie nie będziecie już chcieli inaczej pracować!” (2007, s. 46).

3. Podstawy metodologiczne badań własnych

W tej części określony zostanie przedmiot i cel badań własnych. Przedmiotem badań były metody aktywizujące, które są stosowane w edukacji wczesnoszkolnej przez studentów, przyszłych nauczycieli, uczęszczających na praktyki zawodowe, tematy zajęć oraz cele zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi.

Celem prowadzonych badań było ustalenie, jakie metody aktywizujące wykorzystywane są przez studentów Pedagogiki w trakcie odbywania praktyk z zakresu edukacji wczesnoszkolnej.

Problem badawczy zawarty został w pytaniu: Jakie metody i techniki aktywizujące wykorzystują studenci Pedagogiki w trakcie realizacji praktyk zawodowych z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i w jakim celu je stosują?

W badaniach diagnostycznych wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankiety. W tym celu przygotowałam narzędzie badań w postaci kwestionariusza ankiety dla studentów Pedagogiki – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Do przeprowadzenia badań wśród studentów wybrałam Instytut Pedagogiczny Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, gdzie istniała możliwość realizacji badań na licznej grupie osób kształcących się na specjalnościach nauczycielskich na studiach pierwszego i drugiego stopnia. W badaniach dokonano celowego doboru grupy badawczej. Dane faktograficzne zebrano od 100 studentów kierunku Pedagogika, którzy wybrali specjalność nauczycielską – edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Szczegółowe informacje dotyczące grupy badanych studentów zawiera tabela 2.

Tabela 2

Charakterystyka grupy badanych studentów (N=100)

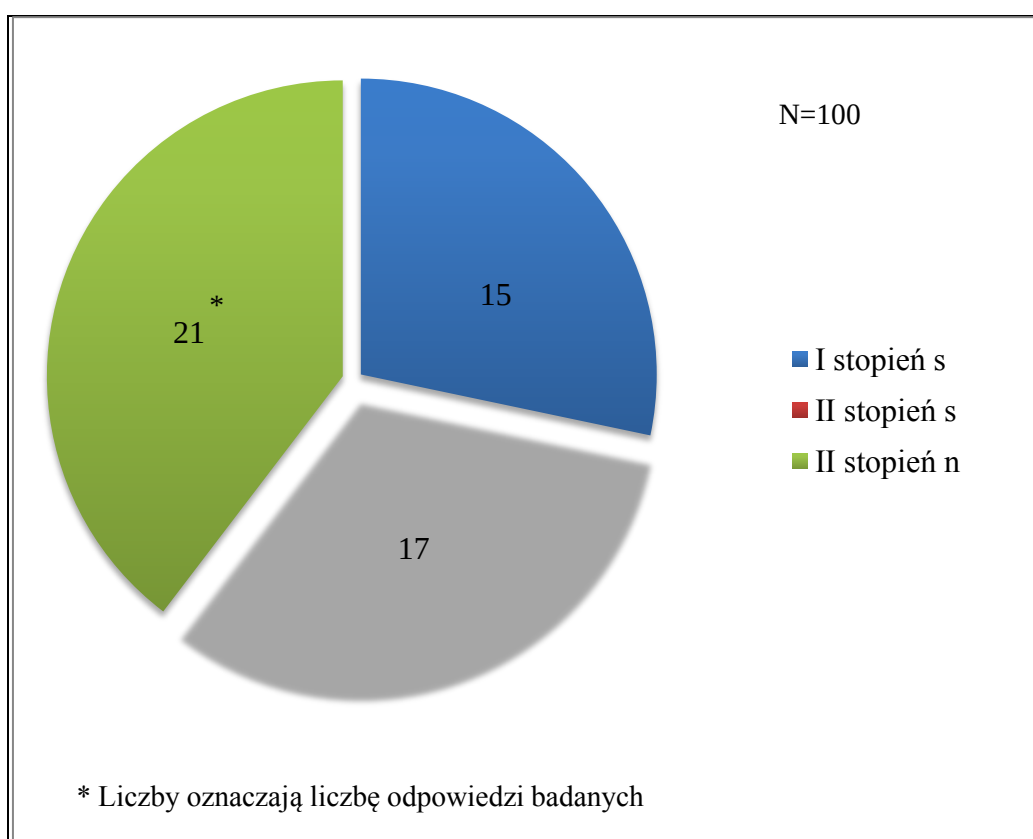
Tryb studiów	Studia stacjonarne				Studia niestacjonarne	
Stopień studiów	pierwszego stopnia		drugiego stopnia		drugiego stopnia	
Specjalność	edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna		edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna		edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	
Rok studiów	3		1	2	1	2
Liczba osób	27		16	13	26	18
Miejsce odbywania praktyki zawodowej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej	miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Liczba osób	15	12	13	16	17	27

Źródło: badania własne.

Badaniami objęłam łącznie 100 studentek studiów pierwszego i drugiego stopnia. Na studiach pierwszego stopnia w sondażu brało udział 27 osób, na stacjonarnych studiach drugiego stopnia 29, a niestacjonarnych 44. Mniej niż połowa badanych (45) odbywała praktykę zawodową w szkołach podstawowych położonych na terenach wiejskich. W mieście praktyki zawodowe realizowało 55 osób.

4. Analiza wyników badań własnych – metody i techniki aktywizujące wykorzystywane przez studentów odbywających pedagogiczne praktyki zawodowe z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz cele ich stosowania

Teraz omówione zostaną wyniki badań własnych dotyczących wykorzystania metod i technik aktywizujących przez ankietowanych w czasie odbywania studenckich pedagogicznych praktyk zawodowych z zakresu edukacji wczesnoszkolnej. Jak wynika z danych przedstawionych na wykresie 27, spośród 100 badanych respondentów ponad połowa – 53 (15 ze studiów pierwszego stopnia, 17 – studia stacjonarne drugiego stopnia i 21 – studia niestacjonarne magisterskie) zadeklarowała, że stosuje w trakcie realizowania praktyki metody i techniki aktywizujące.



Oznaczenia: s – studia stacjonarne; n – niestacjonarne

Wykres 1. Liczba studentów, którzy wykorzystują metody i techniki aktywizujące w trakcie odbywania praktyki z zakresu edukacji wczesnoszkolnej.

Źródło: badania własne.

Studenci, którzy odpowiedzieli, że używają metod i technik aktywizujących, mieli wskazać, jakie tematy realizowali za ich pomocą oraz jaki był cel ich zastosowania. Szczegółowe informacje w tym zakresie ujęte są w tabelach zamieszczonych poniżej. W pierwszym zestawieniu prezentowane są wypowiedzi studentek studiów stacjonarnych pierwszego stopnia.

Tabela 3

Metody i techniki aktywizujące wykorzystywane przez studentów studiów stacjonarnych pierwszego stopnia w trakcie odbywania studenckich, pedagogicznych praktyk zawodowych z zakresu edukacji wczesnoszkolnej (N=27)

Studia stacjonarne pierwszego stopnia			
Lp.	Wykorzystane metody lub techniki aktywizujące	Tematy zajęć	Cele zajęć
1.	Burza mózgów Kosz i walizka Drama	– Polska moja ojczyzna – Poznajemy zawody	– zaktywizowanie uczniów – ewaluacja zajęć
2.	Burza mózgów Kosz i walizka Mapa myśli	– Brak odpowiedzi	– zaktywizowanie uczniów – ewaluacja zajęć
3.	Burza mózgów Mapa myśli Drama	– Co można robić w wolnym czasie?	– aktywizacja uczniów – odgrywanie scenek z życia – zdefiniowanie pojęcia: czas wolny
4.	Drama	– Segregowanie śmieci	– dbanie o środowisko
5.	Drzewko decyzyjne	– Zwierzęta domowe	Brak odpowiedzi
6.	Brak odpowiedzi	– Dzień kapelusza	– nauczanie dzieci współpracy w grupie
7.	Brak odpowiedzi	– Dzień kapelusza	– wdrożenie do twórczego myślenia
8.	6 myślowych kapeluszy de Bono	– Teatr – Środowisko – jak o nie dbać?	– zaangażowanie uczniów
9.	Drama 6 myślowych kapeluszy de Bono	– Segregowanie śmieci	– zorganizowanie uczniów
10.	Drama 6 myślowych kapeluszy de Bono	– Segregowanie śmieci	– zorganizowanie uczniów
11.	Burza mózgów 6 myślowych kapeluszy de Bono	– Mit Dedal i Ikar – Wycieczka terenowa – Podróże podniebne	– nauczanie dzieci współpracy w większej grupie i wyrażania własnego zdania
12.	Burza mózgów Kosz i walizka Drama	– Brak odpowiedzi	– pobudzenie aktywności uczniów, – ewaluacja zajęć, – wyrażanie własnych uczuć, emocji
13.	Kosz i walizka Pajęczyna	– Praca z wierszem – Paweł i Gaweł	– wprowadzenie do tematu zajęć, – ewaluacja
14.	Brak odpowiedzi	– W co się bawimy na podwórku?	– zintegrowanie klasy, – rozwijanie umiejętności plastycznych
15.	Metoda projektu Promyczkowe uszeregowanie	– Ptaki w Polsce – Zabawy na podwórku – Drukarnia i księgarnia	– samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów, – aktywizacja dzieci, – podniesienie atrakcyjności zajęć, – przetestowanie własnej wiedzy przez uczniów

Źródło: badania własne.

