História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove

Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou
organizovanej Pedagogickou fakultou PU
pri príležitosti 65. výročia založenia Pedagogickej fakulty v Prešove



VYDAVATEĽSTVO
PREŠOVSKEJ
UNIVERZITY

Prešov 2014

História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove

Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou PU pri príležitosti 65. výročia založenia Pedagogickej fakulty v Prešove
Prešov 22. – 23. október 2014

Vedecký výbor konferencie
prof. RNDr. René Matlovič, PhD. (rektor PU v Prešove)
doc. Ing. Jana Burgerová, PhD. (dekanka PF PU v Prešove)
doc. RNDr. Iveta Scholtzová, PhD. (PF PU v Prešove)
prof. PhDr. Milan Turek, PhD. (FŠ PU v Prešove)
Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. (UMB v Banskej Bystrici)
prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. (UMB v Banskej Bystrici)
prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc. (UKF v Nitre)
prof. PhDr. Milan Portik, PhD. (PU v Prešove)
prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc. (PF PU v Prešove)
prof. PhDr. Rudolf Horváth, PhD. (PF PU v Prešove)
prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD. (PF PU v Prešove)
prof. dr hab. Bozena Muchacka (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN v Krakove)
prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. (PF PU v Prešove)
prof. PhDr. Mária Podhájecká, PhD. (PF PU v Prešove)
prof. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD. (PF PU v Prešove)

Recenzenti
doc. Mgr. Peter Babinčák, PhD.
doc. PaedDr. Božena Balcárová, PhD.
prof. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.
doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.
prof. PhDr. Rudolf Horváth, PhD.
doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD.
prof. nzw. dr. hab. Anna Klim-Klimaszewska
prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.
doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
doc. RNDr. Iveta Scholtzová, PhD.
doc. RNDr. Iveta Šebeňová, PhD.
doc. PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.
doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD.
doc. PhDr. Michal Tokár, PhD.

Editori
doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD.
PaedDr. Martin Klimovič, PhD.

ISBN 978-80-555-1237-2

OBSAH

HLAVNÉ REFERÁTY

PEDAGOGICKÁ FAKULTA V KONTEXTE VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA V PREŠOVE
Jana Burgerová ... 13

HUMANIZAČNÉ TRENDY V SÚČASNEJ EDUKAČNEJ TEÓRII A PRAXI – INDIVIDUALIZMUS ALEBO NÁPRAVA VECÍ ĽUDSKÝCH? (1)
Beata Kosová ... 21

KONTEXTY PRIMÁRNEJ EDUKÁCIE NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PU V PREŠOVE
Milan Portik ... 36

GRADUÁLNA A POSTGRADUÁLNA FORMÁCIA PEDAGÓGOV V KONTEXTE PREDŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY
Mária Podhájecká ... 47

QUO VADIS ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA?
Bibiána Hlebová ... 60

PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA – HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY

TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNAL SYSTEM FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION
Bożena Muchacka ... 70

VÝVOJ PEDAGOGICKÝCH FAKULT ZŘÍZENÝCH V ROCE 1946
Jaroslav Vaculík ... 76

EDUCATING TEACHERS AT TEACHER TRAINING COLLEGES IN THE PROVINCE OF KIELCE IN THE SCHOOL YEARS 1954/55 – 1970/71
Lidia Pawelec ... 83

PEDAGOGIKA MÁRIE MONTESSORI V PRÍPRAVE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA
Erika Novotná ... 89

POHĽAH DO DEJÍN DIDAKTIKY
Zuzana Malacká ... 98

NOVÉ VÝZVY PEDAGOGICKEJ FAKULTY PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA
Ladislav Horňák ... 107

PRIMÁRNE VZDELÁVANIE VO FILOZOFICKÝCH, ETICKÝCH, PSYCHOLOGICKÝCH A SOCIÁLNYCH SÚVISLOSTIACH

ČESKOSLOVENSKÁ VZÁJEMNOST VE SVĚTLE EDUCATION TECHNOLOGY EVROPSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ
Gabriel Švejda 117

ZÁKLADY FILOZOFIE Z ASPEKTU METÓDY VYUČOVANIA
Ľubomír Belás 119

IMAGE OF CONTEMPORARY INITIAL EDUCATION TEACHER IN POLAND IN THE FACE OF CURRENT SOCIAL CHANGES
Urszula Ordon 124

SUBJECTIVITY OF A TEACHER AND HIS/HER COMPETENCE IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CIVILIZING CHANGES
Ewa Smak 132

KVALITA ŽIVOTA ŽIAKA V TRIEDE – ETICKÉ ASPEKTY V KONTEXTE UČITEĽSKEJ ETIKY
Gabriela Platková Olejárová 142

MODIFYING SOCIAL INTERACTION AMONG CHILDREN AS REFLECTED IN THE BELIEFS OF EARLY SCHOOL TEACHERS
Ingrid Paśko 148

PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽA PREDPRIMÁRNEHO, PRIMÁRNEHO A ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA

VPLYV PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCIE NA VÝVIN DETÍ
Anna Klim-Klimaszewska – Ewa Jagiełło 158

EDUCATION OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE IN THE FACE OF MODERN CHALLENGES
Stanisława Włoch 165

PRÍPRAVA UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL V TEÓRII A PRAXI
Monika Miňová 171

KONCEPCJE „DOBREGO NAUCZYCIELA" CZYLI O PRZYGOTOWANIU STUDENTÓW DO WEJŚCIA W KULTURĘ PRZEDSZKOLA
Magdalena Grochowalska 181

TEACHER AND CHILDREN'S DRAWINGS
Ewa Piwowarska 189

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA MAŁEGO DZIECKA
Bożena Grzeszkiewicz 197

UČITEĽ PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA – ROZHODUJÚCI ČINITEĽ UTVÁRANIA A ROZVÍJANIA ELEMENTÁRNEJ GRAMOTNOSTI
Ľudmila Belásová 205

TVORBA DIDAKTICKÝCH TESTOV V PROCESE ROZVÍJANIA PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV
Ján Kancír 212

NOVÉ TRENDY IDENTIFIKÁCIE TALENTU PRE ŠPORT
Rudolf Horváth 222

PROFESSIONAL COMPETENCIES WITHIN THE FIELD OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS
Mateusz Muchacki – Renáta Bernátová 229

PROBLEMY KSZTAŁCENIA POLSKIEGO NAUCZYCIELA – ASPEKTY TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE
Maria Kocor 235

INOVÁCIE, KREATIVITA A ICH ODRAZ V EDUKÁCII

NOWOCZESNE KONCEPCJE W KSZTAŁCENIU PRZESZŁYCH NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOL
Barbara Wolny 248

CREATIVITY IN THE UPBRINGING OF CHILDREN AT PRIMARY EDUCATION
Beata Sufa 257

TVORIVÁ DRAMATIKA V PRAXI UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA
Vladimír Fedorko 265

THE INFLUENCE OF THEATRE EDUCATION OVER THE DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF A PRE-SCHOOL CHILD
Agata Fijałkowska-Mroczek 269

PROFESSIONAL COMPETENCES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS – A STUDY REPORTPROFESIONÁLNE
Anna Szkolak 275

EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ASPIRATIONS OF PEDAGOGY STUDENTS
Aleksandra Kruszewska 282

TEACHER'S CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION – DEMANDS AND REALITY
Beata Sufa 291

INNOWACJE W KSZTAŁCENIU WCZESNOSZKOLNYM
Wojciech Duczmal – Sławomir Śliwa 300

PERSPEKTÍVY FINANČNÉHO VZDELÁVANIA V PODMIENKACH ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU
Monika Reiterová 306

INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLÓGIE VO VZDELÁVANÍ A VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVE

VYBRANÉ ASPEKTY E-LEARNINGU ZVYŠUJÚCE KVALITU VZDELÁVANIA
Peter Beisetzer 314

E-LEARNINGOVÁ PODPORA PRÍRODOVEDNÉHO VZDELÁVANIA ŠTUDENTOV ODBORU PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA
Renáta Bernátová 322

MOŽNOSTI HYPERMÉDIÍ V E-LEARNINGU S DÔRAZOM NA PROBLÉMY EDUKÁCIE DEJÍN VÝTVARNÉHO UMENIA
Jana Migašová 332

VPLYV OSOBNOSTI ŠTUDENTA NA HODNOTENIE E-LEARNINGU
Martina Adamkovičová 339

VÝZNAM MULTIMÉDIÍ V E-LEARNINGU
Vladimír Piskura 348

MULTIMEDIA ACTIVATING METHODS IN EARLY SCHOOL EDUCATION
Joanna Juszczyk-Rygałło 355

KSZTAŁCENIE UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM W ERZE CYBERKULTURY
Anna Malec 363

ASTRONÓMIA VIRTUÁLNE – ATRAKTÍVNY SPÔSOB VÝUČBY V PRÍRODOVEDE
Mária Csatáryová – Milan Bernát 371

PRIESTOROVÁ PREDSTAVIVOSŤ V KONTEXTE TECHNICKÉHO KRESLENIA
Peter Beisetzer – Jana Burgerová 378

EDUKAČNÝ MODEL ROZVOJA PRIESTOROVEJ PREDSTAVIVOSTI
Peter Beisetzer – Jana Burgerová 383

PRÍPRAVA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA V OBLASTI INFORMATICKEJ VÝCHOV Y DETÍ A ŽIAKOV
Hedviga Kochová 389

VYUČOVANIE VLASTIVEDY S VYUŽITÍM GEOINFORMAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ V KONCEPTE TECHNOLOGICKO-DIDAKTICKÝCH ZNALOSTÍ OBSAHU
Samuel Malecký 394

RIZIKO DIGITÁLNEJ DEMENCIE PRE „NET GENERÁCIU“ ŽIAKOV
Jana Nemcová 402

UMELECKÁ EXPRESIA VO VZDELÁVANÍ A VO VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVE

VZDELÁVANIE UČITEĽOV HUDOBNEJ VÝCHOVY NA VÝCHODNOM SLOVENSKU
Irena Medňanská – Božena Balcárová 410

INTEGRATÍVNE HUDOBNO-PEDAGOGICKÉ PRÍSTUPY AKO VÝZVA PRE VZDELÁVANIE UČITEĽOV
Zuzana Slávíková 418

PODNETY HUDOBNÉHO SKLADATEĽA JURAJA HATRÍKA PRE PEDAGOGIKU A ICH POTENCIÁL PRE BUDÚCNOSŤ
Tatiana Pirníková 426

HUDOBNÁ VÝCHOVA V ŠTUDIJNOM PROGRAME PREDŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA A JEJ PREMENY
Anna Derevjaníková 433

HUDOBNO-PEDAGOGICKÉ PREDMETY V ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOCH PREDPRIMÁRNEJ A PRIMÁRNEJ PEDAGOGIKY
Tomáš Boroš 440

HUDOBNÝ MATERINSKÝ JAZYK AKO DÔLEŽITÉ VÝCHODISKO ELEMENTÁRNEJ HUDOBNEJ EDUKÁCIE V PRIEREZOVÝCH TÉMACH PRIMÁRNEHO STUPŇA ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA
Monika Kormaníková 445

ROZVOJ HUDOBNOSTI DIEŤAŤA V RODINE A ŠKOLE PROSTREDNÍCTVOM MULTIMÉDIA
Daniel Šimčík 453

ĽUDOVÁ PIESEŇ S VYUŽITÍM PRVKOV INFORMAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA HUDOBNO-FOLKLÓRNEJ KOMUNIKÁCIE PRE ŠKOLU I RODINU
Ľubomír Šimčík 459

PRVKY INFORMATIZÁCIE HUDOBNEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNEJ ŠKOLE
Martin Dzurilla 462

MULTIMEDIÁLNE KOMPETENCIE HUDOBNÉHO PEDAGÓGA AKO PREDPOKLAD ICH VYUŽITIA V HUDOBNEJ EDUKÁCII
Radovan Šašala 467

TRADIČNÉ NETRADIČNE VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE
Martina Pavlikánová – Daniela Valachová 475

SÚČASNÉ UMENIE AKO INŠPIRAČNÝ ZDROJ PRE VÝTVARNÚ VÝCHOVU PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA (POSTEROVÁ PREZENTÁCIA)
Tatiana Bachurová 485

REFLEXIA A PERSPEKTÍVY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT

FAKTORY ÚČINNOSTI VÝCHOVY K ZDRAVIU RÓMSKYCH ŽIAKOV
Jozef Liba 487

REFLEXIA O SÚČASNEJ SITUÁCII VO VZDELÁVANÍ RÓMSKYCH ŽIAKOV
Alica Petrasová – Štefan Porubský 492

FENOMÉN DETSKÝCH PREKONCEPTOV A ICH ODRAZ V ŠKOLSKOM DISKURZE
Monika Miňová – Lucia Šepeľáková 500

NOVÉ POŇATIE CELODENNÉHO VÝCHOVNÉHO SYSTÉMU V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA
Alica Petrasová–Lenka Červenická 507

VÝCHOVA K ZDRAVIU V KURIKULE PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU A VO VYBRANÝCH ŠTÁTOCH
Michal Barna 513

AGRESIVITA A PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE V ŠKOLE

AKTUÁLNE PROBLÉMY AGRESIVITY ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY
Ladislav Horňák – Lenka Pasternáková 520

MOŽNÉ PREDIKTORY ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU S PROBLÉMOVÝM SPRÁVANÍM
Jana Kožárová – Mária Podhájecká 527

INKLUZYJNE PODEJŚCIE DO EDUKACJI DZIECI Z PROBLEMOWYMI ZACHOWANIAMI W PRZEDSZKOLU
Mirosława Socha – Vladimír Gerka – Mária Podhájecká 539

PRÍSTUPY ETOPÉDOV K ĎALŠIEMU VZDELÁVANIU V OBLASTI ELIMINÁCIE PREJAVOV AGRESIVITY KLIENTOV V REEDUKAČNÝCH CENTRÁCH
Anna Semanová – Ladislav Horňák 548

UČITEĽ – PREVENTISTA V PROCESE PREVENCIE PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII
Martin Halčišák 558

APLIKAČNÉ PRIESTORY ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

PŘÍNOSY ODBORNÉ PRAXE V PŘÍPRAVĚ STUDENTŮ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY
Jarmila Klugerová – Alice Bosáková – Zbyněk Němec 568

ŠKOLSKÁ ÚSPEŠNOSŤ – ROZDIELY V JEJ VNÍMANÍ ŠTUDENTMI A UČITEĽMI
Tatiana Dubayová – Tatiana Čekanová 574

UPLATNENIE MUZIKOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU PRI ZMIERŇOVANÍ SYMPTÓMOV ADHD/ADD V PODMIENKÁCH EDUKÁCIE
Klaudia Košalová – Jarmila Žolnová 580

ČIASTKOVÉ KOGNITÍVNE FUNKCIE OVPLYVŇUJÚCE SPÔSOB ČÍTANIA U ŽIAKOV S ĽAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA
Jana Ďorďovičová – Bibiána Hlebová – Veronika Palková 589

VÝZNAM PROFESIJNEJ ETIKY VO VZDELÁVANÍ ŠTUDENTOV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY
Júlia Klembarová 600

VÝVOJ A ZMENY PRÍSTUPU K DETSKÉMU AUTIZMU
Terézia Stanková 606

MATEMATICKÁ EDUKÁCIA DOMA A V ZAHRANIČÍ

AKTUÁLNÍ PODMÍNKY PRO KONSTRUKCI GENERICKÝCH MODELŮ V ELEMENTÁRNÍ ARITMETICE
Renáta Zemanová – Petra Váňová 612

AKTUÁLNÍ PODMÍNKY PRO KONSTRUKCI GENERICKÝCH MODELŮ V ELEMENTÁRNÍ GEOMETRII
Renáta Zemanová – Petra Vaňková 617

PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ 1. STUPNĚ V ARITMETICE NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ
Radek Krpec – Hana Hlavičková – Radka Přibylová 625

PROCES INTERNACIONALIZACE V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ MATEMATIKY NA PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH
Jitka Hodaňová – David Nocar – Tomáš Zdráhal – Vlasta Hrdličková 631

KURIKULÁRNA REFORMA VO FÍNSKU
Anna Vašutová 637

PROFIL DESAŤROČNÉHO ŽIAKA V JAPONSKU V OBLASTI POZNÁVANIA ČÍSEL
Edita Šimčíková 644

KOMPARÁCIA VYTVÁRANIA ČÍSELNÝCH PREDSTÁV V SLOVENSKÝCH A CHORVÁTSKYCH UČEBNICIACH MATEMATIKY
Blanka Tomková 651

MERANIE V MATEMATICKEJ PRÍPRAVE NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA V NEMECKU A NA SLOVENSKU
Marek Mokriš 656

OZVUČENÉ CESTY DO MATEMATIKY – VYUČOVANIE MATEMATIKY VYUŽITÍM HUDOBNÝCH AKTIVÍT
Alena Prídavková – Edita Šimčíková 665

ÚSKALIA FRANCÚZSKEHO JAZYKA PRI ROZŠIROVANÍ OBORU PRIRODZENÝCH ČÍSEL OD 1 DO 100
Blanka Tomková 671

REFLEXIE A PERSPEKTÍVY VYUČOVANIA JAZYKA A LITERATÚRY

KONTINUITA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ A UČITELŮ V MATEŘSKÉM JAZYCE
Marie Čechová 679

VÝVOJOVÉ ASPEKTY REFLEXE PROSTORU POHLEDEM DIDAKTIKY MATEŘSKÉHO JAZYKA
Jasňa Pacovská 684

ZVYŠOVÁNÍ JAZYKOVÉ KOMPETENCE BUDOUCÍCH UČITELŮ V PŘEDŠKOLNÍM A PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ
Jaromíra Šindelářová 693

POROZUMENIE A METAPOROZUMENIE A MOŽNOSTI ICH ROZVÍJANIA V PRIMÁRNEJ ŠKOLE
Dana Cibáková 701

SYMPÓZIUM: EXEKUTÍVNE FUNKCIE AKO ŠTRUKTURÁLNY KOMPONENT SCHOPNOSTI UČIŤ SA – DIAGNOSTIKA A STIMULÁCIA

KONCEPTUÁLNE A PSYCHOMETRICKÉ ŠPECIFIKÁ MERANIA EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ V DETSKEJ POPULÁCII
Ivan Ropovik – Monika Bobáková – Ján Ferjenčík – Marta Filičková – Iveta Kovalčíková – Miriam Slavkovská 709

DYNAMICKÉ TESTOVANIE UČEBNÉHO POTENCIÁLU ŠTANDARDNÝCH A TALENTOVANÝCH ŽIAKOV
Marta Filičková – Monika Bobáková – Ján Ferjenčík – Iveta Kovalčíková – Ivan Ropovik – Miriam Slavkovská *715*

KOGNITÍVNA FLEXIBILITA A SCHOPNOSŤ KONCEPTUALIZÁCIE U NADANÝCH DETÍ
Miriam Slavkovská – Monika Bobáková – Ján Ferjenčík – Iveta Kovalčíková – Ivan Ropovik – Marta Filičková 722

VERBÁLNA A FIGURÁLNA FLUENCIA CEZ OPTIKU INTELEKTOVÉHO NADANIA A RODU
Monika Bobáková – Ján Ferjenčík – Marta Filičková – Iveta Kovalčíková – Ivan Ropovik – Miriam Slavkovská 731

DEDUCTIVE AND HYPOTHETICAL REASONING IN RELATION TO INFERENCING WORD MEANING FROM CONTEXT
Iveta Kovalčíková – Monika Bobáková – Ján Ferjenčík – Marta Filičková – Ivan Ropovik – Miriam Slavkovská 738

STIMULAČNÝ PROGRAM „MATEMATICKÝ SEMAFOR“ AKO PODPORA EXEKUTÍVNEHO FUNGOVANIA
Alena Prídavková – Juraj Kresila – Milan Demko – Ján Brajerčík 747

EXEKUTÍVNE FUNKCIE A POROZUMENIE TEXTU: ČITATEĽSKÉ STRATÉGIE V KOGNITÍVNEJ STIMULÁCII
Ľudmila Liptáková – Martin Klimovič 754

HLAVNÉ REFERÁTY

PEDAGOGICKÁ FAKULTA V KONTEXTE VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA V PREŠOVE

FACULTY OF EDUCATION IN THE HIGHER-EDUCATION CONTEXT IN PREŠOV

Jana BURGEROVÁ

Abstrakt

Príspevok mapuje najvýznamnejšie medzníky z histórie kreovania Pedagogickej fakulty v Prešove, a to od Pedagogickej fakulty ako pobočky Pedagogickej fakulty Slovenskej univerzity v Bratislave (so sídlom v Košiciach), cez Vyššiu pedagogickú školu, Pedagogický inštitút, Pedagogickú fakultu UPJŠ až po novodobú históriu fakulty v rámci Prešovskej univerzity v Prešove. V súvislosti s novou históriou samostatnej Pedagogickej fakulty príspevok ponúka prehľad niekdajších i súčasných študijných programov fakulty, venuje pozornosť doktorandskému štúdiu, habilitačnému konaniu a vymenúvaniu profesorov na fakulte. V závere naznačuje hlavné smerovanie vedeckovýskumnej činnosti, ako aj silné stránky Pedagogickej fakulty s jej perspektívami a víziami do budúcnosti.

Kľúčové slová: Pedagogická fakulta, história, súčasnosť, perspektívy, študijné programy, vedeckovýskumná činnosť

Abstract

Paper documents the most important milestones from the history of creating the Faculty of Education in Prešov, since the Faculty of Education as a branch of the Faculty of Education, Slovak University in Bratislava (located in Košice), through the College of Education, Institute of Education, Faculty of Education of Pavol Jozef Šafárik University to the modern history of the Faculty within the University of Prešov. In the context of the new history of independent Faculty of Education, the paper offers an overview of current and past study programmes if the Faculty, points out the doctoral studies, habilitation procedure, and appointment of professors. In the conclusion, the paper outlines the main directions of research activities, as well as the strengths of the Faculty of Education with its perspectives and visions into to the future.

Key words: Faculty of education, history, presence, perspectives, study programmes, research activities

1. Z histórie Pedagogickej fakulty

Hovoriť o vysokoškolskom vzdelávaní v Prešove a nemyslieť pritom aj na históriu vzniku a rozvoja Pedagogickej fakulty sa nedá. Rozvoj vysokoškolského vzdelania a vzdelávania

v Prešove je totiž neodmysliteľne spätý práve s Pedagogickou fakultou, ktorej „prehistória“ je zároveň časťou pestrej mozaiky rozvoja školstva v prešovskom regióne vôbec. Pedagogická fakulta je jednou zo zakladajúcich fakúlt Prešovskej univerzity a môžeme s plnou vážnosťou povedať, že za uplynulých 65 rokov prešla práve táto vzdelávacia inštitúcia najväčšími zmenami.

Začiatok fungovania Pedagogickej fakulty je spojený so štyridsiatymi rokmi 20. storočia, presnejšie s rokom 1949. Prvá Pedagogická fakulta na východnom Slovensku vznikla v Košiciach ako pobočka bratislavskej Pedagogickej fakulty Slovenskej univerzity, a to vládnym nariadením z 24. mája 1949. V založení tejto pobočky treba vidieť základ, z ktorého postupne vyrastali ďalšie fakulty pre vysokoškolskú prípravu učiteľov. Podstatné je, že v roku 1952 bola košická pobočka Pedagogickej fakulty premiestnená do Prešova, kde v tom čase dostala dve budovy: jednu po reálnom gymnáziu, kde donedávna sídlil Rektorát Prešovskej univerzity, a druhú po Daňovom úrade pre potreby internátu.

Obnovenie vysokého školstva bolo najvýznamnejšou zmenou v oblasti vzdelávania a zároveň začiatkom budovania druhého vysokoškolského centra na Slovensku, ktoré v päťdesiatych rokoch reprezentovali tri fakulty – Pedagogická, Filozofická a Pravoslávna bohoslovecká. Na Pedagogickej fakulte (1949 – 1952) sa v školskom roku 1949/50 začalo s prípravou učiteľov národných škôl, v školskom roku 1951/52 sa štúdium rozšírilo aj o prípravu učiteľov pre 2. stupeň, čo boli vtedajšie štvorročné stredné školy. Činnosť Pedagogickej fakulty však bola krátka, pretože školská reforma, ktorá sa uskutočnila v roku 1953, reorganizovala prípravu učiteľov.

Prví absolventi denného štúdia s kvalifikáciou pre národné školy vychádzali z pobočky Pedagogickej fakulty na východnom Slovensku už v školskom roku 1949/50; pre stredné školy až v školskom roku 1953/54. V nadväznosti na novú školskú reformu z roku 1953 boli rozdelením Pedagogickej fakulty vytvorené dve vzdelávacie inštitúcie: vznikla Vyššia pedagogická škola, ktorej štúdium bolo dvojročné a ako druhá inštitúcia bola zriadená Filologická fakulta Vysokej pedagogickej školy, ktorá bola zameraná na prípravu učiteľov pre stredné školy a ktorej štúdium bolo päťročné.

Ako sa z historického hľadiska ukázalo, v porovnaní s predchádzajúcim obdobím bolo zriadenie týchto inštitúcií krokom späť. Bol však vynútený skôr objektívnymi okolnosťami naliehavej potreby kvalifikovaných učiteľov, pretože základné školstvo sa v danom čase začalo veľmi prudko rozvíjať. Svoju činnosť začala Vyššia pedagogická škola na báze zrušenej pobočky Pedagogickej fakulty. Vyššia pedagogická škola (1953 – 1959) bola po organizačnej stránke samostatnou vysokou školou – na čele s dekanom a prodekanmi a počas svojho fungovania štúdium na nej úspešne ukončilo celkovo 944 absolventov. Jej vznikom však zanikla vysokoškolská príprava učiteľov pre 1. stupeň základných škôl a realizačne sa presunula na štvorročné pedagogické školy.

Významným rokom v rámci 20. storočia bol pre curriculum vitae súčasnej Pedagogickej fakulty nepochybne 9. august 1959. V priebehu školského roka 1958/59 totiž došlo k ďalšej zmene organizácie prípravy vysokoškolského štúdia vo vtedajšej Československej republike. Znamenalo to, že v uvedený dátum vláda vtedajšej republiky prijala rozhodnutie o založení Univerzity P. J. Šafárika so sídlom v Košiciach s dvoma fakultami: Lekárskou v Košiciach a Filozofickou so sídlom v Prešove. Tak zanikla Filologická fakulta Vysokej pedagogickej školy a Vyššia pedagogická škola sa týmto v roku 1959 pretransformovala na Pedagogický inštitút.

Na Pedagogickom inštitúte, na ktorom sa začala príprava učiteľov s vysokoškolským vzdelaním aj pre ročníky 1. – 5. základnej školy, bolo štúdium štvorročné. Za riaditeľa Pedagogického inštitútu bol ustanovený doc. I. Lopata, ktorý túto funkciu vykonával až do konca inštitútu

(t. j. do 31. augusta 1964). Po piatich rokoch existencie inštitútu opäť došlo k zmene. Na základe zákonného opatrenia predsedníctva Národného zhromaždenia (č. 166/64 Zb. z 12. augusta 1964) sa od školského roku 1964/65 namiesto Pedagogických inštitútov začali zriaďovať Pedagogické fakulty, a preto od uvedeného školského roku vstupuje príprava učiteľov pre základné deväťročné školy na východnom Slovensku do kvalitatívne novej etapy.

Pedagogický inštitút v Prešove sa zlúčil s Pedagogickým inštitútom v Košiciach a pretvoril sa na Pedagogickú fakultu, ktorá sa v danom roku prvýkrát začlenila ako štvrtá fakulta do zväzku fakúlt Univerzity Pavla Jozefa Šafárika. Tým nadobudlo učiteľské štúdium na UPJŠ prevahu a prvým dekanom Pedagogickej fakulty sa stal doc. I. Lopata, ktorý bol dovtedy riaditeľom Pedagogického inštitútu.

V školskom roku 1977/78 vstúpila Pedagogická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika do ďalšej novej etapy, pretože sa začala realizovať jednotná príprava učiteľov pre 5. – 12. ročník formou päťročného denného štúdia a šesťročného štúdia popri zamestnaní. Príprava učiteľov pre 1. – 4. ročník základných škôl bola realizovaná vo forme štvorročného denného štúdia a päťročného štúdia popri zamestnaní. Na Pedagogickej fakulte UPJŠ počas jej činnosti absolvovalo celkovo 13 008 študentov.

Prehľad dekanov Pedagogickej fakulty, Vyššej pedagogickej školy, Pedagogického inštitútu a Pedagogickej fakulty UPJŠ

- *doc. PhDr. Jozef Vavro Pedagogická fakulta 1952 – 1953*
- *doc. PhDr. Jozef Vavro Vyššia pedagogická škola 1953*
- *prof. PhDr. Ivan Krempa, DrSc. Vyššia pedagogická škola 1953*
- *prof. Július Činčár Vyššia pedagogická škola 1953 – 1959*
- *doc. I. Lopata Pedagogický inštitút (1. 9. 1959 – 31. 8. 1964)*
- *doc. I. Lopata Pedagogická fakulta UPJŠ (1. 9. 1964 – 31. 7. 1965)*
- *doc. RNDr. J. Karniš, CSc. Pedagogická fakulta UPJŠ (1. 8. 1965 – 31. 12. 1969)*
- *prof. RNDr. J. Dorko, CSc. Pedagogická fakulta UPJŠ (1. 1. 1970 – 31. 8. 1980)*
- *prof. RNDr. O. Strečko, CSc. Pedagogická fakulta UPJŠ (1. 9. 1980 – 31. 1. 1990)*
- *prof. RNDr. J. Košťálik, Dr.Sc. Pedagogická fakulta UPJŠ (1. 2. 1990 – 31. 1. 1991)*
- *doc. RNDr. Z. Hochmuth, CSc. Pedagogická fakulta UPJŠ (1. 2. 1991 – 30. 6. 1994)*
- *doc. RNDr. R. Novodomec, CSc. Pedagogická fakulta UPJŠ (1. 7. 1994 – 31. 12. 1996)*

2. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Významný politický medzník v kreovaní súčasnej podoby Pedagogickej fakulty znamenal Zákon č. 361 Národnej rady Slovenskej republiky z 10. decembra 1996. Ten rozhodol o rozdelení Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, ktorá sa týmto rozdelila na dve vysoké školy – existujúcu Univerzitu Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Prešovskú univerzitu v Prešove.

Na základe vyššie spomenutého zákona, s účinnosťou od 1. januára 1997, došlo aj k rozdeleniu vtedajšej Pedagogickej fakulty UPJŠ na **Pedagogickú fakultu Prešovskej univerzity** a **Fakultu humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity**. Rok 1997 je preto prelomovým aj v súvislosti s tým, že Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity sa začala prioritne orientovať len na prípravu učiteľov prvého stupňa základných škôl.

Prehľad dekanov Pedagogickej fakulty PU

- *prof. PhDr. M. Turek, PhD.* *Pedagogická fakulta PU (1. 1. 1997 – 27. 5. 2003)*
- *prof. PhDr. M. Portik, PhD.* *Pedagogická fakulta PU (28. 5. 2003 – 27. 5. 2011)*
- *doc. Ing. J. Burgerová, PhD.* *Pedagogická fakulta PU (28. 5. 2011 – súčasnosť)*

V súčasnosti je fakulta ako jediná na Slovensku **výhradne špecializovaná** na prípravu pedagógov pre materské školy, prvý stupeň základných škôl (primárne vzdelávanie) a pre špeciálne školy. V rozmedzí rokov 1997 až 2004 sa štúdium na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity spájalo s nasledujúcimi študijnými odbormi:

- učiteľstvo pre 1. stupeň základných škôl bez špecializácie a so špecializáciami: výtvarná výchova, hudobná výchova, telesná výchova, anglický jazyk a literatúra,
- špeciálna pedagogika so špecializáciami: školská logopédia, psychopédia, etopédia,
- predškolská pedagogika (od roku 1999).

Od roku 2005 boli na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity akreditované nasledujúce študijné odbory, ktoré sú aktuálne do dnešných dní:

- predškolská a elementárna pedagogika,
- špeciálna pedagogika.

Čo sa týka štúdia predškolskej pedagogiky, tá má v rámci Slovenska svoje prvenstvo práve v Prešove. V rokoch 1973/74 bolo totiž na Filozofickej fakulte UPJŠ otvorené päťročné externé štúdium, ktoré v rôznych variantoch pokračovalo až do vzniku Pedagogickej fakulty, ktorá vlastne už iba nadviazala na bohatú vzdelávaciu tradíciu.

3. Študijné programy Pedagogickej fakulty

Aj študijné odbory na Pedagogickej fakulte od roku 1997 prešli viacerými zmenami, ktoré veľmi úzko súviseli aj so školským rokom 2005/06, ktorý bol v spätosti s profiláciou študijných odborov a programov obdobím zásadných zmien. V uvedenom čase sa totiž začala príprava v študijných odboroch: predškolská a elementárna pedagogika vo všetkých troch stupňoch (bakalárskom, magisterskom, doktorandskom) a špeciálna pedagogika (v bakalárskom a magisterskom stupni). K špeciálnej pedagogike je potrebné dodať, že v súčasnosti je v tomto odbore akreditované už aj doktorandské štúdium.

V akademickom roku 2005/06 sa tiež vo všetkých ročníkoch študijných odborov Pedagogickej fakulty začala výučba podľa kreditového systému ECTS.

V rámci bakalárskeho stupňa štúdia sú v súčasnosti akreditované nasledujúce študijné programy:

- predškolská a elementárna pedagogika,
- predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín,
- predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených,
- pedagogika mentálne postihnutých,
- učiteľstvo praktickej profesijnej prípravy mentálne postihnutých,

Absolventi bakalárskeho štúdia sú pripravovaní na pracovné pozície pedagogického pracovníka – v materskej škole, v školských kluboch, v centrách voľného času, pre prácu s osobami s mentálnym postihnutím; odborníka pre oblasť kompenzačnej predprimárnej a primárnej edukácie detí z málo podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia; resp. vychovávateľa, a to pre špeciálne výchovné zariadenia, pre zdravotnícke zariadenia, pre zariadenia sociálnej starostlivosti a pre zariadenia pre výkon trestu mladistvých.

V rámci magisterského stupňa **štúdia** sú akreditované študijné programy:
- učiteľstvo pre primárne vzdelávanie,
- učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených,
- predškolská pedagogika,
- pedagogika mentálne postihnutých,

Absolventi magisterského štúdia sú pripravovaní na pozície učiteľov na úrovni primárneho vzdelávania (1. stupňa ZŠ); učiteľov špeciálnych základných škôl; učiteľov v základných školách pri diagnostických a reedukačných centrách, liečebno-výchovných sanatóriách alebo v iných inštitúciách pre starostlivosť o psychosociálne narušené deti a mládež; metodikov pre oblasť primárneho vzdelávania; metodikov a výskumných pracovníkov v materských školách, špeciálnych materských školách; resp. riadiacich a organizačných pracovníkov v materských školách.

4. Doktorandské štúdium, habilitačné konania a vymenúvania na profesorov

Odrazom úrovne vedeckovýskumnej činnosti a kvalifikačnej štruktúry Pedagogickej fakulty PU sú v súčasnosti akreditované práva na uskutočňovanie **doktorandského štúdia** a na uskutočňovanie **habilitačného konania** a **konania na vymenúvanie profesorov**. Čo sa týka doktorandského štúdia, akreditované práva sa vzťahujú na študijné odbory 1.1.5 predškolská a elementárna pedagogika a 1.1.6 špeciálna pedagogika. Absolvent doktorandského študijného programu 1.1.5 získava treťostupňové vzdelanie s orientáciou na predprimárnu a primárnu edukáciu; absolvent doktorandského študijného programu 1.1.6 zas získava vzdelanie s uplatnením v metodicko-riadiacom postavení a v didaktickej oblasti špeciálnopedagogického procesu.

V prípade **habilitácií** a **vymenúvania profesorov** má Pedagogická fakulta priznané akreditačné práva v študijnom odbore 1.1.5 predškolská a elementárna pedagogika. Našou ambíciou je získanie týchto práv aj v odbore 1.1.6 špeciálna pedagogika.

5. Hlavné smerovanie vedeckovýskumnej činnosti

V oblasti vedy a výskumu sa tvoriví pracovníci Pedagogickej fakulty PU zameriavajú na **základný** aj **aplikovaný** výskum. V súlade s profilom fakulty sú riešené hlavne aktuálne výskumné problémy súvisiace s prípravou učiteľa predprimárneho, primárneho a špeciálneho vzdelávania. Ďalšou oblasťou výskumu sú konceptuálne východiská edukácie v rámci pedagogicko-psychologických vied a v rámci vedných odborov, ktoré sú teoretickou bázou jednotlivých obsahových oblastí predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácie. Ide napríklad o výskum v oblastiach: pedagogicko-psychologické procesy, kognitívne procesy a funkcie žiakov v procese učenia sa, efektívnosť aktuálnych koncepcií elementárneho čítania a písania,

špeciálna edukácia žiakov s mentálnym postihnutím a psychosociálnym narušením, integrácia a inklúzia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, diagnostika a rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie dieťaťa, analýza slovenskej a svetovej umeleckej tvorby pre deti a mládež, rozvíjanie matematických predstáv a matematickej gramotnosti, biológia dieťaťa a výchova k zdraviu, technológie vzdelávania so zameraním na e-elearning v kontexte kvality vzdelávania, prírodovedná a vlastivedná edukácia, diagnostika a rozvíjanie hudobnosti detí, estetika výtvarného umenia, knižná ilustrácia pre deti a mládež, predprimárna edukácia v kontexte hier a kľúčových kompetencií, obsahová reforma v materskej škole, ako aj elementy predprimárnej a primárnej edukácie.

Aplikovaný výskum na Pedagogickej fakulte je venovaný zefektívňovaniu didaktického a edukačného systému v jednotlivých predmetových didaktikách, inovácii metodických postupov a stratégií a tvorbe učebných materiálov pre predprimárne, primárne a špeciálne vzdelávanie a tvorbe vysokoškolských printových i elektronických študijných zdrojov.

Vedeckovýskumné projekty sú na Pedagogickej fakulte v súčasnosti riešené predovšetkým v rámci domácich grantových agentúr KEGA, VEGA a APVV. Tvoriví pracovníci fakulty participujú aj na riešení medzinárodných vedeckovýskumných a edukačných projektov (napr. grantové schémy DAPHNE, Vyšehradský fond, LEONARDO DA VINCI, pilotný rámcový projekt EÚ MyUniversity a pod.). Spoločenské potreby v oblasti edukácie sú tiež reflektované v projektoch štátneho programu výskumu a vývoja, ktoré takisto tvoria významnú súčasť vedeckého profilu fakulty. V poslednom období fakulta výrazným spôsobom participuje aj na rozvojových programoch zo Štrukturálnych fondov EÚ.

Neodmysliteľnou súčasťou vedeckého výskumu je prezentovanie a publikovanie jeho výsledkov. Okrem publikovania jednotlivých kategórií vedeckých, odborných a umeleckých prác je súčasťou publikačnej činnosti tvorivých pracovníkov fakulty aj kreovanie a editovanie periodických zborníkov a časopisov, ako napr. zborníky edície Acta Paedagogicae vydávané periodicky v spolupráci s partnerskou inštitúciou v Poľsku (Państwowa Wyzsza Szkola Zawodowa, Nowy Sacz), vydanie šestnástich ročníkov zborníka Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU Slovo o slove, založenie časopisu Špeciálny pedagóg, participácia na editovaní medzinárodného časopisu Journal of Preschool and Elementary School Education atď.

V rámci inštitucionálnej podpory vedeckého výskumu je na Pedagogickej fakulte zriadené aj vedeckovýskumné pracovisko, ktoré sa zameriava na výskum detskej reči a kultúry. Súčasťou profilu Pedagogickej fakulty je okrem vedeckovýskumnej činnosti aj umelecká činnosť v oblasti hudobného, výtvarného a literárno-dramatického umenia. Pedagogická fakulta bola dlhé roky gestorom umeleckých súborov. V súčasnosti oblasť umeleckej tvorby na Pedagogickej fakulte reprezentuje súbor PIANO VOCAL, ktorý sa zameriava na rozvoj vokálnych schopností talentovaných študentov fakulty.

6. Silné stránky PF a jej perspektívy a vízie

Medzi silné stránky fakulty, ktoré sa už v priebehu jej vedeckovýskumnej a vzdelávacej činnosti potvrdili, možno nesporne započítať dlhoročnú tradíciu a „značku“ Pedagogickej fakulty, ako aj jej stabilnú pozíciu v štruktúre Prešovskej univerzity. Ako ďalšia silná stránka sa javí aj záujem o štúdium na fakulte súvisiaci najmä s jej regionálnou polohou. Vyhranený profil absolventa v študijných odboroch 1. a 2. stupňa štúdia, relatívna homogenita študijných programov (ich výrazná príbuznosť), ako aj predpoklady na homogenitu vedeckovýskumného

profilu fakulty, s ktorým úzko súvisia aj predpoklady na riešenie interdisciplinárnych vedecko-výskumných projektov – to všetko je ďalšou dominantnou stránkou fakulty.

Nezanedbateľným plusom v konkurencii vzdelávania je uplatniteľnosť absolventov fakulty na trhu práce a tiež tvorivý potenciál pedagogických a vedeckých pracovníkov fakulty – dôkazom je napr. 1. miesto medzi pedagogickými fakultami na Slovensku v položke granty (VV7 – VV9, VV10) v hodnotení ARRA 2010 a výrazne zlepšenie v ARRA 2012, keď fakulta postúpila zo 7. miesta na 3. miesto v rámci pedagogických fakúlt v SR. Kvalifikačný rast tvorivých pracovníkov má rovnako dynamické charakteristiky, pričom nemožno opomenúť už spomínané akreditačné práva na habilitácie a inaugurácie, ktorými fakulta disponuje. Rovnako progresívny sa javí nárast počtu interných doktorandov, pričom dobrú úroveň si fakulta drží aj v rámci vonkajších vzťahov v programe LLP Erasmus (učiteľské a študentské mobility - najviac prijímaných študentov v rámci PU). Medzi silné stránky možno zarátať aj dobrú infraštruktúru, ako aj materiálne a priestorové podmienky. Naozaj silnou stránkou je zamestnanosť absolventov, kde práve Pedagogická fakulta dosahuje dlhodobo priaznivé výsledky.

Moderná vysokoškolská inštitúcia, akou Pedagogická fakulta nepochybne je, sa však nezaobíde ani bez vízie do budúcnosti a neustálej snahy o progres, ktorý by mal vo vzťahu k ďalším desaťročiam rešpektovať nielen jej potenciál, ale detekovať **a eliminovať aj možné ohrozenia.**

V rámci štúdia a študijných programov je jednou z perspektív fakulty do budúcnosti optimalizácia ich štruktúry podľa profilu absolventa; rovnako kreovanie nových študijných programov reflektujúcich na potreby praxe v regionálnom kontexte, naše vízie sme kondenzovali do študijných programov v rámci KA 2014. Víziou Pedagogickej fakulty je tiež rozvoj špeciálnej pedagogiky, pričom je potrebné uvažovať aj nad proporciou a prepojením všeobecných pedagogicko-psychologických disciplín s ostatnými disciplínami. Vybudovanie vedecko-výskumného centra s akcentom na špeciálne potreby detí, diagnostiku a s tým spojené výskumné zámery je našou prioritou v oblasti kreovania nových pracovísk. Zo zreteľa tiež nemožno strácať vzrastajúci význam samoštúdia. Perspektívou fakulty je aj intenzifikácia využívania možností elektronického výučbového prostredia. Fakulta je jedinou v rámci PU, ktorá od roku 2005 realizuje e-learning v rámci akreditovaného dištančného štúdia. Prioritne používa LMS Moodle, v ktorom intenzívne využívajú kurzy denní aj externí študenti PU, do budúcna sa v rámci projektu z OPV zo ŠF realizovalo využitie softvérovej platformy EKP - vysoký štandard v rámci e-learningu.

Pedagogická fakulta, ktorej tradícia vzdelávania sa počíta od roku 1949, sa ako jedna zo zakladajúcich fakúlt súčasnej Prešovskej univerzity v Prešove musí usilovať aj o podporu európskeho rozmeru vysokoškolského vzdelávania, a to najmä pri návrhoch a komparácii obsahu študijných programov, a to aj v spolupráci s inými vysokými školami domácej i zahraničnej proveniencie. Iba moderná univerzita s dynamicky nastavenými a progresívne zmýšľajúcimi fakultami totiž má perspektívu uspieť na poli slovenského i európskeho vzdelávania. V súčasnosti je zvyšovanie kvality výchovy a vzdelávania na Pedagogickej fakulte neoddeliteľným komponentom európskej vzdelávacej politiky a významnou súčasťou širšieho rámca kvality školy a vzdelávacieho systému.

Literatúra

Pedagogická fakulta PU 1949 – 1999, 1999. PORTIK, Milan, zost. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

Prešovská univerzita v Prešove 1997 – 2012, 2012. KÓNYA, Peter, LUKÁČ, Eduard, URMANIČOVÁ, Kamila, HAĽKO, Peter, zost. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0729-3.

Kontakt

doc. Ing. Jana Burgerová, PhD.
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
jana.burgerova@unipo.sk

HUMANIZAČNÉ TRENDY V SÚČASNEJ EDUKAČNEJ TEÓRII A PRAXI – INDIVIDUALIZMUS ALEBO NÁPRAVA VECÍ ĽUDSKÝCH? (1)

HUMANIZATIONAL TRENDS IN THE CURRENT EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE – INDIVIDUALISM OR THE REMEDY OF HUMAN? (1)

Beata KOSOVÁ

Abstrakt

Ústup humanizačných trendov v edukačnej praxi v posledných 10 – 15 rokoch a jeho príčiny. Reflexie deformácií humanisticky orientovanej pedagogiky v edukačnej teórii. Zdôvodnenie a vymedzenie humanizácie edukácie v protiklade k individualizmu. Dôrazy v humanizácii školy v 90-tych rokoch a v súčasnosti. Charakteristika úloh humanistickej školy v obsahu a procesoch vzdelávania a vychovávania.

Kľúčové slová: humanizácia edukácie, humanizácia školy, individualizmus, idea ľudskej dôstojnosti, idea humanity

Abstract

Retreat of the humanisation trends in the educational practice in last 10 – 15 years and its causes. Reflections of the deformations of humanistic oriented pedagogy in the educational theory. Reasoning and definition of the humanisation in education as opposed to individualism. The emphases in the humanization of a school in the 90´s and currently. Characteristics of the humanistic school tasks in the content and the processes of the education.

Key words: humanization of education, humanization of school, individualism, idea of human dignity, idea of humanity

Pojmy humanizácia školy, humanizácia výchovy a vzdelávania, či humanistický prístup v edukácii sa za posledné desaťročie akosi vytratili zo slovenského edukačného diskurzu, stali sa terčom útokov predstaviteľov konzervatívneho prúdu v slovenskej pedagogike a dá sa tiež povedať, že i v edukačnej praxi sa istým spôsobom, ale neprávom, sprofanovali. V nasledujúcom texte poukážeme na príčiny tohto stavu, objasníme deformácie chápania uvedených pojmov, ku ktorým po roku 1989 došlo a budeme argumentovať nutnosť návratu k humanistickým ideám vo výchove a vzdelávaní v dobe globalizácie.

1. Vývin humanizačných trendov v edukačnej praxi po roku 1989

V prvej dekáde po roku 1989 bol *príklon k humanizačným trendom* v pedagogickej vede i v inovatívnej školskej praxi veľmi silný. Je to aj pochopiteľné, lebo v posttotalitnom období bolo konečne možné zaoberať sa koncepciami, modelmi, či myšlienkami, ktoré do roku 1989 nebolo možné v pedagogických teóriách ani spomínať. Naviac humanistické idey dávali práci učiteľov a edukácii nový, dovtedy tak neakcentovaný, hlboko ľudský rozmer a zmysel, preto boli pre teoretikov a praktikov príťažlivé a inšpiratívne. Tieto trendy boli silne podporené aj zahraničnými mimovládnymi organizáciami a medzinárodnými projektmi, smerujúcimi k premene stratégií vyučovania a zavádzaniu edukačných alternatív, ktoré vyvolali inovatívne hnutia učiteľov, ako aj odozvu v pedagogickej vede (bližšie Kosová – Porubský, 2011).

Absencia školskej reformy, nedostatok financií a vstup do európskych štruktúr silne ovplyvnili to, čo sa dialo v nasledujúcej dekáde postkomunistického vývoja a *zatlačilo humanizačné trendy do úzadia* pozornosti pedagogickej vedy a školskej praxe. Slovensko sa naplno otvorilo globalizačným vplyvom, ekonomizujúcim doktrínam a neoliberálnym tendenciám vo všetkých sférach spoločenského života, vrátane príklonu duchovnej sféry spoločnosti ku konzumným hodnotám. Pedagogický výskum i školská prax sa začali orientovať na riešenie tých otázok, na ktoré bolo možné získať projektové finančné prostriedky (vzdelávanie rómskych žiakov, IKT a pod.). Neexistencia reformných zmien vo vyučovacom procese do roku 2008 (napr. dvojúrovňového kurikula) znemožňovala rozvoj alternatívnych modelov vyučovania a myšlienok humanistickej pedagogiky v praxi, vyvolávala skepsu o možnostiach uplatnenia humanistického prístupu. To podľa Porubského vyústilo do dvoch dôsledkov – do postupnej inovatívnej vyčerpanosti učiteľov orientovaných na humanistickú pedagogiku a do ***ustrnutia teoretického rozpracovania humanistickej pedagogiky***. „Pojem humanistická pedagogika sa stal „zberným" pojmom pre označovanie väčšiny novátorských iniciatív bez ohľadu na to, do akej miery korešpondovali s jej princípmi" (Porubský, 2012, s. 66.) A dá sa povedať, že tento stav pretrváva dodnes.

Zmätok v tejto oblasti podporovali aj deklarácie a legislatívne akty predstaviteľov *vzdelávacej politiky*, ktorí „svoje utilitaristické a neoliberálne reformné rozhodnutia často maskujú humanistickou rétorikou" (Porubský 2010b, s.21). Je to viditeľné aj v Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10 –15 rokov (Milénium, 2002), ktorý vedľa seba deklaruje humanistické princípy osobnostne rozvíjajúceho modelu edukácie a neoliberálne princípy trhovo-výkonového modelu vzdelávania, založeného na súťaži podľa trhového dopytu, napr. konkurenčné prostredie vzdelávania, zverejňovanie vzdelávacích výsledkov škôl, výkonové štandardy a pod. (k neoliberálnym ideám v slovenskom školstve pozri Porubský, 2012). Školská prax, ale ani pedagogická veda neboli v tej dobe schopné tieto princípy rozlíšiť a tieto sa v každodennom diskurze jednoducho stotožňovali s predstavou koncepcie tzv. tvorivo-humanistickej výchovy. Dochádzalo tak k mylnému (či zámernému) ***stotožňovaniu humanistických a neoliberálnych myšlienok aj v pedagogike.***

Súčasný školský zákon z roku 2008 je vylepšeným pokračovaním týchto tendencií, doplneným o prvky silnej centralizácie. Napriek viacerým deklaráciám o humanizácii školstva celkovo preferuje výkonovú orientáciu. Mimochodom, medzi jeho princípmi sa nachádza aj vyvážený rozvoj všetkých stránok osobnosti, ale až na štrnástom mieste a nie je cieľom výchovy. Množstvo centrálnych administratívnych a byrokratických požiadaviek na školu a učiteľa ich odvádza od pozornosti k žiakovi v praxi. Množstvo požiadaviek na obsah vzdelávania v štát-

nom vzdelávacom programe, ako aj neustále pridávanie nových obsahov podľa výziev z Európskej únie (finančná gramotnosť, mediálna výchova, rozvojové vzdelávanie a pod.) posilňujú informatívny charakter školského vzdelávania a jeho silné zameranie na obsah výučby, ktorý bol v prvej dekáde po roku 1989 z humanistických pozícií kritizovaný. Dá sa povedať, že ***pojem „humanizácia školy" sa reformou s neoliberálnymi a zároveň centralistickými prvkami značne diskreditoval.***

Sústredenie školy na informatívnu funkciu je v súčasnej dobe kontraproduktívne, pretože škola vzhľadom na masové prenikanie informačno-komunikačných technológií do všetkých sfér života nie je schopná túto funkciu uspokojivo naplniť. Hlbšia analýza scenárov možného budúceho vývinu školy (OECD. Futures Thinking in Action, 2006) a vývinových trendov školy na Slovensku (Kosová – Porubský, 2011, s. 150 - 156) ukazuje, že v slovenskej škole sa najrýchlejšie napĺňajú znaky typické pre najhorší scenár - dezintegrácia školského systému v kríze, charakterizovaný ako únik z učiteľstva a rozpad školy. Tento externý tlak, ako aj vplyv silnej preferencie konzumných hodnôt pred humánnymi v súčasnej spoločnosti, vedie školu k rezignácii na svoju formatívnu (osobnosť žiakov rozvíjajúcu) funkciu. Túto rezignáciu podporuje aj skutočnosť, že učitelia dnes pracujú s tzv. generáciou Q (2), vychovanou v individualizme a technológiami, „tvorenou narcistickými, nesebakritickými, citovo nezrelými a mravne apatickými jednotlivcami, bez výčitiek a pocitov viny, nezodpovednými, ktorí sa správajú, akoby svet patril iba im a riadia sa zásadou, nikoho neprosiť o povolenie" (Rajský, 2009, s. 166). ***Výchovu v duchu humanistických hodnôt a princípov je stále ťažšie uskutočňovať, na druhej strane je práve takáto výchova stále viac a viac nevyhnutná pre uchovanie ľudského charakteru ľudskej spoločnosti***.

2. Reflexie deformácií humanisticky orientovanej pedagogiky v edukačnej teórii

Uvedené trendy neboli u nás dostatočne reflektované ani spoločenskými, ani edukačnými vedami a v prípade pedagogiky ani nemohli byť. Pedagogika sa ocitla po roku 1989 v najhoršej situácii zo všetkých sociálno-humanitných vied. Do pádu socializmu v nej vládla najprísnejšie sledovaná izolácia od západnej odbornej literatúry a jediná marxisticko-leninská orientácia, na základe čoho bola ako spolitizovaná veda po roku 1989 odstraňovaná či minimalizovaná v štátnych inštitúciách zrušením všetkých výskumných ústavov, ako aj na vysokých školách znižovaním výučby v učiteľských štúdiách. Pre „vyprázdnenú" pedagogiku bol koncept humanizácie školstva a na dieťa orientovaná pedagogika východiskom z krízy, aby postavila výchovu a vzdelávanie na nový teoretický základ. Dialo sa tak najmä pod vplyvom spomínaných zahraničných inovačných impulzov, ktoré však boli rôznorodé, prevažne metodicky orientované a vychádzali z rôznych paradigiem (antropozofia, personalizmus, kognitivizmus, konštruktivizmus, pragmatizmus). Nebolo v podstate možné v krátkej dobe všetkým hlboko porozumieť.

Napriek tomu, že v pedagogickej societe vládla neistota, ktorým smerom sa uberať, vznikli v polovici 90-tych rokov viaceré koncepčnejšie práce, objasňujúce ***teoretické východiská a princípy humanisticky orientovanej pedagogiky***. Pretože boli reakciou na to, čo socialistickej škole a výchove chýbalo a akcentovali pozornosť k dieťaťu, je prirodzené, že sa viac alebo menej opierali o psychológiu a psychologizujúce tendencie v pedagogike. *Výraznejšie psychologizujúci model* predstavovali práce M. Zelinu (1993, 1994, 1995), ktoré sa sústreďovali takpovediac na „vnútro" osobnosti a jeho kultiváciu, ktorej najvyšším cieľom bola kreativizácia ako základ pre tvorivé bytie. Hoci model KEMSAK bol tvorený šiestimi procesmi rozvoja

osobnosti, boli v tomto prúde ním a jeho nasledovníkmi najviac rozpracované a akcentované procesy emocionalizácie a kreativizácie, dôraz bol položený na slobodu osobnosti, personalizáciu pred socializáciou a silne bola prezentovaná téza, že výchova je viac ako vzdelávanie. Druhý prúd, ktorý sa okrem psychologických východísk opieral viac aj o filozofiu, predstavovali práce Š. Šveca a B. Kosovej (Švec 1993, 1994, 2002, Kosová 1993, 1995, 1998), ktorých *osobnostne orientovaný model* edukácie bol *viac holistický*, zdôrazňoval celostnosť rozvoja osobnosti v jej vzťahoch k sebe, k ľuďom a k svetu, jej stránky kognitívnej, socio-afektívnej a psychomotorickej, akcentoval komplementaritu procesov personalizácie a socializácie, slobody a zodpovednosti, procesov vzdelávania, vychovávania a vycvičovania.

Jedným z dôvodov ďalšieho nedostatočného rozpracovávania konceptov humanisticky orientovanej pedagogiky bol aj stav, že v pedagogických vedách sa za 25 rokov nerealizoval žiaden veľký základný výskum, malé vysokoškolské pracoviská mohli žiadať len o malé granty na riešenie čiastkových, empiricky orientovaných a finančne preferovaných tém. A tak sa predstavitelia pedagogiky príliš ***nevenovali rozpracovávaniu bázových teoretických východísk výchovy a fundamentálnych zdôvodnení jej koncepcií a modelov***, ale prevažne „utiekli" k riešeniu svojich špecifických výskumných problémov. Ale aj tak vzniklo množstvo rôznych štúdií, článkov, príspevkov o niektorých čiastkových otázkach, napr. o pozitívnej klíme školy, o individuálnom prístupe vo vyučovaní, o nedirektívnom prístupe vo výchove, o slovnom hodnotení, o inovatívnych metódach vyučovania, či personálneho a sociálneho rozvíjania žiaka, ktoré sa hlásili k myšlienke humanizácie školy.

Žiaľ mnohé z nich boli orientované aj jednostranne a nedialekticky. Písali sa totiž ***bez existujúceho filozofického fundamentu,*** o ktorý by sa humanistickí pedagógovia boli mohli východiskovo oprieť. Slovenská filozofia výchovy sa nerozvíjala, oporu poskytovali najmä českí filozofi výchovy (Palouš, 1996, Pelcová, 2000, 2001). Až v posledných rokoch vznikli na Slovensku práce, v ktorých sa nachádzajú čiastkové základy pre skutočne humanisticky (nie iba personalisticky - pozri ďalej) orientovanú pedagogiku (Kudláčová – Sztobryn 2011, Kudláčová – Rajský, 2012) a komplexnejšie práce tohto druhu sú na Slovensku iba dve (Gáliková-Tolnaiová, 2007, Kosová, 2013). Dôsledkom opisovaných skutočností došlo v edukačnom myslení k jednostranným a plochým interpretáciám, ktoré sa preniesli aj do diskurzu vzdelávacej politiky**,** ako aj do „naivného" uchopenia humanistického prístupu učiteľmi praktikmi. Predstavy, že vo výchove treba žiakov iba chváliť, že direktívny prístup je zavrhnutiahodný, že city sú nadradené rozumu, alebo, že autorita je negatívnou charakteristikou učiteľa, boli karikatúrou humanizácie školy a ani nemohli byť v edukačnom procese úspešné. Ak k tomu pridáme nemožnosť realizovať skutočný individuálny prístup bez reformy kurikula a silný príklon celej školskej sféry k ekonomizujúcim doktrínam (Porubský, 2010), nie je odklon školy od filozofujúcich doktrín a od myšlienok humanizácie vôbec prekvapivý. Za najzávažnejšie **chyby v slovenskom pedagogickom myslení**, ktoré deformovali humanisticky orientovanú pedagogiku možno okrem iných považovať:

- ***Zamieňanie humanizmu za individualizmus.*** Humanizmus zdôrazňuje všetky humánne hodnoty, aj tie, ktoré obhajujú ideu ľudskej dôstojnosti, ale aj tie, ktoré zabezpečujú humanitu ľudských vzťahov. Myšlienky humanizmu boli oklieštené na akcentovanie jedinečnosti a individuality najprv ako reakcia na kolektivizmus a autoritárske zneužívanie moci v dobe socializmu. Neskôr to výdatne podporili silné neoliberálne vplyvy, v ktorých je filozofická idea jedinečnosti človeka a ľudsky hodnotnej sebarealizácie

ekonomicky zneužitá na zdôrazňovanie jednotlivca, ktorý sám so svojím individuálnym vzdelanostným kapitálom podniká na trhu práce a je sám zodpovedný za všetky úspechy a neúspechy svojím výkonom v konkurenčnom prostredí. V edukačnej teórii sa to prejavilo zdôrazňovaním slobody na úkor zodpovednosti, personalizácie na úkor socializácie, či sebarealizácie jednotlivca bez jej transcendencie (presahovania) do nadindividuálnej sociálnej úrovne. Akcentovanie sebariadenia bez uvedomelej disciplíny, práv dieťaťa bez povinností, voľnosti bez sociálnych pravidiel, či láskyplného vzťahu bez autority, je priamym nepochopením humanistického prístupu vo výchove.

- ***Nahradenie vysokých cieľov humanistickej výchovy utilitarizmom.*** Ideál rozvinutej plnohodnotnej osobnosti, ktorá prekračuje vlastné hranice, aby zveľaďovala kultúru, zodpovednou tvorbou a mravným konaním humanizovala svet, bol vytlačený obrazom človeka, ktorý vie za pomoci technológií utriediť informácie a vhodne ich využiť, aby sa uplatnil na trhu práce a prežil. Celoživotné a trvalé bolo nahradené flexibilným, príliš krátkodobým, celostná kultivácia ustúpila fragmentálnemu vzdelávaniu, ľudskosť bola obetovaná vede a technike, hodnoty boli zamenené za informácie a kompetencie.
- ***Stotožňovanie autority s autoritárstvom a direktivitou.*** Bez autority vychovávateľa je výchova neschopná. Bez nej niet koho si vážiť a čo nasledovať, bez nej nie je jasné, kde končí svojvôľa a začína povinnosť a zodpovednosť. Autorita dáva oporu, lebo ukazuje hranice priestoru, v ktorom sa realizuje sloboda. Vyzývanie k partnerstvu vo výchove s cieľom odstrániť akúkoľvek autoritu a direktivitu je nielen nepochopením rozdielu medzi ubližujúcim autoritárstvom a podporujúcou autoritou, ale ani podstaty nedirektívneho výchovného štýlu. Ten, aby mohol byť nedirektívny a výchovný zároveň, musí sa oprieť o autoritu osoby, prijatých cieľov, či dohodnutých pravidiel. Inak je nedirektivita cestou k chaosu a svojvôli a nie k sebariadeniu. Zároveň je tiež nepochopením toho, že edukačné situácie rozmanitého charakteru vyžadujú rozmanité postupy vrátane tých direktívnych.
- ***Nahradenie výchovného, príp. facilitujúceho vzťahu za partnerský.*** Výchova je to, čo robí odkázanú bytosť človekom. Ten, kto je odkázaný, potrebuje vedenie, oporu, pomáhajúceho sprievodcu. Takým nemôže byť ten, kto je rovnako odkázaný, aby sa stal človekom, ale len ten, kto je skúsenejší, zrelší, vzdelanejší. Partnerstvo je vzťahom bytostí v rovnocennom postavení, v ktorom obaja dobrovoľne rovnako dávajú i dostávajú. Výchova takým vzťahom nie je. Žiak má dosť partnerov rovesníkov, nepotrebuje učiteľa na to, aby sa mal komu zdôverovať so svojimi súkromnými tajomstvami. To, čo od neho potrebuje, je pozitívny smer, podpora rozvoja v potenciáloch, ktoré sám nevie často ani pomenovať, vzor ako treba žiť a konať, t. j. pevnú oporu a pomoc vo vlastnom raste. To však nevylučuje požiadavku, že učiteľ by mal byť schopný priblížiť sa k úrovni dieťaťa, ani možnosť, aby v určitých aktivitách zaujal partnerskú rolu.

Podľa Rajského nastúpila atmosféra chronickej dezorientácie, atmosféra rýchleho plátania dier, náhlivých riešení, tkania „patchworkov“ (Rajský, 2009, s. 170 – 171), keď čas na myslenie sa zdá ako nebezpečný luxus. Javí sa, že je opäť najvyšší čas, navrátiť výchove pozitívny zmysel na zdôvodnených fundamentálnych humanistických východiskách.

3. Humanizácia edukácie versus individualizmus

Pred temer dvadsiatimi rokmi, na základe významu pojmu humanizácia (latinsky *humanus = ľudský*), v doslovnom preklade „poľudštenie“, sme humanizáciu edukácie definovali nasledovne: „**Humanizácia výchovy a vzdelávania** znamená obnoviť, sústavne tvoriť, ochraňovať a rozvíjať ľudský rozmer výchovy a vzdelávania, ktorý spočíva v znovuzrodení, v produkcii jedinečných svojbytných ľudských osobností, schopných dať zmysel svojmu životu, slobodne, zmysluplne a zodpovedne ho riadiť na základe rozumu, dobrovoľne prijatých všeľudských mravných hodnôt a pozitívnych ľudských citov tak, aby realizoval svoje ľudské možnosti“ (Kosová, 1995, s. 12). Táto definícia je dodnes platná a nepotrebuje revíziu. Vychádza totiž (a aj vtedy vychádzala) z takého chápania ***humanizmu,*** ktoré býva charakterizované ako „historicky sa meniaca sústava názorov, uznávajúcich a zdôrazňujúcich hodnotu človeka ako osobnosti, jeho právo na slobodu, šťastie, rozvoj a uplatnenie jeho síl a schopností; úsilie o ľudskosť a ľudskú dôstojnosť životných podmienok človeka; posudzovanie spoločenských inštitúcií z hľadiska blaha človeka; úsilie o to, aby sa princípy spravodlivosti, rovnosti a ľudskosti stali normami vzťahov medzi ľuďmi v osobnom a spoločenskom živote“ (Malá čs. encyklopédia, 1985, s 870).

V takomto eticky vysvetľovanom chápaní nepredstavuje teda jednostranné zdôrazňovanie jednotlivca, či jedinečnosti na úkor ostatných a všeľudského, ani preferovanie ostatných, rovnosti a rovnakosti na úkor jednotlivca a toho, čo je jedinečné. Nemá teda ani nič spoločné s ***individualizmom,*** ktorý v etickom zmysle znamená „dávať prednosť tomu, čím sa jednotlivec líši od druhých; prepjaté zdôrazňovanie jedinečnosti, alebo (cynickejšie – hedonistické) využívanie druhých vo svoj prospech“ (Durozoi – Roussel, 1994, s. 128). Podľa Lukášovej, pedagogický humanizmus vždy vychádza z východiska rovnováhy medzi uvedenými krajnosťami. Podstatné je nezamieňať individualizmus v liberálnych postojoch s individualitou ako kultivovaným jadrom osobnosti (Lukášová, 2008, s. 23).

Humanizácia výchovy, vzdelávania a školy ako inštitúcie sú teda procesy, ktoré hľadajú a rozvíjajú ***postupy podporujúce rozvoj ľudskosti vo výchove a vzdelávaní,*** a to nie iba jednotlivca, ale všetkých zúčastnených**.** Pedagogika, ktorá sa nazýva humanistickou, potom tieto postupy zdôvodňuje a systematizuje a humanistický prístup vo výchove je taký, ktorý ich uskutočnenie zabezpečí. Pojmy humanizácia, humanizmus a humanistický vnímane ako pojmy etického (príp. axiologického) charakteru (3) a naznačujú, s akými hodnotovými cieľmi a v akých hodnotových podmienkach sa výchova uskutočňuje. Ak hovoríme o humanizácii ako o ceste k ľudskosti, potom ide o cestu k maximalizácii mravného dobra, t. j. k dvom najvyšším ľudským cnostiam, ako ich už dávno sformuloval Kant v jeho kategorickom imperatíve, či v dvoch povinnostiach človeka - *úsilie o vlastnú dokonalosť ako ľudskej bytosti a úsilie o cudzie blaho*. Vyplývajú z dvoch fundamentálnych hodnôt, ktoré sa tiahnu celými ľudskými dejinami a z ktorých sa odvodzujú všetky ostatné ľudské cnosti a to: idea ľudskej dôstojnosti a idea humanity, ako aj ich vzájomný vzťah.

Idea ľudskej dôstojnosti prešla historickými premenami od chápania ukotvujúceho ľudskú dôstojnosť v myslení, v podobnosti Bohu, vo výsadnom postavení človeka v celku sveta, či nakoniec v jeho prirodzených právach. V poslednom spojení je univerzálne platnou hodnotou, vlastnou každému rozdielnemu ľudskému indivíduu, o ktorej sa nevyjednáva, nie je ničím zameniteľná, nezávisí od interpretácie svetských autorít. Dnes spočíva najmä v jeho ***slobode***, lebo človek sa chápe ako bytosť významovo sebestačná, jeho hodnota sa neodvíja od hodnoty

účelov, či kontextov jeho života. Táto idea však nemôže byť zamieňaná s individualizmom, či egoizmom, pretože patrí každému človeku (mne aj tým druhým). V trendoch humanizácie výchovy sa preto vždy dialekticky spája s ideou humanity.

Idea humanity dostávala v histórii presnejší obsah tam, kde človek musel čeliť náporu síl smerujúcich proti nemu, často vzniknutých vďaka jeho vlastnej slobode. Preto sa v každej historickej etape musela a musí vždy nanovo vymedzovať. Je tak neustálym procesom zápasu o podobu ľudskosti, a preto je chápaná aj ako konsenzuálne vyjednané ***hodnoty všeľudského***. Z uznania ľudskej dôstojnosti toho druhého vyviera požiadavka rovnosti ľudských bytostí, zodpovednosti za jej uplatňovanie, teda (aj mojej) zodpovednosti za blaho (iného) človeka. Podľa Wrighta, ak má mať každý človek šance na uskutočnenie toho, čo je pre človeka dobré, musí existovať istá rovnováha medzi inštitucionálnym usporiadaním spoločnosti a podmienkami jednotlivcov pre dobrý život (Wright, 2001, s. 27), a tak nemožno požiadavku sebarealizácie človeka oddeľovať od solidarity medzi ľuďmi. Humanistický postoj odmieta všetko, čo obmedzuje možnosť človeka zariadiť si svoj život dôstojným spôsobom a chápe, že tieto možnosti sa môžu uskutočniť iba v rámci humánneho spoločenského poriadku, ktorý ako taký je legitímny práve starostlivosťou o blaho človeka (Wright, 2001, s. 34). Ak sa podmienky narušia, treba tento poriadok meniť. V skutočnosti tak nikdy nejde o návrat k tejto hodnote v zmysle tradície či konzervativizmu, ale o redefinovanie zmyslu tejto tradičnej hodnoty v nových spoločenských podmienkach.

Z tohto hodnotového stanoviska humanistickej pedagogiky zároveň vyplýva, že výchova ale aj škola, ktorá by ju mala uskutočňovať, musí mať *antropologické ukotvenie*, jej východiskom i cieľom je človek, o ktorého ľudskú dôstojnosť a postupné nadobúdanie slobody ide. Na druhej strane obe musia byť založené *na tradičných hodnotách ľudskosti a ľudského spolužitia*, aby ich absolventi vytvárali sociálny poriadok, ktorý umožní ľudskú dôstojnosť a slobodu každého človeka garantovať. Sú to teda etické dôvody, prečo humanistická pedagogika nemôže súhlasiť s tým, aby škola poskytovala iba hodnotovo neutrálne vzdelávanie a rezignovala na vychovávanie, prečo jej nestačí transmisívny prenos informácií, ale požaduje aktívne *sebautváranie jednotlivca*. V duchu humanisticky orientovanej pedagogiky „zmyslom výchovy nie je len individuálna ľudskosť vychovávaného, ale *humanita všetkých ľudských vzťahov*“ (Palouš, 1996, s. 123).

4. Humanizácia školy včera a dnes

Vyššie spomenutá myšlienka o redefinovaní zmyslu tradičných hodnôt v nových spoločenských podmienkach upozorňuje na potrebu ***stálej kritickej reflexie teoretického konceptu humanistickej pedagogiky*** (práve tak ako každej inej teórie). Hoci nosný princíp humanizácie školy – obnovovať, tvoriť a rozvíjať ľudský rozmer vychovávania a vzdelávania, byť procesom cesty k hodnotám ľudskosti - zostáva nezmenený, ale v zmenenom spoločenskom poriadku sú teoretická reflexia a postupy humanizácie školy vždy historicky podmienené. Ak *začiatkom 90-tych rokov* volanie po humanizácii školy vychádzalo z jej socialistickej, informatívnej a kolektivisticky orientovanej podoby, je len prirodzené, že pre dlhodobú absenciu sa idea ľudskej dôstojnosti javila v danej etape o niečo dôležitejšia, ako idea humanity. Išlo o to, čo treba napraviť, aby škola bola humanistická. Preto jej hlavná podstata bola videná v premene unifikovanej koncepcie výchovy a vzdelávania (všetkých rovnako, za rovnakým cieľom, rov-

nakým obsahom, metódami a formami) na koncepciu založenú na skutočnom individuálnom rozvoji osobnosti každého žiaka podľa jeho možností a schopností, v prenesení ťažiska pozornosti z prílišného zamerania na obsah vzdelávania a na činnosti učiteľa, ktorý ho mal odučiť, na osobu žiaka, ktorého treba rozvíjať až po jeho aktívny sebarozvoj. Orientácia na žiaka bola ťažiskovým princípom, jeho morálna socializácia v duchu humánnych hodnôt, bola súčasťou princípu celostnosti rozvoja žiaka (Švec, 1993, Kosová, 1995).

Ak by škola bola silne individualizovaná až individualistická, myšlienka humanizácie školy by v takých podmienkach naopak znamenala preferovať orientáciu na to, čo je spoločné a všeľudské. Lebo to by bolo treba napraviť v smere k ľudskosti. *Dnes* ale východisková situácia školy nie je taká jednoznačná ako v 90-tych rokoch. Iná je predovšetkým spoločenská situácia, ktorá sa ešte viac odklonila od duchovných hodnôt smerom ku konzumným a pod tlakom ekonomizácie je zdôrazňovaný individuálny výkon jednotlivca v trhovom prostredí. Pritom myšlienka individualizácie výučby a skutočného individuálneho rozvoja žiaka sa v škole nenaplnila, vďaka silnej centralizácii a absencii kurikulárnej reformy sa nezmenilo ani silné zameranie na obsah vzdelávania. Individualistická spoločnosť (vrátane rodičov) kritizuje neindividualizovanú školu, že nenapĺňa jej očakávania. Štát stále centralistickým spôsobom tlačí na informatívnu funkciu školy, stále silne určuje informácie, ktoré musí sprístupňovať deťom a to spôsobom, ktorý ale žiakov čím ďalej, tým menej zaujíma, veď informácie si dnes dokážu nájsť rôznymi inými cestami. Na druhej strane je to jediná inštitúcia, ktorá stmeľuje sociálne skupiny rovesníkov, sprostredkúva im poznanie predchádzajúcich generácií a udržiava akú takú kultúrnu a generačnú kontinuitu, hoci pravdepodobne viac prostredníctvom informácií ako hodnotovo. Jediná tak má určité predpoklady zabezpečovať ako tak sociálnu a kultúrnu kohéziu spoločnosti. Ak túto funkciu nebude plniť, bude o tom, ako si budú ľudia v spoločnosti rozumieť, plne rozhodovať internet, ďalšie a stále nové prostriedky masovej komunikácie.

Škola, aby nestratila svoje miesto v nových kultúrnych podmienkach, bude musieť dať žiakom i spoločnosti najmä to, čo im dnes žiadna iná inštitúcia nevie dostatočne zabezpečiť a to ***žiakom***: *vedomie zmysluplného osobného rastu a objav priestoru a schopností vlastnej sebarealizácie*, veď žiaden iný sociálny priestor neponúka na výber toľko rôznorodých možností poznania a konania, ani možností (zatiaľ nevyužitých) na porozumenie sebe, *logiku porozumenia svetu a to predmetnému i ľudskému*, ktorú dnes žiaci nedokážu sami zložiť z nebývalého množstva fragmentálnych informácií a prevrátených hodnotových preferencií a ***spoločnosti***: *transfer humánnych hodnôt medzi generáciami,* lebo žiadna iná inštitúcia nemôže ovplyvňovať celé generácie, aby nezničili svet, do ktorého prídu.

Nech akokoľvek reflektujeme otázku humanizácie školy v súčasných zmenených podmienkach, stále z toho vychádza, že **potreba humanizácie školy je dnes ešte silnejšia ako pred dvadsiatimi piatimi rokmi**. Aj princípy humanizácie a humanistického prístupu, ktoré boli formulované ako cielené zameranie na jedinečnosť, sebarozvoj, celostnosť osobnosti a prioritu vzťahovej dimenzie v edukácii (Kosová, 1995, s. 16) sú stále aktuálne, pravdaže zmenili sa dôrazy, ich súvislosti a snáď aj poradie ich dôležitosti. Fragmentalizovaná súčasnosť, v ktorej sa preferujú vždy práve ekonomicky výhodné jednotlivosti, vyžaduje v procese humanizácie školy omnoho väčší dôraz na ***holistický prístup k edukácii, k škole i k žiakovi*,** ktorý dialekticky a komplementárne prepája to, čo je na prvý pohľad protikladné a umožňuje nestrácať zo zreteľa celok a zmysel a omnoho väčší dôraz na ***etický rozmer edukácie***, jej cieľov a procesov smerom k ľudskosti.

V dobe informačnej explózie a morálnej krízy je stále viac žiaduce naplnenie *formatívnej funkcie školy*, ktorej podstatou je čo *najcelostnejšie rozvíjanie osobnosti každého jej žiaka*. Výchova nemá iný účel, ako pomôcť odkázanému ľudskému mláďaťu, aby sa prostredníctvom nej stalo človekom. Preto prioritnú orientáciu školy na žiaka, ktorá tvorí antropologický rozmer edukácie, nie je možné „nikdy opustiť bez toho, aby sa tým neohrozila opodstatnenosť existencie fenoménu vzdelávania, resp. výchovy" (Porubský, 2012b, s. 31). Edukácia (a tým aj škola) má antropologické východiská aj efekty. Ako taká je síce sociálny fenomén, ale proces edukácie a jeho dopady sa týkajú vždy konkrétneho jednotlivého človeka, nech je súčasťou akejkoľvek veľkej sociálnej skupiny.

Princíp celostnosti osobnosti ako reakcia na všetky jednostrannosti sa postupne stáva najpodstatnejším princípom humanizácie školstva. Stojí na vyváženom zdôrazňovaní rozvoja vzťahov človeka k sebe, k ľuďom i k svetu, rozvoja stránky kognitívnej, socio-afektívnej i psychomotorickej, vzdelávania, vychovávania i vycvičovania, personalizácie i socializácie, idey ľudskej dôstojnosti i idey humanity. *Priorita vzťahovej dimenzie* – chápanie podstaty celej edukácie ako vzťahu dvoch ľudských bytostí (hoci sa nachádzajú v organizovanej inštitúcii) a nie ako nejakej neosobnej socializácie – je princíp, ktorý treba zdôrazňovať nielen preto, že človek sa učí tvoriť a prekračovať seba samého (sebariadiť a sebarealizovať sa) len v personálnom spolubytí (Palouš, 1996, Buber, 2001). Ale aj preto, že len v personálnom spolubytí je možné skutočné sprostredkovanie hodnôt, ak ten kto vedie, je osobne žiakmi uznávaný ako nasledovania hodný. Len cez personálny vzťah rozumie človek sociálnemu významu svojej činnosti i svojej vlastnej hodnote. *Princíp jedinečnosti* neznamená len to, že každý človek je nezameniteľná individualita, ktorej patrí ľudská dôstojnosť, ale aj, že ľudia práve svojou jedinečnosťou (jedinečným životným programom - bližšie pozri Kosová, 2013) môžu obohacovať ostatných, posúvať vývoj ľudskej spoločnosti v určitej oblasti. *Princíp zamerania na sebarozvoj žiaka* ako cieľ jeho výchovy je v dobe rozsiahlej manipulácie ľudského subjektu a neustáleho celoživotného učenia sa tak isto nevyhnutný, aby možnosť ľudsky hodnotnej sebarealizácie žiadneho človeka nebola obmedzená, aby sa bývalá manipulácia jednou politickou stranou nepremenila na manipuláciu ekonomickými záujmami určitej finančnej skupiny. Celostný holistický prístup nám zároveň napovedá, že novým zdôrazňovaným etickým princípom by sa mala stať *rovnováha ľudskej dôstojnosti a humanity* v edukačnom konaní a rozhodovaní. Snahy o humanizáciu školy v nových podmienkach by sa mali sústrediť na to, aby škola a edukácia z ontologického hľadiska nestratila svoj ***antropologický rozmer,*** lebo rezignáciou na svoju formatívnu funkciu, na celostné rozvíjanie osobnosti by stratila svoje opodstatnenie a aby z etického hľadiska nestratila svoj ***humanistický rozmer,*** nesmie dopustiť hodnotovú prázdnotu, aby neohrozila súdržnosť a budúcnosť spoločnosti**.**

5. Čo má a môže robiť škola, ak chce byť humanistická

Humanistická škola v zmysle uvedených východísk predstavuje dialektické a komplementárne spojenie 1. ***kvalitatívneho rastu osobnosti*** (idea psychagógie - pozri Gáliková Tolnaiová, 2007), či rozvoja „vnútra" človeka s cieľom nachádzania *hodnotového zmyslu individuálneho bytia* a 2. ***vzdelávania*** ako disciplinovania mysle a tela v rovine kognitívnej, socio-afektívnej aj perceptuálno-motorickej s cieľom osvojiť si kultúru ako *fundament ovládnutia a pretvárania spoločenského bytia*. V súčasnosti treba pripraviť človeka na neustále sa meniaci svet, ale

zároveň a práve preto kultivovať jeho pevnú osobnosť. Človek by totiž mal mať schopnosti a orientáciu, ktoré mu umožnia pohybovať sa v nadnárodných krajinách a rozporoch svetovej spoločnosti, ale aj personálne kvality, ktoré mu nedovolia sa v nich stratiť, nechať sa nimi ovládať a zároveň sa postarajú o prežitie sveta.

Čo môže urobiť škola? Dnes, keď prostredníctvom školského vzdelávacieho programu môže ovplyvňovať aj **obsah vzdelávania a vychovávania**, má vo svojich možnostiach vyvažovať mnohé jednostrannosti, ku ktorým súčasný vývoj vedie. Niektoré východiskové tézy (bez nároku na úplnosť) by mohli znieť nasledovne:

- V rýchlo sa meniacom svete nemôže byť vzdelávanie postavené na učení sa naspamäť stále väčšieho a väčšieho množstva informácií, zvlášť ak podľa R. Hillarda (in Pike – Selby, 1990, s. 67) sa medzi narodením dieťaťa a jeho ukončením základnej školy vedomosti zmnožia 4-krát a kým bude mať 50 rokov, tak dokonca 32-krát. Vzdelávanie by preto malo vyvažovať ***pomer medzi kľúčovým učivom, základným funkčným poznaním***, na ktorom stojí narastajúce poznanie vedy a techniky ***a schopnosťami učiť sa***, preskúmavať svoje názory, samostatne, kriticky a tvorivo myslieť s vedomím, že určitý fakt je len predpokladom, či prechodným stavom v plynulom hľadaní zmyslu sveta. T.j. „nahradiť spoločnosť poučovania dialogickou pozornosťou“ (Beck, 2007, s. 160), kde cieľom je nielen poznať, ale najmä vedieť poznávať.
- Preľudnenie, filozofia spolu-bytia, či sociálna dimenzia ľudského života odkazujú na stály život človeka s inými ľuďmi. Vyžadujú sociálne schopnosti, tímovú spoluprácu, riešenie konfliktov, kultúrne porozumenie, učenie sa od druhých, umenie konsenzu. Desivé dôsledky spoločenského vývoja, kríza súčasného človeka, potreba zmysluplnej sebarealizácie zas sieťové myslenie, vysporiadanie sa s neistotami a paradoxami doby, identitu ako pevný bod, mravné princípy ako oporu sebariadenia. Vzdelávanie a vychovávanie musia vyvažovať ***pomer medzi socializáciou a personalizáciou človeka***, kde cieľom je učiť sa žiť s inými i odlišnými inými a zároveň byť sám sebou, rozvinutým človekom, schopným vziať svoj život do vlastných rúk.
- Dynamika súčasného sveta tlačí na človeka, aby bol flexibilný a schopný rýchlo sa uplatniť. Všeobecné presýtenie informáciami, strata schopnosti orientovať sa v nich vedie k myšlienkam o úzko špecializovanom vzdelávaní. Úzke zameranie na prax však zbavuje človeka flexibility, stáva sa produktom na jedno použitie, vedie k závislosti, ukazuje potrebu istej miery univerzality, širšie aplikovateľných kľúčových kvalifikácií. Je potrebné novo premyslieť ***pomer teoretického, univerzálneho a praktického, aplikačného vo vzdelávaní,*** kde cieľom je vedieť využiť vlastné poznanie v rôznych životných situáciách.
- Prežitie civilizácie alebo kvalita života budúcich generácií závisí od vnútornej rovnováhy človeka a od jeho zodpovedného konania, či bude schopný postaviť vlastnú sebarealizáciu na princípoch sebaprekročenia vlastných okamžitých záujmov a na súnaležitosti a zdieľaní života s ostatnými ľuďmi, živými tvormi a celou prírodou. To vyžaduje *kultivovať hodnoty, ktoré hoci sú subjektívne, budú mať transsubjektívny rozmer*. Podmienkou udržateľného rozvoja človeka a planéty sú to predovšetkým: hlboká úcta k životu a zemi, zodpovednosť, striedmosť (4) a skromnosť, rozmanitosť a spravodlivosť (Skolimowski, 1996, s. 143 až 147). Pritom nestačí ich len vyznávať, ale predovšetkým podľa nich konať. Výchova musí smerovať k čo najväčšiemu ***prepojeniu rozvoja kognitívnej,***

afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti, kde cieľom je uvedomelá a rozumná bytosť, ktorá sa riadi humánnymi hodnotami a je pripravená angažovane konať pre dobro seba, ľudí a celej planéty. Viac ako dosiaľ treba pozornosť obrátiť predovšetkým *k výchove a vzdelávaniu vlastného Ja človeka* ako centra humánne hodnotného konania a orientácie.

Humanistická škola by tak mala v súlade s progresívnou myšlienkou širších vzdelávacích oblastí (hoci v slovenských podmienkach veľmi mechanistickou a formálnou) dbať na *integračný a interdisciplinárny prístup* (pozri tiež Lukášová, 2008) pri výbere a usporiadaní, či dopĺňaní a vyvažovaní učiva, pri ktorom je dôraz kladený na celok, na pochopenie štruktúry, dôležitých základných vzťahov a súvislostí, aby viedol k porozumeniu svetu, rozdeleného do oddelených predmetov. Humanistická škola znižuje dôraz na preceňované „odovzdávanie" veľkého množstva poznatkov v hotovej podobe a ich pamäťové osvojovanie, pretože považuje človeka za tvorcu svojho vlastného poznania. Poznanie považuje za dôsledok činnosti človeka, jeho interakcie s realitou a reflexie tejto reality. Vďaka tejto interakcii realita nadobúda pre človeka určitý význam, vytvára si o nej vlastný mentálny konštrukt, jej vlastné chápanie a to je obsahom vlastného poznania. Človek tak pripisuje javom vlastné významy, ktoré však nie sú iba personálne, ale odrážajú aj socio-kultúrne sformované významy zdieľané v societe spoločným jazykom i ďalšími nástrojmi. Pretože poznanie je individuálne konštruované a sociálne determinované a prenos hotových poznatkov z človeka na človeka nie je možný, mala by humanistická škola čo najviac usilovať „o konštruovanie poznatkov na základe vlastnej činnosti a objavovania, o porozumenie a schopnosť ich použitia, o získavanie nástrojov k ďalšiemu poznávaniu, teda o rozvoj myšlienkových operácií, najmä vyšších úrovní myslenia" (Spilková, 2008, s. 5).

Z tohto pohľadu je zrejmé, že obsah vzdelávania je rámcom a nie centrom pozornosti, hoci učivo je rovnaké, jeho konkrétna interpretácia môže byť u každého žiaka na inej úrovni. Ak úsilie školy smeruje k tomu, aby všetci žiaci dosiahli približne podobnú, štandardnú úroveň poznania, musia k nej žiaci dospieť rôznymi postupmi podľa svojich rozdielnych dispozícií. Humanistická škola sa od iných modelov školy preto nemusí líšiť ani tak edukačným obsahom (5), ale **procesom vzdelávania a vychovávania**. Ten je v každom prípade odlišný, pretože vychádza z dvoch základných postulátov a to, že: škola je tu pre žiaka a to pre každého a každý žiak je iný, jedinečný. Musí sa preto postarať, aby každý žiak s jej pomocou mohol byť úspešný, mal zo svojho pobytu na škole maximálny úžitok pre rozvoj vlastnej osobnosti, aby mohol optimálne profitovať z toho, čo škola ponúka.

V skutočnosti to znamená ***zladiť edukačné vedenie s vývinom žiaka*** tak, aby rozvoj žiaka bol optimálny, nebol ničím brzdený, aby sa žiak cítil v škole bezpečne, aby nebol žiadnym spôsobom diskriminovaný, aby mohol pracovať podľa svojich možností, aby vedel, ako sa má učiť, aby sa vedel rozhodovať a žiť v istom prostredí, jednoducho, aby nedochádzalo k žiadnym psycho-sociálnym a učebným problémom. To vyžaduje, aby vyučovanie bolo čo najviac prispôsobené žiakovi a nie učiteľovi, aby učiteľ odhalil prebúdzajúce sa funkcie a potenciálne možnosti žiaka a riadil pedagogický proces tak, aby uspokojoval práve sa rozvíjajúce žiakove vzdelávacie, emocionálne a sociálne potreby. V praxi to znamená ***individualizáciu vyučovacieho procesu,*** šitého čo najviac na mieru jednotlivých žiakov. Znamená to napr. dať väčšiu ponuku, variabilitu metód, možnosť slobodnej voľby, výber úloh z rôznych úrovní, ne-

musieť pracovať súčasne na tom istom probléme, ale aj väčšiu pozornosť každému dieťaťu, jeho dobré poznanie, rešpektovanie nerovnakosti tempa postupu a čo treba najviac zdôrazniť nemožnosť použiť jednu normu na hodnotenie všetkých detí. Ale aj zaraďovať do vyučovania rôzne varianty individuálnej a skupinovej práce (napr. vytvorenie skupín podľa tempa, podľa prevažujúceho spôsobu vnímania, podľa chýb v písomke), viac takých metód, ktoré uľahčujú prechod poznatku do dlhodobej pamäte žiaka, napr. objavovanie, zážitkové učenie, učenie sa skúsenosťou a predovšetkým učenie sa aktívnou činnosťou. Humanisticky orientovaná pedagogika v tomto procese kladie ešte dôraz na učiteľovo umenie vonkajšie riadenie procesu učenia sa postupne oslabovať a pomáhať žiakom na ceste k autoregulácii, aby čo najviac mohli riadiť proces vlastného učenia sa sami a preberali zaň zodpovednosť. Požiadavka na oslabenie tradičných frontálnych metód vo vyučovaní neznamená, že ich nemožno používať vôbec, ale že ich nemožno považovať za najefektívnejšie pre rozdielne ľudské bytosti.

Humanistická škola, ktorá dbá o celostný rozvoj žiaka musí komplementárne s vytváraním priestoru na individuálny rast a rozvoj jedinečných potencialít žiaka vytvárať aj priestor na **socializačné procesy**, umožňovať a oceňovať rozvoj sociálnych vzťahov a spôsobilostí, vzájomnú pomoc, kooperáciu, pozitívne sociálne cítenie a toleranciu, byť v praxi prežívaným príkladom ľudských hodnôt. Vychádza z princípu pozitívneho prijatia druhého ako odlišnej, ale rovnako hodnotnej bytosti a z potreby rozvíjať sociomorálny, ľudsky hodnotný vývin žiakov. Preto požaduje vytvárať kvalitnú *socioemočnú klímu* v škole, aby sa žiak mohol rozvíjať v bezpečnom a podnetovo bohatom prostredí. A to nie iba z romantizujúcej požiadavky na radostné učenie sa, ale najmä preto, že vplyv pozitívnych afektívnych procesov na učenie sa žiakov, či deštrukčný vplyv sebaznehodnocujúceho sebapoňatia na rozvoj osobnosti pod vplyvom nevhodných hodnotiacich komunikačných schém boli mnohokrát výskumne potvrdené (Brown 1971, Bloom, 1976, Helus, 1982, Helus 2004). Cieľom tu nie je nejaká relaxácia a pohoda, ale vytvorenie podmienok pre sústredenú a zaujatú prácu žiakov a trvalosť ich poznania. Bezpečná klíma súvisí aj so znalosťou hraníc priestoru, v ktorom sa môžu žiaci slobodne a beztrestne pohybovať, závisí teda od autority učiteľa, od uplatňovania jasných a uvedomených (vnútorne prijatých) sociálnych a morálnych pravidiel života v škole.

Zložitosť riadenia a náročnosť uskutočnenia opisovaných procesov dokazuje neoprávnenosť tvrdenia, že v humanistickej škole je podcenená úloha učiteľa, ak je charakterizovaný ako *facilitátor rozvoja* dieťaťa. Humanistická pedagogika vychádza z ústrednej úlohy vzťahu medzi učiteľom a žiakom v edukácii. Pritom má na mysli také stretnutie s druhým, ktoré vyvoláva otázky, ktoré by si človek sám bez druhého nikdy nepoložil. Kvalita interakcie a komunikácie učiteľa, ktorej je vlastné práve tak vytyčovanie jasných požiadaviek na dieťa, ako aj vyjadrenie dôvery, uznania a lásky dieťaťu, je podľa humanistickej pedagogiky jadrom celého vyučovacieho procesu. Učiteľ nemá byť tým, kto prednáša, všetko určuje, skúša a hodnotí, ale tým, „kto uvádza do vecí, vytvára kvalitné podmienky pre učenie sa, podporuje žiaka na ceste poznaním, motivuje, inšpiruje, pomáha vyznať sa vo svete, pochopiť zmysel a súvislosti, vybavuje pocitom sebaúcty a sebadôvery“ (Spilková, 2008, s. 6). V takomto ponímaní je učiteľ tvorcom mnohovrstevného procesu vzdelávania a v rámci neho facilitátorom žiakovho učenia sa a jeho rozvoja.

Určujúce charakteristiky humanistickej školy, ktoré v pedagogike už boli z rôznych aspektov rozpracované, od nej požadujú, aby bola viac rozvíjajúca a menej selektujúca, viac učiaca sa a menej poučujúca, viac autonómna a menej závislá na rozhodnutí iných a otvorená voči

žiakovi i svetu a nie uzavretá. ***Humanistická škola nie je inštitúciou, ktorá*** by zastávala extrémne liberálne postoje a ***vychovávala žiakov k individualizmu***, pretože (podľa Kosová, 1998, Lukášová, 2008, Spilková 2008):

- nepreferuje jednostranné pestovanie slobody dieťaťa, ale vzdelávanie, ktoré rešpektuje individualitu a umožňuje osvojenie si prosociálneho konania s úctou k druhým ľuďom,
- nedáva priestor len individuálnym hodnotám a odlišnosti, ale žiada profesionálne rozhodovanie učiteľov medzi individuálnymi a sociálnymi hodnotami, ktoré povedie k autoregulácii žiakov podľa humánnych hodnôt a pravidiel,
- nechce oslabiť pozíciu učiteľa, naopak považuje ho za tvorcu vzdelávacieho procesu, ktorý práve preto, že má prirodzenú autoritu, môže byť facilitátorom a radcom,
- nepovažuje za správne dieťaťa iba chváliť, ale vyžaduje reflexiu edukačných procesov a na jej základe vyváženosť heteronómnych a autonómnych stratégií pri hodnotení edukačných výsledkov,
- nežiada partnerstvo medzi učiteľmi a žiakmi, ale akcentuje zámerné utváranie tohto interpersonálneho vzťahu ako tvorivej interakcie a komunikácie, ktorá podporuje žiakovu aktivitu, sebaúctu a autoreguláciu,
- nezdôrazňuje len pohodu a spontaneitu, ale emocionálne bezpečné, sociálne hodnotné a podnetovo bohaté pedagogické prostredie, v ktorom môžu žiaci získavať nové skúsenosti a rozvinúť svoje vlastné učenie sa,
- neodmieta všetko, čo súvisí s tradičným modelom školy, ale požaduje tvorivý prístup k vlastnému modelu a školskému programu školy a permanentnú evalváciu a autoevalváciu vlastných pedagogických postupov a pod.

Školu robia humanistickou jej učitelia tým, ako milujú svojich žiakov, čo všetko sú ochotní pre nich urobiť, ako sú ochotní sa kvôli nim meniť a zlepšovať. Čas, keď entuziazmus učiteľov sám tvoril humanizačné hnutie, už uplynul. V súčasnej dobe, keď sú učitelia sklamaní postojom spoločnosti k nim, či reformou školstva, zviazaní narastajúcou byrokraciou a keď v skutočnosti nie sú pripravení na úlohu tvorcov kurikula, ale ani na úlohu facilitátora procesu učenia sa a osobnostného dozrievania žiakov, je základným kameňom obnovenia humanizačných trendov nielen podpora profesijného rastu, ale aj vnútorného ľudského potenciálu učiteľov. Vzájomná pomoc a úcta, vzájomné učenie sa a profesijná solidarita, ale predovšetkým pokoj a čas na kultiváciu svojich žiakov, aj to patrí k humanistickej škole a musí byť cieľom tých, ktorí takúto školu vedú. Opätovný návrat k humanizácii školy, obnova ľudskosti alebo aspoň podnecujúcej nádeje, je naliehavou výzvou dnešnej dehumanizovanej doby pre všetkých – pre tých, čo školu tvoria, pre tých, ktorí ju riadia, pre tých, ktorí o nej rozhodujú, ale aj pre tých, ktorí pre jej existenciu vytvárajú ľudské i ostatné predpoklady.

Poznámky:

(1) Štúdia vznikla s finančnou podporou projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike.

(2) Generácia Q – narodená v 80-tych a 90-tych rokoch, vstupuje na scénu začiatkom 21. storočia, pomenovaná Q podľa nízkeho inteligenčného a emočného kvocientu.

(3) Na rozdiel od pojmu „personalistický“, ktorý je ontologického charakteru a vyjadruje, že podstatou je zameranie na osobu, východiskom je osoba. Zahŕňa aj extrémne individualistické, ale aj humanistické koncepty.
(4) Striedmosť je ohľaduplnosť k životu a zemi. Striedmosť nemožno zamieňať s biedou, alebo neprajnosťou. Striedmosť je pozitívna hodnota bohatstva a nie chudoby.
(5) Toto môže, ale nemusí platiť, ak chce škola naozaj rozvíjať žiaka podľa jeho možností a schopností a usilovať sa o čo najvyšší rozvoj v tých schopnostiach, v ktorých má žiak na to predpoklady. Tie sú u každého žiaka iné a možno ich uplatniť aj v rozdielnom obsahu edukácie ako v povinnej, ale najmä vo voliteľnej časti školského kurikula.

Literatúra

BECK, U. 2007. *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2007.

BLOOM, B. S. 1976. *Human Characteristics and the School Learning.* New York: McGraw-Hill, 1976.

BROWN, G. I. 1971. *Human Teaching for Human Learning.* New York: The Vicking Press,1971.

BUBER, M. 2001. *Problém člověka.* Praha: Kalich, 2001.

DUROZOI, G. – ROUSSEL, A. 1990. *Filozofický slovník.* Praha: EWA Edition, 1990.

GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia.* Bratislava: IRIS, 2007.

HELUS, Z. 1982. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti,* Praha: SPN, 1982.

HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha. Portál, 2004.

KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.

KOSOVÁ, B. 1993. Zmysel života a ciele výchovy. *Pedagogická revue,* roč. 45, 1993, č. 5 – 6, s. 241 - 252.

KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania.* Banská Bystrica : PF UMB,1995

KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z personálnej a sociálnej výchovy*. Banská Bystrica, PF UMB, 1998.

KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie.* Banská Bystrica: PF UMB, 2013.

KUDLÁČOVÁ, B. – SZTOBRYN, S. 2011. *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve.* Trnava: Pedagogická fakulta TU.

KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. 2012. *Európske pedagogické myslenie od moderny k postmoderne po súčasnosť.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 2012.

LUKÁŠOVÁ, H. 2008. Transformace primárního vzdělávání na Slovensku a v České republice. *Komenský,* roč. 133, 2008, č. 3, s. 21 – 26.

Malá československá encyklopédia. D-CH. Praha: Academia, 1995

Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10 –15 rokov. Bratislava : IRIS, 2002.

OECD. Futures Thinking in Action. 2006. [online] OECD. [cit. 2011-10-16]. Dostupné na: <www.oecd.org/edu/future/sft>

PALOUŠ, R. 1996. *Totalizmus a holizmus.* Praha: Univerzita Karlova, 1996.

PELCOVÁ, N. 2000. *Filozofická a pedagogická antropologie.* Praha: Univerzita Karlova, 2000.

PELCOVÁ, N. 2001. *Vzorce lidství.* Praha: ISV nakladatelství, 2001.

PIKE, G. – SELBY, D. 1994. *Globální výchova.* Praha: GRADA, 1994.

PORUBSKÝ, Š. 2010. Edukačné doktríny a kríza súčasnej školy. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 19, 2010, č. 1, s. 1 - 4.

PORUBSKÝ, Š. 2010b. Hmlistý priestor pred zatvorenými dverami: neautorský oblúk ku komentáru B. Pupalu a O. Kaščáka. *Komenský,* roč.134, č. 5, s. 17 – 23.

PORUBSKÝ, Š. 2012. *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom i historickom kontexte.* Banská Bystrica: PF UMB 2012.

RAJSKÝ, A. 2009. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2009.

SKOLIMOWSKI, H. , 1996. Ekologická etika a posvátnost života. In: *Závod s časem.* Praha : Ministerstvo životního prostředí, 1996, s. 135 – 152.