Spośród grupy badanych, 15 osób wykorzystywało metody i techniki aktywizujące, prowadząc zajęcia na praktykach z zakresu edukacji wczesnoszkolnej. Studentki realizowały różne tematy związane z edukacją polonistyczną, przyrodniczo-ekologiczną i społeczną. Niektóre tematy i cele zajęć powtarzały się w wypowiedziach respondentów. Do najczęściej wymienianych metod i technik aktywizujących należały: drama (6 osób), burza mózgów (5 osób), 6 myślowych kapeluszy de Bono oraz kosz i walizka (po 4 osoby). Najmniej razy respondenci wskazywali mapę myśli (2), drzewko decyzyjne (1), metodę projektu (1) oraz promyczkowe uszeregowanie (1). Podając cel zastosowania do omówienia danego tematu metod i technik aktywizujących, badani najczęściej formułowali następujące odpowiedzi: „zaktywizowanie uczniów; ewaluacja zajęć; rozwijanie umiejętności współpracy w grupie; zdefiniowanie pojęć; rozwijanie twórczego myślenia; zwiększenie zaangażowania uczniów w przebieg zajęć; uatrakcyjnienia zajęć; sprawdzenie swojej wiedzy przez dzieci w młodszym wieku szkolnym; zachęcanie do wyrażania przez uczniów własnego zdania, uczuć, emocji oraz wprowadzenie do tematu zajęć”. Nie do końca zrozumiałe są następujące sformułowania celów: „zorganizowanie uczniów” (nie wiadomo, czy chodzi tu o zaproszenie uczniów, którzy mogliby wziąć udział w zajęciach; zorganizowanie pracy uczniów na lekcji czy też zwiększenie aktywności, zaangażowania uczniów w podejmowane działania) oraz „dbanie o środowisko”. Wątpliwe wydaje się, aby jedno zajęcia prowadzone metodą dramy miały zachęcić uczniów do dbania o środowisko, dlatego może lepiej byłoby ten cel zapisać inaczej, np. podejmowanie działań związanych z ochroną środowiska; zapoznanie uczniów z zasadami segregacji śmieci (temat zajęć dotyczył segregacji śmieci). Dodatkowo 3 osoby nie podały informacji, jaką metodę lub technikę aktywizującą wykorzystwały, ale zamieściły dane związane z tematem zajęć i celami. Studentki mogły nie pamiętać nazwy metody lub techniki, bądź uznać, że podejmowane przez nie działania miały na celu zaktywizowanie uczniów, ale nie potrafiły konkretnie określić, jaką metodę lub technikę aktywizującą zastosowały. Dwie 2 nie udzieliły odpowiedzi, jaki był temat, który realizowały, a nie podała celu zajęć. Prawdopodobnie w chwili wypełniania ankiety nie pamiętały tych informacji.

Po przedstawieniu danych dotyczących wykorzystania metod technik aktywizujących przez studentki studiów stacjonarnych pierwszego stopnia warto podać informacji związane z wykorzystaniem metod i technik aktywizujących przez respondentów będących na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych drugiego stopnia. W tabeli 4 zamieszczono odpowiedzi udzielane przez ankietowanych ze studiów stacjonarnych drugiego stopnia. Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego można stwierdzić, że spośród opisywanej grupy studentów, 17 osób stosowało na praktykach metody i techniki aktywizujące. Spora liczba badanych, która zadeklarowała wykorzystywanie metod oraz technik aktywizujących do przeprowadzania zajęć, użyła burzę mózgów (11 osób). Następnie znalazły się odpowiedzi: kosz i walizka (4 osoby), pajęczyna (4 osoby), kula śniegowa (4 osoby), mapa myśli (2 osoby), metoda projektu (2 osoby), gry dydaktyczne (2 osoby) i krasnoludek (1 osoba). Ankietowani stosowali metody techniki aktywizujące w celu: „zaktywizowania uczniów; wdrożenia dzieci w młodszym wieku szkolnym do samodzielnego poszukiwania informacji, zdobywania wiedzy; ewaluacji zajęć; definiowania pojęć; rozwijania myślenia, spostrzegawczości; generowania przez uczniów własnych pomysłów rozwiązania problemu, wyrażania opinii, własnego zdania i uatrakcyjnienia zajęć”. Studentki prowadziły zajęcia związane z różnymi obszarami: edukacją polonistyczną, społeczną, przyrodniczą, ekologiczną, matematyczną, muzyczną i technologią informacyjną. 2 osoby nie udzieliły pełnych odpowiedzi, jedna z nich nie podała tematu zajęć, a druga celów.

Tabela 4

Metody i techniki aktywizujące wykorzystywane przez studentów studiów stacjonarnych drugiego stopnia w trakcie odbywanie studenckich, pedagogicznych praktyk zawodowych z zakresu edukacji wczesnoszkolnej (N=29)

Studia stacjonarne drugiego stopnia			
Lp.	Wykorzystane metody lub techniki aktywizujące	Tematy zajęć	Cele zajęć
1.	Burza mózgów Kosz i walizka Pajęczyna Kula śniegowa	– <i>Zaulek słówek</i> – wyrazy z rz wymiennym – <i>Co robić, żeby czuć się dobrze?</i> – <i>Dobry przyjaciel</i> – czyli jaki?	– zaktywizowanie uczniów – ewaluacja zajęć
2.	Burza mózgów Pajęczyna Krasnoludek	Brak odpowiedzi	– pobudzenie aktywności dzieci
3.	Mapa myśli	– <i>Ptaki</i> – <i>Zastosowanie drewna</i>	– rozwijanie myślenia, umiejętności formułowania własnych pomysłów, sposobów rozwiązania problemu
4.	Kula śniegowa Mapa myśli Burza mózgów	– <i>Ekologia</i> – <i>Związki frazeologiczne</i>	– wymiana opinii między uczniami, – współpraca w grupach, – doskonalenie umiejętności obrony własnego stanowiska
5.	Burza mózgów	– <i>Zwierzęta leśne</i>	– zwiększenie aktywności uczniów
6.	Gry dydaktyczne Burza mózgów	– <i>Kosmos</i> – <i>Odejmowanie i mnożenie</i>	– uatrakcyjnienie zajęć, – łączenie nauki z zabawą – rozwijanie spostrzegawczości
7.	Metoda projektu Kosz i walizka Kula śniegowa	– <i>Wycieczka po Krakowie</i>	Brak odpowiedzi
8.	Burza mózgów	– <i>Jak dbać o zdrowie?</i>	– pobudzenie myślenia uczniów
9.	Drama Burza mózgów	– <i>Prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie</i>	– poszukiwanie znaczenia stwierdzeń
10.	Burza mózgów	– <i>Wielkanoc na Kaszubach</i>	– definiowanie pojęć
11.	Burza mózgów Gry dydaktyczne	– <i>Przystanek zadane – mnożenie i dzielenie liczb w zakresie 30</i>	– pobudzanie twórczego myślenia, – zaktywizowanie uczniów
12.	Pajęczyna Kosz i walizka	– <i>Jak bezpiecznie korzystać Internetu?</i>	– pobudzenie aktywności uczniów, – ewaluacja zajęć
13.	Kosz i walizka Burza mózgów	– <i>Festiwal Filmowa Wiosna</i>	– ewaluacja – zdefiniowanie pojęcia festiwal
14.	Mapa myśli	– <i>Czary-mary w drewnie</i>	– szukanie skojarzeń
15.	Metoda projektu	– <i>Mieszkańcy leśnych drzew</i>	– samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów, – aktywizacja dzieci
16.	Burza mózgów	– <i>O mnichu Gwidonie co nadał nazwy dźwiękom</i>	– samodzielne poszukiwanie informacji, – szukanie pomysłów rozwiązania problemu
17.	Kula śniegowa Pajęczyna	– <i>Ekologiczny – czyli jaki?</i>	– definiowanie pojęć

Źródło: badania własne.

Po przedstawieniu wyników badań dotyczących grupy studentów studiów stacjonarnych drugiego stopnia omówiony zostanie materiał zebrany od studentów studiów niestacjonarnych. Wyniki badań zilustrowane są w tabeli 5. Na podstawie przedstawionego materiału faktograficznego można wnioskować, że 21 ankietowanych do przeprowadzenia zajęć wykorzystało metody i techniki aktywizujące.

Tabela 5

Metody i techniki aktywizujące wykorzystywane przez studentów studiów niestacjonarnych drugiego stopnia w trakcie odbywania studenckich, pedagogicznych praktyk zawodowych z zakresu edukacji wczesnoszkolnej (N=44)

Studia niestacjonarne drugiego stopnia			
Lp.	Wykorzystane metody lub techniki aktywizujące	Tematy zajęć	Cele zajęć
1.	Burza mózgów Kosz i walizka Pajęczyna Metaplan Termometr Fabuła z „kubka”	– <i>Jak napisać opowiadanie?</i> – <i>Jak dbać o zdrowie?</i>	– aktywizacja uczniów
2.	Drama Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy	– Brak odpowiedzi	– aby dzieci same znalazły odpowiedź
3.	6 myślowych kapeluszy de Bono Gry dydaktyczne Drama Drzewko decyzyjne	– Rozwiązanie jakiegoś problemu, podjęcie decyzji o wyborze miejsca wycieczki	– zaangażowanie grupy w zajęcia – integracja
4.	Metoda projektu Drama	– <i>Brzydkie kaczątko – nikt nie jest idealny</i>	– odzwierciedlanie uczuć i emocji osób, które postrzegane są w społeczeństwie, jako inne i gorsze
5.	Burza mózgów Drama	– <i>Teatr</i>	– samodzielne dochodzenie do wiedzy, – myślenie twórcze
6.	Drama Metoda projektu Burza mózgów	– Z zakresu edukacji matematycznej, przyrodniczej i polonistycznej	– samodzielne dochodzenie do wiedzy poprzez aktywność i myślenie twórcze
7.	Burza mózgów Mapa myśli	– <i>Para wodna</i>	– zainteresowanie dzieci tematem, – pobudzanie dzieci do działania, aby same czegoś doświadczyły
8.	Burza mózgów Drama Dyskusja	– <i>Zdrowym być</i> – <i>Przyjaciel</i>	– pobudzenie do działania, – rozwijanie kreatywności
9.	Drama Burza mózgów Kosz i walizka Promyczkowe uszeregowanie Tarcza strzelecka	Brak odpowiedzi	– ewaluacja zajęć – zaktywizowanie uczniów
10.	Drama	– <i>Dziewczynka z zapalkami</i>	Brak odpowiedzi
11.	Brak odpowiedzi	– Brak odpowiedzi	– sprawdzenie inteligencji dziecka i radzenia sobie z problemami

12.	Promyczkowe uszeregowanie Burza mózgów Mapa myśli Kula śniegowa Pajęczyna Deбата „za” i „przeciw” Krasnoludek Haki pamięciowe	– <i>Moja rodzina</i> – <i>Ptaki</i>	– stworzenie interesujących zajęć
13.	Kosz i walizka Burza mózgów Pajęczyna Tarcza strzelecka	Brak odpowiedzi	– ewaluacja zajęć – poszukiwanie możliwych rozwiązań problemu
14.	Burza mózgów Pajęczyna Tarcza strzelecka	Brak odpowiedzi	– zaktywizowanie uczniów
15.	Metoda projektu	– <i>Cztery pory roku</i>	– samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów, – kształtowanie odpowiedzialności za podejmowane działania
16.	Burza mózgów	– <i>Tropy leśnych zwierząt</i>	– szukanie pomysłów rozwiązania problemu
17.	Mapa myśli	– <i>Wizyta w operze</i>	– definiowanie pojęć
18.	Rybi szkielet	– <i>Zaczarowana zagroda</i>	– kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów
19.	Fabula z „kubka” Kosz i walizka	Brak odpowiedzi	– rozwijanie twórczego myślenia, – ewaluacja zajęć
20.	Burza mózgów	– <i>Zaułek słówek -wielka litera i cudzysłów</i>	– poszukiwanie pomysłów rozwiązania problemu
21.	Kula śniegowa Pajęczyna	– <i>Jesienna wycieczka</i>	– zdefiniowanie pojęć

Źródło: badania własne.

Podobnie jak w przypadku poprzednich dwóch grup badanych studentów, najczęściej pojawiała się odpowiedź: burza mózgów (11 razy) i drama (8 razy). Kolejno respondenci wskazywali: pajęczynę (5 razy), kosz i walizkę (4 razy), metodę projektu (3 razy), mapę myśli (3 razy), fabułę z „kubka” (2 razy), metaplan (1 raz), termometr (1 raz), kulę śniegową (2 razy), promyczkowe uszeregowanie (2 razy), 6 myślowych kapeluszy de Bono (1 raz), gry dydaktyczne (1 raz), drzewko decyzyjne (1 raz), rybi szkielet (1 raz), krasnoludka (1 raz), debatę „za” i „przeciw”, a także haki pamięciowe (1 raz). Studentki realizowały tematy z zakresu edukacji polonistycznej, zdrowotnej, społecznej i przyrodniczej. Spośród ankietowanych, 5 osób nie podało żadnego tematu zajęć. Ponadto jedna z osób badanych nie wskazała konkretnych tematów, tylko zasygnalizowała zakresy, jakich one dotyczyły, np. edukacja polonistyczna. Dodatkowo, jedna z ankietowanych studentek w miejscu przeznaczonym na wpisanie tematu zajęć podała ich cel, np. rozwiązanie problemu, podjęcie decyzji o wyborze miejsca wycieczki. Metody i techniki aktywizujące były stosowane według grupy badanej w celu: „zaktywizowania uczniów; rozwijania samodzielności; kształtowania umiejętności wyrażania własnych opinii, prezentowania swojego zdania, nazywania swoich stanów uczuciowych; rozwijania twórczego myślenia; zintegrowania zespołu klasowego; wzbudzenia zainteresowania tematem oraz zajęciami”. Zastanawiająca jest wypowiedź jednej ze studentek, która twierdzi, że wykorzystała

metody i techniki aktywizujące po to, aby „sprawdzić inteligencję dziecka i radzenie sobie z problemami”. Moim zdaniem, stosując metody i techniki aktywizujące możemy dokonać analizy tego, w jaki sposób uczniowie radzą sobie z rozwiązywaniem problemów, ile czasu zajmuje im ten proces oraz czy potrafią przy tym współpracować w zespole i bronić swojego zdania lub pomysłu. Inteligencję (poziom inteligencji) natomiast bada się za pomocą testów psychologicznych i dokonuje tego psycholog. Z tego też względu należy podkreślić różnicę pomiędzy kompetencjami nauczyciela a psychologa. Zadaniem pedagoga jest prowadzenie diagnozy dziecka – jego mocnych, słabych stron, wiadomości i umiejętności itp. Być może autorka tej wypowiedzi miała na myśli badanie różnych rodzajów inteligencji zaproponowanych przez H. Gardnera w Teorii Inteligencji Wielorakich (niektórzy badacze zaproponowane przez H. Gardnera różne typy inteligencji określają mianem uzdolnień, np. uzdolnienia muzyczne, matematyczno-logiczne). Wtedy nauczyciel może użyć np. *Testu Uzdolnień Wielorakich dla uczniów klas 1-3 szkół podstawowych* autorstwa W. Poleszak, R. Porzak i G. Kata.

Podsumowanie

Podsumowując rozważania zawarte w tym opracowaniu, można wnioskować, że ponad połowa badanych studentów wykorzystywała w trakcie odbywania pedagogicznych praktyk zawodowych metody i techniki aktywizujące. Najczęściej była to metoda burzy mózgów, drama, kosz i walizka oraz pajęczyna. Pojawiały się także przykłady zastosowania promyczkowego uszeregowania, rybiego szkieletu, fabuły z „kubka”, debaty „za” i „przeciw”, a także haków pamięciowych. Studenci, prowadząc zajęcia, stosowali również metodę projektu i 6 myślowych kapeluszy E. de Bono. Tematyka prowadzonych zajęć i zakładane do osiągnięcia cele były różnorodne. Podejmowane w trakcie trwania zajęć działania miały służyć: zaktywizowaniu uczniów; rozwijaniu twórczego myślenia; kształtowaniu umiejętności wyrażania własnego zdania, myśli, odczuć, rozwiązywania problemów; definiowaniu pojęć; podejmowaniu prób samodzielnego zdobywania wiedzy i potrzebnych informacji; zintegrowaniu grupy, a także ewaluacji zajęć.

W przedstawionym materiale z badań dostrzega się pewne nieścisłości oraz błędy w wypowiedziach studentek, dlatego istnieje konieczność systematycznego zwracania uwagi przez opiekunów praktyk z ramienia uczelni i placówki oświatowej na poprawność formułowania przez nie celów zajęć i zakres kompetencji nauczycielskich.

Bibliografia

- Adamek, I. (2016). *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Adamkiewicz, J. (2011). Aktywizujące metody i techniki pracy w klasach I-III. W: J. Adamkiewicz (red.), *Wybrane zagadnienia w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w teorii i praktyce* (s. 47-63). Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy.
- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, B. (2003). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Dzierzgowska, I. (2007). *Jak uczyć metodami aktywnymi*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Fajfer-Kruczek, I. (2008). Metody i techniki aktywizujące w nauczaniu. W: Z. Gajdzica (red.), *Narzędzia pedagogiczne w kształtowaniu środowiska edukacyjnego. Budowanie aktywności edukacyjnej ucznia* (s. 15-18). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Pobrano z: http://aktywny-w-szkole.us.edu.pl/biuletyn/dane/pobieralnia/pozostale/narz_ped_bud_akt.pdf.
- Ganczarska, M. (2011). W poszukiwaniu współczesnego rozumienia metod aktywizujących. W: E. Smak, K. Wereszczyńska i M. Ganczarska (red.), *Wybrane aspekty procesu kształcenia w reformującej się szkole* (s. 88-100). Opole: Wydawnictwo Nowik.