SPILKOVÁ, V. 2008. K teoretickým východiskům transformace primárního vzdělávání v SR - z české perspektivy. *Komenský*, roč. 133, 2008, č. 2, s. 3-8.

ŠVEC, Š. 1993. Koncepcia humanisticky orientovanej výučby. *Pedagogická revue,* roč. 45, 1993, č. 1-2, s. 2 - 15.

ŠVEC, Š. 1994. Poňatie osobnosti v humanistickom učiteľstve. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, 1994, č. 2, s. 129 - 137.

ŠVEC, Š. 2002. Učiť sa byť a uspieť. *Pedagogická revue,* 2002, roč. 54, č. 1, s. 9 – 32.

WRIGHT, G. H. 2001. *Humanizmus ako životný postoj.* Bratislava: Kalligram, 2001.

ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993.

ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994.

ZELINA, M. 1995. *Sloboda osobnosti*. Šamorín: Fontana, 1995.

Kontakt
Dr. h. c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová ulica 13, 947 11 Banská Bystrica
beata.kosova@umb.sk

KONTEXTY PRIMÁRNEJ EDUKÁCIE NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PU V PREŠOVE

CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION ON PEDAGOGICAL FACULTY OF PREŠOV

Milan PORTIK

Abstrakt

Minulosť a súčasnosť prípravy učiteľov elementaristov na PF PU v Prešove bola a je ovplyvňovaná mnohými činiteľmi. Príspevok poukazuje na tie, ktoré považujem za dôležité: spoločensko-politická situácia, názory profesionálov (expertov), štruktúra študijných programov, strategické plánovanie.

Kľúčové slová: pregraduálna príprava, študijné programy, učiteľ elementarista, vývoj a budúcnosť

Abstract

The past and present of primary teacher training within the Faculty of Education has been influenced by several factors. The article discusses the ones considered crucial by the author: social and political context, opinions of experts in the field, structure of the study programmes and strategic planning.

Key words: initial teacher training, study programmes, primary school teacher, present and future of teacher training

Analyzovať kontexty prípravy učiteľov elementaristov na PF PU v Prešove (pri významnom jubileu jej existencie) si žiada už v úvode vysloviť základnú axiómu: dobrý učiteľ je jedným z najdôležitejších činiteľov dobre vzdelaného žiaka. Za východisko úvah je pre mňa určujúca príprava a pripravenosť učiteľa na túto profesiu. Takéto vymedzenie nie je náhodné. V roku 2000 som totiž na túto tému vystúpil na konferencii, ktorej nosným mottom bola téma „Príprava učiteľov elementaristov na prahu nového tisícročia“. Týmto vstupom chcem uviesť, že príprave učiteľov elementaristov sa naša fakulta venovala a venuje mimoriadne zodpovedne a tejto problematike vymedzila aj organizovanie vedeckých konferencií s tematikou prípravy učiteľov (tak elementaristov ako aj predškolákov a špeciálnych pedagógov), ktoré sa viac ako štvrťstoročie permanentne organizujú na pôde našej fakulty. Aj táto konferencia je dôstojným pokračovaním tohto úsilia. Rozhodol som sa teda do môjho príspevku uviesť niektoré zaujímavé myšlienky, ktoré boli publikované v dávnejšej, aj tej neďalekej minulosti. Ich znovuuvedením (oprášením) chcem ukázať na novo sa opakujúce problémy v príprave učiteľov, ktoré

sa snažíme riešiť, a žiaľ, mnohokrát zostáva viditeľná iba naša snaha. Chcem teda ukázať na premostenie, istý oblúk, ktorý tu bol a je a ukazuje minimálne na zaujímavé paralely a snahu o prípravu dobrého učiteľa- elementaristu

V žiadnom prípade tento úvod nemá byť zúfalým volaním o pomoc, ale skôr povzbudením do ďalšieho hľadania ciest ku kvalitnej príprave učiteľov.

Vo vzťahu k príprave učiteľov považujem za dôležité venovať pozornosť činiteľom, ktoré sú kontextom tejto prípravy a, podľa môjho názoru, tvoria jej neoddeliteľnú súčasť. Zaujímavým a inšpirujúcim je pohľad na štruktúru študijných programov v ich kreovaní od vzniku našej fakulty. Poznanie zastúpenia študijných predmetov však naznačí iba rámec, oblastí poznania, avšak poznanie skutočnej kvality a efektivity práce učiteľov s týmito oblasťami poznania si vyžaduje hlbší ponor do konkrétnej učiteľovej práce s obsahmi. Ide azda o jednu z najnáročnejších úloh, ktorá nie je zatiaľ u nás realizovaná. Istým spôsobom je to nahradzované tým, že poznáme kvalifikačnú štruktúru učiteľov, ich vedecké smerovanie, ich publikačné aktivity a aj spätnú väzbu od študentov cez ankety, ktoré majú istú výpovednú hodnotu o nás, o štúdiu, o predmetoch, ktoré zabezpečujeme. Ak chceme uvažovať o kvalite našich absolventov, je potrebné venovať pozornosť študentom od ich príchodu na fakultu, cez štúdium až po informácie o tom, ako sú vnímaní zamestnávateľmi v reálnej učiteľskej praxi. Oblasťou, ktorú považujem za dôležitú je aj spolupráca našej fakulty s inými fakultami, inštitúciami tak u nás, ako aj v zahraničí. V závere svojho príspevku by som rád naznačil isté predstavy o oblastiach, ktoré je potrebné rozvíjať.

Aby sme mohli naznačené oblasti konkretizovať, je potrebné začať krátkou vstupnou informáciou o charaktere a poslaní 1.stupňa ZŠ (primárneho, elementárneho), pre ktorý sú študenti pripravovaní. Historicky môžeme vystopovať štyri znaky: Prvým je národný (národnostný) charakter, ktorý sa premietal aj do označenia prívlastkami: škola elementárna, ľudová a od roku 1948 (rok pre historickým medzníkom vzniku našej fakulty) aj oficiálne Národná škola. Prejavovalo sa to úsilím viesť deti k úcte k materinskému jazyku, úcte k národu, k jeho kultúre, k jeho dejinám. Druhým znakom je orientácia na dieťa, rešpektovanie jeho vývinových osobitosti, prispôsobovanie obsahu i metód vyučovania jeho vekovým schopnostiam a možnostiam, jeho prirodzenému pohľadu na svet. Tretím znakom je úzka nadväznosť výchovno-vzdelávacej práce učiteľov na výchovu v rodine a v predškolských zariadeniach. Štvrtým znakom je vplyv europeizácie, ktorý je dôsledkom globalizačných tendencií v ekonomike a výrazne sa premieta do socio kultúrnej oblasti. Výchova k európskej dimenzii je v poznávaní iných kultúr, k chápaniu spolunažívania v rôznosti. S tým úzko súvisí príprava detí v cudzích jazykoch.

Uvedené východiská sa významným spôsobom odzrkadľovali v školských dokumentoch (v učebných plánoch, osnovách, učebniciach, v kurikule) pre tento stupeň školy. Posledná koncepčná zmena z roku 2008 po prijatí školského zákona vytvára rámcový dvojúrovňový participatívny model riadenia škôl zavedením štátneho a školského vzdelávacieho programu. Vyjadruje hlavné princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu, ako aj demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je národné vzdelávanie založené.

Naznačené koncepčné a obsahové východiská 1. stupňa ZŠ boli a sú určujúce pre prípravu budúcich učiteľov – elementaristov.

(*Poznámka:* časopriestoru, teda historickému kontextu fakulty sa v príspevku nebudem venovať, pretože *histórii, súčasnosti a perspektívam fakulty je venovaný príspevok dekanky doc. Ing. Jany Burgerovej, PhD*.)

Študijné programy v kontexte prípravy budúcich učiteľov – **elementaristov**

Od absolventa učiteľskej prípravy sa očakáva vysoká profesionalita vykonávaných aktivít a činnosti v edukačnej praxi. Pre učiteľskú profesiu (Kosová 2009) je typické, že profesionál má konať autonómne a že v tom, čo vykonáva, musí byť expertom. Spĺňajú absolventi tieto nároky? Boli a sú na profesionalitu pripravení?

Cez prezentáciu učebných plánov (od vzniku našej fakulty) sa pokúsim implicitne vyabstrahovať stratégiu vybavovania budúcich učiteľov dôležitými poznatkami, spôsobilosťami i celkovou orientáciou ich profesionalizácie.

Uvádzané študijné programy (tabuľky 1-5) sú prehľadom o skupinách predmetov, ktoré vymedzujú oblasti poznania (všeobecný základ, pedagogicko-psychologické, biologicko-pediatrické, odborovo-predmetové, praktickú prípravu, kurzy a iné), tomu pridelené predmety a objem týchto oblastí poznania vyjadrený v percentách.

Učebný plán pre prípravu učiteľov všeobecných škôl (1.stupeň) - štvorsemestrálne

Tabuľka č. 1: školský rok 1946/1947

Skupiny predmetov	predmety	% v objeme
Všeobecno-kultivačné **Ideologicko-politické**	Filozofia, dejiny filozofie, náuka o štáte a politická výchova, československé a slovanské dejiny	**16**
Pedagogicko-psychologické	Dejiny pedagogiky, všeobecná pedagogika, všeobecná didaktika, všeobecná psychológia, sociálna a sociologická pedagogika, pedagogika 1. stupňa (ľudovej školy), didaktika 1. stupňa, psychológia 1. stupňa, pedopatológia žiaka 1. stupňa, ľudovýchova	**33**
Biologicko-pediatrické	Školská hygiena, kapitoly z detského lekárstva, biológia žiaka 1. stupňa	**9**
Všeobecno-predmetové	Slovenský jazyk a literatúra, literatúra pre mládež, jazyk ruský a literatúra, učenie o prírode, Hv, Vv, Tv, domáce nauky (študentky), metodika elementárnej triedy, špeciálne metodiky predmetov, administratíva	**34**
prax	Školská prax	**8**

Zdroj:Uhlířová, J. 2013

Učiteľstvo pre 1.stupeň ZŠ v kombinácii s Aj,Fj,Nj,Tv,Hv,Vv,Zem.,Prír.,Mat.,Sj štvorročné

Tabuľka č. 2: školský rok 1967/1968

Skupiny predmetov	predmety	% v objeme
Politicko-výchovné, či ideovo „kultivačné“	Dejiny MRH a KSČ, Dialektický a historický materializmus, politická ekonómia, vedecký komunizmus, logika	**15**
Pedagogicko-psychologické	Úvod do pedagogiky, Teória vyučovania, teória výchovy s metodikou výchovnej práce, vybrané kapitoly z dejín pedagogiky, školské predpisy, Úvod do psychológie, vývinová psychológia, špeciálna pedagogika	**23**
Biologicko-pediatrické	Biológia dieťaťa, kurz školskej hygieny	**2**
Odborovo-predmetové	Slovenský jazyk, materinský jazyk s metodikou, materinský jazyk s metodikou pre 1.-5. Roč., teória vyučovania písania, čeština, metodika ruského jazyka, matematika s teóriou vyučovania, matematika s teóriou počtov, matematika s metodikou pre 1.-5. Roč., vlastiveda s metodikou, hudobná výchova s metodikou, nástrojová prax (cvičenia), výtvarná výchova a metodika písania, metodika telesnej výchovy, metodika pracovného vyučovania	**40**
Pedagogická prax	Pedagogická prax (1.roč. – týždenná orientačná), priebežná prax (2.roč. -/2; 3.roč. -/2;; súvislá pedagogická prax (4roč. – 6 týždňov, pedagogická prax v LPT (2.roč. -/3), pedagogická prax v školských a výchovných zariadeniach (3. Roč. -/3)	**10**
Prax spoločensko-prospešná, výrobná	spoločensko-prospešná prax, súvislá výrobná prax v poľnohospodárstve alebo priemysle	**6**
kurzy	Kurz vyučovacej techniky, kurz lyžovania, kurz korčuľovania, kurz turistiky	**4**

Zdroj:Uhlířová, J. 2013

Učiteľstvo pre 1.stupeň ZŠ jednoodborové – štvorročné

Tabuľka č. 3: školský rok 1980/1981

Skupiny predmetov	predmety	% v objeme
Ideovo-politické alebo ideologické	Dejiny KSČ, marxistická filozofia, politická ekonómia, vedecký ateizmus, vedecký komunizmus	**16**
Pedagogicko-psychologické	Pedagogika a dejiny pedagogiky, organizácia a správa školy, špeciálna pedagogika, psychológia všeobecná a vývinová, pedagogická a sociálna psychológia	**14**
Biologicko-pediatrické	Biológia dieťaťa a školské zdravotníctvo, biológia dieťaťa, školská pediatria, hygiena a výchova k rodičovstvu	**5**
Odborovo-predmetové	materinský jazyk, didaktika materinského jazyka, kultúra reči a hovoreného prejavu, literatúra pre mládež s didaktikou literárnej výchovy, čeština, ruský jazyk, základy elementárnej matematiky, základy elementárnej geometrie, didaktika matematiky s praxou, didaktika prvouky, vlastivedy a prírodovedy, metodika prvopočiatočného písania a čítania, didaktická technika, základy kybernetiky a programovania, dopravná výchova, Hv,Vv, Tv, branná výchova	**40**
Voliteľné výchovy, špecializácie	Hv, Tv, Pv, Vv	**8**

Prax	Úvodná pedagogická prax, priebežná pedagogická prax, pedagogická prax v 1.roč. ZŠ, prax v letných pionierskych táboroch, spoločensko-politická prax	**10**
kurzy	Kurz pestovateľských a technických prác, zimný kurz Tv, kurz korčuľovania, letný kurz Tv, kurz brannej výchovy	**7**

Zdroj:Uhlířová, J. 2013

Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ – (PF PU)

Tabuľka č. 4: akademický rok 1998/1999

Skupiny predmetov	predmety	% v objeme
Všeobecný základ	Základy filozofie a etiky, ekológia, základy práva, výpočtová technika, diplomový seminár	**7**
Pedagogicko-psychologické	Všeobecná pedagogika, dejiny pedagogiky, didaktika, teória výchovy, tvorivá dramatika, základy predškolskej pedagogiky, špeciálna pedagogika, pedagogická komunikácia, všeobecná psychológia, vývinová psychológia, pedagogická psychológia, sociálna psychológia (+volitľné predmety)	**15**
Biologicko-pediatrické	Biológia dieťaťa a drogová prevencia	**1**
Odborovo-predmetové a metodické	Slovenský jazyk, didaktika slovenského jazyka, teória literatúry, literatúra pre deti a mládež, didaktika literatúry, repetitórium stredoškolskej matematiky, elementárna aritmetika, základy algebry, elementárna geometria, didaktika matematiky, vybrané kapitoly z matematiky, úvod do štúdia Hv, vokálna intonácia a rytmus, hudobná výchova, hra na nástroji, didaktika hudobnej výchovy, pedagogická interpretácia hudobného diela, didaktika čítania a písania, kresba, maľba, plastická a priestorová tvorba, didaktika Vv, úvod do štúdia Vv, grafika a grafický dizajn, teória a prax plávania, teória a prax atletiky, základy vied o športe, teória a prax gymnastiky, teória a prax hier, didaktika Tv, antropomotorika, rytmická gymnastika a tanec, prvouka s didaktikou, prírodoveda s didaktikou, vlastiveda s didaktikou, technické práce, didaktika technických prác, pestovateľské práce, didaktika pestovateľských prác (+ 28 voliteľných predmetov)	**68**
Prax	Úvodná (2dni); 2.roč. 1 týždeň); 3. roč.-5 dni v 1.roč. ZŠ; 3.roč. – priebežná 3 týždne; 4. roč. priebežná 3 týždne; 4 roč. – súvislá 80 dni	**9**
kurzy	Telovýchovný zimný (6dni), telovýchovný – letný (8dni); prvouky, vlastivedy a prírodovedy (5dni), krajinkársky (5dni)	**9**

Zdroj: Študijný program 1988/89, PF UPJŠ Prešov

Predškolská a elementárna pedagogika – PF PU

Tabuľka č. 5: akademický rok 2014/2015

Skupiny predmetov	predmety	% v objeme
Všeobecný základ	Základy filozofie a etiky	**3/0**
Pedagogicko-psychologické	Bc.- predškolská a elementárna pedagogika a psychológia, teória školskej mimoškolskej výchovy a tvorivá dramatika, pedagogická komunikácia a hra, metodika výchovy mimo vyučovania, základy špeciálnej pedagogiky, predškolská a elementárna didaktika a diagnostika, vývinová a sociálna psychológia Mgr. – didaktické praktikum, metodika pedagogického výskumu, pedagogická psychológia, pedagogická diagnostika v primárnej škole	**24/16**
Biologicko-pediatrické	Biológia dieťaťa a školská hygiena, drogová prevencia	**3/0**
Odborovo-predmetové a metodické	Bc.- rozvoj výtvarnej expresie, úvod do štúdia literatúry, rozvoj hudobnej expresie, slovenský jazyk, tvorba počiatočných matematických predstáv, základná a rytmická gymnastika, matematika a voľnočasové aktivity, dramatické formy literatúry pre deti a mládež, hudobný nástroj, didaktika jazykovej a literárnej výchovy, metodika výtvarnej výchovy v MŠ a ŠK, základy atletiky, pohybových a športových hier, edukológia predškolskej a školskej telesnej výchovy, elementárna aritmetika a algebra s didaktikou, metodika Hv v MŠ a ŠK, základy prírodovedného a vlastivedného vzdelávania Mgr.- aritmetika a algebra s didaktikou, teória a dejiny literatúry pre deti a mládež, didaktika elementárneho čítania a písania, didaktika Hv, didaktika Sj a literatúry, geometria s didaktikou, multikultúrna výchova, prírodoveda s didaktikou, didaktika IKT s didaktikou, didaktika Tv, didaktika Vv, metodika vyučovania mat. v primárnej škole, pracovné vyučovanie s didaktikou, vlastiveda s didaktikou	**41/66**
Prax	Bc.- úvodná pedagogická prax, prax v MŠ I, prax v MŠ II, prax v ZŠ I, prax v MŠ III, prax v ZŠ II, prax v MŠ IV, prax v ZŠ III, Mgr. – Prax I, prax II, pedagogická prax v 1. Roč. ZŠ, Prax III	**14/18**
Anglický jazyk v kombinácii s PaPP	Bc.- komunikácia v Aj I,II,III,IV, praktická gramatika Aj I,II,III, Aj v MŠ, didaktická komunikácia v Aj I,II, didaktika Aj I,II Mgr.- didaktika Aj pre primárne vzdelávanie I,II,III, komunikačné zručnosti v Aj I,II,III, anglický jazyk v kurikule primárnej školy	**27/18**

Zdroj: Študijný program 2014/15, PF PU v Prešove

Kvôli zachyteniu rôznorodosti a dynamiky zmien v jednotlivých oblastiach poznania v štruktúre študijných programov uvádzam prehľadovú tabuľku 6

Zastúpenie predmetov (%) podľa oblastí poznania

Tabuľka č. 6: prehľad v oblastiach poznania v jednotlivých akademických rokoch

Skupiny predmetov	1946/47	1967/68	1980/81	1998/99	2014/15
Všeobecný základ	16	16	16	7	3
Pedagogicko-psychologické	33	23	14	16	24/16
Biologicko-pediatrické	9	2	8	1	3
Všeobecno-predmetové	34	40	40/8	69	41/66
prax	8	16	10	9	14/18

Takmer sedemdesiatročný rozdiel medzi prvým a posledným študijným programom a študijné predmety zastúpené v nich ukazujú na vplyv spoločensko-politickej situácie nielen na postavenie predmetov (hlavne v časti všeobecné predmety), ale aj na prístupy k ponímaniu učiteľskej profesie, jej profesionalizácie. Ešte raz chcem zdôrazniť, že takýto prehľad nám síce ponúka to implicitné vo vzťahu ku kvalite absolventa, ale to explicitné je „skryté“ v práci každého učiteľa s obsahom týchto predmetov (o tom sú aj príspevky na takýchto konferenciách).

Ak som v úvode príspevku uvažoval nad premostením (oblúkom) medzi tým, k čomu sme vo svojom úsilí pri hľadaní zefektívňovania v príprave učiteľov dospeli (Portik 2000) a tým, čo chceme, uvediem sumárnu tabuľku o predmetoch a časovej dotácii na piatich pedagogických fakultách pripravujúcich učiteľov pre 1. stupeň ZŠ (tabuľka 7) a moje závery z týchto analýz.

Tabuľka 7. Prehľad o zastúpení predmetov na pedagogických fakultách na Slovensku

	Prešov		B. Bystrica		Nitra		Trnava		Bratislava	
Predmet	pred.	hod.	pred.	hod.	pred.	hod.	pred.	hod.	pred.	hod.
Všeob.základ	6	14	5	12	3	7	7	17	9	13
Psychológia	7	10	4	12	9	8	2	10	7	12
Pedagogika	19	17	17	19	18	19	12	21	17	34
∑	32	41	26	43	30	34	21	48	33	59
Did. čít.a pís.	1	4	1	5	1	4	1	2	1	1
Slov. jazyk	10	21	6	24	7	24	6	27	7	24
Matematika	10	23	5	20	8	20	5	20	4	16
Element. reál.	7	16	9	19	8	17	6	10	5	14
∑	28	64	21	68	24	65	18	59	17	55
Hud. výchova	14	20	6	16	9	19	4	17	7	12
Tel. výchova	13	19	11	16	14	16	6	17	7	17
Výtv. výchova	12	18	8	16	8	16	3	14	5	9
∑	39	57	25	48	31	51	13	48	19	38
Praxe:	6	17	7	20	6	15	3	10	4	17
∑	105	179	79	179	91	165	55	165	73	169

Na základe analýzy učebných plánov jednotlivých fakúlt i doteraz realizovaných konkrétnych zmien (Portik 2000) možno konštatovať, že zaznamenávame tieto tendencie:

- výraznejšia vyváženosť medzi pedagogicko-psychologickou a didaktickou prípravou na jednej strane a odborno-predmetovou na strane druhej
- cudzojazyčná príprava
- vstup dramatickej výchovy do študijných programov/ dôležitá v príprave sociálnych kompetencii človeka
- špeciálno-pedagogická príprava – miera úrovne rôzna
- posilnenie integrity medzi teoretickou a praktickou prípravou
- priestor pre alternatívnu pedagogiku- pluralitné systémy
- nástup povinne voliteľných a voliteľných predmetov – viac priestoru pre samoštúdium, napĺňanie individuálnych záujmov
- spôsob, ako pripravovať budúcich učiteľov. Problém nie je ani tak v obsahu, teda, čo ich učiť, ale ako, akými spôsobmi sprostredkovať poznanie, vzdelávacie obsahy. Spôsob,

akým je študent pripravovaný, výrazne ovplyvňuje jeho budúce poňatie výučby /človek sa veľa učí z vlastnej skúsenosti/

- tendencia k humanizácii – ak chceme toto naplniť, študenti musia takéto zmeny sami prežiť. Mali by teda pracovať v určitej kultúre vzťahu učiteľ- žiak, resp. študent, v určitej kultúre poznávacích procesov, zažiť výučbové prostredie typu dielne, ateliéru, kde sa tvorí, kde skutočne vzniká poznanie, kde sa učí myslieť, diskutovať, spolupracovať, hodnotiť seba a iných. To znamená konkrétne metódy riešenia problémov, projektov, konštruovanie poznania na základe vlastnej činnosti, skúsenosti, prežitkov, kooperatívnej formy výučby. V tejto oblasti sú obrovské rezervy
- za veľkú výzvu pre učiteľov považujeme zmenu konzervatívneho prístupu v podobe verbálneho odovzdávania poznatkov v hotovej podobe a frontálnej forme výučby

Uvedené problémové miesta nás evokujú vysloviť niekoľko myšlienok pre smerovanie modernizácie prípravy učiteľov - elementaristov:

- príprava učiteľov - elementaristov - predstavuje komplikovaný systém problémov vyžadujúci si dialóg, vedecké bádanie i analýzu poznatkov z praxe. Nie je možno ísť ani cestou úplnej unifikácie ani cestou bezbrehej autonómnosti. Voľnosť je príležitosť, ale aj obrovská zodpovednosť pri tvorbe rôznych modelov, prístupov a postupov
- programová a koncepčná otvorenosť, inovatívnosť a perspektívnosť pri zachovaní základov vied
- plasticita prostriedkov /metód, foriem/ výchovy učiteľov, zoznamovanie sa s rôznymi alternatívnymi postupmi
- humanizáciu procesu výchovy
- vedeckosť, interdisciplinárnosť a integrácia pri tvorbe učebných plánov, využívanie informačnej techniky
- uvedomenie si obrovského významu praxe v príprave na učiteľské povolanie
- príprava učiteľa pre „ európsku dimenziu“
- príprava učiteľa pre školu budúcnosti

Uvedenie záverov z roku 2000 má ambíciu ukázať na mimoriadne úsilie pri hľadaní efektívnych a účinných ciest v príprave budúcich učiteľov a špirálu, po ktorej stúpame k jeho zdokonaľovaniu.

Na základe týchto záverov sme v študijnom programe ak. roka 2003/2004 postulovali takýto profil absolventa. Jeho uvedením chcem dokumentovať, že princípy takto naformulovaných požiadaviek nestrácajú na platnosti ani dnes.

- Príprava učiteľa v rovine rozvíjania jeho postojov, osobnostných vlastností a učiteľských spôsobilosti
- V obsahovej príprave akcent na posilnenie celostného a činnostného prístupu
- Odstrániť rozdrobenosť, duplicitu a presadzovať obsahovú a procesuálnu integritu v príprave učiteľov
- Vychádzať z potrieb spoločnosti
- Do prípravy začleňovať najnovšie alternatívne vyučovacie postupy, širší záber voliteľných predmetov
- Kľúčovou cestou napĺňania profilu je pedagogicko-psychologická kvalifikácia, metodická a praktická. Prepojenie pedagogických disciplín, didaktík predmetov a pedagogickej praxe

- Prakticky orientované semináre a cvičenia
- Doraz klásť na to, ako učiť pred tým, čo učiť, na produkciu nového. Vytváranie konštruktívnych pedagogických situácií
- Rozvíjanie postojov študentov k sebe, k učiteľskému povolaniu a tvorivosti

Učitelia - elementaristi na PF PU (UPJŠ)

Vznikom Prešovskej univerzity v Prešove (1997) a kreovaním novej podoby jej pedagogickej fakulty sa stala PF PU v Prešove výnimočnou v rámci pedagogických fakúlt Slovenska. Tým, že začala pripravovať „iba“ učiteľov v odbore predškolská a elementárna pedagogika a učiteľov v odbore špeciálna pedagogika vznikol priestor pre hlbšiu špecializáciu a pre výskumné aktivity v týchto oblastiach. Chcem vyzdvihnúť premyslenú stratégiu prvého dekana prof. Tureka, ktorý s vedením fakulty a vedúcimi katedier vytvárali priestor a podmienky pre efektívne fungovaniu takejto podoby fakulty.

Vytvorili sa tieto katedry: slovenského jazyka a literatúry (prof. Jurčo), matematiky (doc. Fiamčík), katedra elementárnej a špeciálnej pedagogiky (dr. Portik), výtvarnej výchovy (doc. Jusko), hudobnej výchovy (PaedDr. D.Šimčík), telesnej výchovy (PaedDr. Ľ.Oríšek),

V ak. rok 2003/04 sa formuje nová štruktúra fakulty. Dekanom sa stal doc. Portik. Na pozíciách vedúcich katedier boli:

Katedra elementárnych reálií (doc.Liba), katedra Hv (dr.Ľ.Šimčík), katedra matematiky (dr. Scholzová), katedra pedagogiky a psychológie (dr.Belásová), katedra slovenského jazyka a literatúry (dr. Liptáková), katedra špeciálnej pedagogiky (dr. Horňák), katedra Tv (Dr. Boržíková), katedra Vv (dr. Vojčíková)

Úctu si zaslúžia všetci tí, ktorí ešte pred vznikom novej podoby PFPU sa svojou prácou, orientáciou vedecko-výskumnej i pedagogickej činnosti venovali príprave učiteľov 1. stupňa ZŠ. Boli to vedúci oddelení pre 1. stupeň ZDŠ, ZŠ pri katedrách PF UPJŠ:

- doc. Dziak,dr. Varga, doc. Šperka, dr.Portik

Metodici predmetov a učitelia, ktorí sa venovali 1.stupňu ZDŠ (Borošová, Petrík, Ďuríčeková, Šperková, Keselová, Dropová, Schneiderová, Liba, Hugec, Chovanová,Šebeňová, Šoltés)

Súčasná podoba fakulty, jej vedenie, učitelia, pracovníčky študijného oddelenia i technicko-prevádzkový personál je zárukou toho, že ambície, ktoré si kládla PF PU pri jej vzniku sú napĺňané v maximálnej miere. Som presvedčený, že sa to odzrkadlí aj v pozitívnom hodnotení nášho akreditačného spisu v komplexnej akreditácii.

Študenti PF PU

Nie je mojím zámerom podrobne sa venovať všetkým súvislostiam, ktoré vo vzťahu k efektivite študentov v štúdiu tohto odboru a programu sú dominantné, ale chcem uviesť iba niekoľko postrehov. Záujmom každej fakulty je mať kvalitných študentov, tých, ktorí majú nielen predpoklady, ale sú aj motivovaní. Propagáciou štúdia nie sú len „otvorené dni fakulty a univerzity“, ktoré ponúkajú študentom výborný prehľad o fungovaní univerzity, jej fakúlt, o študijných odboroch, o možnostiach uplatnenia svojich záľub, o tom, čo je náplňou loga našej univerzity – viac ako vzdelanie, ale za mimoriadne dôležité považujem to, že naši absolventi šíria dobré meno našej fakulty a potvrdzujú, že tento študijný program má význam študovať. Tomu zodpovedá aj forma prijímacieho konania. Ak mnohé vysoké školy, študijné odbory prijímajú

iba na základe výsledkov zo stredoškolského štúdia, naša fakulta prijíma na základe náročných testov. Niekoľkonásobný počet záujemcov vo vzťahu k počtom prijímaných študentov nás presviedča o tom, že pozícia fakulty, jej meno, práca jej učiteľov má perspektívu.

Zaujímavý je pohľad na štruktúru uchádzačov (tabuľka 8) podľa typov stredných škôl.

Tabuľka 8. Prehľad stredných škôl, z ktorých sú uchádzači o štúdium

Typ školy	1997/98 %	2006/07 %	2013/14 %	2014/15 %
gymnázium	**52**	**24**	**32**	**39**
Stredná pedagogická škola	**23**	**27**	**25**	**22**
Stredná odborná škola	**22**	**42**	**43**	**19**
ostatné	**2**	**7**		**20**

Dôležité sú pre nás aj názory študentov na našu prácu. Získavame ich rôznymi spôsobmi. Nie sú to iba ankety, ktorých sa zúčastňuje prevažná väčšina študentov, ale aj také podujatia, akými boli „Čaj s dekanom“, stretnutia so zástupcami študentskej rady, zástupcami študentov v akademických senátoch. Čo však považujem za mimoriadne dôležité je práca s informáciami, ktoré dostávame ako spätnú väzbu.

Spolupráca PF PU

Byť úspešnou fakultou, dosahovať dobré vedecko-výskumné výsledky, mať kvalitne pripravené študijné programy, dobre pripravenú podobu pedagogických praxí, participovať na riešení spoločných výskumných projektov, ponúkať a prijímať pomoc pri recenzovaní kvalifikačných prác to všetko predpokladá mať dobrú spolupráca, dobré kolegiálne vzťahy, rozumieť svojim potrebám i potrebám iných.

Chcem poďakovať (nielen preto, že fakulta oslavuje významné výročie), ale preto, že aj vďaka týmto pracoviskám a týmto učiteľom sme dosiahli významné úspechy.

PF UMB Banská Bystrica – (prof. Kosová, prof. Kasáčová, prof. Doušková)
PF UKF Nitra – (prof. Petrová)
PF UK Bratislava – (prof. Zelina, prof. Kožuchová)
MPC Prešov
Asociácia dekanov českých a slovenských pedagogických fakúlt

Aká je naša budúcnosť?

Na základe doterajších analýz a úvah by som chcel vysloviť niekoľko myšlienok, ktoré by mali byť priestorom na uvažovanie, na hľadanie možností ich naplnenia:

- Sme učiaca sa spoločnosť a celoživotné vzdelávanie je naším údelom
  Kvalita vzdelávania súvisí s kvalitou učiteľov (kvalita učiteľov priamo súvisí s výsledkami žiakov
- Profesionalita v učiteľskom povolaní (semiprofesie) –čím a ako naplníme znaky profesie?
- Rola učiteľa – aká je a aká by mala byť?

Rozvíjať žiakove potencionality, facilitátor rozvoja žiaka, odborník na didaktickú transformáciu učiva, diagnostik a uskutočňovateľ vhodných intervencií, schopný reflektovať vlastnú prácu, odborná argumentácia vlastných edukačných postupov, schopnosť kooperovať a komunikovať s kolegami, rodičmi

- Dôraz na expertnosť profesie –odborník, ktorý uľahčuje učenie a komplexne rozvíja žiakovu osobnosť
- Model tzv. širokej profesionality – v čom by sa mala prejaviť?
- Zvyšovanie investícií do školstva a profesijný rast (ďalšie vzdelávanie) - akým spôsobom to zabezpečíme?
- Reforma učiteľského vzdelávania – je to ozajstná potreba alebo iba dôsledok politických turbulencií?

Literatúra

KOSOVÁ, Beáta, 2009. Profesionalizácia učiteľskej profesie. In. KASÁČOVÁ, Bronislava - CABANOVÁ, Mariana (eds), 2009. Učiteľ v predprimárnej a primárnej edukácii teória, výskum, vývoj.Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela-Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8083-814-0

PORTIK, Milan, 2000. O príprave a pripravenosti učiteľov elementaristov na profesiu. In: Príprava učiteľov-elementaristov na Prahu nového tisícročia. Prešov

UHLÍŘOVÁ, Jana, 2013. Hledaní cesty profesionalizace učitelů primární školy v letech 1948-1989. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta.ISBN 978-80-7290-641-3

Kontakt

prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
milan.portik@unipo.sk

GRADUÁLNA A POSTGRADUÁLNA FORMÁCIA PEDAGÓGOV V KONTEXTE PREDŠKOLSKEJ PEDAGOGIKY

GRADUATE AND POSTGRADUATE TRAINING OF TEACHERS WITHIN THE CONTEXT OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Mária PODHÁJECKÁ

Abstrakt

Pedagogický proces je vzájomným procesom formovania osobnosti – dieťaťa a učiteľa, oboch účastníkov výchovy a vzdelávania. Príspevok sa primárne orientuje na dosiahnutie kvality pedagóga s cieľom dosiahnuť adekvátne edukačné účinky u detí. Ozrejmuje, akým vývinom prešla edukácia učiteľov materských škôl v Prešove, ktorý je z historického pohľadu jedným z centier vzdelávania pedagógov v stredoeurópskom priestore. Vývoj pedagogického školstva až do dnešných dní dokumentuje neustály progres vo formovaní učiteľov materských škôl, čo sa týka obsahových záberov, a aj vzniku špecializovaných študijných programov. Formovanie pedagógov má jeden hlavný cieľ, a to pripraviť deti na život. Formovanie pedagógov zo strany škôl, a to v graduálnom i postgraduálnom prostredí, musí permanentne reflektovať na zmeny, ktoré prináša meniaci sa svet a na potreby, na ktoré budú musieť pružne reagovať dnešné deti a ďalšie generácie.

Kľúčové slová: predškolská pedagogika, pedagogické vzdelávanie učiteľov materských škôl, študijné programy, výzvy predškolského vzdelávania

Abstract

Educational process is a mutual process of forming a child personality as well as of a teacher, two parts of an education and training process. The paper primarily focuses on how to achieve the quality of a teacher in order to achieve adequate educational effects on children. It discusses the history of pre-school education of kindergarten teachers in Presov, which is historically one of the centers of teacher education in the Central Europe. The development of an education up to the present days documents the progress of kindergarten teachers in terms of the contents and the creation of specialized study programs. Preparing and creating educators has one main objective, to prepare children for life. Preparation of teachers at schools, in undergraduate and postgraduate environment must constantly respond to ongoing changes of the world, and also to the future needs expected from children and to what future generations will require and to what children will have to flexibly react.

Key words: Pre-school education, teacher training, kindergarten teachers, curricula, challenges of pre-school education

Dieťa… Najvzácnejší dar. Dar, povýšený nad zlato a striebro… Dar, o ktorý sa treba nežne, úpenlivo a s láskou starať. Dar, ktorý objavuje, spoznáva, experimentuje a chce byť rešpektovaný. Dar, ktorý v sprievode rodičov meria svoje krôčiky do materskej školy, prvej inštitúcie, kde spoznáva, čo doteraz nepoznalo. Koľko tajomných prekvapení ho tu čaká… Koľko erudovaných učiteliek sa bude nad ním, nad tým lupienkom krásy a múdrosti skláňať… **Dieťa – vďaka nemu existuje vedná disciplína predškolská pedagogika.**

Predškolská pedagogika teda plní veľmi významnú úlohu. Na jednej strane napomáha vychovávať a vzdelávať dieťa a pripravuje ho nielen pre primárne vzdelávanie, ale dáva mu najhlavnejšie základy pre jeho celý život. Na druhej strane preto musí odborne a kvalitne pripraviť učiteľov v rôznych smeroch, ktorí zabezpečujú tento proces. V prvom rade ide aj o ich vlastnú výchovu, aby vôbec mohli správne pristúpiť k štúdiu predškolskej pedagogiky a následne nadobudnuté vzdelanie uplatňovali ako prví sprievodcovia detí, ktoré spoznávajú svet a učia sa v ňom existovať.

Z uvedeného je zrejmé, že pedagogický proces je vzájomným procesom formovania osobnosti – dieťaťa a učiteľa, oboch účastníkov výchovy a vzdelávania, čo tvorí centrum predškolskej pedagogiky. Formovanie osobnosti a spôsob výchovy determinujú samotné vzdelávanie, ktoré dodáva subjektu rôzne vedomosti. Avšak využitie týchto poznatkov v praxi opäť závisí od nadobudnutej výchovy subjektu, akým spôsobom bude uplatňovať tieto poznatky.

Formácia v predškolskej pedagogike sa odohráva na dvoch úrovniach – formácia dieťaťa a formácia učiteľa. Treba zdôrazniť, že obe sú principiálne, tvoria neustály proces, prebiehajú súčasne a vzájomne sa ovplyvňujú. Výsledky ich vzájomnej podmienenosti vidíme v každodenných situáciách odrážajúcich úspešnosť alebo neúspešnosť zvládania jednotlivých edukačných cieľov, zvládania uplatniteľnosti vlastného životného postoja a prístupu učiteľa k riešeniu problému na základe jeho dosiahnutej výchovy a zvládania zadaných úloh dieťaťom, pre ktorého jednotlivé úlohy sú prostriedkom formovania jeho osobnosti. Správna formácia učiteľov a tým aj správna a cielená formácia dieťaťa už od predškolského veku sú predpokladom harmonického života nielen ich samotných, ale aj spoločnosti, v ktorej sa pohybujú. Deficit vo formácii učiteľa a dieťaťa má ďalekosiahle následky nielen na nich samotných, ale aj na celé ich prostredie, ktoré ovplyvňujú svojim konaním a správaním. V tom spočíva multiplikačný efekt výsledku edukačného pôsobenia.

Správna formácia preto nemôže byť považovaná len za preventívne opatrenie ako predchádzať problémovému správaniu a delikventnému konaniu. Výsledky správnej formácie pre učiteľa naviac určujú smer, ktorý má nasledovať: aké hodnoty a postoje si má osvojiť, ktoré budú vodítkom jeho aktivít zameraných k rozvoju jeho osobnosti, a tým vlastne aj jeho príspevkom k rozvoju prostredia, v ktorom sa pohybuje. Učiteľ sa stáva takto pre dieťa nielen vzorom, ale aj námetom pre jeho budúce hodnoty a postoje. Výsledky správnej formácie dieťaťa spočívajú v uplatňovaní prijatého posolstva od učiteľa, ktoré má byť predpokladom harmonického rozvoja osobnosti dieťaťa. Takto chápaná a nastavená formácia učiteľa a formácia dieťaťa už v sebe prispieva k eliminácii nežiaducich prejavov a zameriava sa na spoločensky perspektívny prínos.

V tomto príspevku sa zameriame na formáciu učiteľov, ktorí sú vlastne garantmi formácie dieťaťa. Formácia učiteľa prakticky prebieha počas jeho celého života. Závisí od jeho výchovy v detstve, jeho štúdia, praxe a prostredia v ktorom žije. Začiatok jeho učiteľskej kariéry je okamih, kedy musí prehodnotiť svoju osobnosť a vykonať konfrontáciu seba samého s deťmi, ktoré má viesť. Musí si nájsť cestu, po ktorej bude sprevádzať svoje deti a na ktorej ich bude

formovať. Pre začínajúceho učiteľa je to druhá výchovná škola v jeho živote. Samotný učiteľ, hoci si to neuvedomuje, opäť na okamih sám sa stáva predškolákom. Potrebuje spoznať niečo pre neho ešte nepoznané a naučiť sa to používať. V konečnom dôsledku on sám prechádza tým istým procesom ako dieťa, ktoré spoznáva svet. A takého okamihy stretáva neustále počas celej svojej kariéry.

Preto môžeme povedať, že princípy predškolskej pedagogiky majú veľmi široké uplatnenie. Nevzťahujú sa len na deti predškolského veku, ale na každého jedinca, ktorý niečo spoznáva, učí sa a formuje svoju osobnosť. Zároveň presahujú aj do iných disciplín, pre ktoré sú smerodajné.

Formácia učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky je preto ich celoživotnou záležitosťou. Realizuje sa v niekoľkých rovinách a formách. Prvou rovinou je ich vlastná životná škola, ktorú im prináša ich každodenná realita. Druhá rovina je graduálna a tretia je postgraduálna. Majú formálny, neformálny aj informálny charakter.

Graduálna a postgraduálna formácia učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky sa preto týka nielen predškolských pedagógov, ale všetkých pedagógov na všetkých stupňoch a vo všetkých oblastiach. Osvojenie si podstaty výchovy a vzdelávania cez pohľad predškolskej pedagogiky a stotožnenie sa s jeho princípmi je nevyhnutné pre každého pedagóga.

O graduálnej a postgraduálnej formácii pedagógov v kontexte predškolskej pedagogiky môžeme hovoriť ako o:

1. ich vlastnom celoživotnom procese výchovy a vzdelávania,
2. príprave všetkých učiteľov pre prax, ktorá zahŕňa podstatu a princípy predškolskej pedagogiky,
3. príprave pedagógov pre predškolské inštitúcie.

Historická skúsenosť nám ukazuje, že tieto tri okruhy sa prelínajú. Vyzývajú nás k systematickejšiemu pohľadu na formáciu pedagógov, ktorý zahŕňa komplexnejší prístup k výchove, vzdelávaniu a praxe samotných učiteľov.

Pohľad do histórie predškolského vzdelávania

Prešov je považovaný za výnimočný v oblasti školstva. V priebehu dejín sa tu nachádzali rôzne školy, ktoré mali vysokú úroveň výchovy a vzdelávania. Práve v Prešove sú historické korene vzdelávania predškolských pracovníkov. Naše pedagogické dedičstvo je dobre poznať nielen pre pochopenie pedagogickej činnosti v posledných dvoch storočiach, ale je aj významným odkazom pre súčasnú predškolskú teóriu a prax.

Pedagogické vzdelávanie pracovníkov pre predškolské inštitúcie (opatrovne, óvody a od roku 1945 materské školy) na našom území sa začalo v 19. storočí. Vzdelávanie sa realizovalo najprv formou kurzov a neskôr sa otvárali ústavy pre vzdelávanie opatrovateliek – učiteliek materských škôl. V 20. storočí to už boli pedagogické gymnáziá, potom stredné pedagogické školy so študijným odborom učiteľstvo pre materské školy a napokon univerzitné štúdium.

Uhorským zákonom z roku 1891, ktorým sa prijala systematická výchova detí do šesť rokov, vystúpila do popredia myšlienka odborného vzdelávania učiteľov pre deti predškolského veku. Podľa uvedeného zákona v opatrovniach mali pracovať spoľahliví, odborne a všeobecne vzdelaní učitelia. V roku 1893 bol otvorený Ústav pre výchovu detských opatrovateliek v Prešove na Maďarskej ulici, terajšia Slovenská. Na tejto ulici už v roku 1876 bola otvorená opatrovňa, ktorá sa včlenila ako vzorová opatrovňa do spomenutého Ústavu. O štúdium sa mohli uchádzať kandidátky veku 15 až 40 rokov. Do 1. ročníka sa prihlásilo 77

uchádzačiek, no požiadavkám na prijatie vyhovelo len 40. O ich prijatí s konečnou platnosťou rozhodol *minister pre veci náboženské a školské*. Význam Ústavu ďaleko presiahol oblasť regiónu. Uchádzačky pochádzali z 15 žúp nachádzajúcich sa na území terajšieho Slovenska, Maďarska a Rumunska. Riaditeľom Ústavu bol Mihály Láng, ktorý požadoval predĺžiť štúdium z dvojročného na štvorročné a zrovnoprávniť vzdelanie opatrovateliek s učiteľmi národných škôl. Jeho návrh bol akceptovaný a v roku 1899 bol Ústav povýšený na ***Uhorský kráľovský ženský učiteľský ústav***, ktorý **skĺbil prípravu budúcich opatrovateliek i učiteliek národných škôl.** V tejto forme pôsobil 7 rokov.

V 20. storočí vysokoškolská príprava učiteľov v rámci Československa sa zabezpečovala na Pedagogickej fakulte Karlovej univerzite v Prahe a na Univerzite Palackého v Olomouci.

Poslaním pedagóga v oblasti predškolskej pedagogiky je rozvoj dieťaťa predškolského veku v oblasti kognitívnej, sociálno-emocionálnej a psychomotorickej na základe výraznej hlbokej kultivácie vlastnej učiteľskej profesie. Vysokoškolské vzdelávanie predškolských pedagógov, ktoré malo naplniť tieto predpoklady, na Slovensku absentovalo až do 70-tych rokov. V roku 1973 výrazným úsilím významných pedagógov Františka Karšaya a Michala Ričalku bol na Filozofickej fakulte UPJŠ v Prešove otvorený nový študijný odbor *Predškolská pedagogika* (tabuľka 1). Na Slovensku prvé priekopnícke kroky prvýkrát **v tomto smere sa uskutočnili práve v Prešove**. O rok neskôr v Bratislave a v 90. rokoch v Banskej Bystrici a Trnave, neskôr v Nitre, Komárne a Ružomberku.

Vysokoškolská príprava predškolských pedagógov v Prešove sa otvorila v externej forme. Dĺžka štúdia bola päťročná. Raz sa pokusne skrátilo štúdium o jeden rok. V roku 1973 do 1. ročníka nastúpilo 28 študentiek a štúdium úspešne ukončilo iba 6. V nasledujúcich rokoch počet študentov v ročníku bol ohraničený na 25 študenotv. O štúdium predškolskej pedagogiky bol veľmi veľký záujem z celého Slovenska. Prijímacie pohovory sa realizovali formou skúšok. V prvých rokoch sa mohli prihlásiť len absolventky stredných pedagogických škôl s dvojročnou praxou v materskej škole. Absolventky v rokoch 1973 – 1995 patrili medzi veľmi dobré až vynikajúce študentky Filozofickej a neskôr Pedagogickej fakulty UPJŠ. Ich uplatnenie v praxi korešpondovalo na 89 % s profilom absolventa štúdia.

Profil absolventky odboru *Predškolská pedagogika* v diaľkovej forme vyplýval zo spoločenského poslania predškolských inštitúcií, výchovných potrieb dieťaťa a z pôsobenia pedagógov vo vedúcich pozíciách na úseku predškolskej výchovy. Študentom bolo nutné dať základné teoretické vedomosti zo všeobecných disciplín a vedomosti z metodík jednotlivých súčastí obsahu *Programu výchovnej práce pre materské školy*. Všetky disciplíny vybudované na širšej báze pomocných pedagogických a psychologických vied prispievali k ucelenému profilu absolventky, ktoré boli pripavené pôsobiť ako:

- školské inšpektorky pre materské školy;
- odborné metodičky,
- riaditeľky materských škôl,
- pracovníčky v oblasti výskumu pedagogiky predškolského veku.

S cieľom udržiavať kontakt s absolventmi odboru predškolská pedagogika vtedajšia katedra pedagogiky, uskutočňovala odborné semináre a konferencie, na ktorých konfrontovala svoje teoretické zámery s potrebami praxe v teoretickej i metodickej príprave absolventov.

Posledné prijímacie konanie na odbor predškolská pedagogika sa realizovalo na Pedagogickej fakulte UPJŠ v roku 1989. V roku 1995 bolo ukončené vysokoškolské štúdium predškol-

skej pedagogiky. Naproti tomu vo väčšine európskych krajín sa presadil trend vysokoškolského vzdelávania učiteliek materských škôl, aj keď na rozličnej úrovni štúdia.

Vysokoškolská príprava na uvedených fakultách v Prešove zohrala významnú úlohu. Štúdium pripravovalo vysokokvalifikované pedagogické pracovníčky pre oblasť predškolskej teórie, praxe a riadenia. So zmenou spoločenských pomerov na Slovensku po roku 1990 začal rapídne klesať počet materských škôl, čo súviselo so značným znižovaním počtu detí a učiteliek v materských školách. Nastal útlm vo vzdelávaní pedagógov v oblasti predškolskej pedagogiky. Bolo potrebné *vynaložiť mnoho úsilia k dosiahnutiu zmeny pohľadu verejnosti i politikov, aby sa začali pozerať na materskú školu ako na výchovno-vzdelávaciu inštitúciu a nielen ako na sociálne zariadenie*.

Pedagogická fakulta UPJŠ v Prešove operatívne zareagovala na meniace sa podmienky a v roku 1993 (tabuľka 1) umožnila absolventkám odboru **predškolská pedagogika** *dvojročné rekvalifikačné štúdium* v odbore učiteľstvo pre 1. stupeň základných škôl. Týmto krokom sa na jednej strane poskytla možnosť 53 frekventantkám získať uvedenú pedagogickú odbornosť, ale na druhej strane sa konečná doba takého štúdia predĺžila na 7 rokov.

V tom období bol európsky trend kvalifikačného posunu vzdelávania učiteliek materských škôl zo stredoškolskej úrovne na vysokoškolskú. Prehĺbenie profesijných požiadaviek z hľadiska potrieb a hodnotovej orientácie dieťaťa naznačil tendenciu priblížiť obsahovo i metodicky predprimárne **a primárne vzdelávanie.** *Pedagogická fakulta PU po 10 rokoch zaznamenáva obnovené štúdium so zameraním na predškolskú pedagogiku*. V roku 1999 sa otvára novo koncipované medziodborové štúdium **Učiteľstvo pre I. stupeň základných škôl** v kombinácii **predškolská pedagogika** (tabuľka 1). Odbor predškolská pedagogika sa takto opäť revitalizuje. Dôvodom koncipovania dvojkombinácie bolo prepojenie a vyváženie príbuzných odborov – pedagogiky predškolského a pedagogiky mladšieho školského veku. Projekt **magisterského dvojodborového štúdia** vypracovali M. Podhájecká a M. Portik. Projekt po odbornej stránke nadväzoval na domáce mnohoročné skúsenosti v predškolskom vzdelávaní, výskum, ktorý sa v gescii univerzity dlhodobo realizoval, a aj znalostný profesijný potenciál pedagogického kolégia univerzity v oblasti predškolskej edukácie. Vďaka kontaktom a vzájomnej komunikácii s inými pracoviskami na Slovensku, projekt akceptoval i progresivity dosiahnuté inými pracoviskami, s cieľom dosiahnuť vo svojom obsahovom zábere synergiu historických skúseností a poznatkov, výsledkov bádania na poli výskumu ako aj inovácií už osvedčených v programoch iných vzdelávacích pracovísk. Inšpiračným zdrojom bol aj 100-ročný pedagogický odkaz ***Uhorského kráľovského ženského učiteľského ústavu***, v Prešove, ktorý na svoju dobu mal veľmi kvalitne spracovaný koncepčný model predškolského vzdelávania. Projekt sa v dennej a externej forme štúdia realizoval do roku 2009. Dĺžka štúdia bola päťročná. Bola to náročná, široko koncipovaná profesijná príprava. Vysokoškolská koncepcia umožnila absolventovi získať pedagogickú spôsobilosť odborne pôsobiť ako učiteľ na 1. stupni základnej školy a na úseku predškolských inštitúcií ako špecializovaný pracovník štátnej správy pre oblasť výchovy detí predškolského a mladšieho školského veku.

Ohlas spoločenských zmien podnietil aj Pedagogickú fakultu PU začiatkom nového storočia veľmi promptne zareagovať na požiadavky a potreby praxe a vypracovať model štvorročného ***jednoodborového štúdia predškolskej pedagogiky*** (tabuľka 1), ktorý sa otvoril len v externej forme štúdia v akademickom roku 2003/2004 a 2004/2005.

Tab. 1: *Prehľad študijných odborov a študijných programov* (M. Podhájecká – vlastné spracovanie)

Akademický rok otvorenie/ ukončenie	Odbor / Študijný program	Forma štúdia	Dĺžka štúdia	Poznámky
1973/74 1987/88	odbor 75-01-8 **Predškolská pedagogika**	Externá	5	***Otvorený prvý na Slovensku*** na Filozofickej fakulte Univerzity P. J. Šafárika (UPJŠ) v Prešove Filozofická fakulta UPJŠ 1973 – 1982 Pedagogická fakulta UPJŠ 1983 – 1988
1988/89 1991/92 1994/95	odbor 76-40-8 **Učiteľstvo pre materské školy** odbor 75-01-8 **Pedagogika so zameraním na predškolskú výchovu**	Externá Externá	5 5	Odbor **Učiteľstvo pre materské školy** bol v roku 1991/92 transformovaný a kontinuálne pokračoval v štúdiu odboru **Pedagogika so zameraním na predškolskú výchovu**. *Udeľovaný akademický titul Mgr.*
1995/1996 1999/2000	predmet **Predškolská pedagogika**	Denná Externá	1 semester	Do koncepcie odboru **Učiteľstvo pre I. stupeň základných škôl** včlenený predmet **Predškolská pedagogika**
1999/2000 2008/2009	odbor 76-11-800 **Učiteľstvo pre I. stupeň základných škôl** v kombinácii odboru 75-17-800 **predškolská pedagogika**	Denná Externá	5 5	Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity V roku 1997 **vznikla** na báze prešovských fakúlt Univerzity P. J. Šafárika **Prešovská univerzita (PU)** *Udeľovaný akademický titul Mgr.*
2003/2004 2007/2008	odbor 75-17-800 **Predškolská pedagogika**	Externá	4	Jednoodborové štúdium otvorené dvakrát v rokoch 2003/2004 a 2004/2005 *Udeľovaný akademický titul Mgr.*

2005/2006 trvá	študijný program 1.1.5 **Predškolská a elementárna pedagogika** **Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín** **Predškolská a elementárna pedagogika psychosociálne narušených**	Denná Externá	3 3	**Bakalársky stupeň** štúdia *Udeľovaný akademický titul Bc.*
2008/2009 trvá	1.1.5 **Predškolská a elementárna pedagogika**	Externá	2	**Magisterský stupeň** štúdia *Udeľovaný akademický titul Mgr.*
2007/2008	Špeciálna pedagogika **predškolského veku**	Externá	2	**Rozširujúce štúdium** po absolvovaní magisterského štúdia so zameraním na 1.1.5 predškolská pedagogika a 1.1.6 špeciálna pedagogika
2004/2005	1.1.5 **Predškolská a elementárna pedagogika**	Externá		**Rigorózne konanie** *Udeľovaný titul PaedDr.*
2012/2013	1.1.5 **Predškolská a elementárna pedagogika**	Externá		**Kontinuálne vzdelávanie** pre učiteľky materských škôl
2004/2005 trvá	1.1.5 **Predškolská a elementárna pedagogika**	Denná Externá	3 5	**Doktorandský stupeň** štúdia *Udeľovaná vedecko-akademická hodnosť philosophiae doctor – PhD.*
2004/2005 trvá	1.1.5 **Predškolská a elementárna pedagogika**			**Habilitačné a inauguračné konanie** *Udeľovaný titul doc. a prof.*

Súčasné predškolské vzdelávanie

Štúdium predškolskej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity kontinuálne pokračovalo striedavo v oboch formách štúdia, alebo len v externej. *V roku 2005 bolo rozšírené o* **štruktúrovaný** *novoetablovaný* **a akreditovaný *bakalársky stupeň*** *štúdia predškolskej pedagogiky v študijnom programe* **Predškolská a elementárna pedagogika 1.1.5** (tabuľka 1).

Požiadavky na rast kvality štúdia a zvýšenie úrovne vedomostí a celkového absolventského profilu nevyhnutne kladú v univerzitnom štúdiu na Pedagogickej fakulte v Prešove zvýšené nároky na prípravu predškolských pedagógov, čo predpokladá:

- poznanie a preukázanie teoretických východísk a základov rôznych pedagogických prístupov v predškolskej edukácii – adaptabilita absolventa v budúcom zamestnaní v rôznych typoch materských škôl, v rôznej komunitnej spoločnosti;
- schopnosť analyzovania a interpretovania pedagogických javov;
- zvládnutie a evalvovanie odborných, metodických aktivít v materskej škole;
- poznať a rešpektovať implementovať do praxe kurikulárny dokument pre materské školy;

- zapájanie sa do tvorby a realizácie programov, projektov;
- schopnosť ďalšieho sebavzdelávania – nevyhnutná podmienka úspechu vo vzdelanostných ekonomikách;
- spoluprácu na riešení výskumných úloh.

Koncepcia študijného programu mala charakter povinných, povinne voliteľných a voliteľných predmetov so zámerom, aby disciplíny vzájomne korešpondovali so stupňom edukačnej gradácie. Široký rozsah edukačných a s nimi súvisiacich odborných aktivít vyžaduje komplexnú prípravu absolventa bakalárskeho štúdia, zahrňujúcu *psychodidaktické, pedagogické, komunikačné, diagnostické, intervenčné, poradenské, konzultačné, sociálne kompetencie a kompetencie reflexie vlastnej činnosti potrebné na výkon budúceho povolania v predškolskej inštitúcii*.

Otázky štátnej skúšky bakalárskej v študijnom programe **Predškolská pedagogika** sú riešené formou pojmovej mapy a vo vzájomných interaktívnych súvislostiach. Orientujú sa na **metodiku pre predškolskú a voľnočasovú edukáciu.** Metodika má dve časti. Prvá časť sa zameriava na *tematické okruhy a oblasti* a *modelové edukačné situácie* so zameraním na predškolskú a voľnočasovú edukáciu. Druhá na obhajobu bakalárskej práce.

Absolvent bakalárskeho štúdia študijného programu **Predškolská a elementárna pedagogika** má možnosť sa uplatniť ako *pedagogický pracovník v materských školách, školských kluboch a centrách voľného času*.

Dlhoročné skúsenosti a prax v profesijnej príprave predškolských pedagógov na Filozofickej a Pedagogickej fakulte v Prešove sa premietli do koncepčných úprav obsahu i organizačných foriem bakalárskeho štúdia v rozšírených modeloch študijných programov: ***predškolská a elementárna pedagogika, predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín, predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených, pedagogika mentálne postihnutých***.

Akreditovaný magisterský študijný program ***Predškolská pedagogika*** sa začína v externej forme roku 2008 (tabuľka 1). V súčasnom období študijný program ***Predškolská pedagogika*** sa realizuje v dennej a externej forme.

Zameranie štátnej skúšky magisterskej v študijnom programe **1.1.5 Predškolská pedagogika** má dve časti: *obhajoba diplomovej práce* a teoreticko-aplikačná časť. Diplomová práca má charakter teoreticko-metodickej práce s výskumom. *Teoretická časť štátnej skúšky* sa realizuje formou kolokviálnej skúšky. **Štátna skúška má skladbu v predmetoch Inovačné trendy v predprimárnej edukácii** a **Manažment a marketing materskej školy**.

Štátna skúška vychádza z profilu absolventa magisterského štúdia a reflexie profesijného a osobnostného rozvoja študenta so zameraním na: analýzu teoretického, kurikulárneho, didakticko-metodického poznania, špecifikáciu pedagogickej a riadiacej práce s odrazom na zmysluplné zdôvodňovanie vzájomnej integrácie a súvislého prepájania jednotlivých súčastí predmetov štátnej skúšky – Inovačné trendy v predprimárnej edukácii, Manažment a marketing materskej školy. Súčasťou skúšky je výskum v predškolskej pedagogike na základe vlastnej vedecko-výskumnej, diagnostickej, pedagogicko-metodickej aktivity v procese tvorby diplomovej práce a vlastnej pedagogickej praxe.

Absolvent sa uplatní ako riadiaci a organizačný pracovník v materskej škole, metodik a výskumný pracovník v oblasti predškolskej pedagogiky. Absolvent získa úplné druhostupňové vysokoškolské vzdelanie v odbore 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika s orientáciou na predškolskú pedagogiku.

Dôležitou dimenziou profesionálnej prípravy je pedagogická prax ako integrujúca súčasť pregraduálnej prípravy študentov, ktorej fakulta venovala a venuje významnú pozornosť. Pedagogická fakulta PU intenzívne spolupracovala a spolupracuje s fakultnými materskými školami. Reflektuje prax študentov, požiadavky a návrhy praxe. Organizuje odborné stretnutia s fakultnými cvičnými učiteľkami.

Od roku 2004 sa realizuje rigorózne konanie a doktorandské štúdium v odbore 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika v dennej a externej forme štúdia. V rámci odboru predškolská pedagogika Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity od roku 2012/2013 ponúka aj kontinuálne vzdelávanie pre učiteľky materských škôl. Habilitačné a inauguračné konanie v odbore 1.1.5 predškolská pedagogika sa realizuje od roku 2004. (tabuľka 1)

Koncept predškolskej prípravy ovplyvňovali pedagogické dokumenty, kurikulum, ktoré boli vnímané a zakomponované do profesionálnej výučbovej práce vysokoškolského učiteľa v jednotlivých predmetoch. Napríklad výskum s názvom *Kurikulum predškolskej výchovy* na ktorom *participovala aj Pedagogická fakulta PU* (menovite – M. Podhájecká, M. Miňová, A. Portíková) bol realizovaný v rokoch 2006 – 2007. Jeho výsledky sa premietli v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – *predprimárne vzdelávanie,* ktorý priniesol *odborný posun do rozvoja* študijného programu *predškolská pedagogika.*

V súlade s vyhláškou Ministerstva školstva o kontinuálnom vzdelávaní a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov bolo realizované ďalšie vzdelávanie predškolských pedagogických zamestnancov, ktoré vyplýva z charakteru práce a ich profesijného zamerania. **Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity bola požiadaná spolupracovať v tíme expertov vzdelávania** (M. Podhájecká, M. Miňová) **a na lektorovaní** (M. Podhájecká, M. Miňová, A. Portíková) *obsahovej reformy* v rámci Národného projektu ***Vzdelávanie pedagogických zamestnancov*** *(riaditeliek a učiteliek)* ***materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania***.

Konfrontácia minulého a súčasného predškolského vzdelávania

Pri porovnaní jednotlivých predmetov v učiteľskej príprave od začiatku univerzitného štúdia na fakultách v roku 1973 po súčasnú prípravu v bakalárskom a magisterskom štúdiu zistíme mnohé koncepčné zhody, ale aj rozdiely. Zhoda je v zámere odborne pripraviť absolventa a zrkadlí sa vo všeobecných a odborných predmetoch, ktoré sú pochopiteľne obohatené o nové poznatky súčasného vedeckého poznania. Značný rozdiel v absencii cudzích jazykov. V prvotnej koncepcii v roku 1973 boli zaradené dva cudzie jazyky.

V rámci posilnenia integrity štúdia došlo aj k spájaniu disciplín do dvoj až trojpredmetu, s čím súvisia mnohé problémy v pedagogických disciplínach. Viac sa vníma kvantita, redukcia predmetov, znižovanie počtu hodín na úkor kvality obsahu predmetov a takto dochádza k nedoceneniu a nepochopeniu pedagogickej reality. Predmety často netvoria kontinuitu. Príbuzné predmety stoja vedľa seba. Efekt vnútornej integrácie je málo výrazný. Napríklad nosný predmet **odboru Predškolská pedagogika** s názvom *Predškolská pedagogika* sa postupne zredukoval z trojsemestrálneho štúdia na jednosemestrálne štúdium a neexistuje ani ako samostatný predmet, ale je súčasťou trojpredmetu. Verím, že po schválení nového akreditačného spisu dôjde k želateľnejšiemu stavu.

Núka sa otázka: aké mal a aké má postavenie a odbornú kompetenciu garant programu, ktorý má obsiahnuť kvalitu odboru predškolská pedagogika? Je pod tlakom rôznych limitov,

ako neprekročiť počet hodín v týždni a podobne a pod tlakom ako zvládnuť kvalitne obsah učiva s vysokým počtom študentov v ročníku. Koncepčná a obsahová záležitosť by mala byť prioritou.

V súčasnosti kvalitu výuky ohrozuje aj tlak na znižovanie študijných nárokov pre študenta. Na jednej strane nás teší vysoký záujem uchádzačov o štúdium predškolskej a elementárnej pedagogiky, no na druhej strane masová výuka prináša aj isté úskalia. Za 20 rokov (od roku 1974 až 1995), kedy boli smerné čísla pre prijatie počtu študentov na tento odbor, vtedy neštruktúrovaného štúdia, ukončilo 233 absolventov. V akademickom roku 2014/2015 v 1. ročníku bakalárskeho štúdia evidujeme 381 študentov, z toho na dennej forme 252 študentov a na externej forme 139. V seminárnych skupinách sú pomerne vysoké počty študentov. Štruktúrované štúdium odboru *Predškolská pedagogika* by sa malo vrátiť k neštruktúrovanému štúdiu. Je to degradovanie tohto štúdia prevažne na bakalársku úroveň a bez absolvovania prijímacích skúšok.

V rámci štúdia prax sa realizovala v materskej škole od 1. ročníka a mala rozličné formy a druhy. Podiel praxe a jej druhov v pôvodných plánoch mal oveľa vyššiu dotáciu hodín ako je tomu v súčasných podmienkach. Boľavým miestom je hlavne obmedzovanie praxe v priestore materskej školy. Príčin je viacero. Vysoký počet študentov požaduje vyšší počet fakultných materských škôl a vyšší počet učiteliek, ktoré majú spĺňať požadované kritéria a v konečnom dôsledku aj ochota učiteliek prijať rolu fakultnej cvičnej učiteľky, nakoľko sú cvičnými učiteľkami aj pre pedagogickú akadémiu.

Aj napriek menej progresívnym snahám obsah vysokoškolskej prípravy v odbore ***Predškolská pedagogika*** je na únosnej hranici a napĺňa ciele predškolskej edukácie realizovanej v prostredí materskej školy. Potvrdzuje to aj realizovaný prieskum, kde absolventky odboru predškolská pedagogika výsledky svojej práce prezentujú na vedeckých konferenciách, odborných seminároch doma i v zahraničí, publikujú, pôsobia ako odborné poradkyne na úseku predškolských inštitúcií, zapájajú sa do tvorby edukačných programov, projektov, pôsobia ako lektorky ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov, zapájajú sa do tvorby metodík, pracujú v odborno-metodických sekciách. Súčasne sú cvičnými učiteľkami a metodičkami fakultných materských škôl pre študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.

V oblasti výskumu konštatujeme výraznú zmenu v evidentnom zvýšení získaných grantových schém (KEGA, VEGA, APVV) pre oblasť predškolskej problematiky.

Obsah profesijnej prípravy predškolských pedagógov v Prešove od založenia po súčasnosť odráža vývoj názorov na výchovu predškolského dieťaťa v domácom a európskom kontexte. Za veľmi tvorivý pedagogický počin môžeme hodnotiť, že Pedagogická fakulta PU v spolupráci so stavovskou organizáciou – Slovenským výborom Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu OMEP (M. Miňová, predsedníčka SV OMEP) od roku 2004 každoročne organizuje domáce a zahraničné vedecké a odborné konferencie a semináre so zameraním na predškolskú pedagogiku. Z týchto podujatí pravidelne vydáva zborníky. V tejto aktivite je potrebné pokračovať.

Výzvy predškolského vzdelávania

Perspektívny rozvoj *odboru Predškolská pedagogika* v nasledujúcom období sa zamerá na využitie vnútorných rezerv a hlbšiu kooperáciu členov fakulty zabezpečujúcich výuku na tomto odbore. Uvažujeme posilniť špeciálno-pedagogickú zložku štúdia v kontexte inkluzívneho vzdelávania a zvýšiť mobility študentov a učiteľov na zahraničných univerzitách.

Vychádzajúc z potrieb praxe by bolo vítané začleniť do štúdia kombináciu predškolskej pedagogiky so špecializáciami: psychopédia, pedagogika viacnásobne postihnutých jedincov, etopédia, logopédia. Ďalšie kombinácie by boli možné s telesnou, výtvarnou, hudobnou, etickou, prosociálnou výchovou, ale hlavne s anglickým, nemeckým, francúzskym a ruským jazykom.

Treba sa zamerať na ďalší rozvoj doktorandského štúdia v danom odbore. Naďalej rozvíjať vedecké domáce a zahraničné výskumné projekty v oblasti predškolskej pedagogiky. Dôležitým zámerom je príprava výskumov na overovanie kurikulárneho dokumentu so zapojením učiteľov z iných fakúlt a študentov. Naďalej intenzívne spolupracovať so školskou praxou a tak obojstranne podporovať kvalitu predprimárneho vzdelávania a profesionalizáciu učiteľov. Zároveň spolupracovať na expertnej a lektorskej činnosti pri vzdelávaní pedagogických zamestnancov. Od učiteľov Pedagogickej fakulty PU sa očakáva prispievať do fondu predškolských publikácii.

V procese prebiehajúcich zmien je stále aktuálna dôležitá disponovanosť učiteľov zvládať náročnú odbornú prácu ako nevyhnutný predpoklad pre efektívne rozvíjanie kompetencií dieťaťa predškolského veku. Úlohou graduálnej **a post**graduálnej formácie pedagógov v kontexte predškolskej pedagogiky z pohľadu univerzitného štúdia je preto zabezpečiť kvalitnú pedagogickú prípravu študentov v teoretickej, praktickej a výskumnej rovine pre potreby praxe.

Nech každý z nás sa zaslúži, aby naše dieťa, náš dar bol kvalitne pripravený pre život.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *KEGA 024PU-4/2013 Interdisciplinárne koncipovanie a aplikovanie edukačných programov pre deti s problémovým správaním*.

Literatúra

Akreditačný spis Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2009.

BAĎURÍKOVÁ, Zita, 1996. Pregraduálna príprava učiteliek materských škôl u nás i v zahraničí. In: *Predškolská výchova.* Roč. 51, č. 2, s. 8 - 9. ISSN 0032-7220.

BELÁSOVÁ, Ľudmila, 2009. Kvalita vzdelávania učiteľov na Slovensku v kontexte školskej reformy. In: *Za kvalitou vzdělávání učitelů primární* a *preprimární pedagogiky.* Olomouc: Votobia. ISBN 978-80-7220-315-4.

GERKA, Milan, 2007. Hodnota ľudskej osobnosti. In: *Supervízia* v sociálnej práci – súčasná prax a perspektívy. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta. ISBN 978-80-8068-577-5.

GERKA, Vladimír, 2005. How to find visible inside invisible – meaning of human life. In: *Making the invisible visible. 6th DbI European Conference on Deafblindness 2005.* Slovakia, Prešov 2. – 7. 8. 2005, s. 122.

GERKA, Vladimír, 2010. Teologické východiská súčasných sociálno-ekonomických problémov. In: *Sociálna práca v kontexte aktuálnych problémov súčasnej spoločnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, s. 86 - 94. ISBN 978-80-555-0285-4.

GERKA, Vladimír, 2013. *Predškolská edukácia ako celoživotný princíp*. Prešov, 2013.

GUZIOVÁ, Katarína – PODHÁJECKÁ, Mária 2009. Kurikulárny dokument predprimárneho vzdelávania. *Predškolská výchova*. Roč. 63, č. 1, s. 1 - 10. ISSN 0032-7220.

HAJDÚKOVÁ, Viera a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-324-4.

KASÁČOVÁ, Bronislava – KOSOVÁ, Beáta a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa.* Prešov: Rokus. ISBN 80-8055-702-0.

KARŠAY, František, 1967. Prešovské školstvo od najstarších čias do roku 1945. In: *Jednotná škola*. Roč. 19, s. 593.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2007. Cesta pracovnic předškolní výchovy za vzděláním. In: KROPÁČKOVÁ, Jana, ed. *Idea a realita vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských* škol *na Pedagogické fakultě.* Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze. ISBN 978-80-7290-326-9.

MIKLEŠ, Ján, 1970. Kapitoly o vzniku ústavnej predškolskej výchovy na Slovensku. In: *Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku.* Bratislava: SPN 1970.

PODHÁJECKÁ, Mária, 1980. Historický vývin pedagogickej školy v Prešove a vzdelávanie učiteliek materských škôl. In: *Vývoj materských škôl v okrese Prešov*. Rigorózna práca. Prešov: Filozofická fakulta UPJŠ.

PODHÁJECKÁ, Mária, 1994. 100 rokov od založenia Ústavu pre výchovu detských opatrovateliek v Prešove. In: *Pedagogická revue*. Roč. 46, 1994, č. 1 - 2, s. 86 - 89.

PODHÁJECKÁ, Mária, 1995. Retrospektíva a súčasnosť vysokoškolského vzdelávania učiteliek materských škôl na Slovensku. In: *Univerzita Komenského a vysokoškolská edukácia – minulosť, prítomnosť, budúcnosť*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 225 - 228.

PODHÁJECKÁ, Mária, 1998. Vzdelávanie opatrovkýň v druhej polovici 19. storoči*a*. In: *Perspektívy rozvoja vzdelanosti v Prešovskom kraji v kontexte spoločenských premien a pri vstupe do 21. storočia.* Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, s. 63 - 67.

PODHÁJECKÁ, Mária, 1999. Predškolská pedagogika v študijnom programe Prešovskej univerzity. In: *Predškolská výchova.* Roč. 53, 1999, s. 15 - 18. ISSN 0032-7220.

PODHÁJECKÁ, Mária, 2003. Vysokoškolská edukácia predškolských pedagógov. In: *Aktivity v materských školách.* Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 23 - 27. ISBN 80-8068-192-9.

PODHÁJECKÁ, Mária, 2005. Premeny vysokoškolskej prípravy a ďalšie možnosti vzdelávania predškolských pedagógov. In: PODHÁJECKÁ, Mária - MIŇOVÁ, Monika, ed. *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta; Regionálna sekcia pre predškolskú výchovu SV OMEP. ISBN 80-8068-433-2.

PODHÁJECKÁ, Mária a kol., 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8068-514-2.

PODHÁJECKÁ, Mária, 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet.* 3. rozšírené a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8068-797-7.

PODHÁJECKÁ, Mária, 2009. *Dieťa a svet* v kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov. In: *Príprava učiteľov v procese školských reforiem.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0014.

PODHÁJECKÁ, Mária, 2010. Predškolská pedagogika. In: *Příprava učitelů pro primární* a *preprimární vzdělávání* v Česku a na Slovensku: vývoj po *roce 1989 a perspektivy: výzkumný záměr Učitelská profese* v *měnicích se požadavcích na vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-486-0.

PODHÁJECKÁ, Mária. Vysokoškolská príprava pracovníčiek predškolských zariadení – retrospektíva a súčasnosť. In: *Vysokoškolská príprava učiteľov I. časť. Zborník z konferencie.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. s. 99 - 102.

PUPALA, Branislav – KIKUŠOVÁ, Soňa, 1995. Spojitosť či nespojitosť predškolskej a počiatočnej školskej výchovy. In: *Pedagogická revue*. Roč. 47, č. 7 - 8, s. 15 - 24.

Študijné programy pedagogických fakúlt – Bratislava, Banská Bystrica, Nitra, Prešov, Ružomberok, Trnava.

PORTIK, Milan, 2010. Učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy. In: *Příprava učitelů pro primární* a *preprimární vzdělávání* v Česku a na Slovensku: vývoj po *roce 1989 a perspektivy: výzkumný záměr Učitelská profese* v *měnicích se požadavcích na vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-486-0.

PORTIK, Milan – PORTÍKOVÁ, Anna, 2007. Príprava učiteľov materských škôl na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. In: KROPÁČKOVÁ, Jana, ed. *Idea a realita vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských* škol *na pedagogické fakultě.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-326-9.

ŠVEC, Štefan, 2004. Školský pedagóg – koncepčný projekt jeho pregraduálnej dvojodbornosti v rozvojovej škole. In: *Pedagogická revue.* Roč. 56, č. 4, s. 346 - 359.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – *predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

Vyhláška č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov

Vyhláška č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov

Kontakt
Prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej **a** elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
maria.podhajecka@unipo.sk

QUO VADIS ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA?

QUO VADIS SPECIAL EDUCATION?

Bibiána HLEBOVÁ

Abstrakt

Autorka príspevku pri príležitosti 65. výročia vzniku Pedagogickej fakulty v Prešove približuje historické súvislosti, výsledky a ďalšie vízie v najmladšom študijnom odbore na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove – v odbore špeciálna pedagogika, ktorý zabezpečuje Katedra špeciálnej pedagogiky. Autorka v hľadaní odpovede na otázku: Quo vadis špeciálna pedagogika? využíva magickosť čísla tri, ktorým zosobňuje najdôležitejších aktérov, vďaka ktorým si špeciálna pedagogika získala svoje pevné miesto v štruktúre Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. V závere príspevku autorka poukazuje na význam štúdia špeciálnej pedagogiky a jej smerovanie k aplikácii inkluzívneho edukačno-filozofického konceptu do pedagogickej praxe.

Kľúčové slová: špeciálna pedagogika, historické súvislosti, súčasnosť a perspektívy, študijné programy, smerovanie špeciálnej pedagogiky

Abstract

On the occasion of the 65th anniversary of the Faculty of Education in Prešov, author approaches historical context, results and other visions in the youngest study field at the Faculty of Education, University of Prešov in Prešov – special education, which is provided by the Department of Special Education. Author, in the search for answers to the question Quo Vadis, Special education? uses the magic of the number three, which embodies the important actors that helped special education to gain its strong position in the structure of the Faculty of Education, University of Prešov. By the end of the paper, author highlights the importance of studying Special education and its direction to implementation of inclusive educational-philosophical concept into educational practice.

Key words: special education, historical context, presence and perspective, study programmes, direction of special education

Vážené dámy a páni, kolegyne, kolegovia, ctení hostia!

Dnešná slávnostná chvíľa – **oslavy 65. výročia vzniku Pedagogickej fakulty** v Prešove – je pre nás vhodnou príležitosťou na krátke pozastavenie sa a bilancovanie nášho pracovného úsilia aj v najmladšom študijnom odbore na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove

– v odbore špeciálna pedagogika, ktorý zabezpečuje Katedra špeciálnej pedagogiky a ktorá si spolu s ústrednou významnou udalosťou v tomto kalendárnom roku pripomína aj **15. výročie svojho vzniku na tejto fakulte.**

Je mi cťou a potešením zároveň, že sa pri tejto príležitosti môžem s Vami podeliť s tým, čím v súčasnosti katedra žije a aké má pred sebou nové vízie, zaspomínať si na časy minulé a pokúsiť sa odpovedať na otázku: **Quo vadis špeciálna pedagogika na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity** v Prešove?

Špeciálna pedagogika sa zaoberá teóriou a praxou edukácie detí, mládeže a dospelých vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť z dôvodu ich zdravotného postihnutia či narušenia alebo z dôvodu iných špecifických daností, porúch učenia, správania, ale aj výnimočného nadania a talentu. V súčasnosti sa na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove štúdium špeciálnej pedagogiky realizuje v dvoch študijných programoch – ***pedagogika mentálne postihnutých*** a ***pedagogika psychosociálne narušených*** (súčasne so štúdiom predškolskej a elementárnej pedagogiky), a to v troch stupňoch štúdia – v bakalárskom, magisterskom a doktorandskom (v dennej a externej forme štúdia), ako aj v rámci 2-ročného rozširujúceho štúdia a v možnosti rigorózneho pokračovania.

Aktuálnosť štúdia špeciálnej pedagogiky z roka na rok narastá úmerne k stúpajúcemu počtu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorých edukácia prebieha nielen na špeciálnych školách či v špeciálnych zariadeniach, ale aj na základných školách v špeciálnych triedach alebo v individuálnej školskej integrácii spolu s ostatnými intaktnými žiakmi. Napokon to dokazujú aj štatistiky z Ústavu informácií a prognóz školstva na Slovensku, podľa ktorých **k** dňu **15. 9. 2013 bolo na Slovensku edukovaných v indviduálnej školskej integrácii na základných školách spolu 46 825 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,** najviac v ***Prešovskom samosprávnom kraji*** (**17 975 žiakov**, z nich napr. 991 žiakov s mentálnym postihnutím, 69 žiakov s poruchami správania, 16 901 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia). Ide **o žiakov so zdravotným znevýhodnením –** žiaci so zdravotným postihnutím, žiaci chorí alebo zdravotne oslabení, žiaci s vývinovými poruchami, žiaci s poruchou správania**, o** žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov s nadaním a nadpriemernými schopnosťami (v intelektovej oblasti, v oblasti umenia a športu), ktorí v procese edukácie potrebujú úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov, aby sa rozvinuli ich schopnosti, osobnosť, aby dosiahli primeraný stupeň vzdelania a primerané začlenenie do spoločnosti (zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní). Táto skutočnosť však vyžaduje kvalifikovanú vysokoškolskú pregraduálnu, ako aj postgraduálnu i kontinuálnu prípravu špeciálnych pedagógov.

Vážené kolegyne a kolegovia,

v hľadaní odpovede na v úvode nastolenú otázku: **Quo vadis špeciálna pedagogika?** využijem magickosť čísla tri, ktoré zosobňuje tých najdôležitejších aktérov, vďaka ktorým si špeciálna pedagogika získala svoje pevné miesto v štruktúre Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Moje prvé poďakovanie patrí tým, ktorí sa najviac zaslúžili o profiláciu štúdia odboru špeciálna pedagogika a vznik Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte v Prešove.

Začiatky profilácie Katedry špeciálnej pedagogiky spadajú najmä do obdobia rokov 1994/1995, kedy podľa štatistického zisťovania Ústavu informácií a prognóz školstva na Slovensku spĺňalo kvalifikačné predpoklady v edukácii a starostlivosti o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na špeciálnych školách len 43,26 % pedagogických pracovníkov, v Prešovskom a Košickom kraji iba 17 %**.** Vysokoškolské štúdium odboru špeciálna pedagogika v tom čase zabezpečovala iba Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, preto problémom jeho štúdia na východe Slovenska sa začala intenzívnejšie zaoberať práve Pedagogická fakulta v Prešove UPJŠ v Košiciach, a to Katedra pedagogiky pre 1. stupeň ZŠ najprv pod vedením **PhDr. Jána Vargu, CSc.**, kedy sa zaviedlo prehlbujúce štúdium ***logopédie*** v odbore učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, neskôr nový študijný program školská logopédia ***v kombinácii s učiteľstvom pre 1. stupeň ZŠ*** pod odbornou garanciou **prof. PhDr. V. Lechtu, CSc., prof. PhDr. A. Kerekrétiovej, CSc**. Neskôr sa pod vedením katedry **doc. PhDr. J. Šperkom, CSc.,** spolu s dekanom Pedagogickej fakulty v Prešove **doc. RNDr. Z. Hochmutom, CSc.**, a prodekankou **prof. PhDr. Z. Stanislavovou, CSc.,** ako aj s ostatnými členmi vedenia fakulty – **PaedDr. J. Pavelkom, CSc. a prof. PhDr. M. Darákom, PhD.,** zintenzívnilo úsilie o otvorenie nového študijného programu – ***pedagogika mentálne postihnutých,*** výsledok však bol neúspešný.

Katedra pedagogiky pre 1. stupeň ZŠ začala meniť svoj charakter až koncom roka 1996 s výraznou podporou dekana Pedagogickej fakulty v Prešove **prof. PhDr. M. Tureka, CSc**., kedy katedra pod vedením **prof. PhDr. M. Portika, PhD.**, zmenila svoj názov na Katedru elementárnej a špeciálnej pedagogiky a výučbu špeciálnopedagogických disciplín začalo zabezpečovať Oddelenie špeciálnej pedagogiky pod vedením **doc. PaedDr. L. Horňáka, PhD.** O presadenie a profiláciu štúdia špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte v Prešove sa v tom čase najviac angažoval vtedajší dekan **prof. PhDr. M. Turek, CSc.,** ktorému patrí aj naše úprimné poďakovanie.

Katedra špeciálnej pedagogiky vznikla dňa 1. 1. 1999 v nových priestoroch zrekonštruovanej Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, a to z Oddelenia špeciálnej pedagogiky v rámci Katedry elementárnej a špeciálnej pedagogiky. Prvou vedúcou katedry bola **doc. PhDr. E. Kolárová, CSc.** (1999 – 2003), ďalšími vedúcimi katedry boli – **doc. PaedDr. L. Horňák, PhD.** (2003 – 2007), **Mgr. J. Žolnová, PhD.** (2007 – 2012), **doc. PaedDr. B. Hlebová, PhD.** (od roku 2012 – dodnes).

Štúdium špeciálnej pedagogiky sa doteraz realizovalo v týchto študijných programoch:

- ***školská logopédia*** – najprv vo forme bloku logopedických študijných disciplín v rámci študijného plánu učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, neskôr ako 5-ročné štúdium školskej logopédie v kombinácii s učiteľstvom pre 1. stupeň ZŠ (od ak. roka 1996/1997 – 2003/2004);
- ***pedagogika mentálne postihnutých*** (od ak. r. 1996/1997 – dodnes);
- ***pedagogika psychosociálne narušených*** (od ak. r. 1997/1998 – dodnes);
- ***učiteľstvo praktickej profesijnej prípravy mentálne postihnutých*** (od ak. r. 2008/2009 – 2012/2013).

Vážené kolegyne a kolegovia!

Moje druhé poďakovanie patrí mojim kolegom – bývalým i súčasným špeciálnym pedagógom, ktorí zabezpečovali štúdium špeciálnej pedagogiky a niektorí z nich dodnes participujú pri pregraduálnej príprave špeciálnych pedagógov.

Výučbu špeciálnej pedagogiky v jej začiatkoch zabezpečovali vtedajší členovia katedry – prof. PhDr. Kerekrétiová, CSc., prof. PhDr. Š. Vašek, CSc., doc. PhDr. E. Kollárová, CSc., PaedDr. O. Matuška, Mgr. M. Kollár, doc. Mgr. J. Hučík, PhD.; **súčasní členovia katedry** – doc. PaedDr. Horňák, PhD., Mgr. Žolnová, Ph.D., PaedDr. S. Lištiak Mandzáková, PhD., PaedDr. L. Hrebeňárová, Ph.D., Mgr. T. Dubayová, PhD., PhDr. T. Čekanová; **externí učitelia** – prof. PhDr. Ján Sabol, DrSc., prof. PhDr. V. Lechta, CSc., PaedDr. J. Daňo, mnohí odborníci medicínskych a patopsychologických disciplín a učitelia zo špeciálnopedagogickej praxe; **pedagogickú prax** zabezpečovala Mgr. H. Kochová, PhD.

V súčasnosti štúdium odboru špeciálna pedagogika zabezpečujú členovia katedry – doc. PaedDr. B. Hlebová, PhD., doc. PaedDr. L. Horňák, PhD., PaedDr. S. Lištiak Mandzáková, PhD. (t.č. na materskej dovolenke, zastupuje ju Mgr. J. Kožárová, PhD.), PaedDr. L. Hrebeňárová, Ph.D., Mgr. Žolnová, Ph.D., Mgr. Dubayová, PhD., PhDr. T. Čekanová); **externí učitelia** – MUDr. J. Kovaľ, MUDr. M. Štovčíková, psychiater a právnik MUDr. JUDr. Ján Uhrin, Mgr. M. Ligday, Mgr. J. Tutoky, špeciálna pedagogička z praxe Mgr. M. Pigulová); **kolegovia z iných katedier PF PU v Prešove** – prof. PaedDr. J. Liba, PhD., prof. PhDr. M. Podhájecká, PhD., doc. PaedDr. I. Šebeňová, PhD., PaedDr. K. Košalová, PhD., PaedDr. V. Palková, PhD., Mgr. A. Sedláková, PhD., doc. PaedDr. E. Chovanová, PhD. (z Fakulty športu PU v Prešove), študenti **doktorandského štúdia** – Mgr. J. Ďorďovičová, Mgr. A. Semanová, Mgr. Ľ. Lukáč, **pedagogickú prax** zabezpečuje PhDr. T. Čekanová.

Členovia **Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte PU v Prešove sa vo vede, výskume a v pedagogickej činnosti zameriavajú najmä na tieto oblasti:**

- špeciálna edukácia žiakov s mentálnym postihnutím a psychosociálnym narušením, edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, integrácia a inklúzia detí/ žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- skúmanie kvality edukačného a reedukačného prostredia v špeciálnych výchovných zariadeniach;
- diagnostika pracovných zručností osôb, kvalita života, výchovná rehabilitácia, výchova k manželstvu a rodičovstvu, sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím;
- výchova, vzdelávanie a kvalita života žiakov s ťažkým a hlbokým stupňom mentálneho postihnutia a s poruchami autistického spektra, etika a etické dilemy;
- psychologické dimenzie kvality života pacientov s Parkinsonovou chorobou, psychologické aspekty ohrozeného dieťaťa, patopsychológia osôb s mentálnym postihnutím a psychosociálnym narušením;
- utváranie špeciálnopedagogickej a špeciálnej odborovo-didaktickej kompetencie študentov.

Náš absolvent špeciálnej pedagogiky získa teoretické vedomosti a praktické zručnosti na vykonávanie profesie špeciálneho pedagóga v edukácii detí/žiakov, mládeže a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (najmä s mentálnym postihnutím a poruchami správania), v podmienkach výchovy, vzdelávania a reedukácie, poradenstva (v materských ško-

lách, špeciálnych materských školách, na základných školách, špeciálnych základných školách, v špeciálnopedagogických zariadeniach).

Čo sa týka uplatnenia našich absolventov ŠP na trhu práce, v máji 2014 po ukončení magisterského stupňa štúdia v študijnom programe ***pedagogika mentálne postihnutých*** sme elektronickým prieskumom zaznamenali 87,5 % úspešnosť uplatnenia absolventov na trhu práce, v študijnom programe ***pedagogika psychosociálne narušených*** až 100 % úspešnosť uplatnenia absolventov na trhu práce, a to na základných a špeciálnych základných školách, ako aj v ostatných špeciálnych zariadeniach na Slovensku.

Vážené kolegyne a kolegovia!

Moje tretie, posledné poďakovanie patrí súčasnej dekanke doc. Ing. J. Burgerovej, PhD., ktorá od svojho nástupu do funkcie (v ak. roku: 2011/2012) podporila rozvoj špeciálnej pedagogiky.

Preto v ďalšej časti referátu sústredím svoju pozornosť na rozmach Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte PU v Prešove, ktorý nastal najmä od r. 2012, a to v niekoľkých oblastiach:

a) vo vedeckovýskumnej činnosti členov katedry

- **získanie a riešenie katedrových grantových projektov** – APVV-0851-12 *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie* (2013 – 2015; prvýkrát na katedre, pod vedením Mgr. T. Dubayovej, PhD.); KEGA 035PU-4/2014 *Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe* (2014 – 2016, pod vedením doc. PaedDr. B. Hlebovej, PhD.); VEGA 1/0286/14 *Behaviorálne a postojové atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie* (2014 – 2016, pod vedením PaedDr. S. Lištiak Mandzákovej, PhD.); **úspešné ukončenie riešenia projektu** VEGA 1/0942/11 *Zvyšovanie kvality sexuálneho a partnerského života klientov s ťažším mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb* (2011 – 2013, pod vedením doc. PaedDr. L. Horňáka, PhD.);
- **rozvoj v organizovaní medzinárodných vedeckých konferencií** – *Aktuálne trendy v špeciálnej pedagogike*, 2012 (pod vedením doc. Mgr. J. Hučíka, PhD.); *Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty,* 2012 (pod vedením doc. Mgr. J. Hučíka, PhD.); *Sexualita a postihnutie,* vedecké on-line konferencie v rokoch 2013, 2014 (pod vedením PaedDr. S. Lištiak Mandzákovej, PhD.), ako aj **v organizovaní odborných seminárov** – *Aktuálne otázky edukácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,* 2012 (pod vedením doc. PaedDr. L. Horňáka, PhD.); *Nové prístupy k diagnostike a terapii autizmu na Slovensku,* 2013 (pod vedením PaedDr. L. Hrebeňárovej, Ph.D.); *Možnosti trávenia voľného času osôb s telesným postihnutím*, 2013 (pod vedením Mgr. J. Kožárovej, PhD.); Žiak s intelektovým nadaním v podmienkach základnej školy, 2013; *Rozumieme nadaným,* 2014 (pod vedením PaedDr. L. Hrebeňárovej, Ph.D., Mgr. Ľ. Lukáča);

b) v publikačnej činnosti členov katedry

- **vznik a periodicita** vydávania prvého vedeckého recenzovaného časopisu na Pedagogickej fakulte PU v Prešove pod názvom ***Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*** (vychádza od roku 2012, dvakrát do roka, zatiaľ vyšli 3 ročníky; šéfredaktorkou je doc. PaedDr. B. Hlebová, PhD.);
- **nárast počtu** vedeckých monografií, kapitol v monografiách, vedeckých štúdií v karentovaných časopisoch, vysokoškolských učebných textov (domácich aj zahraničných) a i.

c) v pedagogickej činnosti členov katedry

- **aplikácia výsledkov riešenia** grantových projektov so zameraním na zefektívnenie pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov napr. v prostredí e-learningu (Moodle, WIKI);
- **aktívna účasť členov katedry** na zahraničnej učiteľskej mobilite Erasmus a na iných pozvaných prednáškových pobytoch – v ČR, Poľsku, Portugalsku, Nórsku, Turecku, vo Veľkej Británii, v USA);
- **získavanie novej špecializácie v oblasti** behaviorálnych intervencií a aplikovanej behaviorálnej analýzy v rámci ročnej zahraničnej klinicej stáže PaedDr. L. Hrebeňárovej, Ph.D., v *Clinical Department, Anderson Center for Autism*, Staatsburg, štát New York; prínos pre Pedagogickú fakultu PU v Prešove očakávame vo vedecko-výskumnej i klinickej oblasti – poskytovanie klinických služieb deťom s poruchami autistického spektra v rámci škôl a v oblasti ABA terapie, ktorá sa doteraz na Slovensku poskytuje len jediným certifikovaným BCBA terapeutom, čo zvyšuje kredit na Slovensku nielen špeciálnej pedagogiky, ale aj Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove;
- **rozvoj v organizovaní špeciálnopedagogickej praxe a exkurzií,** ktorá predstavuje až 33 % výučby, čo je najviac v porovnaní s ostatnými univerzitami na Slovensku;
- **zvyšovanie záujmu o štúdium** špeciálnej pedagogiky – od ak. roka 2012/2013 sme zaznamenali dvojnásobný nárast počtu študentov denného štúdia špeciálnej pedagogiky v študijnom programe ***pedagogika mentálne postihnutých*** a ***pedagogika psychosociálne narušených***, a to aj napriek tomu, že katedra funguje v konkurenčnom prostredí (neďaleko pôsobí Katedra špeciálnej pedagogiky na Katolíckej univerzite v Ružomberku);
- **eustály záujem študentov so špecifick**ými **potrebami** o štúdium na celej Prešovskej univerzite v Prešove, ktorých pri záujme o štúdium i počas vysokoškolského štúdia koordinuje Mgr. J. Žolnová, Ph.D.;

d) v oblasti medzinárodných vzťahov

- **rozvoj medzinárodnej spolupráce** najmä **s ČR** – Univerzita J. A. Komenského v Prahe, Karlova univerzita v Prahe, Univerzita Palackého v Olomouci, Masarykova univerzita v Brne; Ostravská univerzita v Ostrave; **s USA** – s Anderson Center for Autism, Staatsburg, štát New York v USA; s prof. Ch. Mace, Ph.D., BCBA Nova Southeastern University na Floride v USA; s assoc. prof. Cathie R. Smith, Ph.D., z Univerzity v Tennessee v USA; s prof. S. Barfield, Ph.D., z Univerzity v Montane v USA – v rámci študijného pobytu, prednáškového pobytu, publikačnej a projektovej činnosti;

a) v inej činnosti členov katedry

- vytvorenie prvej celoslovenskej tradície organizovania medzinárodnej Študentskej vedeckej konferencie v odboroch špeciálna a liečebná pedagogika pod názvom ŠTUDENT NA CESTE K PRAXI (od roku 2012, realizované 3 ročníky; hlavným organizátorom je Mgr. Dubayová, PhD.);
- organizovanie prvého celoslovenského kola **Logickej olympiády intelektovo nadaných žiakov** – víťazov školských kôl na základných školách v spolupráci s Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Sabinove, Občianskym združením Prešovské nadané deti a s MENS-ou Slovensko (od roku 2013, organizované 2 ročníky pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky; hlavným organizátorom je doc. PaedDr. B. Hlebová, PhD., PaedDr. L. Hrebeňárová, Ph.D., Mgr. J. Lukáč);
- **založenie vlastnej internetovej stránky katedry** – www.ksp.unipo.sk (hlavnou koordinátorkou je PaedDr. S. Lištiak Mandzáková, PhD.) a **facebooku na katedre** (PaedDr. L. Hrebeňárová, Ph.D.), ktoré slúžia na flexibilnú propagáciu činnosti katedry a prepojenie so špeciálnopedagogickou praxou;
- **rozvoj v charitatívnej a dobrovoľníckej činnosti študentov pod vedením členov katedry** – participovanie študentov špeciálnej pedagogiky a elementárnej pedagogiky pri organizovaní medzinárodného charitatívneho koncertu pre intaktných žiakov i žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pod názvom **Integrácia** pod vedením PhDr. T. Čekanovej (od roku 2010, realizované 4 ročníky); dobrovoľnícka činnosť študentov v rôznych organizáciách na pomoc pre skvalitnenie života detí, mládeže i dospelých s mentálnym postihnutím – napr. účasť študentov ako animátorov v letných táboroch pre deti a mládež s Downovým syndrómom, príprava kultúrneho programu pre hospitalizované deti počas vianočných sviatkov na Klinike pediatrie FNsP J. A. Reimana v Prešove, pre deti v Detskom domove v Prešove, pre dospelých klientov v Domove sociálnych služieb v Ličartovciach).

Aké sú ďalšie vízie Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte PU v Prešove?

a) vo vedeckovýskumnej činnosti členov katedry

- naším cieľom je vytvorenie **vedeckovýskumného** špeciálnopedagogického laboratória pri **katedre so špeciálne vybavenou multisenzorickou miestnosťou (snoezelen),** ktorá má poskytnúť deťom/žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pozitívne naladené prostredie, s relaxačnou, poznávacou a interakčnou funkciou; vhodná bude aj pre deti/žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím, ktoré majú obmedzené komunikačné schopnosti; má pomáhať redukovať stres a stereotypné správanie, znižovať agresívne správanie a prejavy sebapoškodzovania; zatiaľ sme realizovali dva neúspešné pokusy o získanie projektu OPVaV zo ŠF s názvom *Dobudovanie infraštruktúry Prešovskej univerzity pre výskum v oblasti civilizačných výziev a kultúrneho dedičstva* na úrovni PU (v rokoch 2012, 2013) na získanie finančných prostriedkov na vybudovanie špeciálnopedagogického laboratória (zabezpečovali: doc. PaedDr. B. Hlebová, PhD., PaedDr. L. Hrebeňárová, Ph.D., Mgr. T. Dubayová, PhD., Mgr. J. Žolnová, PhD.);

- v dôsledku toho sme sa zapojili aj do výzvy rámcového programu Európskej únie na financovanie výskumu a inovácií **Horizon 2020** na PF PU v Prešove (v roku 2014, zabezpečuje PaedDr. L. Hrebeňárová, Ph.D.);

b) v publikačnej činnosti členov katedry

- usilujeme sa o registráciu nášho vedeckého recenzovaného časopisu ***Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*** do databázy SCOPUS; žiadosť bola odoslaná elektronicky (v októbri 2014, zabezpečuje doc. Hlebová, Mgr. Dubayová, PhD., v spolupráci s riaditeľom Univerzitnej knižnice v Prešove Ing. P. Haľkom);

c) v pedagogickej činnosti členov katedry

- naším záujmom je neustále skvalitňovanie pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v zmysle implementácie inovatívnych edukačných trendov a koncepcií (v rámci riešenia grantových projektov KEGA a VEGA);
- príprava edukačného modelu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (v rámci riešenia grantových projektov APVV a KEGA);
- kreovanie nového študijného programu – ***špeciálna pedagogika so zameraním na pracovnú výchovu*** s inkluzívnym zameraním (najmä pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia);

d) **v inej činnosti členov katedry**

- úsilie o ďalší profesijný a kariérový rast členov katedry, ako aj pokračovanie rozvíjania medzinárodných vzťahov a dobrých tradícií zaužívaných a organizovaných na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty PU v Prešove.

Aké je smerovanie špeciálnej pedagogiky v dlhodobom horizonte?

Činnosť členov Katedry špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulty PU v Prešove v dlhodobom horizonte **smeruje k aplikácii inkluzívneho edukačno-filozofického konceptu do pedagogickej praxe,** čo zdôvodňujeme konštatovaním, že Slovenská republika sa zaviazala k naplneniu modelu úplnej alebo čiastočnej integrovanej a inkluzívnej edukácie osôb s menej závažnými stupňami postihnutia, a to hlavne na základe dokumentu ***Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím*** (čl. 24, Z. z., č. 317/2010) a členstva v ***Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie*** (The European Agency for Development in Special Needs Education and Inclusion) **od roku 2012.** Vláda Slovenskej republiky túto myšlienku následne koncipovala aj do dokumentu pod názvom ***Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020*** (v roku 2014).