- Hawrylak, M. (2008). Rola nauczyciela w stymulowaniu aktywności uczniów klas początkowych. W: S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba i A. Pilecki (red.), *Aktywność dzieci i młodzieży* (s. 121-127). Warszawa: Wydawnictwo Comandor.
- Kordziński, J. (2013). *Nauczyciel, trener, coach*. Warszawa: Wydawnictwo ABC.
- Kowalik-Olubińska, M. (2005). Dziecko badaczem, czyli w stronę podejścia konstruktywistycznego w edukacji przedszkolnej. W: M. Nowicka (red.), *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela* (s. 76-93). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krzyżewska, J. (1998). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej (część I)*. Suwałki: Wydawnictwo AU OMEGA.
- Kubiczek, B. (2009). *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?* Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Limbu, P. (2012). *Activity Based Teaching Method*. Pobrano z: <http://eprogressiveportfolio.blogspot.com/2012/06/activity-based-teaching-method.html>.
- Michalak, R. (2004). *Aktywizowanie ucznia edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Nowak, J., Sobieszczyk, M. (2007). Metody aktywizujące a efektywność kształcenia na etapie wczesnoszkolnym. W: H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki* (s. 234-241). Katowice: Wydawnictwo KOMANDOR.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pawlak, B., Struzik, A. (2001). Metody aktywizujące w pracy nauczyciela i uczniów klas początkowych. W: I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III* (s. 59-75). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Spikert, A. (2005). Wspieranie działań uczniów przez zastosowanie metod aktywizujących. W: M. Nowicka (red.), *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela* (s. 155-204). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2004). Metody wspierania aktywności edukacyjnej. *Wychowanie w Przedszkolu*, 9, 3-11.
- Wasielewski, M. (2011). Kształcenie aktywizujące w perspektywie edukacji jutra. W: E. Smak, K. Wereszczyńska i M. Ganczarska (red.), *Wybrane aspekty procesu kształcenia w reformującej się szkole* (s. 40-72). Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Wereszczyńska, K. (2011). Aktywność – ujęcie teoretyczne w zarysie pedagogicznym i psychologicznym. W: E. Smak, K. Wereszczyńska i M. Ganczarska (red.), *Wybrane aspekty procesu kształcenia w reformującej się szkole* (s. 74-87). Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Zaślona, Z. (2010). Metody aktywizujące w edukacji dzieci. W: Z. Zaślona (red.), *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (s. 10-15). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Daniela OLŠAVSKÁ

Prešovská univerzita v Prešove

NÁZORY A POSTOJE BUDÚCICH PEDAGÓGOV PRE PRIMÁRNY STUPEŇ VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PU V PREŠOVE NA VYBRANÉ ASPEKTY ENVIROMENTÁLNEJ VÝCHOVY – ČIASTKOVÉ VÝSLEDKY

Abstrakt

V príspevku sa venujeme názorom a postojom študentov prvého ročníka študijného programu 1.1.5. Predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Uvádzame ich skúsenosť s environmentálnou výchovou, s ktorou prichádzajú zo strednej školy, ich názory, postoje i záujem o problematiku ochrany životného prostredia. Považujeme to za východisko v pregraduálnej príprave budúcich pedagógov primárneho vzdelávania pre oblasť environmentálnej výchovy. Uvádzame aj možnosti výberu predmetov, ktoré zabezpečia v rámci bakalárskeho štúdia odbornú a metodickú prípravu na výučbu environmentálnej výchovy ako prierezovej témy v podmienkach primárneho vzdelávania.

Kľúčové slová: štátny vzdelávací program pre prvý stupeň ZŠ, prierezová téma, environmentálna výchova, dotazníkový prieskum, informačný list predmetu.

Summary

In the contribution we are devoting to the opinions and attitudes of the students in the first year of the study programme 1.1.5. Pre-school and Elementary Pedagogy at the Pedagogical Faculty of Prešov University in Prešov. We present their experience with environmental education from high school which they come from, their views, attitudes and interest in the issue of environmental protection. We consider this to be the starting point for the undergraduate preparation of future primary education teachers for environmental education. We also show the possibility of choosing subjects that will provide in the bachelor study a professional and methodical preparation for the teaching of environmental education as a cross-sectional theme in the conditions of primary education.

Key words: state education program for the first level of elementary schools, cross-curricular theme, environmental education, questionnaire survey, subject information sheet.

Úvod

Štátny vzdelávací program predstavuje záväzný národný rámec pre primárne vzdelanie – 1. stupeň základných škôl. Reprezentuje prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania. Je východiskovým dokumentom na prípravu školských vzdelávacích programov, ktoré predstavujú druhú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania.

Štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP) pre 1. stupeň ZŠ (2015) reaguje na rýchlo sa meniacu realitu súčasnej spoločnosti s novými technológiami a sociálnymi zmenami, ktorá ovplyvňuje postoje, hodnotový systém žiakov a ich konanie. Táto skutočnosť sa podľa ŠVP musí odraziť aj vo vzdelávaní. „Vhodným prostriedkom na to sú prierezové témy, ktoré sa svojím obsahom a výchovným zameraním premietajú do vymedzených vzdelávacích oblastí, dopĺňajú ich, prepájajú ich obsah s aktuálnym dňom v spoločnosti, s každodennou žitou skúsenosťou žiaka a konkrétnej triedy. V tomto zmysle prierezové témy priaznivo ovplyvňujú

proces utvárania a rozvíjania funkčných kompetencií žiakov. Prierezové témy sa môžu realizovať ako súčasť učebného obsahu vyučovacích predmetov alebo prostredníctvom samostatných projektov, seminárov, vyučovacích blokov, kurzov a pod. Súčasne prierezové témy môžu tvoriť samostatný vyučovací predmet z rámca voliteľných (disponibilných) hodín. Obidve formy sa môžu aj ľubovoľne kombinovať. Účinnosť pôsobenia prierezových tém sa môže zvýšiť relevantnými mimoškolskými aktivitami“ (ŠVP, 2015).

Dominantné postavenie v realizácii environmentálnej výchovy a vzdelávania má naše školstvo, počnúc materskými školami až po vysoké školy (Bernátová 2012, s. 24). Na úrovni primárneho vzdelávania zavádza ŠVP aj prierezovú tému environmentálna výchova. Prierezová téma environmentálna výchova (ďalej len ENV) podľa ŠVP pre prvý stupeň ZŠ (2015) „umožňuje žiakom získať vedomosti, zručnosti, postoje a návyky k ochrane a zlepšovaniu životného prostredia, ktoré sú dôležité pre trvalo udržateľný život na Zemi. Vedie ich na veku primeranej úrovni ku komplexnému pochopeniu vzájomných vzťahov človeka, organizmov a životného prostredia. Dôležité je, aby žiaci získali vedomosti, ale aj zručnosti, ktorými môžu pomáhať životnému prostrediu jednoduchými (primeranými a vhodnými) činnosťami – chrániť rastliny, mať kladný vzťah k domácim zvieratám a pod.“

Štátny vzdelávací program obsahuje charakteristiku prierezovej témy ENV, jej vzdelávacie oblasti, prínos v oblasti rozvoja osobnosti žiaka i jednotlivé tematické okruhy pre výučbu ENV.

Cieľom uplatňovania prierezovej témy ENV je prispieť k tomu, aby (si) žiak:

- „osvojil základné pravidlá a zručnosti pre správanie sa v prírode s ohľadom na organizmy a ich životné prostredie;
- rozpoznal hlavné zmeny vo svojom okolí na základe pozorovania prírody;
- rozpoznal hlavné charakteristiky rôznych druhov životného prostredia;
- poznal a vyberal konkrétne možnosti smerujúce k ochrane a zlepšeniu svojho životného prostredia;
- podieľal sa aktívne na zveľad'ovaní životného prostredia školy a jej okolia;
- správal sa šetrne k prírodným zdrojom, uskromnil sa v spotrebe, ktorá zaťažuje životné prostredie“ (ŠVP, 2015).

ENV ako prierezová téma sa prelína všetkými predmetmi, ale najmä prvoukou, prírodovedou, vlastivedou, pracovným vyučovaním, etickou výchovou. Podľa výsledkov prieskumu, učitelia základnej školy považujú environmentálnu výchovu za významnú súčasť výchovy a vzdelávania žiakov mladšieho a staršieho školského veku. 57,1% učiteľov v prieskume uviedlo, že skôr nie sú a 7,1% že vôbec nie sú pripravení po odbornej a metodickej stránke pre realizáciu environmentálnej výchovy v podmienkach základnej školy (Bernátová, 2013). ŠVP je východiskovým dokumentom na prípravu školských vzdelávacích programov, ktoré predstavujú druhú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania. Školy majú takto možnosť podľa Sucheja (2011) profilovať sa a vychádzať v ústrety potrebám a záujmom detí. Požiadavky a potreby regiónu sa môžu premietnuť do obsahu vzdelávania v rámci voliteľných hodín. Školy si môžu vytvoriť aj nový voliteľný predmet (môže ním byť aj ENV) a pripraviť jeho obsah.

Ciele, úlohy a metodika prieskumu

Podľa Tereka a Vostala (1998) je školská ENV uceleným systémom výchovno-vzdelávacieho pôsobenia, ktorý je formovaný základnými pedagogickými materiálmi a realizovaný učiteľom. Pedagóg je ten, kto facilituje celý edukačný proces. Nie je možné zabúdať na to, že len kvalitne odborne a metodicky pripravený pedagóg môže realizovať výučbu ENV na prvom stupni ZŠ (či už na rôznych predmetoch – napr.: vlastiveda, prírodoveda), alebo ako samostatný predmet. K dosiahnutiu najdôležitejšej úlohy environmentálnej výchovy, ktorou je podľa Tereka a Vostala (1998) „zvýšenie uvedomenia a citlivosti na problémy prírody, životného prostredia a tiež celej Zeme“ môže žiakov viesť pedagóg uplatňujúci ekologické myslenie a správanie v každodennom živote. Z tohto dôvodu sme realizovali prieskum, v ktorom sme sa zamerali na zistenie skúseností z výučby ENV zo strednej školy, názorov, postojov i záujmu študentov (budúcich pedagógov) o problematiku ENV. Zaujímalo nás, s akou vedomostnou, názorovou i postojuvou bázou k problematike ochrany životného prostredia prichádzajú študenti, ktorí v budúcnosti budú sprostredkovať a zabezpečovať nielen rozvoj poznatkov, ale najmä pozitívny citový vzťah k životnému prostrediu i zodpovedné správanie k prírode.

Na realizáciu prieskumu sme sa rozhodli použiť metódu dotazníka vlastnej proveniencie. Dotazník sme vybrali pre jeho nízku nákladovosť, nenáročnosť odpovedania i jednoduchosť spracovania výsledkov. Dotazník bol administrovaný osobne študentom prvého ročníka študijného programu 1.1.5. Predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Bol anonymný a jeho návratnosť bola 100%. Prieskumnú vzorku tvorilo 125 študentov.

Položky 1-3 zisťovali, v akej podobe sa účastníci prieskumu stretli s ENV počas stredoškolského štúdia, v ktorej oblasti výučba ENV najviac ovplyvnila ich vedomosti a v ktorej zložke postoja najviac ovplyvnila respondentov výučba ENV.

V položke 4 sme zisťovali názor študentov na význam zaradenia ENV do výučby v školách. Svoj aktuálny záujem (predpokladáme, že ovplyvnený výučbou ENV) k problematike ochrany životného prostredia mohli respondenti uviesť výberom z možností v položke 5.

Pri položkách 4, 5 mohli respondenti označiť len jednu odpoveď a preto sme tieto vyjadrenia spracovali aj percentuálne. V položkách 1, 3 si mohli študenti vyberať viacero možností a preto ich odpovede prezentujeme len na základe frekvencie výskytu. Vyjadrenia respondentov k položke 2 sú spracované na základe poradia dôležitosti, ktoré jednotlivým výrokom priradili respondenti.

Analýza, vyhodnotenie a interpretácia čiastkových výsledkov prieskumu

Položka č. 1: Počas môjho štúdia na strednej škole som sa stretol/stretla s ENV (môžete zakrúžkovať viac odpovedí)

Úvodným výrokom sme chceli zistiť v akej podobe (a či vôbec) sa študenti prvého ročníka študijného programu 1.1.5. Predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, stretli s ENV počas štúdia na strednej škole. Predpokladali sme, že ENV (jej zaradenie do výučby z hľadiska trvalo udržateľného života na Zemi považujeme za nevyhnutné) bola súčasťou ich štúdia a mohla (mala by) ovplyvniť kognitívny, osobnostný i sociálny vývin našich respondentov. Študenti 1. ročníka študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika sú absolventmi rôznych stredných škôl (gymnázium, pedagogická a sociálna akadémia, stredná odborná škola), na ktorých je zabezpečená výučba ENV rôznym spôsobom (v zmysle ŠVP a školských vzdelávacích programov). Z tohto dôvodu si respondenti mali možnosť vybrať zo šiestich možností uvedených pri dotazníkovej položke č. 1. Boli to

tieto možnosti: a) ako samostatným vyučovacím predmetom, b) v rámci iného vyučovacieho predmetu (napíšte ktorého), c) v práci záujmového útvaru (krúžku) (napíšte akého), d) v aktivitách projektu/projektov (napíšte akých), e) na školských akciách (napíšte akých), f) v minimálnej miere, konkrétne si nepamätám, g) iné (napíšte).

Najviac účastníkov nášho prieskumu 60 (48%) sa vyjadrilo, že s výučbou ENV na strednej škole sa stretlo v minimálnej miere a konkrétne si nepamätajú v akej podobe. Je zarážajúce, že napriek deklarácii dôležitosti a významu problematiky ochrany životného prostredia pre trvalo udržateľný rozvoj, je výučba ENV uskutočňovaná tak, že našich respondentov takmer neoslovila. Zvyšných 65 respondentov (52%) využilo možnosť uviesť viacero odpovedí. Uvádzame ich podľa frekvencie výskytu. Počas štúdia na strednej škole som sa stretol/stretla s ENV: v rámci iného vyučovacieho predmetu: biológia – 45 respondentov, geografia – 12 respondentov, anglický jazyk – 11 respondentov, chémia – 3 respondenti, zdravotveda – 1 respondent. S ENV ako samostatným vyučovacím predmetom sa stretlo počas štúdia na strednej škole len 6 respondentov. Najviac študentov uviedlo, že sa stretlo s problematikou ENV na biológii. Je to prirodzené, pretože napr.: vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda je najviac problematiky ENV umiestnenej práve vo vyučovacom predmete biológia. V práci záujmového krúžku sa s problematikou ENV stretli 4 študenti, projektových aktivít sa zúčastnilo 15 študentov. Najčastejšie bol napísaný Deň Zeme (9) a Zelená škola (8). Školské akcie, ktoré podľa respondentov súviseli s problematikou ochrany životného prostredia absolvovalo 13 študentov. Najčastejšie bol prezentovaný kurz na ochranu života a zdravia (7), turistické kurzy (5), exkurzie (5), „čistenie areálu školy“ (3).

Všetky tieto zistenia považujeme za veľmi dôležité. Potvrdilo sa nám to, čo uvádza aj Suchá (2011, s. 630), že „...významné miesto v systéme základnej environmentálnej výchovy obyvateľstva má mimoškolská ENV“. Podľa Sucheja (2011) túto zásluhnú činnosť realizujú rôzne záujmové združenia, mimovládne organizácie a záujmové združenia občanov zamerané na životné prostredie.

Vzhľadom na ďalšie prieskumné výsledky (zistenia k položke č. 2, 4) konštatujeme, že aj keď sa takmer polovica našich respondentov (48%) stretla s ENV počas štúdia na strednej škole v minimálnej miere, ich názory a postoje ku komplexnému ponímaniu vzájomných vzťahov človeka a životného prostredia ovplyvnila v pozitívnom smere aj mimovyučovacia činnosť (krúžky, projekty a iné aktivity). K zvyšovaniu environmentálneho vedomia zrejme prispieva aj masmediálne pôsobenie a rodinná výchova. Tieto aspekty sme bližšie neskúmali.

Položka 2: ENV v podobe, ktorá bola súčasťou Vášho vzdelávania rozšírila Vaše poznatky o (uved'te poradie, pričom 1 je najviac a 5 je najmenej)

Poradie dôležitosti, ktoré určili študenti pre jednotlivé tematické okruhy bolo nasledovné:

1. – o vzťahu človeka k prostrediu,
2. – o ľudských aktivitách a problémoch životného prostredia,
3. – o ochrane prírody a krajiny,
4. – o prírodných zdrojoch, ich využívaní a ochrane,
5. – o zložkách životného prostredia (voda, ovzdušie, pôda, biodiverzita).

Položka 3: ENV (v podobe, v akej Ste sa s ňou doteraz stretli) Vám poskytla (môžete zakrúžkovať viac odpovedí).

Až 106 respondentom poskytla ENV v podobe s akou sa s ňou doteraz stretli informácie o ochrane životného prostredia, u 53 respondentov získané poznatky ovplyvňujú ich vzťah k životnému prostrediu. 33 študentov našej vzorky konštatovalo, že poznatky, ktoré získali na ENV zmenili ich správanie. Ako vyplýva z vyššie uvedeného ENV výchova najmarkantnejšie ovplyvnila vedomostnú úroveň respondentov, už menej študentov priznalo afektívny vplyv a najmenší vplyv mala ENV na správanie respondentov. Údaje, ktoré sme získali o vplyve ENV na kognitívnu zložku postoja, na jeho emotívnu dimenziu vo vzťahu k životnému prostrediu a v konečnom dôsledku na behaviorálnu stránku nemožno zovšeobecňovať (veľkosť a špecifickosť vzorky), no možno stoja za zamyslenie. Tento fakt zvädza aj k úvahám o formálnosti výučby problematiky ENV a k zamysleniu o tom, do akej miery sú efektívne metódy a formy výučby a do akej miery sa naplňajú ciele výučby ENV. Potvrdzujú to aj odpovede respondentov odpoveďami pri položke č. 4.

Položka 4: ENV (vyberte si jedno tvrdenie, s ktorým sa stotožňujete najviac):

- a) je dôležitým prvkom vo vzdelávaní, ktorý sa podieľa na utváraní postojov človeka,**
- b) vedie žiakov ku pochopeniu vzájomných vzťahov medzi človekom a životným prostredím,**
- c) v podobe, v akej sa realizuje ju nepovažujem za niečo, čo ovplyvní zmýšľanie a konanie ľudí.**

Naše zistenie o vplyve ENV, v podobe s akou sa doteraz študenti stretli (v položke č. 3), potvrdil aj údaj získaný v odpovediach respondentov uvedených pri položke č. 4. Študenti si mohli vybrať jedno z tvrdení, s ktorým sa stotožňujú najviac. Počet respondentov, ktorí si myslia, že „podobu, v akej sa realizuje ENV nepovažujú za niečo, čo ovplyvní zmýšľanie a konanie ľudí“ označilo 7 študentov, čo predstavuje 5,6 % prieskumnej vzorky. Respondenti nepopierajú „význam“ ENV. Naopak. Význam ENV ako „dôležitého prvku vo vzdelávaní, ktorý sa podieľa na utváraní postojov človeka“ vidí až 84 študentov (t. j. 67,2%) a 34 študentov (t. j. 27,2%) si myslí, že ENV „vedie žiakov k pochopeniu vzájomných vzťahov medzi človekom a životným prostredím“.

Svoj záujem o ochranu životného prostredia mohli účastníci prieskumu deklarovať výberom jednej z odpovedí v položke č. 5.