Vážené dámy a páni, kolegyne, kolegovia, milí hostia,

v závere môjho vystúpenia by som chcela vyjadriť osobné presvedčenie, že **vznik a profilácia štúdia špeciálnej pedagogiky má v súčasnej dobe nesporne zmysel a mimoriadny význam,** a to nielen pre špeciálnych pedagógov, ale hlavne pre všetkých žiakov – intaktných aj so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Naším krédom je, aby **škola bola školou**

pre všetkých, v ktorej by sa akceptovala akákoľvek inakosť (farba pleti, zdravotné či sociálne znevýhodnenie), v ktorej by mal každý žiak rovnaké šance a príležitosti na osobnostný a sociálny rozvoj, na sebarealizáciu a uplatnenie svojich schopností, na profesijnú orientáciu i optimálne zaradenie sa do spoločnosti v dospelom veku. Preto cieľom môjho referátu bolo predstaviť Vám aktivity, ktorými sa o to denno-denne usilujem s tímom odborníkov z oblasti špeciálnej pedagogiky a s ďalšími spolupracovníkmi, ktorým nie sú ľahostajné každodenné potreby a problémy detí/žiakov, mládeže a dospelých so špecifickými potrebami. Veríme, že v tomto smere budú aj naši absolventi nielen našou nádejou, ale aj istotou na zlepšenie stavu a úrovne odbornej vzdelanosti učiteľov – špeciálnych pedagógov.

Týmto smerom kráča špeciálna pedagogika na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove a pomyselne otvára bránu na vzájomnú komunikáciu a spoluprácu so všetkými kolegami z akademickej obce a učiteľmi z pedagogickej praxe.

Ďakujem Vám za pozornosť!

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *KEGA* č. 035PU-4/2014 *Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe.*

Kontakt
doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
bibiana.hlebova@pf.unipo.sk

PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA – HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY

TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNAL SYSTEM FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION

VZDELÁVANIE UČITEĽOV V RÁMCI VNÚTORNÉHO SYSTÉMU ZABEZPEČENIA KVALITY V OBLASTI VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA

Bożena MUCHACKA

Abstract

The text shows the necessity of constructing the process of teacher education based on an internal system of quality assurance. Particularly emphasized are all planned and systematic actions directly related to the maintenance or upgrade the quality of education and the relationship of research and educational services meet established quality requirements of customers both internal and external.

Keywords: teacher education, quality of education system, internal procedures

Abstrakt

Príspevok poukazuje na potrebu vytvorenia systému vzdelávania sa učiteľov v kontexte zabezpečenia interného systému kvality. V príspevku sú zdôraznené najmä plánované a systematické činnosti priamo súvisiace s udržaním alebo zlepšením kvality vzdelávania a vzťah medzi výskumom a vzdelávacími službami, ktoré spĺňajú stanovené požiadavky interných aj externých zákazníkov na kvalitu.

Kľúčové slová: vzdelávanie učiteľov, kvalita vzdelávacieho systému, vnútorné postupy

Introduction

Within the European Higher Education Area the notion that the systems for quality assurance in education may not limit to control activities, but should mainly focus on development of the culture of quality in education, is being more and more clearly signalised. Education of teachers acquires a specific role within such a scope. The presently binding basic norm in the public services structure is the quality principle of the conducted activity. Within the scope of education and its study, and especially in the academic didactics it grew into the role of the principle governing the process of training and study. Therefore substantial improvement of the quality of education constitutes one of the general objectives of changes in higher education. The contemporary higher education institutions face new challenges that should be aimed at improvement of the quality of education. Organisational units of a higher education institution may run undergraduate and postgraduate education, once they implemented an internal system

for quality assurance in education, making allowance for improvement of the education program on the run field of study. The institutions educating the teachers should plan all the systematic activities necessary for creation of appropriate degree of confidence as to that the service will conform to the agreed quality requirements.

The internal system for quality assurance in education should include all the aspects related to the process of education and its management (planning, organising, making decisions, motivating and controlling). Planning should be based on a well-formulated policy for quality of education, being one of the elements for the strategy of development of higher education institution.

Hence the standards and guidelines regarding quality assurance in education within the European Higher Education Area were constructed in a general manner, enabling their application in relation to all the higher education institutions. For higher education in Europe can be characterised by diversity of the systems, as well as specificity of social and cultural, as well as educational traditions. Due to the fact that it is not possible to use one approach towards the standards regarding quality assurance in higher education, every higher education institution on the basis of the European standards, should develop its own system for quality assurance in education.

The Internal Quality Assurance in Higher Education should make allowance for the organisational structure, division of the responsibility, procedures, processes and resources enabling implementation of the quality management system. Therefore it should plan all the systematic activities necessary for creation of appropriate degree of confidence as to that the service will conform to the agreed quality requirements.

In the hereby text, I will only pay attention to certain elements of the internal system for quality assurance in education that are specifically essential for teacher education.

Teacher Education Association with mission and strategy of higher education institution

One of the objectives of the system for management of the quality of education in higher education institutions is enhancement of efficiency of the activities undertaken in relation to realisation of the mission and strategy as well as their continuous improvement.

The mission should be contained in the Statute accepted by the Academic Senate and connected to the mutual European research area and contribute to the development of education, science, culture and health for the sake of the entire society. At the same time it should correspond to global ideas of cooperation between the higher education institutions within the scope of conducting international scientific research in the field of the broadly defined education.

The mission and strategy should reflect connection of the teacher education areas with social and economic needs of the country and region, as well as educational system with the conducted scientific research, assurance of high level of competency and continuous development of the teaching staff running the classes in the fields of study related to teaching and teacher education, enhancement of mobility in the education process of the students learning in the country and abroad, assurance of proper conditions for realisation of the education process, as well as conducting correct information activity for the purpose of promoting the knowledge on the didactic offer, quality of education and the level of education among the graduates of higher education institutions.

The objectives contained in the mission of higher education institution should reflect the assumptions related to their realisation, hence making allowance for continuous monitoring of the assumed results of the teacher education in terms of their compliance to the expectations of external stakeholders, namely school and preschool principals and other educational and didactic institutions. The assumptions should be correlated with the requirements of the labour market, evaluation and improvement of the realised education process, particularly in the aspect of the level of fulfilment of the assumed results of education, evaluation of quality of the staff running and supporting the education process, assessment of quality and the conditions for conducting of the education process, as well as evaluation of availability of information on the realised process of education of the future teachers.

Accreditation experiences of the Polish higher education institutions show that the relationship between teacher education and mission and strategy of the inspected higher education institutions is not always visible, particularly within the scope of the preschool teachers and the teachers of the first classes in primary schools, educated by inter alia higher banking, technical, economic and administration schools, as well as other higher education institutions.

Quality policy of teacher education

Quality policy of teacher education should reflect making allowance for certain conditions, inter alia focusing on quality of teachers, assessment of their scientific research and teaching methods, material, technical and IT resources supporting the education process, as well as principles for acceptance, monitoring and periodic evaluation of the study programs and students. In addition, it should also be reflected in the methods of collection, analysis and use of the information necessary for effective management of realisation of the study programs.

One of the more important conditions is assurance of relationship between the results of substantive education of the future teachers for the specific stages of education and the scientific research conducted in the unit educating the teachers. Such an approach guarantees assurance of quality of the teaching staff, having proper qualifications and competencies at their disposal.

Every higher education institution should create a set of documents regarding the principles for quality assurance by the academic teachers, which include measurement of the effectiveness of the teachers' work and description of the personal development strategy. These activities are intended to provide high scientific qualifications of the teaching staff and their connection with the subjects taught by the teachers. Quality o the academic teachers should be regulated, inter alia, by the procedures related to the work principles of the academic teachers, creation of proper conditions of work for their employees and research the effectiveness of their work as academic lecturers. It is very essential to document their research and publications by the teachers, related to substantive education of future teachers, knowledge of computer skills, communication competencies and practical experience. An essential criterion for the quality of scientific and didactic staff is commitment to R&D (participation in scientific research projects –domestic and foreign ones and publications related to substantive education of future teachers). A higher education institution should provide the academic teachers with conditions for their progress within the scope of their own scientific advancement acquired on the basis of achievements adequate to the educational content in the given teaching specialisation.

Due to design of the procedures related to the quality of the academic teachers and evaluation of the scientific research the higher education institutions should also establish the roles and obligations for the persons responsible for the quality of teaching (rector, vice-rectors, deans and deputy deans, organisational units managers in the given faculties, chairperson of the proxies for quality of education issues appointed by a rector and committees). The most important person for substantive assessment of academic teachers is a direct superior, who is the most familiar with the specificity and needs of a unit preparing their students for a future professional role. The internal system for quality assurance in education should also anticipate deadlines and duration of the quality research within the specific scopes related to effectiveness of the work of teachers. All the above-mentioned elements should result from the development strategy of the given higher education institution. The principles for measurement of effectiveness of the work of academic teachers should be intelligible, clear and objective, as well as categorised and should be based on the system of indicators regarding teaching, scientific research and organisational activity.

Certain Polish higher education institutions educating future teachers there are no connections between the system of education and the conducted scientific research, with the teaching staff selected on the basis of quality having scientific and practical experience in the given subdisciplines of pedagogical education. The internal system for quality assurance in education should guarantee clear monitoring procedures, including to such an extent, as to be able to say that good material conditions and technical resources will be created for scientific research of the scientific and didactic employees of the given unit.

Drawing up, acceptance, monitoring and periodic evaluation of study programs preparing for the role of a teacher

Every higher education institution educating future teachers, based on the higher education act, ministerial regulations, the principles of the accreditation committee and their internal provisions, should define in its internal system for quality assurance in higher education the conditions related to the rights for realisation of the study program. Procedures should oblige to the necessity of regular analysis of the study programs once a year, and make any changes after the accomplished education cycle. Such changes should be discussed with the external stakeholders, who should be the future employers, and thus mainly all the school and pre-school principals and teachers.

Out of concern for the quality of the teacher education, the higher education institutions are obliged to specify the principles for evaluation of the student's stage works and dissertations. These principles have to conform to the principles specified in the internal provisions of the higher education institution, as well as the principles developed on their basis in the specific units and available in the electronic information system. The content of such works should be strictly related to substantive education. The students should be familiar with the evaluation criteria, so that they would be aware that purpose of their evaluation is measurement of the teaching results, corresponding to the profile of a graduate of the teacher education and in accordance with the specificity of the given subject and study program. The procedures within the scope of student evaluation should provide fairness and reliability of the measurement and assessment of the education results achieved within the scope of knowledge, skills and competencies of

the future teachers. Carefully developed procedure for management of realisation of the study programs should be a necessary condition for effectiveness of teacher education, inter alia including that publishing of information for candidates and acquisition of information from the graduates should hold an important place. On the basis of the assumptions, information should be continuously updated based on the data with the interested stakeholders, they should be based on good communication and cooperation with the stakeholders for the purpose of collection and analysis of information about the possibilities of work for the graduates as future teachers.

R&D of the units educating the teachers

As in the case of education on any other majors, the units educating teachers should connect their didactic activity with the scientific one, based on the potential of their teaching staff. For that purpose they are forced to attempt to receive the funds from the available state subsidies, to obtain support from the UE grants, as well as from the private sector in relation to development of the system of the transfer of technology and the practical knowledge. In addition, they should assume participation on the scientific grants financed from the external sources, as a significant support for the scientific research, and at the same time for support of the didactic process.

Based on the given assumptions, the internal system for quality assurance should pay special attention to the research activities related to long-term development plan of the unit educating the teachers, focus on the scientific and research priorities, approved by the academic councils of the given units. One of the methods for verification of the results within such a scope should be annual reports on the research activity, enabling to compare the results of the R&D activity of the units educating the teachers to the previous period for their evaluation.

The internal system for quality assurance in higher education should emphasise the involvement of the academic teachers into research activities within the scope of the research projects (domestic and international research projects, as well as internal research projects financed by the given higher education institution.

Participation in such research projects should be approved as a result of application of the adopted administrative and financial procedure, as well as individual research preferences of the academic teachers, but closely related to the process of teacher education.

Academic teachers involved in the research should be subject to a separate assessment procedure, as well as the conditions of their work in relation to the purposefulness of the measurement of effectiveness of their research work. Such activities should be directed towards comparison of achievements of the academic teachers holding the titles of professors, assistant professors and assistants according to the indicators and areas of activity indicated in the procedures, and thus enables to define their strengths and weaknesses and properly anticipate further scientific work related to the problematics of teacher education.

Conclusion

Involvement of the persons responsible for various aspects of the education process in higher education institutions and representatives of all the groups of stakeholders in the specific structural units of the system (particularly including school and pre-school principals and teachers) makes that different viewpoints, needs and expectations are concentrated in one place,

which favours integration and searching for the best solutions and promoting the best practices. Such a solution also guarantees maintaining continuous interest in the matters of quality by the persons playing important roles in the management of the higher education institution and during decision–making process.

Kontakt

Prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska
bozena.muchacka@wp.pl

VÝVOJ PEDAGOGICKÝCH FAKULT ZŘÍZENÝCH V ROCE 1946

THE DEVELOPMENT OF THE FACULTIES OF EDUCATION ESTABLISHED IN 1946

Jaroslav VACULÍK

Abstrakt:

Zákonný podklad vzniku pedagogických fakult spočíval v dekretu prezidenta republiky z 27. října 1945, kterým nabývali učitelé všech stupňů a druhů škol vzdělání na pedagogických a jiných fakultách. Právní stav pedagogických fakult byl dán zákonem č. 100 Sb. z 9. dubna 1946, kterým se při všech univerzitách zřizovaly pedagogické fakulty, jejichž úkolem bylo pěstovat pedagogické vědy. V důvodové zprávě vládního návrhu zákona, kterým se zřizovaly pedagogické fakulty na Univerzitě Karlově v Praze, Masarykově univerzitě v Brně a Slovenské univerzitě v Bratislavě, se pravilo, že zřízením pedagogických fakult se má dosáhnout toho, aby se pedagogické vzdělání učitelstva všech stupňů a druhů škol zdokonalilo, zodbornilo, založilo na vědeckých základech a především sjednotilo.

Klíčová slova: pedagogické fakulty; sjednocení vzdělávání; období 1946-1963

Abstract:

The legal basis of the faculties of education consisted in the Presidential Decree of October 27 1945, by which teachers of all grades and types of schools were to achieve education at the faculties of education and other faculties. The legal status of faculties of education was given by the Act no. 100 Coll. of April 9, 1946 establishing the faculties of education at all universities, whose mission was to cultivate teaching science. In the explanatory memorandum of the government bill establishing the Faculties of Education at Charles University in Prague, Masaryk University in Brno and the Slovak University in Bratislava was said that the establishment of faculties of education was to achieve that the pedagogical training of teachers of all grades and types of schools would refine, specialize, be based on scientific principles and above all united.

Key words: Faculties of education; unification of education; 1946-1963

Zákonný podklad vzniku pedagogických fakult spočíval v dekretu prezidenta republiky z 27. října 1945, kterým nabývali učitelé všech stupňů a druhů škol vzdělání na pedagogických a jiných fakultách. Právní stav pedagogických fakult byl dán zákonem č. 100 Sb. z 9. dubna 1946, kterým se při všech univerzitách zřizovaly pedagogické fakulty, jejichž úkolem bylo

pěstovat pedagogické vědy. V důvodové zprávě vládního návrhu zákona, kterým se zřizovaly pedagogické fakulty na Univerzitě Karlově v Praze, Masarykově univerzitě v Brně a Slovenské univerzitě v Bratislavě, se pravilo, že „zřízením pedagogických fakult se má dosáhnout toho, aby se pedagogické vzdělání učitelstva všech stupňů a druhů škol zdokonalilo, zodbornilo, založilo na vědeckých základech a především sjednotilo".

Sjednocením pedagogického vzdělání učitelstva všech stupňů a druhů škol mělo být dosaženo žádoucí jednotnosti ve výchově veškeré mládeže na všech školách. Mimoto mělo být zdokonaleno odborné vzdělání učitelstva některých stupňů škol, zejména učitelstva škol měšťanských. Proto se veškeré odborné vzdělávání kandidátů učitelství na všech stupních a druzích škol překládalo na vysoké školy a jejich pedagogické vzdělávání mělo být soustředěno na pedagogických fakultách. Tyto fakulty se měly stát středisky vědeckého bádání v pedagogice a zároveň měly vzdělávat v pedagogických oborech kandidáty učitelství všech stupňů.

Dosavadní vzdělávání kandidátů učitelství bylo charakterizováno jako „zastaralé, neuspořádané, neúčelné a velkou většinou nedostačující". Učitelky mateřských škol byly dosud vzdělávány na dvouletých ústavech, do nichž byly přijímány 16tileté dívky. Pro vzdělávání učitelek mateřských škol byly v Čechách a na Moravě čtyři ústavy, a to dva státní (v Praze a Brně) a dva městské (v Plzni a Moravské Ostravě).

Pro vzdělávání kandidátů učitelství na obecných školách existovaly čtyřleté učitelské ústavy, zřízené podle rakouského školského zákona ze 14. května 1869. Studium na učitelských ústavech končilo maturitou. Pokud učitel chtěl po tříleté praktické školské službě nabýt vysvědčení způsobilosti pro měšťanské školy, musel vykonat zkoušku učitelské způsobilosti z některé odborné skupiny předmětů. V českých zemích existovaly 22 státní učitelské ústavy.

Kandidáti učitelství na středních školách se vzdělávali osm semestrů na vysokých školách, především na fakultách filozofických a přírodovědeckých. Po prvních čtyřech semestrech studia konali první státní zkoušku a po dalších čtyřech semestrech druhou státní zkoušku, a tak získali vysvědčení způsobilosti pro střední školy.

Podle důvodové zprávy měly pedagogické fakulty poskytovat vzdělání kandidátům učitelství také v jiných oborech než pedagogických. Tyto obory měl stanovit ministr školství podle potřeb učitelstva jednotlivých stupňů a druhů škol a dle možností dosavadních univerzitních fakult. Kandidáti učitelství středních škol měli nadále nabývat vzdělání na fakultách filozofických a přírodovědeckých. Na pedagogických fakultách však měli být vzděláváni v pedagogice a účastnit se školské praxe.

Vzhledem ke značnému počtu kandidátů učitelství na mateřských, obecných a měšťanských školách se předpokládalo zřizování poboček pedagogických fakult mimo sídla univerzit, protože pedagogické fakulty by nestačily samy obstarat vzdělání kandidátů učitelství pro všechny stupně škol. Studium pro kandidáty učitelství na mateřských a obecných školách mělo být dvouleté, na měšťanských tříleté. Za řádné posluchače měli být přijímáni absolventi středních škol s maturitou.

Důvodová zpráva charakterizovala také finanční dosah nového zákona. Plně vybudovaná pedagogická fakulta měla mít asi 20 stolic pro profesory jednotlivých oborů. Vedle nich tam měli být také lektoři a asistenti. Na osobní výdaje se předpokládaly 3 mil. Kčs ročně, na věcné výdaje 1 mil. Kčs. Na jednotlivých pobočkách se předpokládalo zřízení asi 10 stolic. Dosavadní ústavy pro vzdělávání učitelstva v českých zemích, které vyžadovaly ročního nákladu 30 mil. Kčs, měly být postupně rušeny. Celkový náklad na vzdělávání učitelstva se tedy zřízením pedagogických fakult neměl podstatně zvýšit.

Zřízení pedagogických fakult se stalo podnětem k rozsáhlé diskusi o účelu a smyslu těchto nových vysokoškolských zařízení, která v různých podobách pokračovala i v dalších desetiletích a trvá prakticky dodnes.

Podnětem k diskusi se stalo vydání vládního nařízení z 27. srpna 1946, kterým se vydával Statut pedagogických fakult. Podle něho měli učitelé měšťanských škol nabývat teoretického a praktického vzdělání na pedagogických fakultách nejen v pedagogických vědách, ale i v jiných oborech. Proti tomu vznesly své námitky filozofické a přírodovědecké fakulty, které uváděly, že budování nových ústavů na pedagogických fakultách povede ke zbytečné duplicitě a požadovaly, aby výuka odborných předmětů byla zajišťována tradičními učitelskými fakultami. Těmto fakultám se také nelíbilo ustanovení prozatímního studijního řádu pedagogických fakult, podle kterého kandidáti učitelství na středních školách, tedy posluchači filozofických a přírodovědeckých fakult, měli absolvovat pedagogické vědy na pedagogických fakultách.

Koncem roku 1946 zahájil svou polemiku s koncepcí pedagogických fakult, jejímž ideovým tvůrcem byl první děkan pedagogické fakulty Univerzity Karlovy pedagog prof. dr. Otakar Chlup, pověřený rektor Univerzity Palackého v Olomouci prof. dr. J. L. Fischer. Ten vyjádřil názor, že odborné vzdělávání učitelů škol druhého stupně by mělo být svěřeno „tam, kam patří", tj. fakultám filozofické a přírodovědecké. Posluchači filozofické a přírodovědecké fakulty, kteří složili první státní zkoušku s prospěchem velmi dobrým, měli být přednostně umísťováni na školách třetího stupně, ostatní by odešli na školy měšťanské.

V lednu 1947 reagoval J. L. Fischer na polemické vyjádření sboru pověřených učitelů pedagogické fakulty v Praze nazvané O pedagogickou fakultu. Fischer se odvolal na prohlášení profesorských sborů filozofických fakult v Praze a Bratislavě a usnesení akademického senátu Masarykovy univerzity v Brně, které požadovaly, aby odborné vzdělávání učitelů druhého stupně bylo přeneseno na filozofickou a přírodovědeckou fakultu. Fischer upozorňoval, že za situace, kdy se projevoval nedostatek schopných sil v řadě oborů dochází ke zdvojování učebních stolic předmětů tradovaných na filozofické a přírodovědecké fakultě, což povede k nižší úrovni učitelských sborů na pedagogických fakultách, a tím i nezbytné úrovně absolventů těchto fakult. V závěru svého článku požadoval revizi „zvráceného statutu pedagogických fakult".

Ve své polemice pokračoval Fischer ve Svobodných novinách koncem února 1947. Znovu požadoval revizi organizačních a studijních řádů pedagogických fakult, odborné vzdělávání budoucích kandidátů učitelství škol druhého stupně se mělo odehrávat na příslušných teoretických fakultách, tj. filozofické a přírodovědecké, a do vyřešení této otázky nemělo docházet k žádným jmenováním na pedagogických fakultách, s výjimkou stolic vyloženě pedagogických.Varoval také před jednotnou základní školou, která „nutně bude znamenat snížení úrovně dnešních nižších škol středních, v důsledcích toho snížení úrovně budoucích vyšších škol středních, a proto nezbytně i snížení úrovně škol vysokých".

Ve stejné době (13. ledna 1947) akademický senát Masarykovy univerzity v Brně zaslal ministru školství prof. dr. Jaroslavu Stránskému memorandum, ve kterém požadoval zachovat na filozofických fakultách stolice pedagogiky, vypustit ze studijního řádu pedagogických fakult ustanovení, že studenti filozofických a přírodovědeckých fakult, kteří chtějí získat aprobaci pro střední školy, musí studovat pedagogiku na pedagogických fakultách a výuku odborných předmětů pro posluchače pedagogických fakult přenést na fakulty filozofické a přírodovědecké.

Na kritiku reagoval prof. Chlup v odborovém časopisu Svazu zaměstnanců školství a osvěty 14. února 1947. Prof. Chlup polemizoval s memorandem akademického senátu MU v Brně, kterému vytkl, že není známo jediné jeho memorandum, kterým by se postavil za vysokoškol-

ské vzdělávání učitelů. Položil akademickému senátu MU otázku, aby „veřejně a jmenovitě uvedl ony navrhované členy profesorského sboru p. f., kteří se mu nezdají zaručovati vysokoškolskou úroveň nových fakult“. Podle Chlupa, „je samozřejmé, že se na pedagogických fakultách budou a musí zakládati všechny stolice a ústavy, jichž je zapotřebí, aby jejich posluchači dosáhli za svého studia úplného a skutečného vysokoškolského, tj. vědeckého školení pedagogického i odborného pro svou úlohu učitelů škol mateřských, obecných a měšťanských … je samozřejmé, že i budoucí učitelé budou poslouchati všechny obory pedagogické i odborné, kterým budou učit …, na své pedagogické fakultě“. Pro futuro Chlup připouštěl, aby „dojde-li jednou ke sloučení všech vědeckých ústavů stejného druhu v jednom univerzitním městě vždy v jeden společný ústav … není námitky, aby příslušné ústavy a stolice pedagogických fakult byly k takovým ústavům připojeny“.

Do diskuse ohledně pedagogických fakult vstoupil také psycholog a pedagog prof. Václav Příhoda. V Národním osvobození v lednu 1948 vytkl nesporné požadavky na pedagogické fakulty, které měly přispět ke sjednocení učitelstva jako stavu sjednocením pedagogického a odborného vzdělání. Pedagogické fakulty měly dát nejen pedagogickou přípravu všem učitelům, ale být také centrem pedagogického bádání. Odborné vzdělávání učitelstva však mělo probíhat na odborných fakultách, duplikace profesur, ústavů a knihoven byla, podle jeho názoru, nejen neúčelná, ale i finančně neúnosná.

Následující vývoj pedagogických fakult nebyl plynulý, ale byl ovlivňován vnějšími zásahy, které negativně ovlivňovaly jejich personální obsazení i vědeckou práci.

Hlavním problémem od založení pedagogických fakult do jejich vyčlenění z rámce univerzit v roce 1953 bylo vyhledávání nových učitelů, péče o jejich habilitaci a jmenování docenty a profesory. Postupně se vytvářela jejich organizační struktura, která byla budována obdobně jako struktura filozofických a přírodovědeckých fakult. Jejich základ tvořily semináře.

Přílišná roztříštěnost tohoto systému vedla k postupnému sbližování příbuzných oborů. Tak byla postupně vytvářena půda ke zřízení kateder pro jednotlivé obory, k čemuž došlo ve školním roce 1950-1951.

Pedagogické fakulty věnovaly značnou pozornost doplňování vzdělání učitelů v činné službě. Mnoho absolventů středních škol, kteří přišli po válce do škol bez pedagogické přípravy, mohlo tak získat na pedagogických fakultách vysokoškolskou kvalifikaci. Zapisovali se zde i mnozí odborní učitelé se zkouškou způsobilosti vyučovat na měšťanské škole. Těm byly poskytnuty některé výhody, např. se jim promíjela 1. státní zkouška z odborných předmětů.

Pozornost pedagogických fakult byla v prvních letech soustředěna především na obsah výuky. Šlo o vysokoškolská učiliště zcela nového typu s velkým počtem studentů, jejichž příprava nebyla stejná. Značnou pomoc studentům poskytovaly cyklostylované přednášky, jejichž odborná úroveň ale byla různá. Po únoru 1948 byl zdůrazňován kolektivní ráz studia. Studenti se připravovali ke zkouškám v kroužcích za účasti instruktorů a někdy i přednášejících. I zkoušky se dosti často konaly kolektivně, přicházel k nim zpravidla celý studijní kroužek. Zápočty dostávali posluchači obyčejně na základě písemných prací a protokolů za cvičení. Při zápočtech z přednášek se přihlíželo k pravidelnosti docházky a k aktivitě posluchačů. Kolektivní ráz zkoušek byl hlavní příčinou příliš mírné klasifikace.

Vedoucí silou se na všech vysokých školách staly organizace KSČ. Po tzv. Gottwaldově výzvě se počet členů KSČ zvýšil natolik, že bylo nutno vytvořit dílčí organizace a tzv. desítky (stranické skupiny), které se horlivě zabývaly kritikou a sebekritikou. Levičácké tendence vedly k tomu, že na Pedagogické fakultě MU byl v roce 1952 zvolen výbor závodní organizace

KSČ, ve kterém byli pouze studenti a zaměstnanci. Vedle dosavadních studentských spolků vznikaly od roku 1949 také organizace Československého svazu mládeže.

Problematikou přípravy učitelů se zabývala konference pedagogických fakult, svolaná z podnětu fakult brněnské a bratislavské. Jejím cílem bylo vyjasnění otázek týkajících se struktury fakult, náplně a metod jejich práce. Konference se zabývala v jednotlivých sekcích studijními plány a obsahem výuky jednotlivých předmětů. Poukázala na nutnost plánování počtu učitelských sil. Rezoluce se vyslovila pro osmisemestrové studium pro učitele všech kategorií. Měly se hledat metody náboru a distribuce posluchačů. Učitelské povolání mělo být ohodnoceno i po stránce hmotné tak, jak to odpovídalo obtížnosti pedagogické práce a jejímu společenskému a kulturnímu významu.

Nedostatek učitelského dorostu se ale stranické orgány rozhodly řešit administrativní cestou. Příprava učitelů pro mateřské a národní školy byla odňata pedagogickým fakultám a přes protesty pedagogů převedena na nově zřízená pedagogická gymnázia. Proti jejich zřízení marně protestoval architekt pedagogických fakult prof. Chlup ve svém dopisu předsedovi Komise stranické kontroly K. Švábovi z 15. dubna 1950: „Učitelství naší mladé republiky bylo by velice zklamáno, ba pobouřeno výnosem o zřízení pedagogických gymnázií, nové to formy starých učitelských ústavů ve vydání zhoršeném."

Zřízení pedagogických gymnázií v roce 1951 bylo jenom prvním zásahem do struktury učitelského vzdělávání dle zákona z roku 1946. Zákonem z 21. července 1953 byly pedagogické fakulty vyčleněny z rámce univerzit a přeměněny podle vládního nařízení v samostatné vysoké školy – vysoké nebo vyšší pedagogické školy. Důvodová zpráva se odvolávala na sovětský vzor. Vysoké školy pedagogické byly zřizovány podle vzoru sovětských pedagogických institutů, vyšší pedagogické školy byly zařízením odpovídajícím dvouletým učitelským institutům, které se v praxi neosvědčily.

Vysoké školy pedagogické byly zřízeny v Praze, Olomouci a Bratislavě, Vyšší pedagogické školy byly v Praze, Českých Budějovicích, Plzni, Brně, Ostravě, Bratislavě a Prešově. Kromě toho působily ještě pobočky Vysokých škol pedagogických v Plzni a Prešově.

Léta 1953-1959 byla ústupem od původního pojetí vysokoškolského vzdělání učitelů, tak jak bylo předvídáno v původních zákonných normách. Celé období 1953-1959 bylo vlastně jakýmsi provizoriem, což působilo nepříznivě jak na personální obsazení, tak na vědeckou práci škol. Krátká doba studia a název Vyšší pedagogická škola uváděly veřejnost v pochybnost, zda jde opravdu o školu vysokou. Nový systém byl kritizován na celostátní konferenci, která se konala v roce 1954 ve Smolenici. Bylo poukazováno na skutečnost, že tradiční fakulty – filozofické a přírodovědecké – omezené jen na přípravu odborníků, nebyly dostatečně vytíženy.

Souběžně s ročníky nových vysokých škol dobíhalo studium na pedagogických fakultách. Jejich poslední absolventi odcházeli až v roce 1955, v dálkovém studiu ještě později. Učitelé museli pracovat na nových učebních plánech a osnovách. Souběžně s tím probíhala práce na osnovách, učebnicích a metodických průvodcích pro školy nižších stupňů. Přes značné zaneprázdnění touto činností se začala postupně rozvíjet i vědecká práce.

Na konci 50. let 20. století se ukazovala nezbytnost reformy učitelského studia. Nešlo jen o vyšší a vysoké pedagogické školy, ale také o lepší využití univerzit pro přípravu učitelů. Byla kritizována příprava učitelů 1. stupně v pedagogických gymnáziích. V roce 1959 bylo rozhodnuto, že se učitelé škol I. cyklu budou vzdělávat na pedagogických institutech. Už počátkem školního roku 1958-1959 bylo zastaveno přijímání nových studentů na vyšší pedagogické školy.

Pedagogické instituty zřizované podle vládního nařízení z 19. července 1959 ve všech krajských městech měly zajistit vysokoškolskou přípravu učitelů 1. a 2. stupně. Učitelé obou kategorií se tu měli nejdříve po dva roky vzdělávat společně, teprve po tomto společném základě měla být jejich příprava rozlišena. Celková doba studia měla trvat u učitelů 1. stupně tři roky, u učitelů 2. stupně čtyři roky. Poslední semestr měl být věnován řízené praxi. Toto opatření bylo tehdy všeobecně uvítáno, protože znamenalo mj. i návrat k vysokoškolskému vzdělání učitelů 1. stupně. Dvouletý společný základ ponechával pro vlastní odbornou přípravu učitelů 2. stupně pouhé tři semestry. Na pedagogických institutech byly prosazovány středoškolské metody výuky.

Na rozdíl od ostatních vysokých škol, které byly řízeny ministerstvem školství, byly pedagogické instituty zařízením kraje, v jejich čele stáli ředitelé. Učební plán byl zatížen příliš široce koncipovaným společným základem. Ukázalo se např., že je neúnosné požadovat od všech posluchačů znalost didaktik všech předmětů 1. stupně, i když se připravovali na učitelství 2. stupně. Na studium trojčetných kombinací zbývalo málo času. Zvláště některé požadavky hudební výchovy, zvláště povinná výuka hry na housle pro všechny posluchače vyvolávaly oprávněnou kritiku učitelů i studentů. Roztříštěnost učebního plánu a nízká úroveň studia byly kritizovány i studenty. Z učebních plánů měla být odstraněna mnohopředmětovost, měl být zkrácen společný základ a trojkombinace nahrazeny kombinacemi pouze dvou předmětů.

Nová úprava ministerstva školství od školního roku 1961-1962 odstranila společný základ. Od samého počátku bylo odlišeno studium učitelství pro 1. a 2. stupeň až na to, že posluchači učitelství pro 1. stupeň si volili také jeden předmět pro 2. stupeň. Obě skupiny měly stejně dlouhé tříleté interní studium, které končilo 1. částí státní závěrečné zkoušky. Druhá část závěrečných zkoušek (obhajoba diplomové práce) se konala až po roční řízené praxi. Byly zavedeny dvojčetné kombinace.

V první polovině 60. let se objevily návrhy na vnitřní rozčlenění pedagogických institutů, které měly mít dvě fakulty: přírodovědnou a společenskovědní. Mělo dojít k dělbě práce mezi jednotlivými pedagogickými instituty, jejichž počet byl příliš velký. Plánovaná nová reorganizace vedla ke značnému neklidu mezi pracovníky institutů. Např. společenskovědní předměty měly být přesunuty z Brna do Jihlavy. V roce 1963 adresoval Pedagogický institut v Brně dopis ÚV KSČ, kde uváděl, že „nebyla dosud vytvořena řádná koncepce učitelského vzdělání, založená na vědeckém rozboru potřeb a nediskutovalo se o ní v pedagogickém tisku". Brněnský institut vykazoval, na rozdíl od řady jiných institutů, skoro stejné procento profesorů a docentů jako jiné vysoké školy.

Peripetie ve vývoji škol připravujících učitele pokračovaly, když na základě usnesení předsednictva Národního shromáždění z roku 1964 byly obnoveny pedagogické fakulty. Ty, které byly v sídlech univerzit, se staly jejich součástí. Ukázalo se, že vysokoškolské vzdělání učitelů základní školy, které bylo zavedeno zřízením pedagogických fakult v roce 1946, bylo správné.

Literatura

Dvacet let pedagogické fakulty University J. E. Purkyně v Brně. Brno 1966, s. 24 a 30.
FISCHER, J. L.: Komedie plná omylů. In: *Svobodné noviny*, 28. 12. 1946, s. 1.
FISCHER, J. L.: O odpovědnost jde. In: *Svobodné noviny*, 22. 2. 1947, s. 1.
FISCHER, J. L.: Pedagogické fakulty na pokračování. In: *Svobodné noviny*, 19. 2. 1947, s. 1.
CHLUP, O. – HYKOVÁ, O. V.: K otázce pedagogických fakult. In: *Školství a osvěta*, 14. 2. 1947, s. 34.

M. Š.: Struktura pedagogických fakult. In: *Národní osvobození*, 18. 1. 1948, s. 11.
O pedagogických fakultách. In: *Svobodné noviny*, 7. 1. 1947, s. 1.
URBÁŠEK, P.-PULEC, J. a kol.: *Kapitoly z dějin univerzitního školství na Moravě v letech 1945-1990*. Olomouc 2003, s. 94. ISBN 80-244-0594-6.

Kontakt

prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc.
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Brno, Poříčí 9, 603 00
vaculik@ped.muni.cz

EDUCATING TEACHERS AT TEACHER TRAINING COLLEGES IN THE PROVINCE OF KIELCE IN THE SCHOOL YEARS 1954/55 - 1970/71

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI NA STUDIACH NAUCZYCIELSKICH W WOJEWÓDZTWIE KIELECKIM W LATACH SZKOLNYCH 1954/55 – 1970/71

Lidia PAWELEC

Abstract

The author pays special attention to the training of primary school teachers in teacher training colleges in the school years 1954/55 - 1970/71. She states the reasons for their creation as well as distribution of teacher training colleges on the example of Kielce and its area. She draws attention to the organization of didactical and educational work through pedagogical and directional training of future teachers, giving them permission to teach two subjects in grades V - VII, or all subjects in grades I-IV, or to teach in a child care facility, or in a kindergarten. The author also addresses the problem of students studying in these institutions as well as the teaching staff who usually derived from the liquidated pedagogical high schools.

Keywords: Teacher, pupil, student, teacher training, teacher training college

Abstrakt

Autorka artykułu zwraca szczególną uwagę na kształcenie nauczycieli szkół podstawowych na studiach nauczycielskich w latach szkolnych 1954/55 – 1970/71. Podaje przyczyny ich powstania jak również rozmieszczenie studiów nauczycielskich na przykładzie Kielecczyzny. Zwraca uwagę także na organizację pracy dydaktyczno – wychowawczej poprzez kształcenie pedagogiczne i kierunkowe przyszłych nauczycieli, dające im uprawnienia do nauczania dwóch przedmiotów w klasach V – VII, bądź wszystkich przedmiotów w klasach I-IV, lub do prowadzenia zajęć w placówce opieki nad dzieckiem, albo w przedszkolu. Autorka podejmuje również problem dotyczący studentów uczących się w tych placówkach jak również kadrę nauczycielską wywodzącą się najczęściej z likwidowanych wówczas liceów pedagogicznych.

Słowa kluczowe: Nauczyciel, uczeń, student, kształcenie nauczycieli, studia nauczycielskie

1. Introduction

"Good education and good manners may be the work of a good teacher - educator," Andrzej Frycz Modrzewski wrote in his work entitled '*The improvement of the Republic'*. It is known

and should be remembered, writes Ewa Jagiello, "that every level of the educational process has its value," (E. Jagiełło, p. 21) which brings to the development of the pupil's personality a portion of knowledge, skills that comprehensively develop him. Therefore teachers should be prepared for each and every stage of education. Since "we always act during the transition of civilization, a comprehensive transformation that - touching education as well - profoundly redefines not only the content of the curriculum and the method, but the essence of education, schools and teachers.

In the history of education a very important matter was and still is the training of teachers. Social interest in this problem began already in 1773, in the era of the National Education Commission. As for the organization of teaching seminars, Prussia led in their organization (1732 - Szczecin Magdeburg, Bystrica Kłodzka). In Poland, the first seminars start in Vilnius (1775), Lowicz (1786), and in the years between wars their network grow. On the basis of seminars in 1932 secondary schools are formed supported by the Higher Teacher Training Courses - created on the basis of the Annual Educational Courses, Higher Pedagogical Schools (1946 years - Krakow, Katowice, Gdańsk, Warsaw).

Another change in teacher education in the Polish educational system occurs as a result of interest in the teacher training studies brought by a resolution of the Presidium of the Government dated 18 May 1954, no. 276/54 on improving the education system of the teachers in primary and secondary schools (J. Balachowicz, A. Szkolak p. 7-8). Since the introduction of this important decision a fast expansion of teacher training studies networks began (from 52 in the 1960-1961 school year to 82 in the school year 1965-1966, when they reached the highest number). It shows that in a relatively short time they have become the dominant form of teacher training at a semi-higher level**.** Since the school year 1967/68, the number of studies had dropped to 78. There existed the gradual elimination of these institutions and in the school year 1971-1972 only 11 teacher training studies remained in Poland, then there was not one in the area of Kielce. The last two (Radom, Ostrowiec Swietokrzyski) finished educational activities at the end of the school year 1970-1971.

According to the curriculum, teacher training studies were based on the secondary school and graduates of secondary schools were accepted for two years of study. Their completion required a total of 13 years, seven years in primary school, four years in secondary school and two years in the teacher training study. Teacher training studies in the first place were to prepare their students to teach two subjects in classes V - VII primary school, then to teach all subjects in classes I - IV and one of the constituting professional specialization in classes V - VII.

Adopted by the Sejm Legislative Act on the development of the communist system of education 15 VII 1961, it appointed a secondary school of general education of 12 - year cycle of curriculum, which consisted of two parts: 8 - year primary and 4 - year secondary school. Tracing the assumptions about teacher education, the law indirectly determined the tasks of teacher training for the next ten years. Decision of the Ministry of Education of 1965 finally stabilized the organizational structure of studies (W. Gąsior). Depending on the field, the studies prepared:

- primary school teachers, including special,
- teachers of practical training in vocational schools and vocational teachers in vocational schools and agricultural schools,
- kindergarten teachers,
- educators in care facilities.

The main tasks of teacher training were:

- theoretical and practical preparation of candidates to the teaching profession,
- shaping the desired ideological attitudes - moral students, education in their passion for teaching,
- prepare students to self-educational work and interest in raising their level of general knowledge and professional implementation of the social and cultural activities in the community.

Decisions on startup or shutdown of teacher training studies were undertaken by the Ministry of Education. It also allocated the plans and curriculum of study, and at the request of the superintendent of education it decided to create a specific field of study. Like other schools, the study could have its own banner.

2. Network of teacher training in Kielce

On 1 September 1954 among the first six running teacher training studies in Poland (Olsztyn, Torun, Szczecin, Poznan, Katowice) a teachers college was started in Kielce, located in the building of the Pedagogical High School in Forest Street 16. The director of this facility was MA. Tadeusz Gruszczynski and as his deputy, MA. Eugene Pawlęga.The second institution of this type was launched on 1 September 1958 in Radom. It was situated the Pedagogical High School building on Malczewski Street 29. A year later, on September 1, 1959 another Teachers College was opened. This time in Ostrowiec. The organizer and the first director of this establishment was M. Florian Szoza, while his deputy was Romuald Kończyk, Polish philologist by education. This institution was also located in the building of the local High School Pedagogical in Sienkiewicza Street1. Next, the fourth, in turn, a teachers college was founded in Busko Zdroj in 1964. The study determined the seat building at Al. Mickiewicz.

In addition, by the initiative of the Board of the Association of Polish Teachers in Kielce there occurred in the years 1958 - 1960 the three federal part-time teacher training studies, in Busko-Zdroj (with the fields of the Polish language and mathematics), Ostrowiec (Polish language and mathematics), Radom (Polish language and geography). All of these institutions had the power of state schools. Teacher training studies accepted high school graduates and educated teachers in primary, special primary and nursery schools, teachers of practical training in vocational schools and educators from care facilities.

The teacher study in Kielce, in the years 1954 - 1970 there were 17 fields on the full-time and part-time faculty: Polish Philology, Russian Philology, History, History of the Russian language, history and civics, geography, geography of practical - technical activities, geography with PE, math, mathematics and physics, physics, music, practical - technical classes and artistic education, early childhood education with PE, early education and practical - technical activities, agro - pedagogy, pedagogy of early education.

Most popular was the Polish Philology existing during all the years when this institution was functioning. The least attractive was physics, working only for a period of three years. In the absence of candidates this field of study went into liquidation.

Radom study in each year of its activity also resulted in many fields (specializations), depending on the needs reported by the school administration. However, the longest, as in Kielce professionals in Polish philology were educated, because in the years 1960 - 1971. The

shortest was the education of mathematicians, as only one edition of graduates was prepared (1962-1964) for this specialty. Physical education was transferred in turn to Ostrowiec.

The biggest organizational development of teacher training studies both full and part-time in the area of Kielce fell for the years 1961 - 1968. During this period, a systematic growth in the admission of candidates was visible, which resulted in a sharp increase in the demand for teachers in connection with the introduced educational reform and one year extension in primary schools.

The number of candidates admitted to the college of teachers grew along with their development. Provided that in the school year 1954-1955 there were only 74 students, in the school year 1963-1964 the number rose to 1 194 people. However, most students in full-time studies during the 1968-1969 school year, when all the institutions were educating 1 500 people. Overall, in the period 1954 - 1971 14 292 people were educated, of which women accounted for 75.4%. Available sources, unfortunately, do not inform about the number of educated graduates.

3. Students

During the first years of teacher studies did not inspire greater interest of young people wishing to undertake further education after graduating from secondary school or any other school since the mid-sixties. As a consequence these establishments reported the youth being in a situation of forced labor, often not having a choice of another field of study. To a large extent teacher studies attracted studies random youngsters. Recruitment difficulties that accompanied all teacher studies, lasted until 1963. The quality of results of recruitment were improved by two factors: the first - to increase the number of young people applying for admission to universities that were not able to accept all applicants; secondly - the abolition of entrance exams for teacher studies. And because headmasters complained about the poor preparation of the youth applying for admission, after a time they restored exams, permitting the selection of candidates.

Those applying for admission to teacher training colleges in Kielce filled properly prepared by the educational section the questionnaire containing 12 questions. In the school year 1964-1965 in Kielce teacher studies abolished forms - polls. They left oral exam allowing to get orientation or suitability of the candidate for student teaching profession. Additionally, in areas such as: singing with music, art, physical education, etc. they checked the candidate's listening abilities, playing a musical instrument, manual skills and physical fitness. The social background of students was significantly different from the place of residence. Teacher training studies enjoyed the greatest popularity among the youth of peasant origin, which at the end of 1965 accounted for 43% of all students. The second position was that of children of workers (27%), while in the third derived from intellectual families, often that of teachers (23.6%).

An important component of the socialization of the students were the youth organizations active in teacher training studies: Union of Socialist Youth, Students Association, Polish Scouting Association, the Union of Rural Youth.

4. Organization of teaching - educational work

The main task of the teacher studies was to prepare the student to work as a teacher in a primary school through pedagogical and directional education. The main purpose of the pedagogical training was to equip students in curriculum-defined portion of knowledge in the field of psychology, pedagogy, history of education, teaching methodology, philosophy and culture of the spoken word, which is necessary to teach in the elementary school.

The directional training gave the student specialized preparation to teach two subjects most often in classes V - VII (after the reform of the education system made in 1961. Also in Class VIII), or I – IV of primary school, or to teach in a child care facility, or in the nursery.
The existing curricula particularly emphasized the professional preparation of a student.
This is because it took about two-thirds of the overall number of hours of teaching, and the directional preparation of about two-fifths.

At a certain stage of development of education teacher training studies met the educational tasks presented to them. They had become a place of learning, not only for young people, but by organizing part-time and evening studies they enabled the working teachers to acquire higher general and vocational qualifications.

5. Teaching staff

In the first period of study the teaching staff of studies consisted mainly of teachers from the liquidated secondary pedagogical schools, although not all responded with the requirements specified in the Regulation of the Minister of Education from April 12, 1962., which reads: „The qualification for teaching in secondary pedagogical schools that could be achieved by completing higher graduate MA studies and a three- year apprenticeship in a secondary school ,including at least one year experience in elementary school, and in addition: having a degree defined as the degree of a doctor, or b) authorship or co-authorship of scientific papers, including unpublished in the field of education or c) the outstanding results in teaching, identified by the superior authority of the school.

For example, in 1958 the teacher studies in Kielce had 74% of the entire teaching staff of higher studies, including 49% had even degrees, but 26% did not complete higher education.

Social and legal position of a teacher was determined by the Act of 27 April 1956 on the rights and responsibilities of teachers (...). It formulated in a uniform way the relationship to the work of all teachers, regardless of whether they are appointed or contract, and regardless of the department in which they work. This law raised the social status of the teaching profession. This was expressed in granting the teachers the right to stabilize the workplace and the sustainability of the service relationship (...). The Act also improved the material conditions of teachers and introduced more favorable rules for the granting of pensions. The proof of the high regard for the teaching profession was the introduction of special awards: an honorary title - Distinguished Teacher of PRL and the Medal of the National Education Commission.

Since the beginning of the teacher training studies in the area of Kielce their lecturers were marked by a strong professional responsibility that made courses represent a high professional level. It was favored by the fact, among other, raising their qualifications. According to the state on 12.31.1966 out of 34 full-time lecturers in the teacher training studies in Kielce as many as 14 (41%) people participated in doctoral studies (Krakow, Warsaw, Opole) or had already opened theses.

6. Conclusion

There is no doubt that the teacher training studies played an important role in the whole educational system of the country and the area of Kielce. A total of 7141 teachers were educated not only for the region of Świętokrzyskie, but also for neighboring areas. Operating from 1954 to 1971, so throughout 17 years, they were engaged in any work and efforts to improve the school system, both in terms of organization as well as curriculum.

Literatúra

Balachowicz, Józefa, Szkolak, Anna (red.), 2012, From the issues of professionalisation of teachers in early childhood education in a changing hour, (Introduction) Kraków, p. 7-8.ISBN 978-83-62196-45-6

Jagiełło, Ewa 2013, Cooperation of the Kindergarten with Family and Community, Siedlce, p. 21. ISBN 978-83-936635-3-8

AP Kielce, Inventory of teacher training studies in Kielce (1954 - 1971), no. 379/II, sign. 37, 42 (The protocol of the study council of 03.08.1964).

AP Kielce, group 379/II, sign. 37 (The protocol of the study coucil of 1. 04. 1958)

Book of protocols of TTS in Ostrowiec, 1959 – 1970. Archive sources, sign.41. AP in Kielce branch in Pinczow, inventory of TTS in Busk Zdroj (1964 – 1971), group no 261, sign.25, Graduates' list of teacher training college in Busko Zdroj 1964 – 1971

National archive in Kielce, (further: AP Kielce), Inventory of teacher training studies in Kielce (1954 – 1971), group 379/II, sign. 40.

National archive in Kielce (dalej: AP Kielce), Inventory of teacher training studies in Kielce (1954 – 1971), group 379/II.

Ordinance of the Minister of Education, 14 VI 1954 On the creation of a two-year teacher training studies and liquidation of higher teacher training courses (Off. Jour.. Min. Edu 1954, no. 9, pos. 68).

Ordinance of the Minister of Education, 27 VI 1959 , On the creation of teacher training study in Ostrowiec Sw.(Off. Jour.. Min. Edu 1959, no. 8, pos. 102).

Ordinance of the Minister of Education, 12 IV 1962, On the qualifications of teacher, educators, schools and other educational and day - care institutions, subordinate to the Minister of Education (Jour..UPRL 1962, no. 30, pos. 141).

Ordinance of the Minister of Education, 8 IV 1963, Replacing a form of selection exams consisting of interviews with candidates (Off. Jour.. Min. Edu. 1963, no. 5; Off. Jour.. Min. Edu. 1965, no 3).

Ordinance of the Minister of Education, 20 V 1964, On the creation of teacher training study in Busko Zdroj (Off. Jour.. Min. Edu. 1964, no. 9, pos. 98).

Ordinance of the Minister of Education 20 I 1965 (no. KN-27/65) on the statute of the teacher trainig study (Off. Jour.. Min. Edu. 1965, no 3). Also: W. Gąsior, Teacher training studies and the problem of its adaptation to long-term needs of Polish education. School reform and teacher education issues, „Chowanna" 1965, no 2.

Yearbook, Warsaw 1970, p. 420

Kontakt

Dr Lidia Pawelec
Instytut Edukacji Szkolnej
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Kielce, Poľsko
lidiapawelec@op.pl

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

PEDAGOGIKA MÁRIE MONTESSORI V PRÍPRAVE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

MONTESSORI EDUCATION IN STUDENT TEACHER´S PREPARATION

Erika NOVOTNÁ

Abstrakt

Príspevok je venovaný alternatívnym pedagogickým prístupom a poukazuje na potrebu ich návratu do vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Konkrétne je v príspevku diskutovaná metodika výchovného systému Márie Montesssori a jej špecifiká. V závere autorka charakterizuje realizovaný projekt *„Návraty Montessori k budúcim učiteľom“ ako* príklad dobrej praxe a poukazuje na pozitívnu empirickú skúsenosť študentov učiteľstva s Montessori pedagogikou, s ktorou boli v priebehu štúdia konfrontovaní.

Kľúčové slová: alternatívna pedagogika, Montessori pedagogika, príprava učiteľov

Abstract

The article discusses alternative educational approaches and their essential return to university training of future teachers. It particularly discusses an educational method of Maria Montessori, and its specifics. At the end of the article the author characterises a project that has been carried out called ‚The Return of Montessori to Future Teachers‘, as an example of good practice, and she points out positive empirical experiences of student teachers with Montessori education which they have been confronted with during their studies.

Key words: alternative education, Montessori education, teacher training

1. Potreba integrovania alternatívnej pedagogických prístupov do prípravy pedagógov

Európa sa snaží zotaviť z vážnej hospodárskej a finančnej krízy. Miera nezamestnanosti je vysoká – najmä medzi mladými ľuďmi (podľa údajov zo septembra 2010 v 27 členských štátoch bola miera celkovej nezamestnanosti 9,6 % a miera nezamestnanosti mladých ľudí 20,3 %). Kríza poukázala na potrebu uskutočniť reformy v našich hospodárstvach a spoločnostiach. Európa chce byť inteligentnejšia, udržateľnejšia a inkluzívnejšia. Aby sme dosiahli tento cieľ, potrebujeme pružné, vysokokvalitné systémy vzdelávania a odbornej prípravy, ktoré zodpovedajú dnešným aj zajtrajším potrebám (*„Bruggské komuniké“*, 2010).

Slovenské školstvo v poslednom období takmer permanentne prechádza procesom transformácie. V školskom systéme sa hľadá riešenie ako zlepšiť edukáciu v školách. Stredobodom

takmer všetkých úvah o budúcej škole je pojem reforma. V súčasnosti nie je možné učiť všetkých rovnako. Uniformita a paušálnosť sú pedagogickými prežitkami. Nová generácia pedagógov potrebuje modernizovanú a aktualizovanú prípravu. Pretože škola (a všetci, ktorí ju tvoria) sa kvalitatívne zmenila a vo vzťahu ku svojim klientom i zamestnancom je čoraz náročnejšia.

Tradičná škola je charakterizovaná ako pamäťovo – reprodukčná škola, v ktorej má učiteľ autoritatívne postavenie, používa donucovacie metódy, kde je relatívne stála organizácia vyučovacích hodín, vyučovania. Tradičná škola má pevne stanovené učebné plány a učebné osnovy zvonku – „mimo" školy. Je to škola s direktívnym spôsobom riadenia školy a vzdelávacích procesov (Alexovičová, 2007).

Alternatívna škola pracuje na úrovni systémovej alternatívy, t. j. líši sa vo všetkých alebo vo väčšine základných znakov tradičnej školy. Kosová (1996) považuje za základné systémové znaky alternatívnej školy: ciele vzdelávania, obsah vzdelávania, postupy, metódy, formy, postavenie žiaka i učiteľa, organizáciu vyučovania, riadenie školy a postavenie rodičov vo vzťahu ku škole. Průcha (2004) zdôrazňuje pedagogický a didaktický aspekt alternatívnej školy ako rozhodujúci. Medzinárodný pedagogický tezaurus definuje alternatívnu výchovu *(„alternative education")* ako všeobecný termín pre prístupy ponúkajúce alternatívu k tradičnému inštitucionálnemu vzdelávaniu alebo pre hnutia, ktoré odmietajú koncepcie formálneho vzdelávania.

V odbornej literatúre je vymedzených niekoľko delení alternatívnych škôl. Podľa časového hľadiska by sme mohli považovať Komenského pedagogiku ako alternatívu k stredovekej pedagogike, Montessoriovej pedagogiku ako alternatívu k pedagogike prevažujúcej v prvej polovici 20. storočia. V súčasnosti je alternatívnou pedagogikou integrované tematické vyučovanie vzhľadom na prevažujúce koncepcie škôl (nie len na Slovensku).

Druhým prístupom, či kritériom môže byť prevažujúca filozofia a z nej vyplývajúce ciele alternatívnych škôl, napr. filozofia pragmatizmu, alebo existencionálne školy, náboženské smery v pedagogike ako alternatíva k neteistickým školám.

Iným kritériom, pomerne málo uplatňovaným, je delenie alternatívnych škôl podľa prevažujúcich metód vyučovania a učenia sa žiakov. Z tohto aspektu môžeme deliť školy na tie, ktoré učia prevažne podľa algoritmických postupov (tradičná škola) a na tie, ktoré sa pokúšajú učiť pomocou heuristických postupov, alebo aspoň časti z nich.

Niekedy dochádza k spojeniu časových kritérií s metódami a filozofiou delenia alternatívnych škôl. A. Góralski delí prístupy ku koncepciám školstva takto (In: Alexovičová, 2007):

- *reflexívne školstvo* – do roku 1990, napr. Sokarates, sparťanská škola, J. A. Komenský, J. J. Rousseau, R. Descartes, R. Lullus, B. Bolzano, T. Akvinský,
- *pragmatické školstvo* – filozofické kritérium a sčasti časové (napr. J. B. Watson, B. F. Skinner),
- *všeobecnovzdelávacie školstvo* – tradičné, s dôrazom na direktivitu vyučovania, kde možno identifikovať ešte osobitne kognitivistov (J. F.. Herbart, A. S. Makarenko, K. D. Ušinskij) a tiež scientistov, ktorí budujú osnovy prísne na princípoch výstavby vedy,
- *humanistické školstvo* – filozoficko – psychologické kritérium s aplikáciou do pedagogickej praxe ako alternatíva k všeobecnovzdelávaciemu aj pragmatickému školstvu (napr. M. Montessoriová, waldorfská pedagogika, rogerovský prístup, konfluentná pedagogika),
- *informatistické školstvo* – kritérium časové, najnovšie tendencie vzdelávania pomocou multimédií, kde zaraďujeme aj staršie programové vyučovanie, ale aj najnovšie modely virtuálnych škôl.

Ku koncepcii vzdelávania nevyhnutne patrí pohľad do budúcnosti vo vzdelávaní edukátorov. K hlavným cieľom vzdelávania pedagogických pracovníkov patrí (Černáková, 2004) efektívna príprava budúcich učiteľov v pregraduálnom štúdiu, kvalifikované uvádzanie začínajúcich pedagógov do praxe, zvyšovať kompetenciu pedagogických pracovníkov - spôsobilosť efektívne edukovať, motivovať pedagogických pracovníkov, aby sa neustále vzdelávali a zdokonaľovali svoju profesijnú spôsobilosť. Zdokonaľovať osobnostné vlastnosti pedagogických pracovníkov, komunikačné schopnosti a spôsobilosti pre riešenie konfliktov, sprostredkovať pedagogickým pracovníkom najnovšie poznatky z pedagogiky, psychológie, metodiky vyučovania jednotlivých predmetov z odboru. Pripravovať vedúcich pracovníkov v školstve na efektívny výkon v ich funkcii – dobrý riadiaci pracovník v škole musí byť dobrým učiteľom, manažérom a mal by zvládať prácu s ľuďmi v zmysle súčasných požiadaviek. Je nutné pripravovať učiteľov na vykonávane špecializovaných funkcií – výchovný poradca, triedny učiteľ, tiež na vykonávanie činností zameraných na rozvoj školstva – pedagogický výskum, tvorba štandardov a pod. Naďalej zdokonaľovať učiteľov v práci s modernými materiálnymi prostriedkami. Bude užitočné podporovať operatívny a časovo aktuálny prenos odborných a metodických informácií v školstve. Rozšíriť možnosti rekvalifikácie pedagogických pracovníkov a pripraviť ďalšie možnosti zvyšovania kvalifikácie atestačnými skúškami (Turek, 2008).

2. Príprava učiteľov v odbore predškolská a elementárna pedagogika – reflektujúca potreby praxe

Posledným veľkým zlomom v kreovaní vysokoškolského štúdia učiteľov pre primárne vzdelávanie boli roky 2004 a 2005, ktorými začína obdobie tvorby a zavedenia štruktúrovaného trojstupňového vysokoškolského štúdia bolonského typu (Kosová, Porubský, 2011). Pripravovalo sa však s nedostatočnou diskusiou vo vedeckej societe a dodnes aj po viacerých úpravách obsahuje, žiaľ, aj niektoré systémové chyby. Prinieslo dlho žiadanú 5-ročnú dĺžku štúdia, avšak zloženú z dvoch pomerne ťažko skĺbiteľných stupňov – bakalárskeho, profesijne orientovaného, s profilom učiteľa materskej školy a vychovávateľa v školskom klube detí a nadväzujúceho magisterského, akademicky a didakticky orientovaného, s profilom učiteľa primárneho stupňa. Nutnosť vložiť do 5–ročného štúdia množstvo predmetov pre tri profily absolventa znamenalo, že pri výstavbe štúdia učiteľstva pre primárny stupeň školy bolo nutné čiastočne rezignovať na pôvodnú koncepciu prípravy učiteľa ako reflexívneho praktika podľa fáz utvárania svojbytnej učiteľskej osobnosti. To znamená, že študenti učiteľstva primárneho vzdelávania sú stále pripravovaní viac ako implementátori a nie ako tvorcovia kurikula a dodnes nie je štúdium postavené na učiteľskej skúsenosti, ale je i napriek pozitívnym zmenám, stále výrazne teoretické. To je pri existujúcej štátnej kurikulárnej politike rizikový faktor. Školská trieda je relatívne autonómna a osobitá sociálna skupina. Facilitácia procesov učenia sa žiakov má v každej z nich špecifickú podobu. Univerzálne platné edukačné postupy neexistujú, preto je prirodzené, že učiteľ by mal do tohto procesu vstupovať s určitou „autorskou licenciou“, ktorá vychádza zo znalosti pedagogickej teórie a odborne reflektovanej učiteľskej skúsenosti (Kosová, Porubský, 2011).

Zrejme nadišiel čas bilancovať, triezvo hodnotiť, pomenovať veci pravým menom a vrátiť sa k tomu, čo už objavené dávno bolo – k alternatívnym prístupom nielen vo vzdelávaní ale predovšetkým vo výchove. Indikátorom toho apelu je alarmujúci feedback učiteľov i vychovávateľov, ktorí pracujú s deťmi i žiakmi v predprimárnom i primárnom vzdelávaní a avizu-

jú čoraz častejšie sa vynárajúce problémy s výchovou, disciplínou, akceptáciou a rešpektom. Deti i žiaci prestávajú byť senzitívni na pokyny učiteľov. Nereagujú, nie sú schopní počúvať a pozornosť zbystria až pri niekoľkonásobnom pokyne pedagóga. Atmosféra na školách nie je priaznivá a pedagógovia avizujú veľké problémy s disciplínou, autoritou, plnením si povinností a celkovo s výchovou v školách i školských zariadeniach.

Pri retro-perspektívnom nazeraní na úroveň i kvalitu profesionálnej prípravy budúcich pedagógov sú evidentné dva uhly pohľadu. Ten prvý zorný uhol je pohľadom aktérov reálnej edukačnej praxe – činných pedagógov, na súčasnú kvalitu vzdelávania a výchovy v školách, ktorá je dehonestovaná a silno ovplyvňovaná aktuálne prebiehajúcou kurikulárnou reformou v školstve a neustálymi zmenami a novelizáciami súčasne platnej legislatívy, ktorá sa týka školskej politiky. Druhý zorný uhol spočíva v kritickom pohľade na kvalitu a úroveň vzdelávania budúcej generácie pedagógov. Vďačným terčom tohto diskurzu sú inštitúcie pripravujúce pedagógov, ktoré sú v súčasnosti v procese akreditácie študijných odborov a programov. Priesečníkom týchto pohľadov je stret teórie a praxe. A vyvstáva otázka: Pripravujú súčasné pedagogické vysoké školy a univerzity mladých ľudí na reálnu edukačnú prax?

Študenti, ktorí sa pripravujú na povolanie učiteľa a vychovávateľa, na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove (PF PU), majú v študijnom programe prislúchajúceho odboru - predškolská a elementárna pedagogika, minimálne a nedostatočné zastúpenie predmetov, ktoré by boli orientované na proces výchovy a metodiku práce s deťmi vo voľnom čase i vo výchove mimo vyučovania. Absentujú vysokoškolské učebné texty, ktoré by boli vhodným učebným zdrojom pre získanie vedomostí, zručnosti a spôsobilostí ako riešiť čoraz častejšie výchovné problémy v školách a školských zariadeniach. Pedagógovia v edukačnej praxi alarmujú, že výchova detí je nedostatočná a zvládanie disciplíny v triedach i výchovných oddeleniach školských klubov je čoraz náročnejšie. Výchova ako taká je v súčasnosti nedocenená, je v porovnaní s vzdelávaním podceňovaná a nie je na ňu čas ani v rodinách ani v školách. Príčinou toho sú čoraz vyššie nároky na pedagógov, rodičov, detí i vychovávateľov. Rovnako obsahová reforma školstva a neustále novelizovaná transformácia kurikula zahltila pedagógov administratívou a predimenzovaným obsah učiva, ktoré je potrebné sprostredkovať žiakom. Vynútenou daňou toho stavu sú unavení učitelia, nervózni žiaci a hyperaktívne deti. Komunikácia medzi vychovávanými a vychovávajúcimi sa preto obmedzuje na príkazy, zákazy, a krik. Deti sú rezistentné voči pokynom pedagógov a tí, sú v dôsledku toho odkázaní na direktívny prístup, udržanie disciplíny a dodržiavanie pravidiel.

Spätná väzba od študentov, ktorí absolvujú pedagogickú prax v cvičných školách a školských zariadeniach spočíva aj v sebreflexii toho, že nie sú adekvátne na vyššie opísané situácie pripravení a ani nie sú spôsobilí riešiť výchovné problémy a konflikty, ktoré sa v školách a školských zariadeniach vyskytujú. Necítia sa byť dostatočne pripravení a „vyzbrojení“ predovšetkým metodicky, čo je pre nich frustrujúce a vo vzťahu k perspektívnemu uplatneniu sa na trhu práce i demotivujúce.

Za slabé miesta v príprave budúcich pedagógov považujeme:

- nedostatočné zastúpenie metodík a predmetov zameraných na výchovné problémy edukačnej reality v školách a školských zariadeniach v študijných programoch,
- absencia workshopov a seminárov, pod vedením skúsených odborníkov z praxe, kde by študenti mali priestor i príležitosť prostredníctvom rôznych stratégií, metód a techník (napr. microteaching), vyskúšať si, zažiť a mať skúsenosť s riešením i zvládaním výchovných problémov, i konfliktných situácií v edukačnej realite,

- príliš teoretický charakter jednotlivých vyučovacích predmetov a didaktík predmetov v dôsledku čoho sa študent o didaktike učí iba ako o pedagogickej disciplíne a chýba transgresia k praktickej spôsobilosti a skúsenosti, teda k nadobudnutiu kompetencie na primárnej a základnej úrovni.

Bolo by zaujímavé analyzovať, či vôbec niektorá z pedagogických fakúlt pripravuje a ponúka študijný program so zameraním na alternatívne prístupy k dieťaťu a edukácii. Nová generácia učiteľov akoby v súčasnosti absolvovala všeobecno-vzdelávaciu, pedagogicko-metodickú prípravu, a špecializáciu majú šancu získať až po absolutóriu, buď absolvovaním rôznych kurzov, školení, výcvikov alebo prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania.

Mimo formálneho vzdelávania existujú mnohé organizácie, občianske združenia, inštitúcie, ktoré ponúkajú v rámci tendencie celoživotného vzdelávania, rekvalifikačné a špecializačné formy i druhy vzdelávania.

Na Slovensku bolo založené *Združenie na podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní* (ďalej iba „Združenie"). Jeho zámery a akčné kroky sú orientované na zlepšenie podmienok pedagogickej práce predovšetkým tých učiteľov, ktorí sa venujú inováciám, hľadajú cesty, ako urobiť vzdelávanie pre deti užitočnejšie, efektívnejšie, zábavnejšie a milšie. Združenie založili *Asociácia S. Kovalikovej*, *Asociácia priateľov slobodných waldorfských škôl* (APSWS), *Združenie pedagógov škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy*, *Slovenská asociácia Montessori*, *Projekt škola hrou*, učitelia z projektu *Zmena a Orava*. Jedným zo špecifických požiadaviek Združenia, ktoré presadzuje spoločné záujmy jednotlivých alternatív, je podpora špecifických foriem učiteľskej prípravy a ďalšieho vzdelávania, podpora činnosti vzdelávacích centier, pripravujúcich učiteľov pre jednotlivé alternatívy a rozvíjajúcich teóriu alternatívnych pedagogických modelov (Matulčíková, 2001).

V *Deklarácii o slobode a zodpovednosti vo výchove a vzdelávaní v SR*, ktorá bola vydaná Združením sú uvedené základné východiská a požiadavky pre tvorbu slobodnej a rozmanitej vzdelávacej sústavy v SR. Jednou z požiadaviek je i ***apel na prípravu učiteľov v zmysle špecifického učiteľského vzdelávania a prípravy.*** Riadiace a správne orgány majú povinnosť umožniť vytvorenie vzdelávacích centier pre odborno-metodickú prípravu učiteľov, rozvíjanie teórie alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní a napomáhať rozširovaniu overených inovácií v školskej praxi. V realizácii systému podpory učiteľského rastu v rámci celoživotného profesijného rastu učiteľov (Charta učiteľov) zohľadňovať špecifické potreby a požiadavky praxe alternatívnych programov vo vzdelávaní a výchove (Matulíčková, 2001).

3. Metodika výchovného systému Márie Montessori.

Prečítať si o Montessori pedagogike je nepochybne prínosné a zaujímavé. To je teória a študent získava vedomosť. Vidieť Montessori prístup k dieťaťu a získať autentickú skúsenosť s metódou Montessori je nezabudnuteľným zážitkom. To je prax a študent získava motív a chuť hľadať, spoznávať, pracovať na sebe. Iba vzájomné prepojenie teórie a praxe má v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov žiadúci, priam synergický efekt.

Korene pedagogiky Montessori nachádzame v činnosti talianskej lekárky a pedagogičky Márie Montessoriovej (1870 – 1952). Pôvodne rozvíjala vlastnú koncepciu činnosti ako lekárka zaoberajúca sa postihnutými deťmi a až neskôr pristupovala k rozvoju činnosti ako pedagogička a rozvíjala ju až do neskorého veku. Pre svoju koncepciu získala v priebehu početných vzdelávacích kurzov motivovaných učiteľov a vychovávateľov z rôznych krajín sveta, predovšetkým z USA, Indie, Nizozemska, Nemecka, Talianska, Španielska, Portugalska, Škandi-

návie a Indonézie. Dodnes prebúdza jej pedagogika obrovské nadšenie a hlbokú odhodlanosť ju uskutočňovať na jednej strane a odpor pre jej nekonvenčné prístupy k osobnosti dieťaťa na strane druhej. Montessori bola sama po celý svoj život veľmi prísna na čistotu vlastných pedagogických princípov a štandardov, ktoré neustále ako otvorené princípy rozvíjala a prispôsobovala psychologickému, lekárskemu a pedagogickému poznaniu (Rýdl, 2014).

Pedagogika Márie Montessori je chápaná ako „pomoc životu". Dieťa je vychovávané predovšetkým jeho vlastnou činnosťou (Helmingová, 1996. In: Havlenová, 2012).Výchovno-vzdelávacie metódy Mária Montessori uplatňovala na základne troch princípov:

- dôraz, ktorý je kladený na *vopred pripravené prostredie*,
- *rola učiteľa, ktorý nie je aktívny*, ale naopak svojím pasívnym prístupom deti motivuje k vlastnej činnosti. Neznamená to ale, že v tomto systéme je z učiteľa sňatá povinnosť prípravy, naopak učiteľ musí byť veľmi dobrý pozorovateľ, aby dokázal presne odhadnúť, kedy a ako dieťa v jeho vývoji posunúť ďalej,
- *rešpektovanie osobnosti dieťaťa*.

Dieťa ako sebatvorca – táto myšlienka je kľúčová v celom vzdelávacom systéme Montessori. Učiteľa, ktorého do vtedy vnímali predovšetkým ako prednášajúceho, stavia do pozadia a vyzdvihuje schopnosť dieťaťa sa vo svojom vývoji posúvať ďalej samostatne. Tvrdí, že ak necháme dieťaťu voľnosť a nachystáme mu podnetné prostredie, ktoré ho bude stimulovať, samé začne vyvíjať aktivitu, ktorá sa najväčšou mierou podieľa na utváraní samého seba. Nepopiera teda vplyv vonkajšieho prostredia na osobnosť dieťaťa, vyzdvihuje ale aktívnu silu, ktorá je v dieťati skrytá. Túto silu nazýva potenciálom. Dieťa má možnosť voľby, je tu ukrytá sloboda, možnosť rozhodnúť sa, vybrať si z podnetov dieťaťu ponúkaných. Aký podnet, akým spôsobom a kedy si ho vyberie, je už úplne na ňom. Toto rozhodnutie činí dieťa niekoľkokrát denne a práve tak vytvára svoju osobnosť a svoj charakter samé.

Žiadna iná pedagogická koncepcia vytvorená jedným človekom nedosiahla takéhoto rozšírenia. Montessoriovské spoločnosti po celom svete spolupracujú od roku 1929 s Medzinárodnou asociáciou Montessori (Association Montessori International, AMI) so sídlom v Amstedrame, ktorú Mária Montessoriová založila spolu so svojím synom Mariom.

V súčasnej dobe existuje najviac Montessori škôl (predovšetkým predprimárny a primárny stupeň) v Nizozemsku (cca 280), Nemecku (cca 960), Rakúsku (cca 110), Indii (80), USA (60) a Fínsku (50). Ojedinele existujú v ďalších krajinách a to i vo forme nižších alebo vyšších sekundárnych škôl, špeciálnych a integrovaných škôl, verejných i súkromných. V Českej republike existuje v súčasnej dobe cez 80 materských škôl a cez 20 materských rodinných centier, 25 základných škôl prvého stupňa a 3 základné školy s druhým stupňom (Rýdl, 2014).

Tým, že metóda Montessoriovej vyžaduje tiež špeciálne pripraveného pedagóga, ktorý metódu zvláda nielen teoreticky, ale i prakticky na základe vlastného prežitia práce s materiálom pre zmyslové poznanie sveta, získava praktická montessoriovská pedagogika v týchto učiteľoch ďalších bádateľov a vedcov, ktorí vďaka vlastnému pozorovaniu detí a mládeže získavajú možnosť rozvíjať túto pedagogiku v jednotlivých predmetoch alebo témach, v rámci jej všeobecne platných zásad, tvorivým spôsobom a nenechajú ju ustrnúť v neživotnom a uzavretom dogmatickom systéme dávno nefunkčných poučiek (Rýdl, 2011. In: Montessoriová, 2011).

Pedagógovia a riadiaci pracovníci musia pre prácu v montessoriovských centrách absolvovať špeciálny vzdelávací kurz v rozsahu cca 300 hodín. Po jeho absolvovaní a záverečných

skúškach obdržia od AMI medzinárodne uznávaný diplom. Tým je zaistená prestupnosť a podobnosť všetkých montessoriovských zariadení na celom svete, či je to v USA, na Thajwane alebo v Nórsku. Deti a rodičia vždy nájdu rovnaký didaktický materiál a rovnaký spôsob pedagogického konania. Tým sa Montessori pedagogika stáva medzinárodnou koncepciou s porovnateľným kvalitatívnym štandardom vo všetkých zariadeniach na celom svete (Rýdl, 2014).

4. Autentická skúsenosť študentov učiteľstva s Montessori pedagogikou v Projekte *„Návraty Montessori k budúcim učiteľom“.*

V priebehu akademického roka 2013/2014 bol na PF PU v Prešove realizovaný projekt, zameraný na come-back Montessori pedagogiky do vysokoškolskej prípravy pedagógov. Projekt č. 2013vv32 *Návraty Montessori k budúcim učiteľom* bol realizovaný v období od septembra 2013 do júla 2014. V projekte spolupracovali PF PU s občianskym združením EMERKA – rodinné oddychové centrum, ktoré sídli v Prešove.

Cieľovou skupinou bolo 26 študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika a predškolská a elementárna pedagogika psychosociálne narušených, ktorí sa profilujú na povolanie učiteľov v materských školách a vychovávateľov v školských zariadeniach.

V nasledujúcej časti príspevku uvádzame ciele projektu a vo vzťahu k nim realizované aktivity, ktorými boli stanovené ciele realizované a splnené.

Motivovať študentov k uplatňovaniu prvkov Montessori pedagogiky v materských školách i v pedagogike voľného času, bolo prvoradou úlohou projektu. Našou ambíciou bolo získať dobrovoľníkov, ktorí budú motivovaní a ochotní zúčastniť sa projektu a absolvovať edukačný program v plnom rozsahu. Cieľom bolo informovať študentov a motivovať ich k využívaniu Montessori prvkov pri výchove vlastných detí, ale i v ich profesionálnom pôsobení v pedagogickej praxi. Realizovanou aktivitou vo vzťahu k uvedenému cieľu bolo úvodné stretnutie s účastníkmi projektu. Informovali sme záujemcov o dobrovoľnej účasti v projekte o jeho cieľoch, programe, obsahu a pýtali sme sa na dôvody ich prihlásenia sa do projektu i ich očakávania, prostredníctvom on line dotazníka.

Zorganizovaním a realizáciou odborného seminára Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov sme vytvorili diskusnú platformu pre ***konfrontovanie postojov a názorov odborníkov z akademického prostredia, liečebnej pedagogiky i pedagogickej praxe o Montessori filozofii a pedagogike.*** Seminár sa konal v októbri 2014 a poskytol účastníkom projektu, pozvaným hosťom i širokej verejnosti priestor pre prezentovanie filozofie a pedagogiky Márie Montessori. Bol príležitosťou pre diskutovanie a konfrontovanie názorov, postojov a skúseností odborníkov, ktorí sa angažujú v oblasti alternatívneho školstva, či už v teoretickej alebo praktickej rovine. Účastníci projektu mali možnosť vypočuť si množstvo informácií o Montessori pedagogike, diskutovať o princípoch, výsledkoch a skúsenostiach s pedagogickou činnosťou podľa metód Montessori pedagogiky a metodiky.

Hlavným cieľom projektu bolo ***pozorovať edukačnú činnosti detí prostredníctvom metodiky práce Márie Montessori v reálnom prostredí Montessori herne, pod vedením certifikovaného lektora a zvýšiť časový rozsah pedagogickej praxe študentov v rámci pregraduálneho štúdia***. Kľúčovou aktivitou, ktorou sme tento cieľ chceli naplniť bola realizácia 90 minútových modulov, obsahovo zameraných na tieto témy: aktivity praktického života (október 2013), rozvíjanie zmyslov (november 2013), rozvoj geometrickej predstavivosti (december 2013), praktická matematika (január 2014), jazyk a reč (február 2014), zoológia (marec 2014), botanika

(apríl 2014), kozmická výchova a geografia (máj 2014). Moduly prebiehali 4x v mesiaci pre dve skupiny účastníkov projektu. Účastníci projektu – študenti, boli v Montessori centre zriadenom o. z. Emerka priamymi účastníkmi procesu rozvoja osobnosti dieťaťa prostredníctvom Montessori pedagogiky v uzavretých skupinách. Hlavným benefitom pre študentov bola možnosť konfrontovať nadobudnuté teoretické vedomosti s reálnou edukačnou praxou a nadobudnutie základných kompetencií pre prax. Po každom module bol realizovaný metodický rozbor (analýza činnosti so zdôvodnením využívaných metód, zásad a organizácie práce).

Sekundárne ciele projektu spočívali v ***prepojení teórie a praxe u študentov učiteľstva za účelom získania autentických skúseností a nadobudnutia kompetencií v reálnom edukačnom prostredí. Šíriť dobr***é meno, poslanie a nadčasovosť ***Montessori pedagogiky v súčasnosti. Prepojiť formálne a neformálne vzdelávanie prostredníctvom aktivít projektu.*** V rámci stanovených cieľov sme realizovali nasledujúce aktivity: v priebehu odborného seminára *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov*, boli realizované workshopy s následnou reflexiou, pod vedením skúsených pedagógov z Montessori školy v Bratislave (MUDR. Ivan Juráš a Mgr. Petra Kepeňová). Počas nich mali účastníci projektu možnosť zažiť praktické ukážky vyučovania a učenia sa podľa princípov a metodiky Márie Montessori a diskutovať o tom.

V rámci odborného seminára *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov*, prezentoval výhody a benefity neformálneho vzdelávania pre mladých ľudí Mgr. Ľuboš Marcinek, z *Tematického centra mládeže* v Prešove, ktorý účastníkom sprostredkoval množstvo informácií, webových lokalít, databáz a oboznámil ich s množstvom príležitostí a projektov, do ktorých sa môžu zapojiť a získať tak popri vysokoškolskom štúdiu aj kompetencie pre prax a rozvíjať sa po osobnostnej stránke aj prostredníctvom neformálneho vzdelávania.

Posledným stanoveným cieľom projektu *Návraty Montessori k budúcim učiteľom* bolo získať ***spätnú väzbu od účastníkov projektu***. Šíriť dobré meno, poslanie a nadčasovosť Montessori pedagogiky v súčasnosti. I tieto ciele sa nám podarilo naplniť realizáciou záverečného stretnutia s účastníkmi projektu, kde študenti reflektovali na priebeh projektu, bilancovali prínos osobnostný i odborný prostredníctvom diskusie, rozhovorov formou okrúhleho stola. Na záverečnom stretnutí študenti absolvovali záverečnú skúšku, prostredníctvom realizácie praktickej ukážky s Montessori pomôckami, a následne obdŕžali osvedčenie o absolvovaní projektu s uvedením časovej dotácie absolvovaných hodín v rámci modulov. Požiadali sme študentov, o spätnú väzbu prostredníctvom on line dotazníka, ktorý bol zameraný na zhodnotenie projektu, a prínosov pre samotných študentov, v čom bolo zapojenie sa do projektu pre nich samotných obohatením. Výsledky prieskumu budú publikované v odborných pedagogických periodikách.

Literatúra

ALEXOVIČOVÁ, Tatiana. 2007. Alternatívne školstvo v kocke (1. časť) . [on line]. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2007. 34 s. [citované 8. 10. 2014]. ISBN 9788080454388. Dostupné na: http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSA

BRUGGSKÉ KOMUNIKÉ o posilnenej európskej spolupráci v odbornom vzdelávaní a príprave na obdobie rokov 2011 – 2020. 2010. [On line]. [Citované 12. 8. 2012]. Dostupné na internete: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning policy/doc/vocational/bruges_sk.pdf

ČERNÁKOVÁ, Eleonóra. 2004. Stále aktuálne humanistické prístupy vo vzdelávaní. [On line]. [Citované 1. 10. 2014]. Dostupné na: http://www.slpk.sk/eldo/mvd2004/cernakova.pdf

HELMINGOVÁ, H. 1996. Pedagogika M. Montessoriovej. In: HAVLENOVÁ, L. 2012. [on line]. Katechetické prvky v pedagogike Márie Montessori. Diplomová práca. Olomouc, 2012. [citované 19. 10.2014]. Dostupné na: http://theses.cz/id/rtvv2m/Havlenov_-_Katechetick_prdvky_v_pedagogice_Marie_Montesso.pdf

KOSOVÁ, B. 1996. Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na I. stupni ZŠ. Banská Bystrica: MC, 1996. ISBN 80-83464-28-8

KOSOVÁ, B. - PORUBSKÝ, Š. 2011. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. [on line]. In: *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, ˇc. 1, s. 35–50. [Citované 13.10.2014]. Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/pedor11_1_slovenskacestatransformacie_kosovaporubsky.pdf

MATULČIKOVÁ, Mária. 2001. Združenie na podporu alternatívnych programov vo výchove a vzdelávaní. [on line]. In: BAGALOVÁ, Ľ. - POVARČIOVÁ, T. ed. 2001. Výchova a vzdelávanie pre 21.storočie. Inováciami kurikula k zmysluplnému učeniu: Zborník z konferencie. [Citované 4.11.2014]. Bratislava: Asociácia S. Kovalikovej (s podporou MŠ SR). 230 s. ISBN 80-968477-0-8. Dostupné na: http://www.skola21.sk/public/media/5824/Inovaciami_kurikula_-web.pdf

MONTESSORIOVÁ, Mária. 2011. Od dětství k dospívaní. Praha: TRITON, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0

MONTESSORIOVÁ, Mária. 2012. Tajuplné detství. Praha: TRITON, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0

PRŮCHA, Jan.. 2004. Alternatívne školy a inovácie vo vzdelávaní. Praha: PORTÁL, 2004. ISBN 80-7178-977-1

RÝDL, Karol. 2014. Pedagogika Montessori a její instituce. In*: Montessori* v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov. Zborník z odborného seminára. Prešov: PF PU v Prešove, 2014. 80 s. ISBN 978-80-555-1073-6 [On line]. Dostupné na: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Novotnae1

TUREK, Ivan. 2008. Didaktika. Bratislava: Iura Edition, spol. s r.o. 2008. ISBN 978-80-8078-198-9

Kontakt

PaedDr. Erika Novotná, PhD.
Pedagogická fakulta PU V Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
erika.novotna@pf.unipo.sk

POHĽAH DO DEJÍN DIDAKTIKY

LOOKING TO THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF DIDACTICS

Zuzana MALACKÁ

Abstrakt

Základnou myšlienkou v uvedenom príspevku je zavedenie a ozrejmenie pojmu „didaktika“. Taktiež je uvedený pohľad do vývoja didaktických vied v niektorých krajinách ako napr. Nemecko, Švajčiarsko, USA a ďalšie. V jednotlivých krajinách autori didaktických diel chápali pojem „didaktika“ rôzne a taktiež spájali pojem „didaktika“ s „pedagogikou“. Didaktika úzko súvisí aj s metodikami jednotlivých učebných predmetov a odhaľuje všeobecné zákonitosti vyučovania. No, ako teória vzdelávania a vyučovania sa musí stať všeobecným základom pre metodiky všetkých učebných predmetov. Metodika je náuka o úlohách, obsahu, metódach a formách vyučovania. Didaktika a metodiky jednotlivých predmetov majú veľký význam pre praktickú činnosť učiteľa a slúžia ako návody. Mnohí autori sa preto vo svojich dielach snažili rozpracovať využitie uvedených poznatkov z didaktiky v základných koncepciách vyučovania.

Kľúčové slová: didaktika, vzdelávanie, vyučovanie, pedagogika, učiteľ

Abstract

The basic idea in that paper is to introduce and clarify the concept of „didactics“. It is also referred insight into the development of teaching science in some countries such as. Germany, Switzerland, USA and other. In each country the authors of didactic works understand the term „didactic“ and also combine different concept of „didactics“ with „pedagogy“. Methodology is also closely related methodologies individual subjects and reveals general patterns of teaching. But as a theory of education and teaching should become a general basis for the methodology of all school subjects. The methodology is the doctrine of tasks, contents, methods and forms of teaching. Didactics and methodology of individual subjects are of great importance for practical activities and serve as teacher guides. Many authors, therefore, in his writings tried to develop the use of that knowledge in the didactics of teaching basic concepts.

Key words: didactics, education, teaching, pedagogy, teacher

„**Bohatstvo k vám môže prísť, ale k múdrosti musíte kráčať sami**“

R.Yoang

Názov „didaktika“ v pedagogickej literatúre prvý použil v XVII. storočí V. Ratke (Ratichius) a J. A. Komenský (1592 – 1670). Rozumeli ním „ umenie učiť “. Rôzni autori chápali obsah didaktiky rozlične. Kým Ratke pri rozvíjaní svojich didaktických zásad hovorí iba o umení vyučovať náuky, jazyky a umenia, zatiaľ J. A. Komenský vo „Veľkej didaktike “ hlása „všeobecné umenie všetkých učiť všetko“. „Veľká didaktika“ zahrňuje celý okruh otázok, ktorý sa stal neskôr obsahom aj ďalších pedagogických disciplín. Ale keď pojem „didaktika“ natrvalo zakotvil v pedagogike, v ďalších vývinových etapách sa už chápal ako teória výchovy a vzdelávania, alebo ako teória vyučovania. Nakoniec sa pojem didaktika v pedagogickej teórii ustálil a znamená vlastne teóriu vyučovania.

Odborné pedagogické diela, ktoré systeticky vysvetľujú celý okruh otázok výchovy, vzdelávania a vyučovania detí, sa objavili v Európe v prvej polovici XIX. storočia (diela Niemayera, Schleiermachera, Herbarta a iné). Za najdôležitejšie v týchto dielach možno považovať kapitoly o teórii vyučovania. Tieto kapitoly začali nazývať didaktikou. Rozdiely v definíciách didaktiky sú v tom, že niektorí autori nazvali didaktiku teóriou vzdelávania, iní teóriou vyučovania. Ak si všimneme prednášky o pedagogike a odborné didaktické práce z konca XIX. storočia a zo začiatku XX. storočia, môžeme uviesť príklady. Nemecký autor Willmann nazval svoje odborné dielo „Didaktika ako teória vzdelávania“, ruský autor P. F. Kapterev (1849 – 1921) dal svojim „Štúdiám z didaktiky“ podtitul „Teória vzdelávania“, M. I. Demkov v Rusku, F. Paulsen v Nemecku označili didaktiku ako teóriu vyučovania. Aj sovietski autori definujú didaktiku v učebniciach pedagogiky rôzne. Niektorí ako teóriu vyučovania, iní ako teóriu vzdelávania a vyučovania. Nech sú definície rozdielne, všetci autori skúmali v kapitole o didaktike istý okruh otázok. Samostatne sa didaktika začala formovať len za posledných dvesto až tristo rokov. Má bezprostredný vzťah predovšetkým k všeobecným základom pedagogiky, v ktorých sa rozpracúvajú základné pedagogické kategórie, ako sú výchova a jej metodológia, cieľ a úlohy výchovy, zložky výchovy, otázky vzťahu výchovy a vzdelávania, školská sústava, výchovné a vzdelávacie ustanovizne a pod. .

Didaktika teda zahrňuje okruh základných otázok:

1. aké vzdelanie treba dať dorastajúcej generácií súčasnosti;
2. ako zadeliť potrebný okruh usporiadaných poznatkov v zhode s vekovými stupňami detského vývinu; ako zabezpečiť aktívne a trvalé osvojenie poznatkov, zručností a návykov;
3. v akom rozsahu a akým spôsobom učiť mladú generáciu použiť poznatky;
4. ako ich pripraviť, aby sa uplatnili v praxi v súčasnej dobe;
5. motivovať ich k ďalšiemu vzdelávaniu.

Z uvedeného vyplýva, že didaktika zahrňuje okruh otázok *vzdelávania a vyučovania*, lebo ovládnuť sústavu základných poznatkov, príslušných zručností a návykov, rozvíjať poznávacie schopnosti, *to je vzdelávanie*, ale jediná cesta, ako sa k nemu dostať je *vyučovanie*. Vyučovanie v sebe ukrýva aj činnosť žiakov i študentov, t.j. učenie aj činnosť učiteľa, t.j. vyučovanie. *Učiť sa* znamená osvojiť si sústavu poznatkov, zručností a návykov a *vyučovať* znamená odovzdávať žiakom, študentom poznatky, oboznamovať ich o pracovných spôsoboch a postupoch, teda usmerňovať vyučovanie aj kontrolovať už osvojené poznatky, zručnosti a návyky. Podľa uvedeného vyučovať neznamená len odovzdávať poznatky žiakom a študentom, ale učiteľ ich musí aj viesť v práci, štúdiu a má im poskytovať čo najširší okruh poznatkov a pestovať u nich schopnosť samostatného štúdia z rôznych, dnes dostupných zdrojov (časopis, literatúra, internet a pod.). Vcelku možno určujúce znaky didaktiky stanoviť v tom zmysle, že didaktika je

pedagogická disciplína, ktorej predmetom je učebný proces ako jednota vyučovacej a učebnej činnosti. Didaktika skúma a rozoberá ciele, úlohy a obsah vzdelávania, vyučovania a jeho dve stránky: procesuálnu a formálnu. Ďalej skúma a rozoberá zákonitosti vyučovania a učenia, ktoré sú stručne obsiahnuté v didaktických princípoch. Didaktika ešte skúma a rozoberá, ako treba postupovať, aby si žiaci osvojili istú sústavu vedomostí, zručností a návykov. Podľa toho predmetom didaktiky sú aj metódy, formy a prostriedky vyučovania. Všíma si aj osobitosti vyučovania na málotriednych školách i na elementárnom stupni základnej školy. Napokon predmetom didaktiky je osobnosť učiteľa a žiaka, ich vzájomný vzťah, poznávanie žiaka, ako aj preverovanie a kontrola učebnej a pracovnej činnosti žiaka, jeho hodnotenie a klasifikácia. [2, str.5-49]

Didaktika bola vždy časťou pedagogiky, ako vedného odboru. Každý predmet má svoju didaktiku. Didaktika je náuka o úlohách, obsahu, metódach a formách vyučovania príslušného vyučovacieho predmetu. Didaktika každého vyučovacieho predmetu odzrkadľuje špecifickosť, obsah a metódy príslušného predmetu. Keďže didaktika predmetu je pedagogická veda, študuje teda zákonitosti úspešného vyučovania, či štúdia v príslušnom predmete. Keďže didaktika je súčasťou pedagogiky, čo najužšie súvisí aj s metodikami jednotlivých učebných predmetov. Didaktiku, ktorá nám odhaľuje všeobecné zákonitosti vyučovania, môžeme úspešne rozpracúvať, keď sa budeme opierať o fakty jednotlivých metodík: v opačnom prípade sa zovšeobecnenie celkom odtrhne od skutočnosti. No didaktika ako teória vzdelávania a vyučovania sa musí stať všeobecným základom pre metodiky všetkých učebných predmetov. Didaktika a metodiky jednotlivých predmetov majú veľký význam pre praktickú činnosť učiteľa a slúžia ako návody. Otázky vzdelávania vyučovania vysvetľovala každá pedagogická sústava v dejinách pedagogiky od najstarších čias do dnešných dní. Najdokonalejšie boli rozpracované v priebehu posledných tristo rokov. Prvý vážny pokus spracovať a systematicky objasniť teóriu vzdelávania a vyučovania detí nachádzame v dielach veľkého slovanského pedagóga J. A. Komenského. Komenského kniha, ako aj celá jeho pedagogická činnosť boli odpoveďou na rozvíjajúce sa požiadavky vtedajšej spoločnosti.

J. A. Komenský hovorí, že v „človeku je vštepená túžba po vedomostiach“, že „človek prirodzenou chtivosťou môže dôjsť ku všetkému“ a veľmi obrazne prirovnáva tvorivé sily človeka k svetelnému zdroju, keď hovorí, že „človek má v sebe naozaj všetko : totiž aj lampu, aj knôt, aj olej, aj kresadlo s celým príslušenstvom“. Preto hneď nabáda : **„Len keby vedel dostatočne vykresávať a zachytávať iskry a zapaľovať knôt, hneď by videl podivuhodné poklady múdrosti božej tak v sebe samom, ako aj vo väčšom svete . . . na najpríjemnejšie podívanie. Teraz však, keď sa mu nerozsvecuje vnútorné svetlo, ale prinášajú sa mu zvonku lampy cudzích domnienok, nemôže byť ináč, ako je : je to tak, ako keby niekoho, kto je zavretý do temného väzenia, nosili fakle, ktorých lúče síce prenikajú cez škáry, ale plné svetlo preniknúť nemôže.“**[4, str.40-57]

Ako bojovník za myšlienku rozvoja detskej aktívnosti na základe jeho vlastných skúsenosti veľmi presvedčivo vystúpil J. J. Rousseau (1712 – 1778), zástanca prirodzenej výchovy. Hlavné zlo vtedajšieho školského vyučovania videl v knihomoľstve, v odtrhnutosti od života a v obmedzovaní žiakovej činnosti. **„Aby sme rozvinuli záujem chovanca, netreba ďaleko odvádzať jeho ducha a nútiť ho premýšľať o iných krajoch, iných klímach a iných dobách. Treba ho urobiť vnímavým k tomu, čo sa ho bezprostredne týka a čo ho obklopuje a on bude súci i vnímať, i pamätať, ba i uvažovať. Hlavnú úlohu pri vyučovaní majú zastávať veci, našimi najlepšími učiteľmi sú skúsenosť a cit.“** [5, str.228]

Kladná stránka Rosseauvovej koncepcie je v tom, že pri dosahovaní poznávacích úloh veľmi zdôrazňuje význam vlastnej aktivity dieťaťa.

Podobné myšlienky o rozvoji vnútorných síl osobnosti žiaka vlastnou činnosťou nájdeme aj u zástancov prirodzenej výchovy J. H. Pestalozziho a R. Owena, realizátorov pracovného vyučovania. Výraznejšie sa prejavili myšlienky sebautvárania žiaka vo vyučovaní u zástancov činnej a pracovnej školy, najmä zásluhou J. Deweyho, zakladateľa pragmatickej pedagogiky. Títo vychádzajú z toho, že najcennejšie sú poznatky, ktoré získal žiak vlastným úsilím, vlastnou činnosťou. Takáto činnosť má formatívny charakter.

Úlohy výchovy rozumových a mravných síl dieťaťa vo vyučovaní a vývine aktivity detí zdôrazňovali vo svojich dielach francúzski materialisti v XVIII. storočí (Helvetius, Diderot). Ako najdôležitejší základ rozumového vývinu mladých pokolení uprednostňovali reálne poznatky, matematiku a prírodné vedy.

Vývin princípu detskej aktivity nachádzame i v učení velkého švajčiarskeho pedagóga J. H. Pestalozziho (1746 – 1827). Podľa Pestalozziho učiteľovou hlavnou úlohou je vzbudiť a podporiť vlastnú rozumovú činnosť dieťaťa, rozviť, upevniť a povzniesť jeho rozumové sily. Najdôležitejší spôsob výchovy je vyučovanie, ktoré má pomôcť dosiahnuť vysoké výchovné ciele tak, že bude rozvíjať pozorovaciu schopnosť a myslenie dieťaťa, vzbudzovať činorodú lásku k ľuďom a formovať jeho mravné hodnoty. Keď Pestalozzi uprednostňuje vo vyučovaní pozorovanie, upozorňuje, že treba rozoznávať dva druhy pozorovaní: pozorovanie jednoduché, teda prvotné a pozorovanie ako umenie, t.j. organizované. Pedagogicky organizované pozorovanie umožňuje zacieliť pozornosť na podstatu veci. Dojmy, ktoré sa získajú pozorovaním, ujasňujú sa na základe vzájomného porovnávania a zadelenia predmetov a správneho usudzovania o ich podstate a vedľajších vlastnostiach. Pestalozzi žiada, aby si žiaci usporiadali v rozume všetky v podstate rovnorodé predmety do takej istej súvislosti, ako sa nachádzajú v prírode. **„Slovné výklady o podstate ktoréhokoľvek predmetu obsahujú platné pravdy len natoľko, nakoľko ono živo a jasne poznalo materiálny základ podstaty týchto predmetov.“** [6, str.125] Vedomosti treba vedieť spájať so skutkami.

V Nemecku vznikli začiatkom XIX. storočia v pedagogike, ale najmä v didaktike také teórie, ktoré sa celkom rozchádzajú s pokrokovou líniou vo vývine didaktických názorov, ktoré boli doteraz spomenuté. J. Herbart (1776 – 1841) zdôrazňoval, že mladej generácii treba vštepovať úctu voči predkom a cit závislosti od rodičov a predstavených, od držiteľov moci a koniec-koncov od vyššej bytosti. V školskom vzdelaní priznáva Herbart reálnym poznatkom len celkom bezvýznamné miesto, ale zato zdôrazňuje v sústave vzdelania mimoriadne dôležitú úlohu klasických jazykov. Zaujímavý je ale v jeho prácach psychologicko-didaktický rozbor, ako si deti pod vedením učiteľa osvojujú poznatky. Všetku psychologickú činnosť ľudskú redukuje Herbart na pohyb predstáv, pričom považuje predstavu za prvotný element duševného života. Proces utvárania predstáv, ktoré tvoria nadobudnuté vedomosti, sa skladá z dvoch základných aktov :

- zo zahĺbenia, t.j. pozorného, jasného pochopenia jednotlivosti, keď žiak je celý pohrúžený do nového javu a
- z ozrejmovania alebo rozmýšľania, keď si žiak hromadí a spája jednotlivé členy, ktoré navzájom súvisia a tvoria jednotu.

Obidva tieto akty môžu byť v pokoji alebo v pohybe.

Herbart nazýval ujasnenie, asociáciu, sústavu a metódu raz stupňami učenia, raz rozličnými spôsobmi učenia, no v poslednom prípade mal na mysli postupný prechod od jedného do

druhého. **„Pri presnejšom preskúmaní vidieť, že tieto rozličné spôsoby učenia sa nemusia navzájom vylučovať, ale musia nasledovať jeden za druhým v každom cykle predmetov vyučovania, nie je dôležité, či v malom alebo veľkom, ale v uvedenom poriadku.“** [7, str.128-129]

Herbartove názory a názory jeho prívržencov, ktorí vytvorili veľké množstvo diel o otázkach didaktiky boli podporované aj v ruskej predrevolučnej pedagogike. V druhej polovici XIX. storočia vyšlo v ruskom jazyku veľa kníh a článkov nemeckých pedagógov – herbartovcov; veľa didaktických príručiek, ktoré napísali ruskí autori, odrážalo v určitej miere vplyv herbartovských diel. Najpokrokovejšie názory v didaktike nachádzame v západoeurópskej pedagogike z polovice XIX. storočia u F. A. Diesterwega (1790 – 1866, Nemecko). Diesterweg horlivo zastával reálne vzdelanie, ktoré má žiakom zabezpečiť poznatky, nevyhnutné v ďalšom živote. Diesterweg formuluje princíp vyučovania takto: „Nabádaj chovanca, aby samostatne vyskúmal pravdu“ alebo **„Podnecuj chovancove poznávacie vlohy, aby sa vyvíjali v osvojovaní a hľadaní pravdy**.“ [3, str.158]

Diesterweg zdôrazňuje, že ak učiteľ iba odovzdáva poznatky, nech to robí akokoľvek majstrovsky, ani zďaleka nezabezpečí, že si ich žiaci aj osvoja. Žiak si musí vlastným rozumom skutočne osvojiť poznatky. Učiteľ má podnecovať detský rozum do osvojovania poznatkov a naučiť deti samostatne pracovať. Diesterweg uprednostňoval „rozvíjajúci“ spôsob vyučovania pred spôsobom „vysvetľovacím“. Aj poznatky má učiteľ objasňovať rozvíjajúcim spôsobom. Pri rozvíjajúcom spôsobe všeobecné i zvláštne sa rieši otázkami, na ktoré chce žiak dostať odpoveď, pretože si ich sám zadal. Zlý učiteľ podáva hotovú pravdu, dobrý učí, ako ju treba hľadať. V prvom prípade deje sa pohyb zhora nadol, v druhom zdola nahor. **„ Žiaci začínajú od vrcholu a usilujú sa napokon dôjsť k základom; tu začínajú od základu na ktorom stoja a stúpajú ku konečnému bodu, k vrcholu“.** [3, str.158] V zmysle tohto ponímania osvojovania poznatkov Diesterweg podrobne vysvetlil didaktické požiadavky, sformulované do viacerých zákonov a pravidiel vyučovania. Z uvedeného môžeme vidieť, že predstavitelia pokrokových pedagogických myšlienok v minulosti mali veľa cenných téz, ktoré pomáhali riešiť otázku, ako treba čo najsprávnejšie organizovať vyučovanie, aby sa dosiahli úspešné výsledky pri vzdelávaní mladých pokolení. Je známe, že Komenský, Pestalozzi, Diesterweg a iní celý svoj život venovali službe národu, húževnate hľadali spôsoby ako intelektuálne obohatiť mladé pokolenia; usilovali sa podrobne vysvetliť, ako si deti osvojujú poznatky, ako má spolupracovať učiteľ so žiakmi pri vyučovaní, objavovať princípy a metódy učebnej práce. Koncom XIX. storočia a začiatkom XX. storočia vznikli na Západe mnohé nové didaktické teórie, ktoré súviseli s vývinom spoločnosti na Západe i Východe. Pre smer „experimentálnej didaktiky“ (Lay, Meumann v Nemecku) je charakteristická tendencia obmedziť intelektuálny vývin. Lay vystúpil (v knihách „Činná škola“, „Experimentálna didaktika“) ako horlivý zástanca „princípu činnosti“. Vrhol sa na „intelektualizmus“, „vládnuci v pedagogike a v školskej praxi“. Život podľa neho pozostáva zo súhrnu podráždení a reakcií. Vyučovanie sa tak isto skladá z účinkov pôsobiacich na žiakov a z ich reakcií. Má tri štádia :

1. vnímanie
2. prepracovanie vnímaného pomocou pamäti, úsudku, fantázie a citu
3. vyjadrenie vnímaného rôznymi formami prejavu (slovom, kresbou, modelom i maketou, dramatizáciou a pod.

Treba povedať, že na konci XIX. a v prvej polovici XX. storočia vychádzalo veľa prác a publikácií o otázkach vyučovania, o didaktických koncepciách, ktorých filozofickou podstatou bol pragmatizmus, jeden zo smerov subjektívneho idealizmu

John Dewey (1859 –1952 Francúzsko) - jeden zo stĺpov pragmatizmu - hovoril, že netreba preťažiť pamäť dieťa faktami, aby sa skutočne rozvilo, ale treba ho „ oboznámiť s niekoľkými typickými situáciami, ktoré mu pomôžu vyrovnať sa s problémami vlastnej skúsenosti“. Dewey považuje za ideálnu takú školu, v ktorej dieťa zabúda, že sa učí, pretože poznatky prichádzajú nebadane, ako doplnok k jeho zážitkom. Na základe pragmatickej koncepcie Deweyho rozpracúvala otázky vyučovania v USA celá plejáda autorov. Odraz týchto téz vidieť napr. v prácach U. Bertona, venovaných špeciálne otázkam didaktiky.

Úsilie vynikajúcich pedagógov minulých čias pomohlo odhaliť podstatné vlastnosti vyučovania. Vývoj pedagogickej myšlienky ukázal, že vyučovanie nie je iba odovzdávanie poznatkov z pokolenia na pokolenie. Hľadeli na tento proces, ako na zložitý proces rozumovej činnosti, ktorý postupuje v podstate od zmyslových vnemov k jasným predstavám a pojmom. Novšie rozbory vyučovania ukázali význam osobnej aktivity dieťaťa a osobných zážitkov pri vyučovaní. V súvislosti s tým vznikla myšlienka o rozvíjaní samostatnosti a samočinnosti žiakov pri vyučovaní. Pedagógovia, napr. N. A. Korf (1834 – 1883), D. D. Semenov (1834 – 1902), V. I. Vodovozov (1825 – 1886), F. N. Bunakov (1837 – 1905) upozornili na súvislosť vzdelávania a vyučovania so životom. „Ak učenie nemá byť mŕtve, neúčelné, musí pripravovať dieťa na život“. Ono „nemá len rozvíjať človeka a dať mu istú zásobu správ, ale má v ňom zapáliť túžbu po vážnej práci, bez ktorej jeho život nemôže byť ani dosť úplný, ani šťastný“ (K. D. Ušinskij (1824-1870)). I. P. Pavlov (1849 – 1936) dokázal, že procesy poznania sú procesy vzťahu k vonkajšiemu prostrediu a že sa uskutočňujú pomocou centrálnej nervovej sústavy. Jeho práce dokazujú, že myslenie je funkcia mozgu. Pavlov objavil mechanizmus tvorenia dočasných spojov (podmienených reflexov), ako aj činnosť analyzátorov a stanovil zákony činnosti vyššej nervovej činnosti, odhalil obrovské možnosti pre objektívne skúmanie procesov osvojovania poznatkov, zručností a návykov u človeka, najmä u detí. Z tejto stránky má veľký význam učenie I. P. Pavlova o súčinnosti prvej a druhej signálnej sústavy, o úlohe priamych účinkov okolitých predmetov a javov na človeka, o úlohe účinkov pomocou slova, o úlohe reči. Rečové signály sa odvracajú od skutočnosti a umožňujú zovšeobecnenie, čo je špeciálne ľudské, t.j. vyššie myslenie. Dôkladnejšie skúmanie napr. takých otázok, ako práca zmyslových orgánov, činnosť analyzátorov, analyticko-syntetická činnost mozgovej kôry, súčinnosť prvej a druhej signálovej sústavy mozgu a iné naznačili perspektívy plodného spracovania veľmi dôležitých didaktických problémov. Otázky obsahu a metód vyučovania nemožno riešiť správne, ak nepoznáme osobitosti psychického vývinu dieťaťa. Z toho jednoznačne vyplýva, že didaktika a psychologické disciplíny sa navzájom tak tesne prelínajú, že je niekedy ťažko rozoznať, kde sa začína oblasť javov, patriacich do sféry odbornosti psychologickej, a kde oblasť javov patriacich do odbornej sféry didaktiky. Je veľmi dôležité určiť súvislosť didaktiky a psychológie vyučovania a potrebné, aby sa pedagogická psychológia rozpracovala nielen v systéme psychológie, ale aj v systéme pedagogiky. V 80. – 90. rokoch minulého storočia sa objavil pojem psychodidaktika, ktorý vyjadruje previazanosť medzi teóriou vyučovania (didaktikou) a psychológiou učenia (hraničný obor psychológie, pedagogiky, kybernetiky, kognitívnej vedy a i.). [8, str.37-52]

Základné koncepcie vyučovania

Na vyučovaní sa zúčastňujú dva činitele: učiteľ – riadi a usmerňuje vyučovanie a žiak, ktorý sa v podmienkach vyučovania utvára a formuje. Vyučovanie má dve stránky: prvú-procesuálnu - vo vyučovaní dochádza k ustavičným kvantitatívnym a kvalitatívnym zmenám v osobnosti žiaka pod vplyvom aktívnej činnosti žiaka. Táto stránka sa vzťahuje na usporiadanie obsahu vyučovania prostredníctvom vyučovacích a učebných metód pri rešpektovaní didaktických princípov. Druhou stránkou vyučovania je stránka formálna, ktorá sa zakladá na tom, že mnohotvárny pedagogický proces vzájomnej interakcie učiteľ - žiak sa uskutočňuje istými formami, najmä organizačnými formami vyučovania. Tá sa týka vonkajšieho usporiadania. Pre procesuálnu stránku je popri obsahu dôležitá vyučovacia a učebná metóda. Vyučovacia metóda – zámerne usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka. Pre formálnu stránku vyučovania je dôležitá organizačná forma vyučovania – t.j. usporiadať podmienky na realizáciu obsahu vyučovania pri použití jednej alebo viacerých metód. Koncepcia vyučovania je zosúladenie procesuálnej a formálnej stránky vyučovania. Koncepcia vyučovania je determinovaná istými spoločenskými podmienkami. Tak tomu bolo v minulosti, tak je tomu i dnes. Ako je známe, najstaršou koncepciou bolo:

- vyučovanie individuálne – najstaršia koncepcia s malými nárokmi na vzdelanie. Taká výchova nebola len u starých národov (Asýrčania, Babylončania, Feničania, Indovia, Židia ale i Číňania), ale aj u Egypťanov a neskoršie u Grékov a Rimanov. U všetkých týchto národov bolo vzdelanie výsadou vyšších spoločenských vrstiev.
- J. A. Komenský prišiel s novou koncepciou hromadného vyučovania - vzniklo pod vplyvom spoločenských podmienok. Objavením Ameriky začína prekvitať obchod, mení sa spôsob výroby, čo zvyšuje nároky na vzdelanie. Teraz už nestačí individuálne vyučovanie, ale zavádza sa hromadné vyučovanie. Aj filozofické prúdy vtedajších čias ovplyvnili doterajšiu koncepciu vyučovania. Humanizmus a renesancia viac kritizovali výchovu a vyučovanie, hľadajú sa také koncepcie vyučovania, ktoré by vedeli pripraviť pre život a výrobu dostatočný počet vzdelaných pracovníkov.
- Také úsilie predstavuje už pred Komenským napr. Goldberská škola Valentína Trotzendorfa (1490 – 1556), ktorá mala časom až 1 200 žiakov; títo žiaci sa vyučovali za pomoci najstarších a najlepších žiakov. No Komenský najdokonalejšie skoncipoval hromadné vyučovanie vtedajších čias, keď dal základ aj triedno - hodinovej koncepcii vyučovania. Vo svojej Veľkej didaktike nielen zdôvodnil potrebu nového poňatia, ale aj konkrétne načrtol organizačnú stránku hromadného vyučovania a veľmi podrobne objasnil procesnú stránku. Komenský vo svojich náhľadoch a myšlienkach formuloval zásadné hľadiská v prístupe k základným problémom vtedajšieho vyučovania, ktoré ovplyvnili pedagogické myslenie aj samotnú prax.
- J. H. Pestalozzi vyjadril blízke stanoviská Komenskému a venoval pozornosť najmä procesuálnej stránke vyučovania, žiadal podstatne rozšíriť pramene poznávania žiakov. Upozorňoval na jednotu zmyslového a pojmového poznávania.
- Koncom XVIII. a XIX. storočia silne ovplyvnil doterajšiu koncepciu hromadného vyučovania v podmienkach triedno-hodinového systému J. F. Herbart (1776 – 1841). Jeho prístup k základným otázkam vyučovania odzrkadľuje vnútornú rozpornosť západnej spoločnosti. Jeho model vyučovania vyvolal na rozhraní XIX a XX. storočia silný odpor predovšetkým v americkej pedagogike reprezentovanej vtedajším pragmatizmom a J. Deweym. Pod vplyvom pragmatizmu J. Deweyeho objavujú sa aj nové koncepcie vyučovania. Boli to najmä :

- projektová metóda, ktorá vo svojej podstate nebola metódou, ale organizačnou formou vyučovania. Ide o takú organizáciu vyučovania, pri ktorej žiak nadobúda vedomosti a zručnosti tým, že sa oboznamuje s aktivitami, ktoré sú tak účelne usporiadané, aby dali vyniknúť nejakej jednotiacej myšlienke.
- Daltonský plán ako koncepcia vyučovania s prevládajúcou individualizáciou predpokladá, že žiak pri vyučovaní postupuje podľa natlačeného plánu individuálnym tempom, využívajúc pritom špeciálne pracovne, laboratória a pomoc učiteľa. Pri tomto systéme sa porušuje systém tried, žiaci ľubovoľne prechádzajú z pracovne do pracovne tak, aby mohli splniť učebný plán (osnovy). Na ich prácu dozerá učiteľ, radí im, skúša ich a zapisuje výsledky ich práce.
- Winetská sústava – vznikla súbežne s projektovou metódou a daltonským plánom v mestečku Winnetke neďaleko Chicaga, je kombináciou individualizovaného a hromadného vyučovania. Sú to teda dva typy vyučovania :
  a) individuálne samoučenie sa všetkému, čo každý žiak musí vedieť; učivo je stanovené a jasne špecifikované,
  b) spoločné tvorivé činnosti, ktoré sa uskutočňujú hromadne, ako diskusie, práca v skupinách, hromadné projekty a pod. Deweyho koncepcia vyučovania, ako sa objavila v rozličných podobách, zdôrazňuje aktivitu, praktickú skúsenosť a činnosť žiakov, istú spontánnosť učebného procesu, jeho spájanie so spoločenskou praxou.

Niektoré koncepcie vyučovania, ktoré nielenže prevládajú i v súčasnej školskej praxi, ale predstavujú aj isté progresívne tendencie vo vyučovaní vôbec.

Moderné didaktické a technické prostriedky umožňujú veľkú variabilitu vyučovacích metód a foriem, čím sa rozširuje mnohostrannosť činností žiakov aj učiteľa.

Skupinové vyučovanie - medzi faktory, ktoré najviac ovplyvňujú vyučovací proces a výsledky patria: vlastná aktivita žiakov, rešpektovanie individuálnych osobitostí žiakov, rozvoj sociálneho života detí. Za zakladateľa, experimentátora a teoretika skupinového vyučovania sa pokladá Roger Cousinet (1881 – 1973).

Problémové vyučovanie – charakteristické tým, že značná časť činnosti učiteľa i žiakov je sústredená na organizovanie problémových situácií, formulovanie problémov, riešenie problémov a overovanie riešenia týchto problémov. Pri vyučovaní sa treba obmedziť na problémy, ktoré budú vychádzať z daného obsahu vyučovania s jasne stanoveným didaktickým cieľom.

Programované vyučovanie – riadené vyučovanie, pri ktorom sa preberajú malé, ale logicky uzavreté úseky a pri ktorom je žiak aktívne činný. Základným problémom programovaného vyučovania je otázka, ako usporiadať vyučovanie, aby žiak mohol pracovať samostatne, alebo ako prezentovať žiakovi učivo, aby dostal všetky potrebné informácie, ktoré mu pri tradičnom vyučovaní dáva učiteľ, ale pritom, aby bol žiak veľmi aktívny a zmocňoval sa poznatkov samostatne.

Základné princípy :

1. Princíp malých krokov
2. Princíp aktívnej odpovede
3. Princíp bezprostredného upevňovania
4. Princíp vlastného tempa
5. Princíp hodnotenia výkonu

Hoci učiteľ aj naďalej nesporne zostáva hlavnou postavou, do vzdelávacieho procesu naširoko vstúpil tretí činiteľ, technika. Až donedávna zostávala škola takmer nedotknutá technickým pokrokom. V období raketovej techniky a samočinných počítačov žila pomalým, málo efektívnym verbálnym vyučovaním, ktorého pôvod siaha do čias manufaktúry. Efektívnu individualizáciu vyučovacieho procesu umožňuje používanie techniky. Učiteľ sa takto zbavuje monotónnej rutinérskej práce, jeho úloha je voliť najprimeranejší nosič informácie, účelnú kombináciu, diferencovaný a individuálny prístup. Obraz dnešnej školy je spojený s komunikačným systémom, umožňujúcim vysielať a prijímať obraz zo všetkých miest a do všetkých miest školy s napojením na ktorýkoľvek vonkajší zdroj, rozhlas, televíziu a najmä internet, ktoré zohrávajú vo vyučovacom procese mimoriadnu úlohu. Rozvoj koncepcie vyučovania je stále otvorený. Hľadajú sa novšie organizačné formy, metódy a prostriedky, ktoré by zlepšili vyučovací proces, zvýšili jeho efektivitu až po hranice optimálneho rozvoja každého žiaka.

Literatúra

BERTON, U., 1944. *Princípy vyučovania a jeho organizácia*. New York.

CABANOVÁ, V., KUBALÍKOVÁ, A., 2007. *Vybrané kapitoly zo všeobecnej didaktiky.* 1.vyd. Žilina : Žilinská univerzita - Fakulta prírodných vied, 167s. ISBN 978-80-8070-673-9. Obsahuje bibliografiu.

DIESTERWEG, F.A., 1956. *Vybrané pedagogické práce.* Moskva

KOMENSKÝ, J. A., 1954. *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN, 272 s. ISBN 9-3264/53

RUSSO, Ž., 1911. *Emil alebo o výchove.* Moskva.

PESTALOZZI, J. H. *Jako Gertrúda učí svoje deti.* Písmo 10, §25.

TICHOMIROV, K. I., 1906. *Hlavné pedagogické práce J. F.Herbarta.* Pedagogická knižnica.

VELIKANIČ, J. a spol., 1972. *Vybrané kapitoly z pedagogiky.* SPN. Bratislava

Kontakt

RNDr. Zuzana Malacká, PhD.
FHV ŽU v Žiline
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
zuzana.malacka@fhv.uniza.sk

NOVÉ VÝZVY PEDAGOGICKEJ FAKULTY PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

NEW CHALLENGES FOR THE FACULTY OF EDUCATIN OF THE UNIVERSITY OF PRESOV IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Ladislav HORŇÁK

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá na Slovensku relatívne novým fenoménom, a to inkluzívnym vzdelávaním. Upriamuje pozornosť na najnovšie legislatívne dokumenty týkajúce sa tejto problematiky a upozorňuje na určitý nesúlad medzinárodných dokumentov so slovenskou legislatívou. Inkluzívne vzdelávanie je aj výzva na inováciu pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov a teda aj výzva pre Pedagogickú fakultu Prešovskej univerzity. V závere príspevku autor ponúka možnosti ako a v čom je možné túto výzvu postupne realizovať.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, špeciálna pedagogika, pregraduálna príprava učiteľov, inovácia vzdelávania

Abstract

The article deals with relatively new phenomenon in Slovakia, namely inclusive education. It focuses to up to date legislative documents relating to this issue and points out to some inconsonance of international documents with Slovak legislation. Inclusive education is a challenge for innovation of undergraduate education of future teachers and thus a challenge for the Faculty of Education, University of Presov. At the close of the article, the author provides opportunities how and in what way is possible this challenge gradually to implement.

Key words: inclusive education, special education, undergraduate teacher training, inovation in education

Je mnoho definícii **inkluzívneho vzdelávania** a nie je ambíciou tohto príspevku podávať ich vyčerpávajúce vysvetlenia. Za dôležitý považujeme ale fakt, že pre výchovu a vzdelávanie v škole to znamená, že deti sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a tie, ktoré ich nemajú. Inkluzívne vzdelávanie predstavuje spôsob edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu.

Realizácia inkluzívneho vzdelávania podporuje vznik vzťahov novej kvality. Pričom vedenie školy a učitelia prihliadajú na kultúrnu identitu, rodovú rovnosť, jazykové vybavenie, špeciálne potreby a iné individuálne danosti detí a podnecujú kritické myslenie pre akceptáciu inakosti a vyvrátenie zakorenených predsudkov. Takýto prístup podľa zástancov myšlienky inklúzie má šancu obohacovať všetky deti, keďže prítomnosť rôznorodosti a spoločná socializácia vytvárajú priestor pre toleranciu na školách. *„Nazerať na vzdelávanie inkluzívnym objektívom predpokladá, že namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému. „* (UNESCO, 2009)

Existuje viacero medzinárodných dokumentov, ktoré forsírujú inkluzívne vzdelávanie, ale jeden z najdôležitejších je **Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím** z roku 2006. Tento dohovor (a opčný protokol k Dohovoru) Národná rada Slovenskej republiky ratifikovala 9. 3. 2010. Slovenská republika sa v roku 2012 stala aj riadnym členom **Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie** (The European Agency for Development in Special Needs Education and Inclusion). **Agentúra** zhromažďuje databázu a rozširuje informácie v oblasti špeciálneho vzdelávania a inklúzie členských krajín európskej únie. Uskutočňuje výskum, expertízy, umožňuje využívať poznatky a skúsenosti na zvyšovanie kvality úrovne vzdelávania. Podnecuje sieťovú spoluprácu, spája národné ministerstvá s európskou úniou a poskytuje podporu európskej politike v oblasti vzdelávania žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami. Vláda Slovenskej republiky myšlienky inkluzívneho vzdelávania následne zahrnula aj do **Národného programu rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014-2020.** (2014)

V **Dohovore** v článku 24 **Vzdelanie** sa píše, že zmluvné strany uznávajú právo osôb so zdravotným postihnutím na vzdelanie bez diskriminácie a na základe rovnosti príležitostí. Zmluvné strany zabezpečia začleňujúci vzdelávací systém na všetkých úrovniach a celoživotné vzdelávanie. Dôležité je aby osoby so zdravotným postihnutím mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločenstve, v ktorom žijú. K súčasnému stavu máme niekoľko kritických pripomienok:

1. Národná rada síce dohovor ratifikovala, ale ďalej už tento problém nerieši. Riešenia sa hľadajú na akademickej pôde a prax je pozadu. Bez podpory štátu ani dobré a zmysluplné riešenia nenájdu podporu a uplatnenie.
2. Objavujú sa úvahy o rušení špeciálnych škôl, ale bez náležitej prípravy bežných škôl a ich všestrannej podpory (financie, špeciálne učebné pomôcky, kompenzačné pomôcky, ďalšie vzdelávanie učiteľov, rozšírenie podporných služieb, atď.)
3. Je tu paradox súčasnej doby, kedy pri zvyšovaní platov učiteľov má ísť zároveň o ich prepúšťanie a zvýšený počet žiakov v triedach je zas kontraproduktívny vo vzťahu k inkluzívnemu vzdelávaniu.
4. Paradoxom je aj fakt, že inklúziou vo vzdelávaní sa zaoberajú najmä špeciálni pedagógovia, pre ktorých nie je podstatné kde budú uplatňovať svoje špecifické prístupy k žiakom so zdravotným postihnutím – či na bežnej škole alebo špeciálnej – a nie bežní pedagógovia, ktorých sa to bude dotýkať bytostnejšie.

Preto by sme mali začať zmenami postojov u učiteľov bežných škôl a širokej laickej verejnosti. Už Martin Buber – reformátor českej školy už v roku 1926 aj vo vzťahu k žiakom so zdravotným postihnutím povedal, že *„Zmena – reforma školy nespočíva ani tak v zmene metód a prístupov, ako v zmene srdca.“* Dôležitá je idea, ktorá sa nám môže zdať síce neuskutočniteľná, ale ak ju nemáme, nebudeme ani hľadať cestu ako ju naplniť.

Po roku 1989 sa začali presadzovať v špeciálnej pedagogike zmeny jej obsahu, štruktúry ako aj zásadnejšie konceptuálne zmeny, ktoré zasiahli aj jej jednotlivé špecializácie zo širšieho interdisciplinárneho pohľadu. Súčasne sa udiali aj posuny v politickej oblasti, ktoré smerovali k uznaniu práv osôb so zdravotným postihnutím, ktoré sa premietli do vzniku nových paradigiem a rozšírenia predmetu špeciálnej pedagogiky a jej špecializácií.

Zmeny paradigiem v špeciálnej pedagogike v posledných tridsiatich rokoch sú podmienené faktormi, ktoré môžeme sledovať na celosvetovej, ale aj národnej úrovni, sú to:

- celková globalizácia sveta, postmodernizmus a intenzívne hľadanie nových hodnotových postojov,
- teória celoživotného vzdelávania, rozvoj sebarealizácie a kreativity človeka,
- ústup z dominantných pozícií biologických a inštitucionálnych paradigiem a súčasné kreovanie a uplatňovanie nových paradigiem.

Špeciálna pedagogika bola v minulosti dlhodobo zameraná na dve paradigmy (Jesenský, J., 2000, Vašek, Š., 2003, Valenta, M., 2006):

- **somatopatologickú paradigmu** – ktorá vníma človeka s postihnutím ako človeka, ktorý sa odlišuje od majoritnej spoločnosti a úlohou je, hlavne prostredníctvom medicínskych a následne špeciálnopedagogických prístupov, ho čo najviac priblížiť majoritnej spoločnosti, ktorá sa považuje za normálnu, resp. štandardnú. Pozornosť je zameraná na samotné postihnutie, nie na celú osobnosť človeka,
- **inštitucionálnu paradigmu** – priniesla segregáciu osôb s postihnutím do inštitúcií, ktoré boli vytvárané práve pre ich vzdelávanie (a starostlivosť o nich). V určitom historickom období to môžeme chápať ako pozitívum, pretože podnietila vznik špeciálneho školstva, ale na druhej strane sa zamedzilo pokrokovým tendenciám, ktoré sa začali vo vyspelých štátoch už v druhej polovici 20. storočia (alternatívne možnosti vzdelávania, rozvíjanie kultúry postihnutých, právo na sebaurčenie, uplatňovanie sa postihnutých v spoločenskom živote atď.).

Zmenil sa spôsob nazerania na osoby so zdravotným postihnutím a tým sa rozšírila aj potreba identifikácie ďalších oblastí, ktorým je potrebné venovať pozornosť. Začína sa presadzovať koncept, ktorý na osoby s rozličným druhom a stupňom zdravotného postihnutia nenazerá z pohľadu ich nedostatkov, ale zdravotné postihnutie sa vníma ako sociálne znevýhodnenie, ktoré má za následok problémy v zapojení sa do života majoritnej spoločnosti (Repková, K., 1998, Repková, K., Požár, L., Šoltés, 2003).

Koncom 20. a začiatkom 21. storočia došlo podľa Jesenského, J. (2000, s. 56-57) aj k týmto zmenám v špeciálnej pedagogike:

- k rozšíreniu predmetu zo školského na raný a predškolský vek a tiež na vek dospelosti a staroby, t. z. zameranie na pedagogickú intervenciu v priebehu celého života zdravotne postihnutého človeka, celoživotného vzdelávania,
- k preneseniu dôrazu z defektov, porúch a disability na adaptabilitu a v tejto súvislosti vyzdvihnutie roly funkčnej gramotnosti, aktivity a kreativity handicapovaných,
- doceňovanie práv človeka so zdravotným postihnutím a s nimi súvisiace požiadavky nezávislého života, participácia – subsidiarita na utváraní svojho osudu a kvality života,

- vyzdvihovanie myšlienky nevylučovania, integrácie a partnerstva ako koadaptácia, komunikácia a kooperácia ľudí so zdravotným postihnutím a intaktných,
- cieľavedomé pestovanie špecifickej kultúry jednotlivých skupín zdravotne postihnutých ľudí, v maximálnej miere kongruentnej s kultúrou hlavného prúdu, obohacujúcej kultúru majoritnej spoločnosti intaktných,
- nastolenie možnosti využívania pedagogických prostriedkov a podpory v riešení problémov bezmocnosti a závislosti zdravotne postihnutého človeka od sociálneho systému.

V Dohovore OSN o právach ľudí so zdravotným postihnutím je článok 24 venovaný vzdelávaniu. Krajiny, ktoré tento dohovor ratifikovali uznávajú právo osôb so zdravotným postihnutím na vzdelanie. V rámci zvyšovania kvality života v tejto oblasti sa zmluvné strany zaviazali zabezpečiť plný rozvoj ľudského potenciálu a pocitu vlastnej dôstojnosti a hodnoty, posilnenie rešpektovania ľudských práv, základných slobôd a ľudskej rozmanitosti. Ďalej je to rozvoj osobnosti, talentu a tvorivosti osôb so zdravotným postihnutím ale aj ich duševných a telesných schopností v maximálne možnej miere.

Aby mohlo byť vyššie uvedené právo realizované zmluvné strany by mali zabezpečiť aby:

1. osoby so zdravotným postihnutím neboli na základe svojho zdravotného postihnutia vylúčené zo všeobecného systému vzdelávania a aby deti so zdravotným postihnutím neboli na základe svojho zdravotného postihnutia vylúčené z bezplatného a povinného základného vzdelávania a stredoškolského vzdelávania,
2. osoby so zdravotným postihnutím mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločenstve, v ktorom žijú,
3. sa im poskytovali primerané úpravy v súlade s ich individuálnymi potrebami,
4. osoby so zdravotným postihnutím dostali v rámci všeobecného systému vzdelávania požadovanú podporu s cieľom umožniť im účinné vzdelávanie,
5. sa účinné opatrenia individualizovanej podpory uskutočňovali v prostrediach, ktoré maximalizujú vzdelanostný a sociálny rozvoj, v súlade s cieľom plného začlenenia,

Zmluvné strany by ďalej mali umožniť osobám so zdravotným postihnutím získavať zručnosti v oblasti bežného života a sociálne zručnosti s cieľom uľahčiť ich plné a rovnoprávne zapojenie do systému vzdelávania a do života spoločnosti. Preto musia prijať primerané opatrenia vrátane:

1. umožnenia štúdia Braillovho písma, alternatívneho písma a augmentatívnych a alternatívnych techník, prostriedkov a formátov komunikácie a rozvoj orientačných zručností a mobility a vzájomnej podpory a poradenstva osôb nachádzajúcich sa v rovnakej situácii,
2. umožnenia štúdia znakovej reči a podpory jazykovej identity spoločenstva nepočujúcich ľudí,
3. zabezpečenia, aby sa nevidiacim, nepočujúcim a hluchoslepým osobám, najmä deťom, poskytovalo vzdelávanie v takých jazykoch, spôsoboch a prostriedkoch komunikácie, ktoré sú najvhodnejšie pre danú osobu, a v prostredí, ktoré maximalizuje vzdelanostný a sociálny rozvoj človeka.

S cieľom pomôcť pri zabezpečení realizácie tohto práva, zmluvné strany prijmú príslušné opatrenia na zamestnávanie učiteľov, vrátane učiteľov so zdravotným postihnutím, ktorí ovládajú znakový jazyk alebo Braillovo písmo, a na prípravu odborníkov a pracovníkov, ktorí pôsobia na všetkých stupňoch vzdelávania. Takáto odborná príprava musí zahŕňať informácie o problematike zdravotného postihnutia a o používaní príslušných augmentatívnych a alternatívnych techník, prostriedkov a formátov komunikácie, vzdelávacích metód a materiálov určených na pomoc osobám so zdravotným postihnutím.

Zmluvné strany zabezpečia, aby osoby so zdravotným postihnutím mohli absolvovať všeobecné terciárne vzdelávanie, odbornú prípravu na výkon povolania, vzdelávanie dospelých a celoživotné vzdelávanie bez diskriminácie a na rovnakom základe s ostatnými. Na tento účel zmluvné strany zabezpečia, aby sa osobám so zdravotným postihnutím poskytovali primerané úpravy.

Náš nový zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z. z. (školský zákon), už nereflektuje niektoré ustanovenia v článku 24 Dohovoru. V prvom rade žiakov so zdravotným postihnutím označuje (ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ďalej len ŠVVP) a kategorizuje. V našom školskom zákone sa síce v § 144 ods. 2 a 3 hovorí o práve žiaka so ŠVVP na výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód, ktoré zodpovedajú jeho potrebám, a na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umožňujú ako aj na právo používať pri výchove a vzdelávaní špeciálne učebnice a špeciálne didaktické a kompenzačné pomôcky, nepočujúcim žiakom sa zabezpečuje právo na vzdelávanie s použitím posunkovej reči nepočujúcich ako ich prirodzeného komunikačného prostriedku, nevidiacim žiakom sa zabezpečuje právo na výchovu a vzdelávanie s použitím Braillovho písma, žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou sa zabezpečuje právo na výchovu a vzdelávanie prostredníctvom náhradných spôsobov dorozumievania. V nesúlade s Dohovorom je ale konštatovanie, že vždy je potrebné zvážiť pred rozhodnutím žiaka so ŠVVP do bežnej triedy, či sú vytvorené všetky podmienky potrebné pre jeho úspešnú integráciu, ďalšiu rehabilitačnú starostlivosť a jeho osobnostný rozvoj. Ak škola tieto podmienky nemá, alebo ich dokázateľne nie je možné zabezpečiť, rodič koná proti právam dieťaťa (?), ak aj napriek tejto skutočnosti trvá na jeho prijatí do bežného typu školy, školského zariadenia. Nesplnenie podmienok môže znamenať neúspech snaženia o integráciu žiaka so ŠVVP a môže mať negatívne následky pre celý jeho ďalší život.

V rozpore s Dohovorom je aj tvrdenie, že výkonom práv začleneného žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nemôžu byť obmedzené práva ostatných žiakov, ktorí sú účastníkmi výchovy a vzdelávania (§ 29 ods. 11 školského zákona).

V intenciách ratifikovaného Dohovoru už nebude možné akceptovať tvrdenie, že: *„Ak riaditeľ základnej školy alebo príslušné zariadenie výchovného poradenstva a prevencie zistí, že vzdelávanie nie je na prospech začlenenému žiakovi alebo žiakom, ktorí sú účastníkmi výchovy a vzdelávania, navrhne po písomnom súhlase orgánu miestnej štátnej správy v školstve a príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie zákonnému zástupcovi iný spôsob vzdelávania dieťaťa. Príslušný orgán miestnej správy v školstve uhradí zo štátneho rozpočtu zákonnému zástupcovi dieťaťa cestovné náklady vo výške ceny hromadnej dopravy na jeho dopravu do a zo školy, do ktorej bol žiak po zmene zaradený. Ak zákonná zástupca nesúhlasí so zmenou spôsobu vzdelávania svojho dieťaťa, o jeho ďalšom vzdelávaní rozhodne súd“* (§ 29 ods. 10 školského zákona).

V júni 2010 sa v Prievidzi stretli na rokovaní zástupcovia profesijných sekcií zriadených Radou ZO OZ školstva a vedy – Združenia stredného školstva krajov Banská Bystrica, Trenčín a Žilina. V sekcii špeciálnych škôl a školských zariadení sa v rozpore s ratifikovaným Dohovorom prezentovala aj profesijná požiadavka **„Špeciálne školy zachovať v plnom rozsahu z dôvodu kvality vzdelávania postihnutých, ale aj nepostihnutých detí.“** (Aktuality Zväzu, 2010). Tento fakt dokumentuje skutočnosť, že idea inklúzie sa pertraktuje zatiaľ viac-menej na akademickej úrovni a do praxe preniká len veľmi pomaly a neochotne.

Čo sa týka školskej legislatívy na Slovensku, možno konštatovať, že Zákon o vysokých školách (2002) v porovnaní so zákonom o výchove a vzdelávaní (2008) podstatne menej pozornosti zameriava na podmienky integrácie vo vysokoškolskom prostredí. Vysoké školy spravidla uplatňujú špecifickú selekciu záujemcov o štúdium (v tomto prípade to neznamená porušovanie princípov demokracie a humanizmu), tak aby študenti vzhľadom na zameranie študijného odboru/programu, mali predpoklady kladené požiadavky zvládnuť. V prípadoch študentov so zdravotným postihnutím, resp. s inou prekážkou riadneho štúdia, má vysoká škola povinnosť vytvárať podmienky, ktoré budú študentovi jeho štúdium uľahčovať (nie zľahčovať).

Doteraz sa v profiloch absolventov vysokoškolských študijných programov málo zohľadňuje kompetentnosť pracovať aj so zdravotne postihnutými, narušenými, oslabenými a znevýhodnenými žiakmi a žiakmi rôznych kultúr. Výrazný európsky trend inkluzívnej pedagogiky nezohľadnili ani profesijné štandardy a minimálne ho reflektujú aj legislatívne zámery MŠ SR o celoživotnom vzdelávaní.

Inkluzívny spôsob výchovy a vzdelávania žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami (Lechta, V., 2007) nemá v školstve na Slovensku dlhodobú a systematickú tradíciu, podobne ani inklúzia iných znevýhodnených skupín (napr. cudzincov). Okrem legislatívnych, organizačných a materiálnych problémov je tu evidentný problém personálnych a odborných kompetencií – predsudky, nedostatočná informovanosť, neschopnosť identifikovať zdravotné či sociálne problémy a nedostatočné zručnosti kvalifikovane intervenovať vo vzťahu k špecifickým komunitám a jednotlivcom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Efektívna inkluzívna edukácia si vyžaduje spomínané kompetencie pedagógov a ich odbornú metodickú spoluprácu s viacerými pomáhajúcimi profesiami. Tieto sa budú musieť včleniť do pregraduálnej prípravy aj bežných pedagógov.

Komparácia výchovno-vzdelávacích systémov v okolitých krajinách a niektorých štátov EÚ (Lechta, V., 2010, a i.) dokumentuje aj nedostatky v akceptovaní inkluzívnych trendov a saturovania edukačných potrieb všetkých žiakov. Inkluzívna pedagogika a jej princípy – princíp regionalizácie, decentralizácie, transferu kompetencií a integrovanej terapie (Horňáková, M., 2006) by nemali chýbať ani v slovenskom školskom systéme aby vízia budúcnosti bola aspoň v určitej možnej miere realizovateľná už v prítomnosti.

V súčasnosti sa najväčším problémom inklúzie vo vzdelávaní, okrem financií a organizácie, javí problém prenosu pozitívnych, dlhoročných praktických skúseností, vedomostí a zručností pedagógov špeciálnych škôl do škôl bežného typu. Súčasne musíme uvažovať o rozšírení podporných služieb pre školy akými sú poradenské centrá, cestujúci špeciálni pedagógovia, požičovne kompenzačných pomôcok a pod.

Je potrebné brať do úvahy aj argumenty proti a za inkluzívne vzdelávanie.

Argumenty proti inkluzívnemu vzdelávaniu:

- špeciálne školy majú svoju tradíciu, skúsenosti, pomôcky, viac prípadov na jednom mieste (nevidiaci, nepočujúci), mladí učitelia sa učia od starších, rýchlejšie naberú prax,
- nie všetky deti s postihnutím chcú inkluzívne vzdelávanie – niektoré vytvárajú vlastné komunity (nepočujúci, žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia) aj v rámci bežnej školy,
- závažným argumentom je fakt, že bežní učitelia nie sú na inkluzívne vzdelávanie pripravení (šanca pre PF PU),
- v niektorých prípadoch žiak so zdravotným postihnutím narúša vyučovanie,
- rýchlejšie učiaci sa spolužiaci môžu byť brzdení, nemusia byť dostatočne rozvíjané ich potencionality,
- niekedy je žiak so zdravotným postihnutím šikanovaný, nedokáže sa brániť, pri nesprávnom výchovnom vedení ostatných žiakov sa môže stať terčom útokov či posmechu,
- inklúzia je drahá.

Argumenty v prospech inkluzívneho vzdelávania:

- dieťa nemusí bývať mimo rodiny (centralizované, internátne špeciálne školy),
- spoločné vzdelávanie podporuje sociálne učenie, zabraňuje vyčleňovaniu a tým aj odmietaniu okrajových skupín, škola nemá len sprostredkúvať vedomosti, trieda má vytvárať príležitosti na sociálne učenie, má byť malým zrkadlom spoločnosti (Wedekindová, 1991/92),
- zvyšuje sa schopnosť empatie u zdravých spolužiakov, reálne zisťujú, že ľudia nie sú len zdraví, sú tolerantnejší nie len k svojim slabostiam ale aj k slabostiam iných, v heterogénnej triede nie sú vzájomné vzťahy také konkurenčné ako v zdanlivo homogénnej triede a spolužiaci sa preto k sebe správajú sociálnejšie,
- zvyšuje sa tolerancia medzi deťmi a dospelými tam, kde sú spolu vzdelávané zdravé deti a deti so zdravotným postihnutím.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove má špecifické postavenie v rámci pedagogických fakúlt Slovenska (ale aj v Čechách), pretože je zameraná na vzdelávanie študentov v odbore 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika a v odbore 1. 1. 6 Špeciálna pedagogika, čo vytvára veľmi dobré predpoklady na rozvíjanie inkluzívnej pedagogiky, a to dôslednejším, širším prepojením týchto študijných odborov, **preto by bolo chybou neuvažovať o zmenách v príprave budúcich učiteľov v prípade Pedagogickej fakulty PU.**

- Je to výhodné a podstatné aj preto, lebo inkluzívne vzdelávanie začína v materskej škole a na prvom stupni základnej školy. Tu sa formujú základy vzdelania pre všetky deti, teda aj pre deti so zdravotným postihnutím.
- Dôležité je to aj preto, že deti so zdravotným postihnutím (zrakovým, sluchovým telesným, atď.) sa na začiatku svojej vzdelávacej cesty musia naučiť napr. Braillovo písmo, posunkový jazyk a pod. a na to sa musia pripraviť nie len špeciálni pedagógovia, ale aj pedagógovia materskej či základnej školy.
- **Potreba zmeny celého školského systému** – od homogenity k heterogenite, od jednotných osnov k systému rešpektujúcemu osobitosti všetkých žiakov, uplatňovať individuálny vzťahový rámec teda neporovnávať sa so spolužiakmi ale so sebou samým.

- **Zmena v príprave učiteľov** aby učitelia predškolskej a elementárnej pedagogiky nedostávali len informácie typu „základy špeciálnej pedagogiky“ ale komplexnejšie informácie o špecifických metódach a prístupoch k žiakom so zdravotným postihnutím, o poradenstve, možnostiach spolupráce s odborníkmi, o diagnostike a pod.

Pedagogické kompetencie by sa teda mali v inkluzívnej pedagogike rozšíriť o schopnosť:
- individualizovať a vnútornú diferencovať heterogénny žiacky kolektív (týka sa to postupov, čiastkových úloh, cieľov, hodnotenia žiakov atď.),
- viesť otvorené, projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie a iné,
- vytvárať a používať nové učebné materiály,
- ovládať a používať podpornú diagnostiku orientovanú procesuálne a vytvárať individuálne výchovno-vzdelávacie (podporné) programy,
- používať nové formy hodnotenia, ktoré dôsledne posudzujú individuálne pokroky žiakov v učení vzhľadom na rozdielne podmienky (zdravotné postihnutie a pod.),
- úzkej kooperácie v učiteľskom zbore školy,
- komunikácie s odborníkmi vo vnútri i mimo školy (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, výchovný poradca, centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, centrum špeciálnopedagogického poradenstva) ide o schopnosť interdisciplinárnej spolupráce,
- evaluácie vyučovacieho procesu,
- reflexie vlastného pedagogického prístupu, korekcie vlastných názorov, hodnôt a konania,
- ďalšieho vzdelávania a odbornú výmenu skúseností (Hájková, 2003).

Vo vzťahu k inkluzívnemu vzdelávaniu sa budú musieť špecifikovať:
- **vedomosti,**
- **zručnosti,**
- **kvalifikácia,**
- **dispozície.**

V rámci **vedomostí** je potrebné uvažovať o prehodnotení obsahu a rozsahu doterajšej pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov (slovenský jazyk, matematika a pod.) a upriamiť pozornosť na vedomosti o inkluzívnom vzdelávaní, o inakosti, multikulturnom prostredí atď.

V rámci **zručností** bude nutné trénovať a rozvíjať potrebné zručnosti v intenciách inkluzívneho vzdelávania v podmienkach škôl, ktoré ho už ponúkajú alebo sa intenzívne snažia o zmeny v klasickom prístupe v prospech inklúzie.

S **dispozíciami** je to zložitejšie, pretože empatiu, odolnosť voči stresu, trpezlivosť, schopnosť kooperácie, solidaritu, či optimizmus sa ťažko možno naučiť – je preto potrebné uvažovať aj o cielenom výbere budúcich učiteľov aby sa potrebné dispozície pre inkluzívne vzdelávanie u nich už len kultivovali a upevňovali.

Nová **kvalifikácia** učiteľa potom vzíde po uplatnení navrhovaných zmien v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov.

Záver

Z vyššie uvedených skutočností, faktov a argumentov vyplýva historická šanca zmeniť stereotypné nazeranie na žiaka ako unifikovaného jedinca, ako aj na obsah vzdelávania, ktorý je

tiež rigidný voči veľkým zmenám a to najmä na základných školách. Ideu inkluzívneho vzdelávania Slovenská republika odobrila aj legislatívne. Teraz už je len potrebné vydať sa na ťažkú, dlhú a namáhavú cestu k jej naplneniu.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *KEGA* č.035PU-4/2014 *Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe.*

Literatúra

DOHOVOR OSN O PRÁVACH OSÔB SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM. 2006. Dostupné na internete: www.employment.gov.sk/index.php?id=12174

EURÓPSKA AGENTÚRA PRE ROZVOJ ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA A INKLÚZIE. (The European Agency for Development in Special Needs Education and Inclusion). 2012. Dostupné na: http://www.european-agency.org.

HÁJKOVÁ, Vanda, 2003. Úvod do integratívní pedagogiky pro učitele základních škol. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 46 s.

HORŇÁKOVÁ, Marta, 2006. Inklúzia – nové slovo alebo aj nový obsah? In: *Efeta – otvor sa*, 2006, Roč. XVI, č. 1, s. 2-4. ISSN 1335 – 1397.

JESENSKÝ, Ján, 2000. *Andragogika a gerontopedagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum, 354 s. ISBN 80-7184-823-9.

LECHTA, Viktor, et al. 2007. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum. In: *Efeta - otvor sa,* Roč. XVII, č. 2, s. 2-4. ISSN 1335 – 1397.

LECHTA, Viktor., (ed) 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky.* Praha: Portál, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

NÁRODNÝ PROGRAM ROZVOJA ŽIVOTNÝCH PODMIENOK OSÔB SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM NA ROKY 2014-2020. (2014). Dostupné na internete: www.employment.gov.sk/

REPKOVÁ, Kvetoslava, 1998. *Občania so zdravotným postihnutím v procese spoločenskej integrácie*. Bratislava: Miroslav Mračko, 192 s. ISBN 80-8057-005-1.

REPKOVÁ, Kvetoslava, POŽÁR, Ladislav, ŠOLTÉS, Ladislav, 2003. *Zdravotné postihnutie v kontexte novodobej sociálnej politiky.* Bratislava : Informačná kancelária Rady Európy. 214 s. ISBN 80-89141-03-X.

UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Eucation, [cit. 2011-07-06] Dostupný z http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf

VALENTA, Milan, a kol., 2006. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UP Olomouc, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

VAŠEK, Štefan, 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. I. vyd. Bratislava: Sapientia, 210 s. ISBN 80-967180-3-7.

WEDEKINDOVÁ, CH. 1991/92. Integrácia postihnutých žiakov do bežného školského systému v SRN – stručná história a príklad z praxe. In: *Efeta – otvor sa*, Roč. II, č. 2, s. 22-24. ISSN 1335 – 1397.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov – dostupné na internete www.minedu.sk

Zákon č.131/2002 Z. z. o vysokých školách – dostupné na internete www.minedu.sk

Kontakt

doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov, SR
ladislav.hornak@unipo.sk

PRIMÁRNE VZELÁVANIE VO FILOZOFICKÝCH, ETICKÝCH, PSYCHOLOGICKÝCH A SOCIÁLNYCH SÚVISLOSTIACH

ČESKOSLOVENSKÁ VZÁJEMNOST VE SVĚTLE EDUCATION TECHNOLOGY EVROPSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

CZECHOSLOVAK RECIPROCITY IN THE PERSPECTIVE OF EDUCATION TECHNOLOGY OF EUROPEAN EDUCATION

Gabriel ŠVEJDA

Abstrakt

Tento článek se věnuje konkrétnímu příkladu nejen československé, ale i moderní evropské vědecké disciplíny – technologie vzdělávání.

Klíčová slova: Technologie vzdělávání, informační a komunikační technologie, moderní didaktické formy vzdělávání na úrovni současných komunikačních a informačních technologií.

Abstract

This paper would like to approach a concrete example of the Czechoslovak, but also modern European documents of scientific discipline - Education Technology

Key Words: Education Technology, Information and communication technologies, modern didactic forms of education on the level of current communication and information technologies.

Na úvod svého příspěvku bych rád pozdravil 65. výročí založení pedagogického vzdělávání a pogratuloval fakultě, která je i vždy byla (a doufám, že zůstane) výjimečnou vysokou školou nejen na Slovensku. Profilace studijního zaměření, vysoce profesionální personální vybavení a neobyčejný entuziasmus všech zúčastněných pro preprimární, primární a sociálně zaměřené vzdělávání činí z této fakulty vysoké pedagogické učení evropského rozměru. Historické pedagogické souvislosti naší spolupráce bych rád v tomto příspěvku dokladoval na evropsky uznávaném vědeckém oboru, kterou její velký propagátor em. prof. RNDr. Miloš Lánský, CSc., nazval mladší sestrou oborové didaktiky – Technologie vzdělávání – Education Technology.

Tento obor lze posuzovat z několika úhlů pohledu, ale má společné definiční zakotvení a společný zájem na vyprojektování a řízení moderního vyučovacího procesu s podporou (zdůrazňuji s podporou) moderních komunikačních a informačních technologií. Jako každá vědecká disciplína (a nejen ta) se zabývá určitými terminologickými problémy. Jak některé odborné výrazy z cizích jazyků přijmout, nebo nahradit. Fonetizovat, či v rodném jazyce složitě opisovat. Slovenská cesta fonetizace některých, zejména anglických výrazů je dle mého mínění šťastnou cestou.

Dovolil bych si Vám prezentovat některá historická opodstatnění této disciplíny (tedy nic nového pod sluncem). Vždy v kontextu s technickou úrovní dané doby. Od historických počátků kdy Evropa desátého století byla Evropou jednoho náboženství s latinou jako klíčovým jazykem vzdělanosti a církví, která v tomto období měla monopol na vzdělanost se mnoho změnilo. Sedm svobodných umění v systému středověkého školství představovala gramatika, rétorika a dialektika. Novým fenoménem středověku se stávají univerzity. Vzorem pro Karlovu univerzitu se stávají především univerzita v italské Boloni a samozřejmě Sorbonna. V době osvícenství podléhá školství tereziánským reformám, včetně známé Zlatokorunské školy. Když přeskočíme několik století, dostáváme se do zaujetí jak pedagogiku lépe změřit, zvážit s následnými efektivními opravami dostáváme se k pedagogice kybernetické, která se v našich zemích v plném rozsahu nejlépe objevila až po roce 1989 již jako uzavřená historická etapa.

Rád bych při tomto významné výročí vzpomněl na Slovensku vzniklou nadnárodní katedru UNESCO, která i po rozdělení našich států měla nadstandardní evropskou komunikaci (ještě před zavedení a používání informační sítí) systémem sjednocovaných knihovních systémů. Projevuje se hlubší zaměření na pedagogiku médií a mediální výchovu. Konstituuje se lektorský sbor konzultantů v evropském rozsahu ochotných pomáhat graduaci prvním doktorandům této disciplíny. Iniciátorem, zakladatelem a duchovním otcem katedry UNESCO byl em. Prof. RNDr. Miloš Lánský, CSc. Tento exulant (jak se sám nazýval) s pohnutým životním osudem se po roce 1989 vrátil na Slovensko a do Čech, aby pomohl tuto disciplínu s urputností jemu vlastní s obrovskou dávkou nadšení i sebeobětování. Tato katedra i po ukončení své činnosti zůstává nadnárodním symbolem odborné spolupráce i přátelství a v zahraničí preferovaná Education Technology je stále pojítkem moderních metod řízení vzdělávání za podpory informačních a komunikačních technologií.

Literatura

ŠVEJDA, G., PALKOVÁ, Z., DRLÍK, M., BELÁKOVÁ, T., 2006. Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov, učebné skriptá, PF UKF Nitra, 2006. ISBN 80-8050-989-1

Kontakt

Dr.h.c. prof. PaedDr. Gabriel Švejda, CSc.
Fakulta pedagogická ZČU v Plzni
Sedláčkova 38
300 00 Plzeň

ZÁKLADY FILOZOFIE Z ASPEKTU METÓDY VYUČOVANIA

FOUNDATIONS OF PHILOSOPHY FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATION METHOD

Ľubomír BELÁS

Abstrakt

Príspevok analyzuje niektoré základné určenia metodického stvárnenia obsahu vyučovacieho predmetu (zétetická metóda). Hlavným cieľom je budovanie pozície „dobrého občana, resp. občianky“. Program predmetu je konštruovaný tak, aby viedol k priebežnej aktivite študentov.

Kľúčové slová: humanitné vzdelávanie, rozum, veda, zétetická metóda, metafyzika, logika, náuka o cnosti, geografia, kultúra, občianska gramotnosť

Abstract

The paper analyses some basic determinations of methodological portrayals of content of the course Foundations of Philosophy (zethetic method). Main aim is to build up a position of a “good citizen”. The course’s program is constructed in a way leading to a continuous activity of students.

Keywords: education in humanities, reason, science, zethetic method, metaphysics, logic, doctrine of virtues, geography, culture, civil literacy

Filozoficko-teoretické východiská

Vo svojom príspevku sa opieram o myšlienky veľkého filozofa a humanistu I. Kanta. V tejto súvislosti pripomínam uvádzam názor, podľa ktorého je *napätie medzi vedou a humanitným vzdelaním* (Ruffing, 2008, s. 198) v istom zmysle východiskom filozofie samotnej, ale súčasne predstavuje determinant rôznych historických podôb filozofie. Ak druhý pól uvedenej relácie *humanitné vzdelanie* označuje priebeh a výsledok duchovného formovania človeka až k úplnému uskutočneniu jeho ľudského bytia – jeho humanity –, potom je potrebné priznať filozofovaniu ako prejavu spontánnej a zároveň rodovo zameranej ľudskej poznávacej schopnosti *rozumu* v antropologicko-pedagogickom zmysle zvláštny význam. Napriek tomu, že Kant nebol teoretikom vzdelávania, vyslovil úvahy o pedagogike a didaktike, ktoré môžu byť ešte i dnes – možno dokonca viac než kedykoľvek predtým – určujúce (Malter, 1981). O Kantovi je známe, nielen na základe svedectiev jeho žiakov, že mnohé svoje úvahy si nenechával iba pre seba, ale ich aj prenášal do svojej akademickej činnosti. V tomto smere je zásadným a dôležitým jeho

malý spis *Správa o príprave prednášok na zimný semester 1765-1766*, ktorý obsahuje výklady jeho zétetickej metódy a oznámenie prednášok z metafyziky, logiky, náuky o cnosti a fyzickej geografie, ktoré sú predstavené na základe *nového spôsobu vyučovania.* Tento text ukazuje „ako vážne bral Kant svoju docentskú činnosť". Kládol si nielen úlohu poučiť dospievajúcich mladých mužov o stave výskumu v rôznych vedeckých oblastiach, ale svoju povinnosť videl vtom, ako napomôcť žiakom k *osvietenému*, to znamená jasnému sebapochopeniu a pochopeniu sveta. Nasledujú myšlienky o Kantovom poňatí Kantovej *didaktiky filozofie*. Na to nadviaže didaktický koncept, ktorým je *zétetická* metóda.

Vo svojich úvahách rozvíja Kant nasledujúcu myšlienku: „Akákoľvek výučba mládeže v sebe skrýva problém – musíme poznaním predbehnúť vek, pričom sa nečaká na dozretie umu a sprostredkúvajú sa vedomosti, ktoré pri prirodzenom chode vecí dokáže pochopiť len rozum vycvičenejší a skúsenejší. Z toho vyplývajú večné predsudky škôl, ktoré sú často hlbšie a trápnejšie ako predsudky bežné, a aj premúdrená utáranosť mladých mysliteľov, ktorá je zaslepenejšia než akákoľvek iná domýšľavosť a vyliečiť ju je ťažšie ako vyliečiť nevedomosť" (Kant, 1999, s. 48). Usporiadanie verejného vyučovania filozofie má byť prirodzenejšie, lebo pokrok poznania je taký, že najskôr sa vytvorí **um,** ktorý cez skúsenosť dospieva k **nazeracím súdom**, potom nasledujú **pojmy** a nakoniec **rozum a veda**. Touto cesto musí isť aj výučba. Od učiteľa sa očakáva, že vo svojom poslucháčovi vzdelá najskôr človeka umného, potom rozumného a nakoniec i učenca. Aj keď študent nakoniec nedosiahne posledný stupeň, tento spôsob vyučovania má prednosť v tom, že jeho realizáciou získava študent veľa a stáva sa skúsenejším a múdrejším, ak aj nie pre školu, tak určite pre život. Pravidlo postupu je také, že sa musí nechať dozrieť um a urýchliť jeho rast cvičením v skúsenostných súdoch **skúsenostných súdoch (**vnemové a skúsenostné). Študent tvrdí *študent sa nemá učiť myšlienky, ale sa má učiť myslieť*, učiteľ ho nemá *niesť ale viesť*, (Kant, 1999, s. 48) ak chce, aby mohol študent v budúcnosti dokázal ísť vlastnými silami.

Predkladaný spôsob výučby si vyžaduje **prirodzenosť vlastná svetovej múdrosti**. Táto múdrosť je však zamestnaním veku dospelého. Mladík, píše Kant, ktorý skončil bežnú školu, bol zvyknutý sa učiť. Tak, a to je prirodzené – si myslí, že sa bude *učiť filozofiu,* čo je však nemožné, pretože sa však musí *naučiť filozofovať*. Aby sa teda dala *naučiť* filozofia, musela by nejaká skutočná filozofia aj existovať. Bolo by treba predložiť nejakú knihu a povedať: pozrite, tu je múdrosť a spoľahlivé poznanie. Naučte sa ju chápať, osvojte si ju a v budúcnosti na nej stavajte, tak sa stanete filozofmi. Kým mi niekto takú knihu svetovej múdrosti neukáže (Kant, 1999, s. 48), knihu na ktorú sa budem môcť odvolať ako napríklad na *Polýbia*, keď chcem niečo vysvetliť z dejín, alebo na Euklida na vysvetlenie matematickej vety o veličinách, dovoľte mi povedať: zneužíva sa tu dôvera verejnosti: mládež sa tu zavádza vraj už hotovou svetovou múdrosťou, ktorú vraj pre jej dobro niekto iný vymyslel, namiesto toho, aby sa rozvíjala schopnosť umu zverenej mládeže, a aby sa viedla k zrelšiemu, *vlastnému* poznávaniu v budúcnosti. Z toho vyplýva len ilúzia vedy, ktorá sa považuje za pravú mincu len na istom mieste a medzi istými ľuďmi, všade inde má však zlú povesť.

Osobitá metóda vyučovania svetovej múdrosti je zététická, ako ju nazývali niektorí klasikovia (z gréckeho „zétein"), t. j. bádajúca, a len v prípade vycvičeného rozumu sa stáva v rôznych ohľadoch dogmatická, t. j. stanovená. Autor- filozof , ktorého dielo tvorí základ vyučovania nemá pôsobiť ako pravzor úsudku, ale ako podnet na vytváranie úsudkov o ňom, ba dokonca proti nemu. Študent sa snaží osvojiť si metódu rozmýšľania a vytvárania *samostatných* úsudkov, pretože len túto metódu vlastne hľadá a len ona môže byť pre neho užitočná.

Zároveň len s ňou získané stanovené vedomosti treba považovať za náhodné následky, ktorých môže mať hojnosť, ak tento plodný koreň zasadí do seba. Zétetické filozofovanie znamená hľadajúce pýtanie sa, systematicko-kritické pátranie po už nájdených odpovediach, jaspersovsky (Jaspers, 1996, s. 12) vyjadrené tu ide o *to byť na ceste a hľadať.* Na tomto základe možno v podstate sformulovať dôležitý princíp, ktorým je vytváranie priestoru pre **s a m o s t a t n o s ť filozofovania.**

Správne pochopený a intelektuálnej schopnosti primeraný spôsob vyučovania, ako si to Kant predstavuje, predpokladá náhľad, že pravé filozofovanie spočíva v hľadaní svetovej múdrosti – *Weltweißheit*.

Ako je možné vymedziť základný obsah Kantových prednášok z filozofie? Možno povedať, že v podstate sa drží tradície, to znamená, že tematizuje **metafyziku, logiku a náuku o cnosti**. To sú v všeobecne povedané základné vymedzenia predmetu filozofie. Napríklad aj v neskoršom období mám na myslí *Základy metafyziky* mravov (1785) sa k vyššie uvedenému členeniu vracia.

Metafyzika, konštatuje **Kant je** najnáročnejšia disciplína, preto sa musí vyučovať až na záver. V tejto súvislosti pripomína svoju pedagogickú skúsenosť, ktorá hovorí o horlivosti, bujarosti a nestálosti mládeže na začiatku prednášok a na to konštatuje ako sa posluchárne pomaly vyprázdňujú. V metóde vidí jej užitočnosť, lebo nestály poslucháč môže získať vedomosti, ktoré môže široko využívať pre život. **Logika** alebo aj **karanténa** predstavuje prechod z krajiny omylov a predsudkov do krajiny vedy a osvieteného rozumu, pričom na jednej stane hraničí s hrubými pojmami a nevedomosťou, na druhej strane s vedou a učenosťou.

Etika či morálna svetová múdrosť má podľa jeho názoru zvláštny osud tejto disciplíny – pôsobí ako veda a vytvára dojem serióznosti. Príčina spočíva v tom, že k rozlišovaniu dobra a zla v konaní a k úsudku o správnom mravnom konaní môže správne a ľahko dospieť – priamo a bez okľúk dôkazov – ľudské srdce vďaka tomu, čo sa nazýva sentimentom. Kant v tejto súvislosti uviedol svoje hodnotenie doterajšieho vývoja názorov morálneho charakteru, v ktorom píše: „Budem nateraz prednášať *všeobecnú praktickú svetovú múdrosť* a *náuku o cnostiach*, obe podľa Baumgartnera. Pokusy Schaftesburyho, Hutchesona a Huma, ktoré hoci nedokončené a nedostatočné – dospeli pri vyhľadávaní prvotných základov každej mravnosti najďalej, tu ich upresním a doplním chýbajúce aspekty. V náuke o cnosti zvažujem historicky a filozoficky vždy to, čo sa *deje*, predtým, než poukážem na to, čo sa *diať má*, a takozrejmímmetódu, podľa ktorej musíme študovať človeka. Nie však človeka zdeformovaného premenlivou podobou, akú mu vtlačí náhodný stav a ktorého v tomto stave takmer vždy nesprávne posudzovali dokonca aj filozofi, ale pretrvávajúcu podstatu (Natur) človeka a jej osobité miesto v stvorení, aby sa ukázalo, aká dokonalosť mu zodpovedá v stave *divošskej* a aká v stave *múdrej prirodzenosti*…“ (Kant, 1999, 52). Táto metóda mravného skúmania – ako tvrdí Kant – je skvelým objavom našich čias a klasici ju nepoznali.

Potom prichádza zásadná inovácia študijného programu filozofie, o ktorého Kant zaradil **Fyzickú geografiu –** dôvodom zavedenia tohto predmetu boli nedostatočné *historické vedomosti* študentov, ktoré by mohli nahradiť *skúsenosť*. Z tohto dôvodu sa Kant rozhodol zaradiť v najširšom slova zmysle geografiu ako príjemný a nenáročný úvod do praktického rozumu so zámerom rozširovať vedomosti mládeže. Prepracovávaním svojich prednášok smerom k prospešnejším častiam dospel k premenovaniu predmetu z *fyzickej geografie* na *fyzicko-morálno-politickú geografiu*. V jej rámci sa rozhodol venovať **prírode,** túto oblasť pokladal za **vlastný základ dejín,** druhá časť bola zameraná na **skúmanie človeka**, na báze rôznorodosti jeho

prirodzených vlastností. Takto sa môžu navzájom *porovnávať kultúry* i dnešný stav morálky s morálkou starších časov a takto sa pred nami vytvorí veľká mapa ľudského pokolenia. Tretím okruhom bolo posúdenie toho, čo možno označiť ako dôsledok vzájomného pôsobenia oboch spomenutých síl, t. j. stav *štátov* a národností na Zemi, pričom sa nebude vychádzať z náhodných príčin aktivity a osudu jednotlivých ľudí (napríklad striedanie vlád, dobývanie území alebo štátne prevraty či intrigy), ale z čohosi trvácnejšieho, čo obsahuje vzdialenejšie príčiny týchto javov: poloha krajín. Výrobky, zvyky, remeslá, obchod a obyvateľstvo. Tento svoj novátorský počin nazval omladením vedy, videl v ňom úžitok spočívajúci v tom, čo možno pomenovať ako dosiahnutie jednoty poznania.

Praktická realizácia

Predmet *Základy filozofie* sa vyučuje spolu so *Základmi etiky.* Rozsah je 1/0.

Obsah tvoria témy:

Úvod do štúdia

Čo je filozofia?

Vznik a vývoj filozofie v historickom čase a priestore

To je základ, na ktorom sú následne realizované tieto problémy

Filozofia a spoločnosť

Filozofia a politika

Filozofia a dejiny

Filozofia a kultúra, s posúdením fenoménu multikulturalizmus, a zameraním sa na jeho filozoficko-právne aspekty.

Cieľom zavedenia týchto tematických celkov je postupné budovanie občianskej gramotnosti (Belásová, 2013).

Mojou snahou je realizovať v rámci možností priestor pre posilňovanie samostatnosti študentov, v každom prípade sa však pridržiavam toho určujúceho momentu, že tu ide o predmet s názvom *Základy filozofie* a v tomto smere sa spoločné úsilie orientuje na nasledujúcim konkrétne aktivity: v prvom prípade sa jedná o spracovanie problematiky miesta a zamerania europocentrizmu v oblasti filozofie, k tomu majú študenti k dispozícii pracovný text. Na to nadväzuje už náročnejšia aktivita, ktorou je, a to na báze fenoménu karanténa obsiahnutom v *Logike,* – nech mi je dovolené – použiť názov *Škola hrou.* Ide ich samostatné zoradenie základných, kostru filozofie utvárajúcich pojmov do skupín *metafyzika, logika a náuka o cnosti*. Uvádzam ich: ***substancia, podstata, bytie, príčina, účinok, dobro, zlo, duša, rozum, teória, prax, dejiny, kultúra, pravda, krása, dialektika, subjekt, objekt, metafyzika, zvecnenie, účelnosť, odcudzenie, osud, panlogizmus, percepcia, postulát, sociálno, sloboda, rovnosť, nevyhnutnosť, náhoda, ireverzibilita, fenomén, noumenon, transcendentný, transcendentálny, apatia, ataraxia, akcidencia, asketizmus, afektácia, metóda, mienka, čas, priestor, cnosť, čestnosť, deontológia, dogmatizmus, komunikácia, kontinuita, konvencionalizmus, modus, monády, mravy, intelektualizmus, imperatív (kategorický), autonómia vôle, heteronómia vôle, legalita, moralita, hmota, látka, forma, možnosť, skutočnosť, kalkul, implikácia, výrok.***

Doterajšia skúsenosť s touto aktivitou preukazuje skutočnosť, podľa ktorej dosahujú študenti Pedagogickej fakulty najlepšie výsledky v treťom segmente, ktorým je – *náuka o cnosti*. Ale sú i takí, ktorí dosahujú celkovo vynikajúce hodnotenie. Záverečným výstupom disciplíny sú filozofické úvahy, na výroky jednotlivých mysliteľov zamerané predovšetkým na problematiku človeka s prepojením na väzbu filozofie a problematiky výchovy.

Literatúra

BELÁSOVÁ, Ľudmila, 2013. Elementárna gramotnosť: história a súčasnosť. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0799-6.

KANT, Immanuel, 1999. Správa o príprave prednášok na zimný semester 1765-1766. FILOZOFIA. 54., č. 1. ISSN 0046-385.

JASPERS, Karl, 1996. Úvod do filosofie. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-86005-4.

MALTER, Rudolf, 1981. Philosophieunterricht nach zetetischer Metode. Gedanken zur Didaktik der Philosophie im Ausgang von Kant. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie (Stuttgart) 3 1981, s. 63-87.

RUFFING, Margit, 2008. „Samostatné myšlení" a „pravdomluvnost". Úvahy ke Kantově zetetické metodě. In: Člověk – dejiny – kultúra II. (Eds. Ľ. Belás – E. Andreanský). Filozofický zborník 32 (AFPh UP 226/308). Prešov: Prešovská univerzita, s. 198-207. ISBN 978-80-8068-869-1.

Kontakt

prof. PhDr. Ľubomír Belás, CSc.
Inštitút filozofie FF PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1
080 01 Prešov
belasl@unipo.sk

IMAGE OF CONTEMPORARY INITIAL EDUCATION TEACHER IN POLAND IN THE FACE OF CURRENT SOCIAL CHANGES

OBRAZ MODERNÉHO UČITEĽA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ V POĽSKU S PREBIEHAJÚCIMI SOCIÁLNYMI ZMENÁMI

Urszula ORDON

Abstract

Nowadays, in the face of many changes and increased pace of life, teaching profession undergoes also significant transformation. The job becomes a subject of many scientific discussions, many conferences and plenary disputes. What is teacher in 21st century and what is education in 21st century like? Issues concerning image of contemporary teacher bring still new questions, doubts and assumptions. Many studies are undertaken that concern teaching profession, teacher's competences, authority and personality. They indicate that contemporary teacher should become a person who is more and more open to problems, which are brought by today's world, and changes that take place in social life.

Key words: Teacher, image, elementary education

Abstrakt

V súčasnom svete, svete plnom inovácií a rýchleho spôsobu života dochádza aj v učiteľskej profesii k mnohým zmenám. Tento problém sa stal predmetom vedeckých diskusií, predmetom konferencií a plenárnych zasadnutí. Aký je učiteľ XXI. storočia, akým smerom sa uberá vzdelávanie v XXI. storočí? Obraz moderného učiteľa je spojený s novými otázkami, pochybnosťami a podozreniami. V tomto smere boli vykonané mnohé štúdie o učiteľskej profesii, o pôsobnostiach učiteľa, jeho právomociach a autorite. Z nich vyplýva, že súčasný učiteľ by mal byť čoraz viac osobou otvorenou k prijatiu problémov súčasného sveta, súčasnej spoločnosti.

Kľúčové slová: učiteľ, obraz, primárne vzdelávanie

Introduction

Reflections on the transformations of contemporary education process indicate that image of contemporary teacher is also subject to change. Teacher often becomes an initiator and creator of quality changes both in education and in the society. It is expected such a person should have outstanding competences, creative and proactive attitude, be responsible and possess also other professional skills acquired in the course of professional preparation as well as practical education activity.

Teachers' professional skills, their knowledge of life, understanding of problems of contemporary world and, above all, drive for self-development and emotional involvement in everyday teaching efforts – all these features play an important role in development of a good education system. Good education means a system that is characterized by subjective approach toward each pupil, which "raises" them above traditional model of teaching. It means an education that is simply not boring, but interesting, creative, innovative and stimulating for pupils. Need for such education system means that in the same way we need contemporary teachers who are creative thanks to performing their job with passion. In subject literature we can find many definitions of features that can be assigned to teacher in contemporary school. According to Cz. Kucharska contemporary teacher is "[…] a creator, who is active on various fields, inspires pupils to act and search, teaches them openness towards other people, who is an animator of didactic and education life" (Kucharska, Cz., 2005, p.214) This image is extended by J. Szempruch's speeches, who states that teacher is: "[…] a person, who is proficient in efficient conveying of knowledge and teaching abilities, which determine successful functioning in contemporary civilization" (Szempruch J., 2008, p. 14., Skowrońska A., 2009, p 17).

1. Teacher in contemporary school

Changing social and cultural situation causes that expectations regarding teacher's image become different than before, similarly as expectations related to social roles performed by the teacher. Nowadays, not only good substantial and educational preparation is emphasized, but the most important seems to be development of crucial competences. They allow teacher, as noticed by B. Surma (Surma, B., 2014, no. 31, p. 9.), be a good organizer of education process (didactic and teaching), an evaluator, innovator, therapist, preventer and a person, who is able to cooperate with child's family and local environment. According to R. Pachociński (Pachociński R., 1998/1999, p.9.) teacher ceases to be only a source of knowledge and indispensable scientific authority – he becomes to greater and greater extent:

- guide in the world of knowledge – not only its conveyor,
- consultant and trainer, animator, creator of education system,
- supporter of changes and advocate of dialogue.

Creating an image of contemporary teacher it should be underlined that such a person, according to European tendencies, should have higher education, irrespective of the level of education he or she works at. The person should be a top class specialist at particular speciality and possess required qualification to teach also another, related discipline of science (Dziewulak, D., 1997, p.143).

Contemporary teachers are expected to perform detailed duties and professional tasks that are assigned to them. Provisions of article no. 6 of Teacher's Charter indicates that "[…] teacher is obliged to realize diligently tasks related to his position and basic functions of school: didactic, educational and tutelary; to support each pupil in self-development and aspire to the top of his own personal development. The teacher is obliged to form and educate youth in love for homeland, in respect to Constitution of the Republic of Poland, in the atmosphere of freedom of conscience and respect to every human being: to take care of shaping moral and

civic attitudes in accordance with the idea of democracy, pace and friendship between people of various nations, races and world views" (Beck C.H., 2008,p.5)

The Delors' Report, which is frequently quoted in subject literature, analyses problem concerning teacher's obligation, in particular within the scope of:

- development of teacher's competences at the field of dialogue and communication,
- opening to otherness and cultural differences
- development of creativity.

It must be emphasized teacher should be a trusted person. Lack of kindness and understanding in teaching and upbringing raises pupils' hatred, but responsible requirements towards pupils are sign of respect. On the other hand, teacher's indifference and leniency trigger pupils' disregard for the teacher. As it can be easily noticed, various tasks assigned to teachers as social and professional group generate need for establishing an optimal model of contemporary teacher. It should embrace such qualifications and competences that allow professional and high quality fulfilment of teachers' professional tasks. Professional competences, along with professional qualifications, are an important component of teacher's image. Teacher's competences in contemporary education system, as rightly noticed by are inscribed in the field of professional competences to teach, understood as complex personal predispositions based on ethic, professional knowledge, ability to act and develop own practice. They constitute basis for abilities and readiness to undertake appropriate actions within particular social and cultural context. While undertaking these actions, as noticed by A. Sajdak, paradigmatic changes within the process of teaching – learning should be beard in mind, which according to the abovementioned author aims at creating educational situations that support pupil's self-learning and their activity in this process (Sajdak,A., 2013, p. 203) .

It is important to come up with such a concept of teacher that will suit to:

- challenges of our time,
- current social needs (expectations of participants and initiators of educations process: parents, pupils and teachers),
- worlds trends,
- requirements of European educational reality,
- concept that will work in existing integration processes.

Aiming at defining and describing the perspective of "school of tomorrow" – "teacher of tomorrow" in the context of current changes in educational tasks and working conditions, subject literature (Wołoszyn,S.,1987, p.39) assigns following properties to teachers, which, according to us, are frequently the factor that determines contemporary education, which is called for the needs of this paper – elementary education. Thus, in relation to contemporary teacher these are as follows:

1. *High level of specialty*. A good specialist can not only "convey information", but what is more important – develop children's attitude (motivation) and develop their ability to independent and continuous self-learning, expanding knowledge and perfecting own intellectual culture.
2. *Ability to use facilities*, which are available in education activity thanks to technical progress (didactic technical means).

3. *Education professionalism*. Teacher should be a good and just tutor. The person must be kind and professional adviser for parents and must understand individual needs and skilfully participate in various forms of care over children.
4. *Initiative and social involvement*. Teacher should be animator, organizer and often performer of various education and cultural actions in relation to closer environment and wider social circles.
5. *Self-creativity.* Teacher should feel the need for self-development and be able to constant comprehensive self-improvement.

Teacher of contemporary school performs their professional tasks in conditions including cultural exchange and creation of multi-cultural societies. Realization of these tasks takes place in dynamic, changing and complicated education reality. Therefore, teacher should be an open and innovative person, characterized by outstanding level of creativity and ability to undertake non-standard and creative actions.

Image of contemporary teacher is closely related to model of school. According to B. Suchodolski, as an element of European education system it should: develop pupil's cognitive competences and expose their intellectual education, which is reflected mostly by thinking of global, alternative and humanistic nature (Suchodolski, B., 1988, p. 30–36). According to the abovementioned author, global thinking (in the context of requirements of integrating Europe) allows appropriate understanding and interpretation of current phenomena, changes as well as their conditions, determinants and consequences. On the other hand, alternative thinking is related to ability to asses and make choices in the context of changes that are taking place as well as ability to notice wide spectrum of phenomena and their critical analysis – transformation of existing reality and searching for new solutions.

Humanistic thinking, as noticed by Suchodolski, is focused on development of human life, which is based on system of values. It means necessity to emphasize particular values within the course of undertaken education activity, which are related to religious, moral and ideal aspects of human life. It means also necessity to develop individual, personal system of values, which is based on feeling of dignity and tolerance. These are teachers who play an important role in shaping personality and developing pupil's communicative and interpersonal abilities.

In the face of new challenges resulting from education reform in Poland, nowadays teachers are to perform numerous tasks. It is expected they will perform defined goals in the didactic and education process and fulfil many functions and roles. The basic functions teachers are to performed are among others:

- *Informative and educative functions* – teacher develops students' skills, habits, worldview, develops their interests, cognitive skills and convey knowledge within the scope of various subjects;
- *Practical and vocational functions* – they are performed mostly by teachers in vocational schools through providing students with specialized information, developing skills and habits, which prepare them to their future job;
- *Social and professional functions* – they involve preparing students to participate in social life and are related to organizing students' life and work in school and their environment, which is planned and carried out by teacher.

2. Elementary education teacher

In contemporary education system much attention is attached to image of elementary education teacher. The model of a teacher – professional, contains many components of such a person, who works with children at preschool age and early school age and has to function in conditions of implemented reforms. Main components of the image are as follows: higher specialists professional education (formal qualifications), developed wide professional competences and rich personality, which is characterized by humanistic and subjective orientation. (Skowrońska ,A., 2009).

An important part of this image is teacher's humanistic personality, which constitutes a coherent and integrated constructs, that is based on developed and mature system of values. Abovementioned features, which the teacher is characterized by, refers to various spheres of this person's activity. Following properties should be considered as important: tactfulness, pedagogic culture, tolerance, openness, communicativeness, empathy, optimism, ethic and honesty

As stated by M. Mikolon and M. Suświłło "[…] teacher should be also, to some extent, a good craftsman, reflexive researcher, gardener with unique personality, whose work with pupils is based on authenticity, acceptance and empathy" (Mikolon, M., Suświłło, M., 1999, p.34). Similarly, E. Korczewska formulated requirements of "Ethical teacher's charter". According to her, teacher can be characterized among others by following statements:

1) *Teacher should be determined to serve their pupils*. Performing teaching profession in the context of service, teacher does not serve an idea, but serves people. Child needs a guide – a person, who makes the world familiar - including the world, which is inaccessible by direct cognition, a person who shows how to enter social environment effectively and exist in the world of adults.
2) *Teacher should be convinced* – teachers must have vast knowledge and outstanding skills, so that they can perform their job well. Inquisitive nature of young children, when they are learning world, requires teacher to have extended knowledge and skills. But above all, teachers must understand that possession of knowledge is the least important reason to teach other people. Surely they must know not only what they are expected to teach, but above all, what they are teaching for. What is most important is teacher's awareness how the conveyed knowledge will influence future life of the pupils.
3) *Teacher should respect the principles* – which are generally perceived and desired. If a teacher establish some principles, which are binding in the group, he must absolutely abide by the rules. Responsibility for respecting the rules is mutual. The teacher show children justice in his approach towards them and also prepares them to function in social environment and perform various social roles.
4) *Teacher should be ready for further learning and development* – this requirement should accompanied not only teacher's professional activity, but also his whole life. Self-education is one of the crucial requirement of being a good teacher.
5) *Teacher should be a reliable person* – accompanying children in their development, their learning world, supporting them in difficulties they can experience in everyday life outside family home – all these require teacher through his kindness and politeness develops children conviction, that they can rely on him as a person, who help them in every situation. (Korczewska, E., 2009–2013, p. 6–7).

Elementary education teacher is a person, who plays a leading role in education process. As rightly noticed by A. Klim-Klimaszewska (Klim- Klimaszewska, A., 2012, p. 162–163). See: Journal of Laws as of 27 March, 2009 No. 50 item 400., teachers decide about direction and content of education and didactic work. They also select effective method of pedagogic influence. Thus, their qualification and professional competences constitutes and important aspect of social image of this profession.

According to Regulation of the Minister of National Education of 12 March 2009 on specific qualifications required from teachers and on the specification of schools and cases in which either teachers with no higher education or the ones with unfinished training at a teacher education facility, can be employed (Journal of Laws as of 27 March, 2009 No. 50 item 400).

Qualifications for being a teacher in preschools are possessed by a person, who graduated from university studies at pedagogy faculty at the speciality that prepares for working with children at preschool or early school age or a person, who has diploma of a teacher training institutions (for example teacher's college, preschool education college, initial education college) at the specialty that prepares for working with children at preschool or early school age.

Required qualifications are a very important element as far as hiring of a teacher is concerned. They guarantee that particular teacher, in the course of obtaining these qualifications, was prepared to fulfilling statutory obligations (Korczewska, E., 2009- 2013, p. 1–2).

Teacher is a specialist, who has been appropriately prepared for didactic and education work. However, as emphasized by many educationalists, apart from this preparation, teacher's "vocation" is also very important. Thus, teacher's job is to perform basic tasks and educational functions: didactic, tutelary, social and educational as well as socialization functions. Teacher is to perform these functions along with principles of subject education, with respect toward children's needs and aspirations, so that they can be provided with appropriate conditions for self-actualization. Teacher must also create conditions that support children's creative activity. It should lead children to achieving highest level of their development, which allows them to undertake new tasks, overcoming greater and greater difficulties, developing skills, which allow them to function effectively in the surrounding reality (key skills).

It is not difficult to agree with the statement that "[...] teacher's role and position in [...] elementary education is defined by this person's high professional competences, unconditional acceptance for each child as the main subject of education, who constitutes its centre, drive for development of particular child's personality, which is defined by his or her possibilities and acceptance for children's comprehensive development" (Mielczarek J., 2008 p. 167). However, nobody becomes a teacher "at once" – it is a process of development including acquiring knowledge, skills and developing predispositions and competences. It is a process at the path leading to understanding other people, noticing their needs and learning how to teach.

Conclusion

Analysis of scientific literature proves that teacher's image is subject to continuous changes. It results from transformation of social expectations and requirements in relation to teachers. They involved obtaining high professional qualifications and their continuous improvement and development. Functions that have been fulfilled by teachers up to date are subject to constant transformation on the basis of social changes, modifications of pedagogic work conditions as well as increasing and differentiated social needs.

Transformations of functions performed by teachers indicate three needs and tendencies: individualization and personalization; transfer from approach characterized by scientific certainty to approach characterized by looking for new information and creating knowledge; replacement of dominance with empathic attitude, dialogue, negotiation and openness to social and educational changes as well as to other people's needs.

Therefore, discussing contemporary image of teacher in preschool and grades I–III, it seems our expectations should be coherent as far as widely understood social level is concerned and they should be coherent at the very beginning of professional path of each teacher. Maybe then the statements comes true that education is comprehensive development of people and their ability to function in the world.

Bibliography

DZIEWULAK, D., 1997. *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warsaw: Wyd. Akademickie Żak.

Edukacja; jest w niej ukryty skarb Report for UNESCO International Committee on 21st century issues, under direction of J. Delors'a, Warsaw 1998.

Journal of Laws as of 27 March, 2009 No. 50 item 400.

KLIM-KLIMASZEWSKA, A., 2010. *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warsaw: Instytut Wydawniczy Erica.

KORCZEWSKA, E., 2009–2013. *Kompetentny nauczyciel w przedszkolu – zadanie dyrektora*. In: *Nowy nadzór pedagogiczny w przedszkolu*. Poznań: Wyd. Forum,.

KORCZEWSKA, E., 2012, no. 6. February. *Nauczyciel innowator pilnie poszukiwany!* „Doradca Nauczyciela Przedszkola".

KORCZEWSKA, E., 2012, no. 6. February. *W jakim kierunku podążamy? O koncepcji pracy przedszkola*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola".

KRUSZEWSKA, A., 2013. *Lowering of school age in Poland /principles and controversies*, In: MIŇOVÁ, M., (ed.). *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove,.

KUCHARSKA, 2005. *Nauczyciel nowych czasów*. In: ANDRZEJAK, Z., KASPRZAK, L., PAJĄK, K., (Ed.). *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan. Perspektywy. Zagrożenia*. Poznań – Warsaw.

MIELCZAREK, J., 2008. *Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej*. In: BLACHNIK-GĘSIARZ, M., KUKLA, D., (ed). *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*. Częstochowa: Wyd. WSL.

MIKOLON, M., SUŚWIŁŁO M., 1999. *Pedagogiczne teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn.

Minister of Education Regulation of April, 15th, 1999 on curriculum for general education (Journal of Laws No. 14, item 129), invoking article 22 section 2 point 2 as of September 7th, 1991 on education system

Minister of Education Regulation of December, 23rd, 2008 on preschool curriculum and general education in particular types of schools.

MUSZKIETA, R., 2001. *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań: Wyd. Arka.

PACHOCIŃSKI, R., 1998/1999, no. 5. *Kształcenie umiejętności myślenia w nowoczesnej szkole*, „Nowe w Szkole".

SAJDAK, A., 2013. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

SKOCZYLAS-KROTLA, E., SOCHACKA I. , (ed.) 2012. *Dylematy współczesnej edukacji przedszkolnej* i wczesnoszkolnej. Częstochowa: Wyd. AJD.

SKOWROŃSKA, A., 2009. Nauczyciel – facylitator umiejętności interpersonalnych. In: DANEK J., SIROTOVÁ, M., and others (ed.), *Učiteľské povolanie v podmiankach súčasnej spoločnosti,*. Trnava: Wyd. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

SKOWROŃSKA, A., 2009. *Kompetencyjny model i sylwetka współczesnego nauczyciela,* In: PIEKARSKI, J., SZYMAŃSKA M., TOMASZEWSKA L., (ed.), *Pedagogika, volume 8, part II – O efektywności w procesie kształcenia,* Płock: Wyd. PWSZ.

SUCHODOLSKI, B., 1988. *Wychowanie jako naprawa ludzkiego świata*. In: NOWAK, J., ed. *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu*.
SURMA, B., 2014, no. 31. *Wstęp. Nauczyciel edukacji elementarnej*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik Instytutu Nauk o Wychowaniu" Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
SZEMPRUCH, J., 2008. *O funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela w zmieniającej się szkole.* In: BLACHNIK-GĘSIARZ, M., KUKLA, D., (ed). *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole,* Częstochowa: Wyd. WSL.
Teacher's Charter, Wyd. C.H. Beck, Warsaw 2008.
WOŁOSZYN S., 1987, volume 39*O. potrzebie badań nad rolą nauczyciela w perspektywie szkoły jutra i kształcenia ustawicznego*. In: WOŁOSZYN S. (ed.) *Nauczyciel – tradycje, współczesność, przyszłość*. „Studia Pedagogiczne".

Kontakt

Dr hab. Urszula Ordon prof. AJD
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
u.ordon@ajd.czest.pl

SUBJECTIVITY OF A TEACHER AND HIS/HER COMPETENCE IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CIVILIZING CHANGES

SUBJEKTIVITA UČITEĽA A JEHO KOMPETENCIE V KONTEXTE SÚČASNÝCH CIVILIZAČNÝCH ZMIEN

Ewa SMAK

Abstract

The subject of the reflections set out in this article are the issues relating to the subjectivity of a teacher and his competence in the face of civilizing changes. As the title suggests, the study deals with the diversified division of competences both of contemporary man and the teacher. Professional training of educators should include both a grounding in theory and assertions on the subject of man's development, processes of "finding one's place" naturally in the world, process educating man with a defined goal (education and upbringing) and processes of his socialization (collectivisation - full time employment - nationalization - politicization - globalization).

Key words: man's subjectivity; teacher's professional competence; civilizing changes in the contemporary world

Abstrakt

Predmetom úvah prezentovaných v tomto príspevku je problematika spojená so subjektivitou učiteľa a jeho kompetenciami v konfrontácii s civilizačnými zmenami. V súlade s titulným nadpisom príspevok obsahuje viaceré delenia kompetencií súčasného človeka a učiteľa. Profesionálna príprava pedagógov musí teda zahŕňať ich oboznámenie s teóriami a tvrdeniami, ktoré opisujú rozvoj človeka, procesy prirodzeného splývania so svetom, procesy cieľavedomého formovania človeka (vzdelávanie a výchova) a procesy jeho socializácie (kolektivizácia – etatizácia – nacionalizácia – politizácia – globalizácia).

Kľúčové slová: subjektivita človeka; profesionálne kompetencie učiteľa; civilizačné zmeny súčasného sveta

The issue of subjectivity comes back over and over again through the ages-in various different aspects and contexts – in contemplation on human life, over man's existence, sense, examples and possibilities for human existence. It is not possible to discuss all of them here, even the typical viewpoints relating to this, as the meaning of subjectivity can be interpreted in many different ways, therefore contemplations appearing in this article will concentrate on those issues, which reflect the sense of subjectivity as a manifestation of man's conscious life

(Smak 1997, s. 69 – 76). The concept of subjectivity is defined against the background of many humanistic sciences-philosophy, sociology, psychology and pedagogy. Contemplations on the subject suggest that it is the pedagogic sense of the term subjectivity which will be of interest to us, although according to the review in various literature available, both the common elements and the specific can be separated for the individual sciences.

Subjectivity refers to several levels on which man functions : creating his own life, his influence on the reality (in particular material) surrounding him and creativity in building social relations. In education, however, the conviction is becoming increasingly widespread that the foundation on which the contemporary education systems should be based, is subjectivity and increasing awareness of the rights of everyone to unhampered development, to take decisions in common on everything, the right to be respected and the right of other participants in the education process to a different view.

At present, various variants of man's subjectivity are appearing, formulated within democratic negotiations, dialogue and disputes with educationally advantageous solutions both from the point of view of the individual and societies. This is related to the civilizing dimension of the modern world, country, individuals, humans collectively.

The subjectivity of contemporary man is sometimes lost in his daily struggles with many obstacles and limitations. It's important that these impediments are not aggravated by others, in the name of various ideologies, or particular interests. Education should be free of these restrictions.

Kazimierz Obuchowski, writing on the concept of man as a subject, notes that it is treated as the opposite of the conviction, "that the guarantor of normality and man's proper behaviour is satisfaction of the requirements resulting from the role which he has been ascribed. However, it is his own desires and concept of the world which he himself has created, which was considered as a factor of minimal importance or even as a sign of compliance and the reason for much of the pathology "(Obuchowski 2001, p.11).

On the subject of education, this author considers that, due to the fact, "that activity in this area, „[…] providing it is to take place, should not rely on indoctrination and conviction in favour of one idea and not another, but to assist man to form a viewpoint on a subject himself, to be able to change it by negotiation with the world or others, is able to help others, so that they are able to form their own " building of convictions" next to their stereotypes"(Obuchowski 2001, p.36).

When considering the mutual teacher - pupil relations, we have to agree with the aforementioned author that, it is not only the obedient and faithful who consider themselves in terms of objects, but also those imposing obedience on them and on themselves."(Obuchowski 2001, p.41).

One has to acknowledge that forming a sense of subjectification in the teacher is essential in our times, times of great and unusually rapid civilizing changes. It is however, worth asking whether the contemporary teacher has the capacity to take responsibility for his actions, if he has a tendency treat others (pupils, colleagues) as subjects, or nevertheless, subjectively. It would seem that the way a teacher functions will, in all certainty, be more effective, if he is treated as an object, and relations of directorate – teacher, teacher – pupil, teacher – teacher will be of a subjective nature.

An analysis of the issues of subjectivity illustrate that the teacher is a subject who is aware of the aims of education, responsible for organizing the learning process. His subjectivity expresses itself in competencies and educational self-knowledge, and also in promoting his

collections of writings, expressed as the "field of action" with various degrees of freedom which manifests itself in the goals he designates himself, decisions taken, tasks carried out, and monitoring the value of his own achievements, and comparison of these with the achievements of others carrying out similar acts. The teacher's subjectivity means he must steer his own professional development himself and auto-creation. Its condition is freedom based on the possibility of resolution, making choices and self-determination, which entail responsibility for the consequences of his ownbehavior (Szempruch 2012, p.203).

It's worth adding that the subjectivity involves the creation of an autonomous morality of the teacher, with an openness onto creativity and independence. The significance of independence is related to the knowledge absorption process and discovering the truth as the basic value of cognizance. The possibility of subjective functioning is an indispensible value for a teacher aspiring to realize the idea of humanity which is characterized by attributes of truth, goodness, beauty.

On the theme of the teacher's subjectivity, one ought to take into consideration the fact that subjectivity as a form of adopting an attitude toward oneself and the outside world, is to a large extent, dependent on the situation.

The radical change of what is happening in a school undergoing reforms necessitates a different outlook on teaching competences which are manifested in the form of subjectivity.

In everyday terms we can say that *competence* is mainly associated with the acts a person takes up and functions in the awareness as an acquired set of single skills, abilities, availability of the unit, enabling it to perform certain tasks at a defined level. There are many definitions of the concept "competence" .

The lexicon version of this concept states that it is a scope of authorization, powers of attorney, connected with the function ascribed to a person holding certain office in a given institution. Competences also involve both assurances and the obligation to carry out certain acts.In the domain of psychological sciences, in particular for developmental psychologists, the term competence is associated with the knowledge an individual possesses and with the potential functioning based on it. There are many varying definitions of competences depending on the context in which they are formulated and used. So, for instance, the definition accepted by the Commission of European Communities reads "competence is a combination of knowledge, ability and many relevant attitudes to the context"(Recommendations of the European Parliament and Council no. 2006/962/WE of 18 December 2006 in the matter of key competences in the process of life-long learning Dz. U. L 394 of 30.12.2006.) In turn, for example, Frank Masterpasqua defines competences as adaptable, comparative, emotional behaviour and social attributes of behaviour which include a manifest conviction and expectations of a person relating to his access to those attributes or the possibility of applying them in life (Masterpasqua 1990, p.3-16).

The understanding of competence may be found in various areas where meaning is significant, in which competence forms the basis for a subjective involvement in the world.

Competences may therefore be treated as:

1) the basis for effective action,
2) a condition of construing the individual's psycho-social identity,
3) capacity of reflex action,
4) condition of distancing understanding,
5) potential for action of an emancipating nature(Szempruch 2012, p.187)

Examples of attributes of how competences are to be understood, most often to be found in literature include statements that:

1) there is always a subjective category;
2) applies to some area of human activity, defining its predispositions for effective action in this area;
3) repeats itself in similar situations;
4) as it is disclosed to another subject, it is possible to observe its state in a given period of the individual's life;
5) it is acquired in specific social situations in the socialization process (is discernable) and is demonstrated on a level dictated by social standards;
6) requires choices and decisions to be made, which involve assessment and evaluation skills, with the prospect of action and taking on responsibility for the decisions and their consequences;
7) constitutes the cognitive structure comprising knowledge, abilities and attitude, and therefore it is possible to operationalize it, that is, reduce it to an observable and measurable form of a person's disposition;
8) it is dynamic, developmental, subject to reorganization and transfer to new areas of activity, which creates an opportunity to shape it whilst preparing a professional or constant additional education and update after professional activity has commenced (Szempruch 2012, p.187-188)

Bearing in mind the civilizing changes in the present times as inspiration for the contemporary person to achieve new competence, we can say that the problem boils down to:

1) instrumental competences deciding on the effect of carrying out appropriate acts: instrumental rationality selecting effectively the measures to achieve defined goals;
2) cognitive competences as it is necessary to have the appropriate knowledge for a person to take up any activity whatsoever;
3) axiological competences allowing achievement of defined goals not only in an effective manner but also their assessment and choice;
4) reflex competences relating to the ability to achieve consensus, necessary in many situations which are axiologically conflicting (Gerlach 2012, p. 279-280).

Of key significance in the functioning of changing situations of contemporary man are transferrable competencies. Transferable competences most often are identified with the notion of generic competences, universal and sometimes playing a key role, understood most often as the correct competence for various professional groups (Sienkiewicz - Gruza 2009, p.104). These competences sometimes are defined as competences which may be used in various posts at work, both from the point of view of the function of a post under organization, and at the level in the hierarchy (Juchnowicz 2008, p.87). In literature on this subject it is difficult to find any compliance in the classification of transferable competences. These include most often abilities which are essential for the contemporary person. These are:

1) learning problem solving;
2) thinking, discerning cause –consequences and functional dependencies, and complexity of occurrences;
3) searching, segregating and using information from various sources;

4) improving flexible reaction to changes and searching for new solutions;
5) communicating, making use of technology, ability to communicate in several languages;
6) putting forward arguments and defence of one's own opinion ;
7) cooperation and communication in a group;
8) acting, organizing work, mastering technique and work tools, planning actions and taking responsibility for results (Juchnowicz 2007, p.40-46).

Amongst the transferable competences it is also worth mentioning some from social competences, such as teamwork, communicating or resolution of social problems.

The modern personality syndrome may and should be added to the above list of competences of contemporary man which is under discussion, and which is a series of qualities such as:

1) openness to new experiences openness to innovation and change;
2) readiness to build up an opinion for oneself, perceive the variety of existing points of view, and even positive assessment of the differences;
3) particular orientation regarding time: rather geared towards the present and future than the past, punctuality;
4) efficiency, convincing a contemporary person, that he has the ability to organize his own life , to face up to challenges;
5) planning, i.e. anticipating and organizing future acts orientated on assumed aims, both in the public domain and private;
6) trust in regularity and predictability of social life, economic regulations, trade conditions, policies
7) feeling of distributive justice (*justicia distributive*), e.g. remuneration structure should take account of skills and effort;
8) interest in and a great emphasis placed on education and learning;
9) respect for the dignity of others;
10) professional and educational aspirations. There is an assumption that such person will favour extensive knowledge, both acquired from the education system, and beyond it (Gerlach 2012, p. 280)

Without becoming involved in definitional disputes which define a person in the era of civilizing changes, you should take note of certain notions of universalism, which may serve as an example. According to Wiesław Lang these are: understanding between people, solidarity and sensitivity to human needs and suffering. And:

1) awareness of universal qualities and human needs stimulates communication between people and paves the way to understanding and agreement or compromise in relation to recognized values or interests;
2) solidarity is a good argument for solidarity of people of various races, nationalities, cultures, religions and political opinions in matters, which relate to the fundamental values common to the human race;
3) sensitivity to the basic needs common to all human beings, and suffering, which all persons experience or may experience (Lang , http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,5308)

As regards teaching competence, this term can be examined in the context of learning, additional schooling and improvement of a professional teacher.

As regards a contemporary teacher, one proposed definition of competence formulated by Maria Czerepaniak-Walczak, would seem to be the most apt. According to the author competence is "harmonious composition of knowledge, efficiency, understanding and desire"(Czerepaniak-Walczak 1997, p.88). In his/her profession as teacher the competence is constantly developing and needs correction constantly. This is because of the peculiarity of his work due to the uniqueness of the (openness, lack of stereotype), non-standard situation dictated by work with people and the communicative nature of this work.

In analysing the above definitions we ascertain that the priority dimensions of a teacher's professional competences is the category of change. This means the teacher must be open to the subjectivity, to innovation, and the pupil's creative development, dealing himself with the stress in his profession , with tension and conflicts in school. Openness to change also means tolerance, understanding the contemporary world and awareness of his place in the world.

The professional identity of a teacher is developed in the course of his relations with the social and educational system. These relations have a significant bearing on the establishment of basic elements forming a three-way "epistemological base" of the identity category: condition – feeling of identity (I – in me); condition (I in the world); and finally competence toact (Witkowski 1988, p.115).

These categories make up both the structural, and substantive components of interpretation and realization competence (Kwaśnica 1990, p.296) which is the basis for the teacher's professional activity.

Interpretation competence is in its widest sense ''the type of experience, which enables sense to be made of the world". The basic elements of this experience are the values, knowledge and ability, as a result of which we are able to make sense of everything which is happening around us, i.e. we can formulate goals which we work towards, formulate means and measures, perceive our surroundings and ourselves as conditions influencing the possibility of and restriction of activity (Kwaśnica 1990, p. 296).

Realization (executive) competence however, is knowledge of a technical nature and the skill of using defined methods and measures of activity implied by it (Kwaśnica 1990, p.296). In other words – it is the knowledge of principles, methods and measures of action and ability to apply them in order to, amongst other things, understand the concept of educational reality. To put it more precisely, realisation competence proves helpful in creating such conditions of activity, which is required by the method which we are using. Each method has defined realization requirements, and their success depends on whether these requirements are satisfied.

The types of competence mentioned have a natural interconnection and are mutually dependent on each other. "Because of the understanding it is possible to act, however, acting alone is conducive to (makes the world accessible) understanding" – states Robert Kwaśnica (Kwaśnica 1990, p.296).

Nevertheless, this natural order is increasingly infringed as life becomes more technical. For this reason also, there is a clear-cut divide between interpretive tasks and realization tasks. According to the author quoted above "Understanding the world, identifying needs, formulating goals, planning and organizing acts becomes increasingly more the domain of narrow elites, various decision-making centres create them [...]. The majority participate in executive tasks

[…]. The majority of professions depend on executing goals determined externally (without the executors taking part) with the use of means and methods which have also been laid down externally" (Kwaśnica1990, p.297). This increases the number of efficient executors in the economic sphere of human activity understood in its widest sense, that is, **instrumental rationalization**.