Položka 5: V súčasnosti sa o ochranu životného prostredia (zakrúžkujte len 1 odpoveď):

- a) veľmi zaujímam, b) zaujímam, c) nezaujímam, d) vôbec nezaujímam, e) neviem**

Získané informácie uvádzame v tabuľke č. 1.

Tabuľka č. 1

Vyjadrenie aktuálneho záujmu o ochranu životného prostredia

Vyjadrenie	Počet respondentov	% vyjadrenie
a) Veľmi sa zaujímam	4	3,2
b) Zaujímam sa	90	72
c) Nezaujímam sa	15	12
d) Vôbec sa nezaujímam	1	0,8
e) Nevie	15	12

Zdroj: vlastné spracovanie.

Ako je vidieť z tabuľky č. 1 respondenti deklarovali, že majú záujem o ochranu životného prostredia. Do budúcnosti zvažujeme preskúmať, akým spôsobom študenti realizujú svoj „záujem o ochranu životného prostredia“.

Celkovo môžeme konštatovať, že respondenti našej prieskumnej vzorky získali (prostredníctvom vzdelávania v ENV a mimovyučovacími aktivitami) a považujú za dôležité najmä poznatky o vzťahu človeka k životnému prostrediu. Z vyjadrení k položke č. 3 je zrejmé, že ENV výchova najviac ovplyvnila kogníciu respondentov, už menej študentov priznalo afektívny vplyv a najmenší vplyv mala ENV na správanie respondentov.

Študenti považujú ENV za dôležitú vo vzdelávaní, pretože sa podieľa na utváraní postojov človeka (67,2% respondentov), vedie žiakov k pochopeniu vzájomných vzťahov medzi človekom a životným prostredím (27,2% respondentov), no v jej súčasnej podobe ju nepovažujú za takú, ktorá by ovplyvnila myslenie a správanie ľudí. Svoj záujem o problematiku ochrany životného prostredia uviedlo (možnosť a) a b) spolu) až 75,2% respondentov.

Ak sa vrátíme k úvahe z úvodu nášho príspevku o dôležitosti odborne a metodicky pripraveného pedagóga na výučbu ENV na prvom stupni ZŠ, tak chceme následne uviesť aj možnosti našich študentov, ktoré im poskytuje bakalárske štúdium v súvislosti s problematikou environmentálnej výchovy.

Sú to tieto vyučovacie predmety:

Prírodovedné vzdelávanie (1. rok zimný semester)

Stručná osnova predmetu:
--

Rôznorodosť prírody. Živá príroda – rastliny, živočíchy, huby a lišajníky.

Neživá príroda – voda, vzduch, horniny, minerály.
--

Čas.

Teplota a teplota.

Sily.

Skupenstvá látok. Vlastnosti látok.
--

Jednoduché stroje.

Vesmír.

Vyučovacie metódy v predprimárnom prírodovednom vzdelávaní.
--

Organizačné formy v predprimárnom prírodovednom vzdelávaní.
--

Technické vyučovacie prostriedky v predprimárnom prírodovednom vzdelávaní.

Digitálne hračky v predprimárnom prírodovednom vzdelávaní.

Zdroj: Informačný list predmetu Prírodovedné vzdelávanie, PF PU v Prešove.

Spoločenskovedné a vlastivedné vzdelávanie (3. rok zimný semester)

Stručná osnova predmetu:
--

Podmienky, procesy a dimenzie utvárania vzťahu dieťaťa a žiaka mladšieho školského veku k spoločnosti. Základné edukačné konštrukty vzdelávania spoločenskovedného a vlastivedného poznania.

Vlastivedné vychádzky a exkurzie.
--

Využitie prvkov miestneho regiónu vo vlastivednej záujmovej činnosti.
--

Aktuálne pracovné zošity a metodické príručky.

Zdroj: Informačný list predmetu Spoločenskovedné a vlastivedné vzdelávanie, PF PU v Prešove.

Vlastivedná záujmová činnosť (3. rok letný semester)

Stručná osnova predmetu:

Záujmová činnosť, definície a klasifikácie.

Organizácia, formy, metódy a prostriedky vlastivednej záujmovej činnosti.

Vlastivedné vychádzky a exkurzie.

Výlety.

Olympiády a kvízy.

Vlastivedné krúžky.

Hry v uzavretých priestoroch a v teréne.
--

Práca s kartografickým materiálom, Orientácia v teréne, Pozorovania a merania v miestnej krajine.

Využitie IKT v záujmovej vlastivednej činnosti.

Zdroj: Informačný list predmetu Vlastivedná záujmová činnosť, PF PU v Prešove.

Prírodovedná a technická záujmová činnosť (3. rok letný semester)
--

Stručná osnova predmetu:

Záujem, záujmová činnosť.

Delenie záujmov a záujmových činností.
--

Záujmový útvar.

Elementárne prírodovedné aktivity pre deti predškolského a mladšieho školského veku.
--

Zhotovenie modelov z prírodných a technických materiálov s využitím základných konštrukčných prvkov a postupov.

Projektovanie aktivít s uplatnením medzipredmetovej koordinácie a prvkov environmentálnej výchovy.
--

Zdroj: Informačný list predmetu Prírodovedná a technická záujmová činnosť, PF PU v Prešove.

Záver

Z čiastkových výsledkov nášho prieskumu je zrejmé, že respondenti si uvedomujú dôležitosť ENV ako súčasti vzdelávania, chápu význam ochrany životného prostredia vo vzťahu k udržateľnému rozvoju ako pozitívnej perspektívy ďalšieho vývoja ľudskej spoločnosti. Bude zaujímavé skúmať, ako bakalárske (prípadne aj magisterské) štúdium študijného programu 1.1.5. Predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte v rámci vyučovacích predmetov prírodovedné vzdelávanie, spoločenskovedné a vlastivedné vzdelávanie, vlastivedná záujmová činnosť, prírodovedná a technická záujmová činnosť (alebo aj iných predmetov) ovplyvní názory a pripraví respondentov na samotnú výučbu ENV na prvom stupni ZŠ.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bernátová, R. (2012). Environmentálna výchova v živote dieťaťa predškolského veku. In: *Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku*: zborník z vedecko-odbornej konferencie (s. 24-36). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Bernátová, R. (2013). Environmentálna výchova – prierezová téma v základnej škole. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [elektronický zdroj]: zborník príspevkov z medzinárodnej online konferencie (s. 13-25). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné z: www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1.
- Inovovaný štátny vzdelávací program*. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015-5129/1758:1-10A0 pre základné školy s platnosťou od 1.9.2015. Dostupné z: www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/.
- Informačný list predmetu Prírodovedné vzdelávanie, Spoločenskovedné a vlastivedné vzdelávanie, Vlastivedná záujmová činnosť, Prírodovedná a technická záujmová činnosť* – Modulárny Akademický Informačný Systém MAIS. Dostupné z: <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>.
- Suchá, I. (2011). Otázky environmentálnej výchovy na prvom stupni základnej školy. In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov.
- Terek, J., Vostal, Z. (1998). *Základy ekológie a vybrané kapitoly z environmentalistiky*. Prešov: FHPV PU v Prešove.

Barbara GARBACZ, Anna WARZECHA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

OBECNOŚĆ NAUCZYCIELA W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH

Streszczenie

W dobie dynamicznego rozwoju technologii, Internetu i mediów społecznościowych ważne jest, aby współczesny pedagog umiał w sposób konstruktywny poruszać się w wirtualnym świecie w celu lepszej współpracy z młodzieżą, która większość swojego wolnego czasu poświęca na komunikatory społecznościowe. W artykule przedstawione zostały zarówno zalety, jak i wady takiej komunikacji, opinie, w jaki sposób nauczyciel powinien kreować swój wizerunek tak, aby był wzorem do naśladowania dla swoich uczniów, jak również wyniki badań przeprowadzonego sondażu diagnostycznego, z zastosowaniem techniki wywiadu.

Słowa kluczowe: pedagog, komunikacja, media społecznościowe, wizerunek.

Summary

In the age of rapidly developing technologies, the Internet and social media it is important for a modern teacher to be able to constructively traverse the virtual world in order to better cooperate with the adolescents who devote the majority of their spare time to communicating via social media. The article presents both merits and drawbacks of such communication and views on how a teacher should establish his image in order to become an example to follow for his pupils as well as the results of the diagnostic research conducted through the interview technique.

Key words: pedagogue, communication, social media, image.