Perhaps, it is a mistake to transfer it to educational activity, the essence of which depends on its effect on people, passing on experience of a certain type and supporting individual development through **interpersonal communication**. In this case the teacher cannot be reduced to the role of a mechanical executor of goals set in advance, measures and methods, as he works with pupils, each one of which is different, has different needs, interests and possibilities. In other words, here it's a matter of the **individual** (the concept has become a contemporary catchword in education today). It is also for this reason that educational activity, having to take into account the subjectivity of the pupil in the learning process, should be based on **communication rationalization**. Therefore, apart from interpretation and realization (technical) competence manifesting themselves in the form of excellent knowledge of the principles, organization, methods and measures of activity and skills to apply them, communication skills are essential for the teacher. Discursiveness of all cognition discloses the significance of categories of dialogue and meetings and social conditions of the veracity of knowledge, norms, values. The truth is discovered in the context of dialogue relations between the teacher and pupil (between the different categories of how the world is comprehended). The teacher together with the pupils undertakes to "come to terms with reality", that is, he searches for his own answer to the question on the status of the world and how to fulfil obligations. The existential situation of the subjects of this relation is difficult; it restores the superior significance of the concepts of responsibility, ethnicity and tolerance, and the mere effort of building the world, as we know, is never ending.

Bearing in mind the above approach to the division of competence, we can say, that the contemporary professional development of teachers is based on parallel interconnected evolution of interpretational and realisation competence, commencing from entering into the professional role through full adaptation in this role, to the creative phase, and replacing the defunct provision with personal identity (such knowledge of self and one's own duties, which results in the awareness of one's self as a person) (Kwaśnica 1990, p.301). The logic of the **development** of both types of competence is the same. They are steered by – as contemporary development theories duly emphasize (Piaget, Kohlberg, Erikson, Habermas) – tendencies for personality regulation mechanisms not to rely on external influences. In this approach, "Development means simply: to attain the capacity to free oneself from immediate pressures, external factors of action both from circumstances imposing on a person a ready- made interpretation of the world , and ready- made means of acting" (Kwaśnica 1990, p. 301).

The teacher's development may therefore be described as an increasing (or not) ability to reflect on his own autonomy, and simultaneous subordination to that which is social and cultural.

The line of this development (logic of development) may run through three stages: pre-conventional, conventional and post-conventional (terminology and description of further phases derives from the theory of Lawrence Kohlberg and Erik Erikson) (Kwaśnica (1990, p.302-305).

Pre-conventional stage (defined also as the anonymous identity stage) is characterized by acts of a behavioural nature (instrumental), commenced by non-reflexive mechanisms of maximum adaptation to binding examples. Extreme conformity becomes the safety guarantee in fulfilling the professional role designated by superior authority, and professional activity is limited to mechanical transfer – in practice – operationalized directives derived from theories and educational ideologies.

Conventional stage (also known as level of role identification) is the next stage in the teacher conforming to a conventional pattern in his professional role. Here, the theoretical horizon of the professional role, that is, the prerequisites describing it and the practical regulation of behavioural and didactic acts arising from them, are perceived also as problem-free. However, in contrast to the passive conformism characterizing the previous stage, they are consciously accepted by the teacher. In accepting the permanent normative attitude designating the behavioural activity, only the methods and measures of activity are subject to change. Teachers, with their thinking and actions on this level, measure the value of their acts according to the degree to which they conform to the theoretic assumptions. Questions which they ask are of an instrumental nature and refer to the realization sphere. This is a stage in which the pedagogic theory is applied (is an example to be followed). The teacher, besides applying it in practice, may also adjust the theory, nevertheless without infringing the core of the paradigm, to which it belongs.

Post-conventional stage is characterized by the level of professional identity of the autonomous "I". A teacher in this stage is prepared to defend and justify his own cognitive disputes and convictions as to the method of behaviour and teaching. At this level of professional identity an author's individual model of understanding and realizing education is created. It arises because the teacher accepts the critical stance towards the world and himself, also which constitutes, as Robert Kwaśnica maintains, "an independent effort to transfer the values of universal theories, general values and norms to moral obligations and authorizations, which the teacher has in respect of the pupil, professional tasks and in relation to himself" (Kwaśnica 1990, p.304).

The variable attribute of the three above stages is the preparation of the teacher to take innovative action, in other words, to focus on the shaping of his **innovative competences.**

Innovative competences can be understood either in their widest or narrow sense. Zbigniew Pietrasiński assumes that in the narrow sense the competences relate to the most direct preparation for their initiation, based on the assimilation of knowledge and skills, connected with optimizing innovative processes. In the wider meaning, innovative competence includes not only the information indicated and the skills involved in their use, but also attitudes conducive to innovations (Pietraśński 1970, p.61-64). In light of the above, the issue of developing innovative competences should be examined also in the "shaping attitudes" categories (Popek 1992, p.21-31).

In the context of the terms which have been singled out "the teacher's innovative competence is a state of individual ability to process correctly the formulated ideas for quality change, aiming to improve the results of pedagogic activity in a defined area"(Smak 2014, p.129).

The teacher's readiness to process is expressed by the individual personal qualities, the level of his creativity and external motivation for such action.

The problem of shaping and developing innovative competence in the days of increasing need for active and creative people requires a review of attitudes to enable and make possible educating and improving teachers skills in this area..

The existing theory and practice indicates varied strategies of procedure aimed at educating and developing the creative attitudes in teachers or potential teachers, but these continue to be uncoordinated acts, undertaken sporadically. Furthermore, it is considered that the system of developing innovative competence of teachers is not fully tailored to the needs of the development in schools. It calls for radical and not once-off but constant change. Therefore, in accordance with the concept of constant education – the quite commonly acknowledged priority it of permanent learning and additional learning for teachers in this area , is considered as a basic condition of their professional development and at the same time the development and improval of the work of the school. of the teachers in this area as basic condition for their professional development, and by the same token – development and improvement of the work of the school.

Professional preparation of teachers should extend to equipping them with a theory and ascertainment describing man's development, process of "finding one's place in the world " naturally, processes of educating people with purpose (learning and upbringing) and socialization processes (collectivisation-full time employment -nationalization-politicization-globalization).

To sum up, the subjectivity of a teacher expressing himself in competences provides an advantageous solution for both the individual and for society in complicated relations of education with the state and in a changing society. These relations should be brought down to realizing individual goals in the development of one's own personality and shaping óne's own subjectivity.

Bibliography

CZEREPANIAK-WALCZAK Maria, 1997. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Publ. „Edytor s c", pp.88. ISBN 83-87284-02-5.

GERLACH Ryszard, 2012. *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych.* Bydgoszcz: Publ. UKW, pp.279-280. ISBN 978-83-7096-879-3.

JUCHNOWICZ Marta, 2008. *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Warszawa: Difin, p.87. ISBN 978-83-7251-813-2.

JUCHNOWICZ Marta, 2007. Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku. In: WACHOWIAK Piotr, DĄBROWSKI Marcin, MAJEWSKI Bartosz, ed.*Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna.* Warszawa:Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, pp.40-46.ISBN 978-83-922607-8-3.

KWAŚNICA Robert, 1990. Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. In: KWIECIŃSKI Zbigniew, WITKOWSKI Lech,ed. *Ku pedagogii pogranicza.* Toruń: UMK, pp.296-305.ISBN 978-83-2310-243-4.

LANG Wiesław,*Filozofia uniwersalnego humanizmu* [online]. [cit. 20.04.2014]. Dostupné z:http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,5308

MASTERPASQUA Frank, 1990. *Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne", nr1-2, pp.3-16.

OBUCHOWSKI Kazimierz, 2001. *Człowiek, dążenia, sens. Myśli wybrane*.Bydgoszcz:Publ. Akademia Bydgoska, pp 41. ISBN 978-683-709640-0-9.

OBUCHOWSKI Kazimierz, 2001. *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz:Publ. Akademia Bydgoska, pp.11 and subsequent. ISBN 83-7096-343-9.

PIETRASIŃSKI Zbigniew, 1971.*Kompetencja innowacyjna jako nowy element wykształcenia ogólnego i zawodowego*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1970, nr 2; tenże, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji.* Warszawa: PWN, pp.61-63. ISBN (brak w tej książce).

POPEK Stanisław,1992.Z badań nad postawami twórczymi nauczycieli.In: SCHULZ Roman, *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych.* Toruń: UMK, pp.21-31. ISBN 83-231-0358-5.

SIENKIEWICZ Łukasz a Maciej GRUZA, 2009. *Badanie kwalifikacji i kompetencji, oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego.*Warszawa: GHK Consulting Ltd., pp104. ISBN 978-83-88780-89-9.

SMAK Ewa, 2014. *Innowatyka w edukacji.* Opole*:* Wyd. „Nowik", pp.129. ISBN 978-83-62687-51-0.

SMAK Ewa,1997. .Podmiotowość ucznia w procesie kształcenia.In: PUŚLECKIWładysław ed. *Doświadczanie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Publishers UO, pp.69-76. ISBN 83-85678-82-4.

SZEMPRUCH Jolanta, 2012. *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków:„IMPULS", pp.203; 187. ISBN 078-83-7587-899-8.

WITKOWSKI Lech, 1988. *Tożsamość i zmiana.* Toruń: UMK, pp. 115. ISBN 978-83-231018-0-2.

Kontakt

Prof. dr hab. Ewa Smak
Uniwersytet Opolski
Instytut Studiów Edukacyjnych
45-055 Opole, ul. Czaplaka 2a
smak@uni.opole.pl

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

KVALITA ŽIVOTA ŽIAKA V TRIEDE – ETICKÉ ASPEKTY V KONTEXTE UČITEĽSKEJ ETIKY

QUALITY OF LIFE OF THE PUPIL - ETHICAL ASPECTS IN THE CONTEXT OF TEACHER`S ETHICS

Gabriela PLATKOVÁ OLEJÁROVÁ

Abstrakt

Dôraz na výkon žiaka alebo šťastný žiak? Prvé miesta v rebríčkoch, inovácie, modernizácie, optimalizácie alebo osobnosť žiaka? V príspevku načrtávam rozpory cieľov súčasnej školy a vytváram priestor pre hodnotenie kvalitatívneho rozmeru výchovy a vzdelávania v školskej triede s dôrazom na osobnosť žiaka. Cieľom je zdôrazniť význam konceptu kvality života žiaka v školskej triede, ktorý je v mnohom prínosný pre kultiváciu a mravný rozvoj žiaka. Upozorňujem na mieru pôsobenia učiteľa na žiaka, ktorá má podstatný vplyv na kvalitu života žiaka v triede. Akceptácia hodnôt profesijnej etiky učiteľa podporuje osobnosť žiaka a upravuje prílišný akcent na výkon v prospech prežívania žiaka, a teda jeho kvality života v triede.

Kľúčové slová: kvalita života, žiak, učiteľská etika

Abstract

Accent on the achievement of the pupil or the happy pupil instead? First places in the charts, innovations, modernization, optimization or the personality of the pupil? My article speaks about the conflicts in the school nowadays, and I am offering the place for the evaluation of the qualitative dimension of the education in the classroom, with the focus on the pupil´s personality. The purpose of my article is to highlight the importance of the concept of the pupil life´s quality in the classroom, which brings a lot of benefits into the cultivation and the moral life of the pupil. I notice the volume of the teacher influence on the pupil, which has a significant impact on the quality of the life of the pupil in the classroom. The acceptance of the values of the teacher professional ethics supports the personality of the pupil and corrects too high accent on its achievement, prefers the inner life of the pupil, its quality life in the classroom.

Key words: quality of life, pupil, teacher`s ethics

1. Šťastný žiak v škole?

V roku 2013 agentúry priniesli informáciu z výskumu, podľa ktorého má Slovensko málo šťastných žiakov v školách – a to len 64,4% (medzinárodné porovnanie PISA 2012, do ktorého

sa zapojilo viac ako 60 krajín). Odpovede slovenských žiakov týkajúce sa ich pocitu v škole znázorňuje tabuľka č. 1.

Tab. 1: Pocit spolupatričnosti žiakov.

Cítim sa ako outsider v škole [b]	Rýchlo nadväzujem priateľstvá [a]	Cítim, že patrím do školy [a]	Cítim sa trápne a nemiestne v mojej škole [b]	Zdá sa, že ostatní žiaci ma majú radi [a]	Cítim sa sám v škole [b]	**Cítim sa šťastne v škole [a]**	Veci sú ideálne v mojej škole [a]	Som spokojný s mojou školou [a]
82,3 %	86,5 %	77,7 %	83,3 %	84,5 %	86,3 %	**64,4 %**	66,2 %	80,3 %

a - súhlasím, rozhodne súhlasím
b - nesúhlasím, rozhodne nesúhlasím

Nazdávam sa, že výsledky nie sú alarmujúce, napriek tomu si určite zaslúžia pozornosť súčasných študentov učiteľstva na pedagogických fakultách. Práve oni by sa spolu so svojimi učiteľmi mohli zamyslieť nad príčinami odpovedí žiakov v uvedenom výskume a uvažovať o postupoch, ktoré by negatívne pocity žiakov v školskej triede mohli zmenšovať.

Problém spočíva okrem iného v tom, že študenti v príprave na vysokých školách získavajú najmä teoretické odborné vedomosti a znalosti, moderné postupy a inovácie v rôznych oblastiach súvisiacich s odborným profesijným výkonom. Avšak v pregraduálnom štúdiu sa miestami pozabúda na kvalitatívny rozmer výchovy a vzdelávania akcentujúci napríklad schopnosti učiteľa vytvárať a podporovať pozitívnu sociálnu a morálnu klímu v triede, nadväzovať so a medzi žiakmi vzťahy založené na vzájomnej dôvere, rešpekte a spolupráci, podporovať otvorenú úprimnú komunikáciu (bez strachu a nátlaku), rozvíjať a hodnotiť osobnosť žiaka aj po stránke emocionálnej (nielen kognitívnej), byť pozitívnym osobným príkladom, zaujímať sa o potreby, a záujmy žiaka, rešpektovať vo výučbe etické hodnoty ako úcta, dôstojnosť, humánnosť, spravodlivosť, chrániť a podporovať práva žiaka, vedieť nielen odborne, no i empaticky posudzovať, hodnotiť a riešiť výchovné problémy žiakov, dávať im možnosť slobodne vyjadriť názor, postoj či pocit, podporovať ich, povzbudiť, dávať pozitívnu spätnú väzbu, budovať sebaúctu a sebadôveru. Spolu s Petlákom teda upozorňujem na to, aby sa v snahe o dobré edukačné výsledky nestratil žiak. Na čo sa pri inováciách sústreďujeme, na žiakov alebo na budúci výsledok? Sú školy a učitelia hodnotení predovšetkým podľa výsledkov, alebo aj podľa toho, aké podmienky v škole vytvárajú žiakom? Zaujímajú nás predovšetkým vedomosti žiakov, alebo aj ich osobný život? (Petlák, 2012, s. 2).

Vzdelávanie budúcich učiteľov by malo klásť dôraz aj na kvalitatívny rozmer výchovy vzdelávania, ktorý sa výrazne podieľa výkone žiakov a rozvoji ich osobnosti. Hanuliaková konštatuje, že školské prostredie, ktoré nedoceňuje význam vzťahov a nerešpektuje emócie žiakov, je prekážkou učenia sa žiakov. Trieda predstavuje dynamickú jednotku s veľkým množstvom rôznych osobností, a preto treba zabezpečovať prostredie, ktoré vytvorí priestor pre prejavy každého jedného žiaka. Pohodové prostredie bez stresových faktorov je nevyhnutnou podmienkou úspešnej edukácie. Učiteľ by mal v rámci sociálno-emocionálnej zložky edukačného prostredia motivovať žiakov, vytvoriť pravidlá, ktoré oceňujú pozitívne správanie, vytvoriť a podporovať súdržné spoločenstvo žiakov, byť pozorný k potrebám a emóciám žiakov, znižovať vplyv negatívnych podmienok vyvolávajúcich stres, žiak nesmie mať pocit, že je v stre-

sovej situácii, prípadne, že jeho dosiahnutý výsledok bude pre neho stresujúci (Hanuliaková, 2013, s. 16-17). Spilková v rozhovore pre časopis Moderní vyučování zdôrazňuje, že veľa učiteľov je dominantne zameraných na výsledky vzdelávania žiakov v kognitívnej oblasti a na kvantitu znalostí. Pritom podceňujú rozvoj ďalších dôležitých oblastí žiakovej osobnosti. Nazdáva sa, že v školách je výrazne nedocenený význam sociálno-emocionálnej klímy školy pre socializáciu dieťaťa, pre kultiváciu jeho sociálnych schopností, emocionálny rozvoj, utváranie postojov, hodnôt, sebavedomia, sebaúcty a pod. (Spilková, 2013, s. 4-5). Z uvedeného vyplýva dôležitosť akcentu na kvalitu života žiakov v škole, ktorá je vymedzovaná v oblasti zdravia, psychického rozvoja, ďalej sociálneho rozvoja, sebarozvoja a duchovného rozvoja (Lukášová, 2010). Na čo sa má klásť dôraz v týchto oblastiach, ak chceme, aby sa žiak cítil v škole dobre, aby bol spokojný, šťastný, aby nepociťoval strach, ale naopak radosť a pokoj?

V primárnom vzdelávaní je oblasť zdravia a somatického rastu značná, pričom zdôrazňuje význam telesného a duševného zdravia ako potencialít pre rozvoj plnohodnotnej osobnosti, nakoľko pribúdajú faktory negatívne ovplyvňujúce zdravie detí. Oblasť psychického rozvoja sústreďuje pozornosť na rozvoj rozumovej, citovej, motivačnej a konatívnej úrovne. Pri rozumovej (rozvoj pamäti, zapamätávanie) je potrebné, aby učiteľ sústredil pozornosť na minimalizovanie strachu, úzkosti, trémy, eliminoval časový nátlak, nebol netrpezlivý, arogantný, nehodnotil nespravodlivo a pod., pretože tieto vplyvy komplikujú rozvoj kognitívnej úrovne žiaka v primárnom vzdelávaní, na druhej strane by sa mal pokúsiť diagnostikovať učebný štýl žiaka a podporovať autoreguláciu učenia. Poznanie vplyvu emócií na poznávaciu a motivačnú sféru zvyšuje efektívnosť vyučovania. Postačuje len otázka – koľko z našich žiakov má radosť z učenia? Motivačná a konatívna úroveň v kontexte kvality života žiaka sústreďuje pozornosť na úlohy, ktoré aktivizujú poznávacie potreby (novosť, problém zadania, neobvyklosť, vyvolanie pochybností, záhadnosť, možnosť experimentovať), zároveň dáva dôraz na rozlíšenie primeranej ašpiračnej úrovne žiaka (súvis s rozvojom zdravého sebahodnotenia), prežívanie úspechu a jeho hodnotenie, ako aj príčinám úspechu a neúspechu. Oblasť sociálneho rozvoja v primárnom vyučovaní sa dotýka vzájomného porozumenia, spolupráce, úcty k druhým, všeobecne vnímania vzťahov v triede. Háklivým sa stávajú problémy či záťaže žiakov v interakcii s inými, následne to, ako sa s nimi žiaci vyrovnávajú, interpretujú, konajú a hodnotia, prípadne ako žiadajú o pomoc (a aké sú bariéry žiadosti o pomoc). Rozhodujúci význam má i celkový sebarozvoj a podpora sebapoznania, sebaúcty, sebakontroly, sebahodnotenia, zdravej sebadôvery žiaka. V oblasti duchovného rozvoja kvality života žiaka je potrebné nenásilne smerovať výchovu a vzdelávanie k poznaniu a osvojovaniu morálnych hodnôt, prípadne cností. Ako naučiť deti hodnotám? Ako rozpoznávať hodnoty? Ako rozvíjať autonómnu morálku žiakov? Proces zvnútorňovania morálnych noriem a hodnôt a utváranie mravného presvedčenia, resp. mravnej identity je dlhodobý proces ovplyvnený mnohými faktormi, ktorý sa dá v školách rozvíjať prostredníctvom mikropríbehov, etických dilem, morálnych situácii na zamyslenie a pod. (Lukášová, 2010, s. 44-82).

2. Učiteľská etika v primárnom vzdelávaní

Kvalita života žiaka v škole je široký pojem zahŕňajúci niekoľko oblastí a dôležité je, aby učiteľ poznal vplyv a dopad týchto zložiek na kvalitu života v školskej triede a s tým súvisiaci žiacky výkon, ako aj rozvoj osobnosti. Učiteľ totiž ovplyvňuje kvalitu života žiaka v triede svojim profesijným a osobnostným pôsobením na žiakov, pretože práve učiteľ je významným

faktorom a rozhodujúcim činiteľom tvorby primeranej klímy v školskej triede. Význam a dôraz etickej reflexie profesijného konania a správania učiteľa je teda relevantný. Ak je učiteľ zodpovedný za osobnostný, sociálny, emocionálny a mravný rozvoj žiaka (v jednotlivých vyššie uvedených oblastiach kvality života žiaka), tak potom to predpokladá uvedomenie si a aplikáciu takých profesijných a etických hodnôt či princípov vo vzťahu k žiakom ako: zodpovednosť, rešpekt, úcta, dôvera, čestnosť, spolupráca, starosť/záujem o dobro žiaka (telesné, duchovné, duševné), empatia, rovnosť a iné. Gluchmanová poznamenáva, že etický a morálny rozmer učiteľského povolania by mal spočívať v prvom rade vo vzájomnom dobre fungujúcom vzťahu učiteľa a žiaka, pričom by malo byť v záujme učiteľa mať na pamäti etické a morálne aspekty svojho počínania (Gluchmanová, 2012, s. 203). Dodávam, že túto požiadavku nemožno vnímať bez zreteľa na náročnosť učiteľskej profesie, ako i osobnosť učiteľa (ktorý má byť zrelým mravným subjektom, ktorý si uvedomuje a plní svoje povinnosti ako i práva, je si vedomý zodpovednosti za ich plnenie, ako aj za dôsledky svojho konania a správania). Ak učiteľská etika (okrem iného) upozorňuje na etické a morálne aspekty konania a správania učiteľa vo vzťahu k žiakom, tak potom niektoré etické aspekty profesijných povinností učiteľa pri dôraze na koncept kvality života žiaka v škole sú nasledujúce:

- Etické aspekty týkajúce sa napĺňania potrieb žiakov: Ktoré potreby, koho uprednostniť? Ako usmerňovať potreby a skvalitňovať život žiaka v škole? Čo v prípade konfliktu potrieb žiakov a dokonca aj práv žiakov?
- Etické aspekty pozitívnej alebo negatívnej spätnej väzby: Aký vplyv má spätná väzba od učiteľa na osobnosť žiaka a jeho sebadôveru a sebaúctu? Má právo učiteľ adresovať objektívnu negatívnu spätnú väzbu žiakovi, ak vie, že tým ovplyvní žiakovo sebaponímanie? Ako ju taktne, ale spravodlivo formulovať? Je zodpovedný učiteľ za znižovanie sebaúcty žiaka?
- Etické aspekty organizácie vyučovania: Ako usporiadať podmienky vyučovania tak, aby žiaci neboli obmedzovaní, prípadne nepociťovali diskomfort, stres, napätie? Aké dôsledky má na kvalitu žiaka práca so spolužiakmi v skupine, s ktorými si nerozumie?
- Etické aspekty práce učiteľa s integrovanými deťmi (deťmi so sociálne slabo podnetného prostredia, deti so špeciálno-výchovnými potrebami): Ako správne odhadnúť ašpiračnú úroveň žiakov? Je učiteľ zodpovedný za prežívanie neúspechu žiaka? Ako hodnotiť takýchto žiakov? Ktorý spôsob vzdelávania je vhodnejší (segregácia alebo inklúzia)? Ako riešiť konflikty s intaktnými deťmi v triede? Na význam profesijnej etiky špeciálneho pedagóga upozorňuje Klembarová, keď uvádza, že práca so žiakmi so špeciálno-výchovnými potrebami prináša veľa dilematických situácií a etických otázkach, pričom profesijná etika by mohla byť pomôckou pri rozhodovaní učiteľa pri problémoch spojených s ľudskou dôstojnosťou, autonómiou, rozhodovaním o sebe samom a pod. (Klembarová, 2012, s. 259-276).
- Etické aspekty vyučovacieho štýlu: Aký štýl vyučovania v triede zvoliť tak, aby podporoval rozvoj kvality života žiaka a zároveň napomáhal rozvoju jeho osobnosti, na druhej strane prinášal aj efektívne výsledky vo vyučovaní? Aké dôsledky prináša situácia, ak je učiteľ príliš empatický vo vzťahu k žiakovi a znižuje nároky na žiaka, pretože nechce, aby žiak pociťoval stres a napätie? Ako pracovať s negatívnymi emóciami žiakov? (ak každá reakcia učiteľa má vplyv na sebaúctu žiaka).
- Etické aspekty vzťahu učiteľa a žiaka: Ako pozitívne formovať a viesť žiaka, ak odmieta spoluprácu? Ako pri asymetrickom vzťahu učiteľa a žiaka v primárnom vzdelávaní

(kedy učiteľ žiaka skôr vedie a radí) dosiahnuť vzájomný rešpekt, úctu a dôveru? Pomáhať žiakovi, aj keď pomoc z rôznych dôvodov odmieta?
– Etické aspekty hodnotenia žiaka: Ako spravodlivo hodnotiť žiakov v triede s rozdielnymi schopnosťami? Prihliadať pri hodnotení na emocionálno-psychický stav žiaka? Môže ovplyvňovať nálada učiteľa hodnotenie žiaka? Čo je cieľom hodnotenia – hodnotenie výkonu alebo komplexnej osobnosti žiaka? Ako hodnotiť žiaka, aby malo hodnotenie výchovný účinok? Čo znamená pravda/pravdivosť v hodnotení?

Možno postrehnúť, že učiteľská etika v takejto podobe upozorňuje na etické aspekty práce učiteľa počas edukácie a vnímaním uvedených problémov zároveň prehlbuje u učiteľov schopnosť premýšľať o svojom rozhodovaní, konaní a správaní a ich dopadoch na žiakov. Zvyšuje morálnu zodpovednosť učiteľa za rozvoj osobnosti žiakov a vedie k zámernej a cieľavedomej profesijnej sebareflexii, sebapoznaniu, sebahodnoteniu, sebaregulácii a sebarozvoju učiteľa. Slovami Hupkovej a Petláka sebareflexia učí učiteľa predvídať možné dôsledky jeho pôsobenia a tiež stimuluje profesijný a morálny rast (Hupková-Petlák, 2004, s. 44). Uvedené schopnosti vnímam ako nevyhnutné pre osobnosť učiteľa v primárnom vzdelávaní – a to aj z dôvodu potenciálneho sklzu do učiteľskej rutiny. Akokoľvek sa učiteľ snaží, predsa prechádza obdobiami, v ktorých možno sledovať lepší, alebo menej lepší profesijný výkon vzhľadom na náročnosť výkonu profesie a požiadaviek, ktoré sa na neho kladú.

3. K perspektíve vzdelávania na Pedagogickej fakulte PU

Nazdávam sa, že študenti by mali počas vysokoškolskej prípravy získavať poznatky z profesijnej učiteľskej etiky, zároveň byť vedení ku schopnosti morálneho uvažovania, rozhodovania a konania pri výkone profesie. V neposlednom rade by si mali byť vedomí dôsledkov svojho konania vo vzťahu k rozvoju osobnosti žiaka v kontexte kvality života žiaka v triede. Získaná etická spôsobilosť a odbornosť vedie študentov – budúcich učiteľov - k vnímaniu, analýze, uvažovaniu, a posúdeniu etických aspektov profesie, ktoré sú často spojené so vznikom rôznych etických problémov. Predpokladám, že ak je učiteľ schopný uvažovať o etických aspektoch svojej práce a dôsledkoch, ktoré z nich plynú, vedie to k minimalizovaniu etických problémov vo výchovno-vzdelávacom procese súvisiacich s kvalitou života žiaka v školskej triede, nakoľko učiteľ je schopný uvažovať o svojom konaní a jeho dopade na žiakov, a tým vlastné profesijné konanie korigovať. Učiteľská etika je pre učiteľa fundamentom pre zodpovedné uvažovanie, rozhodovanie, konanie a správanie v spojitosti s dôsledkami správania a konania vo vzťahu ku kvalite života žiakov. Význam poznania etickej teórie pre študentov - budúcich učiteľov - je zásadný. Možno preto formulovať pár otázok ako výzvu pre ďalšie vzdelávanie na pedagogickej fakulte:
– Aká úloha je pripísaná profesijnej učiteľskej etike v pregraduálnej príprave študentov Pedagogickej fakulty PU v Prešove?
– Sú študenti pripravení na vnímanie etických a morálnych aspektov svojej profesie?
– Vedia študenti zodpovedne a správne riešiť etické a morálne problémy učiteľskej profesie? (ktoré majú stúpajúcu tendenciu?).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *APVV -0432-10 Stav a perspektívy profesijnej etiky na Slovensku* a *KEGA 005PU-4/2014 Nové výzvy pre učiteľa etickej výchovy v 21.storočí.*

Literatúra

GLUCHMANOVÁ, M. GLUCHMAN, V. 2008. *Učiteľská etika*. Prešov: FF PU. ISBN 978-80-8068-808-0.

HANULIAKOVÁ, Jana, 2013. Edukačné prostredie a jeho vplyv na učenie sa žiakov. In: *Didaktika*. Roč. IV., č. 3, s. 14-17.

KLEMBAROVÁ, Júlia. 2012. O profesijnej etike pre špeciálnych pedagógov. In: GLUCHMAN, Vasil. *Profesijná etika – minulosť a prítomnosť*. Prešov: FF PU, s. 259-276. ISBN 978-80-555-0674-6.

LUKÁŠOVÁ, Hana, 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-784-8.

PETLÁK, Erich, 2012. Kvalita života žiaka v škole. In: *Didaktika.* Roč. III., č. 2, s. 2-5. ISSN 1338-2845.

SKALKOVÁ, Vladimíra, 2013. Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte. In: Moderní vyučování. Roč. , č. 3, s. 4-6. ISSN 1211-6858.

SLOVAK REPUBLIC. STUDENT PERFORMANCE (PISA 2012). [online]. [cit. 20. októbra 2014]. Dostupné z: http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=SVK&treshold=10&topic=PI

Kontakt

doc. PhDr. Gabriela Platková Olejárová, PhD.
Inštitút etiky a bioetiky
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1
080 01 Prešov
gabriela.platkova-olejarova@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

MODIFYING SOCIAL INTERACTION AMONG CHILDREN AS REFLECTED IN THE BELIEFS OF EARLY SCHOOL TEACHERS

ZMENA SOCIÁLNEJ INTERAKCIE DETÍ PODĽA NÁZOROV UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Ingrid PAŚKO

Abstract

Social interaction is the very essence of social life and a result of the existing bonds among people. The article aims to describe theoretical tenets for the emergence of social interaction according to relevant literature. Particular emphasis is laid on the process of modifying social interaction among children, influenced by their parents and the educational activity of their teachers. Subsequently, the paper presents educational activities described by teachers which condition social behaviours in early school students. The qualitative data analysed in the study come from the questionnaire surveys conducted with early school teachers. The aim of the study was to identify the ways in which teachers discern and recognise social behaviours in children.

Key words: process of socialization, social interactions, child

Abstrakt

Základom spoločenského života je sociálna interakcia, vyplývajúca z existujúcich vzťahov medzi ľuďmi. Článok prezentuje teoretické predpoklady vzniku sociálnych interakcií vzhľadom k predmetnej literatúre. Pozornosť je predovšetkým zameraná na modifikáciu sociálnych interakcií detí k rodičom, ako aj na výchovno-vzdelávaciu činnosť učiteľa. Postupne je prezentovaný a popisaný výchovno-vzdelávací účinok, podmieňujúci formovanie sociálneho správania sa žiakov v mladšom školskom veku. Kvalitatívna analýza údajov pochádza z prieskumov medzi učiteľmi v primárnom vzdelávaní. Cieľom výskumného projektu bolo zistenie akými spôsobmi môže učiteľ rozpoznať a identifikovať spoločenské správanie sa detí.

Kľúčové slová: proces socializácie, sociálne interakcie, dieťa

Introduction

The social environment is a permanent condition for the process of socialisation to occur. Socialisation is a factor that determines, stimulates and conditions our behaviour. With social relations and communication that occur in a social environment, we can get to know others, identify their physical and personal characteristics as well as the manner and language in which

they communicate with other people, and finally establish a social bond with other participants in interaction. The family and school together with social groups in which children develop, such as a peer group, constitute an integral part of this environment. Early school education is a period in which the family and school exert an incredibly powerful and indelible influence on children. It is a time that determines the way children will develop in the future. There is no doubt that, at this stage of children's development, the impact of their immediate environment on the process of socialisation is at its most visible.

Types and functions of social interaction

Every day, the presence and functionality of interaction can be observed in our lives, the one that should be understood as „*the interaction of two or more persons, each of which is aware of their own subjectivity and the subjectivity of others*" (Okoń, 1996, p. 143). Interaction occurs not only as a result of the goals and needs of acting individuals, but also as a result of the requirements expressed by their partners in interaction.

The importance of partners in interaction has been emphasised by P. Sztompka (2002, p. 85), who describes interaction as „*a dynamic and changeable sequence of mutually-oriented activities performed by partners who modify their actions depending on what the other is doing or saying*". Social interaction is an influence that individuals exert on one another, usually by means of language and other cultural codes. The presence of partners in interaction, which is necessary to produce and develop social interaction, affects our actions regardless of whether our companions act merely as an audience or as co-participants in social interaction. While those partners in interaction that act as an audience facilitate the completion of activities, those that act as co-participants lead to the dispersion of responsibility, which in turn may preclude individuals from taking any action at all (Goodman, 2001). It is necessary to communicate in the process, since communication is a means of social interaction. In order to establish a relationship with one's partners in interaction, non-verbal behaviour, which in particular serves as a means to express one's thoughts, needs and emotions, remains as important as language in the process of communication (Grochowalska; 2002).

Having considered various theoretical perspectives, S. Mika (1998, p. 17) defines interaction as „*a process through which stimuli and responses are being exchanged, the behaviour of one participant in interaction serving as a set of stimuli for other participants and vice versa*". It is through interaction that individuals learn new responses and behaviours. A behavioural approach takes into account not only stimuli and responses, but also results of these behaviours, namely reinforcement through reward or punishment. The approach that allows one to analyse interaction as an exchange of positive/negative reinforcement proves far more effective. This approach does treat rewards and punishments as mere reinforcement to modify behaviours, but it attributes broader functions to them. Thus, the process of interaction aims to produce a sequence of verbal and motor behaviours that bring about change in behaviours displayed by other people or that facilitate their learning. Currently, a cognitive approach prevails; which is the most versatile, since it takes into account an impact of mental processes in all participants in interaction on the behaviours of those participants S. Mika (1998) argues that psychology, as it analyses the relationship between events and behaviours, attributes the fundamental meaning to mental processes that include passing observations and lasting images of the world which in turn control behaviour, and thus play an important role in the process of interaction.

The number of subjects taking part in the process is an important criterion to define the type of interaction. With regard to this criterion, one may distinguish the following types of interaction: intrapersonal, interpersonal, inside-the-group, interinstitutional, and between an individual and a group, organisation or institution. It is worth noticing that these types of social interaction share a peculiar quality, namely complexity and duration. In this regard, one may distinguish the following types: simple or complex and episodic or long-term interaction. Interaction may either be formal or informal. As regards the process of achieving one's intended goals, one may define instrumental interaction, either mutual or exploitative. Community interaction is in turn related to one's everyday life. Loose or short-term interaction proves to be devoid of enduring emotional involvement. The relationship that bonds two closely related individuals may be defined as focal interaction, which is characterised by long duration, vigour and emotional involvement. If a relationship provides mutual support, reinforces the bond between individuals or serves as an opportunity to help each other, it may be defined as positive interaction. By contrast, interaction whose very nature suggests that its participants aim to appropriate or destroy social values is defined as negative. All types of interaction perform particular functions: cognitive, categorisational, axiological, relationship-forming, cooperative and supportive (Borkowski, 2003).

Formation of social interaction in children in a family

The family is a primary educational environment which shapes personalities in children that participate in its everyday life and share its problems. Those members of a family that grow up in it regard it as a fundamental group that exerts influence on them and allows them to perform socially defined roles within it. It also constitutes a group of reference which individuals identify with; it co-creates and adopts views, attitudes, customs as well patterns of conduct and behaviour displayed by its members (Tyszka, 1997). It provides a space for everyday meetings, contact and emotionally charged interaction.

The family also performs a number of strictly defined functions, which may be referred to as aims it tries to achieve or tasks it performs in order to satisfy the needs of its members. In order for a child to function properly, his/her family needs to perform all its functions: biological, caring, economic, educational and stratificational. Of particular note is its educational (social) function (Łobocki, 2004). If parents want their family to perform this function, they have to foster a comprehensive physical and mental development of their children. In a family the process of upbringing has a steady and continuous course (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994). If performed properly by the parents, its educational function helps a child to adjust to life in society.

The family is a place where customs are being fostered: a cornerstone of national identity that instils various symbolic behaviours, including views on religion, society and politics. The family invests its system of values in symbolic objects and activities. It shapes views in a child by creating and upholding customs related to family and national events and celebrations. It fosters ideals, beliefs and values that indicate national identity. As they safeguard and foster customs and ideals together with other members of their family, children learn a cultural legacy of their family and nation (Dyczewski, 1994). Family traditions remain of particular importance to early schoolers, since they instil in them patriotic feelings and values such as liberty, equality and justice, thereby performing a socialising role in children's education.

If family life is to have a positive effect on a child, the family should perform its functions properly, including the educational one. Parents in turn should recognise and meet the individual needs of their children. They should pass on their cultural legacy: norms and values that serve as guidelines for behaviour in society (Czaja-Chudyba, 2008). They should create an appropriate attitude to the world, other human beings and themselves, develop desirable characteristics that help to establish relationships with other people; prepare a child to live and perform certain roles in society.

Shaping social interaction in children at school

The school constitutes an environment that exerts an important influence on children's social development. As it inculcates national culture in students, it provides them with a certain amount of knowledge; instils ideals and social and moral norms of behaviour; shapes their world-views, attitudes and beliefs according to social ideology approved in a given country. It prepares students to live and work together in society.

Teachers play a special role in the process of individual socialisation and development. They emerge as a new authority for children if they properly manage their school education and guide social behaviours. Teachers motivate students to perform their duties at school and their home assignments the best they can, which leads to good cooperation as a result. They engage in a number of interactions with students to bring about desired change in their behaviour. The attitudes displayed by students, their system of values and the way they behave significantly depends on their teachers' competences: their knowledge, skills and systems of values. With appropriate knowledge, skills and abilities to perform the teaching profession, authentic and professional teachers can establish desirable relationships with their students (Paśko, 2004). Cooperation competences play preemptive role here. Teacher, who has at disposal cooperation competences, is furnished with knowledge about cooperation principles and development of social pupil, proficiency in modifying personal style of drive depending on their degrees development group of pupil and maturity socially–moral and awareness requirement of cooperation with extraschool participants educational processes (Szkolak, 2012). Communication competences are important also, "which allow teacher on conduct of dialog with equal, as well as with pupils; they manifest to frequency and with child openness contact of teacher, in ability for awareness empathy and unconditional acceptance of pupil" (Szkolak, 2014, p.78).

Successful interaction between a teacher and a student largely depends on the personality of the former (Gordon, 2004). An open-minded teacher is a guarantee of fair interaction with students. If teachers care for their partners in interaction, students feel recognised and appreciated. The mutual recognition of each others' needs and respect for each other's autonomy are vital characteristics of an appropriate teacher-student relationship. An important role in classroom interaction is also attributed to a dominant style of communication displayed by a teacher (Sufa, 2005). Social and cultural determinants of interaction are also vital in the process of establishing an appropriate relationship with students (Grochowalska, 2005).

Educational measures taken at school will bring their desired results if teachers know how to design and run their educational activities; can manage the classroom in a discreet manner; stimulate children to work; establish emotional bonds with them; give them useful tips; and work together with individuals that take part in the process of education (Przetacznik-

Gierowska, Włodarski, 1994). Teachers must know their way around their immediate society such as a classroom environment as well as interpersonal relationships with students and systems of values that condition norms prevalent in the group; appreciate efforts that students make to learn new knowledge, skills and attitudes. This remains of particular importance at this particular stage of children's development, since, as I. Czaja-Chudyba (2013, p. 105) has pointed out „*apart from learning new knowledge and improving it, children at school have a chance to develop a creative attitude towards themselves and their environment*". An appropriate teacher-student relationship should be based on mutual trust and respect, since „*it is in an atmosphere of goodwill, mutual understanding, autonomy and compromise that one can improve and support children's chances for development*" (Sufa, 2008, p. 19).

The process of education offers a specific type of interaction that takes place between a teacher and his or her students (Mika, 1998). Teachers should make their educational activities more effective, and thus improve their contact with students, while students that start school education perform tasks according to their newly assigned social roles. Interaction between a teacher and his or her students brings a number of results. In terms of character formation, the main result of interaction is that students change their attitudes. As a result of educational activities, students may learn new attitudes and change the existing ones, either increasing or reducing their intensity (Janowski, 1980). It also enables them to transform their attitudes, from positive to negative and vice versa. Another result of interaction between a teacher and his or her students is that the latter acquire an insight in what their life may be like in the future (Gordon, 2004). With regard to teacher-student relationships, one may distinguish two types of relationships: personal and material. A personal relationship occurs when both parties influence each other, the existing bond being expressed by mutual acceptance, respect and understanding, willingness to help selflessly and an easiness to form bonds characterised by kindliness and friendship. A material relationship occurs when a teacher maintains only formal contact with his or her students. The activities on the part of a teacher boil down to merely those that concern the organisation of the educational process.

Modifying Social Interaction Among Children in early school age – test results

The task of a teacher in early school education is to develop in students all potential abilities that facilitate the process of shaping their personalities and increase chances of success at school and beyond. The personality of a teacher, his or her attitude, behaviour or authority with students and, most of all, educational impact influence social interaction among children. The behaviours, attitudes and personalities of early school students are also influenced by their family and, subsequently, peer group, with which they engage in various types of interaction. The study aimed at the examination of teachers' experiences in terms of discerning and recognising socially desirable behaviours in early school students by means of a diagnostic survey with the use of questionnaires.

The study utilised a questionnaire that includes 10 questions concerning the educational impact on the part of a teacher that determines the process of shaping social interaction in first- to third-form primary school students. Two questions concerned the role of a family environment in the process of shaping social interaction in children and, subsequently, the impact that a classroom atmosphere and the attitude of students towards a teacher have on the process of teaching the rules of appropriate behaviour. Subsequent questions concerned measures taken by

teachers to eliminate inappropriate behaviours in students, the ways to identify such behaviours and motivate children to change as well as methods of instruction utilised by teachers. Other questions concerned the role a family and peer group in the process of children's socialisation. The questionnaire survey was conducted in April 2013 and involved 24 early school teachers an average work experience of 20 years. All respondents held a Master's diploma and the professional title of a certified teacher.

The majority of teachers (22 persons) believe that their knowledge on the structure of children's family, relationships within it and atmosphere in their homes are a significant factor for the appropriate course of shaping children's attitudes and social behaviours. They point out that if the cooperation with parents takes an appropriate course, they become co-responsible for their children's development.

Teachers emphasise that the process of socialisation takes an appropriate course if a form teacher seeks normal relationships with students, strives to eliminate all ambiguities and fosters in students the ability to cooperate and take care of others. They claim that clearly-defined rules together with an atmosphere of mutual acceptance and safety in the classroom brings intended results in terms of character formation. They believe that the process of socialisation in children affects their attitude towards teachers.

According to respondents, the process of socialisation and formation of desired behaviours takes an appropriate course if teachers monitor and and analyse their students' behaviours. Teachers mention observation and case studies as the most common ways to analyse their students' behaviour. They point out that both the observation of the entire group and the analysis of individual behaviours are important, and they influence changes in everybody's behaviour. The majority of respondents (20 persons) claim that the method of individual case studies deserves particular attention, as it allows them to comprehensively examine a child's personality, consider mistakes they have made, eliminate socially unacceptable behaviours and reward appropriate ones.

As regards measures to eliminate unacceptable behaviours in students, 18 respondents emphasise that children's own interests play a vital role in the process of socialisation. Teachers refer children to relevant special interests groups, which means they can do what they enjoy, or assign children to do tasks in the classroom, which means they can accomplish these tasks according to their own capabilities, spend time with their peers, gather new experiences and develop their skills. When suitably assigned to children, tasks teach them self-discipline, diligence, hard work, carefulness and perseverance. Tasks that have been suitably assigned make it possible for a child to show his or her skills and feel recognised and needed.

For the successful organisation of the educational process to take place, it is necessary to eliminate socially unacceptable behaviours Teachers include the following: verbal and physical aggression, social passivity, intolerance towards disabled persons, indifference to others. They also emphasise that aggression or social passivity, if duly identified and eliminated, will not bring any harm such as negative behaviours. According to respondents, it is necessary to discuss the rules of appropriate behaviour to make students follow such rules. Teachers often touch on the subject of intolerance or lack of mutual acceptance. The answers provided suggest that students learn the rules of savoir vivre, learn how to be a good classmate, how to cooperate, express their opinion in the classroom, and often work together in groups. Teachers set appropriate examples of behaviour for their students and use verbal persuasion and encouragement. They believe that both rewards and punishments stimulate results achieved by the students. While

rewards communicate success, punishments communicate failure. They stress that they use verbal encouragement, and if it fails to bring intended results, they motivate children to behave in an appropriate way.

In their work as teachers, respondents use methods to stimulate group and individual interaction, including persuasion, rewards and punishments and role-modelling. They admit that in the process of children's socialisation they use rewards such as praise, recognition, approval, spending free time together in an attractive and meaningful way. The punishments they use include disapproval, warnings and reprimands. They emphasise that the social functions performed by children are vital in the process of education, which is why they stimulate children to cooperate and encourage them to engage in the work of the the student board.

According to 22 teachers, if children are accepted by their families, this pattern can also be observed at school. If parents teach their children tolerance, empathy, selflessness and caring for others, children pay attention to the problems of their classmates and are not passive when other are in need.

Teachers commonly emphasise that children's attitudes and systems of values are also influenced by their peer group. Children follow the patterns of behaviour that can be observed in a social group which they interact and identify with. Teachers argue that children that behave abnormally in a peer group are rejected, ridiculed, ignored, and if they accept the rules prevailing in the group, they become approved by them.

Their answers offer a conclusion that people who organise the process of education have an impact on whether children will accept new behaviours, learn new facts and grasp new experiences. As they set examples of good behaviour, teachers become an authority for students. They monitor children's progress, reward appropriate behaviour and disapproves of reprehensible behaviour. They provide children with knowledge and values necessary for the proper functioning in society. By creating an atmosphere of mutual acceptance in the classroom, teachers enable children to communicate their thoughts and needs. Teachers that are voluntarily chosen for a confidant by their students become an important person for them. Students that can trust teachers and know that their actions serve the common good are willing to participate in the process of education. If students display a positive attitude to teachers, this creates a positive atmosphere for learning. Students that like their teacher are more likely to acquire new information, find it easier to learn new facts, become more focused and active, and thus show more interest in learning.

Early school students cannot as yet properly identify specific moral problems and notice various emotional responses that may be suggestive of certain needs or social expectations, or interpret them incorrectly. Children find it difficult to recognise their own social standing and to appropriately respond to various events and social behaviours. The data collected in the study indicate that setting an authentic example is a fundamental and incredibly effective way to shape social interaction. The authority of a teacher may become a good example for a child to follow; or encourage a child to identify with moral and social rules and attitudes fostered by the teacher. Another method is to show children both the positive and negative results of their actions. Those methods that explain and present why it is important to take particular actions towards others. Children should learn how look at a given situation from the perspective of other participants in the interaction. They should understand what consequences their social activity may have towards others. A system of rewards and punishments remains important

in the process of children's socialisation. Rewards offer a type of reinforcement that helps children to understand and identify socially accepted behaviours. Punishments in turn eliminate inappropriate behaviours. Persuasion is a vital factor in the process of socialisation, and it should be communicated through positive reinforcement, such as praise, approval, respect and enthusiasm towards other participants in interaction. The leadership theory can be applied to a teacher-student relationship or, in other words, interaction that occurs in the process of school education (Janowski, 1980). The theory argues that a teacher-student relationship should remain positive and be fostered by a teacher. The theory requires that a leader sets a moral example for his or her superiors. Thus, it is extremely important that teachers not only say what is right and wrong, but also set an example and show that actions speak louder than words.

The analysis of the answers provided in the questionnaire allows one to conclude that if teachers eliminate socially unacceptable behaviours and disapprove of social passivity and intolerance in children, the social and emotional development of children takes an appropriate course and their educational measures bring intended results. However, teachers also point out that if the process of education is to bring its desired results, it is necessary to cooperate with a family environment, since the formation of appropriate behaviours largely depends on the educational methods used by the parents. It is important that teachers know their students' family environment, as it turns out to be useful in the process of socialisation. According to respondents, the effectiveness of the process of socialisation largely depends on whether teachers know their students' families and their immediate environment. It is necessary that teachers know the dynamics and characteristics of the group if they want to organise the educational process effectively. Teachers should also have information on children's mental characteristics, their abilities and weaknesses and the environment in which they grow up.

Conclusions

The appropriate course of social interaction in early school children significantly depends on the educational impact of their teachers. Teachers with appropriate qualifications, up-to-date knowledge and experience in working with children can create an educational environment in which, by means of suitable methods of instruction, they can develop in their students the knowledge on how to interact with other people. The thorough observation of students, conversations with them and the analysis of their behaviours; taking corrective action such as cards of behaviour, class excursions and engaging in school celebrations: all these factors significantly affect social interaction in children.

Teachers that have good knowledge of their students' family environment and can recognise the world-views and systems of values upheld by their parents will know how to shape behaviours in children to make them socially acceptable.

The cooperation between teachers and parents is also important, since it is the latter that instil in their children the appropriate and socially acceptable patterns of behaviour. Actions, words, the views on school education expressed by their parents, the attitude of the teacher, participation in school life: all these factors can have an impact on the quality of children's interaction with others.

References

CZAJA-CHUDYBA, Iwona, 2008, *Rodzina przestrzenią wspierania lub ograniczania twórczej i krytycznej postawy dziecka*. In: MUCHACKA, Bożena, ed. *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania* Kraków: Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, s. 285-298. ISBN 978-83-7438-154-3.

CZAJA-CHUDYBA, Iwona, 2013, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności.* Kraków: Wyd. Naukowe UP. ISBN 978-83-7271-810-5.

BORKOWSKI, Jan, 2003, *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA. ISBN: 83-7151-543-X.

DYCZEWSKI, Leon, 1994, *Rodzina – społeczeństwo – państwo*. Lublin: Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL. ISBN 83-85291-96-2.

GOODMAN, Norman, 2001, *Wstęp do socjologii*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka. ISBN 83-7150-143-9.

GORDON, Thomas, 2004, *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax. ISBN 978-83-211-1781-2.

GROCHOWALSKA, Magdalena, 2002, *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym.* Kraków: Wyd. Naukowe AP. ISBN 83-7272-171-2.

GROCHOWALSKA, Magdalena, 2005, *Społeczno–kulturowy aspekt interakcji nauczyciel - dziecko*. In: KUŹMA, Józef, MORBITZER, Janusz ed. *Edukacja – szkoła - nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka,* s. 446- 450. Kraków 2005, Wyd. Naukowe AP. ISBN 83-7271-338-3.

JANOWSKI, Andrzej, 1980, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*. Wrocław: Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. ISBN 83-04-00205-1.

ŁOBOCKI, Mieczysław, (2004, *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: OW „Impuls". ISBN 83-7308-234-4.

MIKA, Stanisław 1998, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak". ISBN 83-86770-29-5.

OKOŃ, Wincenty, 1996, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak". ISBN 83-01-11331-6.

PAŚKO, Ingrid, 2004, *Model zawodowy absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej – nauczyciela przyrody*. In: MUCHACKA, Bożena, KRASZEWSKI, Krzysztof, ed. *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, s. 115-123. Kraków: Wyd. Naukowe AP. ISBN 83-7271-266-2.

PRZETACZNIK-GIEROWSKA, Maria, WŁODARSKI, Ziemowit, 1994, *Psychologia wychowawcza*. Cz. 2. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-11331-6.

SUFA, Beata, 2005, *Styl komunikowania się nauczyciela z uczniami a skuteczność porozumiewania się i współdziałania w klasie.* In: ZWOLIŃSKA, Ewa, ed. *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej, s. 142-150. ISBN 83-7096-534-2.

SUFA, Beata, 2008. *Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wyd. Naukowe AP. ISBN 978-83-7271-486-2.

SZACKA, Barbara, 2003, *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa. ISBN 83-88164-66-X.

SZKOLAK, Anna, 2012, *Odborná spolupráca učiteľa predškolskej výchovy základom výchovného partnerstva [Kompetencje współdziałania nauczyciela wczesnej edukacji fundamentem partnerstwa edukacyjnego]* In: *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukacji,* Ed. Alena Pridavková, Martin Klimovič, Prešov: Vyd. Prešovskej Univerzity, s. 200-206. ISBN 978-80-555-0664-7.

SZKOLAK, Anna, 2014, *Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków: Wyd. Attyka. ISBN 978-83-62139-73-6.

SZTOMPKA, P. (2002). *Socjologia*. *Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wyd. Znak. ISBN 83-240-0218-9.

TYSZKA, Zbigniew, 1997, *Rodzina*. In: POMYKAŁO, Wojciech, ed. *Encyklopedia Pedagogiczna,* s. 695-698. Warszawa: Wyd. Fundacja „Innowacja". ISBN 83-86169-03-6.

Kontakt

Ingrid Paśko, dr

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

30-060 Kraków, ul. Ingardena 4

ingrid.pasko@gmail.com

PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽA PREDPRIMÁRNEHO, PRIMÁRNEHO A ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA



VPLYV PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCIE NA VÝVIN DETÍ

THE EFFECT OF PRESCHOOL EDUCATION ON THE DEVELOPMENT CHILDREN

Anna KLIM-KLIMASZEWSKA – Ewa JAGIEŁŁO

Abstrakt

Predškolská edukácia má vplyv na dieťa od 3. roka jeho života do okamihu, pokým nastúpi do 1. ročníka základnej školy. Jej cieľom je podpora a nasmerovanie vývinu dieťaťa v súlade s jeho prirodzeným potenciálom a vývinovými možnosťami vo vzťahoch so sociokultúrnym a životným prostredím. Hlavným výchovným cieľom je: zahrnúť do edukácie všetky deti a zaistiť im podmienky pre správny vývin, vytvorenie podmienok pre hru, vytvorenie príjemnej atmosféry, uspokojenie základných potrieb, formovanie prozdravotných postojov, dohľad na správny vývin dieťaťa, približovanie mu sveta hodnôt, kultúry a národnej tradície, povzbudzovanie estetickej citlivosti, pomoc pri získavaní vedomostí a rozvoji jeho talentov, zapojenie detí do aktívnej účasti na udalostiach materskej škole, spolupráca s rodičmi a formovanie schopností mierového riešenia konfliktov a dosahovania kompromisu. V súvislosti s tým plní materská škola nasledujúce úlohy: diagnosticko-prognostickú, kompenzačno-nácvikovú, poznávaciu, vzdelávaciu, výchovnú a opatrovateľskú. Ciele a úlohy predškolskej výchovy sú teda na jednej strane zamerané na dieťa, jeho výchovu, správny a všestranný vývin, a na druhej vychádzajú v ústrety všeobecným potrebám sociálneho života a s ním spojenej rodinnej situácie. Predškolské vzdelávanie by teda malo pozitívnym spôsobom ovplyvňovať vývin dieťaťa v predškolskom veku. V štúdii sú predstavené výskumy týkajúce sa vplyvu vzdelávania a predškolskej výchovy na vývin päťročných detí, ktoré navštevujú materskú školu na území mesta Siedlce v Poľsku.

Kľúčové slová: predškolská edukácia, dieťa, fyzický vývoj, psychický vývoj, sociálny vývoj

Abstract

Preschool education involves children between the age of 3 and the time they enter the first grade of primary school. It aims at supporting and orientating children's development in concordance with their inner potential and developmental abilities in relation to the social, cultural and natural environment. The objective of said education is, in particular: providing care for all children, providing conditions for normal development, establishing suitable conditions for playing, creating a friendly atmosphere, satisfying basic needs, shaping pro-health attitudes, overseeing proper child development, introducing the child into the world of values, culture, and national traditions, stimulating aesthetic awareness, supporting the child in the process of gaining knowledge and developing its talents, getting

the child actively involved in preschool events, cooperating with the parents, forming the ability to solve conflicts in an amicable way and to reach a compromise. Therefore, preschool performs the following functions: diagnostic & prognostic, compensating & facilitating, cognitive, educative, educational and protective. Thus, the targets and tasks of preschool education are on the one hand directed at the child, its education, proper and comprehensive development, while on the other hand, they meet the general needs of social life and the related family situations. Hence, preschool education should affect the development of a preschool child in a positive way. The article presents research and analyses regarding the influence of preschool education on the development of five-year-olds attending Siedlce city preschools.

Keywords: preschool education, child, physical development, mental development, social development

„Všetko čo skutočne treba vedieť,
som sa naučil v škôlke –
– o tom ako žiť, čo robiť,
ako sa správať, žiť spolu s druhými,
pozerať, cítiť, myslieť, snívať
a predstavovať si lepší svet."
Robert Fulghum

Vyššie uvedené slová odrážajú zmysel predškolskej výchovy a vzdelávania, ku ktorej úlohám patria: všestranná výchova detí, starostlivosť, starostlivosť o ich zdravie a bezpečnosť, spolupráca s rodinou a prostredím, stimulovanie všestranného vývinu detí, kompenzácia a vyrovnávanie prípadných dysfunkcií, príprava do školy. V súvislosti s tým predškolská inštitúcia plní aj opatrovateľské, výchovné, vyrovnávacie a sociálne funkcie. Uvedené úlohy a funkcie sú navzájom integrálne prepojené a sú zložkami výsledkov činnosti materskej školy.

Špecifickosť procesu predškolskej výchovy spôsobuje, že tento termín zahŕňa aj pojem vzdelávania. Pre predškolské obdobie je typická veľká miera integrácie procesu vzdelávania a výchovy. Obsah výučby nie je osobitným oddelením, ale je zapojený do obsahu výchovy. Všetky situácie spojené s pobytom dieťaťa v materskej škole, so samoobslužnými činnosťami, hrou a inými činnosťami majú výchovnú povahu a pôsobia na celú osobnosť. Zahŕňa veľa vzdelávacích obsahov, spojených s celým systémom výchovnej práce. Učenie sa je predovšetkým spojené s aktivitou. V tomto období prevláda získavanie skúseností a učenie sa dieťaťa i dospelých príležitostným, nezámerným, mimovoľným spôsobom. V edukačnom procese sa deti učia pod vedením učiteľa. Táto výučba zahŕňa praktické zručnosti, použiteľné v každodennom živote, vďaka ktorým sa dieťa postupne stáva samostatným, a zároveň vyučovaciu látku, obsiahnutú v osnovách predškolskej výchovy (A. Klim-Klimaszewska, s. 110).

Predškolské vzdelávanie prostredníctvom organizovania celého životného programu detí počas ich pobytu v materskej škole môže mať všestranný vplyv na ich vývin. Výsledky tejto práce však závisia od zohľadnenia vývinových vlastností dieťaťa, ktoré je aktívne pôsobiacim subjektom výchovy. Materská škola zaväzuje k vhodnému stimulovaniu a formovaniu vývinu detí, ako aj k vyrovnávacím aktivitám v prípade zistenia nedostatkov, ktoré si vyžadujú špeciálne pedagogické prístupy. V procese riadenia vývinu vychovávateľ podporuje úsilie dieťaťa,

vychádza v ústrety jeho iniciatíve, v prípade potreby poskytuje pomoc, zapája sa do jeho činnosti, vysvetľuje, učí. (A. Klim-Klimaszewska, s. 109)

Vývin dieťaťa v predškolskom veku je veľmi intenzívny a týka sa všetkých sfér vývinu. Neuskutočňuje sa „zo dňa na deň“, ako to môžeme sledovať u bábätiek, kde každý deň vidíme nové zmeny fyzického vzhľadu a správania. Vývin dieťaťa v predškolskom veku je tiež veľmi rýchly a prebieha vo viacerých rovinách. Každé dieťa je osobitnou individualitou, jedinou svojho druhu a neopakovateľnou osobou. Dedí po rodičoch vlastnosti tela a rozumu, ktoré sú jeho východiskovou „výbavou“. Avšak vplyv na mieru, v akej sa tieto vlastnosti v procese dospievania rozvinú, má prostredie, čiže podmienky, v akých sa dieťa narodilo a ľudia, ktorí ho vychovávajú. Vývin všetkých detí prebieha podobne, ale v tempe špecifickom pre každú jednotku a na základe individuálnych vlastností tela, temperamentu a schopností. (C. Lee, s. 8)

V prípade, že je u dieťaťa zistená konkrétna porucha, je potrebná čo najskoršia pomoc, ktorá, ak je poskytnutá vo vhodnom čase, môže významne obmedziť neúspechy dieťaťa a s tým spojené stresové situácie. Treba skonštatovať, že rodičia nevedia vždy spozorovať poruchy vývinu dieťaťa a pracovať s ním s cieľom odstránenia alebo obmedzenia nedostatkov. Dokonca i keď sa dieťa správne vyvíja, nevedia cieľovo a účinne stimulovať jeho vývin. Naproti tomu učiteľka v materskej škole má vhodnú odbornú prípravu pre prácu s deťmi. Vie dôkladne pozorovať každé dieťa v skupine, aby ohodnotil ich vývin, overiť či sa dieťa vyvíja v správnom tempe, žiaducim spôsobom a žiaducim smerom. Je kompetentnou osobou, poznajúcou správny vývin detí, o ktoré sa stará, aby čo najskôr zistil vzniknuté nedostatky, pretože pre deti v predškolskom veku má čas, počas ktorého budú tieto nedostatky zistené, obrovský význam pre korigovanie týchto nedostatkov. Ešte väčší význam však má podpora a stimulovanie vývinu už od najskorších chvíľ života dieťaťa. Učiteľka, ktorá pracuje s dieťaťom, si uvedomuje, akú dôležitú úlohu plní v živote každého dieťaťa, o ktoré sa stará, vie, že musí stimulovať všetky aspekty vývinu dieťaťa, a dokonca vo veľkej miere korigovať vyskytujúce sa problémy a poruchy. Má bohaté vedomosti na túto tému, pozná metódy a formy práce s dieťaťom a vie, ako ich vhodne použiť. Preto je dôležité, aby dieťa už vo veku 3 rokov navštevovalo materskú školu.

Počas skúmania vplyvu predškolskej edukácie na vývin dieťaťa boli v skupine 5-ročných detí s rôznym časom dochádzky do materskej školy realizované výskumy, na ktorých sa zúčastnilo 260 5-ročných detí z materských škôl na území mesta Siedlce v Poľsku, z toho počtu bolo 130 dievčat a 130 chlapcov. 200 detí, vrátane 100 dievčat a 100 chlapcov chodilo do materskej školy tretí rok, 40 detí, vrátane 19 dievčat a 21 chlapcov druhý rok, a 20 detí, vrátane 11 dievčat a 9 chlapcov chodilo do predškolskej inštitúcie prvý rok. Všetky deti pochádzali z mesta.

V realizovaných výskumoch bola použitá *metóda diagnostickej sondáže*. Na jej vykonanie slúžila *technika pozorovania, nástrojom bol pracovný list posudzovania školskej pripravenosti*.

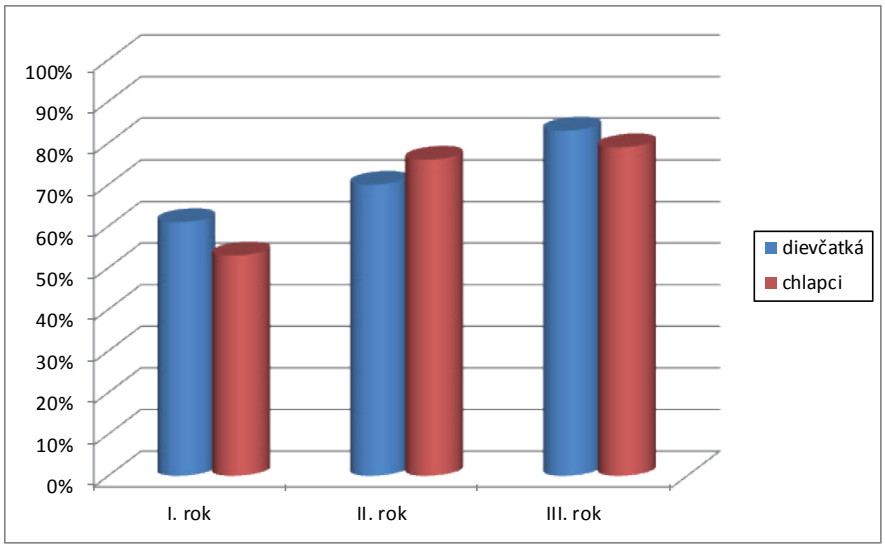
Pracovný list obsahuje 36 úloh, ktoré pomáhajú skúmať oblasť fyzického, duševného a sociálneho vývinu. Vo sfére fyzického vývinu sa našli také kategórie ako sú pohybová zručnosť (1 úloha), manuálna zručnosť (1 úloha), lateralita – prednostné používanie jedného z párových orgánov pohybového alebo zmyslového ústrojenstva (2 úlohy). Vo sfére duševného vývinu boli určené nasledovné detailné kategórie: zrakové vnímanie (2 úlohy), zrakovo-pohybová koordinácia – príprava na písanie (3 úlohy), sluchové vnímanie (4 úlohy), slovná zásoba a jazyková správnosť (2 úlohy), všeobecné vedomosti (2 úlohy), matematické vedomosti a pojmy (6 úloh), sluchová, zraková a pohybová pamäť (3 úlohy), koncentrácia (3 úlohy). V oblasti sociálneho vývinu boli zohľadnené nasledujúce detailné kategórie: mravný vývin (1 úloha), vzťah k dospelým osobám (2 úlohy), vzťah k rovesníkom (2 úlohy), emocionálny vývin (4 úlohy). Na

určenie úrovne vývinu dieťaťa bolo treba spočítať body získané dieťaťom v jednotlivých úlohách a nájsť vhodné rozpätia. Maximálne mohlo dieťa dosiahnuť 108 bodov. Boli zvolené nasledujúce percentné rozpätia: 100 % – 76 % – vysoká úroveň, 75 % – 51 % – priemerná úroveň, pod 51 % – nízka úroveň. Týmto spôsobom boli vymedzené 3 úrovne školskej pripravenosti: vysoká úroveň – 108-82 bodov, priemerná úroveň – 81-55 bodov, nízka úroveň – menej ako 55 bodov. Získané výsledky umožnili určiť úroveň vývinu dieťaťa v jednotlivých sférach.

Vo sfére fyzického vývinu boli určené nasledujúce rozpätia bodov: vysoká úroveň – 22 – 17 bodov, priemerná úroveň – 16 – 11 bodov, nízka úroveň – menej ako 11 bodov. Pre duševný vývin boli určené nasledujúce rozpätia bodov: vysoká úroveň – 68 – 52 bodov, priemerná úroveň – 51 – 35 bodov, nízka úroveň – menej ako 35 bodov. A pre sociálny vývin boli určené nasledujúce rozpätia bodov: vysoká úroveň – 18 – 13 bodov, priemerná úroveň – 14 – 9 bodov, nízka úroveň – menej ako 9 bodov. (M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska)

Nižšie je predstavená kvantitatívna analýza výsledkov získaných vo výskumoch. V prvom rade bola určená všeobecná úroveň vývinu detí. Získané údaje prezentuje graf 1.

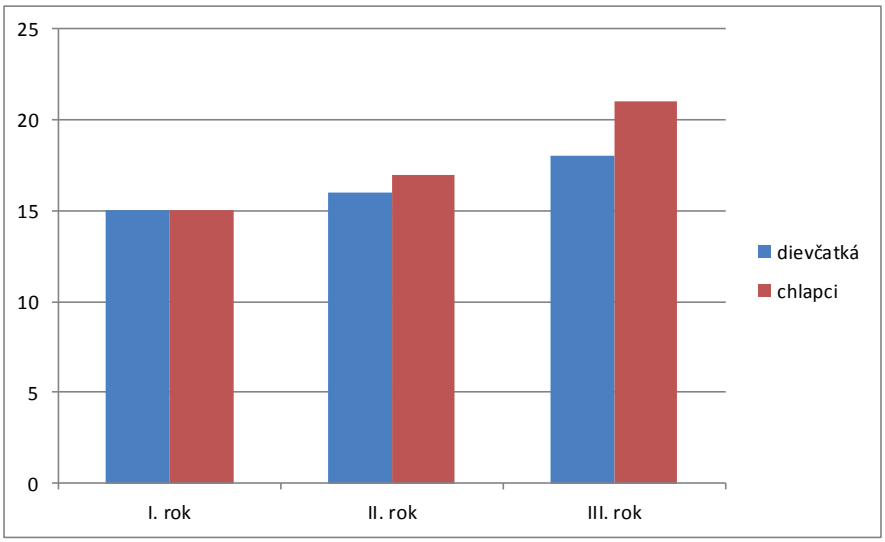
Graf 1. Všeobecná úroveň vývinu skúmaných detí



Údaje znázornené v grafe 1 ukazujú. že všetky deti, ktoré navštevujú materskú školu tretí a druhý rok, dosiahli vysokú úroveň všeobecného vývinu. Všeobecný vývin detí, ktoré chodia do materskej školy prvý rok, bol na priemernej úrovni. Akokoľvek najvyššiu úroveň všeobecného vývinu prezentovali deti, ktoré materskú školu navštevujú tretí rok. Dievčatá vykazovali o niečo vyššiu úroveň ako chlapci. Ďalšou skupinou boli deti, ktoré chodia do materskej školy druhý rok, ale v tomto prípade dominovali chlapci. Najnižší stupeň všeobecného vývinu bol spozorovaný u detí, ktoré absolvovali materskú školu prvý rok. Avšak v tejto skupine na vyššej úrovní boli dievčatá.

Následné bola určená úroveň fyzického vývinu. Získané výsledky sú znázornené v grafe 2.

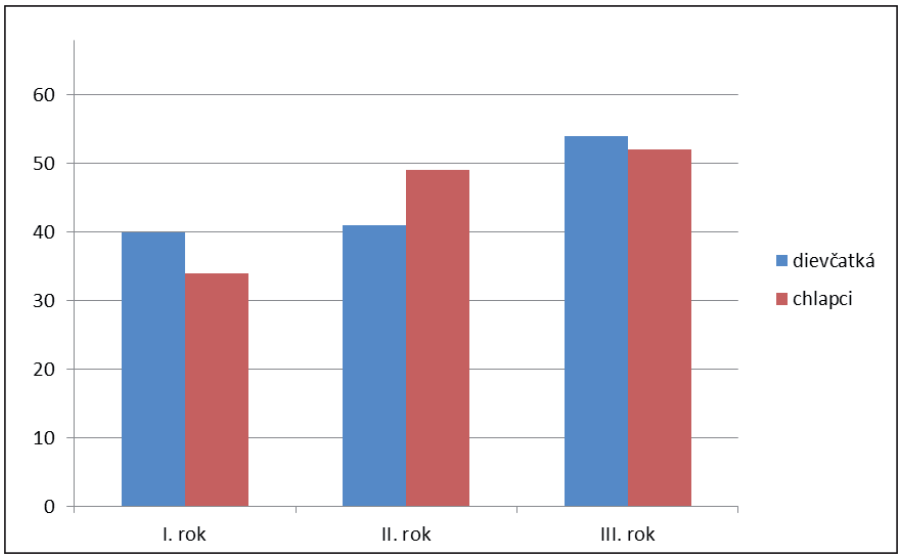
Graf 2. Úroveň fyzického vývinu skúmaných detí



Výsledky predstavené v grafe 2 ukazujú, že v oblasti fyzického vývinu dosiahli vysokú úroveň deti, ktoré chodia do materskej školy tretí rok a chlapci, ktorí ju navštevujú druhý rok. Ostatné deti dosiahli priemernú úroveň fyzického vývinu. Najvyššiu úroveň však dosiahli deti, ktoré navštevovali materskú školu tretí rok. Medzi týmito deťmi dosiahli lepšie výsledky chlapci ako dievčatá. V druhej skupine podľa fyzického vývinu boli deti, ktoré do nej chodili druhý rok. Aj v tomto prípade mali lepšie výsledky chlapci ako dievčatá. Najnižšia úroveň fyzického vývinu bola dosiahnutá v skupine detí, ktoré chodili do tejto inštitúcie prvý rok. Táto úroveň bola taká istá pre chlapcov i pre dievčatá.

Ďalšou etapou výskumov bolo získanie informácií o duševnom vývine skúmaných detí. Získané výsledky predstavuje graf 3.

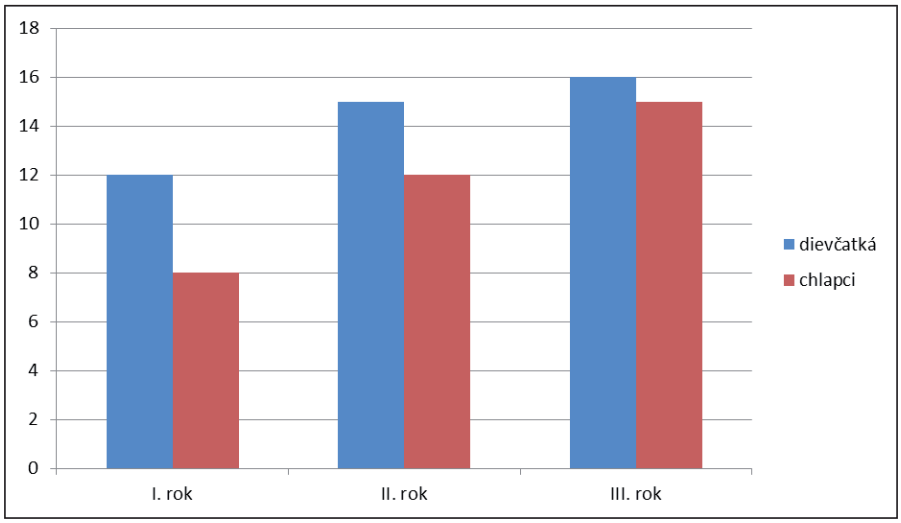
Graf 3. Úroveň duševného vývinu skúmaných detí



Údaje predstavené v grafe 3 ukazujú, že v oblasti duševného vývinu dosiahli vysokú úroveň deti, ktoré chodia do materskej školy tretí rok a deti, ktoré chodia do nej prvý a druhý rok dosiahli priemernú úroveň duševného vývinu. V tomto výskume dominovali deti, ktoré navštevujú materskú školu tretí rok. Medzi nimi mali dievčatá vyššiu úroveň vývinu (54%) ako chlapci. Druhou skupinou podľa duševného vývinu boli deti, ktoré chodia do materskej školy druhý rok. Medzi nimi sa vyššou úrovňou duševného vývinu vyznačovali chlapci. Najnižšiu úroveň duševného vývinu prezentovali deti, ktoré do materskej školy chodia prvý rok. Ale medzi nimi boli na vyššej úrovni vývinu dievčatá.

Poslednou etapou výskumov bolo získanie vedomostí o sociálnom vývine detí. Získané údaje prezentuje graf 4.

Graf 4. Úroveň sociálneho vývinu skúmaných detí



Údaje predstavené v grafe 4 ukazujú, že všetky deti, ktoré navštevujú materskú školu tretí rok a dievčatá, ktoré chodia do nej druhý rok získali vysokú úroveň sociálneho vývinu. Priemernú úroveň sociálneho vývinu prejavovali chlapci, ktorí chodia do materskej školy druhý rok a dievčatá, ktoré ju absolvujú prvý rok. Vo výskumoch získali tieto deti taký istý počet bodov. Chlapci, ktorí navštevujú materskú školu prvý rok, dosiahli nízku úroveň sociálneho vývinu. Všeobecne prezentovali najvyššiu úroveň sociálneho vývinu deti, ktoré navštevujú túto inštitúciu tretí rok. Medzi nimi prezentovali vyššiu úroveň dievčatá ako chlapci. Najnižšia úroveň sociálneho vývinu bola zaznamenaná v skupine detí, ktoré chodia do materskej školy prvý rok. Aj v tomto prípade sa dievčatá vyznačovali vyššou úrovňou tohto vývinu ako chlapci.

Na záver výsledkov výskumov treba skonštatovať, že materská škola má skutočne vplyv na vývin detí. Deti, ktoré chodia do materskej školy tri roky, majú lepšie vyvinutú fyzickú, duševnú a sociálnu sféru, napriek tomu, že v niektorých týchto sférach sú na takej istej úrovni vývinu ako deti, ktoré chodia do predškolskej inštitúcie aj kratší čas. Treba tiež skonštatovať, že rozdiely vývinu medzi deťmi, ktoré navštevujú materskú školu prvý rok a deťmi, ktoré chodia do nej druhý rok, ako aj rozdiel medzi deťmi, ktoré chodia do materskej školy druhý a tretí rok neboli také významné. O významných rozdieloch vývinu môžeme hovoriť v prípade detí, ktoré chodia do predškolskej inštitúcie prvý a tretí rok. Zvlášť znepokojujúca je nízka úroveň sociálneho vývinu chlapcov, ktorí navštevujú materskú školu prvý rok. Je to sféra vývinu, ktorú

je veľmi ťažké stimulovať a ktorá vo veľkej miere zodpovedá za dobré dobrú adaptáciu dieťaťa na školu. Z tohto vyplýva, že rodina nie je schopná vhodne riadiť sociálny vývin dieťaťa. Je to tak preto, že sociálne prispôsobenie sa najlepšie formuje v skupine rovesníkov, a také podmienky poskytuje iba materská škola.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 024PU-4/2013 *Interdisciplinárne koncipovanie a aplikovanie edukačných programov pre deti s problémovým správaním* realizovaného na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogická fakulta (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky)

Literatúra

LEE, Catherine MacAluay, 1997. *Wzrastanie i rozwój dziecka*, Warszawa: Wyd. WSiP. ISBN 83-02-06452-1.

FIJAŁKOWSKA, Agata, 2013. Trudności dzieci 5-letnich w osiąganiu gotowości szkolnej. In: Jagiełło, Ewa, Jówko, Ewa, ed. Dziecko w kulturze współczesnego świata. Siedlce: Wyd. Ewa Jagiełło, s. 272 – 281. ISBN 80 8068-372-7.

KLIM-KLIMASZEWSKA, Anna, 2012. *Pedagogika przedszkolna.* Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA. ISBN 978-83-62329-21-2.

KWAŚNIEWSKA, Małgorzata, ŻABA-ŻABIŃSKA, Wiesława, 2009. *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci.* Kielce: Wyd. Mac Edukacja. ISBN 978-83-7491-268-6.

PODHÁJECKÁ, M. a V. GERKA, 2013. *Gra edukacyjna oknem do poznawania dzieciecego swiata*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA. ISBN 978-83-62329-90-8.

Kontakt

Assoc. Prof. dr. hab. Anna Klim-Klimaszewska
Instytut Pedagogiki (Pedagogický inštitút)
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny (Univerzita prírodných a humanitných vied)
Siedlce, Poľsko
klimanius@interia.pl

Dr Ewa Jagiełło
Instytut Pedagogiki (Pedagogický inštitút)
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny (Univerzita prírodných a humanitných vied)
Siedlce, Poľsko
ewa_jagiello@poczta.onet.pl

EDUCATION OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE IN THE FACE OF MODERN CHALLENGES

PREDŠKOLSKÁ EDUKÁCIA V KONTEXTE AKTUÁLNYCH ZMIEN

Stanisława WŁOCH

Abstract

The article touches upon the problems of modern pre-school education. The occurring civilization, cultural and economic changes require a different attitude towards the process of development and education of children of pre-school age. Basing on international research, a child is shown as a developing, active and thinking entity that requires innovative organization of pre-school education.

Keywords: change, development, process of education

Abstrakt

V príspevku sú prezentované problémy súčasnej predškolskej výchovy. Prebiehajúce civilizačné, kultúrne a hospodárske zmeny si vyžadujú iný pohľad na proces rozvoja a výchovy detí v predškolskom veku. Na základe medzinárodného výskumu je dieťa prezentované ako rozvíjajúci sa aktívny a mysliaci jedinec, ktorý si vyžaduje inovačný prístup pri organizovaní predškolského vzdelávania.

Kľúčové slová: zmena, rozvoj dieťaťa, proces výchovy

1. Change and education

The changes occurring in the world as inevitable movement, which must be accepted by a human being, provoke many existential questions and doubts of a modern man. The deepening economic crisis, uncertainty of tomorrow, terrorism, sense of threat and being lost in the world of information, unstable moral values lead to philosophical and pedagogical reflection. A human being always faces new challenges, is subjected to new requirements and must search for new possibilities and new solutions, which requires thoughtfulness, responsibility and understanding of the world. Thus, the man of the past must not only to find the logic in the chaos of events and patterns, but also is obliged to acquire new knowledge and skills, as well as deal with new phenomena, social situations and experiences. The success in live will be dependent on the swiftness in rejecting all patterns of behaviour and adopting new ones which are based on creativity and transgression (Z. Bauman 2000).

A vital role in this respect and in other areas of live may be played by education. The role of education in changing the world is observed by acknowledged philosophers and futurologists, e.g. A. Toffler claims that "education should result from the image of the future and, simultaneously, it should shape the image of tomorrow basing on the present" (A. Toffler 2000, s. 402-403).

The challenge of modern education is not only the acquisition of knowledge, but also skills required for adapting to different conditions in which new tasks are undertaken and accepted changes are realized. This requires a high amount of intellectual, organizational and practical work. It is assumed that a change occurs when the entities responsible for its implementation make changes in attitudes towards old values and become involved in new ones. The sole knowledge of a proposed change is not sufficient to reach the level of efficiency of a given change (Predy 1997, s. 32). Each and every change requires reasonable time to acquire new information, competences, development effects, as well as adequate organizational conditions and social support.

The reality of tomorrow and the new scientific attitude towards the development of an entity, present challenges of creating new values before the education system. What is needed is a new model of approach to the questions: Who are children? Who may they become? What is their genetic potential? According to the statement of humanistic psychology "that a human being is not anybody immediately; it is rather somebody that may just become who it may be by nature"(J. Kozielecki 1995, s. 28).

Moreover, we search for education which will accelerate the development of an entity and prepare it for a changing social, cultural and economic reality. "Education in Europe requires a different attitude towards our country, continent and human's lot than the one existing hitherto. Education must express specificity and identity of each country. Furthermore, it must aim at preparing graduates for the participation and resolving the problems of Europe and create a harmonious global community"(K. Denek 1998, s. 17-18).

The key component of the modern education system, which has been always integrated with politics and economic and cultural development, is putting emphasis on the development of these skills which are essential in human life. Is the development of skills enough?

I think not. A vital task of education is the development of personality based on the system of values and the level of general and personal culture. The lack of elements stimulating the emotional and moral intelligence in the process of education leads to a crisis. In the European Commission's Report *Creating an Innovative Europe,* there was included an appeal: "Europe, wake up before it is too late" - words of the former Prime Minister of Finland, EskoAho - which included challenges and possibilities of development of modern societies of Europe - through the induction and development of valuable educational processes - development of multi-dimensional human being. An essential role in the preparation of an entity for a changing reality is attributed to pre-school education.

2. Significance of the pre-school period in the development of a child

In the member states of the EU, there is developed the idea of starting education from the birth to an old age. An important rank is attributed to pre-school education which includes different types of activities stimulating development of a child. Pre-school education in the member states of the EU is the beginning of organized education designed to prepare

children for school and their harmonious development. One of the fundamental tasks undertaken by the EU was to establish minimum standards of pre-school education. Early education has become the priority of the investment within the scope of education and innovation. The European Parliament aims to expand education of a small child in all member states. The priority in pre-school education is respecting the rights of children to their spontaneous development proceeding according to their internal rhythm and realization of their own ways of reaching higher and higher intellectual, emotional and social level. Never over the course of history, as in the present, it is necessary to think of a child, its development possibilities in a new way - a child that has its hidden thoughts, creative potential, own experiences. It is believed that childhood counted from the birth to the start of school education plays a decisive role in the development of entities. In this period, the plasticity of an organism is the highest and the pace of intellectual, social and spiritual development accelerates. Children are equipped with a complete and powerful brain/mind that is completely different from an adult's one. It is perfectly adjusted to the role which has been envisaged by education at this level of development. The findings concerning the development of a child's brain show taking care of children, allowing them for a free play, education, expression and exploration is not a tough obligation but a key task of adults.

Children's minds may be compared to minds of scientists as they always aim at exploring the world, testing, creating and concentrate on everything that is new and interesting. Their brains are characterized by higher plasticity than the brains of adults. Children owe their special predispositions to learning to properties of the brain to create the largest neural network under the influence of environmental and genetic factors which is responsible for the development of an adult. Pre-school pedagogy as a subdiscipline of pedagogy includes contents, models, elaborated theories based on the interdisciplinarity of knowledge. The modern theory of stimulating the development of a child is a development theory based on natural development, relations and interactions occurring between a child and its surrounding. Developmental pedagogy defines tasks and conscious development of specific values, standards, skills and understanding of different aspects of environment. A child, according to this theory, is perceived as a thinking entity who acts in cooperation with environment. Education is oriented here on effects of intellectual, emotional and social development of a child.

"Development is hierarchical in terms of constant pursuit of what is better than what we have, and growing away from primitivism and simplicity. It is about aiming at increased complexity and maturity"(E. Näsman 1995, s. 286).

Development changes are not restricted by the age of an entity. Frequently, these changes do not converge with the same years of life; they occur in different and individual rhythm and pace, and their effects depend on various external and internal conditions. For each child has its individual way of development, and development must be perceived here as a sequence of consecutive changes and reaching a next phase - whereas each of them is characterized by different properties. The theories of development by, e.g. E. H. Eriksson, M. Mahler, D. Stern, J. Piaget are theories of particular studies which are based on the idea of a versatile course of development. Each stadium determines and is based on the previous one, and is dependent on the surrounding, situation, range of experiences, multiplicity of contents, methods and forms of work with a child.

J. Piaget, L. Wygotski clearly indicate that in development there are universals. One of them is natural development and natural learning. Thus, education and development of a child should not be contradictory to each other as consistence leads to the increase in intellectual, moral and social development. Moreover, development is determined by inborn predispositions, domination of a given kind of intelligence. Learning and development are subject to self-regulation and thinking processes.

3. In search of a way of child's development

Let us think what favours child's development. Which conditions need to be met to ensure the consistence of natural development and education? The basic task of early childhood educationin member states of the EU is first and foremost respecting of rights of a child to spontaneous and natural development proceeding according to his or her internal rhythm. This task consists in supporting development and helping with the choice and realization of one's own way.

Conducting an analysis of pre-school education in various European countries, there are noted differences in particular tasks or purposes of the processes of stimulating children's development. Thus, Scandinavian countries put emphasis on multidimensional development of a child's personality, attitudes and features which are necessary in further school education since in this period a student is characterized by cognitive curiosity about the world. Children manifest tendencies to explore and search for relations in the surrounding reality by themselves.

This period is a time of development and creation of their own intellectual, moral and cultural potential. It is a period of constant pursuit of knowledge, surprises at the world. It is the time of creating and developing a plan of future personality.In order to understand children and see the world with children's eyes, adults must have access to the world of children/s lives. This means that a teacher participates in a child's life, observes his or her development as progressive diversity, integrity and elasticity in thinking processes.Therefore, child's development is conditional on the possibility of action and his or her creative activities. Taking actions due to children's own motives and needs gives them the possibility of control and engagement. Thus, it is required that children have access to actions which release activity and allow for experiencing phenomena and emotions.

Education consists in experiencing something that evokes something special. Children's experiences are created in their world and lives - in the world where nature, society, culture, history and a child are joined together to become a whole. Understanding child's experiences requires to pay attention on things which absorb and interest a child in his or her complex and different world(E. Johansson, I.P. Samuelsson 2004). Each situation becomes a new field of experiences for children. It leaves a mark on their minds.

R. Maighan suggests recognizing a right of children to their own education in which they have the possibility to develop themselves through (analytical, experimental, exploratory) actions taken independently. This means that the process of stimulating development of a child consists in creating appropriate conditions adjusted to the possibilities of a child so that he or she can experience natural phenomena from the surrounding reality and express own emotions and thoughts. It is education towards a child, his/her thinking and emotional processes, as well as his/her internal needs of development. (R. Maighan 1993, s. 431).

Children develop in action and through action in which they create themselves, experience, become active and autonomous, make choices, prefer and realize their own skills. Children are characterized by an inner state of awareness which motivates them to undertake actions and develop their own independence and activity for releasing their hidden creativity.

"A child develops and changes continuously, but it is assumed that it occurs from the perspective located of a process of natural development which is established in advance in a child. The process is executed in cooperation with the surrounding as an inseparable whole"(E. Nordin-Hultman, 2004, s. 304).

Pre-school education has distinct tasks within the scope of developing skills of intellectual and emotional processes. Small children think and observe not only phenomena in the world of adults, but also draw conclusions, experiment and solve various problems in their environment.

A vital role in developing thinking is played by educational situations whose purpose is to explore "something" through their own experiences. "If we want to learn what and how children think, they must be put in situations in which they will be made to think out of their own curiosity"(E. Nordin-Hultman 2004).

A significant role in child's development is attributed to experiments and experiencing the world which create the child's awareness and stimulate the work of the brain. Thanks to experiments, some phenomena in the world become recognizable to a child as a structure located in one's awareness constitutes a natural and obvious way of thinking. Each experience leaves a trace in a child's mind and contributes to the development of a thinking process.

Children's experiences are created in their world and lives - in the world where nature, society, culture, history and a child are joined together to become a whole. Understanding child's experiences requires to pay attention on things which absorb a child (E. Johansson, 2003). An access to a child's world of experiences requires from a teacher abilities and skills to observe the world from the perspective of a child and not an adult, and come to know the manner of child's thinking. A process of education based exclusively on the execution of a programme and planning from the perspective of a teacher does not contribute to the development of thinking since a child meets a person who provides knowledge, information how to complete a task according to a specified pattern.

Thinking of a child is different than thinking of an adult. Therefore, a teacher's task is to support children in terms of developing thinking and understand each child, his/her way of expression and thinking, as well as get to know a child's world of thoughts.

A teacher cannot tell children how to think. Instead, he should face children with specific tasks and problems which could be solved by themselves with the use of their internal cognitive processes (E. Nordin-Hultman 2004, s. 168). Development of a thinking process is an indirect result of both spontaneous and planned interactions between a thinking process of a child and conditions and community of adults. A child in a pre-school period must be perceived not only as a cooperating and active entity that is responsible for its own control, but also as a person searching for new contents who is characterized by cognition and fulfilling their inborn curiosity about the world.

Bibliography

BAUMAN, Z.2000. Ponowoczesna szkoła życia. In: KWIECIŃSKI. Z. ed.*Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa:wyd. IBE. ISBN 83-87925-31-4.

DENEK, K., 1998. *O nowy kształt edukacji.* Toruń: Wydaw. Edukacyjne „Akapit". ISBN83-85386-987-X.

KOZIELECKI, J. 1995. *Koniec wieku nieodpowiedzialności.*Warszawa: Wydaw.Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza ISBN 83-85386-987-X.

NÄSMAN, E. 1995. Vuxnasintresseavatt se med. Barns ögon.In: DALGHLGREN, L., HULTQVIST, K., ed. *Seendetochseendetsvilhor. En bog om barns ochungaswälförd.* Stockholm:HLS F*örlag,*ISBN brak.

NORDIN-HULMAN, E. 2009. *Pedagogiska.miljöer och bars subjektskapande*: Wydaw Liber Stockholm. ISBN 91-47-05196-5.

JOHANSSON, E. & I.P. SAMUELSSON. 2003. *Förskolan-barns förstaskola*! Lund: Studentlitteratur.ISBN 91-44-04222.

MAIGHAN, R. , 1993. *Socjologia edukacji.* Toruń: Wydaw: UMK. ISBN 83-231-0444-1.

PREDY, M., 1997. Kierowanie zmianą utrwaloną. In: EKIERT – GRABOWSKA, D. ed. *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną.* Radom: Wydaw. RadomISBN 83-87039-48-9.

TOFFLER, A. 2000. *Szok przyszłości.* Poznań: Wydaw. „Kurpisz" ISBN 978-83-89738-90-5.

Kontakt

dr StanisławaWłoch
Uniwersytet Opolski
Instytut Studiów Edukacyjnych
45-055 Opole, ul. Czaplaka 2a
swloch@uni.opole.pl

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

PRÍPRAVA UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL V TEÓRII A PRAXI

PRESCHOOL TEACHER TRAINING IN THEORY AND PRACTICE.

Monika MIŇOVÁ

Abstrakt

Autorka príspevku sa zaoberá problematikou prípravy učiteľov materských škôl v teoretickej a praktickej rovine. V teoretickej rovine sa budeme venovať profesijnej dráhe budúceho učiteľa, jeho príprave na rolu učiteľa na I. a II. stupni vysokoškolského štúdia. V druhej časti príspevku sa budeme venovať praktickej príprave študentov na budúce povolanie počas ich štúdia na vysokej škole.

Kľúčové slová: učiteľ, materská škola, príprava učiteľa

Abstract

The author‘s contribution deals with the preparation of kindergarten teachers in theoretical and practical terms. In theory, we will focus on career track future teacher, his preparation for the role of teacher to I. and II. higher education degree. In the second part of the article we will focus on the practical preparation of students for future employment while studying at university.

Key words: teacher, pre-schoool, teacher training

Úvod

Podľa súčasnej platnej legislatívy je učiteľ definovaný ako fyzická osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť a je zamestnancom školy alebo školského zariadenia a v súvislosti s vykonávaním pedagogickej činnosti je chránenou osobou (Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §3, ods. 1 a ods.7).

Špecifiká učiteľskej profesie navodzujú mnohé otázniky o jej profesionalite ako takej. Poniektorí sa aj pýtajú, či je vôbec možné naučiť sa učiteľskej profesii. Nastolená otázka núti človeka k zamysleniu sa, prídu aj negatívne a možno až skeptické myšlienky, ale na druhej strane nás nútia zamýšľať sa a hľadať odpovede na otázky a problémy súvisiace s učiteľskou profesiou. Učiteľ má svoje povinnosti, ale aj práva, má mať osvojené kompetencie, ktoré mu pomôžu rozvíjať kompetencie u detí a kladú sa na jeho profesiu určité nároky.

„Učiteľská profesia so širokým spektrom požadovaných rolí v rozvoji myslenia o učiteľovi sa často charakterizuje ako komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí ale i pred-

sudkov a stereotypov, vzorov a úloh, ktoré sa formulujú v pracovnom výkone prostredníctvom profesionálneho konania a správania.“ (Manniová 2008, s. 42).

Spilková (1997) chápe učiteľskú profesiu ako súbor činností, ktorých zmyslom je celková kultivácia žiaka, jeho schopností, vlastností, záujmy, hodnotovej orientácie a pod., sprostredkovanie poznania, uľahčenie socializačného procesu, vstup do siete sociálnych vzťahov, spoločenských hodnôt a kultúrnych tradícií, vybavovanie základnými vedomosťami, zručnosťami a návykmi.

Každá profesia formuluje svoje špecifiká v niekoľkých úrovniach, sformulovaných v dimenziách profesionality a ich znakoch (Alan In Kasáčová 2004). Sú to tieto úrovne profesionality:

- *individuálna* – osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála, ktoré má spĺňať,
- *spoločenská* – v ktorej sa formulujú úlohy a povinnosti profesionála a požiadavky spoločnosti na jeho pracovný výkon a dosahované efekty, ako aj akceptovateľné normy jeho profesionálneho konania,
- *kvalifikačná* – v ktorej sa konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup, resp. špecializáciu.

O učiteľskej profesii môžeme uvažovať z rôznych hľadísk, napr. z hľadiska jej vývoja, rôznych jej poňatí, meniacich sa požiadaviek na jej obsah, z hľadiska prípravy na ňu a pod.

Kasáčová (2004, s. 25) tvrdí, že profesionalita učiteľa a utvára v troch dimenziách:

1. *Personálna dimenzia profesionality*
2. *Etická dimenzia profesionality*
3. *Odborná dimenzia profesionality*

Pod personálnou dimenziou rozumieme väčšinou tri oblasti: *motiváciu k povolaniu, nadanie k povolaniu a kognitívne predpoklady.*Pod ***etickou dimenziou*** rozumieme podstatu a poňatie morálky učiteľského povolania, etickú dimenziu učiteľskej profesie a etický kódex profesie pedagóga. Pod ***odbornou dimenziou*** rozumieme určité fázy profesijnej dráhy učiteľa: voľba učiteľskej profesie, prípravná fáza, profesijný štart, profesijná adaptácia, profesijný vzostup, profesijná stabilizácia, resp. migrácia; profesijné vyhasínanie (vyhorenie).

Budúci učiteľ materskej školy podľa Helusa (1995, s. 105) by mal mať osvojené nasledovné kompetencie: odborno-predmetové, psychologické, pedagogicko-didakticko- psychologické, komunikatívne, riadiace (pedagogicko-manažérske), poradensko-konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi. Pokúsime sa jednotlivé predmety na bakalárskom a magisterskom stupni štúdia rozdeliť podľa jednotlivých kompetencií učiteľa.

Odborno-predmetové:

V podmienkach materských škôl sem patria odborné znalosti zo všetkých vzdelávacích oblastí (kognitívnej, perceptuálno-motorickej a sociálno-emocionálnej), z jednotivých podoblastí a prierezových tém podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 − predprimárne vzdelávanie (2008). Študenti získavajú poznatky zo spomínaných oblastí v nasledujúcich predmetoch v jednotlivých stupňoch štúdia.

Bakalárske štúdium:

Tvorba počiatočných matematických predstáv, Metodika výtvarnej výchovy v MŠ (ďalej materská škola) a ŠKD (ďalej školský klub detí), Edukológia predškolskej a školskej telesnej

výchovy, Metodika Hv v MŠ (ďalej hudobná výchova) a školských kluboch, Jazyková výchova v materskej škole.

Magisterské štúdium:

Výtvarné projektovanie v MŠ, Inovačné trendy v predprimárnej matematickej edukácii, Projektovanie jazykovej a literárnej výchovy v materskej škole, Prírodovedné aktivity v MŠ, Hudobné projektovanie, Pracovné projektovanie, Telovýchovné projektovanie, Environmentálna výchova, Mediálna výchova.

Zastúpenie jednotlivých predmetov je vyššie na magisterskom štúdiu. Bakalárske štúdium je poddimenzované. Ak si uvedomíme, že študenti nemusia pokračovať ďalej v štúdiu a absolvovaním bakalárskeho stupňa štúdia sa stávajú kvalifikovanými učiteľmi materskej školy, tak ich príprava v odbornej dimenzii a odborno-predmetových kompetenciách je nedostatočná.

Psychologické:

Umožňujú nazerať študentovi na dieťa z hľadiska jeho vývinových a individuálnych zvláštností. Študent má určiť možnosti ale aj bariéry rozvoja dieťaťa.

Bakalárske štúdium:

Predškolská a elementárna pedagogika a psychológia a Vývinová a sociálna psychológia.

Magisterské štúdium:

Pedagogická psychológia

V prvom roku bakalárskeho štúdia študenti absolvujú dva psychologické predmety. Tu získajú potrebné psychologické vedomosti, z ktorých na praxi budú vychádzať pri poznávaní osobnosti dieťaťa predškolského veku. Najväčšiu starosť študentom robí prepájanie už získaných teoretických poznatkov z vývinovej psychológie do praxe. V magisterskom štúdiu absolvujú pedagogickú psychológiu, ktorá ich posúva do od dieťaťa k učiteľovi a jeho profesijným kompetenciám v tejto oblasti.

Pedagogicko-didakticko-psychologické:

Tieto kompetencie súvisia s postupmi a metódami učiteľa pri práci s obsahom vzdelávacích oblastí.

Bakalárske štúdium:

Predškolská a elementárna pedagogika a psychológia a Predškolská a elementárna didaktika a diagnostika.

Magisterské štúdium:

Metodika pedagogického diagnostikovania, Hra v edukačnom procese materskej školy a Multitvorivá edukácia.

V prvom ročníku bakalárskeho štúdia študenti absolvujú trojpredmet, ktorý je kombinovaný zo všeobecných predmetov pedagogiky a psychológie, ale aj predškolskej pedagogiky ako základného a povinného predmetu v danom študijnom odbore a programe. Následne v druhom ročníku študenti absolvujú predmet pod názvom *Predškolská a elementárna didaktika*, ktorý tvorí základ k pochopeniu tejto problematiky. Výučba tohto predmetu sa spája s náčuvmi a následnými rozbormi práce učiteľky vo fakultných materských školách, kde študenti absolvujú priebežnú pedagogickú prax. Metodiky jednotlivých vzdelávacích oblastí sú zaradené do študijného programu až v druhej polovici štúdia. Preto, keď majú už študenti realizovať mikro výstupy, najväčší problém im robí zvládnuť edukačný proces po metodickej stránke.

Ako uvádzajú študenti, dve vzdelávacie oblasti (telesná a výtvarná výchova) sú pre nich najnáročnejšie z hľadiska organizácie a použitia vhodných metód. Osvojovanie si rozličných metód kritického myslenia má mimoriadny význam pre budúcich učiteľov. Tí by sa mali naučiť nielen kriticky myslieť, ale aj jednotlivé stratégie analyzovať tak, aby získali zručnosť v ich používaní a v primeranej forme ich vedeli aplikovať vo svojej budúcej pedagogickej praxi (Belásová 2001, s. 97).

Komunikatívne:

Komunikatívnymi kompetenciami sa tvoria dobré vzťahy medzi učiteľom a deťmi, dobrá klíma. V tejto oblasti robí študentom najväčší problém prispôsobiť slovnú zásobu jednotlivým vekovým kategóriám detí. Taktiež pri preberaní detí od rodičov v čase ich príchodu do materskej školy. Študenti v nižších ročníkoch majú ešte zábrany v komunikácii s rodičmi, ale študenti vo vyšších ročníkoch už majú v náplni praxe komunikáciu s rodičmi.

Bakalárske štúdium:

Pedagogická komunikácia a hra

V magisterskom štúdiu nemáme takto zameraný konkrétny predmet.

Riadiace (pedagogicko-manažérske):

Uvádzať detí do širších sociálnych súvislostí, dokázať organizovať (manažovať) si edukačný proces, správne sa rozhodovať. Práve tieto kompetencie si študent bude osvojovať v každodennej priamej práci s deťmi. Vedieť sa správne situačne rozhodnúť, predpokladá mať dostatok vedomostí ale aj zručností a vedieť tieto vedomosti správne použiť.

Bakalárske štúdium:

Predškolská a elementárna didaktika a diagnostika

Magisterské štúdium:

Kurikulum materskej školy, Edukačné praktikum, Manažment školy a školský marketing a Školský a projektový manažment.

Tieto kompetencie súvisia s vedením a riadením nielen vlastnej edukačnej činnosti v triede, ale aj riadením materskej školy. Vedomosti týkajúce sa riadenia školy študenti uplatnia v praxi až po 5 rokoch praxe, kedy sa budú môcť uchádzať o post riaditeľa materskej školy.

Poradensko-konzultatívne:

Tieto kompetencie uplatňujeme najmä vo vzťahu k rodičom. Tým, že učitelia a študenti dokážu správne poradiť, vysvetliť, odpovedať na otázky rodičom, plní sa aj poradenská funkcia materskej školy. Študenti túto kompetenciu získavajú postupne.

Bakalárske štúdium:

Kooperácia školy s inštitúciami

Magisterské štúdium:

Rodina a predškolské dieťa

Aj keď teoretické vedomostí majú osvojené z predmetu *Kooperácia rodiny s inštitúciami* a na magisterskom štúdiu z predmetu *Rodina a predškolské dieťa,* ale študentom chýbajú životné skúsenosti. Z tohto dôvodu majú ešte zábrany púšťať sa do „radenia“ rodičom.

Plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi:

Už sme spomínali, že študenti majú predmet Predškolská a elementárna didaktika a diagnostika. Tu sa v teoretickej rovine oboznamujú ako plánovať, projektovať a programovať edukačnú činnosť detí a následne si to overujú na praxi. Taktiež v každej metodike vzdelávacích oblastí preberajú s príslušnými metodikmi ich špecifiká, ktoré musia zohľadňovať pri plánovaní, projektovaní a programovaní. Rozvoj osobnosti dieťaťa znamená formovať ho po všetkých stránkach a preto je potrebné stanoviť si a formulovať ciele nielen kognitívne, ale aj psychomotorické a socio-afektívne. Kognitívne ciele by sme mali formulovať aj na vyššie kognitívne procesy.

Bakalárske štúdium:

Predškolská a elementárna didaktika a diagnostika

Magisterské štúdium:

Kurikulum materskej školy a Edukačné praktikum.

V magisterskej forme štúdia si svoje kompetencie súvisiace s plánovaním a projektovaním edukačnej práce s deťmi študenti dopĺňajú v rámci dvoch povinných predmetov. V tejto časti štúdia je väčší priestor rozširovať danú oblasť poznania, pochopenia a praktického uchopenia týchto primárnych činnosti učiteľa.

Súčasťou študijných programov je aj pedagogická prax. Môžeme ju rozdeliť na: úvodnú, priebežnú a súvislú pedagogickú prax. Pedagogická prax sa realizuje v stanovenom čase a za presne vymedzených podmienok. S podmienkami konkrétnej pedagogickej praxe (termín jej konania, rozsah, obsah, organizácia) sú študenti oboznámení počas pravidelných inštruktážnych seminárov konajúcich sa pred začiatkom každej praxe. Nie je prípustné svojvoľne meniť začiatok a ukončenie pedagogickej praxe. Svoju neúčasť na praxi (z objektívnych dôvodov) je študent povinný vopred nahlásiť Referátu pre pedagogické praxe PF PU v Prešove (ďalej Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity) alebo metodikovi pedagogickej praxe a cvičnému učiteľovi/učiteľke. Neospravedlnená neúčasť na pedagogickej praxi sa považuje za nesplnenie podmienok k udeleniu zápočtu za pedagogickú prax a porušenie študijného poriadku, ktoré bude riešené pred Disciplinárnou komisiou PF PU v Prešove. Všetky informácie k pedagogickej praxi sú zverejnené na webovej stránke PF PU v Prešove http://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/vzdelavanie/referat-pre-pedagogicke-praxe.

S konkrétnymi povinnosťami v rámci jednotlivých druhov praxí sú študenti oboznamovaní aktuálne pred začatím konania danej pedagogickej praxe a zároveň všetky informácie sú zverejnené na spomínanom webovom sídle. *Realizovanie pedagogickej praxe študentmi je obrazom aplikácie získaných vedomostí a zručností v realite. Prax tvorí spojovací článok medzi teóriou a ich budúcou samostatnou činnosťou* (Kochová 2007, s. 81). Pedagogická prax študentov počas procesu stávania sa učiteľom má nezastupiteľné miesto. Prostredníctvom nej si študent posilňuje a rozširuje svoju autonómiu a rozvíja a skvalitňuje kompetencie.

Prieskum

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory absolventov/budúcich učiteľov materskej školy na:

- ich kompetencie,
- štúdium na VŠ,
- ponúkané predmety v študijnom pláne.

Cieľ prieskumu sme dosiahli prostredníctvom ankety, ktorú tvorilo 5 otázok. V príspevku uvádzame výsledky ankety z troch akademických rokov. Respondentmi boli:

- prví absolventi študijného odboru Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a predškolská pedagogika v akademickom roku 2003/2004. Ankety sa zúčastnilo 23 absolventov externej a 11 absolventov internej formy štúdia.
- študenti študijného odboru magisterské štúdia Predškolskej pedagogiky v akademickom roku 2011/2012. Ankety sa zúčastnilo 9 študentov z dennej aj externej formy štúdia.
- študenti študijného odboru magisterské štúdia Predškolskej pedagogiky v akademickom roku 2012/2013. Ankety sa zúčastnilo 7 študentov z dennej a 8 študentov z externej formy štúdia.

Na otázku ako Vás pripravila vysoká škola v nasledujúcich kompetenciách respondenti mali možnosť odpovedať za pomoci škály od 1 (výborne) do 5 (nedostatočne). Tu sú výsledky.

Tab. 1: Kompetencie študentov v roku 2003/2004

Kompetencie	**2003/2004**									
	Denné študentky					***Externé študentky***				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
odborno – predmetové (všetky vzdel. oblasti)	7	2	1	1	0	4	13	5	1	0
psychologické	2	7	2	0	0	3	10	6	4	0
pedagogogicko-didakticko-psychologické	0	8	3	0	0	3	13	6	0	1
komunikatívne	3	5	2	0	1	6	8	9	0	0
riadiace	0	2	7	0	2	3	8	9	2	1
poradensko-konzultatívne	0	2	7	2	0	4	6	9	2	2
plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi	5	3	3	0	0	5	12	1	4	1

Tab. 2: Kompetencie študentov v roku 2011/2012 a 2013/2013

Kompetencie	**2011/2012**										**2012/2013**									
	Denné študentky					***Denné študentky***					***Denné študentky***					***Denné študentky***				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
odborno – predmetové (všetky vzdel. oblasti)	6	3	0	0	0	6	2	1	0	0	0	6	1	0	0	6	2	0	0	0
psychologické	5	1	3	0	0	2	7	0	0	0	0	7	0	0	0	4	4	0	0	0
pedagogogicko-didakticko-psychologické	6	2	1	0	0	5	4	0	0	0	0	6	1	0	0	3	5	0	0	0
komunikatívne	7	2	0	0	0	7	2	0	0	0	3	3	1	0	0	3	3	2	0	0
riadiace	7	0	2	0	0	2	3	3	1	0	0	2	4	1	0	6	1	1	0	0
poradensko-konzultatívne	5	0	2	1	0	3	3	3	0	0	0	2	4	0	0	3	5	0	0	0
plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi	6	3	0	0	0	7	2	0	0	0	4	3	0	0	0	7	1	0	0	0

V profiloch absolventov učiteľského štúdia sa stretávame s celou škálou požiadaviek na profesijné spôsobilosti učiteľa i na osobnostné kvality učiteľa. V odbornom profile a uplatnení absolventa tohto študijného odboru je aj riadiaca a metodická činnosť, ktorú môžu po ukončení štúdia a splnení ďalších požiadaviek vykonávať. Študenti v jednotlivých rokoch skúmania mali na riadiace kompetencie rôzny názor. V akademickom roku 2003/2004 študentky nemali ešte predmety zamerané na manažment školy ako študentky v štruktúrovanom štúdiu. Podobné výsledky máme aj v kompetencii plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi. Z toho dôvodu si myslíme, že výsledky v posledných rokoch skúmania sú lepšie ako spred 10 rokov. V tomto smere štruktúrované štúdium prinieslo pozitívne zlepšenie.

Tab. 3: Názory a odporúčania študentov na vysokoškolskú prípravu

2003/2004		2011/2012		2012/2013	
Denné	**Externé**	**Denné**	**Externé**	**Denné**	**Externé**
manažment, riadenie, legislatíva	tvorivá dramatika	viac ústnych skúšok	metodiky práce s deťmi	tvorivá dramatika	viacej ústnych skúšok
ekonomika, právo	pedagogická diagnostika	štátna skúška aj praktická	komunikácia v riadení	zrušiť multitvorivú edukáciu	
didaktiky dať pred praxou	špeciálna pedagogika	vypisovanie dokumentácie		špeciálna pedagogika	prvá pomoc
	viac praktických seminárov	viac praktických seminárov		viacej praxe a v každom semestri	práca s problémovými deťmi
	zredukovať predmety			metodiky jednotlivých činnosti a výchov	využitie IKT (interaktívna tabuľa, PC, edukačný softvér)

Interní študenti v roku 2003/2004 hľadiac do budúcnosti cítia v oblasti riadenia nedostatok a preto aj návrhy na doplnenie predmetov sú z tejto oblasti poznania. Externí študenti, ktorí sú viac-menej z praxe, navrhujú praktické predmety, z ktorých nemajú dostatočné vedomosti a pociťujú tento nedostatok priamo v edukačnom procese.

Ako uvádza Podhájecká (2002, s. 179): *„ V úsilí o skvalitňovanie praktickej a teoretickej zložky pedagogickej prípravy študentov odboru predškolská pedagogika sme zaradili v rámci praxe od 1. ročníka dobrovoľnú študentskú činnosť v rozsahu 1 hodina týždenne, pedagogicko-psychologické pozorovania a analýzu výchovnovzdelávacieho procesu v materskej škole v rozsahu 2 hodiny týždenne.“* Ako jediný tento odbor má/mal na fakulte prax pre študentov od 1. ročníka, aj tak študenti v tomto smere pociťujú určitý nedostatok. Študenti navrhujú viac praktických seminárov, ale aj zaradiť metodiky/didaktiky vzdelávacích oblastí a práce s deťmi. Podobné zistenia nachádzame v prieskume, ktorý realizoval Portik (2002, s. 184), kde študenti taktiež navrhujú viac sa venovať didaktikám predmetov. Čo je zaujímavé študenti navrhujú viac ústnych skúšok a napr. aj praktické štátne skúšky.

Externé študentky z akademického roka 2012/2013 vyjadrili svoje názor na doplnenie predmetov:

- komunikácia s rodičmi, verejnosťou, zriaďovateľom (vystupovanie, vyjadrovanie ap.),
- tvorivé techniky s deťmi,
- kombinovať ľahšie predmety s ťažšími, odbornejšie s praktickejšími.

Tab. 4: Nesplnené očakávania študentov

2003/2004		2011/2012		2012/2013	
Denné	**Externé**	**Denné**	**Externé**	**Denné**	**Externé**
mala som vyššie očakávania	- málo konkrétnych praktických hodín		absencia spätnej väzby zo seminárnych prác	málo praktických cvičení	prístup niektorých vyučujúcich
málo praxe	málo konzultácií		veľa teórie bez implementácie do praxe		predmety málo prepojené s praxou
málo praktických cvičení pre prácu v MŠ	v prístupe vyučujúcich (bez konkretizácie)		orientácia pedagógov na primárny stupeň		chýba väčšia prepojenosť medzi predmetmi

Externé študentky z akademického roka 2003/2004 vyjadrili svoje nesplnené očakávanie ešte takto:

- v niektorých predmetoch slabé prepojenie teórie s praxou,
- málo priestoru venovaného didaktikám predmetov,
- veľa všeobecných predmetov,
- predimenzované učivo.

V akademickom roku 2011/2012 externé študentky vyjadrili svoje nesplnené očakávanie nasledovne:

- konferencie pre externých študentov, výmenné pobyty, konverzácie so zahraničnými študentmi,
- nedostatok expertov a publikácii pre predškolskú pedagogiku,
- spätná väzba v ohodnotených prácach ,
- absentujúce konzultácie,
- množstvo predmetov zameraných na primárnu edukáciu,
- nezmyslené predmety bez uplatnenia v reálnej predškolskej praxi,
- komunikačné a ľudské kompetencie vyučujúcich,
- viac praktických návodov práce s deťmi, nielen teória, ktorú si dokážeme aj sami naštudovať z literatúry,
- v metodikách jednotlivých podoblastí- telesná, pracovná, výtvarná, zdravotná, digitálne technológie,
- kvantita čo do počtu predmetov a seminárnych prác,
- neprofesionálny prístup vyučujúcich a ich príprava na prednášku.

Naopak denné študentky v roku 2011/2012 nenapísali žiadne svoje nesplnené očakávania a študentky z akademického roka 2012/2013 vyjadrili svoj názor, že bolo málo praktických cvičení.
Študenti sa vyjadrujú, že magisterské štúdium má veľa všeobecných predmetov, niektoré nie sú prepojené s praxou a sú zamerané na primárnu školu, čo by nemalo byť, keďže študentky si vybrali študijný odbor a program Predškolská pedagogika.

Tab. 5: Splnené očakávania študentov

2003/2004		2011/2012		2012/2013	
Denné	**Externé**	**Denné**	**Externé**	**Denné**	**Externé**
Naučila ma nájsť si systém v učení.	Rozšírila mi poznatky z oblasti predškolskej pedagogiky.	Pripravila ma na budúce povolanie.	V orientácii a implementácii získaných vedomostí do pedagogickej praxe	Veľa poznatkov, vedomosti.	Posunula ma po odbornej stránke dopredu.
Naučila ma pochopiť myslenie a cítenie detí.	Získala som rozhľad.		Získala som nový pohľad na svoju prácu, vidím mnoho nedostatkov v práci hlavne riadiacich zamestnancov.	Veľa poznatkov z exkurzie.	Pripravila ma hlavne do praxe. V praxi som čerpala (aj čerpám) všetky informácie, ktoré som získavala počas môjho štúdia na VŠ.
Naučila ma milovať knihy a knižnice.	Prispela k skvalitneniu mojej odbornosti.		V nadobudnutí vedomosti v oblasti didaktiky a metodiky, psychológie a v oblasti riadenia.		V praxi využívam oveľa viac terminológie a oveľa jednoduchšie spájam teóriu s praxou.
Získala som veľa odborných, teoretických poznatkov, vedomostí.			Pred nástupom na fakultu som mala pocit, že začínam stagnovať. VŠ ma obohatila o množstvo poznatkov, nápadov, motivovala ma k sebavzdelávaniu.		VŠ ma pripravila na zmeny v predškolskej edukácii. Taktiež na prácu riaditeľky MŠ.

V čom sa splnilo očakávanie študentov štúdiom na vysokej škole? Prevláda tvrdenie, že vysoká škola prispela k rozšíreniu poznatkov, vedomostí z oblastí predškolskej pedagogiky a pripravila študentov do praxe. V prvom rade ide o základné kompetencie, ktoré študenti získali na vysokej škole, ale objavujú sa aj špecifické, ktoré sa viažu na prácu s deťmi, skvalitnenie výchovno-vzdelávacej činnosti a podporovanie sebavzdelávania. V ankete sa konkrétnejšie vyjadrovali externé študentky, ktoré vyjadrovali pozitívny názor na ich absolvovanie vysokoškolskej prípravy.

Externé študentky z akademického roka 2011/2012 vyjadrili svoje splnené očakávanie ešte takto:

- Možnosť uplatniť svoje schopnosti.
- Získanie kontaktov.
- Získanie zručnosti písania odborných textov a erudovaného vyjadrovania sa.
- V pútavosti a inovácii prednášok a prístupe niektorých pedagógov.

V akademickom roku 2012/2013 externé študentky vyjadrili svoje splnené očakávanie nasledovne:

- Zlepšili sa mi komunikačné schopnosti.

– Naučila som sa vytvárať prezentácie.
– Môžem a chcem svoje poznatky šíriť v kolektíve učiteliek
– Exkurzie, práca v malých skupinách.

Záver:

V budúcnosti je potrebné prehodnotiť obsah študijných programov a jednotlivých predmetov vo vzťahu k zameraniu štúdia, meniacim sa kurikulárnym dokumentom, aby ich absolvovaním a ukončením študenti získali potrebné kompetencie, ktoré si následne budú môcť overiť vo výchovno-vzdelávacej činnosti vo fakultných materských školách. Bolo by potrebné zamyslieť sa nad doteraz platným počtom hodín pedagogickej praxe a možno aj spôsobom jej organizácie. Aj v Miléniu – v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR autori navrhujú: *výraznejšie prepájať teóriu s praxou na vysokých školách a školách pripravujúcich učiteľov materských škôl; zriaďovať fakultné materské školy.*

Prepojenie teórie a praxe je pre každý odbor ľudskej činnosti nevyhnutné - teória bez praxe je mŕtva a prax bez teórie je neužitočná. Ich prepojenie v tomto odbore znamená, že teoretické poznatky môžu informovať a obohacovať praktickú činnosť učiteľa, čo mu umožňuje jasnejšie vidieť, čo a ako má robiť (Bruceová 1996, s. 9).

Literatúra

BELÁSOVÁ, Ľudmila, 2001. Možnosti využitia metód kritického myslenia pri príprave budúcich učiteľov. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien.* Prešov: FHPV PU v Prešove, MC v Prešove, Nadácia Škola dokorán. ISBN 80-8068-037-X.

BRUCEOVÁ, Tina, 1996. *Predškolská výchova.* Praha: Portál. ISBN 807178-068-5.

HELUS, Zdeněk, 1995. Jak dál ve vzdělávaní učitelů. In: *Pedagogika,* roč. 45, č. 2.1995. ISSN 3330-3815.

KASÁČOVÁ, Bronislava, 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe.* Prešov: Metodicko – pedagogické centrum. ISBN 80-8045-352-7.

KOCHOVÁ, Hedviga, 2007. Pedagogická prax v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. In: *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax.* Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-8083-437-1.

MANNIOVÁ, Jolana, 2008. *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov.* Ivánka pri Dunaji: Axima. ISBN 978-80-969178-5-3.

PODHÁJECKÁ, Mária, 2002. Skúsenosti z pedagogickej praxe v predškolských zariadeniach. In: *Spolupráca univerzity a školy.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-638-5.

PORTIK, Milan, 2002. Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In: *Spolupráca univerzity a školy.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-638-5.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., 2004. *Současné proměny vzdělávaní učitelů.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Kontakt

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
monika.minova@pf.unipo.sk

KONCEPCJE „DOBREGO NAUCZYCIELA" CZYLI O PRZYGOTOWANIU STUDENTÓW DO WEJŚCIA W KULTURĘ PRZEDSZKOLA

KONCEPCIA „DOBRÉHO UČITEĽA" ALEBO O PRÍPRAVE ŠTUDENTOV NA VSTUP DO KULTÚRY MATERSKEJ ŠKOLY

Magdalena GROCHOWALSKA

Abstrakt

W referacie podjęty zostanie problem wybranych uwarunkowań przygotowania zawodowego nauczycieli przedszkola. Proces ten analizowany będzie z perspektywy wejścia studenta w kulturę organizacji, którą jest przedszkole. Przedstawiając teoretyczne założenia kultury organizacji uwaga skupiona będzie na wewnętrznym systemie wartości, na znaczeniu nadawanym przez jednostkę wykonywanej pracy oraz na znajomości aspektów organizacyjnego życia przedszkola. W referacie zaprezentowane zostaną wyniki projektu badawczego, którego celem była rekonstrukcja znaczeń nadawanych przez studentów pedagogiki przedszkolnej funkcjonowaniu nauczyciela przedszkola w kulturze organizacji. Dane empiryczne pochodzą z analizy treści wypowiedzi badanych na temat pełnienia roli zawodowej nauczyciela przedszkola. W zakończeniu przedstawione zostaną perspektywy zmian w treściach kształcenia nauczycieli przedszkoli.

Słowa kluczowe: nauczyciel przedszkola, kompetencje nauczyciela, kultura organizacji

Abstrakt

Referát sa bude zaoberať problémom vybraných podmienok odbornej prípravy učiteľov materských škôl. Tento proces bude analyzovaný z hľadiska účasti študenta v kultúre organizácie, ktorou materská škola je. Pri prezentovaní teoretických predpokladov organizačnej kultúry sa pozornosť sústredí na vnútorný systém hodnôt, na význam, ktorý jednotlivec pripisuje vykonávaným činnostiam a na znalosť aspektov organizačného života materskej školy. V referáte budú predstavené výsledky výskumného projektu, cieľom ktorého bola rekonštrukcia významov, ktoré študenti predškolskej pedagogiky pripisujú pôsobeniu učiteľa materskej školy v kultúre organizácie. Empirické údaje pochádzajú z analýzy obsahu skúmaných výpovedí o plnení odborného poslania učiteľa materskej školy. V závere budú predstavené perspektívy zmien v obsahu vzdelávania učiteľov materských škôl v Poľsku.

Kľúčové slová: učitel materskej školy, kompetencie učiteľa, kultúra organizáce

Wprowadzenie

Nauczyciel, aby wykonywać swoją pracę musi dysponować określonym zbiorem kompetencji zawodowych, które wyznaczane są przez profesjonalne umiejętności, wiedzę, uznawane wartości oraz przejawiane postawy (Portik a kol, 2012, s. 103-107). O ile próba klasyfikowania kompetencji zawodowych nauczyciela pomaga w uporządkowaniu niezbędnych obszarów wiedzy, zakresów umiejętności i niezbędnych postaw, to jednak nie stanowi zamkniętego modelu. Odwołując się do słów H. Kwiatkowskiej (2007, s. 37) trzeba podkreślić, że „kwalifikacje zawodowe wychowawcy nie mają postaci skończonej. Konsekwencją tego jest, że nic w działaniu nauczyciela nie można rozstrzygnąć w sposób nieproblematyczny".

Najogólniej można określić je jako kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne) oraz kompetencje techniczne (normatywne, metodyczne, realizacyjne) (Kwaśnica 2006, s. 302-305). Pierwsze z wymienionych odnoszą się do cech osobowościowych i odpowiadają m. in. za formułowanie celów działania; wybór metod; dostrzeganie osobowych ograniczeń i możliwości w podejmowanych działaniach; podejmowanie dialogu z innymi i z samym sobą w celu poszukiwania sensu działań. Zakładając, że „nauczyciel może odpowiednio kierować procesem edukacji, jeśli zna swoich uczniów (…), ich możliwości poznawcze, motywy uczenia się, ich mocne i słabe strony oraz ma rozeznanie odnośnie ich zainteresowań i oczekiwań" (Paśko, 2010, s. 156) prowadzenie refleksji nad możliwością ograniczania innych w ich wolności i podmiotowości jest umiejętnością niezbędną dla funkcjonowania w roli nauczyciela. Drugie z wymienionych kometencji odnoszą się do umiejętności dydaktycznych. Dotyczą zatem sposobu działania zgodnego z przyjętymi regułami, umiejętności tworzenia warunków oraz wyboru środków umożliwiających osiągnięcie celu.

Rozwijanie własnych kompetencji to proces złożony, długotrwały, ważny na każdym etapie rozwoju zawodowego. Badania treści wypowiedzi początkujących nauczycieli na temat praktyki pedagogicznej pokazują, że centralnymi kategoriami wyznaczającymi ich stawanie się nauczycielem są uprzednie doświadczenia i przekonania budowane w toku własnej edukacji oraz kontekst stawania się nauczycielem (Bullough, 2009 s. 93-95). Ten zewnętrzny kontekst stawania się nauczycielem związany jest procesem socjalizacji organizacyjnej, która jest tak samo dużym wyzwaniem, jak nauczanie. Badacze zajmujący się zagadnieniem przygotowania do zawodu zwracają uwagę, że proces ten jest szczególnie ważny w okresie konfrontowania się z rzeczywistością zawodową, czyli na starcie zawodowym. Bowiem bez zrozumienia podstaw organizacyjnego życia szkoły początkujący nauczyciele są nieprzygotowani do radzenia sobie z problemami i trudnościami, które napotykają, co skutkuje między innymi rozwijaniem przez nich strategii oporu.

Zatem ważną częścią rozwoju zawodowego nauczycieli jest umiejętność „czytania" sytuacji dziejących się wewnątrz szkoły, ich rozumienia w odniesieniu do różnych interesów zawodowych oraz opanowania strategii radzenia sobie z nimi. G. Morgan (2005) tego typu kompetencje nazywa umiejętnością odczytywania rzeczywistości społecznej, uważając, przy tym, że można być dobrym lub złym czytelnikiem. Pytaniem, na które warto poszukiwać odpowiedzi jest - jak nauczyć się tej umiejętności?

Uczestnictwo nauczyciela w kulturze szkoły

Kultura jest wyróżnikiem społeczeństwa, społecznym elementem, który spaja jednostki, pokazuje społecznie akceptowany sposób życia. Podobną funkcje pełni kultura przyjęta w or-

ganizacji. Zakładając, że szkoła czy przedszkole to określona organizacja, jej kulturę można definiować jako wzorzec podstawowych założeń wymyślonych, rozwiniętych, odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji. Sprawdzonych w działaniu na tyle by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywać nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotkania tych zadań (Tuohy, 2002, s. 26).

Kultura szkoły ma wiele najrozmaitszych znaczeń. Najczęściej przyjmuje się, że jest to system norm, zasad, uznawanych wartości, potrzeb i oczekiwań, relacji interpersonalnych między pracownikami, zachowań, które tworzą wewnętrzną obyczajowość szkoły, stanowiącą o tożsamości jej jednostek i tożsamości organizacji. W odniesieniu do kształcenia przyszłych nauczycieli istotne jest rozumienie kultury, jako charakterystycznych ideałów, postaw, wierzeń, sposobów myślenia pewnej grupy ludzi (Adrjan, 2011). Kultura podlega zmianom pod wpływem nowych zdarzeń, okoliczności, kwestii normatywno-prawnych czy rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. Nie jest zestawem regulaminowych ustaleń, których przestrzeganie jest najważniejsze, lecz wynika z odczuć, sposobu myślenia i dzianina społeczności szkolnej. Kultura zawiera w sobie dwa zasadnicze składniki: elementy o charakterze niematerialnym, czyli normy, zasady, wartości, filozofie, ideologie oraz elementy o charakterze materialnym, czyli np. programy nauczania, struktury, budynki i wyposażenie.

Uczestniczenie w kulturze organizacji wymaga od nauczyciela - także tego, który uczy się zawodu - odniesienia się do trzech aspektów (Perry, 2000), a mianowicie wiedzy, działań, motywacji. Pierwszy z nich obejmuje wiedzę niezbędną do dostrzeżenia, interpretowania i zrozumienia charakteru danej sytuacji, co pozwala na budowanie subiektywnej teorii edukacyjnej, która może być elementarna i powierzchowna lub złożona i kompleksowa. Drugi dotyczy strategii i praktyk, które nauczyciel stosuje w celu ustalenia, zabezpieczenia sobie pożądanych przez niego warunków pracy. Strategie te są mocno związane z lokalnym kontekstem. Natomiast trzeci aspekt uczestnictwa nauczyciela w kulturze szkoły dotyczy stopnia satysfakcji, którą odczuwa on ze swoich umiejętności związanych z potrzebą efektywnego reagowania na rzeczywiste sytuacje.

Badania pokazują także, jak istotne miejsce zajmuje kultura szkoły w budowaniu sukcesu zawodowego nauczyciela. J. Michalak (2007) twierdzi, że w dojściu do sukcesu zawodowego ważną rolę odgrywa miejsce pracy, które narzuca standardy doskonałości pracy i równocześnie sprzyja wytyczaniu własnej drogi pedagogicznej. Większe prawdopodobieństwo sukcesu stwarzają szkoły, w których dominuje nastawienie na osiągnięcia uczniowskie oraz podkreślana jest wiara w sukces. Szkoły te są rozpoznawalne w środowisku jako bardzo dobre, bowiem dostarczają korzystnych rozwojowo sytuacji, inspirują. W szkołach, gdzie nie ma kultury sukcesu nauczyciele przejawiają opór wobec stylu dominującego w szkole, starają się ożywić środowisko, przejawiają „twórczy opór". Wybrane elementy kultury szkoły panującej w tych miejscach predysponowały nauczycieli do określonych zachowań. „Szkoła jako organizacja stworzyła specyficzne środowisko pracy, które poprzez praktykowany w niej styl kierowania, cechy nauczycieli i stosunki między nimi, wymogi jaki stawiano wobec nauczycieli, cechy i potrzeby uczniów, w istotnym stopniu warunkowały pracę badanych nauczycieli i wpływały na ich motywację osiągnięć, na wartości i normy, którymi kierowali się badani" (Michalak, 2007, s. 303). Równocześnie nauczyciele kierując się własnymi oczekiwaniami oraz normami ujawniali ukryte elementy kultury szkoły.

W literaturze przedmiotu termin kultura analizowany jest przede wszystkim w odniesieniu do szkoły, i mówiąc najogólniej dotyczy wszystkiego, co odróżnia jedną placówkę od drugiej, decyduje o jej odmienności. Można więc założyć, że poczynione w tym miejscu ustalenia w równym stopniu będą dotyczyć wszystkich organizacji oświatowych, w tym przedszkola.

Rola zawodowa nauczyciela przedszkola w opiniach studentów

Student wchodząc w kulturę organizacji, jaką jest przedszkole, nie zna ukrytych założeń organizacyjnego życia przedszkola (Grochowalska, 2014). Wiedza zdobyta w procesie kształcenia oraz osobiste doświadczenia związane z byciem uczniem nie zapewniają wszystkim tożsamych sposobów wyjaśniania rzeczywistości. Pomimo, że interpretacja tego, co dzieje się w praktyce przedszkolnej zawsze ma charakter osobisty, to w konsekwencji ma doprowadzić do podzielania obowiązujących reguł społecznych.

W prezentowanych tutaj badaniach uwaga została skierowana na dwa zagadnienia. Pierwsze dotyczyło poznania znaczeń, jakie studenci pedagogiki przedszkolnej przypisują funkcjonowaniu zawodowemu nauczyciela przedszkola, którego uznają za wzór „dobrej praktyki". Natomiast drugie skupiało się na odtworzeniu z uzyskanych wypowiedzi elementów, które opisywałyby wiedzę studentów dotyczącą kultury organizacji, jaką jest przedszkole. Badani studenci byli po odbyciu praktyki pedagogicznej w przedszkolu, co pozwalało przypuszczać, że źródłem ich opinii na temat pracy nauczyciela może być wiedza teoretyczna oraz doświadczenia własne.

Dane pochodzą z analizy treści wypowiedzi pisemnych 53 studentek na temat pełnienia roli zawodowej nauczyciela przedszkola. Założono, że w wypowiedziach będzie można odczytać indywidulane wzory interpretacyjne, które pokazują znaczenia nadawane przez studentów roli zawodowej nauczyciela przedszkola.

I tak, analizując język opisu wzoru osobowego nauczyciela, można rozpoznać miejsce jakie w praktyce pedagogicznej studenci przypisują sobie jako przyszłemu nauczycielowi. Okazało się, że dostrzegają trzy pozycje, które różnicuje rodzaj aktywności podejmowanej przez nauczyciela. Symbolicznie można opisać je jako:

1. Student metodyk (liczba wskazań: 23) - uwagę skupia przede wszystkim na zagwarantowaniu sobie w praktyce pedagogicznej szerokiej gamy materiałów metodycznych. Uważa, że brak doświadczenia zawodowego może być przeszkodą w realizowaniu skutecznej praktyki. Nie rekompensuje go nawet posiadanie rozległej wiedzy, stąd potrzeba odwoływania się do rozwiązań metodycznych, ocenianych jako wartościowe przez innych nauczycieli.
2. Student teoretyk (liczba wskazań: 15) - to osoba, która docenia w pracy pedagogicznej przede wszystkim znajomość założeń teoretycznych, które pozwalają w konsekwencji na budowanie osobistej koncepcji edukacji. Równocześnie dostrzegana jest potrzeba nawiązywania relacji ze środowiskiem rodzinnym dzieci, która służyć ma tworzeniu wspólnej wizji edukacji małego dziecka.
3. Student refleksyjny (liczba wskazań: 10) - za podstawę swojego działania uznaje przede wszystkim rozważanie wartości, jakie mogą mieć dla dziecka organizowane przez nauczyciela sytuacje edukacyjne. Mimo, że jeszcze nie rozpoczął pracy zawodowej, to nastawiony jest na doskonalenie zawodowe, którego potrzeba wynika z dążenia do osobistego rozwoju

Następnie w wypowiedziach starano się zidentyfikować rodzaj kompetencji nauczyciela, które w opinii studentów decydują o jakości praktyki pedagogicznej. Za B. Sufą (2005, s. 345) przyjęto, że swoistośc pracy nauczyciela i skuteczność działań edukacyjnych oraz rozwojowy charakter kompetencji zawodowych pozwala „wyróżnić wymagane umiejętności kluczowe, które stanowią podstawę nauczycielskich czynności dydaktyczno-wychowawczych". I tak, są kompetencje: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, pragmatyczne oraz informatyczno-medialne. Okazało się, że najczęściej studenci opisują sposób funkcjonowania zawodowego nauczyciela odwołując się do umiejętności, czynności, cech, zachowań i postaw charakterystycznych dla trzech typów kompetencji, a mianowicie współdziałania, kreatywności oraz korzystania z nowoczesnych źródeł informacji.

W zakresie umiejętności współpracy z różnymi podmiotami edukacji studenci doceniają przede wszystkim nawiązywanie relacji z rodzicami. Z wypowiedzi wyłania się obraz, które może nawiązać tylko kompetentny nauczyciel w trosce o ujednolicenie oddziaływań wychowawczych. Wsparcie uzyskiwane od rodziców oceniane jest jako ważne uwarunkowanie skuteczności pracy nauczyciela. Warto zauważyć, że badane nie dostrzegają potrzeby nawiązywania takich relacji z innymi nauczycielami.

Studenci zauważają, że w nowym środowisku pracy nauczyciel często spotyka się z problemami nietypowymi, których rozwiązanie wymaga krytycznego myślenia, refleksyjności, innowacyjności czy niestandardowości działań. Kompetencje kreatywne, bo o nich tu mowa, pozwalają nauczycielowi uzasadniać swoje działania. Należy jednak zauważyć, że w praktyce pedagogicznej nauczycieli często cechuje bezkrytyczność, na co wskazują wyniki badań. I. Czai-Chudyby (2013, s. 325). Autorka przedstawiając koncepcję konstruktywnego krytycyzmu stwierdza, że „nabywanie krytycznych strategii wymaga znacznego wysiłku oraz przynajmniej średnich kompetencji intelektualnych". Oznacza to, że zauważana przez badanych studentów istotność krytycznej refleksji dla jakości pracy nauczyciela może mieć charakter deklaratywny, trudny do realizacji we własnej praktyce.

Dla przyszłych nauczycieli istotną kompetencją jest także umiejętność sprawnego korzystania z nowoczesnych źródeł informacji w celu wspomagania procesu nauczania. Opinie badanych wpisują sie w dostrzeganą przez specjalistów potrzebę posiadania przez nauczycieli szerokich kompetencji medialnych, co trafnie oddają słowa M. Muchackiego (2014, s. 41), iż „obecnie rodzą się życzenia - adresowane do czynnych nauczycieli, a przede wszystkim do studentów rozmaitych kierunków nauczycielskich, aby nauczyciel - już współcześnie a obowiązkowo w najbliższej przyszłości był również ekspertem w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej - w takim sensie, w jakim współcześni nauczyciele są ekspertami w zakresie biegłego pisania i czytania".

Zmiana aktywności - ze studenta na nauczyciela - nie jest odczuwana jednoznacznie, jako doświadczenie pozytywne. Badani wyraźnie akcentowali obawy, które mogą im towarzyszyć w pracy zawodowej, a związane są ze specyfiką startu zawodowego nauczyciela. Studentki obawiają się nadmiernej kontroli i sprawozdawczości. To cecha charakterystyczna dla zawodu nauczyciela bez względu na etap edukacji, którego dotyczy (Szkolak, 2014). Zmiana rodzaju aktywności nie jest bowiem równoznaczna z natychmiastową i automatyczną zmianą identyfikacji, przejścia od roli ucznia do roli pracownika.

W myśleniu o pracy nauczyciela ujawniają się również sprzeczne komunikaty. Z jednej strony studenci mówią o niepewności, którą mogą odczuwać przy podejmowaniu codziennych działań, co wiążą z poczuciem braku doświadczenia i związaną z nim potrzebą akceptacji przez

grono pedagogiczne i rodziców. Natomiast z drugiej strony podkreślają potrzebę odczuwania samodzielności, chęci ponoszenia odpowiedzialności, potrzebę poczucia zaufania.

Zebrane wypowiedzi wskazują, że przyszli nauczyciele mogą doświadczyć niepewności identyfikacji. Z jednej strony obawiają się krytycznych uwag ze strony przełożonych czy innych nauczycieli dotyczących jakości ich pracy wychowawczo-dydaktycznej, wiedząc przy tym, że zawód nauczyciela wymaga ciągłego uczenia się. Równocześnie jednak nastawione są na sukces zawodowy, o którym świadczyć ma powodzenie dzieci. Widoczne jest wyróżnianie dwóch ról pełnionych równocześnie: nauczyciela dzieci oraz osób uczących się. W opinii studentek mogą być role, które nie zawsze przystają do siebie, powodują niepewność posiadanych kompetencji.

Okazało się, że studenci opisując walory zawodowe nauczyciela przedszkola uważają, że jakość jego pracy uzależniona jest od wybranych uwarunkowań. Najczęściej badani za ważne uważają jakość współpracy nauczyciela z rodzicami, sposób budowania relacji interpersonalnych w przedszkolu oraz indywidualny, właściwy dla każdego nauczyciela sposób organizowania aktywności dzieci i ich dyscyplinowania. Oznacza to, że spośród pięciu dziedzin wymienianych przez Scheina (1985),w których ujawniają się założenia na temat funkcjonowania przedszkola, dostrzegają trzy, a mianowicie te, które dotyczą: 1. związków nauczyciela z innymi ludźmi; 2. natury ludzkich działań, budujących określone oczekiwania wobec innych ludzi oraz 3. poglądów na temat ludzkiej natury, które wyznaczają sposób rozumienia aktywności dziecka, stałości rozwoju, podatności na zmiany. Tymczasem Schein wymienia pięć zbiorów założeń budujących kulturę organizacji, dodając ponadto: związek placówki z otoczeniem oraz założenia dotyczące prawdy i czasu. Pierwsze z wymienionych koncentrują się m.in. na miejscu szkoły w otoczeniu społecznym, jej powiązaniach z innymi organizacjami. Natomiast drugie pozwalają mówić o zorientowaniu działań placówki na przeszłość, teraźniejszość lub przyszłość. Orientacje te, odwołując się do różnych filozofii i wartości, przypisują odmienne znaczenie procesowi edukacji, w tym dziecięcemu uczeniu się, dialogowi między nauczycielami a uczniami, powiązaniu oświaty ze społecznymi, politycznymi i gospodarczymi uwarunkowaniami.

Podsumowanie

Podążając za tezą postawioną przez G. Morgana (2005, s. 141), iż bycie człowieka w organizacji konstruują osobiste doświadczenia, można oczekiwać, że przyszłe funkcjonowanie w roli nauczyciela przedszkola wyznaczane będzie w większym stopniu przez posiadane przekonania, niż przez wiedzę, umiejętności, postawy, wartości rozwinięte w kształceniu akademickim. Przekonania studentów wpisują się w opinię, iż „żeby stać się dobrym nauczycielem, trzeba czasu, zaangażowania, wytężonego wysiłku i po prostu zwykłej, ciężkiej pracy. Osiąganie poziomu prawdziwie kompetentnego nauczyciela klasowego jest ciągłym wyzwaniem, w którym nigdy nie grozi nuda" (Kellough, 2011, s. 24). Wyraźne akcentowanie przez studentów wybranych kompetencji posiadanych przez nauczycieli nie jest jednak wystarczającym warunkiem do prowadzenia efektywnej praktyki pedagogicznej. Trafnie oddają to słowa U. Jeruszki (2013, s. 797), że sama chęć do pracy nie prowadzi do zatrudnienia, samo doświadczenie nie wystarczy do osiągnięcia sprawności działania, także sama wiedza bez umiejętności jej wykorzystania również jest bezużyteczna. Elementem brakującym jest jak się wydaje zaangażowanie człowieka, w to, co robi. Równie ważna jest akceptacja zmian, nie tylko potrzeba ich wprowadzania,

co ich wzbudzanie. Jak zauważa I. Paśko (2004, s. 118-119) „nauczyciel może być wspaniałym profesjonalistą, jeżeli wdraża nowe metody nauczania i podręczniki oraz przekłada teorię na praktykę. Obecnie nauczyciel coraz częściej staje wobec pytania, czy wybór nowych sposobów nauczania nie jest lepszy dla uczniów? Nie można bowiem pracować w szkolnictwie jako profesjonalista bez wprowadzania zmian, adaptacji i ulepszeń do procesu edukacji".

Społeczne oczekiwania w stosunku do nauczyciela przedszkola często infantylizują ten zawód, nie oczekując od ich przedstawicieli się wysokich kompetencji. W Polsce potwierdzeniem tego typu opinii jest określenie formalnych kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli przedszkola na poziomie studiów I stopnia. Trzy lata kształcenia to zdecydowanie zbyt krótki okres, aby w pełni czuć się przygotowanym do pełnienia tej roli zawodowej. Jak pokazały opinie studentów także oni odczuwają obawy o zakres swojego przygotowania zawodowego, co przekłada się na sposób, w jaki postrzegają siebie, swoje kompetencje oraz wymagania stawiane przed sobą.

Odnosząc się do obaw związanych z budowaniem relacji między nauczycielem a rodzicami watro zauważyć, że pomimo, iż nauczyciele współpracy przypisują wysoką wartość, to osiągnięcie nadrzędnego celu, w którym współpraca zostaje podjęta czyli udzielanie pomocy dziecku w sytuacjach trudnych, powoduje, że po rozwiązaniu problemu nie widzą konieczności jej kontynuowania. Dlatego warto odwoływać się do przykładów dobrych praktyk, które uwrażliwiają na budowanie relacji cechujących się dynamicznością. Oznacza to, że zmieniają się one w czasie, nie są z góry określone i zaplanowane; są dostosowane do społeczno-kulturowej charakterystyki rodziny, do czasu spędzanego przez dziecko i rodziców w przedszkolu; odznaczają się otwartością na nowe treści, metody i narzędzia, czyli skupieniem się na procesie rozwoju, na wspólnym interpretowaniu problemów (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 56-60).

Rozpoznane w wypowiedziach studentów znaczenia przypisywane pracy nauczyciela przedszkola wskazują na częściowe identyfikowanie założeń, które wpływają na systemy wartości i wytwory danej kultury. Kultura organizacji, właściwa dla danego miejsca i niepodlegająca unifikacji, jest oparta na określonych założeniach, które nadają codziennym zdarzeniom określone znaczenia. Założenia te przejawiają się w pięciu dziedzinach i dotyczą: związków szkoły z otoczeniem; natury ludzkich działań; prawdy i czasu; ludzkiej natury oraz związków między ludźmi. Uświadamianie sobie istnienia założeń pozwala na rozpoznanie i kształtowanie kultury organizacji, dlatego wiedza na ich temat wydaje się niezbędna dla przyszłych nauczycieli. Jest to szczególnie istotne dla osób kształcących nauczycieli, bowiem wskazuje na potrzebę uwrażliwiania studentów na istnieje różnorodnych zbiorów założeń, wszechobecnych idei i przekonań dotyczących przedszkola, jego zadań i właściwej organizacji.

W Raporcie Polska 2030 autorzy oceniając system kształcenia nauczycieli w Polsce zwracają uwagę, że w przyszłości wśród umiejętności zawodowych najwyżej oceniane będą umiejętności nierutynowe, interpersonalne, interaktywne i analityczne. Zatem dbałość o to, aby przyszli nauczyciele zdobywali nie tylko obszerną wiedzę, lecz potrafili refleksyjnie podchodzić do doświadczeń zawodowych będzie skutkować rozwinięciem potrzeby angażowania się w działania wspólnoty osób odpowiedzialnych za edukację małego dziecka.

Literatura

ADRJAN, Beata, 2011. *Kultura szkoły: w poszukiwaniu nieuchwytnego.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. ISBN 978-83-7587-741-0.

BULLOUGH, Robert, 2009. *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*. Gdańsk: GWP. ISBN 978-83-7489-211-7.
CZAJA-CHUDYBA, Iwona, 2013. *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydaw. Naukowe UP. ISBN 978-83-7271-810-5.
DAHLBERG Gunilla, MOSS Peter, PENCE Alan, 2013. *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny.* Wrocław: Wydaw. DSW. ISBN978-83-62302-64-2.
GROCHOWALSKA, Magdalena, 2014. Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej. In: *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. Volume 31, Number 1, s. 27-40. ISSN 1896-2327.
JERUSZKA, Urszula, 2013. Ergologiczne źródła edukacji zawodowej dorosłych. In: SZAROTA, Zofia, SZLOSEK, Franciszek, ed. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscyplin.* Radom: Wydaw. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - BIP, s. 797-802. ISBN 978-83-7789-217-6.
KELLOUGH, Richard, 2011. *Pierwszy rok nauczania. Jak osiągnąć sukces*. Warszawa:ABC a Wolters Kluwer business. ISBN 978-83-264-100806.
KWIATKOWSKA, Henryka, 2007. Tożsamość wychowawcy. In: DUDZIKOWA, Maria, CZEREPANIAK-WALCZAK, Maria, ed. *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. Gdańsk: GWP. t. 3, s. 17-42. ISBN 978-83-7489-094-6.
KWAŚNICA, Robert, 2006. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. In: KWIECIŃSKI, Zbigniew, ŚLIWERSKI, Bogusław, ed. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN. t.2, s. 291-324. ISBN 83-01-14133-6.
MICHALAK, Joanna, 2007. *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli: studium przypadków.* Łódź: Wydaw. UŁ. ISBN 978-83-7525-024-4.
MORGAN, Gereth, 2005. Obrazy organizacji. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN. ISBN 83-01-12235-8.
MUCHACKI, Mateusz, 2014. *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. ISBN 978-83-7850-497-9.
PAŚKO, Ingrid, 2004. *Model zawodowy absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej – nauczyciela przyrody*. In: MUCHACKA, Bożena, KRASZEWSKI, Krzysztof, ed. *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, Kraków: Wydaw. Naukowe AP, s. 115-123. ISBN 83-7271-266-2.
PAŚKO, Ingrid, 2010. *Edukacja przyrodnicza – oczekiwania uczniów klas I-III szkoły podstawowej*. In: ADAMEK, Irena, MUCHACKA, Bożena, ed. *Dziecko-uczeń w systemie edukacyjnym teraźniejszość i przyszłość*, Kraków: Wydaw. Naukowe UP, s. 155-162. ISBN 978-83-7271-592-0.
PERRY, Rosemary, 2000. *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-07780-1.
PORTIK, Milan, a kol, 2012. *Predškolská a elementarna didaktika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická faculta. ISBN978-80-555-0717-0.
SHEIN, Edgar, 2010. *Organizational culture and leadership.* San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0-470-19060-9.
SUFA, Beata, 2005. Kompetencje pedagogiczne nauczyciela. In: Kuźma, Józef, Morbitzer, Janusz, ed. *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*. Kraków: Wydaw. Naukowe UP, s. 344-349. ISBN 83-7271-338-3.
SZKOLAK, Anna, 2014. *Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Wyd. Attyka. ISBN 978-83-62139-73-6.
TUOHY David, 2002. *Dusza szkoły. O tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Wydaw. Naukowe PWN. ISBN 83-01-13653-7.

Kontakt

dr Magdalena Grochowalska
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
30-060 Kraków ul. Ingardena 4
mgrochowalska@poczta.onet.pl

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

TEACHER AND CHILDREN'S DRAWINGS

UČITEĽ A DETSKÉ KRESBY

Ewa PIWOWARSKA

Abstract

This article presents role of children's drawings as diagnostic tools in pre-school education. Collected research material enables to describe characteristic features of children's artistic works. The analysis concerns proportions between presented objects (hierarchical perspective), X-ray style (it means transparent perspective) and colours that are used by children.

Key words: teacher, drawing, child

Abstrakt

Príspevok predstavuje úlohu detských kresieb ako diagnostický nástroj v predškolskom vzdelávaní. Zozbieraný výskumý materiál umožňuje popísať charakteristické črty detských umeleckých diel. Analýza sa týka proporcie medzi prezentovanými objektmi (hierarchický pohľad), X-ray štýl (to znamená, transparentný pohľad), a farby, ktoré sú používané dětmi.

Kľúčové slová: učiteľ, kresba, dieťa

1. Introduction

Being a teacher means not only a job. It is also vocation that includes "cognitive and learned skills, appropriate attributes of personality and temperament; ability to sacrifice oneself for the benefit of the others; love for children. Teachers' work should give them joy and satisfaction, irrespectively of circumstances and situation." (Muszkieta, R., 2001, p.7) It is important a teacher has creative attitude, "which is characterized by lack of trite, drive for improvement of working style and ways of control, (…), innovative ways of using didactic means, drive (…) for innovative thinking and self-reliance." (Szempruch, J., 2000, p.148) Teachers' new tasks, which expand their current competences (More in: Skowrońska, A., 2009, p. 229) as organizers and initiators of children's educational activity and authors of educational and didactic process, result from the search for new didactic strategies. A pre-school teacher, as a person who has leading role in children educational process, should show them understanding and kindness, build trust with them, stimulate their activity and self-reliance in practical tasks their undertake in order to help them to develop their decision-making and problem-solving skills (Klim-Klimaszewska, A., 2012, p.159).

One of teachers' tasks it to guarantee that a pre-school can achieve results in its didactic work. Therefore, they need to know children well. It is important to treat the children with acceptance and understanding, which is connected with creating "an adequate image of what the children experience, what they wish and how they perceive themselves and the world." (Klim-Klimaszewska, A., 2012, p.163) Treating each child as an independent subject, according to principles of pre-school pedagogy, teachers ensure their comprehensive development, within the scope of performing care, educational, didactic, compensating, diagnostics and prognostic functions. (Klim-Klimaszewska, A., 2012, p.159) The last functions consist in "collecting data and defining a particular situation on their basis along with explaining its complex nature" (Pomykało, W., (ed.), 1993, p. 100). While diagnosing it is important not only to analyse and asses existing facts, but also explain their reasons and predict possible ways of development. One of many tools that may be used by teachers is drawing, in particular the "specific" manners of perception characteristic of children at pre-school and even earlier age. These interesting ways of presenting reality are as follows: hierarchical perspective, X-ray style and specific use of colours. There are also other factors characteristic of children's artistic works (fluency of contour lines, pressure exerted on pencil or crayon, composition, number of details, movement, the order of people and so on). This paper does not analyse all of them due to its limited capacity, but they may provide additional information about dynamics of children's development.

As the simplest form of children's expression, drawing is for a pre-school teacher an important diagnostic tool, which helps to trace pupils' development. Even very young children, who find it difficult to say about their experience, intuitively use graphic form of expression to present their world.

Differentiation of the pace of children's development along with their artistic activity helps to improve their manual skills, to develop their imagination and acquire knowledge. Time when children start using artistic tools may differ. However, majority of children have their first experience within this scope at the age of two or three (more frequently). Participation at pre-school activities enables them to learn wide possibilities of a pencil or crayon. V. Lowenfeld and W. L. Brittain states: "A child's drawing is something more than scribbling on a sheet of paper; at the moment of creating, it reveals the child's personality. Art sometimes absorbs children so much that their works really express their deep feelings." (Lowenfeld, V., Brittain, W. L., 1977, p. 17)

Tracing first scribbles, teachers can see how quickly children move from one phase to another. At the beginning children are fascinated by the fact of using an artistic tool. They make lines on the sheet of paper, which cross one another. Improvement in visual and motor coordination allows them to draw more differentiated lines and more or less regular geometrical shapes, mostly "circles". It is important teacher appreciate children's efforts because this period is much more than only scribbling on a sheet of paper. Children's activity, dynamics of drawn lines, pressure on the paper and emotions reveal their temperament and personality.

Next period in development of drawing (More in: Hornowski, B., 1982; Lowenfeld, V., Brittain, W. L., 1977; Popek, S., 1985; Szuman, S., 1990) is transition from presentations without any objects into the ones with objects. It usually happens at the age of 3-4 years. The first topics children most frequently deal with are shapes resembling human figure that are built on the basis of a circle, which represents head. Then children make lines from this circle, which present legs and hands. After this phase, called "head and legs", another phase occurs at the age of 4-5 years, which is called "head and body phase". At this time a human figure includes also body (which is suggested by the name of this phase). The body is placed between head and

legs (at the beginning it is usually presented by a horizontal line drawn between vertical lines depicting legs). At the next phase – so called "simplified schema" – human figures drawn by 5-7-year-old children starts to have more natural proportions. More details occur (for example: neck, buttons and shoes). Up to this phase, every drawing was built by contour lines. Now, colours fill its individual elements more and more often and they gradually occur on greater and greater area of the painting. The following phased can be described as "enriched schema" (7-12 years old). It is the fourth one that belongs to "schematic stage" (including age between 4-12 years).(Szuman, S., 1990)

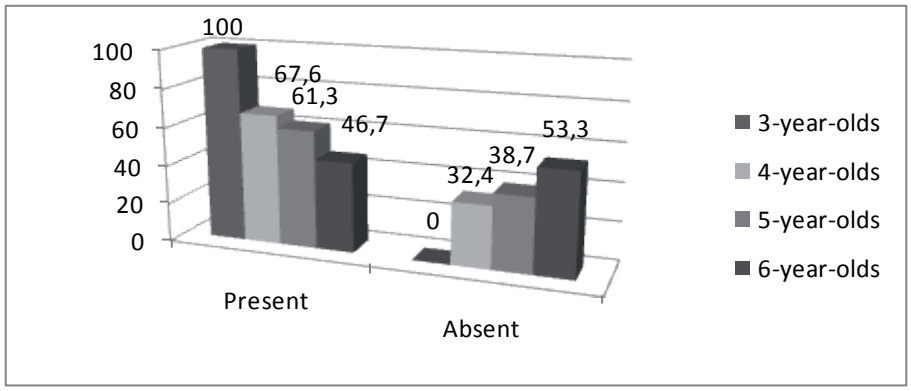
Approximately until six years of age children are at the stage of specific-picture operations (Adamek, I., 1997, p.169), therefore they learn by handling specific objects and describe the world they know. What is known and familiar becomes an object of interest. Consequently, children express their emotional attitude towards the objects they present by means of a hierarchical perspective. The "hierarchical perspective" they used from the "head and legs" stage may constitute precious information for teachers. The size of presented objects is crucial to determine child's attitude towards particular object or person. What is more important is usually presented as bigger in relation to other less important objects. Actually, it is child's attitude (not the real proportions) which is crucial for the proportions he or she uses. Careful observation of children's drawings combined with discussion concerning their works enables teachers to know children's interests, preferences and principles.

2. Results of the study

The study was conducted in the form of diagnostic survey and with the use of technique known as analysis of the documents. It concerned hierarchical perspective, X-ray style and colours. It aimed at collecting and analysing research data – drawings of 3-6-year-old children.[1] Dissertations were divided into parts related to girls and related to boys in order to compare data concerning influence of sex on frequency of occurrence of following factors:

– Hierarchy of elements presented on the sheet of paper,
– Use of X-ray style, or
– Particular colours.

Graph 1: Hierarchical perspective in drawings of pre-school girls

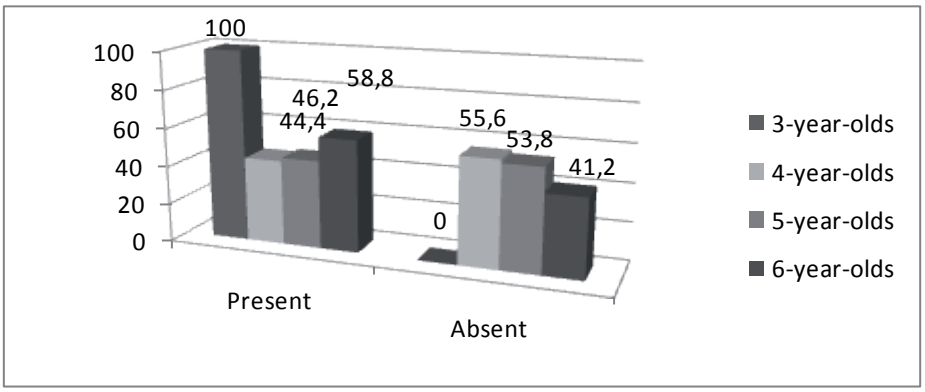


Source: own research.

Note: in 100% of 3-year-olds results total 100%: present-62,5% and scribbling stage-37,5%

1 These were 372 pre-school children's drawings. The method was diagnostic survey and research technique was analysis of the documents. Drawings concerned following topic: „On a walk with a family".

Graph 2: Hierarchical perspectives in drawings of pre-school boys



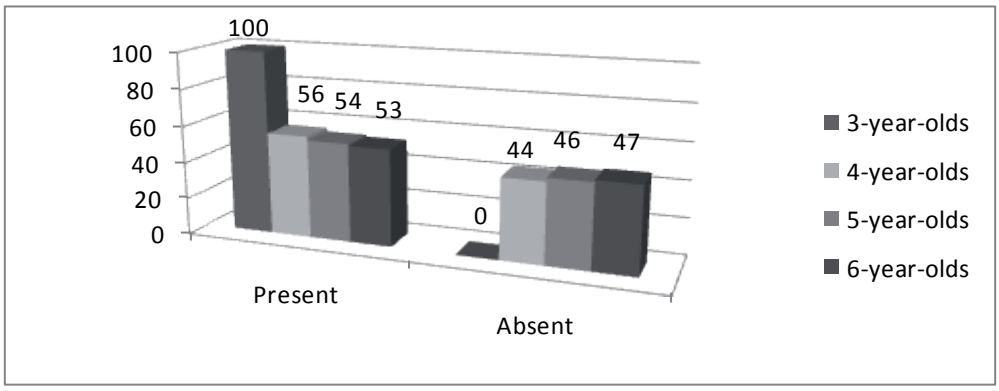
Source: own research.

Note: in 100% of 3-year-olds results total 100%: present-66,7% and scribbling stage-33,3%

The first problem referred to frequency in which children from particular age groups used hierarchical perspective (called also "intentional" perspective). Data presented on graphs no. 1 and 2 indicate that characteristic features of hierarchical perspective occurred in drawings of more than 60% of three-five-year-old girls and three-year-old boys and in drawings of around 20% less boys younger than four-five-years. It should be emphasized, however, that such features could not be noticed in the works of other three-year-old children because at the "scribbling" stage, which is characteristic of this age group, the children draw lines of various shapes in many directions, which do not constitute any definite picture. In the abovementioned groups of four-five-year-old children, these were girls who used hierarchical perspective more frequently, but among six-year-olds, majority of boys' drawings and only around half of girls' works presented proportions, that were not realistic.

It was observed (graph no. 3), that all 3-year-olds, who created clear and easily readable drawings, used hierarchical perspective (apart from children at the scribbling stage - 33%). This feature was clearly visible in approximately half of works among other groups of children. The most frequent images were as follows: hands big out of proportion, figures of children bigger or at the same size as adults, the human figures bigger or equal to houses or trees.

Graph 3: Hierarchical perspective in drawing of pre-school children

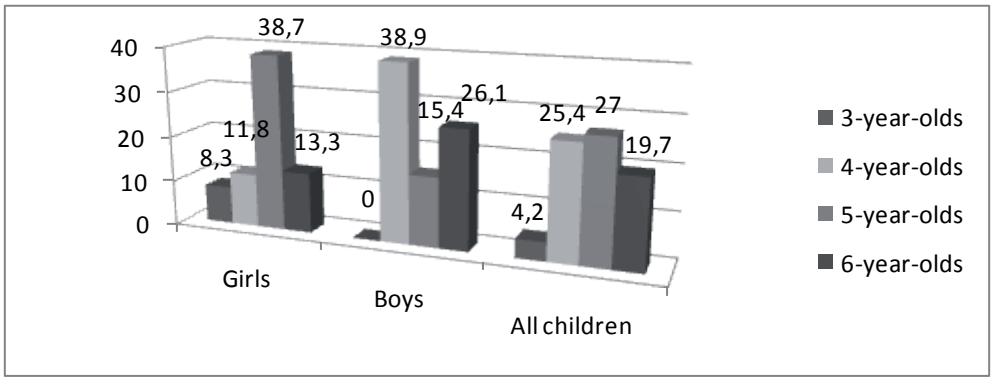


Source: own research

Note: In group of 3-year-olds results total 100%: present-65% scribbling stage-35%

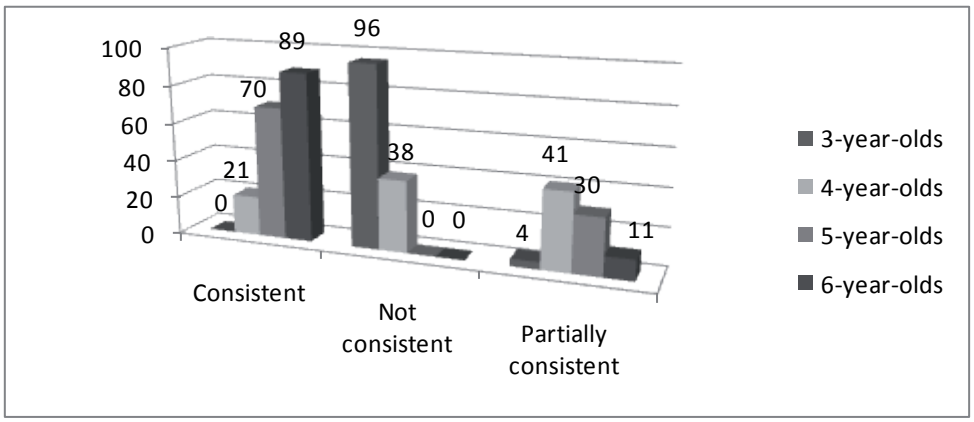
Objects were drawn by children as if they had been transparent, which means children presented both elements visible from outside and inside. This is another way of expressing personality by means of visual art. It is known as use of X-ray style. Children present what they know about objects or people, expressing their knowledge about the world – not the ability to observe and present reality. Consequently, they present external appearance and add also elements, which are inside. Examples of such way of presenting reality are "houses" with roofs and windows, whose interior is also visible (furniture, people). Similarly, "people" that are drawn by children, despite having clothes, have also e.g. distinct features of the sex or navel visible (it most frequently refers to four-year-old children). It displays children's knowledge about structure of the human body. Understanding and accepting this specific way of conveying information and carefully observing the drawings, the teacher can acquire a lot of information about development of their pupils' knowledge.

Graph 4: X-ray styles in drawing of pre-school children



Source: own research.

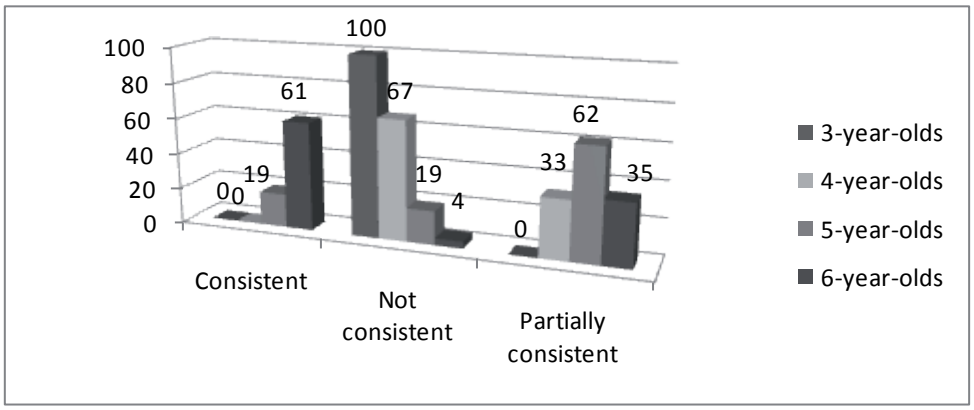
Graph 5: Consistence of used colours with reality in pre-school girls works



Source: own research.

Note: In 96% 3-year-olds results total 100%: not consistent-58% and scribbling period-38%

Graph 6: Consistence of used colours with reality in pre-school boys works



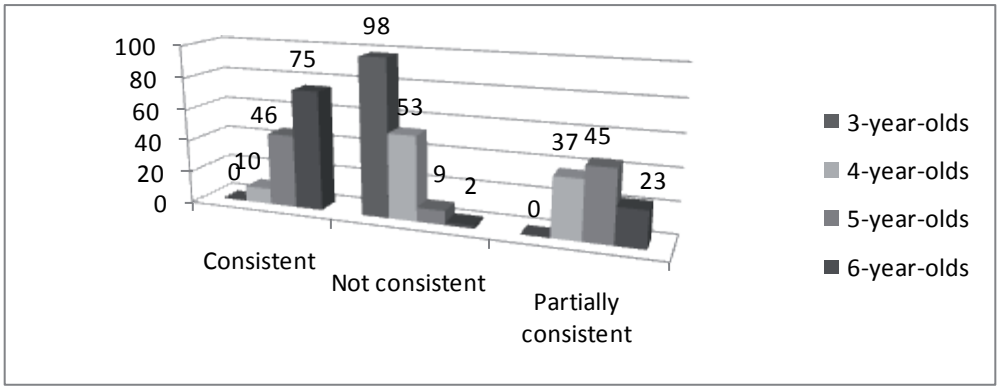
Source: own research.

Note: In 100% 3-year-olds results total 100%: not consistent-67% and scribbling period-33%

According to data in the graph no. 4, small group of three-, four- and six-year-old girls used X-ray style. Approximately every third five-year-old girl and four-year-old boy illustrated what was present inside an object. The X-ray style was also noticed while presenting objects and people by 26% of six-year-old children.[2] It was stated that approximately one out of 5 respondents used X-ray perspective to present objects and people in their drawings. Such a way of drawing depends on presented topic, children's current knowledge and preferences.

Colour and its presence in drawings (More in: Popek, S., 1999) is a way of expression that may bring important information concerning a child's development. Even art works of pre-school children, which do not reflect reality, provide teacher with a lot of information. Time when children stop using colours randomly and start to choose them consciously in accordance with the colours existing in reality provides teacher with information on pupils' progress in terms of development and knowledge.

Graph 7: Consistence of used colours with reality in pre-school children works.



Source: own research.

Note: In 98% 3-year-olds results total 100%: not consistent-62% and scribbling period-36%

2 Younger children often marked „navel", even though they drawn also people's clothes. Older children marked for example legs in trousers or visible beyond a skirt or even drew a baby inside a cart or in pregnant women's (mother's) womb.

Analysis of children's artistic works (graph no. 7) enabled to notice that almost all children at the age of three did not use real colours. Surely it was determined by the stage when they undertook only actions resulting from mechanical use of an artistic tool (36%) without the need to present content, which would be clear for recipient. It was characteristic for scribbling period. As the data in the graph no. 5 show, not earlier than at the age of five the majority of girls (70%), and around 60% of six-year-old boys used colours that corresponded to real appearance of the objects (they used clear colours, without mixing them with one another). The greatest group of examined four-year-old girls and group of boys, which were one year older, used colours that partially correspond to reality. It means that in one drawing some colours really belonged to the objects they presented and simultaneously some fragments of the objects were coloured in a way that was not realistic.

Based on data presented in the graph no. 7, it is possible to assume the percentage of children who use real colours of objects increases with the children's age (e.g. grass – green, sky – blue, lips – red). However, this skill is acquired quicker by girls than boys. At the age of six the discrepancies between girls and boys are equal to 28% as far as this particular skill is concerned.

Thus, analysis of colours presented in children's artistic works informs teacher these children already pass next stage at their individual development, which concerns their awareness and ability to select appropriate colour to a particular object in accordance with its real appearance.

3. Conclusion

Summing up, I would like to emphasize that, as A. Klim-Klimaszewska states, we can distinguish following teachers' functions, bearing in mind their professional skills: preventive and corrective functions, socio-technical functions, prognostic functions and diagnostic functions. (Klim-Klimaszewska, A., 2012, p.161) It is important that teachers should not treat children's activity as a tool for achieving particular goal, but it should be considered a value in itself because, as written by Stanisław Popek: "a child's drawing is a language and, in this way, it constitutes projective material, which provides researchers with information on the child's cognitive and emotional development". (Popek, S., 1985, p. 169) Moreover, the elements of drawings that are difficult to read by adults, when observed and analysed carefully and explained by the child, can provide parents and teachers with precious information. According to I. Drzewiecka, characteristic feature of children's drawings is "direct aesthetical reaction that results from their association skills and imagination, which are usually less burdened [in comparison to adults] with rational control, conventional thinking and culture stereotypes." (Drzewiecka, I., 2013, p. 138) Therefore, it is very important teachers have necessary knowledge and can appreciate stages of development of children's drawing along with their specific unconventional ways of presenting reality.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu: *DS./WP/6099/214 Funkcjonowanie zawodowe nauczyciela w obliczu zachodzących zmian oraz podejmowanie działań w zakresie edukacji czytelniczej, medialnej, muzycznej i plastycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*

Bibliography

ADAMEK, Irena, 1997. *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Impuls. ISBN 83-86994-46-0

DRZEWIECKA, Iveta, 2013. *Grafopoetika. K estetickým a poetologickým aspektom grafickej vizualizácie básnického textu*. Prešov: Presovska Univerzita. ISBN 978-80-555-0782-8

HORNOWSKI, Bolesław, 1982. *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo. ISBN 83-04-01060-7

KLIM-KLIMASZEWSKA, Anna, 2012. *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica. ISBN 978-83-62329-21-2

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. Lambert, 1977. *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

MUSZKIETA, Radosław, 2001. *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań: Wydawnictwo Arka. ISBN 83-88860-50-X

ORDON, Urszula, 2010. *Professionalism and Professional competence of teachers in a contemporary school*, Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza. ISBN978-83-7455-144-1

POMYKAŁO, W. (ed.), 1993. *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja. ISBN 83-86169-03-6

POPEK, Stanisław, 1985. *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 83-02-02290-X

POPEK, Stanisław, 1999. *Barwy i psychika*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. ISBN 83-227-1266-9

SKOWROŃSKA, Aleksandra, 2009. *Kompetencyjny model i sylwetka współczesnego nauczyciela*. In: PIEKARSKI, Jacek, CZARNECKA, Ewa, GŁOWALA, Agnieszka, ed. *Pedagogika. Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee.* Cz. II. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. ISSN 1644-0323

SZEMPRUCH, Jolanta, 2000. *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: WSP. ISBN 83-7262-192-6

SZUMAN, Stefan, 1990. *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 83-02-04079-7

Kontakt

Dr Ewa Piwowarska

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8

piwowarskaewa@wp.pl

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA MAŁEGO DZIECKA

COMPETENCES OF TODDLER TEACHER

Bożena GRZESZKIEWICZ

Abstrakt:

Kompetencje nauczyciela postrzegane są różnie w zależności od przyjętej perspektywy czy orientacji pedagogicznej. Niezbędne w pełnieniu roli nauczyciela małego dziecka są następujące obszary wiedzy:

- psychologiczna o rozwoju dziecka oraz teoriach pedagogicznych organizujących
- proces edukacyjny;
- o konstruowaniu programu wspierającego indywidualny rozwój dziecka;
- o metodach tworzenia bezpiecznego i stymulującego uczenie się środowiska edukacyjnego;
- o monitorowaniu rozwoju dziecka i ewaluacji (oceny) efektów pracy nauczyciela.

Kluczowe słowa: kompetencje, nauczyciel małego dziecka, poznawanie dziecka w różnych sytuacjach

Abstract

Competences of a teacher are perceived differently depending on the perspective or pedagogic orientation. In fulfilling the role of toddler teacher are very crucial the following areas of knowledge:

- psychological knowledge concerning the children development and pedagogical theories that organize the educational process;
- constructing the supporting program considering the individual development of a child;
- methods of creating safe and simulating process of learning the educational environment;
- monitoring child development and assessment of teacher's work outcomes.

Key words: competences, toddler teacher, learning about the child in different situations

Wstęp

Nauczyciel to zawód szczególny, ponieważ należy do profesji zorientowanych na człowieka, w których zasadniczym elementem pracy jest kontakt z drugą osobą (Pyżalski, Merecz 2010). Nauczyciel wczesnej edukacji wchodzi w interakcje z dziećmi w wieku 3-10 lat.

Celem tych interakcji jest porozumienie. „Nawet jeśli nauczyciel i dziecko rozmawiają tym samym językiem, to i tak reprezentują dwa różne światy. Każdy z nich ma inne doświadczenia indywidualne i językowe, możliwości poznawcze (w tym umiejętności komunikowania się); dojrzałość emocjonalną, sposób postrzegania problemu (...), odmienność pojęć i obrazu świata" (Grochowalska, 2004, s.33). Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji liczy się z potrzebami i możliwościami dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Uznaje ich podmiotowość a tym samym prawo do godności, autonomii, ma rozległą wiedzę psychologiczną, pedagogiczną, która pozwoli mu znaleźć kontekst teoretyczny do działań dydaktycznych, wychowawczych, diagnostycznych.

Nauczyciel wczesnej edukacji musi uwzględniać indywidualną linię rozwoju każdego dziecka, respektować tempo dochodzenia do sprawności, doskonałości, kompetencji. Zdawać sobie sprawę z różnic jakie występują między dziećmi w : inicjatywie, aktywności, dociekaniu, myśleniu, wiedzy, ponieważ każde dziecko jest niepowtarzalną indywidualnością.

Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji wie, że:

- „dziecko jest poznawczo odmienne od dorosłego;
- zdolności uczenia się dziecka i dorosłego są odmienne;
- metoda uczenia się dziecka i dorosłego jest inna „ (Kielar-Turska, 2005, nr 3);
- dziecko jest istotą aktywną;
- procesy poznawcze współistnieją z emocjonalnymi;
- dziecko jest istotą kreatywną ;
- powinno mieć czas na doświadczanie świata;
- dzieci różnią się pod względem posiadanych kompetencji i poziomu ich opanowania.

Niezwykle ważny w kontaktach z dziećmi/uczniami jest sposób w jaki nauczyciel reaguje na emocjonalne komunikaty płynące od dzieci. Jak wpływa na funkcjonowanie emocjonalne dzieci poprzez tworzenie pozytywnego klimatu emocjonalnego, zaspokajanie potrzeb, stosowanie podmiotowego stylu interakcji, bezwzględnej akceptacji każdego dziecka. Ze względu na ramy artykułu omówiłam najistotniejsze kompetencje nauczyciela dziecka od 3-10 roku życia.

Kompetencje w zakresie komunikowania się

Ważną rolę w dziedzinie kompetencji nauczycielskich pełnią kompetencje w zakresie komunikowania się. Oparte są na doświadczeniu i rozwijają się w toku pracy nauczyciela. „Wskazują one na niezbędny zakres wiedzy i umiejętności nauczyciela związany z porozumiewaniem się z dziećmi/uczniami w procesie kształcenia oraz na jego postawę w trakcie porozumiewania się" (Puślecki 1998, s.120). Kompetencje w zakresie komunikowania się to „ zdolność bycia w dialogu z innymi i samym sobą" (Kwaśnica, 2003, s. 300), wchodzenia w interakcje i wybierania zachowań, dostosowanych do sytuacji komunikacyjnych, które umożliwiałyby porozumienie. Jak można zauważyć ich zakres obejmuje wiedzę, umiejętności i postawy. Na wiedzę składa się wiedza ogólna, specjalistyczna, normatywna. Wiedza specjalistyczna dotyczy dziecka/ucznia i sposobów oddziaływania w sferze interpersonalnej i zawodowej, przyczyn

powstawania różnych grup społecznych. Obejmuje również wiedzę o sobie samym. Tak pojęta wiedza specjalistyczna stanowi podstawę umiejętności pedagogicznych w zakresie organizowania środowiska społecznego grupy, umiejętność udzielania wsparcia i pomocy dzieciom, pokonywania dystansu umiejętności rozwiązywania konfliktów. Natomiast postawy jako składowe kompetencji komunikacyjnych przejawiają się w otwarciu na dziecko i jego świat.

Kompetencje w zakresie komunikowania się nauczyciela wczesnej edukacji wyrażają się w skuteczności komunikacji:

- werbalnej (wiarygodność nauczyciela, wysiłek zrozumianych komunikatów zapewniających informacje zwrotne, stopień wzajemnego zrozumienia, odpowiedzialność za to, co dzieciom/uczniom komunikuje i za skuteczność komunikacji);
- niewerbalnej (właściwe odczytywanie jej sygnałów przez dzieci /uczniów);
- wewnętrznej (subiektywny świat myśli nauczyciela lub dziecka /ucznia.

Kompetencje w zakresie komunikowania się „mają charakter: personalny, podmiotowy, ponieważ wymagają od odbiorcy umiejętności rozumienia, są zdolnością konkretnego użytkownika języka (Kielar-Turska, 1995, s.17). Nie jest to tylko umiejętność prowadzenia dyskusji i przekazywania wiadomości. Kompetencje te są znacznie głębsze, bowiem w ich strukturę wchodzi między innymi zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji dziecka.

Do kompetencji w zakresie komunikowania się, ważnych w pracy nauczyciela wczesnej edukacji można zaliczyć między innymi:

- umiejętność aktywnego słuchania.. Aktywne słuchanie wymaga podążania za słowami mówiącego i podejmowania prób znalezienia właściwej dla mówiącego interpretacji zdarzeń (Taraszkiewicz 1999). Umiejętność aktywnego słuchania przejawia się: koncentracją uwagi na tym, co mówi dziecko i nieprzeszkadzaniu mu, używaniem zachęcających zwrotów podtrzymujących rozmowę i świadczących o pilnym słuchaniu, powstrzymywaniem się od wyrażania własnych opinii przed dokładnym zrozumieniem treści komunikatu i intencji nadawcy;
- umiejętność stawiania pytań. Pytania nauczyciela stanowią pomost między nauczaniem a uczeniem się. „ Umożliwiają rozumienie modeli mentalnych, konstruowanych przez dzieci / uczniów w procesie poznawania przez nich świata i budowania swojej wiedzy” (Bonar, Buła, 2013, s. 99). Umiejętność stawiania pytań wyraża się między innymi : dostosowaniem pytań do poziomu rozwoju dziecka;
- umiejętność przemawiania i prowadzenia dyskusji (od nauczyciela wymaga się jasnego i prostego przekazywania wiedzy; ważne jest używanie języka i argumentacji dostosowanych do możliwości dzieci (Kargulowa 1991);
- umiejętność rozmawiania. Dziecko (uczeń) znacznie częściej występuje w roli odbiorcy jak nadawcy. Z przeprowadzonych badań wynika, że aż 90% aktów porozumiewania się jest zainicjowana przez nauczyciela (Janowski 1995); Najczęstsze komunikaty adresowane do dziecka to nakazy polecenia, zakazy, groźby, moralizowanie, krytykowanie, obwinianie, osądzanie itp. ;
- umiejętność rozwiązywania konfliktów (przeżywanie trudności i konfliktów stanowi naturalne zjawisko w kontaktach między nauczycielem a dzieckiem (uczniem); są one nieuniknione z powodu różnic w potrzebach, zainteresowaniach, celach, przekonaniach;

rolą nauczyciela jest stworzenie warunków do ich rozwiązania; ważna jest znajomość różnych stylów rozwiązywania konfliktów i strategii negocjacyjnych (Hamer 1994);
- wiedzę i umiejętności w zakresie komunikacji niewerbalnej (znajomość komunikacji niewerbalnej umożliwia nauczycielowi zdobywanie informacji na temat: znużenia dzieci / uczniów, niezrozumienia przekazywanych treści, wyłączenia się niektórych dzieci / uczniów, nienadążania za tokiem myślowym itd. (Śnieżyński 1995);
- umiejętność komunikacji dwukierunkowej (przy takim sposobie porozumiewania możliwa jest likwidacja niekorzystnej dominacji nauczyciela; podczas komunikacji dwukierunkowej nauczyciel uzyskuje od uczniów informacje zwrotne, z których dowiaduje się, jak odbierają przekazywane przez niego treści;
- wiedzę na temat zakłóceń w komunikacji i umiejętność ich unikania.
- Nauczyciel wczesnej edukacji wywiera wpływ na dzieci/uczniów całym sobą, słowem, gestem, zachowaniem, pojmowaniem świata (Kwaśnica, 2003).

Kompetencje emocjonalne

Konieczność wchodzenia w relacje i komunikacja z innymi – zarówno dziećmi/uczniami jak i dorosłymi – zwykle wiążą się z emocjami.

Emocje definiowane są jako „subiektywne reakcje na istotne wydarzenia charakteryzowane poprzez zmiany fizjologiczne oraz zmiany na poziomie doświadczenia i widocznego dla innych zachowania „ (Schaffer, 2007, s.148). Są nieodłączna stroną pracy nauczyciela. Wiążą się z dostosowaniem emocji do pełnionej przez niego roli oraz reakcjami emocjonalnymi, które są zgodne z wzorem tej roli.

Integralnymi komponentami emocji są:
- komponent ekspresywny- stanowiący zdolność wyrażania emocji za pomocą wyrazu twarzy, postawy ciała i treści wypowiedzi;
- komponent doświadczeniowy – decydujący o świadomym rozpoznawaniu własnych emocji;
- komponent regulacyjny- wyrażający się w tendencji do podejmowania pewnych działań w sytuacji doświadczania danego typu emocji;
- komponent rozpoznawczy- stanowiący zdolność do rozpoznawania emocji u innych ludzi (Greenberg, Snell, 1999, s. 171).

Kompetencje emocjonalne definiowane są jako zbiór nabytych umiejętności, które warunkują efektywność radzenia sobie w konkretnych sytuacjach, jako „ zdolność podmiotu zarówno do rozpoznawania, rozumienia i wyrażania własnych emocji w odpowiedni sposób w zależności od sytuacji, w której się on znajduje, jak i w rozpoznawaniu, rozumieniu i odpowiadaniu na emocje innych osób" (Madalińska-Michalak, Góralska, 2013, s.110).

W skład kompetencji emocjonalnych wchodzą:
- elementarne umiejętności (świadomość własnych stanów emocjonalnych, empatia, rozróżnianie emocji u innych, nazywanie poszczególnych stanów emocjonalnych);
- wiedza i umiejętności budujące poczucie skuteczności emocjonalnej (świadomość własnych stanów emocjonalnych, adekwatny poziom głębokości przezywania, adaptacyjne radzenie sobie z emocjami, poczucie emocjonalnej skuteczności, promowanie pozytywnych emocji);

– wiedza i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi (empatia, rozumienie przeżyć emocjonalnych innych osób, wiedza dotycząca wpływu emocji na inne procesy, świadomość tego, co wyznacza naturę relacji interpersonalnych).

Wiedza, umiejętności i postawy składające się na kompetencje emocjonalne pozwalają nauczycielowi na regulowanie swoich emocjonalnych doświadczenia oraz prawidłową wymianę interpersonalną. „Nauczyciel stosując podejście opierające się na kompetencjach emocjonalnych umie nawiązać pozytywne relacje z dziećmi/uczniami i przełamywać ich ograniczenia oraz kształtować pozytywne postawy do nauki"(Madalińska-Michalak, Góralska, 2012, s. 115).

Kompetentny emocjonalnie nauczyciel wczesnej edukacji potrafi: – zapewnić dzieciom warunki, w których będą w stanie rozpoznawać, nazywać, wyrażać swoje emocje w odpowiedni sposób i właściwie nimi zarządzać; – rozpoznawać jakie emocje dziecko odczuwa, jak silne one są i dlaczego je okazuje; – wykorzystywać swoje umiejętności inter-/intrapersonalne do rozpoznawania i zrozumienia własnych emocji i emocji innych i efektywnie nimi zarządzać a także budować pozytywne relacje z dziećmi i dorosłymi.

Kompetencje diagnostyczne (diagnozowania)

Jedną z podstawowych i koniecznych umiejętności nauczyciela wczesnej edukacji jest diagnozowanie. „Diagnozowanie to złożony proces rozwiązywania problemów, przetwarzania danych, a nie rejestrowania zachowań. Wiedza wykorzystywana w wyjaśnianiu jest oparta nie tylko na spostrzeganiu lecz wymaga myślenia i wnioskowania" (Paluchowski, 2001, s.62). Diagnozowanie to rozpoznawanie jakiegoś stanu rzeczy i tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów oraz znajomości ogólnych prawidłowości.

Podstawą diagnozowania jest obszerna wiedza nauczyciela o: dziecku (wrodzonym potencjale, zasobach i możliwościach rozwojowych); środowisku społeczno-kulturowym, w którym dziecko żyje i zdobywa (zdobywało) doświadczenia; dotychczasowym biegu życia dziecka. Aby poznać wybrany wycinek rzeczywistości konieczne jest ustalenie, co jest dla danego zjawiska normą, mieć orientację na temat rodzajów i typów tych zjawisk, poznać ich genezę, rządzące nimi prawa rozwojowe, a także różnego typu związki i zależności decydujące o ich istnieniu i funkcjonowaniu. Przedmiotem poznania są cechy rozwojowe, cechy indywidualne dziecka (inteligencja, zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywy uczenia się), środowisko społeczno-wychowawcze (rodzina, grupa rówieśnicza).

„ W diagnozie wyróżnia się trzy obszary działań:
– określenie stanu-jak jest;
– poszukiwanie przyczyn tego stanu;
– proponowanie działań w zakresie zmiany stanu" (Włoch, Włoch, 2009, s. 109).

Nauczyciel kompetentny diagnostycznie posiada:
– umiejętność poznawania (rozwoju: fizycznego, motorycznego, emocjonalnego, społecznego, poznawczego);
– umiejętność zbierania informacji (z zastosowaniem socjometrii; obserwacji dziecka w sytuacjach: naturalnych, zainspirowanych, kierowanych; rozmów swobodnych i kierowanych z dzieckiem; rozmów swobodnych i kierowanych z rodzicami; analizy dziecięcych wytworów; wywiadu anamnestycznego);

– umiejętności metodologiczne (związane z: tworzeniem narzędzi do diagnozy, analizą zebranych danych, interpretacja danych, formułowaniem wniosków z diagnozy, formułowaniem zaleceń do dalszej pracy, komunikowaniem wyników diagnozy rodzicom);
– umiejętność wykorzystania informacji (np. do rozwiązywania konfliktów w grupie, opracowania planu pracy z grupą oraz indywidualnego planu pracy z dzieckiem).

Kompetencje diagnostyczne nauczyciela wczesnej edukacji umożliwiają wszechstronne poznanie dziecka, pozwalają na lepsze zrozumienie motywów jego postępowania i zachowania, a także właściwości psychicznych, potrzeb, przeżyć, reakcji. Poznanie dziecka jest podstawowym warunkiem prawidłowego kierowania jego rozwojem.

Kompetencje kreatywne

„Kreatywność to nieodzowny atrybut życia człowieka współczesnego i przyszłości (...), to trwała zdolność człowieka do generowania nowych, wartościowych pomysłów, jest wyznacznikiem osiągania celów i realizacji zadań, doskonaleniem siebie i własnej tożsamości" (Adamek, Bałachowicz, 2013, s. 248).

Kompetencje kreatywne pełnią istotną rolę w pracy nauczyciela. Ich przejawem jest innowacyjność i nieszablonowość działań, zdolność do samokształcenia, a także mobilność, elastyczność i zdolności adaptacyjne. Dzięki temu nauczyciel jest zdolny do kreatywnej realizacji zadań- jest twórczy, kształtuje swą osobowość zawodową poprzez samokształcenie ustawiczne podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udziału w badaniach, podejmowanie innowacyjnych działań.

Kreatywność nauczyciela w codziennych działaniach edukacyjnych odnosi się do sposobów rozwijania kreatywnych postaw dzieci, wyznacza cele, treści i zadania związane z rozwijaniem twórczej aktywności (Uszyńska-Jarmoc, 2003).

Nauczyciel kreatywnie kompetentny:
– wychowuje do samodzielności. Jest świadomy tego, że poprzez zachęcanie do twórczego rozwiązywania problemów, motywowanie do poszukiwań i badań, rozwija u dzieci i kształtuje szeroko rozumianą samodzielność, będącą warunkiem aktywności poznawczej i twórczej;
– doświadcza i przeżywa rzeczywistość, pozwalając to samo czynić dzieciom;
– ucieka przed nudą - konstruuje autorskie programy, modyfikuje już istniejące, zawsze ma pomysły na realizację nowych projektów edukacyjnych, aktywizujących dzieci i szeroko pojęte środowisko;
– „rozwija jak najwcześniej intuicję, wyobraźnię, a także wole i intelekt człowieka, poprzez szerokie spektrum różnorodnych impresji ukazujących to, co rzeczywiście prawdziwe, dobre, piękne;
– zaspokaja potrzebę ekspresji obejmującej zarówno „znaki-słowa", „znaki-sygnały", „znaki- obrazy";
– umożliwia spontaniczne wyrażanie siebie i sobą tego, co transcendentne;
– angażuje jednocześnie w czynności autonomiczne i kooperacyjne, uświadamiające rolę i miejsce jednostki w życiu wspólnoty;
– uczy odwagi i pokory w dokonywaniu samodzielnych wyborów i w wyrażaniu swoich myśli i uczuć;

– budzi niezadowolenie z przejawów względnego porządku istnienia, poprzez wskazywanie na porządek idealny (optymalny);
– uczy wierności przyjętemu systemowi wartości (szczególnie, gdy ma on wielowiekową tradycję);
– dostosowuje zadania do potrzeb, możliwości i aspiracji, wraz z możliwością ich przekraczania;
– uczy akceptacji działań ze względu na znaczenie całości, a nie tylko ze względu na przyczynę;
– ukazuje wartość samej drogi dochodzenia do „mety" poznania, a nie tylko samego celu "(Andrukowicz, 1999, s. 72-73).

Twórcza postawa nauczyciela wpływa na rozwój kreatywności dzieci.

Zakończenie

Kompetentny nauczyciel małego dziecka z powodu pracy w coraz bardziej zróżnicowanej rozwojowo grupie dzieci :
- konstruuje różne ofert edukacyjnych (planuje zadania do pracy samodzielnej, wykonywanej w parach, zespołach o różnej wielkości);
- dopasowuje oferty edukacyjnej do poziomu gotowości dzieci (tworzy sytuacje i zadania dające szansę na uzupełnienie braków i ćwiczenie słabo opanowanej umiejętności;
- udziela tzw. wycofującej pomocy, czyli pomocy minimalnej koniecznej, aby dziecko mogło dalej działać samodzielnie ;
- planuje monitoring postępów dzieci;
- dokonuje ewaluacji postępów dzieci;
- nawiązuje kontakt i współpracę z rodzicami dziecka.

Literatura

ANDRUKOWICZ, Wiesław, 1999. *Wokół fenomenu i istoty twórczości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 72-73.ISBN 83-7174-287-8.

ADAMEK, Irena, BALACHOWICZ, Józefa, 2013. Zakończenie. In: ADAMEK, Irena, BALACHOWICZ, JÓZEFA, ed. *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" ,s. 248. ISBN978-83-7850-122-0.

BONAR, Jolanta, BUŁA, Anna, 2013. Miejsce oraz rola pytań uczniów i nauczycieli w wybranych dyskursach pedagogiki wczesnoszkolnej. In: BONAR, Jolanta, BUŁA, Anna, ed. *Poznać – Zrozumieć-Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 99. ISBN 978-83-7850-478-8.

GREENBERG,Mark, SNELL , Jennie,*1999*. Rozwój mózgu a rozwój emocjonalny: rola nauczania w kształtowaniu płata czołowego. In: SALOVEY,Peter, SLUYTER, David, ed. *Rozwój emocjonalny a inteligencja* emocjonalna. Poznań: Dom wydawniczy Rebis. ISBN 83-7120-695-X.

HAMER, Hanna 1994. Klucz do efektywnego nauczania. Warszawa: Wydawnictwo Veda .

ISBN 83-85584-21-8.

JANOWSKI, Andrzej, 1995. Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 83-02-05626-X

KARGULOWA, Alicja, 1991. Dlaczego dzieci nie lubią szkoły? Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 83-02-04496-2.

KIELAR –TURSKA, Maria, 1995. Rozwijający się człowiek- jak go widzi psycholingwista? In: TREMPAŁA, Janusz, *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, s.17. ISBN 83-7096-138X.

KIELAR-TURSKA, Maria, 2005. Zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa. In: *Wychowanie w Przedszkolu.* Number 3.ISSN 0137-8082.
KWAŚNICA, Robert, 2003. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. In: KWIECIŃSKI, Zbigniew, ŚLIWERSKI , Bogusław, *Pedagogika. Podręcznik akademicki.* Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, s.300. ISBN 83-01-14133-6 t.2.
MADALIŃSKA-MICHALAK, Joanna, GÓRSKA, Renata, 2012. *Kompetencje emocjonalne nauczyciela.* Warszawa: Wolters Kulwer PolskaSA, s.110, s.115. ISBN 978-83-264-4091-5.
PALUCHWSKI, Władysław, Jacek, 2001. *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe* i *jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLARs.62. ISBN 978-83-7383-220-6.
PUŚLECKI, Władysław, 1998. Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej. In: ADAMEK, Irena, *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli*. Kraków: Wydawnictwo naukowe WSP , s.120. ISBN83-87513-21-0.
PYŻALSKI, Jacek, MERECZ, Dorota, 2010. Wstęp. In: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s.8. ISBN 978-83-7587-482-2.
SCHAFFER, Henry, 2007. *Psychologia dziecka* . Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, s.148. ISBN 978-83-01-14534-7.
ŚNIEŻYŃSKI, Marian, 1995. *Nauczanie wychowujące*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej , ISBN 83-85245-18-9.
TARASZKIEWICZ, Małgorzata, 1999. *Jak uczyć jeszcze lepiej?* Warszawa: Wydawnictwo CODN, ISBN 83-85910-93-X
TARASZKIEWICZ, Małgorzata, 2001. *Jak uczyć jeszcze lepiej? Szkoła pełna ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Arka, s. 17. ISBN 83-88860-12-7.
USZYŃSKA-JARMOC, Janina, 2003. *Twórcza aktywność dziecka.* Białystok: Wydawnicto Uniwersyteckie Trans Humana. ISBN 83-89190-15-X.
WŁOCH, Stanisława, Włoch, Agnieszka, 2009. *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej,* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s.109. ISBN 978-83-62015-04-7.

Kontakt

dr Bożena Grzeszkiewicz
Uniwersytet Szczeciński
71-431 Szczecin
ul. Ogińskiego 16/17
bozena_owl@op.pl

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

UČITEĽ PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA – ROZHODUJÚCI ČINITEĽ UTVÁRANIA A ROZVÍJANIA ELEMENTÁRNEJ GRAMOTNOSTI

ELEMENTARY SCHOOL TEACHER – DETERMINANT FOR CREATING AND DEVELOPING ELEMENTARY LITERACY

Ľudmila BELÁSOVÁ

Abstrakt

Príspevok zdôrazňuje rozhodujúcu rolu učiteľa primárneho vzdelávania v procese utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti. Poukazuje na podstatné zmeny v príprave učiteľov, ku ktorým v ostatných rokoch v uvedenej oblasti dochádza.

Kľúčové slová: učiteľ, primárne vzdelávanie, elementárna gramotnosť

Abstract

The paper emphasizes the ultimate role of primary education teacher in process of creating and developing elementary literacy. It focuses on important changes in preparation of teachers which have been present in this field in the last years.

Keywords: teacher, elementary education, elementary literacy

Úvod

Príprava, riadenie, organizácia a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu sú v podstatnej miere závislé od kvalifikovaného pedagogického pracovníka, učiteľa. V prezentovanom príspevku uvažujeme o učiteľskej profesii. Všeobecnú charakteristiku učiteľa zúžime na učiteľa primárneho vzdelávania. Poukážeme na jeho rozhodujúcu rolu v procese utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti žiakov. Prednostne sa budeme zaoberať podstatnými zmenami v profesionálnej príprave budúcich učiteľov, ku ktorým v súčasnosti v uvedenej oblasti dochádza.

1. Kto je učiteľ?

Učiteľská profesia je jednou z najstarších profesií v kultúrnych dejinách ľudstva. V súčasnej legislatíve je pojem učiteľ kľúčovou kategóriou pedagogických zamestnancov. Označuje osobu, ktorá vykonáva priamu vzdelávaciu činnosť v školskom prostredí. Je jedným zo základných činiteľov edukačného procesu.

Proces profesionalizácie zahrňuje rozsiahlu prípravu budúcich učiteľov, pozostávajúcu zo špecifických vedomostí (v zvolenom odbore štúdia) a v nadväznosti na ne z kvalitného vyko-

návania svojho povolania, založeného na poznaní procesov utvárania vedomostí a spôsobilostí u žiakov. Na rozdiely učiteľskej profesie v porovnaní s inými profesiami upozornil G. D. Fenstermacher (1990), ktorý poukázal na jej tri špecifické oblasti:

1. oblasť vedomostí – špecifikom učiteľskej profesie je neustále odovzdávanie vedomostí žiakom (transmission of knowledge)
2. oblasť vzájomných vzťahov medzi profesionálom a klientom (učiteľom a žiakom)
3. reciprocita úsilia – podmienenosť úspechu učiteľovej práce žiakovou snahou zvládnuť požiadavky, ktoré sú naňho kladené.

V súvislosti s učiteľskou profesiou sa v pedagogickej teórii stretávame s početnými charakteristikami učiteľa. Za najpodstatnejšie z nich pokladáme:

1. **Požiadavky na učiteľa**, zamerané na jednotlivé oblasti jeho pôsobenia. Stretávame sa s nimi v pedagogickej a psychologickej literatúre staršej produkcie. Ide o výpočet toho, čo sa od učiteľa očakáva v profesionálnej oblasti, nevynímajúc jeho osobné vlastnosti či predstavy žiaduceho správania sa. Uvedené požiadavky môžu nadobúdať až predstavu ideálu. To môže na jednej strane zvýšiť spoločenskú prestíž učiteľského povolania, na druhej strane môže byť zdrojom frustrácie pre učiteľa aj spoločnosť.
2. **Popis profesionálnej dráhy učiteľa**, v ktorom v zhode s J. Průchom (2007) rozlišujeme nasledujúce fázy:
   - voľba učiteľskej profesie (motivácia k štúdiu učiteľstva),
   - profesijný štart (vstup do povolania),
   - profesijná adaptácia (prvé kroky k povolaniu),
   - profesijný vzostup (kariéra),
   - profesijná stabilizácia, resp. profesijná migrácia (zmena učiteľského povolania),
   - profesijné vyhasínanie („vyhorenie“), resp. profesijný konzervativizmus.

   V odbornej literatúre sú uvedené požiadavky často zredukované do troch fáz, a to:
   - študent učiteľstva,
   - začínajúci učiteľ,
   - skúsený učiteľ (expert).
3. **Kompetencie učiteľa**, predstavujúce „súbor profesijných spôsobilostí a dispozícií, ktorými by mal byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie“ (Průcha-Walterová-Mareš, 1998, s. 110). V súčasnosti existujú početné pokusy autorov o vymedzenie kompetencií učiteľa, ktoré sa usilujú priblížiť ich obsahu prípravy budúcich učiteľov (Z. Helus, Ch. Kyriacou, J. Mareš, J. Slavík, V. Spilková, V. Švec a ďalší).

Typológia učiteľov je závislá od stupňa a druhu škôl, na ktorých pôsobia. Ďalšia špecifikácia závisí od vyštudovaných odborov, resp. predmetov, ktorých výučbu učitelia v školách zabezpečujú.

2. Učiteľ primárneho vzdelávania

V tejto súvislosti majú špecifické postavenie učitelia primárneho vzdelávania. J. Průcha (2002, s. 23) ich zaradzuje do skupiny „univerzalistov, t.j. vyučujúcich všetky predmety daného stupňa školy“. Aj keď, dovoľujeme si podotknúť, v súčasnosti to neplatí v plnej miere (nemusí to platiť pri výučbe cudzích jazykov, náboženstva či etiky, niekedy aj predmetov výchovného zamerania).

Učiteľ elementarista zabezpečuje svojím profesionálnym pôsobením naplnenie cieľov primárneho vzdelávania, ktoré je pokladané za východisko pre postupné rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov. Základné ciele primárnej školy sú v aktuálnych legislatívnych dokumentoch sformulované nasledovne:

- poskytnúť žiakom bohaté možnosti vedeného skúmania ich najbližšieho kultúrneho a prírodného prostredia tak, aby sa rozvíjala ich predstavivosť, tvorivosť a záujem skúmať svoje okolie,
- umožniť žiakom spoznávať svoje vlastné schopnosti a rozvojové možnosti a osvojiť si základy spôsobilosti učiť sa učiť sa a poznávať seba samého,
- podporovať kognitívne procesy a spôsobilosti žiakov kriticky a tvorivo myslieť prostredníctvom získavania vlastnej poznávacej skúsenosti a aktívnym riešením problémov,
- vyvážene rozvíjať u žiakov spôsobilosti dorozumievať sa a porozumieť si, hodnotiť (vyberať a rozhodovať) a iniciatívne konať aj na základe sebariadenia a sebareflexie,
- podporovať rozvoj intrapersonálnych a interpersonálnych spôsobilostí, najmä otvorene vstupovať do sociálnych vzťahov, účinne spolupracovať, rozvíjať si sociálnu vnímavosť a citlivosť k spolužiakom, učiteľom, rodičom, ďalším ľuďom obce a k svojmu širšiemu kultúrnemu a prírodnému okoliu,
- viesť žiakov k tolerancii a k akceptovaniu iných ľudí, ich duchovno-kultúrnych hodnôt,
- naučiť žiakov uplatňovať svoje práva a súčasne plniť svoje povinnosti, niesť zodpovednosť za svoje zdravie a aktívne ho chrániť a upevňovať.