Wprowadzenie

Zgodnie z definicją *Leksykonu PWN*, środki masowego przekazu są tożsame z mass mediami i mediami społecznościowymi. Kierują one swoje treści do zróżnicowanej i bardzo licznej publiczności. Zalicza się do nich np. radio, prasę, telewizję czy fonografię. Tworzą one podstawę komunikowania się w masowej kulturze (Banaszkiewicz-Zygmunt, 2000, s. 215). Środki masowego przekazu są również nieodłącznym elementem życia każdego z nas. „Rozwój nowych technologii informacyjnych, gwałtownie zwiększające się zasoby dostępnej informacji oraz rosnące możliwości techniczne jej przetwarzania i wykorzystywania w komunikacji sprawiają, że ta technologia ma coraz większy wpływ na życie społeczeństw” (Furmanek, 2005, s. 17). Jak przedstawia Główny Urząd Statystyczny, w 2018 roku połowa populacji w Polsce – aż 49,9% osób – używa Internetu w celu korzystania z serwisów społecznościowych, jak również komunikatorów umożliwiających swobodny kontakt z innymi osobami. Młodzi ludzie cenią sobie taką formę komunikacji, ponieważ umożliwia ona szybki przekaz informacji w zdecydowanie krótkim czasie. Większość uczniów korzysta z komunikatorów społecznościowych, takich jak Instagram, Twitter, WhatsApp, Snapchat czy cieszący się największą popularnością Facebook. „Nastolatki należą do grupy osób, które jeszcze nie wykształciły umiejętności interpersonalnych, a więc częściej niż inne grupy pokoleniowe korzystają z komunikatorów w kontakcie w rówieśnikami” (Seul, 2009, s. 165). W przypadku nauczycieli trudniej jest zdobyć dane na temat korzystania przez nich

z komunikatorów internetowych i portali społecznościowych. Jedynie portal Librus przeprowadził badania pedagogów, którzy posiadają konto i korzystają z popularnego wśród młodzieży portalu Facebook. Pośród badanych 62% deklaruje swoją obecność na tym portalu. Gdy każdego dnia młodzi ludzie poświęcają większość czasu w wirtualnej przestrzeni, ciekawą formą kontaktu z uczniami dla współczesnych pedagogów byłoby komunikowanie się z nimi właśnie poprzez portale społecznościowe w celu lepszego zmotywowania ich do pracy, aktywności w edukacji oraz w życiu szkolnym, „bowiem media są potencjalnym nośnikiem wartości, kształtują postawy i są źródłem motywacji” (Musioł, 2007, s. 165).

Warto rozważyć taką formę porozumiewania się, aby przekazywać wiedzę i kształtować wartościowe postawy u młodych ludzi w przestrzeni, na którą zwracają najczęściej uwagi.

1. Możliwe pozytywne efekty obecności nauczyciela w mediach społecznościowych

Młodzież szkolna przez kilka lat spędza znaczną część swojego czasu w placówce oświatowej. Ważne jest zatem, aby jej relacje z nauczycielami były jak najlepsze, ponieważ to oni kształtują w dużej mierze, zaraz po rodzicach młodych ludzi, ich poglądy, zachowania i charaktery. Niewątpliwie największą zaletą w komunikacji poprzez portale społecznościowe byłoby pogłębienie relacji nauczyciel-uczeń. W szkolnej codzienności nauczyciele obarczani są nadmiarem pracy i obowiązków, czemu towarzyszy bardzo duża presja czasu, co nie sprzyja budowaniu pozytywnych relacji. Porozumiewanie się poprzez portale społecznościowe może okazać się dobrym rozwiązaniem, aby poprawić, usprawnić i przyspieszyć komunikację, jeśli zajdzie taka potrzeba. Uczniowie, wiedząc o takiej możliwości, będą mogli w każdym momencie zwrócić się o pomoc do nauczyciela. Będą posiadać świadomość, że nauczyciel to nie tylko osoba wymagająca, kontrolująca i wystawiająca oceny, ale także ktoś, na kim można polegać oraz obdarzyć go zaufaniem. Szczególnie młodzież w wieku adolescencji poszukuje autorytetu we własnym życiu, a poprzez tak otwarty przekaz nauczyciel będzie miał większe szanse, aby się nim stać lub podejmować dialog o wartościowych cechach lub postępowaniu innych osób. Możliwym pozytywnym efektem posiadania i korzystania z portali społecznościowych przez nauczyciela będzie także dzielenie się z innymi, również z uczniami, własnymi pasjami, interesującymi wydarzeniami czy nawet ciekawymi naukowymi doświadczeniami. Dzięki takiej działalności pedagog może wzbudzić w uczniach większą motywację do nauki przedmiotów szkolnych, bądź „rozpalić” nowe zainteresowania w uczniach, które w dalszych latach przerodzą się w ich pasję. Przedstawiony w sieci konkrety obraz ma większą moc oddziaływania oraz wpływ na ucznia niż tylko przedstawione słownie przez nauczyciela fakty. Taka forma przekazu jest dla młodych ludzi z reguły bardziej atrakcyjna, może być łatwo przesłana innym osobom, przez co może również mieć w efekcie znacznie szersze grono odbiorców niż słowo mówione przez nauczyciela na zajęciach w szkole.

Trzeba zauważyć też pozytywne efekty komunikacji poprzez portale społecznościowe, wynikające dla samego nauczyciela. Działalność na portalach społecznościowych pobudza nauczyciela do większej kreatywności, która może bezpośrednio przekładać na efekty kształcenia. Im więcej nauczyciel będzie działał twórczo, tym więcej zrodzi się w nim oryginalnych pomysłów. W pozytywnym dla nauczyciela aspekcie aktywności na portalach społecznościowych możemy zaliczyć także doskonalenie przez pedagoga (szczególnie tych ze starszego pokolenia) jego własnych kompetencji informatycznych, takich jak: szybkość pisanie czy umiejętności zamieszczania treści i obrazów na portalach społecznościowych. Pedagog poprzez komunikację w świecie cyberprzestrzeni będzie poruszał się sprawnie i w żaden

sposób nie będzie odstawał od młodego pokolenia, podążając za wymaganiami współczesnego świata wraz ze swoimi uczniami.

2. Możliwe negatywne skutki obecności nauczyciela w mediach społecznościowych

Działalność nauczyciela na portalach społecznościowych niesie także za sobą wiele negatywnych skutków. Zbyt mocne angażowanie się w świat arealny spowoduje kreowanie wirtualnego świata, który nie odpowiada światowi realnemu: „Wydaje się, że do jednych z najpoważniejszych zagrożeń – wynikających z natury Internetu – należy zaliczyć rozmycie autentycznej tożsamości i jej wirtualne zwielokrotnienie w cyberprzestrzeni” (Gajda, 2009, s. 146). Nie możemy zapominać, że taka forma komunikacji to nie gra, w której nie pamiętamy o świecie rzeczywistym. Treści oraz wiadomości muszą być przez nauczyciela odpowiednio dobrane oraz przemyślane, tak żeby nie została przekroczona granica taktu pedagogicznego i prywatności zarówno ze strony ucznia, jak też nauczyciela. Nie może także przekazywać on informacji związanych z pracą zawodową, gdyż grozi to naruszeniem tajemnicy zawodowej, która go obowiązuje. Pedagog powinien w taki sposób kreować swój wizerunek, aby był profesjonalistą, wzorem do naśladowania w obszarach moralności, formy języka i stylu wypowiedzi.

Negatywnym skutkiem może być także niebezpieczeństwo nieświadomego przekazywania uczniom nieodpowiednich wzorców. Pedagog nie zawsze do końca jest w stanie ocenić, czy treść umieszczona na portalu społecznościowym nie zaszkodzi jego osobie i nie zostanie źle odebrana przez uczniów, a także przez ich rodziców, co może spowodować utratę autorytetu w oczach zarówno wychowanków, jak i ich opiekunów.

3. Podstawy metodologiczne badań własnych

W badaniach diagnostycznych postawiono trzy problemy ujęte w następujące pytania:

- 1) *Jakie są opinie pedagogów o angażowaniu się nauczycieli w mediach społecznościowych?*
- 2) *Jakie są opinie uczniów o obecności nauczycieli w mediach społecznościowych?*
- 3) *Jakie są opinie przyszłych pedagogów o angażowaniu się nauczycieli w mediach społecznościowych?*

Materiał do analizy zebrano dzięki zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego. Wykorzystano technikę wywiadu. Pytania kierowane do nauczycieli dotyczyły m.in. opinii na temat uczestnictwa pedagogów w mediach społecznościowych, kreowania ich wizerunku, kontaktów z uczniami oraz wad i zalet, które mogą wynikać z komunikacji poprzez portale społecznościowe. W wywiadzie z uczniami i studentami III roku Instytutu Pedagogicznego zadano pytania dotyczące opinii w kwestii obecności nauczycieli na portalach społecznościowych. Poruszony został również kontekst kontaktów nauczyciela z uczniem poprzez komunikatory i zadano pytania o utrzymywanie tego rodzaju relacji, a także zebrano wycinkowy materiał, dotyczący korzyści i nieprawidłowości płynących z takiej formy komunikacji.

Wywiadu udzieliło 4 nauczycieli pracujących w zawodzie, 2 uczniów oraz 10 studentów kierunku Pedagogika – przyszłych pedagogów. Ze względu na niewielką grupę badawczą mamy świadomość niemożności wysuwania generalizujących wniosków i dokonywania uogólnień na podstawie zebranego materiału badawczego. Wyniki te mogą jednak pobudzać refleksyjne zastanowienie się nad tym ważnym i aktualnym zagadnieniem współczesnej edukacji.

4. Analiza badań własnych

4.1. Opinie pedagogów o angażowaniu się nauczycieli w mediach społecznościowych

Nauczyciele wyrażają niejednoznaczną opinię na temat aktywnego uczestnictwa w komunikacji ze swoimi uczniami poprzez media społecznościowe. Analizując ich wypowiedzi, można dostrzec pewną prawidłowość: nauczyciele z krótszym stażem pracy pedagogicznej chętniej uczestniczą w komunikacji wirtualnej niż osoby pracujące w zawodzie dłużej. W wywiadzie padły takie sformułowania, jak:

„Uważam, że nauczyciel/pedagog powinien być obecny na portalach społecznościowych, zwłaszcza biorąc pod uwagę fakt, że teraz młodzi ludzie bardzo dużo czasu spędzają przed ekranami komputera i smartfona. Dlatego pedagog powinien być obecny w przestrzeni, w której jego uczniowie są bardzo aktywni”.