Hlavnými programovými cieľmi primárneho vzdelávania sú rozvité kľúčové spôsobilosti (ako kombinácia vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov) žiakov na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná.

V etape primárneho vzdelávania sú za kľúčové považované: komunikačné spôsobilosti, matematická gramotnosť, gramotnosť v oblasti prírodných vied a technológií, spôsobilosti v oblasti digitálnej gramotnosti, spôsobilosti učiť sa učiť sa, riešiť problémy, osobné, sociálne a občianske spôsobilosti a kultúrne spôsobilosti.

3. Príprava učiteľa primárneho vzdelávania na oblasť utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti

Kľúčovou osobnosťou, zabezpečujúcou uvedené kompetencie je učiteľ primárnej školy. Pregraduálnu prípravu učiteľov v menovanej oblasti v súčasnosti na Slovensku zabezpečujú pedagogické fakulty viacerých univerzít. Podmienkou výkonu učiteľského povolania je absolvovanie magisterského stupňa štúdia. Podstatnú časť jeho obsahovej náplne tvoria teórie a metodiky jednotlivých predmetov, vyučovaných na primárnom stupni.

Osobitný význam v príprave budúcich učiteľov pripisujeme oblasti utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti. Na pedagogických fakultách slovenských univerzít je príprava budúcich učiteľov na uvedenú oblasť ich profesionálneho pôsobenia realizovaná v predmete didaktika elementárneho čítania a písania (jeho názov nemusí byť identický). Predmet je prednostne orientovaný na podstatné teoretické a metodicko-didaktické vedomosti a spôsobilosti. Na rozdiel od doby (ne)dávno minulej je súčasná príprava učiteľov neporovnateľne náročnejšia, a to z viacerých dôvodov:

3.1. Premeny pojmu gramotnosť

V tradičnom ponímaní je gramotnosť spájaná s individuálnou schopnosťou čítania a písania, ku ktorej dochádza obyčajne v prvom roku školskej dochádzky pod profesionálnym vedením učiteľa elementaristu. Toto vymedzenie dominovalo v interpretáciách rôznych autorov domácej aj zahraničnej odbornej literatúry až do polovice 20. storočia. Od uvedeného obdobia evidujeme v teoretickej rovine zvýšený záujem o problematiku gramotnosti. Novým fenoménom sa stáva funkčnosť nadobudnutých schopností čítania a písania. Začínajú sa čoraz precíznejšie vymedzovať jednotlivé pojmy súvisiace s gramotnosťou.

V súvislosti s širším chápaním pojmu gramotnosť môžeme v súčasnosti uvažovať o viacerých jej úrovniach. V súlade s tradičným ponímaním zvykneme lokalizovať jej „začiatok" do 1. ročníka základnej školy, pri úvahách o úrovniach gramotnosti je určite potrebné spomenúť aj predškolský vek dieťaťa. Čas, kedy sa gramotnosť ešte oficiálne nepredpisuje, ale už v istom slova zmysle očakáva. Súvisí to s detskou zvedavosťou a snahou „podobať sa" dospelým, ktorá „spúšťa" procesy čítania a písania vo veku viac či menej vzdialenom od oficiálneho vstupu do 1. ročníka primárnej školy.

Raná gramotnosť' je charakteristická detskou spontánnosťou, zvedavosťou, vlastnou aktivitou. Množstvo podnetov v okolí dieťaťa ho môže motivovať k tomu, aby procesy čítania a písania zvládlo samostatne, bez cieleného profesionálneho pôsobenia učiteľa. Určite sa to nezaobíde bez pomoci dospelého, nedeje sa to však na jeho podnet. Tým, kto určuje smerovanie tohto procesu je samotné dieťa.

Druhou úrovňou gramotnosti je **elementárna gramotnosť'**. Ide o plynulé čítanie po riadkoch s uvedomovaním si obsahu čítaného textu. Elementárnu gramotnosť môžeme vymedziť ako cielenú, systematickú výučbu čítania a písania realizovanú obyčajne v 1. ročníku základnej školy, pri ktorej žiak pod vedením kvalifikovaného učiteľa získava individuálnu schopnosť čítať a písať. Ako uvádza P. Gavora (2003) „nácvik bázovej gramotnosti je jedným zo základných cieľov školy od začiatku školskej dochádzky detí. Zároveň je jedným z pilierov počiatočného učenia sa, osvojovania si školských poznatkov, ale aj nástrojom socializácie a akulturácie dieťaťa" (s. 12).

Relatívne novým pojmom (80.-te roky 20. storočia), súvisiacim s premenou ponímania gramotnosti nad rámec tradičných prístupov je **funkčná gramotnosť'**. Primárne vychádza z práce s textom, predpokladom jej úspešného zvládnutia je čitateľská gramotnosť ako schopnosť vyhľadávať informácie, rozumieť ich obsahu, vedieť ich adekvátne spracovať (analyzovať, hodnotiť, interpretovať, integrovať, vyvodiť závery, zaujať vlastný postoj). Funkčnosť gramotnosti spočíva teda vo využití schopnosti čítať a písať v každodennom živote, či už na dosahovanie osobných, alebo spoločenských potrieb. Zvýšený záujem o problematiku funkčnej gramotnosti v našich podmienkach evidujeme hlavne po zverejnení výsledkov medzinárodných meraní PISA a PIRLS.

Sociálno-kultúrna gramotnosť' sa prednostne vzťahuje na prostredie, do ktorého sa človek rodí, v ktorom vyrastá a žije. Primárnym sociálnym prostredím spoločnosti je rodina. Jej najdôležitejšou úlohou je pripraviť dieťa na život v spoločnosti, pozitívne formovať jeho osobnosť, utvárať žiaduci systém hodnôt, naučiť ho normám spoločenského správania, odovzdať mu základné kultúrne bohatstvo spoločnosti. Nie menej významnou inštitúciou je škola, ktorá priamo sprostredkúva osvojovanie a rozvíjanie gramotnosti na úrovni bazálnej a funkčnej. Zároveň poskytuje priestor na utváranie kultúrnych a spoločenských hodnôt.

Najmladšou súčasťou gramotnosti je tzv. **E-gramotnosť** Ide o schopnosť človeka používať elektronické médiá, predovšetkým počítač a mobil s ich „vybavením“. V zhode s P. Gavorom (2003, s. 22) konštatujeme, že elektronika prináša úplne novú gramotnostnú kultúru, nový systém hodnôt a potrebu nových zručností. Okrem pokroku, ktorý nesporne táto úroveň gramotnosti prináša, je potrebné uvedomovať si aj jej riziká a ohrozenia, a to tak pre fyzické, ako aj pre psychické zdravie žiakov. Dôležité je ustriehnuť hranicu prospešnosti.

3.2. Modely gramotnosti

V teoretickej rovine môžeme v súčasnosti rozlíšiť dva modely gramotnosti, ktorých znalosť je nevyhnutnou súčasťou prípravy budúcich učiteľov, a to najmä z dôvodu, že sú teoretickým východiskom dvoch nosných metód elementárneho čítania a písania.

Globálny model predpokladá pregramotné skúsenosti detí, čo umožňuje orientovať počiatočnú výučbu čítania na porozumenie textu bez (neraz zdĺhavého) nácviku zvukovej analýzy a spätnej syntézy. Pri písaní uvedený model podporuje tvorivé písanie bez zdôrazňovanie kvalitatívnych znakov písma (tvary, výška, sklon, jednoťažnosť, prípojnosť, hustota). Z hľadiska nadväznosti na predškolský vek je logickým uprednostňovanie tlačenej abecedy pred písanou. Odlišné sú aj kritériá hodnotenia žiakov.

Analyticko-syntetický model zdôrazňuje nácvik techniky čítania. Ide o dôslednú analýzu a spätnú syntézu, a to tak v rovine auditívnej, ako aj vo vizuálnej a grafomotorickej. Porozumenie textu má obyčajne podobu analýzy a reprodukcie prečítaného textu. Nácvik písma začína osvojovaním si prvkov písmen, tvarov písmen malej a veľkej abecedy, ich spájaním do slabík, slov a viet. Veľká pozornosť je venovaná kvalitatívnym znakom písma. Vlastná produkcia písaných prejavov je v plnom rozsahu možná až po vyvodení všetkých hlások a písmen abecedy.

3.3. Koncepcie elementárneho čítania a písania

V oblasti koncepcií elementárneho čítania a písania dochádza v ostatných rokoch k výraznému posunu. Od roku 1951 bola jedinou možnosťou získavania elementárnej gramotnosti v 1. ročníkoch základných škôl na Slovensku učebnica autora Juraja Brťku. Išlo o najpoužívanejší šlabikár, ktorý bol 40 rokov jedinou povinnou učebnicou a vyšiel vo viacerých opakovaných vydaniach. V procese svojho vývoja prešiel mnohými zmenami v prospech jeho zdokonalenia, a to po stránke obsahovej, grafickej, ilustračnej aj formálnej. Od školského roku 1991/92 sa na Slovensku vyučuje čítanie a písanie podľa viacerých koncepcií. Aj ony prešli viacerými zmenami, v súčasnosti sú tri a ich autorkami sú:

1. L. Virgovičová a Z. Virgovičová,
2. Z. Hirschnerová, L. Muntágová, M. Nemčíková a G. Futtová,
3. K. Štefeková a R. Culková.

Spoločným znakom menovaných koncepcií je vysoká odborná a umelecká úroveň. Každá z nich má učivo členené do troch po sebe nasledujúcich období, a to prípravného, nácvičného a čítankového. Šlabikáre sú doplnené zošitmi a množstvom kvalitných učebných pomôcok, ktoré ich vhodným spôsobom dotvárajú a zároveň umocňujú špecifiká každej z nich.

3.4. Metódy elementárneho čítania a písania

Podobne ako v prípade koncepcií, aj v prípade metód čítania a písania v 1. ročníkoch dochádza v ostatných rokoch k progresívnym zmenám. Po celú dobu využívania šlabikárov autora J.

Brťku bola jedinou možnosťou získavania elementárnej gramotnosti v 1. ročníkoch základných škôl na Slovensku hlásková analyticko – syntetická metóda. V súčasnosti je takisto používaná, ale na kvalitatívne oveľa vyššej úrovni. Hlavným dôvodom jej používania v edukačnej praxi 1. ročníkov základných škôl je skutočnosť, že táto metóda predstavuje pomerne jednoduchý spôsob získavania elementárnej gramotnosti. Žiaci si pri čítaní uvedomujú hláskovú štruktúru slov (takzvané fonematické uvedomovanie). Vďaka vysokej miere zhody medzi fonémou a grafémou, respektíve medzi hovorenou a písanou rečou je možné osvojiť si v pomerne krátkom čase za pomoci hláskovej analýzy a syntézy všetky podoby hlások a písmen a ich spojov do slabík, slov a viet. Druhou hlavnou metódou je v súčasnosti metóda slabično-syntetická.

3.5. Stratégie rozvíjania elementárnej gramotnosti

Proces utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti je vhodné okrem „oficiálnych" postupov obohacovať a zefektívňovať inými, viac či menej osvedčenými stratégiami a metódami, ktoré môžu prispieť k aktivizácii žiakov, k podpore ich tvorivých aktivít, zážitkového vyučovania, ale aj v súčasnosti aktuálnych digitálnych kompetencií. Predmetom ďalšej analýzy budú vybrané stratégie, ktoré môžu tento proces výrazným spôsobom obohatiť a zefektívniť. Za vhodné v tejto súvislosti pokladáme napr. využívanie metodiky Sfumato, ktoré nie je v rozpore so žiadnou zo súčasne používaných koncepcií čítania a písania. Za pozitívum uvedenej metodiky pokladáme hlavne preferovanie zážitkového učenia, prostredníctvom ktorého sa u žiakov rozvíja emocionálne i estetické cítenie. Od začiatku si uvedomujú význam prečítaného, zaujímajú vlastný postoj k čítanému textu a taktiež pozitívny vzťah k literatúre a iným druhom umenia. Žiaci dostávajú tiež veľa podnetov na tvorivé písanie. K ďalším efektívnym stratégiám, s ktorými je potrebné budúcich učiteľov primárneho vzdelávania oboznámiť patrí metodický systém tvorivej dramatiky, literárne záujmové činnosti, či rámec EUR, ktorý je možné v primeranej forme využívať od 1. ročníka základnej školy, a to tak v práci s umeleckým, ako aj náučným textom. Osobitný význam pripisujeme v súčasnosti informačno-komunikačným technológiám, ktoré sa stali nevyhnutnou súčasťou nášho života. V súvislosti s procesom utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti sa nám javí veľmi vhodným doplnením tradičnej výučby napr. práca s interaktívnou tabuľou. Vnímame ju ako vhodný prostriedok jej doplnenia (nie nahradenia).

Záver

Prvý ročník základnej školy predstavuje kľúčovú etapu v živote každého jednotlivca. Preto je nevyhnutné permanentne vylepšovať prípravu učiteľa primárnej školy na jeho profesionálnu dráhu, osobitne na tak dôležitú oblasť jeho pôsobenia, akou je proces utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti.

Literatúra

BELÁSOVÁ, Ľudmila, 2013. *Elementárna gramotnosť: história a súčasnosť*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0799-6.

FENSTERMACHER, Gary D., 1990. *Some moral considerations on teaching as a profession*. In

J. I. Goodlad, R. Soder, K. A. Sirotnik (Eds.), The Moral Dimensions of Teaching (pp. 130-151). San Francisco: Jossey-Bass.

GAVORA, Peter. 2003. *Modely a úrovne gramotnosti*. In: Gavora, Peter, Oľga Zápotočná a kol.: Gramotnosť vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1869-8.

KALHOUST, Zdeněk a Otto OBST, 2002. Školní didaktika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds), 2001. *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
http://www.noveskolstvo.sk/article.php?ezin_article_id=osma
OBSAHOVÝ VZDELÁVACÍ ŠTANDARD pre 1. stupeň základnej školy. Slovenský jazyk a literatúra. Dostupné aj na: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Vzdelavacie-standardy.alej
PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
ZÁPOTOČNÁ, Oľga. 2001. *Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti*. In: Kolláriková, Zuzana a Branislav PUPALA (eds). Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
ZÁPOTOČNÁ, Oľga. 2012. Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-1281-0.

Kontakt

prof. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra č. 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
ludmila.belasova@unipo.sk

TVORBA DIDAKTICKÝCH TESTOV V PROCESE ROZVÍJANIA PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV

CREATION DIDACTIC TEST IN DEVELOPING A PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHER

Ján KANCÍR

Abstrakt

Príspevok je zameraný na rozvojom profesijných kompetencií učiteľov prostredníctvom tvorby didaktických testov. Ide hlavne o didaktické kompetencie zamerané na spôsobilosti hodnotenia a klasifikácie žiakov. Z výsledkov viacerých národných i medzinárodných hodnotiacich správ vyplýva, že v spôsobilostiach učiteľov v oblasti kontroly, klasifikácie a hodnotenia výsledkov edukácie sú značné rezervy. Zároveň je to oblasť, ktorá si zasluhuje veľkú pozornosť, pretože patrí z pohľadu žiaka k najcitlivejšie vnímaným v celom edukačnom procese. Teória a tvorba didaktických testov ako jedného z významných prostriedkov objektivizácie hodnotenia vzdelávacích výsledkov je v príprave učiteľov konkretizovaná v podobe plánovania, konštrukcie a štandardizácie testov v predmetových didaktikách – v našom prípade v didaktike vlastivedy.

Kľúčové slová: profesijné kompetencie učiteľa, hodnotiace schopnosti učiteľa, hodnotenie výsledkov edukácie, didaktické testy

Abstract

The contribution is focused on the development of professional competences of teachers through the creation of didactic tests. It is mainly about the didactic competences aimed at the evaluation and classification of students. From the results of several national and international evaluation reports shows that in the capability of the teachers in the area of control, classification and evaluation of the results of education are substantial reserves. This is an area that merits serious attention because it is one of the most sensitive point of view of the pupil throughout the educational process. Theory and Design of didactic tests in teacher training is realized in the form of planning, construction and standardization of tests in individual subjects didactics - in our case the didactics of homeland studies.

Key words: professional competence of teachers, teacher evaluation skills, evaluation of the results of education, educational tests

Úvod

Neodmysliteľnou súčasťou konceptualizácie dimenzií učiteľskej profesie je kategória profesijných kompetencií učiteľa. Tento pojem je pokladaný za jeden z fundamentálnych aj v kontexte európskej dimenzie vzdelávania. Kľúčové kompetencie sú formulované v rôznych teoretických definíciách, existuje mnoho klasifikácií no napriek tomu v tejto oblasti ostáva stále mnoho nejasného a neznámeho. Napríklad to, akými spôsobilosťami je absolvent po prípravnom učiteľskom štúdiu vybavený, ktoré profesijné znalosti a spôsobilosti v praxi skutočne využíva (a v akej miere) v porovnaní s teoretickými požiadavkami na jeho profil apod. Pojem *kompetencia* zaviedol v šesťdesiatych rokoch 20. storočia lingvista Noam Chomsky v rámci teórie transformačnej generatívnej gramatiky. Pojem *kľúčových kompetencií* vznikol približne v 70-tych rokoch minulého storočia v oblasti ekonómie, kde predstavoval súbor špecifických požiadaviek na uchádzača o prácu. Chápanie kompetencie ako predpokladu pre nejakú reálnu činnosť alebo výkon je akceptovateľný aj v oblasti pedagogiky. Tu sa začína uplatňovať od konca 90-tych rokov ako premostenie medzi požiadavkami kladenými zamestnávateľmi na trhu práce a kompetenčným profilom absolventa školy.

Dnes sú kompetencie ako základná cieľová kategória súčasťou kurikulárnych dokumentov všetkých vyspelých krajín, operujú nimi didaktické modely vzdelávania rôznych predmetov a odborov a stali sa súčasťou merania vzdelávacích výsledkov žiakov a študentov v medzinárodných evalváciách. Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme je bezprostredne zviazaná so vzdelávaním učiteľov, ktoré tvorí základ ich profesijného rastu. V týchto intenciách sa snažíme smerovať aj prípravu učiteľov primárneho vzdelávania. Z výsledkov viacerých národných i medzinárodných hodnotiacich správ vyplýva,že že v spôsobilostiach učiteľov v oblasti kontroly, klasifikácie a hodnotenia výsledkov edukácie sú značné rezervy. Aj z hodnotení výsledkov prípravy učiteľov elementaristov (prostredníctvom autoevalvačného hodnotenia nadobudnutých kompetencií) sa ukazuje, že najväčšie kompetenčne nedostatky študenti pociťujú o oblasti diagnostiky, preverovania, skúšania a hodnotenia výsledkov vyučovania a učenia sa žiakov. Pritom v pedagogickej praxi ide zrejme o najcitlivejšiu oblasť celého edukačného procesu. I. Turek (1998) uvádza, že z celého diania na škole verejnosť najviac zaujíma kontrola vyučovacieho procesu – skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Na otázku „prečo“ si odpovedá tým, že na základe toho sa rozhoduje o ďalšom osude žiakov (voľba povolania, životné zameranie, prijatie na vyšší typ školy a pod.) a navyše hodnotenie zasahuje najcitlivejšiu sféru človeka – sebavedomie. Práve problematika skúšania, klasifikácie a hodnotenia bola a je zdrojom sporov, nedorozumení a konfliktov medzi učiteľom na jednej strane a žiakmi, rodičmi či nadriadenými na strane druhej.

Preto je potrebné tejto oblasti venovať náležitú pozornosť v procese pregraduálneho i postgraduálneho vzdelávania učiteľov. Jednou z najdôležitejších vlastností, ktoré žiaci u učiteľov preferujú je spravodlivosť a objektívnosť pri hodnotení. Z viacerých prieskumov však vyplýva, že viac ako tretina (v extrémnych prípadoch takmer polovica) opýtaných má pocit nespravodlivého ohodnotenia. V takomto prípade ani motivačná ani rozvíjajúca funkcia kontroly neplní svoju úlohu.

V snahe o skvalitnenie prípravy učiteľov práve v oblasti rozvoja profesijných kompetencií zameraných na rozvoj schopností hodnotenia priebehu a výsledkov edukácie zaradzujeme aj do predmetových didaktík problematiku hodnotenia vzdelávacích výsledkov žiakov. V príspevku sa orientujeme na hodnotenie prostredníctvom didaktických testov ich plánovania, konštrukcie, štandardizácie a vyhodnocovania.

1. **Profesijné kompetencie učiteľa so zameraním na schopnosť hodnotenia priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa**

Zo širokého spektra koncepcií a klasifikácií kompetencií učiteľa vyberáme tri, ktoré pokladáme z hľadiska zamerania príspevku za relevantné.

B. Kasáčová a B. Kosová (In Kol., 2006, s. 46) vychádzajú z interakčného modelu edukácie. Kompetencie členia na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie):

1. ***kompetencie orientované na žiaka***, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja,
2. ***kompetencie orientované na edukačný proces***, ktoré možno ďalej členiť na:

- kompetencie na mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka,
- kompetencie na vytváranie podmienok edukácie,
- kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov.

3. ***kompetencie orientované na sebarozvoj*** učiteľa.

Kompetenčný profil každého pedagogického zamestnanca potom tvoria kľúčové kompetencie a špecifické kompetencie (ktoré musia byť ďalej rozpracované v profesijných štandardoch pre každú kategóriu a každý kariérny stupeň pedagogických zamestnancov do indikátorov – preukázateľných vedomostí, zručností a postojov).

V. Švec (1999, In Darák, M. a kol., 2007, s. 127) uvádza nasledovný model kompetencií:

1. ***Kompetencie k vyučovaniu a výchove***

- *psychopedagogické kompetencie* – zamerané na projektovanie postupov podnecujúcich učenie žiakov a na realizovanie týchto projektov na vyučovaní a pri výchovnom pôsobení,
- *komunikačné kompetencie*,
- ***diagnostické kompetencie*** – ide nielen o schopnosti diagnostikovať vedomosti a zručnosti žiakov, ale aj ich poňatie učiva, štýly učenia, vzťahy medzi žiakmi a klímu školskej triedy.

2. ***Osobnostné kompetencie*** – ako napr. zodpovednosť učiteľa za svoje pedagogické rozhodnutia a za dôsledky ich praktickej realizácie v pedagogickej komunikácii, tvorivosť, empatia, autenticita, schopnosť akceptovať seba a iných a pod.
3. ***Rozvíjajúce kompetencie***

- *adaptívne kompetencie*, ktoré umožňujú učiteľovi orientovať sa v spoločenských zmenách a orientovať v nich svojich žiakov,
- *informačné kompetencie* – umožňujúce učiteľovi riešiť pedagogické problémy s využitím vedeckých metód a skúmať svoju pedagogickú činnosť,
- *výskumné kompetencie* – umožňujúce učiteľovi zamýšľať sa nad svojou pedagogickou činnosťou a projektovať zmeny v tejto činnosti,
- *autoregulatívne kompetencie* – ide o schopnosti súvisiace s autoreguláciou učiteľovej
- pedagogickej činnosti, v zdokonaľovaní svojho vyučovacieho štýlu a pedagogických zručností.

Ucelený súbor kompetencií učiteľa je uvedený aj v ***Návrhu profesijných štandardov***, ktorého autormi sú Porubská, Šnídlová a Valica, kde sú profesijné kompetencie rozdelené do troch

oblastí: *kompetencie orientované na žiaka* (identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka, identifikovať psychické a sociálne faktory jeho učenia sa, identifikovať sociokultúrny kontext učenia sa žiaka), *kompetencie orientované na edukačný proces* a *kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa* (schopnosť rozvíjať postoje žiakov, schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou).

V rámci kompetencií orientovaných na edukačný proces sa od učiteľa požaduje:

- poznať základné pedagogické dokumenty,
- ovládať obsah ním vyučovaných predmetov,
- schopnosť plánovať a projektovať vyučovanie,
- schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka,
- schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód,
- ***schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka.***

2. Hodnotenie priebehu a výsledkov vyučovania – teória a prax

Zo schopnosťou hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka súvisia nasledujúce spôsobilosti:

- hodnotí procesy učenia – postup, mieru, úsilie, záujem, úroveň spolupráce a pod.,
- hodnotí výsledky učenia, t. j. mieru dosahovania kompetencií (vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty),
- sprostredkováva žiakom kritéria hodnotenia, umožňuje žiakom podieľať sa na ich vytváraní,
- využíva slovné hodnotenie,
- podporuje u žiakov sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie,
- poskytuje priebežnú spätnú väzbu.

Ch. Kyriacou (2012) uvádza požiadavky na učiteľa pri hodnotení prospechu žiaka.

- Hodnotenie práce žiakov na vyučovacej hodine a po nej učiteľ robí dôkladne a konštruktívne a vyhodnotené práce žiakom včas vracia.
- Spätná väzba o dosiahnutých výsledkoch neslúži len k nachádzaniu chýb a ich oprave, ale tiež na povzbudenie k ďalšiemu úsiliu žiaka, k udržaniu a posilneniu jeho sebadôvery, čo podľa potreby zahŕňa rady, pomoc a individuálnu prácu s konkrétnymi žiakmi.
- Učiteľ používa na hodnotenie veľa rôznych typových úloh, pokrývajúcich oblasť formatívneho (priebežného) a sumatívneho (finálneho) hodnotenia.
- Učiteľ si vedie o práci a prospechu žiakov záznamy rôznymi spôsobmi.
- Žiaci dostávajú príležitosť podieľať sa na hodnotení svojej práce a prospechu.
- Hodnotenie práce žiakov pomáha odhaľovať oblasti, v ktorých má viac žiakov ťažkosti; pomáha posúdiť efektívnosť vyučovania a overiť vytvorenie pevných základov pre ďalší postup vo vyučovaní.
- Učiteľ hodnotí učebné zručnosti žiakov a ich učebné stratégie, aby podporil ďalší rozvoj metakognitívnych zručností.

Turek (2010, s. 70-72) navrhuje štandardy absolventa učiteľskej fakulty v oblasti plánovania, realizácie a hodnotenia edukačného procesu. Konkretizujeme len kompetencie týkajúce sa hodnotenia edukačného procesu. Absolventa učiteľskej fakulty charakterizuje tým, že: validne a reliabilne, objektívne a spravodlivo hodnotí svojich žiakov.

- Vytvára pri skúšaní žiakov priaznivú klímu.
- Pravidelne monitoruje učebné pokroky svojich žiakov.
- Volí optimálne metódy skúšania a hodnotenia žiakov.
- Optimálne zlaďuje formatívne a sumatívne hodnotenie žiakov.
- Aktivizuje a zapája všetkých žiakov do procesov skúšania a hodnotenia.
- Žiakov nielen klasifikuje, ale aj slovne, objektívne a komplexne hodnotí.
- Robí príslušné opatrenia na zlepšenie prípadných neuspokojivých výkonov žiakov.
- Vyhodnocuje validitu a reliabilitu použitých metód skúšania a hodnotenia a na tomto základe uvedené metódy skvalitňuje.
- Zisťuje postoje žiakov k použitým metódam ich skúšania a hodnotenia.
- Výsledky skúšania žiakov využíva na skvalitneneie svojich vyučovacích postupov.

Hodnotenie a klasifikáciu žiakov možno realizovať rôznymi metódami. V súčasnom systéme hodnotenia a klasifikácie prevláda individuálne ústne skúšanie. Ústna skúška má okrem kladných stránok, medzi ktoré patrí najmä rozvoj myslenia a vyjadrovania žiakov, aj určité nedostatky:

– K nedostatkom ústnej skúšky patrí najmä to, že majú často veľmi chudobnú myšlienkovú štruktúru. Ústna skúška neposkytuje žiakovi dostatok priestoru ukázať, ako pochopil učivo a zameriava sa viac na kvantum vedomostí ako na ich kvalitu.
– Ďalším nedostatkom je veľká časová náročnosť. Na skúšanie jedného žiaka potrebuje učiteľ zvyčajne 10-15 minút.
– Cieľ ústnej skúšky nie je vždy jednoznačne určený. Často sa to prejavuje tým, že jednotlivé otázky sa týkajú aj skutočností, ktoré spolu navzájom nesúvisia a neumožňujú preto posúdenie kvality vedomostí žiaka.
– Jedným z najväčších nedostatkov ústneho skúšania je malá objektivita, ktorá má niekoľko príčin. Hodnotenie žiaka pri ústnej skúške nevyjadruje len výkon žiaka, ale aj jeho schopnosti a celkový dojem, ktorým žiak pôsobí (tzv. preferenčné postoje). Pri vytváraní preferenčných postojov je učiteľ ovplyvnený viacerými faktormi (výzor, správanie, prospech žiaka v iných predmetoch, postavenie rodičov, atď.). Príčinou nízkej objektivity ústneho skúšania je aj skutočnosť, že učitelia nemajú pevne stanovené normy hodnotenia. Hodnotenie a klasifikácia pri jednom učiteľovi sa môže líšiť od hodnotenia a klasifikácie u iného učiteľa (Chráska, 1999).
– Hodnotenie žiakov, ktoré prebieha v procese povinného vzdelávania na našich školách nezodpovedá súčasným požiadavkám. Prevláda ústne skúšanie občasne doplnené neštandardizovanou písomnou previerkou vedomostí. Výsledky takého hodnotenia žiakov sú subjektívne a nie sú v skutočnosti zrovnateľné. Preto sa v krajinách EÚ pristupuje čoraz častejšie k tvorbe národne štandardizovaných didaktických testov ako merného nástroja, ktorý poskytuje objektívnejší pohľad na pedagogickú realitu. Vytvára predpoklady na účinnejšie uplatňovanie potrebných zmien vo vzdelávaní. Monitoring výkonových parametrov edukantov poukazuje na úroveň plnenia vzdelávacích štandardov v jednotlivých oblastiach poznania a umožňuje úpravu procesu i štandardov. Úsilie merať

kvalitu edukačného procesu si vyžaduje primeranú pripravenosť žiakov základnej školy na testovanie. Je to neustále podnecované previerkami a výsledkami medzinárodných prieskumov (PISA, PIRLS a TIMSS).

Z tohto dôvodu je priebežné poznávanie žiaka, diagnostikovanie jeho schopností, vedomostí, prejavov správania, odhaľovanie príčin a podmienok jeho rozvoja dôležitou súčasťou edukačného procesu. Umožňuje učiteľovi voliť primerané výchovné postupy, prostriedky a vytvoriť vhodné edukačné prostredie. Každý učiteľ potrebuje objektívne údaje o priebehu a výsledkoch edukačného pôsobenia na žiakov. Tradičná ústna skúška nepostačuje k všestrannému a vyváženému hodnoteniu. Považujeme za vhodné dopĺňať tento spôsob preverovania vedomostí testovaním už od nástupu do základnej školy.

3. Tvorba a využívanie didaktických testov (ďalej aj DT) v kontexte rozvoja hodnotiacich schopností učiteľa

Používanie DT (didaktických testov) v pedagogickej praxi má svoje počiatky na konci 19. storočia. Hlavnou príčinou pre zhotovovanie a používanie prvých testov zisťujúcich výsledky vyučovacieho procesu bola snaha o zdokonalenie tohto procesu tak, aby bolo možné dosiahnuť objektívne výsledky. Prvý pokus o trvalé používanie DT v školskej praxi možno pravdepodobne pripísať G. Fischerovi, ktorý už v roku 1864 používal v škole v anglickom Greenwich tzv. Scale books („Zbierky stupníc“). K intenzívnemu rozvoju testovania na školách v mnohých krajinách sveta došlo až začiatkom 20. storočia. Objavilo sa prvé dielo zaoberajúce sa testami vedomostí a jeho autorom bol E. L. Thorndike. Onedlho C. W. Stone zostrojil prvý didaktický test. Pedagógovia sa postupne začali zamýšľať nad vzdelávacími cieľmi škôl, nad spôsobmi kontroly ich dosahovania a nad samotným obsahom vyučovania. Avšak prvá vlna nadšenia pre testovanie priniesla mnoho negatívnych dôsledkov. Okrem odborne zostavovaných testov sa začali objavovať aj testy, ktoré boli obsahovo neadekvátne pre potreby vtedajšej modernej školy. Autori testov – amatéri často preceňovali možnosti DT a interpretáciu ich výsledkov. Prvé testy vyžadovali len vybavenie si špecifických faktov a reprodukciu textu učebnice. Učitelia prispôsobovali ciele a metódy vyučovania obsahu testov a tým pádom prevzali DT úlohu učebných osnov. Prevládalo mechanické učenie – memorovanie, pozícia učiteľa bola značne pozmenená – učiteľ bol len testátorom, adaptácia vyučovania potrebám žiakov bola týmto znemožnená. Dalo by sa konštatovať, že DT sa stali brzdou rozvoja škôl, pretože nemerali vedomosti žiakov ani v potrebnom rozsahu, ani presne. Neskôr prenikla do testovania nová koncepcia použitia DT vo vyučovaní. Objavila sa snaha dôkladnejšie a trvalejšie zisťovať, ako dokážu žiaci nadobudnuté vedomosti používať v problémových situáciách. Testy začali preverovať aj schopnosti samostatného štúdia v škole i mimo nej (napr. schopnosť čítať mapy, plány, diagramy, tabuľky, používať príručky a pod.). Veľký dôraz sa kládol na pedagogickú funkciu skúšania a kontroly, ktorá vyžaduje častejšie testovanie, aby sa spätná väzba mohla využiť ešte vo vyučovacom procese. To je dôležité z hľadiska individuálneho prístupu ku žiakom, plánovania ďalšieho postupu vo výchovno-vzdelávacom procese. Popri skušobnej funkcii sa stále viac uplatňovala diagnostická funkcia testov. Štandardizovaný test umožňuje porovnávať úroveň vyučovania a jeho výsledkov v triede, v škole, medzi školami v určitom kraji alebo v celom štáte. Aby bolo ohodnotenie žiaka kvalitné, učiteľ musí brať do úvahy nielen výsledky DT, ale aj poznatky získané napr. pozorovaním, ústnym skúšaním a pod. DT sa postupne stali dôležitým prostriedkom na rozvoj výchovno-vzdelávacieho procesu. To si však vyžaduje optimalizáciu

poznatkovej úrovne z problematiky testov a testovania u všetkých pedagógov, ktorí s testami pracujú alebo ich dokonca tvoria.

Pre potreby tohto príspevku sa budeme zaoberať DT predovšetkým z pohľadu ich diagnostickej funkcie. Test umožňuje učiteľovi zistiť, v ktorej časti učiva jednotliví edukanti alebo celá trieda zaostávajú alebo naopak zvláštne vynikajú. Dáva možnosť zistiť, do akej miery žiaci zvládli určité vedomosti z danej oblasti a v akej miere sú schopní ich použiť. Diagnózu osvojenia určitých vedomostí alebo schopností je možné realizovať v ktorejkoľvek etape edukačného procesu.

P. Gavora (1999) vo svojej publikácii poukázal na základné spôsoby testovania:

– najfrekventovanejší je test ***ceruzka – papier*** (testované osoby zaškrtávajú alebo vpisujú správne odpovede), na dobre vybavených pracoviskách sa používa aj test typu ***klávesnica – monitor***,
– existujú aj manipulatívne testy (napr. postav z kociek istý útvar atď).

V rámci prípravy učiteľov začíname prvou skupinou testov. Test typu ceruzka – papier označujeme ako printový, tlačený alebo klasický test. Test typu klávesnica – monitor pomenúvame ako elektronický test alebo test realizovaný prostredníctvom počítača (PC).

Za ***hlavné výhody DT*** považujeme to, že umožňujú preveriť osvojenie väčšieho množstva učiva alebo do väčšej hĺbky. Zabezpečujú objektívnejšie hodnotenie, ktoré je časovo nenáročné a vysoko spoľahlivé (Darák,1995).

I. Turek (1998) zdôraznil, že DT oproti tradičným spôsobom preverovania a hodnotenia žiakov umožňujú:

1. za rovnaký čas uložiť oveľa viac úloh a preveriť tak osvojenie si väčšieho množstva učiva alebo do väčšej hĺbky,
2. objektívnejšie hodnotiť, pretože sa vylučuje vplyv osobnosti učiteľa – všetci žiaci majú rovnaké podmienky atď.,
3. časovú úsporu, keď v krátkom čase nemožno inak preveriť všetkých žiakov triedy,
4. relatívne vysokú spoľahlivosť získaných výsledkov (ak sa dodrží validita a reliabilita).

V závere sa pokúsime prehľadne zrekapitulovať prednosti, na ktoré poukázali predovšetkým M. Darák (1995) a I. Turek (1998) ale aj nedostatky testov, ktoré prezentoval najmä P. Gavora (1999). Niektorí pedagógovia majú k používaniu DT v primárnej edukácii odmietavé stanovisko. Štáty s dlhšou tradíciou národného testovania sledujú kognitívny, sociálny a emocionálny vývin edukantov vo veku od 5 do 18 rokov. Národné ale i medzinárodné testy sú zavádzané a používané u stále mladších žiakov. Považujeme preto za dôležité žiakov systematicky pripravovať na testovanie už od 1. ročníka ZŠ. Testy pre 1. stupeň ZŠ je však potrebné špecificky upraviť. Použiť v nich obrázky - kresby, ktoré by žiakov usmerňovali. Zjednodušiť pokyny. Dbať na primeranosť a zrozumiteľnosť položiek atď.

Výhody didaktických testov:

– prácu učiteľa a žiakov uľahčujú a zefektívňujú,
– preverujú osvojenie väčšieho množstva učiva a do väčšej hĺbky,
– zabezpečujú objektívnejšie hodnotenie - časovo nenáročné a vysoko spoľahlivé,
– učiteľ rýchlo získava informácie o stave vedomosti žiakov...

Nevýhody didaktických testov:

- hromadné testovanie a samostatná práca pôsobí na niektorých žiakov deprimujúco,
- chýba tu okamžitá spätná väzba,
- žiaci, ktorí majú problém s písaním a čítaním sú tu automaticky znevýhodnení,
- analýzou odpovedí nevieme odlíšiť miskoncepcie a alternatívne predstavy od nepripravenosti na vyučovanie...

Aký je stav využívania DT na 1. stupni ZŠ a ako hodnotia skúšanie pomocou DT samotní žiaci?

Odpovede na tieto otázky sme hľadali v rokoch 2010/2011 prostredníctvom dotazníkového prieskumu na školách východného Slovenska s celkovým počtom respondentov 288 žiakov 2. a 3. ročníka.

Dotazník bol vytvorený podľa *Dotazníka pre žiaka štvrtého ročníka ZŠ*, ktorý bol zadávaný Národným ústavom certifikovaných meraní v rámci testovania *TIMSS 2007*. Pozostáva z podnetových tvrdení, ku ktorým mali žiaci zaujať svoje stanovisko. Formulovali sme ich v podobe uzavretých i polouzavretých položiek.

Radšej odpovedám ústne. Mladší žiaci preferujú ústnu odpoveď. Učiteľ je pre nich vzorom, dodáva im odvahu, v čítaní ani v písaní nie sú tak sebavedomí ako tretiaci. Údaje získane dotazníkom ukazujú správnosť nášho predpokladu. Výraznú preferenciu ústneho skúšania potvrdili 3/4 druhákov i tretiakov.

Radšej odpovedám písomne. Písomne preverovanie vedomostí vyhovuje približne 1/4 žiakov druhého i tretieho ročníka. V pubertálnom období majú problém s ústnou odpoveďou pred celou triedou a hlavne túžia po vyššej objektívnosti skúšajúceho. Predpokladáme, že obľúbenosť tejto formy skúšania bude narastať priamoúmerne s ich dozrievaním. Dokazuje to i fakt, že v porovnaní s druhákmi o 7% viac dievčat a o 13% viac chlapcov tretieho ročníka preferuje písomné skúšanie.

Bol som už skúšaný aj pomocou testov. Takmer všetci žiaci (92%) sa už stretli s testami. Išlo o DT v klasickej – printovej podobe. Rozdiel medzi 2. a 3. ročníkom tvoril len 1%. Učitelia teda začínajú používať testy už od 1. ročníka (v obrázkovej podobe).

Mám skúsenosť aj s elektronickými testami. S elektronickým testovaním má skúsenosť len malá časť druhákov (17%) a dvojnásobok tretiakov (34%). Tento stav sme očakávali. Druháci mali v čase zadávania dotazníka absolvované len prvé tri hodiny informatickej výchovy. Jednoduché elektronické testy vytvárajú učitelia v prostredí Hotpotatoes. K ich používaniu sú potrebné len základné zručnosti práce s PC.

Zo skúšania mám strach. Za pozitívnu skutočnosť možno považovať fakt, že len 1/5 druhákov má obavy zo skúšania. Významne sa to však mení u tretiakov, kde sa tento počet výrazne zvýšil takmer na polovicu. Strach zo skúšania sa zvyšuje prísnejším hodnotením a pribúdajúcimi horšími známkami (Timčíková, 2011).

Záver

Problematika rozvoja profesijných kompetencií zasahuje takmer do všetkých stránok osobnosti učiteľa. V príspevku sme zúžili pozornosť na kompetencie tákajúce sa schopnosti hodnotenia priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiakov so špecifikáciou na tvorbu a využívanie didaktických testov. Ako súčasť prípravy učiteľov elementaristov sme v posledných

rokoch zintenzívnili snahu o eliminovanie deficitov v kompetenciách týkajúcich sa preverovania, hodnotenia a klasifikácie. Deje sa tak hlavne prostredníctvom niektorých predmetových didaktík, ale i v rámci IKT. Napríklad súčasťou vysokoškolskej učebnice Didaktiky vlastivedy je kapitola: Hodnotenie vzdelávacích výsledkov žiakov. V rámci seminárov z tohto predmetu študenti nadobúdajú aj praktické spôsobilosti pri tvorbe a využívaní DT vo vlastivede. Oboznamujú sa s možnosťami využívania testov dostupných v printovej aj elektronickej podobe. Napríklad štandardizované DT z vlastivedy pre 2. a 3. ročník (Timčíková, 2011), už spomínané testy dostupné cez internet (http://www.zborovna.sk/ http://www.infovek.sk/ http://www.pastelka.sk/ http://www.pozaskolu.sk/static/skolienka/ http://www.lackovaj.unas.cz/)., elekronické verzie DT, program hotpotatoes. Na priebežné hodnotenie v rámci hodnoteného portfólia tvoria vlastné testy, kde sa sústreďujeme na proces plánovania a konštrukcie DT, návrh testových úloh, tvorbu banky úloh, pilotných overovaní až po princípy štandardizácie testov. U viacerých študentov sa to pretaví do voľby témy diplomovej, rigoróznej či dizertačnej práce.

Na tvorbu elektronického didaktického testu môže učiteľ využiť aj programy kancelárskeho balíčka Microsoft Office. Postup na tvorbu interaktívnych položiek testu opisujú napr. R. Bernátová, H. Kochová (2014).

Pozornosť v príprave učiteľov elementaristov venujeme aj pri tvorbe a využívaní elektronických testov v LMS prostredí MOODLE v rámci e-learningových kurzov. Tu sa študenti dostávajú do bezprostredného kontaktu s elektronickým testovaním samého seba. Spoznávajú rôzne formy testov od autodidaktických, s okamžitou spätnou väzbou prostredníctvom bodového skóre a následnou klasifikáciou, cez priebežné až po záverečné (Bernátová, 2013).

Najväčšie nedostatky v oblasti práce s DT v pedagogickej praxi vyplývajú z nedostatočnej pripravenosti učiteľov na prácu s DT. Prílišná odbornosť publikácií zaoberajúcimi sa touto problematikou učiteľov skôr odrádza ako motivuje. Preto učitelia oceňujú ich výhody no zároveň sa bránia ich tvorbe, využívaniu a vyhodnocovaniu.

Literatúra

BERNÁTOVÁ, Renáta, 2013. Elektronické testovanie v MOODLI. In. *Súčasné trendy elektronického vzdelávania 2013*, Prešov: FHPV PU, 2013, s. 42-47. ISBN 978-80-555-0745-3

BERNÁTOVÁ, Renáta, Hedviga KOCHOVÁ, 2014. Pedagóg - špecialista na tvorbu učebných zdrojov. Prešov: MPC, ISBN 978-80-565-0205 Dostupné na http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/utv5.pdf.

DARÁK, Milan, Janka FERENCOVÁ, Valéria ŠUŤÁKOVÁ, 2007. Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2007. ISBN 978-80- 8068-704-5.

DARÁK, Milan, Nadežda KRAJČOVÁ, 1995. *Empirický výskum v pedagogike.* 1. vyd. Prešov: MANACON, 1995, 167 s. ISBN 80-85668-22-X.

GAVORA, Peter, 1999. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka.* Bratislava: PRÁCA, 1999. 219 s. ISBN 80-7094-335-1.

GREGUŠKOVÁ, Viera, KANCÍR, Ján, 2004. Štandardizované didaktické testy *ako súčasť pedagogickej diagnostiky v geografii.* Prešov: MPC, 2004, 82 s. ISBN 8080433241

CHRÁSKA, Miroslav, 1999. *Didaktické testy.* Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.

KANCÍR, Ján, Alena MADZIKOVÁ, 2011. *Didaktika vlastivedy*. Dotlač. Prešov: PF PU, 2011, 216 s. ISBN 9788080687601

KOL., 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006, 162 s. ISBN 80-8045-431-0

KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál, 2012, 168 s. ISBN: 9788026200529

TIMČÍKOVÁ, Adriana, 2011. *Testy z vlastivedy pre 2. a 3. ročník*. Bratislava: Príroda, 2011, 64 s. ISBN: 9788007019119

TIMČÍKOVÁ, Adriana, 2011. *Tvorba a overovanie didaktických testov z vlastivedy pre 2. a 3. ročník základnej školy* [dizertačná práca]. Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta. Katedra prírodovedných a technických disciplín. Prešov: PF PU, 2011. 178 s.
TUREK, Ivan, 2010. *Didaktika.* Vydavateľstvo: Wolters Kluwer (Iura Edition), 2010, 598 s. ISBN: 9788080783228
TUREK, Ivan, 1998. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania.* 2. vyd. Bratislava: Združenie pre vzdelávanie EDUKÁCIA, 1998, 326 s. ISBN 80-88796-89-X.

Kontakt

doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD.
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
Prešov 081 16
jan.kancir@pf.unipo.sk

NOVÉ TRENDY IDENTIFIKÁCIE TALENTU PRE ŠPORT

THE NEW TRENDS OF SPORT TALENT IDENTIFICATION

Rudolf HORVÁTH

Abstrakt

Obsahové zameranie príspevku vychádza zo schváleného a riešeného výskumného projektu VEGA č.1/0246/14 s názvom „Identifikácia talentov pre šport aplikáciou testovania somatických a motorických predpokladov a metód molekulárnej genetiky“. Cieľom príspevku je poukázať na doterajšiu genézu výberu talentov pre šport a na nové trendy uplatňovania interdisciplinárneho prístupu vo výbere aplikáciou genetického testovania. Cieľom je prezentovať zámer riešených úloh, metodiku projektu, aplikované metódy zberu a vyhodnotenia výskumných údajov a predpokladaných prínosoch pre športovú prax.

Kľúčové slová: Výber talentov, somatické testy, motorické testy, genetické testy

Abstract

The paper is based on the results of the VEGA 1/0246/14 research project “Sport talent identification by testing somatic and motoric predispositions and by using molecular genetics methods“. In particular, it reflects the history of sport talent selection in view of recent trends in this field and discusses the application of an interdisciplinary approach to the selection of talents by means of genetic tests. The author explains the objectives of the individual research tasks, the project methodology, the methods of collection and evaluation of research data, and their significance for specific sports.

Keywords: talent selection, somatic tests, motoric tests, genetic tests

Úvod

Problém výskumného projektu vychádza z potrieb športovej a pedagogickej, praxe vedecky zobjektivizovať výber talentovanej mládeže pre šport. Podľa autorov Choutka, Dovalil (1991) a ďalších v športe označujeme za talent jedinca vybaveného súborom vrodených dispozícií morfologických, fyziologických, motorických, psychických a ďalších, ktorého štruktúra zodpovedá súboru požiadaviek konkrétnych športových výkonov a tvorí komplex potrebných predpokladov pre vysokú úroveň výkonnosti športovca v danom type športového výkonu. V prípade talentu pre šport sa štatisticky jedná približne len o 3% bežnej populácie a to bez užšej špecifikácie o aký druh športu – disciplínu ide (Bunc 1989; Perič 2004,2006). Preto výber talentu a následná práca s ním musí byť vzhľadom na nízke zastúpené percento v populácii veľmi efektívna. Pri výbere talentov sa doteraz preferovalo testovanie somatických, motorických a funkčných predpokladov. Úroveň týchto predpokladov výrazne ovplyvňuje kvalitu

športových zručností. Cesta hľadania nových vedeckých prístupov v tejto problematike vedie k využívaniu genetických testov, ktoré umožňujú determinovať druh športu, alebo športovú disciplínu, v ktorej má jednotlivec najväčšiu pravdepodobnosť byť úspešný (Horváth;Bernasovská 2010). Informácia z genetických testov ostáva zachovaná po celý život a prináša informáciu o genetickej dispozícii jedinca už v rannom detstve. Otvorenou otázkou stále ostáva, čo je v sledovanom športovom výkone zdedené a čo je osvojené učením. Teda kedy ide o geneticky podmienené nadanie a kedy o výsledok predchádzajúceho tréningu.

Ciele a úlohy

Cieľom nášho projektu je pokúsiť sa o overenie novej metódy identifikácie talentov pre šport aplikáciou somatických a motorických štandardizovaných testov a genetických testov so zameraním na individuálny šport triatlon a tímovú športovú hru hádzanú. Získané výsledky z testovania somatických a motorických predpokladov budú komparované z výsledkami genetického testovania

Pre splnenie tohto hlavného cieľa sme vytýčili realizáciu týchto úloh:

1. Realizovať testovanie somatických a motorických predpokladov modifikovanými testami EUROFIT testu v skupine aktívnych vrcholových triatlonistov v kategórii dospelých v počte 100 a triatlonistov v mladšom školskom veku v počte 100.
2. Realizovať testovanie somatických a motorických predpokladov modifikovanými testami EUROFIT testu v skupine bežnej populácie v mladšom školskom veku v počte 100.
3. Realizovať testovanie somatických a motorických predpokladov modifikovanými testami EUROFIT testu v skupine aktívnych vrcholových hádzanárov v kategórii dospelých v počte 100 a hádzanárov v mladšom školskom veku v počte 100..
4. Realizovať testovanie somatických a motorických predpokladov modifikovanými testami EUROFIT testu v skupine bežnej populácie v mladšom školskom veku v počte 100.
5. Realizovať testovanie aplikáciou metód molekulárnej genetiky – incidencia polymorfizmu R577X ACTN3 génu a I/D polyformizmu ACE génu v sledovaných skupinách športovcov triatlonistov a hádzanárov dospelých a triatlonistov a hádzanárov v mladšom školskom veku v počte 400.
6. Realizovať testovanie aplikáciou metód molekulárnej genetiky – incidencia polymorfizmu R577X ACTN3 génu a I/D polyformizmu ACE génu u bežnej populácie detí v mladšom školskom v počte 200.
7. Realizovať komparáciu výsledkov z testovania somatických a motorických predpokladov a z výsledkami genetických testov.
8. Overiť korelačnú závislosť medzi výsledkami testovania somatických a genetických predpokladov a výsledkami získanými genetickým testovaním u všetkých sledovaných vybraných skupín.

Riešiteľský tím je zložený zo štyroch pracovísk MŠ SR

Pedagogická fakulta PU v Prešove

Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove

FTVŠ UK Bratislava

Centrum excelentnosti ekológie, živočíchov a človeka pri PU v Prešove

Súčasný stav riešeného problému

Výskumy zaoberajúce sa nepriamo identifikáciou talentovaných športovcov evidujeme už v 50. a 60. rokoch 20. storočia. Tieto výskumy boli zamerané predovšetkým na telesnú zdatnosť. V 70. rokoch sa výskumy zameriavali v Európe, ale aj u nás na výkonnostné predpoklady a motorické schopnosti (Kovarová 2012). Až v 90. rokoch sa do výberu športových talentov začínajú aplikovať faktory fyziologické, psychologické, sociálne a ďalšie (Ko a kol. 2003). Následne tento výskum začína smerovať na jednotlivé druhy športu – športové disciplíny, v Číne Ren(1996),v Nemecku Kozel (1996), v Austrálii Hoare (1996) v Českej republike Perič(2006). Ostatné roky začínajú výskumy výberu talentov pre šport aplikovať metódy molekulárnej genetiky.

Športová výkonnosť je multifaktoriálny polygénový znak ovplyvňovaný tréningom, environmentálnou a genetickou predispozíciou. Fyzická kondícia každého jedinca je primárne limitovaná jeho genotypom. Jedným z génov, ktorý má zásadný vplyv na fyzickú výkonnosť jedinca je gén ACTN3. Podľa genotypu jedinca je možné s vysokou mierou presnosti určiť, či je v možnostiach jedinca dosiahnuť intenzívnym tréningom, vrcholný športový výkon vo vytrvalostných a rýchlostných športových disciplínach. Informácie o genetických vplyvoch na atletickú výkonnosť publikoval Bouchard a kol.(1977). Autori Simoneau, Bouchard (1991) definovali 3 úrovne charakteristík s genetickým pozadím: Motorické schopnosti a zručnosti, telesné proporcie a fyziologické atribúty pri športe. Existujú 3 metodologické postupy pri evidencii genetických vplyvov na športovú výkonnosť. Prvým postupom je analýza miery podobnosti medzi blízkymi príbuznými porovnaním so vzdialenejšími príbuznými. Štúdia vykonávaná na jednovaječných dvojčatách dokázala, že kompozícia svalových fibríl je značne geneticky determinovaná Komi, Karson(1979), avšak je evidentné, že štrukturálna a metabolická kapacita svalových fibríl jednotlivca sa môže špecificky prispôsobovať rôznym druhom tréningovej aktivity. Druhou technikou-postupom je identifikácia genetických maskerov roztrúsených v génome, špecifických regiónov, ktoré ovplyvňujú variabilitu týchto znakov u jednotlivca. Tretím postupom je štúdium špecifických génov s cieľom vymedziť, ktoré sekvenčné varianty u konkrétnych génov vplývajú na športovú výkonnosť Mac- Arthur a kol.(2004). U nás sa problematikou identifikácie motorických predpokladov determinantou polymorfizmu R577X ACTN3 génu zaoberali Sovičová, Bernasovská (2008), Bernasovská, Sovičová (2010) a Hronská (2014).

Metodika

Vychádzajúc z toho, že tento projekt sa začal realizovať v roku 2014 predkladáme len čiastočnú informáciu z prvej časti výskumu, ktorá bola zameraná na výber talentov pre triatlon.
Do výskumu bolo zámerným výberom vybraných 287 probandov v troch skupinách.

Skupina č.1: chlapci v mladšom školskom veku od 9 do 11rokov, členovia triatlonového klubu ŠK Atóm Levice a členovia centra talentovanej mládeže pod vedením trenérky Mgr. M.Kuriačkovej, členovia triatlonového klubu J&T SportTeam Bratislava pod vedením trénera Mgr. G. Barana (počet testovaných 91).

Skupina č.2: aktívne pretekajúci dospelí triatlonisti reigstrovaní v rámci Slovenskej triatlonovej únii a Českej triatlonovej asociácii (počet testovaných 97).

Skupina č.3: chlapci v mladšom školskom veku od 9 do 11 rokov – bežná populácia, žiaci základných škôl Udavské, Snina a Humenné (počet testovaných 99).

Tab.1: Charakteristika skúmaného súboru

TESTOVANÉ SKUPINY	Spolu	Motorické a somatické testy	Plávanie	Genetika
Dospelí triatlonisti	97	97	97	30
Chlapci triatlonisti	91	91	91	30
Chlapci – bežná populácia	99	99	99	20

Testovanie plaveckých zručností sa uskutočnilo v priebehu januára 2014 v plaveckom bazéne s dĺžkou 25m. Somatické a motorické testy sa uskutočnili v priebehu februára a marca 2014. Testovanie aktívnych triatlonistov-dospelých prebehlo v máji 2014 na tréningovom sústredeniach v Zuberci a v Leviciach a počas tréningových jednotiek v Bratislave. Zber materiálu pre molekulárno-testy – sterov sliznice a ich následná analýza v Centre excelentnosti ekológie živočíchov a človeka Prešovskej univerzity v Prešove sa uskutočnili v máji- júni 2014. Pre oneskorené pridelenie financií z Ministerstva školstva na projekt VEGA č. 1/0246/14, ktorého práca je súčasťou z bolo možne otestovať len znížený počet probandov v počte 80.

Metódy získavania výskumných údajov

V rámci výskumu boli aplikované testy somatické /telesná výška, telesná hmotnosť/, testy motorické formou redukovaného EuroFit testu, testovanie plaveckých zručností a molekulárno-genetické testovanie.

Somatické testy

TV – Telesná výška
TH – Telesná hmotnosť
BMI – index telesnej hmotnosti

Motorické testy

TAP – Tanierový tapping – faktor frekvenčnej rýchlosti ruky
SKOK – Skok do diaľky z miesta – faktor výbušnej sily dolných končatín
LS – Ľah/sed – faktor dynamickej a vytrvalostnej sily brušného svalstva
VBEH – Vytrvalostný člnkový beh – bežecká vytrvalosť
Plávanie 100m / 50m voľný spôsob / so skokom /25m bazén/

Genetické testy

V rámci štúdie bol odobratý bukálny ster všetkým probandom mužského pohlavia /287 jedincov/ na účely analýzy polymorfizmu R577X ACTN3 génu. Pre oneskorené pridelenie financii z Ministerstva školstva na projekt VEGA č. 1/0246/14, ktorého práca je súčasťou z bolo možne otestovať len znížený počet probandov v počte 80.

Realizácia prebiehala v dvoch etapách. Prvou bol zber vzoriek, sterov sliznice pomocou špeciálnych setov na to určených s následnou izoláciou vzoriek a presnou číselnou evidenciou. V druhej etape prebiehala samotná molekulárno-genetická analýza v odobratých vzorkách. Analýza bola realizovaná v laboratóriách Centra excelentnosti ekológie živočíchov a človeka Prešovskej Univerzity v Prešove.

Výstupom molekulárno-genetického testovania odobratých bukálnych sterov bola genotypová a alelová frekvencia pre polymorfizmus R577X ACTN3 génu v analyzovaných vzorkách u všetkých probandov. Z alelových frekvencií boli vypočítané hodnoty jednotlivých genotypov vo všetkých skupinách v uvádzanom zníženom počte a následne štatisticky spracované pre ďalšie asociačné výstupy.

Boli získané 3 genotypy:

- RR – silovo – rýchlostný genotyp
- RX – heterozygotný genotyp
- XX – vytrvalostný genotyp

Metódy vyhodnotenia výskumných údajov

Získané údaje budú spracované viacerými matematicko-štatistickými postupmi.

Metódy deskriptívnej štatistiky :

- aritmetický priemer,
- medián
- smerodajná odchýlka,
- minimum a maximum ako charakteristiky polohy na odhalenie extrémnych hodnôt,
- frekvenčné charakteristiky (početnosti) pre jednotlivé skupiny,

Metódy induktívnej štatistiky

- Kruskal-Walissov test – neparametrická metóda ANOVA pre porovnanie nezávislých genetických skupín vybratá na základe malých početností v porovnávaných skupinách.

Výsledky a závery

Vzhľadom na to, že pre nedostatok finančných prostriedkov na riešenie projektu sme realizovali v 1. roku riešenia somatické a motorické testovanie287 probantov, ale testy molekulárnej genetiky boli realizované len na 80 probantoch preto sú výsledky štatisticky nerelevantné. **Očakávaný trend sa ale potvrdil v niektorých vybraných športových disciplínach u sledovaných skupín napr. v skupine chlapcov triatlonistov, u ktorých najvyššiu úroveň plaveckých zručností dosiahli** probandi s genotypom RR, čo zodpovedá zisteniam iných autorov pri disciplínach na krátke vzdialenosti vrátane plávania na menej ako 200 metrov. Taktiež najvyššiu úroveň motorických testov bola zistená u chlapcov triatlonistov s genotypom XX, čo bolo taktiež popísané v rámci tritlonu inými autormi. Predpokladáme, že po otestovaní všetkých probantov štatistické vyhodnotenie preukáže štatisticky významnú koreláciu medzi výsledkami motorického testovania a testami molekulárnej genetiky. Pre ilustráciu uvádzame výskyt získaných genotypov v tabuľke 2.

Tab.2: Výskyt získaných genotypov RR/RX/XX

TESTOVANÉ SKUPINY	Spolu	RR	RX	XX
Dospelí triatlonisti	30	7	17	6
Chlapci triatlonisti	30	10	12	8
Chlapci bežná populácia	20	9	9	2
SPOLU	**80**	**26**	**38**	**16**

Z tabuľky č. 2 je zrejmé, že v skupine dospelých triatlonistov dominuje heterozygotná forma genotypu, v menšom zastúpení sú homozygotné rýchlostné genotypy v počte 7 a najmenej sú zastúpené vytrvalostné genotypy – 6 jedincov. V skupine chlapcov triatlonistov síce menej výrazne, ale predsa prevláda rovnako heterozygotný genotyp, v menšom počte sú zastúpené rýchlostno-silové genotypy RR a najmenej je vytrvalostných homozygotov v počte 8.
V skupine chlapcov bežnej populácie boli v rovnakom počte zastúpené silovo-rýchlostné genotypy a heterozygotné, naopak najmenší počet bol vytrvalostných genotypov /len dvaja jedinci. V súčte všetkých 80tich probandov, ktorí absolvovali molekulárno-genetické testy, najviac boli zastúpené heterozygotné genotypy RX/v počte 38. Menej zastúpené boli rýchlostno-silové genotypy RR v počte 26 a najmenej bolo preukázaných vytrvalostných typov XX v počte 16.

Predpokladané výstupy

- Získanie poznatkov o výskyte mutácie R577X ACTN3 génu u jedincov v sledovaných športových skupinách, ale aj v bežnej populácii
- Získanie informácií o tesnosti korelačných vzťahov medzi somatickými, motorickými ukazovateľmi a ukazovateľmi získanými metódou molekulárnej genetiky u všetkých sledovaných skupín
- Identifikáciou talentov pre šport z týchto dvoch rámcových hľadísk bude možné s väčšou pravdepodobnosťou vplývať na výber jedincov s predpokladom pre daný šport.
- Výsledky genetických testov napomôžu určiť druh športu – športovú disciplínu, v ktorej má jednotlivec najväčšiu pravdepodobnosť byť úspešný
- Výsledky genetických testov pomôžu optimalizovať aktivitu jedinca čo najlepšie zužitkovať prirodzené schopnosti. Pomôžu tiež v obsahovej tvorbe tréningových plánov, v plánovaní objemu a intenzity tréningového zaťaženia
- Realizačným výstupom projektu VEGA budú kritériá somatických, motorických ukazovateľov a ukazovateľov získaných aplikáciou genetických testov pre výber v sledovaných športoch, ktoré pomôžu učiteľom telesnej výchovy, trénerom, športovým klubom a športovým zväzom a asociaciám pri výbere a identifikácii talentov pre šport

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

Literatúra

BERNASOVSKÁ, J. – SOVIČOVÁ, A. 2010. Aplikácia metód molekulárnej genetiky v športe In: Diagnostika motorickej výkonnosti a genetických predpokladov v športe. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.s. 157-227. ISBN 978-80-555-0270-0.

BOUCHARD , C.,et al.1973. Evaluation l`etat d entrainement, Rapport do l athlete.Universite Laval

BUNC, V.,1989. Biokybernetický prístup k hodnocení reakce organizmu na telesné zatížení. Praha: Univerzita Karlova

HOARE, D.,1996. Australian national talent search program. Coaching director, Volume 8, number 3, pp 33-35

HORVÁTH, R. – BERNASOVSKÁ, J.et al. 2010. Diagnostika motorickej výkonnosti a genetických predpokladov pre šport . Prešov:Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0270-0.

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

CHOUTKA, M .- DOVALIL, J., 1991. Sportovní tréning, Praha:Olympia, ISBN 80-7033-099-6

KO, B.L. et al. 2003. The Construction of sports talent identification model.In:Internationa journaj ofaplied sports sciences, vol15(2) ,pp64-84

KOMI, P. V. - KARLSON, J. 1979 Physical performance skeletal muscle enzyme activities and fibre types in monozygots and dizygous twins of bouth sexes. Acta Psychologica Scandinavica , Volume 462

KOVAROVÁ, L. 2012. K identifikaci predpokladú v triatlonu. Praha: univerzita Karlova, Karolinum,ISBN 978-80-246-2124-1

KOZEL, J.,1996. Talent identification andDevelopment in Germany. In: Couching focus, volume 31, Number 5-6.

MAC – ARTHUR, D. G. et al. 2004. A gene for speed? The evolution and function of alpha – actinin -3. In:Biossays, Volume 26, pp 786-795.

PERIČ, T. 2004. Nekolik poznámek k problematice identifikace sportovních talent. In: Perič, T. – Suchý, J. Identifikace sportovních talent. Zborník z medzinárodní conference. Praha: Univerzita Karlova FTVS

PERIČ, T. 2006. Vyber sportovních talent. Praha: Grada publishing

REN, W., 1996. Discussion of some psychological aspekts in talent identification. In: Sport science ,Volume16, Number 2, pp 69-73

SIMONEAU, J. A. -BOUCHARD, C., 1995. Genetic determinism of fiber type proportion in human skeletal muscle .Volume 9, pp 1091 – 1095.

SOVIČOVÁ. A. 2008. Výskyt polymorfizmu R577X ACTN3 génu vo vybraných skupinách športovcov. Prešov. FHaPV PU v Prešove, dizertačná práca

Kontakt

prof. PhDr. Rudolf Horváth, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra č. 15

08001 Prešov,

rudolf.horváth@pf.unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

PROFESSIONAL COMPETENCIES WITHIN THE FIELD OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS

ODBORNÉ KOMPETENCIE SÚVISIACE S PROFESIONÁLNOU ČINNOSŤOU UČITEĽOV

Mateusz MUCHACKI – Renáta BERNÁTOVÁ

Abstract

Whereas the contemporary construction of the competency model – required for the given professional position or the given organisational function – constitutes a necessary condition. The given competency model defines: the scope of knowledge, and specifically the scope of professional knowledge, and in addition practical skills, character traits, at finally the behaviour necessary for conducting professional tasks at the given position, and above all for achievement of the maximum economic result by the given institution. Against the background of the concept of professional competence is discussed in the text of the concept of teacher competence.

Keywords: professional competence, categories of competence, teacher

Abstrakt

Každá profesia alebo pracovná pozícia v určitej organizácii si vyžaduje vytvorenie kompetenčného modelu, ktorý definuje rozsah teoretických vedomostí, požadovaný rozsah odborných poznatkov a navyše definuje aj praktické zručnosti, charakterové vlastnosti nevyhnutné pre vykonávanie pracovných úloh na danej pozícii a hlavne pre dosiahnutie maximálneho ekonomického efektu pre danú inštitúcie. V príspevku sú prezentované požadované odborné kompetencie nevyhnutné pre výkon učiteľského povolania.

Kľúčové slová: odborná spôsobilosť, kompetencie, učiteľ

Professional competencies (vocational competencies) are also as much important nowadays as existence competencies (social competencies). Many sectors and fields of professional activity approximately did require neither specialist professional education, nor highly qualified workers until half of the 20th century. However in the 60-ties and 70-ties of the previous century – *competent persons* and *workers* began to be employed, particularly within the field of services, who had proper vocational competencies, such as: professional knowledge, professional experience, as well as predispositions and skills that are useful in the given branch. Such competencies may be theoretically considered as a specific type of variant of social competencies. Despite the fact that the term professional competencies as a

theoretical concept functions in the social sciences, the theory shows that there still has been no commonly accepted definition of this scientific concept. Nevertheless the theoretical and practical achievements, as was rightly noticed by M. Juchnowicz and Ł. Sienkiewicz, "*within the scope of defining the competencies are very great indeed"* (M. Juchnowicz a Ł. Sienkiewicz 2001, p.124).

M. Armstrong, a renowned British economist, a scholar from the London School of Economics, suggested a broad, but not sufficiently precise definition of vocational competencies, adopting their specification as a knowledge of the type: "*What a worker should know*, *what a worker should do*, *how a worker should do it*" (M. Juchnowicz a Ł. Sienkiewicz 2001, p. 124). Nevertheless such a definition for vocational competencies gives multidirectional possibilities for their modelling, however this definition lacks an essential aspect of professional activity, regarding the results of work of the given worker.

The concept of professional competencies was developed by an American psychologist – D. C. McClelland, then the concept was further developed by another American scholar: economist – R. E. Boyatzis. These scholars – as written by M. Juchnowicz and Ł. Sienkiewicz (2001, p.122) – "*were searching for an alternative way of differentiating workers in the aspect of the results of work that they achieved*. *Richard Boyatzis assumed that it is possible to specify a certain constant number of competencies, by which people are different from one another. (...) Among the professional competencies the following features of workers were included: knowledge, skills, innate abilities, character traits, values, beliefs, motives of conduct and self-perception. Worker's effectiveness depended on owning the specific competencies or sets of competencies. The knowledge that nowadays may be a most important professional competency co-creates the intellectual capital,* also known as: *intellectual assets* or *knowledge assets* (J. Guthrie 2001, p. 27- 41). Sometimes the *knowledge* is identified with the mentioned *intellectual capital*". Much has been written about the professional competencies (vocational competencies) (S. A. Witkowski a T. Listwan 2008). However at this point some exceptionally important information abut them should be reminded. At the very beginning, i.e. in the 70-ties and 80-ties of the 20th century, the concept of professional competencies had economic aspect and regarded the problem of adapting the human resources (personal resources) to the requirements of harmonious functioning of enterprises. D. Thierry, Ch. Sauret and N. Monod claim that the concept of professional competencies – approximately until 1980, and maybe longer – played an insignificant role, both in the theory of economy, as well as in vocational training (D. Thierry, Ch. Sauret 1994, p.133). Nevertheless during the last decade of the 20th century and the first decade of the 21st century the following concepts: *competencies and professional competencies* occupy an important place in the description and evaluation of activity of enterprises and institutions. Whereas the contemporary construction of the *competency model* – required for the given professional position or the given organisational function – constitutes a necessary condition. The given *competency model* defines: the scope of knowledge, and specifically the scope of professional knowledge, and in addition practical skills, character traits, at finally the behaviour necessary for conducting professional tasks at the given position, and above all for achievement of the maximum economic result by the given institution.

M. Juchnowicz and Ł. Sienkiewicz write that: "*Competency model ensures* "*binding material*", *necessary for coordination of activities between different systems for management of the human resources in an organisation. This model mainly enable to* "*capture*" *such*

competencies that are required for correct or perfect work, *in the context of the roles adopted by the given worker*, *liability and dependency in the given organisation*, *as well as its internal and external environment* (M. Juchnowicz a Ł. Sienkiewicz 2001, p. 123). The above-mentioned M. Armstrong stated correctly that the concept of vocational competencies has got two different meanings: as *a concept regarding a person*, related to his or her behaviour in the context of professional activity, and as *a concept regarding the field of work*, in which the given person may be competent (M. Juchnowicz a Ł. Sienkiewicz 2001, p. 125). Therefore two different ranges of the definition vocational competencies, as well as two different types of description of this phenomenon, or this category, making allowance for orientation on the person of the employee, or professional activity of a human may be distinguished in the texts of professional literature. D. C. McClelland (1973, p. 1-14) and R. E. Boyatzis (1982, p. 20-34), present the categories of *competencies* and *professional competencies,* they defined and described these concepts within the aspect of orientation on the person of the employee. In their approach the given competencies constitute certain features characteristic for the given person, most frequently "represented" by knowledge, skills, abilities and a set of character traits of the given person necessary for competent performance of the given professional activity (M. Juchnowicz a Ł. Sienkiewicz 2001, p. 125-126). R. E. Boyatzis defined the *competency category* s internal properties characteristic for the given person, dominant in his or her *personality*, he additionally listed 21 essential types of competencies, inter alia such as, for example: ability to evaluate (estimate) your own value, ability of conceptualisation of reality, accuracy of comprehension of various existence situations, logical thinking, objectivity of perception of situations and events, positive attitude towards yourself and other people, to your own existence and existence of the Universe, professionalism while conducting activities, self-confidence, mastering your own emotions or specialist knowledge (R. E. Boyatzis 1982, p. 26).

It seems that nowadays within the field of vocational competencies the following ones are particularly universal: creativity, professional knowledge and command of foreign languages. While enumerating these competencies as essential or rather – most essential in every profession, one might risk putting forward the thesis that any other essential professional competencies – for the employees employed in various sectors and at different positions – may be very versatile and different.

One may attempt to present the problem of key professional competencies in the society of changes, in the context of problems with the quality of education, as well as problems with the quality of the professional work of a teacher. It is particularly important in the context of the professional work of a pre-school teacher and the teacher of the first educational stage at school. Professional competencies (basic vocational competencies) of a teacher, who works in an education institution was presented by K. Wenta, who wrote the following: "*The currently suggested basic vocational competencies**,** maybe with a certain range of modification, will be indispensable for the teacher until 2020. They are understood as higher-level complex skills*, *based on the present and continuously changing subject knowledge, as well as pedagogical knowledge*. *They mainly include the following competencies*:

- *praxeological – planning*, *organisation*, *control and evaluation of the didactic processes*;
- *communication – efficiency of language behaviour*, *more often with the use of foreign languages – in diversified educational situations*;
- *collaboration – prosocial behaviour and efficiency of integration activities*;

– *creative – distinguished by innovativeness and nonstandardness of pedagogical activities*;
– *information – efficient use of modern sources of information* (…);
– *moral – capability of deep reflection over the good and evil and assessment of any ethical activity – in diversified educational and didactical situations"*(K. Wenta 2007, p. 213).

Accepting the above-mentioned list of the basic vocational competencies of a teacher, nevertheless certain and important, in my opinion, supplements may be added to the given list, as own vision of vocational competencies of a teacher in a contemporary school. Hence, it should be emphasised that despite the fact that the above-mentioned vocational competencies are indispensable at the position of every teacher (both the pre-school, as well as academic teacher), these – unfortunately – are insufficient for starting work at many positions of the contemporary education institutions. For example the contemporary pre-school principals, as well as principals of the elementary and post-elementary schools should be "equipped" with knowledge and skills necessary for efficient and creative management of the education institution. Therefore also professional knowledge within the scope of organisation and management of education, which would include the knowledge of such fields as for example: education law, management and administration of education institution, synergy in interpersonal relations, as well as in organisations, psychology of education institution management, knowledge bases on economy, planning of the program of activity of education institution, etc. should be added to the list of the basic vocational competencies of a teacher. It seems that at present not sufficient number of teachers have the mentioned, essential and professional knowledge within the scope of organisation and education management, hence the persons occupying the managerial positions, who also often lack sufficient professional experience and boss personality cannot face the difficult challenge in the form of effective and creative management, both of the preschool, as well as school. The crisis in the field of education, and especially decline in the school authority are often, in my opinion, the result of lack of satisfactory professional knowledge within the scope of organisation and education management on the side of the preschool and school principals.

Also the basic vocational competencies of a teacher mentioned in the text of Kazimierz Wenta, and specifically the praxeological and information competencies are - in may opinion – insufficient in relation to many active teachers. The test results regarding the competencies of post-gymnasium schools within the scope of IT [conducted in the school year 2005/2006] indicated not only the fact that minimum 1/3 of the total active teachers *do not have* IT competencies [such as: scanning of documents, handling multimedia and graphical programs, as well as handling programs for playing music and films, configuring the e-mail, as well as: handling of the multimedia projector], but also the fact that these teachers are not very critical towards themselves, as approximately only 15.0% of the total examined teachers evaluated their own IT competencies as TI: insufficient, acceptable or sufficient (B. Bułka, M. Maciąg, J. Topoła a Sz. Taratuta 2006/2007, p. 116). It may be deemed that the lack of IT competencies among teachers is more substantially perceived in smaller towns (below 50,000 of inhabitants) and at the village, and in particular on the territory of the Eastern Wall that constitutes the poorest part of our country. Other competencies should also be certainly added to above-mentioned list of professional competencies of every contemporary teacher, such as: specific psychological predispositions for teachers, personal culture and knowledge of savoir-vivre,

namely the forms of good manners, liability for education of children and youths, showing respect in relation to a pupil, discretion, and even the capability of creating a proper positive image – own and own education institution.

Unfortunately hiring persons for the positions of both the preschool, primary and post-primary school teachers, as well as academic teachers in often conducted not in accordance with the given, defined and required competencies. For it is usually hard to find the persons having such competencies on the local labour market – especially in small town and villages. Moreover it seems to be highly probable that, both the preschool and school principals, as well as rectors of higher education institutions, in my opinion, are still kind of "afraid" to employ really competent teachers. Finally, those really competent teachers, and particularly the persons knowing foreign languages – often even within the period of crisis choose work positions – outside their profession – more attractive in terms of earnings.

At the end – referring to the though of P. F. Drucker – one may emphasise the fact that: "*every organisation should dispose of one key competency*: *innovativeness"*(P. F. Drucker 2010, p.137), regardless to the type of industrial branch or the service range, if they are going to achieve success on the contemporary competitive, and at the same time diversified labour market. It is very essential for the teacher to show interest in the subject of changes and innovations in the educational practice, since the teachers create the new quality of schools. It depends on their attitude whether in their educational and didactic work they will only limit to the standards oriented on an average pupil and the average results of their development, and whether they are capable of granting a priority character to innovative, creative education, development of creativity and skills of their charges. Only a teacher, who represents a positive approach towards innovativeness and creativity and who is also creative, is capable of developing of the same features at his or her pupils.

Bibliografia

BOYATZIS, R. E., 1982. *The Competent Manager*: *A Model for Effective Performance.* New York: John Wiley and Sons.

BERNÁTOVÁ, R., M. BERNÁT a R. CIMBALA, R., 2009. On increasing efficiency in teaching technical and natural sciences by means of java applets I. (The principles of the research). In: *Journal of Technology and Information Education 2009* - Volume 1; Issue 1, 2009 - Volume 1, Palacky Univerzity of Olomouc.

CZAJA-CHUDYBA, I., 2009. *Aktywność twórcza a kształtowanie postawy krytycznej przyszłych nauczycieli.* In: ŁAWROWSKA,R. a MUCHACKA, B. ed. *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, s. 40-50. ISBN 987-83-7271-557-9.

GROCHOWALSKA, M., 2012. *Reflexia – nepohodlná kategória v procese stávania sa učiteľom v materskej škole*, In: PRÍDAVKOVÁ, A., KLIMOVIČ, M. ed., *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou PU pri príležitosti 15. výročia založenia Prešovskej univerzity v Prešove.,* Prešov: 2012. ISBN 978-80-555-0664-7.

GŁAŻEWSKI, M. 2013. O naturze zmiany. Glosa pedagogiczna. In: *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, WUP Kraków 2013, nr 1. ISBN 978-83-63568-10-8.

JUCHNOWICZ, M., SIENKIEWICZ, Ł., 2001. *Jak oceniać pracę*? *Wartość stanowisk i kompetencji (How to evaluate work? The value of work positions and competencies).* Guthrie J. explains the concept of *intellectual capital* and presents it in a broader context – J. Guthrie, The management, measurement and the reporting of intellectual capital, *"Journal of Intellectual Capital",* vol. 2, no. 1, p. 27 – 41.

McCLELLAND D. C., 1973. *Testing for competence rather than for intelligence, "American Psychologist*", vol. 28: no. 1. A comprehensive abstract of this interesting article may be found at the Internet website at the

following address: http://www.orientamento.it/orientamento/8b.htm. I found the article of David C. McClelland on the indicated Internet website.
STRYKOWSKI, W., J. STRYKOWSKA aj. PIELACHOWSKI ed. 2007.*Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej (Competencies of a contemporary school teacher)*. Poznań: eMPi², cop. 2003. ISBN 83-88933-67-1.
SUFA, B, 2008. *Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydaw. Naukowe AP, Kraków 2008, Prace Monograficzne nr 503, ISBN 978-7271-486-2.
WITKOWSKI S. A. a LISTWAN T. ed. 2008. *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją* [*Sukces w zarządzaniu kadrami*] (*Competencies and success in the organisation management [Success in HR management]*, Wyd DIFIN, Warszawa 2008, ISBN: 978-83-72-51928-3.
WENTA K., 2007. Kwalifikacje nauczycieli edukacji medialnej i informatycznej (Qualifications of the teachers of media and information education). In: SIEMIENIECKI B. ed., *Pedagogika medialna*. (Media pedagogy) Academic book, v. 2., Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN 978-83-01-15704-3.

Kontakt

Dr. Ing. Mateusz Muchacki
Katedra Informatyki i Metod Komputerowych
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska
mateusz.muchacki@gmail.com

doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
renata.bernatova@pf.unipo.sk

PROBLEMY KSZTAŁCENIA POLSKIEGO NAUCZYCIELA – ASPEKTY TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE

PROBLEMS OF THE POLISH TEACHER - THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Maria KOCOR

Abstrakt

Temat artykułu wpisuje sie w obszar pedeutologii jako nauki o nauczycielu - jego warunkach pracy, funkcjonowaniu i kształceniu. Autorka przedstawia krótko nauczycielskie zadania, które mają otwarty charakter i ich kompetencje. Uzasadnia, jak ważne jest przygotowanie kompetentej kadry pedagogicznej. Jednak, jak dowodzą badania, kształcenie nauczycieli w Polsce nie spełnia wymogów, jakie stawiają przed nimi szkoły. Na podstawie analizy literatury i wyników badań prowadzonych wśród studentów i nauczycieli - praktyków, wskazuje słabości i problemy nauczycielskiego kształcenia. Są one natury materialnej, organizacyjnej, pedagogicznej, społecznej, kulturowej. Poszukując dróg wyjścia dochodzi do wniosku, że bez bliższej znajomości tych problemów oraz oczekiwań społecznych i realiów szkolnych trudno kształcenie nauczycieli efektywnie zreformować.

Słowa kluczowe: nauczyciel, zadania i kompetencje nauczycieli, kształcenie nauczycieli

Abstraktné

Téma článku zapáda do oblasti pedeutológie - vedy, ktorej predmetom je učiteľ, jeho pracovné podmienky, činnosť a vzdelávanie. Autorka stručne prezentuje úlohy učiteľov, ktoré podľa nej majú otvorený charakter ako aj kompetencie. Navyše autorka odôvodňuje, že veľký význam má príprava kompetentných pedagogických pracovníkov. Avšak, ako dokazuje výskum, vzdelávanie učiteľov v Poľsku *nespĺňa požiadavky stanovené* školami. Na základe analýzy literatúry a výsledkov výskumu uskutočneného medzi študentmi a učiteľmi, autorka poukazuje na slabé stránky a problémy vzdelávania učiteľov. Tieto problémy majú materiálny, organizačný, pedagogický, sociálny a kultúrny charakter. Autorka hľadá riešenia a dospieva k záveru, že bez bližšieho poznania týchto problémov, ale aj sociálnych očakávaní a školskej reality, efektívna reforma vzdelávania učiteľov je náročná.

Kľúčové slová: učiteľ, úlohy a kompetencie učiteľov, vzdelávanie učiteľov

1. Wprowadzenie

Dziś nie trzeba nikogo przekonywać, że edukacja jest najlepszą inwestycją w potencjał człowieka i w rozwój społeczeństwa. Inwestując w wykształcenie i kompetentną kadrę mamy wielką szansę na postęp techniczny, gospodarczy, społeczno i kulturowy. Niewątpliwie także wychowując zdrowe, aktywne i odpowiedzialne pokolenia zapobiegamy zjawiskom patologii społecznych, przeciwdziałamy marginalizacji, osamotnieniu, itp. **Filarem każdego systemu edukacji jest szkoła** (różne jej typy i szczeble kształcenia w danej czasoprzestrzeni) **i nauczyciel** jako osoba w głównej mierze odpowiedzialna za proces edukacji – jego planowanie, realizację i efekty. W świecie ustawicznych zmian i przekształceń, dynamicznych potrzeb i problemów, na które ma reagować edukacja warto stawiać na **nauczyciela** nie tylko o wysokich kwalifikacjach, ale przede wszystkim **kompetentnego** (*kompetencje* są pojęciem szerszym niż *kwalifikacje*, o czym bedzie mowa później). Chodzi o to, aby współczesny pedagog, wychowawca czy szeroko rozumiany edukator (nauczyciel dzieci, młodzieży, dorosłych, w tym osób starszych) potrafił wykorzystać zdobytą wiedzę, umiejętności i cechy osobowości, które posiada, w realizacji określonych ról i zadań, by umiał odpowiednio zachować sie w nieprzewidywalnej sytuacji i był zdolny do zachowań niestandardowych. Do takiego autonomicznego, twórczego i odpowiedzialnego działania potrzeba jednak **innego podejścia i przygotowania**, a przede wszystkim nowoczesnego systemu kształcenia. Liczne badania i doświadczenia prowadzone na gruncie polskim i nie tylko, dowodzą bowiem, że studenci jako przyszli nauczyciele często zdobywają kwalifikacje, certyfikaty, dyplomy, zaliczenia, oceny, itp. bez pokrycia w ich rzeczywistych kompetencjach tj. w zdolności do świadomego i efektywnego działania, za które czują się odpowiedzialni.

Winą za ten stan obarcza sie obecny system kształcenia nauczycieli w Polsce – jego **zaniechania i błędy**, o których będzie mowa w opracowaniu. W pierwszej kolejności w wielkim skrócie przedstawione zostaną założone funkcje i zadania oraz kompetencje. Jednak stawanie się nauczycielem kompetentnym to proces złożony i długofalowy, który przebiega nie tylko podczas wstępnego przygotowania do zawodu, ale w toku całej pracy. Mając na uwadze fakt, że edukacja nauczycieli (wstępna i ustawiczna) jest tematem bardzo szerokim, rozważania podjęte w niniejszym artykule będą odnosić sie do pierwszego jej etapu odnoszącego się do problemów kształcenia nauczycieli. Dlatego też następny etap rozważań oparty jest na wynikach badań sondażowych prowadzonych wśród przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli wskazujących liczne błędy i niedociagnięcia, których byli świadkami w czasie przygotowania do zawodu. Byli to studenci kierunków nauczycielskich trzech polskich uczelni i nauczyciele szkół niższego szczebla głównie z województwa podkarpackiego. Na podstawie analizy literatury znawców zagadnienia i wyników badań empirycznych można pogrupować problemy edukacji wstępnej nauczycieli w Polsce na kilka obszarów: organizacyjne, programowe, materialne i kadrowe, związane z filozofią i aksjologią edukacyjną, itp. oraz do nich wypracować główne strategie zmian uwzgledniajac założone funkcje, zadania i związane z nimi nauczycielskie kompetencje. Taki jest też zamysł opracowania, aby stwierdzone przez adresatów działań edukacyjnych (studentów aktualnych i byłych) błędy, sprzeczności, braki korygować i wyrównywać poprzez wspólne: uzgadnianie i petraktacje, zaangażowanie, zrozumienie i poszanowanie, odpowiedzialność i partycypację.

2. Oczekiwania wobec szkoły i nauczyciela – funkcje, zadania, kompetencje

W literaturze przedmiotu, jak też w różnych spotkaniach naukowych oraz debatach społecznych, itp. słowo „szkoła" przybiera często różne znaczenie i akcent. W węższym rozumieniu o szkole mówi się mając na uwadze placówkę funkcjonującą w danej miejscowości, o określonym typie, jak np. gimnazjum, szkoła podstawowa, średnia, zawodowa, itp. W szerszym zaś znaczeniu obejmuje wszystkie typy szkół i szczeble kształcenia od przedszkola po szkołę podstawową i gimnazjalną, ze szkołami średnimi i wyższymi włącznie, na studiach podyplomowych i kształceniu ustawicznym kończąc. Tak szeroko rozumiana szkoła i edukacja są adresowane do wszystkich obywateli. Mają w związku z tym, adekwatnie do potrzeb, oczekiwań i aspiracji społeczeństwa wiele do spełnienia. Najważniejszym zamierzeniem szkoły jest wzmacnianie potencjału życiowego dzieci, młodzieży i dorosłych oraz wspieranie ich na trudnych ścieżkach życia. Szkoła jest miejscem: zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności i postaw, motywowania uczniów do nauki i pracy nad sobą w ciagu całego życia. Ma rozpoznawać oraz rozwijać zdolności i predyspozycje uczniów, pomagać w podejmowaniu ważnych decyzji, zaspokajać różne potrzeby, wyrównywać braki i dysproporcje istniejące między nimi, itp. Szkoła powinna uczyć i wychowywać - zapobiegać niepowodzeniom, wspierać i pomagać w sytuacjach trudnych, uczyć racjonalnego odpoczynku i kierowania swoim życiem, rozwijać podmiotowość i inicjatywę twórczą, uczyć przedsiębiorczości, rozwiązywania problemów. Dziś jednak szkoła często przekazuje *suchą wiedzę*, zamiast motywować do samodzielnego jej zdobywania a nawet budowania (Kupisiewicz, 1985, s. 91-97). Ważna jest zatem świadomość założonych i faktycznych funkcji szkoły, aby racjonalnie i krytycznie je oceniać oraz podejmować merytorycznie uzasadnione zmiany w jej pracy i uzyskiwanych rezultatach.

Do założonych funkcji szkoły należą więc funkcje: dydaktyczna czy też kształcąca, wychowawcza i opiekuńcza jako najważniejsze, ale i bardziej szczegółowe, jak funkcja orientująca, selekcyjna, środowiskowa, motywacyjna czy prewencyjna, socjalizacyjna i resocjalizacyjna, diagnostyczna lub badawcza, organizacyjna (Zob. Woźniak, 1998)) czy ewaluacyjna, aksjologiczna oraz innowacyjna. Tworzą one nierozerwalny krąg działalności pedagogicznej zmierzającej do celu, jakim jest wszechstronny rozwój ucznia. Realizacja jednej funkcji jest możliwa pod warunkiem spełniania innych. I tak powodzenie funkcji opiekuńczej jest uwarunkowane realizacją funkcji: organizacyjnej, diagnostycznej czy kreatywnej. Jakość kształcenia w szkołach zależy zaś od: organizacji pracy uczniów, poziomu realizacji funkcji motywacyjnej, kompensacyjnej, ewaluacyjnej, itp. (Kocór, 2012A).

Z funkcji i oczekiwań wobec szkoły będących pochodną szerszych procesów społecznych, wynikają zadania nauczyciela, których zamkniętej listy ustalić sie nie da. W służbie drugiemu człowiekowi trudno bowiem o granice nauczycielskich powinności i zadań. Charakter działań nauczyciela uzależniony jest zatem od sytuacji, w jakiej się aktualnie znajduje oraz od potrzeb i problemów, z jakimi spotyka się w szkole i w środowisku uczniów. Ogółem jednak można mówić o czynnościach stale towarzyszących pracy nauczyciela, jak też o trudnych do bliższego sprecyzowania zadaniach z uwagi na zmieniającą się rzeczywistość Ich złożoność oddają słowa: *Nauczyciel, gdy che naprawdę być dobry szybko orientuje się, że stoją przed nim ogromne zadania. Aby dobrze uczyć, musi być jakoś zaakceptowany, by być akceptowanym - musi wyrobić sobie pewien styl komunikowania si*ę z klasą, by się kontaktować - *trzeba uczni*ów zrozumieć, by ich rozumieć - *trzeba ich poznać* (Janowski, 1995).

Ogółem do najszerszej grupy zadań nauczyciela należą:
- planowanie i organizacja procesów: kształcenia, wychowania i opieki;
- komunikacja, współdziałanie i współpraca z innymi podmiotami szkoły i środowiska,
- kontrola pracy i postępów uczniów oraz własnych działań;
- diagnozowanie zjawisk i sytuacji wychowawczych, potrzeb i problemów uczniów,
- poprawa warunków pracy, wprowadzanie zmian i innowacji edukacyjnych;
- działalność środowiskowa, kompensowanie braków, udzielanie wsparcia i pomocy, itp.
- dokształcanie, samokształcenie i samokształtowanie się nauczyciela oraz uczenie się na bazie praktycznego doświadczenia i krytycznej nad nim refleksji (Kocór, 2012B).

Można zatem powiedzieć, że najważniejsze rodzaje zadań nauczycieli to:
- nauczanie i organizowanie procesu uczenia się przez aktywność praktyczną i poznawczą;
- wpływanie na postawy i zachowania uczniów oraz wspieranie ich rozwoju;
- opieka nad wychowankami, udzielanie im pomocy i wsparcia;
- współpraca z rodziną, instytucjami edukacji ustawicznej i środowiskiem lokalnym;
- ocenianie i sprawdzanie osiągnięć szkolnych uczniów, przezwyciężanie niepowodzeń;
- organizowanie pracy własnej, planowanie rozwoju oraz awansu zawodowego (Pilch, 2004, s. 549-550).

Aby *mógł* nauczyciel skutecznie realizować swoje zadania musi wykazać się: dobrym przygotowaniem, zaangażowaniem we własny rozwój i osiąganie sukcesów (Day, 1994, s. 17-18). Ważne by potrafił dokonywać samokontroli i samooceny, bo wtedy będzie gotowy do zmian. Powinien zadawać sobie pytanie: Czy udało mi się zrealizować zaplanowane zadania oraz, co wymaga korekty i, jakie kompetencje rozwijać?

Z. Ratajek uważa, że „kompetencja to swoista dyspozycja do poprawnego spełniania jakiejś roli, rozwiązywania nieprzewidywalnych problemów, analizowania nieznanych wcześniej sytuacji" (Ratajek, 2001, s. 25). Zdaniem W. Okonia jest to zdolność do pomyślnej realizacji danych obszarów zadań nauczycieli i do ich samorealizacji, stanowiąca podstawowy warunek wychowania i kształcenia, będąca wynikiem uczenia się (Okoń, 1998, s. 175).

S. Dylak traktuje kompetencje jako „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji (sprawności) oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji założonych zadań" (Dylak, 1995, s. 37). Można je określić jako „wielce złożoną dyspozycję, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania" (Tamże).

Kompetencje stanowią o podmiotowości nauczyciela. Przejawiają się w zdolności interpretowania i oceniania własnych możliwości i działań. Kompetencji nie można nabyć w sposób techniczny, bo są *wewnętrzną siłą* nauczyciela. Ich głównym wymiarem są postawy (Z: Majkut-Czarnotta, 2003, s. 84).

S. Dylak podzielił kompetencje zawodowe nauczycieli na trzy podstawowe grupy:
- kompetencje bazowe dotyczące porozumienia nauczyciela z uczniami i współpracownikami;
- kompetencje konieczne, bez których nauczyciel nie mógłby wykonywać dobrze swojego zawodu. Są to kompetencje: autokreacyjne (nauczyciel jako twórca wiedzy pedagogicznej), interpretacyjne (działanie adekwatne do różnych sytuacji) oraz realizacyjne, dzięki którym nauczyciel spełnia powierzone mu obowiązki i zadania;

– kompetencje pożądane, bardzo przydatne w pracy nauczyciela. Zalicza się do nich zainteresowanie życiem społecznym, kulturą, sportem, sztuką (Dylak, 1995, s. 38-39).

K. Denek wyróżnia zaś następujące rodzaje kompetencji zawodowych nauczycieli:
– kompetencje pragmatyczne wyrażające się skutecznością nauczyciela w: planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
– kompetencje komunikacyjne dotyczące prawidłowych zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
– kompetencje współdziałania odznaczające się sprawnością i skutecznością działań prospołecznych i integracyjnych;
– kompetencje kreatywne przejawiające się w innowacyjności i niestandardowości nauczycielskich poczynań;
– kompetencje informatyczne uwidaczniające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;
– kompetencje moralne wyrażające się w zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego (Denek, 1999, s. 39-41).

Wymienione grupy kompetencji nie są zestawem zamkniętym i mają dynamiczy charakter. Należy je wciąż uzupełniać, doskonalić i poszerzać o doświadczenie praktyczne i krytyczny namysł nad nim (Kocór, 2012B). Kompetencje są związane z poszczególnymi funkcjami i zadaniami nauczyciela. Składają się nań: wiedza, umiejętności, cechy osobowe i wartości, którymi kieruje się nauczyciel by zrealizować cel swoich wysiłków i czuć się zań odpowiedzialnym. Do kompetentnego działania potrzeba jednak dobrego przygotowania i skutecznej edukacji. Z przykrością stwierdzam, że polski system kształcenia nauczycieli nie spełnia wymogów, jakie stawiają przed nimi szkoły. Stawia często na sztuczne procedury, kwalifikacje, certyfikaty i dyplomy bez pokrycia w kompetencjach. Kształcenie nauczycieli jest mało ukierunkowane na emancypację myślenia, podmiotowość i odpowiedzialność, na definiowanie i rozwiązywanie problemów, radzenie sobie z trudnościami i stresem w pracy, na współdziałanie i autorozwój. Dowodzą tego liczne badania i doświadczenia osób odbywajacych studia uprawniające do wykonywania nauczycielskiego zawodu i problemy artykułowane przez nich. Problemom tym będzie poświęcony kolejny punkt rozważań.

3. Zastosowana metoda i próba badawcza

W celu wstępnego rozpoznania problemów występujacych w procesie kształceniu nauczycieli przeprowadziłam badania empiryczne wśród przyszłych i czynnych zawodowo pedagogów. Były to badania sondażowe. Posłużyłam się w nich techniką ankiety. Jako narzędzie badawcze wykorzystałam kwestionariusz ankiety, który dotyczył oceny poziomu kształcenia w szkołach wyższych oraz samooceny przygotowania zawodowego przez studentów kierunków nauczycielskiech i nauczycieli - praktyków. W pierwszym etapie prowadziłam badania wśród 481 nauczycieli szkół różnych typów na terenie województwa podkarpackiego. Badania zostały zrealizowane w latach 2008-2009. Wśród ankietowanej kadry dominowali nauczyciele uczący w szkole podstawowej, gdyż reprezentował ich co drugi badany. Jedną trzecią respondentów stanowili nauczyciele gimnazjum. Najmniej było osób pracujących w szkołach średnich, głównie w liceach ogólnokształcących (18,1% ogółu). W kolejnym etapie badania zostały zrealizo-

wane w 2010 r. Zostali nimi objęci przyszli nauczyciele-pedagodzy. Badania miały charakter popilotażowy. Próba badawcza liczyła 101 studentów drugiego roku studiów I stopnia stacjonarnych (ok. 30,0%) i drugiego roku studiów II stopnia niestacjonarnych (ok. 70,0%) kierunków nauczycielskich Uniwersytetów Rzeszowskiego i Gdańskiego. Skierowane do badanych pytania ankietowe odnosiły sie do: organizacji kształcenia, przydatności praktyk zawodowych, treści programowych i ich krytycznej oceny, metod i form, itp. Szerszą charakterystykę badań na temat eksponowanych przez wskazane grupy respondentów problemów zawarłam w innym artykule (Kocór, 2011).

Kolejne badania sondażowe były prowadzone w latach 2012-2013 pod moim kierunkiem za pomoca autorską wersją kwestionariusza ankiety skierowanej do studentów jako przyszłych nauczycieli na temat ich gotowości zawodowej. Byli to studenci kierunków nauczycielskich kilku szkół wyższych, m. in. Uniwerysytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Opolskiego i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie. W anonimowej ankiecie oceniali swoje przygotowanie do zawodu i posiadane kompetencje: prakseologiczne, metodyczne, wychowawcze, społeczne i komunikacyjne, twórcze i moralne. Próba badawcza stanowiła 203 osoby studiujące na II (33,0%) i III (42,4%) roku studiów pierwszego stopnia oraz na I roku studiów drugiego stopnia (24,6%). Były to studentki studiów niestacjonarnych (ok. trzy czwarte) i stacjonarnych mające najczęściej mniej niż 25 lat. Co czwarta z nich miała 30 lat i więcej. Wiekszość badanych pochodziła ze wsi (69,0%). Połowa z nich studiowała w uczelni akademickiej, a druga połowa - zawodowej. W niniejszym opracowaniu, z racji ograniczeń objętościowych tekstu, przedstawiona zostanie tylko część wyników opisywanych badań na temat przygotowania nauczycieli i studentów jako przyszłych adeptów zawodu oraz problemów, które w trakcie studiów napotykali.

4. Kształcenie nauczycieli i jego problemy w świetle badań własnych

Podemując próbę określenia głównych problemów kształcenia nauczycieli na gruncie polskim warto wyjaśnić, że kształcenie to ma węższy zakres niż nauczycielska edukacja jako długofalowy i wielofunkcyjny proces, obejmujący: kształcenie, dokształcanie, doskonalenie i autokreację nauczycieli w toku edukacji wstępnej i ustawicznej. Z tego więc względu swoje rozważania oparte na wynikach badań empirycznych ograniczyłam do przygotowania nauczycieli na studiach wyższych w uczelniach zawodowych i akademickich. Na wstępie warto uświadomić sobie, że na jakość kształcenia nauczycieli wpływają różne czynniki: organizacyjne, materialne, programowe, społeczne i kulturowe, itp. Bliżej są to: wizja szkoły i nauczyciela, koncepcje kształcenia, dobór kandydatów na studia i selekcja do zawodu, treści i organizacja kształcenia, praktyki zawodowe, współpraca z lokalną oświatą, wyposażenie uczelni w sprzęt, pomoce naukowe i literaturę, czyli stan bibiotek, kadra akademicka, itp.