„Nauczyciel nie powinien kreować swojego wizerunku, który by miał sugerować, że jest kolegą czy koleżanką swoich uczniów. Pewna granica między uczniem a nauczycielem musi być zawsze zachowana. Uczeń nawet w sieci powinien uczyć się szacunku w stosunku do osób starszych”.

„Wielu nauczycieli z racji starszego wieku nie uczestniczy w takiej formie komunikowania się i są do niej nastawieni sceptycznie. Grupa młodszych nauczycieli jest skłonna uczestniczyć w tej formie aktywności, niektórzy chętnie podejmują taką aktywność na portalach społecznościowych, uważają ją za konieczną w świecie technologii informacyjnych, usprawniających szybkość komunikowania się także w obszarze edukacji”.

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli można uznać, że są oni (szczególnie osoby młodsze stażem pracy pedagogicznej) coraz bardziej otwarci i świadomi, że komunikacja poprzez media społecznościowe może zbliżać pedagoga do ucznia. Wiedzą oni, że mogą pozytywnie oddziaływać na wychowanka, ale zaznaczają, że trzeba wtedy świadomie kreować swój wizerunek w odpowiedni sposób. Badani potwierdzają, że znają wiele osób w swoim środowisku nauczycielskim, które systematycznie porozumiewają się z uczniami poprzez komunikatory społecznościowe. Trzeba także dodać, że w dużej mierze wiek życia odgrywa dominującą rolę w podejmowaniu takiej aktywności. Nauczyciele ze starszego pokolenia uważają, że nie posiadają wystarczających umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i dlatego nie są pozytywnie nastawieni do takiej komunikacji, wolą tradycyjny sposób kontaktowania się z uczniami i ich rodzicami.

4.2. Opinie uczniów o angażowanie się nauczycieli w mediach społecznościowych

Zdania uczniów dotyczące obecności nauczyciela na portalach społecznościowych są zróżnicowane. Odpowiedzi, których udzielali uczniowie, brzmiały m.in. tak:

„Uczniowie zazwyczaj lubią komunikować się z nauczycielem za pomocą mediów społecznościowych, jest to szybkie i wygodne. Zdarza się, że niektórzy uczniowie w różnych sytuacjach dodają aroganckie i wulgarne posty, a świadomość obecności nauczycieli może prawdopodobnie zmniejszyć wulgaryzm w sieci”.

„Uczniowie uważają, że jest to dobry pomysł, ponieważ mają wtedy ułatwiony kontakt z nauczycielami”.

„Uczniowie chętnie przeglądają profile nauczycieli na portalach społecznościowych, bo chcą mieć różne, dodatkowe informacje na ich temat”.

„Uczniowie przeglądają zdjęcia i wpisy nauczycieli na portalach społecznościowych i plotkują na temat ich życia prywatnego”.

„Uczniowie uważają, że taki bliski kontakt z nauczycielem nie uczy szacunku do starszych osób i uczeń w ten sposób nie powinien spoufalać się z nauczycielem, ponieważ może to zostać źle odebrane przez innych rówieśników i rodziców”.

„Myślę, że kontakty z nauczycielami na portalach społecznościowych to ciągle jeszcze zjawisko nie powszechne i nowe. Uczniowie czują się czasami niezręcznie z tego powodu, bo nie wiedzą, jak pisać poprawnie, by nie stosować w tekstach skrótów typowych dla rozmów internetowych np. z rówieśnikami”.

Jak można zauważyć, opinie uczniów o obecności nauczycieli na społecznościowych portalach są bardzo podzielone i zróżnicowane. Część młodzieży sądzi, że obecność pedagoga może wychowawczo wpływać na innych uczniów nawet poza obszarem placówki edukacyjnej. Uczniowie mający takie przekonanie są skłonni bardziej kontrolować zamieszczane przez siebie treści. W wypowiedziach widać również, że podopieczni w dużej mierze lubią taką formę kontaktu (szczególnie jeśli dotyczy spraw szkolnych), gdyż jest łatwo dostępna i szybka, co w opiniach nastolatków jest dużą zaletą.

Jest jednak grupa uczniów, która nie popiera aktywności nauczyciela w przestrzeni wirtualnej. Zastrzeżenia mają przede wszystkim do dzielenia się na portalach wydarzeniami z rodzinnego życia nauczyciela. Traktują to jako informacje wzbudzające sensację i dające powód do niepotrzebnych dyskusji o nauczycielach. Uważają oni, że pedagodzy tracą w ten sposób szacunek w oczach uczniów. Podkreślają też, że rola zawodowa nauczyciela powinna być związana z jego autorytetem i postępowaniem profesjonalnym, a portale społecznościowe temu nie sprzyjają.

4.3. Opinie przyszłych pedagogów o angażowaniu się nauczycieli w media społecznościowe

Z analizy naszych badań wynika, że większość ankietowanych studentów – przyszłych nauczycieli – chętnie angażuje się w komunikację poprzez media społecznościowe. Grupa przyszłych nauczycieli była zgodna i jednomyślna w opinii, że taka forma porozumiewania się nauczycieli z uczniami powinna być powszechna. Przykładowe udokumentowane wypowiedzi były następujące:

„Uważam, iż obecność nauczycieli na portalach społecznościowych jest bardzo dobrym rozwiązaniem. Obecnie powstają liczne grupy nauczycieli, którzy wymieniają się doświadczeniem zawodowym, rozmawiają o metodycznych pomysłach, doradzają sobie. Ponadto nauczyciel może założyć grupę klasową, na której zamieszczać będzie np. ważne ogłoszenia dla uczniów z konkretnej klasy”.

„Nauczyciel może udzielać się na portalach społecznościowych, ale jego aktywności powinny być zgodne z pełnioną przez niego funkcją zawodową, na odpowiednim poziomie, zgodnie z kulturą życia społecznego i dokładnie przemyślane”.

„Sądzę, że nauczyciel ma prawo do własnego życia i obecności na społecznościowych portalach, ponieważ są one dostępne dla każdego, bez względu na to, jaki dana osoba wykonuje zawód. Ważne natomiast w tym wszystkim jest to, że jeżeli już nauczyciel posiada konto na jakimś portalu, nie wchodził w zbyt bliskie relacje ze swoimi uczniami lub byłymi uczniami”.

„Utrzymywałam stały kontakt z wychowawcą z liceum. Dotyczył on przede wszystkim przekazaniu informacji związanych ze sprawami szkolnymi, np. z organizacją wycieczki szkolnej, podejmowaniem działań w zakresie wolontariatu, planowaniem wyjść do kina czy muzeum”.

W przytoczonych wypowiedziach możemy zauważyć otwarte nastawienie studentów do uczestnictwa na portalach społecznościowych, w tym także do kontaktu z nauczycielami. Część ankietowanych potwierdza utrzymywanie stałych kontaktów z nauczycielem przez czas trwania nauki szkolnej. Komunikacja dotyczy spraw związanych ze szkołą i z przedmiotem, którego dany nauczyciel uczył. Twierdzą oni, że trzeba jednak pamiętać, aby takie kontakty prowadzić rozważnie i z zachowaniem granic prywatności obydwu stron. W wypowiedziach podkreślają, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą być świadomi pozytywnych oraz negatywnych stron takiej formy porozumiewania się.

Z zebranego materiału wynika również, że przeważająca większość osób młodych (nauczycieli i studentów) biorących udział w badaniach chce doskonalić swoje umiejętności oraz kompetencje w zakresie nowych technologii i jest pozytywnie nastawiona do wszelkiej komunikacji na portalach społecznościowych.

Podsumowanie

Wycinkowe badania, oparte na indywidualnych wywiadach prowadzonych z nauczycielami, uczniami i studentami – przyszłymi pedagogami, miały na celu zorientowanie się, jakie są opinie tych trzech podmiotów edukacji o wzajemnym komunikowaniu się na portalach społecznościowych. Na podstawie uzyskanych informacji nie można jednoznacznie powiedzieć, czy jest to rozwiązanie dobre i powszechnie akceptowane. Jest to zapewne indywidualna decyzja każdego pedagoga, musi on jednak brać pod uwagę zarówno zalety takiej komunikacji, jak i jej wady. Profesjonalizm nauczycieli, dbałość o dobre wypełnianie swojej roli zawodowej, a w tym świadomość celów dydaktycznych i wychowawczych, pozwoli dokonać wartościowych rozstrzygnięć w zakresie podejmowania aktywności na portalach społecznościowych. Warto zaznaczyć, że jest to temat ciekawy i podejmowany przez badaczy współczesnych.

Bibliografia

- Banaszkiewicz-Zygmunt, E. (red.). (2000). *Media. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Furmanek, M. (2005). *Media i multimedia jako środowisko edukacyjno-wychowawcze dziecka*. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne nowy wymiar dzieciństwa* (s. 17-24). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Gajda, J. (2009). *Media w edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Główny Urząd Statystyczny. (2018). *Jak korzystamy z Internetu?* Pobrane z: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5497/5/9/1/jak_korzystamy_z_internetu_2018.pdf.
- Musioł, M. (2007). *Media w procesie wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Seul, S. (2009). Jak nastolatek wartościuje swoje doświadczenie w blogu? W: W. Muszyński (red.), *„Małe tęsknoty?” Style życia w czasie wolnym we współczesnym społeczeństwie* (s. 123-130). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.