Polska wprowadziła obowiązek ukończenia przez nauczycieli pełnych studiów wyższych realizowanych w: wyższych szkołach zawodowych, akademiach, uniwersytetach i innych uczelniach umożliwiających zdobycie kwalifikacji pedagogicznych, w tym na studiach podyplomowych lub kursach. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela do obowiazkowych modułów nauczycielskiego kształcenia należą przygotowanie: merytoryczne, psychologiczno - pedagogiczno i dydaktyczne. Jako fakultatywne potraktowano przygotowanie w zakresie nauczania drugiego przedmiotu i pedagogiki specjalnej.

Praktyki są powiązane z kształceniem psychologiczno -pedagogicznym i dydaktycznym. Najwięcej przeszkód napotyka łączenie teorii z praktyką. Kwestie te były artykułowane zarówno przez nauczycieli, jak i studentów.

Jakie problemy i trudności wskazywali studenci i nauczyciele w badaniach z lat 2008-2010? Jakie nieprawidłowości tegoż kształcenia dostrzegają kandydaci do nauczycielskiego zawodu objęci badaniami w kolejnych latach 2012 i 2013? W jakich zakresach czują się oni niewystarczajaco przygotowani i, jakie rozwiązania proponują?

W niniejszym opracowaniu nie sposób szczegółowo opisać tak szerokiego *pola badawczego* oraz wyników badania prób badawczych. Pragnę więc zaznaczyć, że bliższe informacje i dane z pierwszego etapu badań zawarłam w innym artykule (Kocór, 2012).

Tu zaś pokuszę sie o bardziej syntetyczne ujęcie problemu poszerzajac go o analizę wybranych wyników badań sondażowych prowadzonych w ostanim czasie, tj. w latach 2012-2013 nt. przygotowania studentów do nauczycielskiego zawodu w ich samoocenie. Wyniki te informują, że większość kandydatów na nauczycieli wysoko oceniło swoją gotowość i kompetencje zawodowe. Jednak co trzecia badana studentka na pytanie: *Czy czuje się Pani gotowa do podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie?* odpowiadała *tak*, *ale tylko w niektórych zakresach.* Wielu bowiem studentów ostatnich lat studiów, czyli tuż przed wkroczeniem w zawód, nie czuło sie przygotowanych do: pracy wychowawczej w klasie, rozpoznawania ich potencjału i deficytów, rozwiązywania pojawiajacych się problemów, radzenia sobie ze stresem i trudnościami, kierowania dyscypliną i motywowania uczniów do nauki, prowadzenia badań na użytek praktyki, współpracy z różnymi podmiotami, pracy środowiskowej, planowania własnego rozwoju. Mimo to pocieszajacym wydaje się fdakt, że przyszli pedagodzy wysoko oceniali poziom swoich kompetencji w niektórych zakresach (zob. tabela 1). Wysoka samoocena dotyczyła głównie: planowania i organizowania pracy w szkole, przekazywania wiedzy uczniom, posługiwania sie różnymi metodami i technikami w pracy, wykorzystania w niej multimediów, oceniania pracy i postępów uczniów, itp. Ogólne wskaźniki przygotowania badanych studentów do pracy w szkole w postaci średniej samooceny poziomu posiadanych kompetencji w różnych zakresach zawiera tabela 1.

Tabela 1. Samoocena kompetencji zawodowych przez badanych studentów (N = 203)

Samoocena poziomu posiadanych kompetencji:	Średnia ocen w skali od 1 do 5*
dydaktycznych	**3,9**
wychowawczych	**3,7**
prakseologicznych	**3,7**
Społeczno - komunikacyjnych	**3,4**
Krytyczno - twórczych	**3,3**
Etyczno - moralnych	**3,6**

*5 oznacza najwyższą ocenę/poziom kompetencji, a 1 najniższą/najniższy ich poziom
Źródło: Opracowanie i wyliczenia własne na podstawie badań prowadzonych w latach 2012-2013

Jak wynika z tabeli, wszystkie oceny studentów są ponadprzeciętne. Analiza danych dowodzi, że najwyżej oceniane były kompetencje dydaktyczno - metodyczne, następnie wychowawcze, prakseologiczne tj. instrumentalne i etyczno - moralne. Natomiast najniżej studenci

opiniowali swój poziom kompetencji do wprowadzania zmian i twórczych inicjatyw oraz do komunikowania sie z różnymi podmiotami szkoły i rozwijania współpracy środowiskowej. Przyszli nauczyciele zapytani: ***Do realizacji jakich zadań czują się słabo przygotowani?*** z reguły odpowiadali, że czują sie mało kompetentni do: podejmowania badań i eksperymentów, prowadzenia dokumentacji szkolnej, dialogu i współpracy środowiskowej, organizowania czasu wolnego uczniów, organizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a więc kół zainteresowań, zajęć wyrównawczych, itp. Ponadto, jak dowodza badania, przyszli pedagodzy czują sie słabo przygotowani do: pracy z uczniem zdolnym i mającym trudności, z różnymi deficytami i zaburzeniami. Nie są gotowi do diagnozowania niepowodzeń szkolnych, problemów wychowawczych, ale też rozpoznawania potencjału - zdolności i zainteresowań uczniów, rozwiazywania konfliktów w szkole, radzenia sobie z agresją uczniów, konstruowania programów autorskich czy upowszechniania własnych osiągnięć, planowania kariery zawodowej. Wielu nie ma wystarczającej znajomości prawa oświatowego.

Eksponowane przez studentów (2010) i uczących (2008-2009) błędy i braki ich edukacji to:

- negatywna selekcja do zawodu, brak wystandaryzowanych narzędzi selekcyjnych m. in. pod względem: psychologicznym, komunikacyjnym, społecznym, moralnym, itp.
- mało elastyczne programy kształcenia, które nie uwzględniają ich potrzeb i wymogów szkół, mało skierowane na rozwiązywanie problemów, konfliktów, radzenie sobie z trudnościami;
- zbyt mało zajęć metodycznych z doświadczonymi nauczycielami, ćwiczeń, warsztatów; zajęć z prawa oświatowego i jego praktycznego wykorzystania oraz polityki edukacyjnej;
- mało zajęć przygotowujących nauczycieli do pracy wychowawcy klasy, pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, prowadzenian kół zainteresowań, zajęć wyrównawczych, zarządzania zmianą,
- mało praktyk zawodowych, dużo zajęć teoretycznych, historycznych; monotonne zajęcia, treści powtarzane na wielu przedmiotach i latach, brak sekwencji w planach studiów, itp.;
- brak szkół ćwiczeń, które umożliwiałyby eksperymentowanie, realizację badań i projektów, nabywanie kompetencji kierowniczych, zaradczych, badawczych i krytyczno - twórczych;
- praktyki zawodowe oparte na: obserwacji, naśladownictwie, tworzeniu zbędnych dokumentów, mało zaś identyfikowania, rozwiązywania problemów, twórczych inicjatyw,
- mało motywujący system oceniania pracy i osiągnięć studentów, egzaminów, zaliczeń itp.; pisanie prac zaliczeniowych, referatów i prac dyplomowych jest zabiegiem często pozornym;
- brak egzaminów sprawdzających całościowo poziom kompetencji studentów na poszczególnych latach, absolwentów wchodzących w zawód i podczas jego wykonywania;
- niskie kompetencje wielu nauczycieli akademickich, których działania są demobilizujące;
- - mało zajęć z przedmiotów psychologicznych, rozwijających *etos* i osobowość nauczyciela, jego postawy i kompetencje społeczne; W toku studiów nie kształtuje się postaw badawczych;

– niewystarczające wyposażenie szkół wyższych w sprzęt i pomoce naukowe, w aktualną literaturę by można dowiadywać się o eksperymentach, innowacjach (Zob. Kocór, 2011).

5. Zmienić kształcenie nauczycieli – podsumowanie i wnioski

Podjęte rozważania doprowadziły do sformułowania ważnych wniosków i spostrzeżeń. Analiza literatury przedmiotu i wyników badań z obu okresów (2008-2010 i 2012-2013) wśród przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli pozwoliła wyeksponować wielorakie problemy w ich kształceniu. Zostały one zgrupowane w kilka obszarów i ujete w tabeli 2.

Tabela 2. Obszary problemowe kształcenia nauczycieli na podstawie literatury i badań

Obszar problemowy dotyczący:	**Wyszczególnienie i opis problemów**	**Postulowane zmiany, rozwiązania**
dominującej doktryny instrumentalno--adaptacyjnej w kształceniu nauczycieli	szkoły wyższe uczą studentów przystosowania do narzuconych ról i zadań. To wciąż rola odtwórcza, a nie autonomiczna i krytyczno - kreatywna. Na zajęciach mało dyskutuje się z wiedzą i wynikami badań, argumentuje stanowiska, ocenia i krytykuje;	konieczne jest odejście od doktryny edukacji instrumentalno-adaptacyjnej na rzecz krytyczno- kreatywnej; Tylko wolne od mitów i stereotypów myślenie daje możliwość zmian i rozwoju;
hierarchii celów kształcenia	wciąż na pierwszym miejscu stawia się: wyposażanie w wiedzę, dalej rozwijanie umiejętności i sprawności, a na końcu kształtowanie postaw i systemów wartości; docenia się sferę intelektualną zaniedbując emocjonalno - motywacyjną i kreatywną;	na pierwszym miejscu są postawy i wartości, dalej umiejętności, a na końcu wiedza. W edukację nauczycieli stawiać na: dialog i współpracę, autonomię, gotowość do zmian i odpowiedzialność;
doboru kandydatów na studia i selekcji do nauczycielskiego zawodu	brak kryteriów doboru kandydatów na studia: psychologicznych, komunikacyjnych, społecznych i etycznych; Uczelnie popełniają wiele błędów i niedopatrzeń przy naborze na studia, jak i w trakcie studiów. Wiele uczelni nie prowadzi selekcji! Stawiają na dużą liczbę opłacajacych i kończących studia, a nie na wysokie kompetencje;	należy opracować nowe, spójne kryteria doboru kandydatów na studia i selekcji w ich trakcie oraz przy przyjmowaniu do pracy; sposoby motywowania i promocji nauczycieli, nowych dróg awansu, ważne są: *etos* zawodu, kierowanie własnym rozwojem;

struktury i organizacji kształcenia, stosowanych metod, form i środków	niespójna struktura kształcenia na studiach I i II stopnia, bo podstawą stało się kształcenie zawodowe zamiast ogólne. Na obu stopniach kształcenie oparte jest najpierw na wiedzy ogólnej, później ogólnozawodowej, a na końcu specjalistycznej. Inne problemy to: przesyt teorii a mało praktyki. Uczelnie, które kształcą specjalistów, np. fizyków, anglistów mało przekazują wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Pomijają refleksję krytyczną, samodzielność poznawczą, badanie w działaniu i twórczość;	zharmonizować kształcenie I i II stopnia według logiki - od wykształcenia i wiedzy ogólnej do specjalistycznej i kształcenia zawodowego; wyeliminować powtarzające się treści na obu stopniach kształcenia i zwiększyć pracę ćwiczeniową, prowadzenie badań i eksperymentów; współpracę z lokalną oświatą, realizację projektów ukazujących przykłady dobrych praktyk;
Standardów i treści kształcenia nauczycieli	brak odpowiednich proporcji między przygotowaniem merytorycznym, motywacyjnym, metodycznym, organizacyjnym, społecznym i kulturowym; Dużo studiowania wiedzy o: psychologii, socjologii, filozofii; Programy nie odzwierciedlają oczekiwań a dyscypliny akademickie; Uboga oferta zajęć fakultatywnych z komunikacji, mediacji i negocjacji, pracy wychowawcy klasy, diagnozowania i organizowania środowiska, kierowania potencjałem. Mało godzin na praktyki, brak szkół ćwiczeń i współpracy z oświatą lokalną; Duży nacisk kładzie się na odtwórczą rolę, naśladownictwo opiekunów praktyk, pomijając badania w działaniu, itp.	programy kształcenia powinny być zharmonizowane z zadaniami i kompetencjami nauczycieli, W kształceniu uniwesyteckim należy kłaść większy nacisk na praktykę; wzbogacać wiedzę o: nauczycielu, kompetencje psychologiczno- pedagogiczne osób nabywajacych kwalifikacje do pracy w szkole na studiach podyplomowych, kursach itp.; Więcej praktyk w zwykłych szkołach, a nie tylko w szkołach ćwiczeń pod opieką doświadczonych nauczycieli akademickich i profesjonalistów ze szkół niższego szczebla;
wyposażenia materialnego i zasobów kadrowych szkół kształcacych nauczycieli	słabe wyposażenie bibliotek i sal, zły stan budynków, przestarzały sprzęt i pomoce; nie zawsze mobilni nauczyciele, którzy pracują na wielu etatach. Praktykowane jest prowadzenie co roku innych zajęć bez kwalifikacji. Problemy finansowe i materialne mają uczelnie duże, jak i małe. Jedne generują duże koszty utrzymania budynków, płac dla pracowników, inne mają problemy już na starcie. Stąd ich działania są skierowane na oszczędności gdzie się da i, w jaki sposób się da, zmniejszając ilość zajęć, eliminując warsztaty, ćwiczenia, itp.;	stan budynków, sal, dysponowanie szkołami ćwiczeń, jak i wyposażenie uczelni w sprzęt i pomoce dydaktyczne czy sytuacja materialna szkół, w których studenci odbywają praktyki zależą od pozyskiwania środków na ten cel i od gospodarności władz uczelni. Istotne jest inwestowanie w rozwój i potencjał kadry akademickiej, wsparcie, poczucie bezpieczeństwa, współpracę, itp.

ewaluacji jakości kształcenia nauczycieli monitoringu losów absolwentów	brak powszechnej oceny jakości kształcenia nauczycieli i monitorowania losów absolwentów. Choć pracę przejęła Polska Komisja Akredytacyjna, to brak mierzenia poziomu ustalonego zestawu kompetencji zawodowych studentów na poszczególnych latach i absolwentów podejmujacytch pracę. Nie ma egzekwowania odpowiedzialności uczelni za przebieg kształcenia i wejście nauczycieli w zawód. Brak współpracy z placówkami zatrudnienia absolwentów, przemyślanych egzaminów zawodowych, szkół „adaptacyjnych", z którymi uczelnia ma kontakt i wyrównuje braki, błędy.	powołanie zespołu nauczycieli profesjonalistów pełniących rolę niezależnej instytucji akredytującej; W uczelniach powinny oceniać jakość kształcenia bezstronne osoby o wykształceniu pedagogicznym (na poziomie wydziałów, katedr, itp.) - selekcja i monitorowanie postępów, planowanie i realizacja programów, ich ciągła ocena i doskonalenie, pomoc w adaptacji zawodowej, diagnozowanie potrzeb dokształcania, reedukacji.

Źródło: Opracowanie własne na postawie literatury (m.in. Kwieciński, 1998; Lewowicki, 2007) i badań (Kocór, 2011)

Eksponowane obszary problemowe kształcenia nauczycieli w Polsce powinny stać się merytorycznym argumentem poszukiwania zmian we wskazanych zakresach. Konieczne są zatem reforma nauczycielskiego kształcenia i warunki sprzyjajace jej realizacji: finansowe, materialne, polityczne, prawne, społeczne i kulturowe. Przede wszystkim potrzebna jest perspektywiczna, spójna polityka edukacyjna, bo jak pisze Z. Kwieciński, „Dla zmieniających się jak w kalejdoskopie ministrów edukacji kwestia kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli nie była sprawą znaczącej wagi" (Kwieciński, 1998, s. 39), a powinna być *zapłonem* reform. Nie ma bowiem lepszego środka postępu jak dobra szkoła i edukacja!

Literatura

DAY, Christopher, 2004. *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP. ISBN 83-8912-095-X.

DENEK, Kazimierz, 1999. *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: „Adam Marszałek". ISBN 83-7174-505-2.

DYLAK, Stanisław, 1995. *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: UMK. ISBN 83-2320-673-2.

JANOWSKI, Andrzej, 1995. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP. ISBN 83-0205-626-X.

KOCÓR, Maria, 2011. Grzechy główne kształcenia nauczycieli w opinii studentów pedagogiki i jej praktyków. W: KOSTKIEWICZ, Janina, DOMAGAŁA-KRECIOCH, Agnieszka i SZYMAŃSKI, Mirosław Józef, red. *Szkoła wyższa w toku zmian*. *Diagnozy i konstatacje*. Kraków: Wyd. „Impuls". ISBN 978-83-7587-856-1.

KOCÓR, Maria, 2012A. Szkoła jako instytucja edukacji i rozwoju. W: BARŁÓG, Krystyna, red. *W dyskursie pedagogicznym i edukacyjnym doby współczesnej*. Jarosław: Wyd. PWSTE. ISBN 978-83-88139-37-6.

KOCÓR, Maria, 2012B. Nauczyciel w warunkach przemian oświatowych – postawy, zadania, kompetencje. W: BARŁÓG, Krystyna, red. *W dyskursie pedagogicznym i edukacyjnym doby współczesnej*. Jarosław: PWSTE. ISBN 978-83-88139-37-6.

KUPISIEWICZ, Czesław, 1985. *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa: PWN. ISBN 83-0105-980-X.

KWIECIŃSKI, Zbigniew, 1998. Zmienić kształcenie nauczycieli. W: SIEMAK-TYLIKOWSKA, Alicja, KWIATKOWSKA, Henryka, KWIATKOWSKI, Stefan, Michał, red. *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata.* Warszawa: Wyd. „Żak". ISBN 8386770864.

LEWOWICKI, Tadeusz. 2007, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom: ITE PIB. ISBN 978-83-72046-07-9.

MAJKUT-CZARNOTTA, Barbara, 2003. Kompetencje informatyczne nauczyciela w reformowanej szkole. W: MICHALEWSKA, Maria, Teresa i KOWOLIK, Piotr, red. *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole.* Katowice: UŚ. ISBN 83-2261-274-5.

OKOŃ, Wincenty. 1998, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. „Żak". ISBN 83-8677-096-1.

PILCH, Tadeusz, red. 2004. *Encyklopedia pedagogiczna* XXI w., tom III, M-O. Warszawa: Wyd. „Żak". ISBN 83-8950-124-4.

RATAJEK, Zbigniew, 2001. *Pro*fesjonalizm współczesnego nauczyciela a możliwości zmian jego kształcenia w systemie akademickim. W: SAŁATA, Elżbieta, red. *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*. Radom: Wyd. PR. ISBN 8388001442.

WOŹNIAK, Robert. 1998, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*. Koszalin: BWSH. ISBN 83-8773-930-8.

Kontakt

doktor, Maria Kocór
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski
u. Ks. J. Jałowego 24, 39-959 Rzeszów
mariakoc@vp.pl

INOVÁCIE, KREATIVITA A ICH ODRAZ V EDUKÁCII



NOWOCZESNE KONCEPCJE W KSZTAŁCENIU PRZESZŁYCH NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOL

MODERN CONCEPTS IN THE TRAINING OF FUTURE EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER

Barbara WOLNY

Abstrakt

Artykuł podejmuje aktualny problem efektywnego przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. Autorka ukierunkowana jest na nowoczesne koncepcje kształcenia uniwersyteckiego oparte na rozwijaniu zdolności poznawczych przydatnych w pracy pedagogicznej nauczyciela z uczniem. W artykule prezentuje teorie inteligencji wielorakich H. Gardnera, jako jedną z nowoczesnej koncepcji podejścia do uzdolnień uczniów najmłodszych wykorzystywaną w kształceniu studentów.

Kľúčové slová: inteligencja, uzdolnienia, zdolności, edukacja

Abstrakt

Článok sa týka aktuálnych problémov pri efektívnej príprave študentov pre učiteľskú profesiu. Autorka sa zameriava na moderné koncepcie vysokoškolského vzdelávania, založené na rozvoji kognitívnych schopností užitočných pri pedagogickej práci učiteľa so žiakom. Tento článok prezentuje teóriu mnohonásobnej inteligencie H. Gardnera, ako jednu z moderných koncepcií prístupu k nadaným najmladším žiakom, využívanú v oblasti vzdelávania žiakov.

Kľúčové slová: inteligencia, nadanie, schopnosti, edukácia

Abstract

Article takes the current problem of effective preparation of students to their future profession as a teachers. Author is focused on the modern concepts of university education based on the development of cognitive skills useful in the workflow of the teacher with the pupils. The article presents the theory of multiple intelligences by H. Gardner, as one of the modern concept of work approach used in the education of the youngest students.

Key words: intelligence, talents, abilities, education.

1. Kształcenie uniwersyteckie w XXI wieku

Co należy robić, aby nauczać kogoś czegoś,
gdy ten ktoś nie wie tego, co ty wiesz.
H. Gardner.

W XXI wieku kształcenie uniwersyteckie przeszłych nauczycieli ukierunkowane jest nie tylko na wyposażenie studentów w wiedzę naukową, ale również w umiejętności praktyczne. Należy podkreślić, że wiedza stanowi podstawę kształcenia studentów, ale jako teoria obejmuje refleksję i przygotowuje do działań praktycznych tzw. *praxis*. Dlatego w obszarze przygotowania uniwersyteckiego szczególnie należy otwierać się na koncepcje kształcenia oparte na nowatorskich metodach diagnozowania ucznia, planowania, realizowania i ewaluacji procesu dydaktyczno – wychowawczego, czyli *prakseologiczne modele edukacji*. Jedną z takich koncepcji przydatnych w kształceniu przyszłych nauczycieli jest *Teoria inteligencji wielorakich* H. Gardnera obejmująca różnorodne inteligencje, w tym szczególnie *inteligencję egzyste*ncjalną tzw. inteligencje „wielkich pytań" oraz *inteligencję pedagogiczną*. Autor proponuje włączyć do edukacji człowieka rozwijanie i opanowanie umiejętności, które są realne i potrzebne we współczesnym świecie. Według H. Gardnera XXI wiek to okres szybkich zmian obejmujących różne dziedziny życia, w tym oświatę i szkołę. Obserwowane zmiany wymagają nowych sposobów myślenia i zdobywania wiedzy o procesie edukacyjnym już na etapie studiów, stąd autor proponuje rozwijanie *pięciu umysłów przyszłości*. Określa je jako *zdolności poznawcze* niezbędne do właściwego funkcjonowania we współczesnym świecie.

1.1. Nowoczesne kształcenie studentów - Pięć umysłów przyszłości - dlaczego należy rozwijać umysł studenta ...

H. Gardner wymienia, opisuje i analizuje zdolności poznawcze, które obecnie dają podstawy pracy pedagogicznej dla współczesnego nauczyciela. Obejmują one pięć umysłów:

1. umysł dyscyplinarny,
2. umysł syntetyzujący,
3. umysł kreatywny,
4. umysł respektujący,
5. umysł etyczny.

Propozycja autora to ciekawe rozwiązanie w ukierunkowaniu studentów na elastyczne podejście do edukacji, w którym przydatne są zdolności obejmujące szerokie myślenie od ujęcia dyscyplinarnego, poprzez syntetyzujące, kreatywne po respektujące i etyczne.

1) **Umysł dyscyplinarny** – obejmuje co najmniej jeden sposób myślenia charakterystyczny dla określonej dyscypliny naukowej. W przypadku studentów dotyczy specjalistycznego przygotowania do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Zdobycie wykształcenia w jednym kierunku studiów otwiera dalsze możliwości rozwoju w innych obszarach nauki. Zdolności dyscyplinarne ukierunkowują osobę na indywidualne doskonalenie i samodoskonalenie związane ze specyfiką pracy nauczyciela. Jest to obecnie podstawa pracy nauczyciela, który podejmuje tzw. ustawiczne doskonalenie w różnych dziedzinach nauki.

2) **Umysł syntetyzujący -** pobiera informacje z różnych źródeł, podaje je obiektywnej ocenie i zrozumieniu, a następnie zestawia je ze sobą w sposób sensowny nie tylko dla osoby dokonującej syntezy, ale także dla innych osób. Umiejętność ta jest szczególnie ceniona w dobie coraz szybszego napływu i nadmiaru informacji. W odniesieniu do edukacji jest niezbędna. Zdolność syntetyzowania informacji jest szczególnie ważna w pracy nauczyciela m.in. umożliwia wybór właściwej koncepcji edukacji oraz pozwala na podejmowanie **właściwych** decyzji w pracy pedagogicznej.
3) **Umysł kreatywny -** zajmuje się podbojem nowych terytoriów. Wysuwa nowe pomysły, stawia nietypowe pytania, stosuje nowe sposoby myślenia i przedstawia niespodziewane odpowiedzi. Kreatywność jest szczególnie ważną zdolnością poznawczą współczesnego studenta – przyszłego nauczyciela – pozwala realizować nowatorskie pomysły, twórcze rozwiązania edukacyjne, w tym pracować metodą projektów.
   Nauczyciele pozbawieni kreatywności zamykają się w schematach, wpadają w rutynę – mogą być eliminowani w pracy i jak podkreśla H. Gardner – zostaną w tyle, za osobami kreatywnymi.
4) **Umysł respektujący** – dostrzega i akceptuje różnice dzielące jednostki i grupy ludzi, stara się zrozumieć „innych" i efektywnie z nimi współdziałać. Umiejętność respektowania innych to ważna zdolność w zawodzie nauczyciela – pozwala otwierać się na potrzeby ucznia, uwzględniać mocne i słabe strony, indywidualizować zadania edukacyjne, a tym samym zyskiwać szacunek podmiotów szkolnej edukacji (uczniów i rodziców).
5) **Umysł etyczny -** operując się na poziomie bardziej abstrakcyjnym, niż respektujący zwraca uwagę na naturę ludzkiej pracy oraz na potrzeby i pragnienia społeczności, w której człowiek żyje i pracuje. W rzeczywistości szkolnej pozwala nauczycielowi patrzeć na ucznia przez pryzmat jego pracy i wysiłku uwzględniać możliwości oraz ograniczenia dziecka.

1.2. Innowacyjne koncepcje wspierania uczniów najmłodszych w programie studiów nauczycielskich o specjalności edukacja wczesnoszkolna

Przedstawiona powyżej charakterystyka pięciu zdolności poznawczych w odniesieniu do kształcenia studentów podkreśla aktualność koncepcji H. Gardnera i łączy się z kolejną teorią autora ukierunkowaną na wieloaspektowe podejście do inteligencji ucznia. Nowatorski spojrzenie na możliwości mózgu dziecka i różnorodne inteligencje ukierunkowuje studentów na indywidualność, niepowtarzalność i odmienność uczniów – pozwala patrzeć na dziecko w kategoriach jego zdolności. Każde dziecko jest utalentowane na swój sposób (jest w czymś dobre), trzeba tylko te zdolności odkryć i rozwijać. Według Gardnera inteligencja człowieka nie jest jednolitą zdolnością poznawczą, różnicowanie dzieci za pomocą testów psychometrycznych jest krzywdzące dla uczniów o przeciętnym rozwoju, lub zdolnościach specjalnych. Umysł dziecka nie posługuje się tylko jednym głosem, ani tylko jednym zestawem myśli, lecz różnymi sposobami myślenia. Istnieją różne rodzaje inteligencji. Zdolności wywodzą się z każdego rodzaju inteligencji. H. Gardner zasugerował istnienie dziewięciu różnych inteligencji, powiązanych z różnymi obszarami mózgu. Każdy człowiek według autora rodzi się z inteligencjami: *lingwistyczno – werbalną, logiczno – matematyczną, kinestetyczno - ruchową, muzyczną, wizualno – przestrzenną, interpersonalną, intrapersonalną, przyrodniczą i egzystencjalną*.

Inteligencje te są jednak w różnym stopniu rozwinięte co różni ludzi miedzy sobą. Każdy ma inny profil inteligencji wielorakich, zdiagnozowanie dziecka w możliwie najwcześniejszym okresie życia stanowi fundament dla jego rozwoju i edukacji. W szkolnej edukacji dziecko wykorzystuje wiele różnych sposobów myślenia, aby osiągnąć sukces. Według R. Fishera „dzieci są zdumiewające. Każde jest niepowtarzanym splotem możliwości, a jego mózg i umysł różnią się od mózgu i umysłu innego człowieka, jaki kiedykolwiek żył na świecie. Nie istnieje w naturze nic bardziej złożonego ani nic cudowniejszego od mózgu dziecka. Mózg dziecka to jego największy kapitał".

Można zatem zadać pytanie: *Od czego należy wyjść przygotowując studentów do pracy z dzieckiem w edukacji wczesnoszkolnej?*

Po pierwsze, od podkreślenie, że każde dziecko jest uzdolnione – ma potencjał – w czymś jest dobre – trzeba to znaleźć i rozwijać.

Po drugie, wykorzystywać nowatorskie spojrzenie na uzdolnienia i zdolności dzieci zaproponowane m.in. przez Gardnera. Pozwala to według R. Fishera zwrócić uwagę na trzy parametry każdego rodzaju inteligencji:

1. *Inteligencja wrodzona* – mózg, z którym przychodzimy na świat, który zostaje z nami do końca życia
2. *Inteligencja wykształcona* – rozwój mózgu , który zawdzięczamy innym: rodzinie, szkole, przyjaciołom, pracy itp.
3. *Inteligencja wykształcona samodzielnie* – rozwój mózgu dokonujący się dzięki własnym przemyśleniom i zdobywaniu wiedzy.

Po trzecie, wykorzystywać zdolności poznawcze, w tym szczególnie kreatywność. Kreatywny nauczyciel otwiera się bowiem na pomysły, nie zmyka swojej pracy w jednym schemacie – szablonie edukacji. Poszukuje i wykorzystuje nowoczesne rozwiązania, nie tylko naucza dziecko, ale przede wszystkim *uczy uczenia się*. Pokazuje różne drogi zdobywania wiedzy, w tym szczególnie bazuje na uczeniu polisensorycznym tzw. wielozmysłowym, odpowiednim dla nauki dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Stosuje cykl uczenia się przez doświadczanie wiedzy np. w zabawie edukacyjnej. W ten sposób nauczyciel pobudza dziecko do rozwija *myślenia twórczego* tzw. *dywergencyjnego* opartego na różnych sposobach rozwiązania zadania. Pozwala dziecku na samodzielne rozwiązywanie zadań i problemów, w tym na pomyłki, które są ważnym elementem nauki dziecka.

Po czwarte, umożliwiać studentom kontakt z rzeczywistością szkolną. Możliwości takie dają praktyki studenckie, które są autentycznym sposobem sprawdzanie zdolności poznawczych studenta, czyli integracji pięciu umysłów w pracy pedagogicznej z uczniem.

1.3. Praktyki studenckie w szkołach realizujących założenia Projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy". Odkrywanie i wspieranie talentów uczniów w edukacji wczesnoszkolnej

W kształceniu uniwersyteckim praktyki stanowią integralny element edukacji dopełniający teoretyczne przygotowanie studentów do przyszłej pracy zawodowej. Stanowią pierwsze zetknięcie się studentów z rzeczywistością pedagogiczną w danej placówce oświatowej. Pozwalają wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności w działaniu praktycznym. Podstawę do realizowania praktyk studenckich stanowi *prakseologiczny model edukacji* związany z diagno-

zowaniem, planowaniem, organizacją, realizacją i ewaluacja pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

Praktyki studenckie realizowane w szkołach ćwiczeń pracujących na założeniach teorii inteligencji wielorakich (TIW) H. Gardnera pozwalają praktycznie wprowadzić studentów w:

- ✓ *inne od tradycyjnego spojrzenie na możliwości rozwojowe dziecka i jego szanse edukacyjne* – nie ma dzieci niezdolnych, każde dziecko ma ukryty talent – diagnoza pedagogiczna nauczyciela pozwala odkryć uzdolnienia ucznia;
- ✓ *spojrzenie na dziecko w sposób nieoceniający - tzw. wspierający*, każde dziecko ma mocne i słabe strony, zdiagnozowanie ucznia pozwala nauczycielowi inspirować i motywować dziecko do pracy według jego indywidualnych możliwości – w ten sposób każdy uczeń może osiągnąć sukces edukacyjny na miarę siebie;
- ✓ *inną niż tradycyjna wizja nauki dziecka* – nauka oparta na zabawie i doświadczaniu uczenia. Zabawa edukacyjna to najodpowiedniejsza forma pracy z uczniem najmłodszym. Gry i zabawy edukacyjne pozwalają dziecku uczyć się w kontakcie z zabawką (pomocą dydaktyczną). Uczeń ma konkret, grając np. w grę planszową manipuluje, przesuwa pionki, czasem tworzy, buduje, konstruuje – w ten sposób aktywnie doświadcza zdobywania wiedzy (nauka przez doświadczanie).

Praca z uczniem w ramach TIW oparta jest na diagnozie pozwalającej nauczycielowi określić indywidualny profil inteligencji dziecka. Diagnozę wykonuje nauczyciel przy wsparciu rodziców, którzy najlepiej znają swoje dziecko, stąd poprzez wiedzę o nim pomagają nauczycielowi w określeniu profilu. W czasie praktyk studenci mają możliwość obserwacji i analizy działań prowadzonych przez nauczyciela przy określaniu profilu ucznia. Dowiadują się, że diagnoza początkowa (wstępna) odbywa się w ramach zajęć edukacyjny, ale również w czasie wolnym dziecka (podczas przerw miedzy lekcyjnych, w czasie zabawy z innymi dziećmi). Nauczyciel obserwuje, zapisuje, analizuje zachowania dziecka, jego postępy w nauce i następnie za pomocą *zasad opisywania profilu inteligencji* dziecka przygotowuje charakterystykę ucznia w następujący sposób:

- ✓ przedstawia mocne strony i zainteresowania – ujęcie ogólne,
- ✓ wskazuje na sposób wykorzystania mocnych stron do wspierania słabszych,
- ✓ daje propozycje rozwijania zdolności specjalnych – kierunki,
- ✓ opisuje inteligencje wymagające wsparcia,
- ✓ przedstawia kierunki pracy i sposoby rozwijania zdolności dziecka.

Diagnoza wstępna stanowi podstawę do pracy nauczyciela z uczniem w ramach zajęć zintegrowanych i pozalekcyjnych w tzw. *Dziecięcych Ośrodkach Zainteresowań*.

Teoria inteligencji wielorakich (TIW) H. Gardnera to skuteczna pomoc we wszechstronnym rozwoju ucznia stanowi przykład *elastycznego modelu edukacji* **w którym przyjmuj się następujące założenia:**

- ✓ Każdy dziecko posiada wszystkie typy inteligencji.
- ✓ Inteligencje są w różnym stopniu rozwinięte.
- ✓ Tworzą one niepowtarzalny „profil inteligencji".
- ✓ Profil inteligencji jest dynamiczny (podlega zmianom).
- ✓ Wszystkie inteligencje wzajemnie ze sobą współpracują.
- ✓ Każdą inteligencję można rozwijać.

- ✓ „Słabsze” inteligencje można rozwijać poprzez „mocniejsze”.
- ✓ Rozwojowi inteligencji sprzyja właściwie zorganizowane środowisko.

Praca z wykorzystanie TIW wymaga odpowiedniego przygotowania procesu edukacyjnego, który sprzyja rozwojowi poszczególnych inteligencji i wiąże się z :

1) przygotowaniem sali lekcyjnej odpowiednio do zajęć: cześć edukacyjna (miejsce gdzie dziecko uczy się w sposób tradycyjny – w ławkach) i część relaksacyjna (miejsce gdzie dziecko odpoczywa i uczy się np. w czasie zabawy). Sala lekcyjna bogato wyposażana w odpowiednie pomoce dydaktyczne sprzyja indywidualizacji pracy z uczniem,
2) doborem *metod* od *podających* (informacyjnych) poprzez *problemowe* (poszukujące), *waloryzujące* (eksponujące) po *operatywne* tzw. aktywizujące, *pomocy dydaktycznych* (różne pomoce dydaktyczne, w tym szczególnie gry i zabawki edukacyjne np. gry planszowe, korale matematyczne, książeczki logiko, ser szwajcarski, klocki geo, chusta animacyjna, pacynki itd.), *form i sposobów realizacji* (nauka oparta na zabawie, aktywności twórczej dziecka, formy teatralne, praca w grupie, projektach itp.)
3) odpowiednim podejściem do dziecka tzw. podmiotowym, w którym ważna jest godność, indywidualność i niepowtarzalność każdego ucznia.

Teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera to ukierunkowanie ucznia na różne drogi uczenia się. Wykorzystanie zabawy i metod aktywizujących pozwala uczniowi odkrywać, przyswajać, przeżywać wiedzę w działaniu. Dziecko podąża czteroma drogami uczenia się od *asocjacyjnej,* poprzez *problemową*, *emocjonalną* po *operacyjn***ą**.

1.4. Dziecięce Ośrodki Zainteresowań - nauka przez zabawę – podstawą wsparcie inteligencji ucznia

Praca z dzieckiem w ramach TIW to działania edukacyjne prowadzone w czasie zajęć zintegrowanych, ale również rozłożone na indywidualną pracę w ramach zajęć pozalekcyjnych. Zajęcia pozalekcyjne prowadzone są w obszarze trzech ośrodków zainteresowań. Zintegrowanie pracy dzieci w poszczególnych ośrodkach pozwala rozwijać mocne i słabe strony ucznia. Zajęcia pozalekcyjne prowadzone według przygotowanego planu pracy ukierunkowane są na rozwijanie uzdolnień i talentów uczniów oraz na wsparcie słabszych stron. Praca w ośrodkach zainteresowań oparta jest na zabawie edukacyjnej z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych odpowiednio dobranych do uzdolnień ucznia.

1.4.1. Pierwszy Ośrodek Zainteresowań - *sprzyja rozwijaniu wszystkich inteligencji, a szczególnie inteligencji: językowej, interpersonalnej i intrapersonalnej.*

Praca z uczniem ukierunkowane jest na pytanie: *Jak wspierać inteligencję językową dziecka?* i wiąże się z odpowiedzią: *Pozwólmy dzieciom myśleć i tworzyć*

Praca ukierunkowana na rozwijanie **myślenia dywergencyjnego tzw. twórczego** podczas tworzenia np. wierszy, dialogów, opowiadań z wykorzystaniem różnego rodzaju gier i zabaw dramowych i dydaktycznych, pobudzających uczniów do samodzielnego wysiłku myślowego:

- ✓ logico, (książeczki do edukacji polonistycznej),
- ✓ drama (wyprawki, ćwiczenia, improwizacje np. scenki, inscenizacje), improwizacje wzbogacone ruchem, gestem,

- ✓ malowanie obrazów słowami,
- ✓ teatr – wchodzenie w role np. z wykorzystaniem pacynek, kukiełek.

W nauczaniu *przez zabawę* występują elementy kształcenia wielostronnego tj. uczenie się przez *przeżywanie, doświadczanie, odkrywanie i przyswajanie wiedzy***.**

Inteligencja językowa rozwija się w sytuacjach, w których dzieciom daje się czas i możliwości wyrażania swoich poglądów słowami.

Bodziec (wkład – inspiracja) – działanie – samokontrola.

Inteligencja językowa rozwija się, jeżeli dzieci:

- ✓ rozmawiają i słuchają,
- ✓ zastanawiają się,
- ✓ grają w gry słowne,
- ✓ czytają,
- ✓ rozmawiają o tym co czytają,
- ✓ wyjaśniają,
- ✓ piszą.

1.4.2. Drugi Ośrodek Zainteresowań - *sprzyja rozwijaniu wszystkich inteligencji, a szczególnie inteligencji: wizualno – przestrzennej, muzycznej, ruchowej, interpersonalnej, intrapersonalnej.*

W obszarze drugiego ośrodka zainteresowań praca z dzieckiem związana jest z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: *Jak wspierać inteligencję wizualno – przestrzenną i ruchową*? i wiąże się z odpowiedzią na postawione pytanie zawarte w stwierdzeniu: *Pozwólmy dzieciom tworzyć, wykorzystywać ruch, taniec, muzykę …*

Praca z dzieckiem ukierunkowana jest na:

- ✓ Indywidualne i grupowe formy aktywności plastycznej z wykorzystaniem różnych technik i materiałów – szczególnie oparta na rozwijaniu spontanicznej ekspresji plastycznej. Uczniowie wykonują różne praca płaskie i przestrzenne według własnego pomysłu;
- ✓ Malowanie muzyki: piosenek, utworów muzycznych – rozwijanie ekspresji twórczej;
- ✓ Układanie muzyki do tekstów literackich, rymowanek, wierszy (akompaniamentów z wykorzystaniem różnych instrumentów);
- ✓ Wykorzystanie spontaniczności i potrzeby ruchu dziecka poprzez odpowiednio dobrane *metody nauczania,* takie jak np.: ruchowa ekspresja twórcza Rudolfa Labana, ekspresja ruchowa Karola Orffa czy metoda edubal A. Rokita, T. Rzepa,*formy:* zabawowe, improwizacje ruchowe przy muzyce z wykorzystaniem przyborów nietypowych np. gazeta, butelka plastikowa, wstążki itp. i *sposoby organizacji zajęć*, od indywidualnych poprzez zespołowe.

1.4.3. Trzeci Ośrodek Zainteresowań – *sprzyja rozwojowi wszystkich inteligencji, a szczególnie inteligencji: matematyczno – logicznej, przyrodniczej, interpersonalnej, intrapersonalnej.*

Zasady wspierania myślenia matematycznego bazujące na wzmacnianiu zmysłu matematycznego i rozwijaniu *myślenia dywergencyjnego* w oparciu o Teorię inteligencji wielorakich. Praca z dzieckiem ukierunkowana jest na:

- ✓ stymulowaniu rozumowania, rozwiązywania problemów, analizowania i interpretowania danych,
- ✓ gry wymagające obliczeń matematycznych,
- ✓ zachęcanie do doświadczeń praktycznych w codziennych sytuacjach i pokazaniu, że matematyka to świat wokół nas,
- ✓ stwarzanie uporządkowanego świata wokół dziecka,
- ✓ pozwolenie, aby zadania były wykonywane krok po kroku z możliwością popełniania błędów,
- ✓ ukazywanie praktycznego odniesienia uczenia się matematyki w codziennym życia.

Praktyki studenckie w szkołach ćwiczeń realizujących TIW to nowoczesne przygotowanie studentów do przyszłej pracy zawodowej. Poprzez kontakt z TIW studenci dowiadują się i przekonują, że szkolna edukacja uczniów najmłodszych powinna być skoncentrowana na jednostce – konkretnym uczniu i całej grupie (uczniowie jako zespół klasowy).

Diagnoza początkowa (przed rozpoczęciem pracy z dzieckiem) i końcowa (po zakończeniu pracy) pokazuje studentom jak dużą wagę ma wieloaspektowe podejście do inteligencji każdego ucznia.

W szkołach realizujących TIW stosowane są dwa podstawowe założenia. *Po pierwsze*, nie wszystkie dzieci mają takie same zdolności i zainteresowania, a każdy uczeń uczy się inaczej (ma swój styl uczenia się). *Po drugie*, nikt nie jest w stanie nauczyć się wszystkiego.

Przyjęcie zatem założeń TIW w kształceniu studentów edukacji wczesnoszkolnej, pozwala na ukazanie elastycznego modelu edukacji, w którym liczy się kreatywny i twórczy nauczyciel oraz zaangażowany w naukę uczeń. Nauka dla ucznia to edukacyjna przygoda w czasie której dziecko doświadcza radości, czuje się dobrze – ma chęć i motywacje do nauki. W ten sposób szkoła staje się nowoczesna, skuteczna i otwarta na ucznia.

Podsumowując można zacytować G. Hüthera i U. Hausera „nauka powinna sprawiać taką radość, żeby myśl o zbliżających się wakacjach napawała dzieci smutkiem. Dzieciństwo powinno być tak piękne, żeby przez całe życie każde wspomnienie o nim dawało nam sił".

Literatúra

ADAMEK Irena, Podstawy edukacji wczesnoszkolnej, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2000, ISBN 83-86994-46-0.

FISHER Robert., *Lepszy start. Zapewnij swemu dziecku lepszy start*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002, ISBN 83-7301-217-6.

HOWARD Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i pra*ktyce, Laurum, Warszawa 2009, ISBN 978-83-61732-04-4.

HOWARD Gardner., *Pięć umysłów przyszłości*, Laurum, Warszawa 2009, ISBN 978-83-61732-84-6.

HOWARD Gardner, *Nie etykietujmy dzieci*, w: *Pierwsze uczniowski doświadczenia drogą do wiedzy,* Grupa Edukacyjna S.A. Kielce 2011, s. 11- 15.

HÜTHER Gerald, HAUSER Uli, *Wszystkie dzieci są zdolna. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014, ISBN 978-83-64184-12-3.

KOPIK Aldona., ZATORSKA Monika., *Każde dziecko jest zdolne*. Materiały metodyczne Projekty *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*, Grupa Edukacyjna S.A, Kielce 2009, ISBN 978-83-7491-224-3.

GRETKOWSKI Andrzej, WOLNY Barbara, *Teoria inteligencji wielorakich w edukacji wczesnoszkolnej skuteczną formą wszechstronnego rozwoju ucznia*, w: M. Z. Babiarz, D. Kukla (red.), *Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Wyd. Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2011, s. 235-256, ISBN 978-83-61982-17-3.

WOLNY Barbara, *Praktyki integralnym elementem przygotowania studentów do pracy zawodowej – refleksje opiekuna praktyk*, w: E. Jusko, B. Wolny, *Instytut pedagogiki 2004-2011*.Studia Książki Tarnów 2011, s. 266-273, ISBN 978-83-930816-5-3.

Kontakt

Dr, Barbara Wolny, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki
Wydział Zamiejscowy Prawa i Nauk o Społeczeństwie
KUL w Stalowej Woli
Instytut Pedagogiki
Katedra Pedagogiki Szkolnej i Zarządzania Oświatą
ul. Ofiar Katynia 6a, 37 – 450 Stalowa Wola
bwolny@o2.pl

CREATIVITY IN THE UPBRINGING OF CHILDREN AT PRIMARY EDUCATION

KREATIVITA VO VÝCHOVE DETÍ V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

Beata SUFA

Abstrakt

Supporting students in their development, seen as base of upbringing process, includes role of creativity in this process. By promoting creative attitude we can shape the personality of children. Creativity allows students to move away from the previous habits and triggers a new perspective of knowledge. Breaking stereotypes and habits of thought, courage and constant willingness to overcome difficulties with own resourcefulness and ingenuity, are features not only essential for every individual, but also necessary in relationships with others. The article discusses, among others, creativity functions, which are relevant to the development of personality and upbringing of children, factors affecting the development of their creative activity and the role of the teacher in this process.

Key words: creativity, creative activity, upbringing, primary education

Abstrakt

Podpora rozvoja žiakov, ktorá sa považuje za základný prvok výchovy, zohľadňuje úlohu kreativity v tomto procese. Vytváraním kreatívnych postojov môžeme formovať povahu detí a vplývať na ich výchovu. Kreativita umožňuje žiakom meniť doterajšie zvyky a prináša nové perspektívy spoznávania. Odstraňovanie stereotypov v zmýšľaní a zvyklostí, odvaha a neustála pripravenosť prekonávať ťažkosti pomocou vlastnej vynaliezavosti a nápaditosti sú vlastnosti dôležité pre každého človeka zvlášť, no sú nevyhnutné aj v medziľudských vzťahoch. V článku sa venujeme relevantnému významu kreativity učiteľa i žiakov vo výchove detí, faktorom vplývajúcim na vývoj tvorivých aktivít a úlohou učiteľa v tomto procese.

Kľúčové slová: kreativita, tvorivé aktivity, výchova, edukácia detí v mladšom školskom veku

Introduction

One of the fundamental assumptions of contemporary Polish pedagogy is to educate and raise a creative person.

Taking into account the correlation between upbringing and the modern social progress, economic, scientific and technical we should prepare the younger generation to tasks set by

civilization, to achieve the optimal development of the personality (W. Okoń, 2001). Supporting students seen as the basis for the development of upbringing process takes into account the role of creativity in this process.

Creativity enables students to give up the existing habits and triggers new perspectives of cognition. Breaking thought stereotypes, giving up habits, courage and constant willingness to overcome difficulties with own resourcefulness and ingenuity are features not only essential for every individual, but also necessary in relationships with other people.

According to Ken Robinson (2009, p.47 for A. Murzyn, 2013) lack of faith in their own creative possibilities and therefore the destruction of the need to invest in yourself is currently one of the greatest threats to modern society (2009, p.47 for A. Murzyn, 2013). It is therefore necessary to prepare the individual to live in an unpredictable world, to participate actively in the process of progressive changes and develop its creativity, "which is an integral part of the acceptance of unpredictability, which is directly connected with the indeterminacy expressed mainly in opening to the novelty while awareness of their own system value "(A. Śliwerski, 2007, p.66).

Education as a support process for student in his development

The traditional understanding the process upbringing is recognized as planned and conscious activity, geared towards training human personality by a predetermined model. With this perspective individual (child, student), unfortunately, has little to say about the most important aspects of his life. At the same time putting laudable educational purpose and struggling to achieve them, can lose the essence of the meeting with people. In the new interpretations of upbringing the value of the planned impact forming personality is not negated, but the limits of its effectiveness is noted.

According to representatives of the concept of humanistic (Rogers, Maslow) changes in human behaviour are conditioned by the ability of individuals to their own development and growth (as R. Porzak, 1994), which is a sign of the need. According to Maslow's perception, understanding, accepting and meeting these need is one of the best ways to support the proper development of the personality (A. H Maslow, 1986).

Changes in the understanding of the essence of upbringing find support in the cognitive theory of personality, which recognizes personality as one functioning regulatory system, operating on the principle of interaction of the individual and the environment. Personality changes with a change in the social system,while being a unique entity, expressing itself in what it produces. Therefore UNESCO report accurately captures the individual relationship with the world , which states that "Education is also the world in itself and a reflection of the world."

W. Okoń (2001) defines the ideal of upbringing as the most important goal of education of the young man who should be subordinated to other goals, content and methods of educational work. Education in the broad sense:

- "means preparing individuals to perform tasks set by civilization, is the process of achieving the optimal development of the personality,
- is a kind of human activity, which involves eliciting the appropriate changes in the personality of pupil,

– includes a process of education, which means teaching and learning "(W. Pomykało, 1996, p.918).

Upbringing in narrower sense is recognized as:

– "purposeful and conscious actions aimed at realizing the goals,
– moral education and the formation of the emotional side of personality of a pupil "(W. Pomykało, 1996, p.917).

Education dealt with mainly in the stream of humanistic psychology, should be treated as an adult interactions between adult man and man tending toward adulthood. This approach involves the cooperation of two entities, and such a relationship is conducive to support and promote the development of the individual, at the same time showing how to implement the educational role (I. Obuchowska, 1997). Revealing upbringing as creating conditions for the the development Z. Gaś (2001) assumes that "parental contact involves the creation of conditions fo rstudent develop comprehensively." "Upbringing as a process of supporting the development, should support the implementation of potential opportunities of individual (child, student), and only support the development should be done by addressing the basic needs and creating conditions for safe entering to new situations and behaviour; showing attractiveness and negative consequences of development (A. H Maslow, 1986).

It is worth noting that the creation of conditions for development is determined by a collaborator personality features (eg. a teacher) and his skills and is most effective when the person assisting is characterized by "self-awareness (own system of values), the ability to deal with their emotional problems, effective functioning in their personal lives, interest in people and changes in the social scale, adherence to ethical standards relevant to support the development of the situation, a willingness to take responsibility for their own behaviour and assisted (L.M Brammer, 1984). Person, who supports development should also have high self-esteem. This feature determines the attitude that students present not only to themselves but also to others. This important feature should also be characterized by supporting teacher facing the important task of valuing students.

Through his attitude, the teacher should be a role model and affect educationally children, strengthening their self-esteem, self-confidence, pointing the way to success, encouraging them to undertake activities in the implementation of new things, but interesting. Such a teacher's performance enhance self-esteem of pupils, enable them to make informed decisions and act sensibly in conflict situations, which is extremely important because of the environment and impact of the group on the individual. „All these elements affect the way how the content provided by the teacher are received by the pupils. Also decide whether the teacher will have an impact on the decisions of students "(A. Szkolak, 2014, p. 14).

School education is mainly focused on specialized and teaching competence and of the teacher, it should also take into account other ways, for shaping the personality of a student and put more emphasis on the qualities and skills of pupils,, as regularity, self-discipline, perseverance, responsibility, ability to express their own opinions and respect for the opinions of others, critical and creative approach to the transmitted information and so on. (M. Kuleczka, K. Skierska-Pięta, 2012). "Starting creative possibilities and student independence can develop the cognitive motivation, enable the creation of new cognitive structures, modification,

extension and - when necessary - to reject the existing ways of thinking, breaking erroneous attitudes and learning to understand the world and himself" (B. Sufa, 2011, p.57).

Concepts for the purposes of upbringing on the various personality features that need to be shaped, also show such characteristics useful for teaching practice, as integrity, conscientiousness, diligence, responsibility, kindness, sense of justice, coexistence and interaction skills, dealing with their own problems Education in the area taking into account the objectives it meets the needs of the individual and the wider society (M. Nowak, 2004).

It is worth noting that the improvement and acquisition patterns of behaviour is associated with the respect and acceptance of the principle of exchange, not only the student acquires knowledge from the teacher, but also the teacher of the student. Interactions then become more natural, which reinforces the motivation of the group to work on the development of his personality and dynamic changes taking place in the group. Adapting your style to life of the group is the taskof teacher who should so organize activities to make optimal use of energy resources inherent in the individual members of the group.

Upbringing in light of the new core curriculum of general education in classes I-III

The reform of the education system creates space for intensification of educational impact and sometimes forces to build a new upbringing program assumptions in educational settings. The school should arouse and direct the cognitive curiosity and familiarize student with the tools for self-activity of research and personal expression. In the introduced the educational system education must play one of the key role. In each school, the teachers' council, along with parents and students should develop the concept of the educational work of the whole school system, corresponding to a particular educational community.

The new core curriculum attaches great importance to upbringing, and in particular to the development of good attitudes of students. Shaping attitudes, forwarding messages and skills development are complementary dimensions of teacher performance. Educational aspect of the school should be included in the form of school educational program, which should be consistent with the curriculum, include shaping the attitudes of students, be created with the participation of students, parents and teachers, be embedded in the tradition of the school and the local community.

In the reformed polish school it is proposed to realize purposes upbringing as part of the course that will be conducive to the acquisition of skills necessary to manage their own development, at the same time preparing to meet the requirements of modern life. In many areas of education the importance of education is emphasized , so that the child, according to their abilities, will be ready to live in harmony with himself, people and nature. I. Paśko writes that "the whole process of a child's education prepares them for life in the adult world That is why from an early age, we try to instill a child, what is allowed and not allowed while proceed. Before your child starts conscious valuing good and evil, we try to get him used to comply with the prohibitions. The keynote of this procedure is that the sooner children adopt certain habits, the easier we can then execute the desired attitude " (I. Paśko, 2001, p.41). Worth mentioning that in the core curriculum includes not only the consistent implementation and continuation of educational issues at the stage of preschool and early childhood education, but also there is generally defined and concretised educational purposes in every area of school education,

especially in the area of ethics and social education, which previously content were associated with the education of nature.

Due to the specificity of children's reasoning, the core curriculum during the course of conduct as a literary analysis of the behavior (of fairy tales, fables, stories, etc) is recommended, in order to avoid problems arising from the proliferation of educational, rash and sometimes unjustified criticism events with the participation of peers. Identifying with the characters and reliving their adventures, their struggle with adversity, problems, as well as seeing their natural opposition to the temptation of evil, so that they can effectively serve their purpose, the child learns appropriate behavior, makes reflection, critical insight, shapes appropriate attitudes.

Identifying the desired patterns of behaviour and preparing the individual to interact with others, which is developed, based on the sensitivity of each person for the good of others (ability to see the "I" of another person), and awareness of the needs and possibilities of transforming their environment should be one of the fundamental objectives of the education.

Because of the importance of growth for the shape of the mature personality is necessary making control over the conditions of development, which is based on cultivating the makings of natural and environmental processing growth and on its determinants, forms of self-activity of unit.

The importance of creativity in upbringing

Creative nature of the work of teacher enables to look at every situation in an unconventional way, noticing things from a different perspective, or presenting them again, recognising them from different points of view, searching for optimal solutions, presenting appropriate attitudes towards certain actions, behaviour, situations, relationship with another man. Triggering new perspectives of knowledge, a resigning from the previous habits is possible due to developing children's creativity.

Creativity at the stage of early childhood education that indicates J. Uszyńska- Jarmoc refers to creative ways to develop children's attitudes, set goals, content, tasks for the teacher and the child due to the development of creative activity as an essential factor for the development, strengthening and caring for creative personality of both entities (J. Uszyńska-Jarmoc, 2003).

Breaking stereotypes and habits of thought, the courage to look difficulties "in the eyes", constant willingness to overcome with their own resourcefulness and ingenuity, are the features that enables creativity, not only essential for every individual, but also necessary in relationships with other people. Relevant here is the role of a mutual understanding, respect and empathy, which allow both educators and students to better understand the problems of children and support them in their development. Empathy based on honest interest in the other person and willingness to help, may provide a basis for building lasting and meaningful relationships with students and students between themselves.

Developing and supporting creativity / creativity through creative activity of children should be considered, as indicated by KJ Schmidt that it performs a number of functions:

- function of development - creativity helps to develop different spheres of the child's personality,
- function of the expression - creativity enables children to express individual thoughts and experience through play or art,

- function of socialization - creativity implements children to play certain social roles and making an effort and responsibility for others,
- therapeutic function - thanks to the creative activity of children they act out the accumulated tension and fears, learn to solve conflicts in a constructive way,
- educational function - children's creativity encourages learning new skills and knowledge, enriches process of teaching and learning about new content and methods encourages to explore and learn from a variety of sources (K. J. Szmidt, 2007, p.177).

Developing creativity not only allows to develop different spheres of personality of children, teaches them responsibility for themselves and others, but also results in greater openness, sensitivity, self-reliance, independence and courage of pupils. Creative people, as indicated by E. Nęcka (1987, p.49), are more tolerant, sensitive, independent, yet more recognize the right to be independent of others, have a positive attitude towards themselves, which often results in a positive attitude towards others, are also persistent and recognize the meaning and value of work. All the mentioned features are very strongly associated with upbringing and are the main goals of educational impact, focused on preparation for adult life.

Triggering the creative potential (creativity), therefore, has a significant impact on their psychosocial development. Organizing and stimulating the creative activity of children and developing their creativity should therefore be chosen such program and apply such methods and open tasks and problem that are integrated with the needs of children and their environment, taking into account their interests and experiences and systems involving the use of open content and structuring (S. Palka, 1999). Organized educational tasks of multiple solutions, growing out of the natural and deliberately constructed situations give students the ability to determine the purpose and carry out activities to multiple solutions. They require the students of flexibility, originality and independence of thought, reflective evaluation, going beyond the information provided, being creative and critical of the actions taken.

It is worth noting that creativity requires a consistent impact on all areas (cognitive, emotional and motivational, behavioral). Educational tasks are not only an excellent means liberating activity, stimulating and supporting the development of creative attitude of the individual but also the primary means of teaching and educational interactions.

Stimulating creative thinking and creativitythat take place with a sense of subjectivity, mutual respect and partnership should also take into account other forms and methods striving to achieve this goal and to support the development of children, by offering, creating opportunities, encouraging, motivating (I-Chudyba Czaja, 2013). They appear in expressive activities, playgroup, physical activity, drawing, music, using the natural tendency of children to creative behaviour. Especially in a game that becomes an opportunity to take a variety of interactions, as indicated by M. Grochowalska (2013, p. 128), among others child "Meets the information held by others; receives instruction and education from others; confronts views with the views of others and learns what other people think about their own views."

While playing learns and educates and develops its creative potential - creativity.

The proposed actions should be necessary in teaching and educational work of teacher whose mission is education of unit and acting creatively, independent, able to adapt flexibly to progressive changes.

Unfortunately, as noted by E. Marcus, an analysis of the core curriculum states that "dominates the one-dimensional vision of man, oriented conservatively, enactors, not the

creator, the recipient and the content of the culture, not with their creator" (E. Marek,2013, s.98) and adds that "there is lack of pro-creactive purposes and content of teaching and education to the creative work" (E. Marek, 2013 p.98)

Summation

Taking into account the correlation between upbringing and the modern progress in all areas of lifewe should prepare the younger generation to tasks set by civilization, to achieve optimal development of personality. It depends largely on shaping and stimulating creative attitudes. Triggering the creative potential positively affects psychosocial development.

In the perspective of the general objectives of education, which includes:

- acquisition of creative problem-solving skills in the design of models of society;
- acquisition willingness to participate in public decision-making processes,
- developing sensitivity, reflection on social solidarity,

we should therefore seek to shape sensitive, sentient, thinking creatively and perspective, submitting the good of the planet on their own financial gain (...) unit. Preparation of such thinking generation is difficult and long-term task "(M. Stachowska-Makuchowska, 2014, p.26).

Bibliografia

BRAMMER, L., M., 1984, *Kontakty służące pomaganiu, Procesy i Umiejętności*, Warszawa: PTP.

CZAJA-CHUDYBA, Iwona. 2013. *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej –uwarunkowania nieobecności,* Kraków: Wyd. UP. ISBN 978-83-7271-810-5.

GAŚ, Zbigniew. 2001, *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego*, Lublin : *Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. ISBN* 83-227-1774-1.

GROCHOWALSKA, Magdalena, 2012. O społecznym środowisku uczenia się języka, czyli dlaczego dzieci potrzebują zabawy. In: Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce. Tom 2., OGRODZKA-MAZUR, Ewa, SZUŚCIK, Urszula, ZALEWSKA_BUJAK, Małgorzata eds., Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls". ISBN 978-83-7587-468-6, ISBN 978-83-7850-09905.

KULECZKA, Monika, SKIERSKA-PIĘTA, K.atarzyna, 2012, *Dobre praktyki: zawód - wychowawca*, Łódź: Wyd. WSP.

MAREK, Elżbieta*,* 2013. *Co sprzyja dziecięcej twórczości a co ją hamuje.* w: KŁOSIŃSKA,Tatiana, KONOPNICKA, Iwona, Smak Ewa. (red.) *Edukacja wczesnoszkolna. Teoria i Praktyka. Księga Jubileuszowa Dedykowana Profesor Gabrieli Kapicy,* Opole:Wydawnictwo Uniwersytet Opolski, ISBN 978-83-7395-558-5.

MASLOW, Abraham. H., 1986, *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

MURZYN, Andrzej, 2013, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji* , Kraków: Impuls. ISBN 978-83-7850-490-0.

NĘCKA, Edward, 1987 . *Proces twórczy i jego ograniczenia (I wyd.).* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

NOWAK, Marian. 2008. *Teorie i koncepcje wychowania,* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. ISBN 978-83-60501-28-3.

OBUCHOWSKA, I., 1997, *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje*, w: KAJA, Barbara (red.), *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja, psychokorekcja,* Bydgoszcz: Wydaw. Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej. ISBN 83-7096-206-8.

OKOŃ, Wincenty, 2001. *Wychowanie*, w: OKOŃ, Wincenty (red.), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wyd. Żak. ISBN 978-83-60662-25-0.

PALKA, Stanisław, 1999, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersyetu Jagiellońskiego, ISBN 83-233-1232-X.

PAŚKO, Ingrid, *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I-III szkół podstawowych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 41.
Podstawa programowa z komentarzami, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna,* T. 1., www.men.gov.pl.
POMYKAŁO, Wojciech. 1996. *Wychowanie,* w: POMYKAŁO, Wojciech. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Wyd. Innowacja. ISBN 83-86169-03-6. s. 918.
SUFA, Beata. 2011, *Wspomaganie twórczej aktywności językowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej,* w: ADAMEK Irena, ZBRÓG, Zuzanna(red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności,* Kraków: Wyd. LIBRON. ISBN 978-83-62196-20-3. s. 57.
PORZAK R., 1994, *Wychowanie jako proces tworzenia dziecku warunków do rozwoju, w*: GAŚ, Zbigniew (red.), *Wspomaganie rozwoju dziecka*, Lublin: Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę"
STACHOWSKA-MAKUCHOWSKA, Małgorzata, *Podstawowe założenia zrównoważonego rozwoju,* w: SZADZIŃSKA, Ewa (red.), *Dydaktyczne „*Tropy*" zrównoważonego rozwoju w edukacji.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls". ISBN 978-83-7850-543-3.
SZKOLAK, Anna, 2014, Człowiek – wychowawca – nauczyciel wczesnej edukacji,w: CZAJA-CHUDYBA, Iwona, SUFA, Beata, SZKOLAK, Anna (red.), Szanse i zagrożenia w edukacji elementarnej, ISBN 978-83-62139-71-2
SZMIDT, Krzysztof., J.. Pedagogika twórczości, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, ISBN 978-83-7442-557-5. s.177.
ŚLIWERSKI, 2007, Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków, Impuls. ISBN 83-7308-103-8. s.66
USZYŃSKA-JARMOC, Janina, 2003.Twórcza aktywność dziecka. Teoria-rzeczywistość-perspektywy rozwoju, Białystok: Trans Humana, ISBN 83-89190-15-X.

Kontakt

Beata Sufa, dr
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej
ul. Podchorążych 4, Kraków, Polska
beatasufa@interia.eu

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

TVORIVÁ DRAMATIKA V PRAXI UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

CREATIVE DRAMA IN THE PRACTICE OF PRIMARY TEACHER EDUCATION

Vladimír FEDORKO

Abstrakt

Dominantnou podmienkou pri úspechu hodín tvorivej dramatiky v primárnej škole, je aktivita žiaka. Ten chce zažiť, to čo ešte nikdy nezažil, dotknúť sa vecí tak ako sa ich nikdy predtým nedotýkal a spoznať nespoznané. Tvorivá dramatika im to plným priehrštím dokáže splniť. No nesmieme zabudnúť, že práve učiteľ je hnacím motorom a prostriedkom k tomuto úspechu a preto musí spolu s nimi objavovať jedinečnosť a výnimočnosť tohto predmetu.

Kľúčové slová: tvorivá dramatika, učiteľ, primárne vzdelávanie

Abstract

The dominant condition in the success of hours of creative drama in primary school, the pupils‘ activities. He wants to experience what you have never experienced, touch things such as the ever touching overlooked, and get to know. Creative drama find it full armful can meet. But we must not forget that it is the teacher‘s driver and a means to this success and therefore must work with them to discover the uniqueness and exceptionality of this subject.

Keywords: creative drama, teacher, primary education

Pojem tvorivá dramatika môžeme poznať pod rôznymi názvami, ako sú dramatika, výchovná dramatika či výchovná dráma. S tvorivou dramatikou sa najčastejšie stretávame v školskej praxi a preto je zo všetkých pojmov najvhodnejší. *„Tvorivá dramatika je učenie skúsenosťou, t. j. jednaním, osobným, nesprostredkovaným poznaním sociálnych vzťahov a dejov, presahujúcich aktuálnu reálnu prax zúčastneného jedinca. Je založená na preskúmavaní, poznávaní a chápaní medziľudských vzťahov, situácií a vnútorného života ľudí v súčasnosti i v minulosti, reálnych i fantáziou vytvorených. Je to proces, ktorý môže, ale nemusí, vyústiť v produkt (predstavenie). Ciele dramatickej výchovy sú pedagogické, prostriedky dramatické“* (Machková, 2007). Valenta (1995) vidí tvorivú dramatiku ako: *„systém osobnostne sociálneho učenia, teda systém, v ktorom sa navodzujú špecifické situácie, ich prostredníctvom sa oživujú procesy socializácie, ktoré v tomto prípade nie sú, životne náhodné procesy, ale procesy naplánované*

učiteľom.“ Tvorivá dramatika sa zaraďuje podľa Provazníka (1998) medzi estetické výchovy, ako sú literárna, výtvarná, hudobná a pohybová. Táto výchova používa prostriedky a postupy divadelného umenia. Jedná sa predovšetkým o učenie priamym prežitkom a skúsenosťou v jednaní. Hľadaním riešenia vzniknutého problému intelektom, intuíciou, telom a emóciami dochádza k nadobúdaniu životných skúseností. Tvorivá dramatika je pedagogickou disciplínou, ktorá kladie dôraz na jednanie a aktivitu (Pavlovská, 2002). Takýto pohľad ukazuje na to, aká všestranná a potrebná je tvorivá dramatika na primárnom stupni. Tvorivá dramatika využíva prostriedky a postupy dramatického umenia k splneniu svojich cieľov. Cieľom tvorivej dramatiky na primárnom stupni, je vychovať človeka tvorivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu vo verbálnej a neverbálnej komunikácii. Takýto človek sa vie orientovať v bežných i menej bežných životných situáciách, v medziľudských vzťahoch, vie sa rozhodovať a jeho jednanie je slobodné a zároveň zodpovedné. V súčasnosti sa s dramatickou výchovou môžeme stretnúť v škole, ale aj mimo školy ako s voľnočasovou aktivitou.

V školskej edukácii môže byť zaradenie tvorivej dramatiky nasledovné:

1) *ako samostatný predmet*, ktorý má dané osnovy, je nasadený pevne do rozvrhu a je radený medzi ostatné výchovy. Snaží sa použitím dramatickej hry riešiť dramatické situácie. Žiaci pomocou vlastných skúseností aktívne skúmajú a objavujú riešenia a tým sa učia vzájomnej spolupráci a komunikácii medzi sebou,
2) *metóda práce* ako jedna z najprirodzenejších metód vyučovania a výchovy, ale nedá sa uplatniť pri každom vyučovaní. Uplatňuje sa hlavne na hodinách, kde je treba rozvíjať tvorivosť, fantáziu, vnímavosť a socializáciu. Jej účinok je hlboký a trvalý, pretože stavia na žiakovej vlastnej skúsenosti pri jednaní a jeho prežitku. V materskej škole sa zaraďuje do bežného dňa. Na základnej škole sa využíva v literatúre, jazykoch, prvouke, vlastivede, dejepise, zemepise, rodinnej výchove, občianskej výchove, matematike, fyzike a iných,
3) *pedagogický princíp* ako štýl práce pedagógov vo vyučovaní. Môžeme sa s ním stretnúť v materskej škole a na základnej škole na 1. stupni, kde je pre deti dramatická hra prirodzený spôsob získavania skúseností a poznatkov.

Ako voľnočasovú aktivitu tvorivú dramatiku nájdeme na základných umeleckých školách, v divadelných, bábkarských a recitačných súboroch alebo dramatických krúžkoch v centrách voľného času, na školách, v kluboch a inštitúciách ktoré sa venujú deťom a mladým ľuďom ktorí majú určité sociálne, mentálne, zmyslové alebo fyzické znevýhodnenie.

Učiteľ primárneho vzdelávania je hnacím motorom, dominantou motivácie tvorivej dramatiky. Je pedagóg vzdelávania, kvalifikovaná osoba, ktorá sa zaoberá pedagogikou. Profesionálne sa venuje výchove a edukácii na rôznych typoch škôl. Jeho úlohou je plánovať, realizovať, organizovať a vyhodnocovať výchovno-vzdelávací proces. V primárnom vzdelávaní je dôležité, aby učiteľ spĺňal osobnostné predpoklady ako sú morálny profil a pedagogický takt. Mal by byť kompetentný, to znamená, že má mať komunikačné, motivačné, prezentačné, diagnostické a organizačné kompetencie, pretože ovplyvňuje idei, postoje, hodnoty, vzorce správania sa a návyky žiakov.

Učitelia by mali podľa Pavloskej (2004) spĺňať kritéria ako sú umenie komunikácie s ľuďmi, kladný vzťah k ľudom, schopnosť vytvárať priateľskú atmosféru, všeobecný kultúrny, zemepisný a politický prehľad, odbornosť a morálnu spôsobilosť, znalosť efektívnych metód vyučovania, citlivosť pri hodnotení výkonu žiaka. Pre učiteľa tvorivej dramaticky je taktiež

dôležité aby spĺňal všetky predchádzajúce kritéria, ale špecifickosť tohto predmetu vyžaduje, aby bol ešte vybavený ďalšími dispozíciami a tie sú:

- *rozvinutá schopnosť empatie,*
- *tvorivosť a imaginácia,*
- *hravosť,*
- *ochota prijímať nové podnety,*
- *neautoritatívny prístup k deťom,*
- *schopnosť počúvať,*
- *jasne a zrozumiteľne oznamovať,*
- *cit pre tempo, rytmus a priestor,*
- *istá miera dramatického talentu,*
- *schopnosť pracovať koncepčne a systematicky,*
- *zvládať základné elementy režijnej práce,*
- *schopnosť improvizovať.*

Najdôležitejšia dispozícia je schopnosť improvizovať. Učiteľ tvorivej dramatiky musí byť schopný rýchlo reagovať na novo vzniknutú situáciu s pedagogickým taktom.

Podľa Machkovej (2007) je rola učiteľa tvorivej dramatiky veľmi náročná. Mal by sa jej venovať vyrovnaný človek, ktorý prijal sám seba na základe sebapoznania a sebahodnotenia. Mal by byť istý v styku s ľuďmi, nemal by mať pochybnosti o svojich schopnostiach a zručnostiach komunikovať s deťmi a prijať ich ako ľudí. Mal by vedieť meniť svoje správanie a pracovné postupy podľa spätnej väzby od detí, pretože spätná väzba od dospelých a kolegov je skôr výnimočná a príležitostná. Ideálneho učiteľa opisuje ako toho, ktorý si v tejto práci dokáže nájsť spôsob realizácie. Je veľmi dôležité aby učiteľ mal vzťah k tvorivému, partnerskému, komunikatívnemu a kooperatívnemu typu učiteľstva a do istej miery by mal mať predpoklady k hereckému prejavu.

Riadenie procesu tvorivej dramatiky v primárnom vzdelávaní je náročné a vyžaduje pripraveného učiteľa, ktorý bude ochotný vzdať sa tradičnej jednorolovej pozície s najvyšším statusom a všetkými právomocami. V súvislosti s premenou našej školy na humanisticko-tvorivú sa mení aj pozícia učiteľa a požiadavky na jeho kompetenčný profil. Jeho pozícia by mala byť multirolová. Riadením a vstupom do dramatického procesu sa učiteľ stáva spoluhráčom, partnerom, podnecovateľom, facilitátorom, organizátorom, radcom…, no a vari to najdôležitejšie – človekom (vo význame autentickej bytosti, prejavujúcej sa spontánne, bez sociálnej masky reprezentujúcej statusovú pozíciu učiteľa v konvenčnom zmysle slova) (Bekéniová, 2012).

V procese tvorivej dramatiky, v dramatickej hre učiteľ môže využívať mimoriadne efektívnu stratégiu riadenia vyučovania a učenia sa žiakov, a síce vstup učiteľa do roly (Valenta, 1998). Učiteľ využitím tejto stratégie už nie je len organizátorom dramatického procesu, ale prijatím roly vstupuje do hry spolu so žiakmi a tým sa stáva ich partnerom a spoluhráčom, ktorý zároveň s nimi objavuje, prežíva a poznáva, pričom si ustavične vytvára možnosť ovplyvňovať, zasahovať a kontrolovať prácu zvnútra hry tak, aby to žiaci nepostrehli a negatívne to neovplyvnilo kvalitu ich prežívania. Tým, že učiteľ vstúpi do roly, môže:

- *vtiahnuť žiakov do hry rýchlo a účinne,*
- *poskytnúť žiakom model správania a konania tým, že v role demonštruje uplatnenie vhodného jazykového kódu, primeraného danej situácii, postoje a spôsob zapojenia do hry,*

- *ponúknuť taký druh výzvy, ktorý pomôže zamerať a sústrediť myslenie žiakov želaným smerom a povedie k aktívnejšej účasti na skúmaní kontextu,*
- *uplatniť v priebehu hry také prvky napätia, kontrastov, prekvapenia, ktoré môžu byť výzvou pre myslenie žiakov, kritické zhodnocovanie, pochopenie ap.* (Bekéniová, 2012).

Na záver môžeme konštatovať, že tvorivá dramatika v primárnom vzdelávaní si vyžaduje od učiteľa (vychovávateľa) značnú sumu odborných, pedagogických, psychologických, ľudských kompetencií a to predpokladá neustále štúdium, hľadanie, experimentovanie, overovanie, sebareflektovanie, teda neustálu prácu na budovaní svojho „kompetenčného profilu" (Kasáčová, Kosová, 2007, s. 4). V neposlednom rade takáto práca vyžaduje od učiteľa sčítanosť, cit pre text, následne citlivú voľbu metód, ako aj cit pre potreby svojich žiakov. Až prítomnosť tohto trojcitu je predpokladom úspechu riadenia zážitkového procesu prehlbujúceho poznanie žiakov.

Literatúra

BEKÉNIOVÁ, Ľubica, 2012. *Tvorivá dramatika v edukačnom procese.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN: 978-80-8052-404-3.

KASÁČOVÁ, Bronislava, KOSOVÁ, Beáta, 2007. *Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom*. Bratislava: Pedagogické rozhľady. ISSN 1335-0404.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kolektiv: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, ISBN: 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, Eva, 2007. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, Eva, 2007. Úvod do *studia dramatické výchovy*. Praha, NIPOS. ISBN: 978-80-7068-207-4.

PAVLOVSKÁ, Marie, 2002. *Cesta současné školy ke škole tvořiv*é. Brno: MSD. ISBN 80-86633-02-0.

PAVLOVSKÁ, Marie, 2004. *Dramatická výchova ve školní i mimoškolní činnosti.* In: PROVAZNÍK, Jan, 1998. *K některým otázkam teorie a didaktiky dramatické výchovy*. In: STŘELEC, Stanislav, (ed.) 2004. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN: 80-86633-21-7.

VALENTA, Josef, 1995. *Pane, prosím vás, tady někde mají být hranice výchovné dramatiky…, nevíte, kudy to je?: Typ hry jako definiční prvek* výchovného *dramatu.* Praha: Tvořivá dramatika. ISSN 1211-8001.

Kontakt

Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
vladimir.fedorko@unipo.sk

THE INFLUENCE OF THEATRE EDUCATION OVER THE DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF A PRE-SCHOOL CHILD

VPLYV DIVADELNEJ VÝCHOVY NA VÝCHOVU A VZDELÁVANIE DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Agata FIJAŁKOWSKA-MROCZEK

Abstract

Theatre education creates a number of possibilities to undertake creative activities which result in the development of interests and skills of children. The article explains the notion of theatre education and presents the forms and techniques used to work with pre-school children as well as their influence over the development and upbringing of a child.

Keywords: theatre education, game, staging, drama, development, upbringing, child

Abstrakt

Divadelná výchova predstavuje celý rad možností vykonávania tvorivých aktivít, čo vedie k rozvoju záujmov a zručností u detí v predškolskom veku. Príspevok približuje terminologické východiská divadelnej výchovy, tiež prezentuje formy a techniky využívané pri práci s deťmi v predškolskom veku, ako aj ich vplyv na výchovu a vzdelávanie detí v tomto veku.

Kľúčové slová: divadelná výchova, hra, dramatizácia, vývin, výchova, dieťa

The preschool age is the period in child's life which major part are games. Among active games, tracking games, construction games, thematic games, didactic games or research games, A. Klim-Klimaszewska distinguishes theatrical games. They consist of the creation of different spectacles in which the main part is played by children. In the preschool age, children are the most desirous of knowledge and sensations, they are very active and creative. Their psyche is particularly susceptible for the educational influence. This is the reason why in the preschool education the use of forms and methods that stimulate children to creative activities is so important. The aim of the theatrical games at the kindergarten is the acquisition of the ability of moving in space, hearing, talking, cooperating in a team and developing creative imagination.

Engaging in theatrical games, a child of preschool age enjoys such an activity and in the same time satisfies the need for natural and spontaneous activity as well as the need to understand the surrounding world. According to J. Dorman theatrical games are not the school of acting, but the school of life. Small scenic forms which are the part of the theatrical education help in searching for person's own expression reflecting experiences and emotions, they are also the factor defusing mental tension.

Relating to the theatrical education it is worth to explain the meaning of such a notion. According to W. Okoń education (Latin educatio - upbringing) is the collection of processes aimed at changing people, especially children and youth - pursuant to ideals and educational goals accepted in a given society.

The theatrical education at the kindergarten means a collection of didactic and educational influences undertaken by a teacher which make condition for children to acquire basic knowledge of theatre as a field of art.

Forms of theatre created by children themselves consist of: a spontaneous play activity, staged plays including: the puppet theatre, the theatre of shadows, the dramatic theatre, the pantomime theatre, plays, drama games, the game of theatre or the self-generated theatre as a place for a free expression of a child. Forms of theatre created for a child are for example those which include dialogue or monologue with the use of puppets as well as puppet shows.

A stage adaptation is a theatre spectacle intended to be staged in front of an audience which is subject to artistic judgement. The starting point for it is a script of for example: a tale, a fable or a story. Children must know a text by heart. It is possible to use a scenography, costumes, music, lights, movement etc.

A stage adaptation stimulates creative attitude of children, shapes their feelings, aesthetic sensitivity and conscious discipline, develops speech and creative thinking, develops interests in reading and theatre as well as teaches perceptiveness and the ability to concentrate. A stage adaptation of a work should have the character of the game of theatre which develops and dynamically enriches. The essence of children's theatre is the possibility to play with peers and to get away from the reality. The important elements here are individual experiences of children in which misinterpretations of the content can occur many times.

A stage adaptation consists of:

- the puppet theatre - a puppet fulfils the role identical to the role of an actor in the theatre. It is animated by an actor - a puppeteer, in most cases hidden behind a screen, sometimes being visible together with a puppet in the scene. A doll, a hand puppet, a wayang and a marionette are basic kinds of puppets. The puppet theatre is theatre for audience of all ages. Depending on the content it can satisfy a preschool child as well as an adult spectator.
- the theatre of shadows - consists of the projection of shadows of objects, flat puppets - cut-outs, on white, matt screen. Puppets appear between the screen and the source of light placed behind actors.
- the pantomime theatre - a mute scenic performance in which a plot is presented by the use of mimicry and movements of a body. Topics of pantomimic plays can be found in child's closest neighbourhood: at home, at school, in the street etc.

Among forms and techniques of the theatre education at a kindergarten, drama fulfils an important role. Drama enables children to experience the world through activity. In drama a child must be put in character's shoes. A child must act not play (as in theatre). Drama is not acting, there is no script. Participation in drama is possible for everyone, the only condition for participants is to emotionally put themselves in the shoes of someone else. Playing a role enables for the creation of the reality. Everything happens only once, it is the outcome of an improvised situation and it cannot be repeated in the same form.

According to M. Pietrusza-Będzińska, the theatre education fulfils specified goals and tasks:

1. Extracts a dormant artistic activity.
2. Raises self-esteem.
3. Makes use of dimensions of personality other than intellect.
4. Gives a chance to a child who has not had the access to the process of creating.

J. Awalugowa and W. Świątek have distinguished a programme content, which can be realized by the use of theatre creativity in the pedagogical work:

1. In the scope of developing speech:
   - exercises developing a verse,
   - exercises of the reproductive memory – learning a text by heart and the ability to speak with the use of a voice's power, a tone, a pace, an intonation, pauses,
   - the shaping of the ability of presenting child's own judgement of characters and events,
   - the composing of creative stories and unconstraint texts.
2. Art Education:
   - the presentation and expression of phenomena and events both real and unreal taking into account human and animal characters as well as surroundings by the use of different art techniques,
   - the presentation of scenes and situations inspired by experiences, literature, music and films, taking into account an atmosphere,
3. Music Education:
   - the accompanying to songs and locomotor games with the use of natural acoustic effects (stamping, clapping, snapping, banging thighs, floor) and percussion instruments,
   - the development of basics of the movement technique,
   - the shaping of quick spatial orientation and development of stimulation and restraining processes by the use of different music signals in plays,
   - plays concerning singing, stage adaptation of songs based on a content, movement improvisation,
   - the mastering of a few folk (regional) dances,
   - the composing of music, composing a rhythm to a given text,
   - the perception of music.
4. Physical activity:
   - the realization of goals in the scope of shaping psychomotorics; perfecting different forms of physical activity, the exposition of individual physical possibilities, likings and interests,
   - in the scope of the development of psyche: the exposition of individual personal qualities, proper correlation between physical and intellectual development,
   - in the scope of shaping character references and social features - integration with a group,
   - in the scope of the aesthetics of movement: the sense of rhythm, a physical expression, a posture elegance, harmony and easiness of movement.

Analyzing the programme of preschool education for kindergartens and other forms of the preschool education, it can be noticed that goals of preschool education encompass introduction of children into the world of aesthetic values and development of skills of expression through music, dancing, singing, theatre plays and a visual art. It is also worth to pay attention to the seventh field, namely the education through an art - a child as a spectator and an actor. A child who finishes preschool education and starts education in the primary school:

1. knows how to behave during ceremonies for example: a concert, a festival, a show, at the theatre, at the cinema,
2. plays roles in paratheatrical plays using: speech, mimicry, gestures and movement, a child can use requisites (e.g. a mask).

Theatre plays fulfil spontaneous activity of preschool children, called the child's animism, caused by a vivid imagination of a child.

In the child's animism two periods can be distinguished:

– the first lasts to 4th - 5th year of age. It is characterised by full and hidden animism: each object can temporarily be the nest of intentions or the conscious activity depending on hardships and conflicts which surprise a child's mind. Such animism does not constitute the problem for a child. It is self explainable.
– in the second period, which appears between 4th and 6th year of age, questions concerning the animism start to appear which means that this default animism is partially in the process of vanishing so it is partially in the process of the intellectual systematization.

M. Przetacznik-Gierowska refers to animism in the following manner: "Children sometimes act as if they lived in the world of fiction, not noticing the reality surrounding them: a child animates inanimate objects, assigns human features to plants and animals".

The theatrical education fulfils compensatory and therapeutic role in relation to a child. Compensatory since it serves as a recompense for lacks and deficiencies in which children's lifes, transferring them to more enchanting world full of magic in which everything can happen and beauty and good always wins. It is of utmost importance for children who feel strangely, are not loved, do not experience the care and warmth of the family home in reality.

In each group there are timid, not active children, those with speech defects or with learning difficulties. Due to the theatrical education, for example a stage adaptation, there are always such individual or team roles for those children which fulfil their hidden needs, experiences and creative activity. Team roles help to dispose of intimidation since they perform in a group and their flaws in speech are inaudible, covered by the proper pronunciation of other children. There is a lot of joy for timid children even in a silent role.

Theatrical education classes at the kindergarten should be of game character. In this manner they provide children with a number of experiences and emotions. At the beginning of the work short fables which attract the attention of a child should be chosen.

Children's theatre fulfils a number of functions. M. Szczepańska emphasizes the educational function. She believes that theatre actively supports the process of education through:

– deepening the culture of living together by shaping different, disinterested social links in the fictional dimension as well as in the real relations,
– providing flexibility of the mind and emotional sensitiveness in connection with artistic multiplication of the reality,

– shaping creative attitude towards the world both in a child as well as in a child - recipient,
– acquisition of competence to participate in social situations with which children, as they assume, have not met before.

All theatrical education activities have an influence over upbringing:
– aesthetic – they develop and deepen a sensitivity, an artistic imagination and an original creativity,
– intellectual – they shape a perceptiveness, a memory, thinking. They develop interests and skills,
– moral – they shape humanistic attitudes, the ability to understand another person,
– social – they integrate a group, shape the culture of living together and cooperating as well as socially valuable attitude, create an active approach to problems connected with the preparation of a theatre spectacle.

A teacher at the kindergarten organizes life and activities of children which means that he or she plans, arranges and animates educational situations and introduces children into them. A teacher is an organizer, a guide and a partner for children who supports their development. He or she is obliged to create the most advantageous conditions for self-fulfilment and self-improvement of a child and particularly to stimulate emotions, cognitive curiosity and ambitions as well as to encourage activity and creativity. A teacher fulfils the leading role in the process of the education of a child. He or she decides about the direction and the content of educational and didactic work, chooses proper methods of pedagogical influences.

Children's participation in the reconstruction of the content of a work prompts them to remembering, concentrating on the specific activity, the culture of speaking and behaving. During classes in that field a preschool child can gain knowledge how the theatre art is created and enrich his or her vocabulary with notions such as: a director, requisites, a decoration, costumes, the stage movement, drama or the pantomime.

Thanks to the theatrical education children acquire generally acceptable norms, rules and moral values, learn how to express their own feelings, stimulate their imagination, shape empathy, cognition skills and experience as well as develop intellectual, emotional and physical activity.

Literatúra

AWGULOWA Janina, ŚWIĘTEK Wacława, 1985, *Inscenizacje w klasach początkowych*, Warszawa: WSiP, s. 22-23. ISBN 83-02-02613-1.

AWGULOWA Janina, ŚWIĘTEK Wacława, 1982. *Małe formy sceniczne w pracy przedszkola*, Warszawa: WSiP, s. 14. ISBN 83-02-01307-2.

BERNACKA, Danuta, 2001. *Od słowa do działania*, Warszawa: Żak, s. 6-9. ISBN 83-88149-47-4.

DORMAN, Jan, 1981. *Zabawa dzieci w teatr*, Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Upowszechniania Kultury, s. 46.

KLIM-KLIMASZEWSKA, Anna, 2010. *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa: ERICA, s. 46-48. ISBN 978-83-89700-23-0.

MYSTKOWSKA, Halina, 1991. *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa: WSiP, s. 24. ISBN 83-02-04242-3.

MYSZKA, Małgorzata, 2012. *Edukacja teatralna dzieci – skutecznym narzędziem pracy pedagogicznej nauczyciela*, (in:) *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro. Tradycyjne i współczesne aspekty edukacyjne*, Tom II, JAGIEŁŁO, Ewa, MATYSIUK, Renata, TYLUŚ, Urszula, (eds.), Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe, s. 109. ISBN 978-83-7051-674-1.

OKOŃ, Wincenty, 1996, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: Żak, s.36. ISBN 83-86770-29-5.

PANKOWSKA, Krystyna, 2000. *Pedagogika dramy : teoria i praktyka*, Warszawa: ŻAK 2000, s. 22. ISBN 83-88149-16-4.

PIETRUSZA-BUDZYŃSKA, Maria, 2006. *Moje patrzenie na sztukę teatru*, (in:) *Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej*, KĘDZIOR-NICZYPORUK, Elżbieta., Lublin: Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów Klanza, s. 127. ISBN 83-88644-28-9.

STYCZYŃSKA, Marianna, 2012. *Nauczyciel w organizowaniu optymalnego środowiska rozwoju dziecka przedszkolnego*, (in:) *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, ZACHARUK, Tamara, NIEWĘGŁOWSKA, Aneta (eds.), Tom II, Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe, s. 257. ISBN 978-83-934036-9-1.

The Regulation of the Minister of National Education of 30 May 2014 amending Regulation on the programme of preschool and general education in the individual types of schools (Journal of Laws of 2014 item. 803.)

Kontakt

Mgr Agata Fijałkowska-Mroczek
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Instytut Pedagogiki
Pracownia Wychowania Przedszkolnego
ul. Żytnia 39, p. 1.47
08-110 Siedlce
agata04@onet.eu

PROFESSIONAL COMPETENCES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS – A STUDY REPORTPROFESIONÁLNE

KOMPETENCIE UČITELIA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA – SPRÁVA ZO ŠTÚDIE

Anna SZKOLAK

Abstract

Content of article is related with the debate on the Polish teacher condition in the situation of the system transformation, changes in the Polish school. The particular role in this process ascribe an early childhood education teacher and his or her professional competences. Empirical research, carried out in the properly selected environments: town and country. Their professionalism was valued on the basis of self-assessment and observation results made by headmasters. The research results gave the empirical material proving the fact that early childhood education teachers present a good level of professional competences.

Key-words: professional competences, early childhood education teacher

Abstrakt

Obsah článku súvisí s debatou o kondícii poľského učiteľa v situácii transformácie systému a zmien v poľskej škole. Zvláštna úloha sa pripisuje učiteľovi a jeho kompetenciám už počas skorého vzdelávania. Výskumy sa uskutočnili v príslušne zvolenom prostredí: mestskom a vidieckom. Ich profesionalizmus bol hodnotený na základe samohodnotenia a výsledkov pozorovania riaditeľov škôl. Výskumy sa týkali materiálu, ktorý potvrdzoval skutočnosť, že učitelia prezentujú vysokú úroveň profesionálnych kompetencií.

Kľúčové slová: profesionálne kompetencie, učiteľ primárneho vzdelávania.

Introduction

It has been known for a long time, that early childhood education teachers play a peculiar and unique role to students as the highest authority and role models (L. Pawelec, 2012). They influence attitudes of children towards the school as an educational institution, and towards teachers and school duties.

The importance of early support of child development by educational institutions is strongly underlined. There is analyzed the question which directions of education and care for children should be accepted in practice in order to carry out the education process realization efficient

as well as to minimize education inequalities and exclusion of de-favourable groups (B. Muchacka, 2013).

In the face of the development of the information society, processes of globalisation of economy and culture, implemented at present reform of education and the nature of the teaching profession, when the knowledge and abilities acquired in the course of the preparation for the profession, quickly turn out to be insufficient, it would be justified to deal with the issue of diagnosing the competences of early childhood education teachers.

Professional Competences of Early Childhood Education Teachers

Competences of the teacher, namely knowledge, abilities and beliefs are *necessary* power to conduct their teaching and educational work and care work. A competent teacher is an educated person, able to teach in interdisciplinary ways, and noticing important subjects of contemporary world what in consequence affects the development of pedagogic mastery.

One should however be aware, that achieving an optimal set of professional competences is contradictory to the nature of teacher's work, because "the teaching profession is included in these professions, in which it is not possible to describe the final form of qualifications" (H. Kwiatkowska, 2008, p. 205). The knowledge, abilities and attitudes deciding on professional and effective teaching, are always not ready, insufficient, and need revision, so they should be incessantly improved and developed. It is connected among others with quickly changing working conditions, changes of social environment, development of scientific knowledge, the uniqueness of educational situations, or communication character of the teaching profession. The teacher acts in dynamic reality - namely open to changes, diversity and conflicts. He or she meets with students, parents, teachers, and everyone is different. They cannot predict neither problems, nor tasks they will face. These meetings require the permanent dialogue between educational partners, as well as of agreeing on common interpretation of the world and values which give meaning to the life.

Specified competences are characteristic of qualifications of people in the particular professions, as well as are a specific guarantee of achieving professional successes by them. Only people with specific and high competences can be champions at their profession. What competences should a contemporary teacher of early childhood education have then?

M.Portik i E. Novotná (2012) serve, that teachers of early education should own competences orientated on child, on his capability development; competences orientated on educational process – his mediumistic part, innovations, planned development personality child; competences orientated on teacher self – education (M.Portik, E. Novotná, 2012).

A very interesting model of competences essential for a contemporary teacher was shown by J. Szempruch. It includes competences of interpretative communication, creativity, cooperation, as well as pragmatic, information and media competences (J. Szempruch, 2001).

Competence of interpretative communication is a crucial component of teaching qualifications. Primacy of competence of interpretative communication is justified with specific character of this profession - thanks to it can be used competences concerning creating (working out programmes) and organising the transmission (selection of methods, forms and means) of object information, namely teaching in a narrow sense.. In order to define all aims, use methods and means, the teachers should answer themselves to the question, what they should do so that they don't become a tool of the manipulation and enslaving the students in their hands

and in what way use them in a specific educational situation. Competence of interpretative communication means the ability of understanding and defining educational situations and the effectiveness of communication, both verbal and non-verbal. Z. Nęcki stresses that, "apart from linguistic layer, also gestures, facial expression, speaking pace, intonation, accent, the position of the body, distance, the exchange of looks or even moving objects, make direct communication" (Z. Nęcki, 2000, p. 45). Except for that, competence of interpretative communication concerns the ability of establishing and supporting contact with the student, proper receiving and interpreting of educational messages, as well as understanding the nature of a teacher – student relation. The ability of the empathy oriented perception has essential meaning.

Apart from sharing knowledge, creating problem situations and stimulating creative educational attitudes of students is the main aim of the teacher. Competence of the creativity plays a crucial role at teacher's work. It manifests itself in creating and transforming elements of his or her methods (e.g. in preparing teachers' own programmes), taking the possibilities and safe limits into consideration in making creative changes and presenting reflections on them by teachers. According to I. Czaja-Chudyba "through a creative style of work, personal creativity, that is through creating a special atmosphere during classes, a teacher can effectively trigger children's creativity and constructive criticism" (I. Czaja-Chudyba, 2013, p. 229).At the same time, B. Sufa opines that "a creative teacher should not only create a proper environment for developing student's creativity but also, if necessary, modify creative activity of children according to their needs and developmental opportunities. He himself should feel the need for creativity" (B. Sufa, 2011, p.57). "The teacher should also stimulate student to creative thinking with his own attitude by demonstrating his curiosity about the world, showing doubt and being open to things, that he doesn't know, in to be a model of exploratory attitude" (B. Sufa, 2014, p.144). Teachers in reflection about personal pedagogical practice, but to owned practical knowledge not all-out trust (M. Grochowalska, 2014, p. 34). I. Paśko thinks, that "the teacher can be a wonderful professional, if he or she implements new teaching methods and textbooks as well as applies theory to practice. At present, the teacher more and more often faces the question, whether new ways of teaching are better for students or not? It is not possible to work in education as a professional without introducing changes and improvements into the educational process "(I. Paśko, 2004, pp. 118-119). "The teachers can appropriately manage the educational process, if they know their students (…), their cognitive abilities, motives for learning, their strengths and weaknesses and have good insight into their interests and expectations "(I. Paśko, 2010, p. 156).

Competence of cooperation which is included in professional competence standards of the teacher, performs an important part in teacher's activities. Mentioned competence is clearly seen in prosocial behaviour of the teacher and proper integrating students. The teacher with competence of cooperation, has the knowledge of patterns of cooperation and social development of students. He or she is able to modify the personal style of classroom management depending on the degree of students' development and their social and moral maturity. Teachers understand the need of the cooperation with other participants of educational process, they have abilities to cooperate to create conditions for learning in cooperation and they are responsible for the final effect.

Pragmatic competence is also becoming a subject of comprehensive analysis. A teacher who has basic psychological, pedagogical and methodological knowledge, and can diversify action

plans depending on made assessment, and who notices possibilities of students and financial and cultural conditions, as well as realizes guidelines of the inclusive education, has it. Such a teacher knows also legislation concerning education system and can keep school documents as well as is able to plan his or her own concept of upgrading abilities and improving skills.

Information and media competence means the ability to use the information technology and communications to improve educational processes. This competence includes among others, computer literacy, ability to use computer technology while working with children (the Internet, electronic mail), publishing teachers'own educational works (lesson plans, articles) on web pages (J. Szempruch, 2001, pp. 114-119). J. Górnikiewicz names computer competence the one, *which gives teachers pleasure*, and believes that it is worth to have it and use it on account of benefits at school and every day (J. Górnikiewicz, 2000). B. Kędzierska treats information and communication competence of the teachers as an integral part of general education and the condition of adapting a school teaching process to contemporary socio - technological environment (B. Kędzierska, 2000).

Although competences do not have a final form, that is an open structure which can be enriched with new elements, I believe this is the optimum scheme for the purposes of my research work.

Professional Competences of Early Childhood Education Teachers – research report

The need of debate on the condition of early childhood education teachers in Polish schools reformed in 21st century has become an incentive (motivator) to conduct pedeutological research recognizing and analyzing the situation of primary education teacher in school environment.

An investigation of professional competences of early childhood education teachers at particular stages of their professional development, and defining its deciding factors was the purpose of my theoretical research. Whereas showing the ways of supporting professional activity of teachers, effectiveness of different forms of training, improving skills and practical ways of preventing the professional burnout in this category of teachers, was the practical purpose.

I conducted research in the Świętokrzyskie Province on early childhood education teachers and headmasters of urban and rural primary schools. I investigated competences of interpretative communication, creativity, cooperation, as well as pragmatic, information and media competences. Teachers made self-assessment of their professional competences, and headmasters judged their teachers according to the same criteria.

The survey shows that early childhood education teachers have the highest standard of competence of interpretative communication, cooperation and pragmatic competence. The level of competence of creativity is a little bit lower, however teachers turned out to be most poorly in the category of information and media competence.

The research aimed also at determining the moment in a professional career of the teachers of grades 1-3, when they reach the peak of their professional development. Survey data allowed for the opinion, that according to the self-assessment of teachers' pragmatic competence, competence of interpretative communication, creativity and cooperation are at the highest level amongst teachers whose work experience is between 16 and 25 years. They are certified teachers, between 41 and 50 years old, who show complete mastery of their profession. Assessments

of headmasters agreed with assessments of teachers in case of competence of creativity and cooperation, but in case of pragmatic competence and competence of interpretative communication, headmasters assessed better those more experienced senior teachers. I noticed, that evaluations concerning information and media competence differ much from evaluations of other groups of pedagogic competences. Young trainee teachers had the best self-assessment. The headmasters gave higher assessment to teachers working in the profession of teaching for a longer time. The survey proved, that teachers who have additional qualifications and still improve them, have the highest level of competences. The work environment of early childhood education teachers also affects improving their professional qualifications - teachers working in urban environment achieved the highest results. I assumed that professional burnout was one of the factors hindering professional development of the teacher. It turned out, that this problem concerned early childhood education teachers, but to a small extent.

Observations made in the course of conducted research gave interesting new results, presenting educational reality and revealed new problems requiring further research. They also allow to formulate a few general conclusions for theory and pedagogical practice.

The research showed, that the level of pragmatic competence among early childhood education teachers is high. However, teachers did not master musical, technical and artistic skills and knowledge so well. What was the reason for that? Are the teachers not educated enough to use these skills during teaching process or are the skills too complex for the teachers to be acquired as a matter of fact that they are not specialists in the field of music and art or they do not have musical and artistic talent. It is a very important issue to deal with this problem at the stage of recruiting future teachers of pedagogical studies. The test of practical skills should eliminate people who do not have the abilities necessary for effective work in grades 1-3. More time should be given to educate candidates for teachers to develop their musical, technical and artistic.

The survey allows to say that competence of interpretative communication is well-developed among examined teachers. In spite of it, I noticed certain irregularities in the process of a teacher – student communication. Sometimes it is lack of control over emotions in contacts with students and not allowing them to express independent opinions as well as paying too little attention to students' words. That is why, it can be helpful for early childhood education teachers to draw their attention to better control of their behaviour and developing the ability of listening intently to what the child is telling them, since in the process of communication, not only a transmission is important, but also a reception. The participation in different forms of professional training of interpersonal communication can also make contribution to increasing competence of interpretative communication.

Opinions of questioned people allow to observe, that the level of competence of cooperation among teachers is high. But, exploring findings in this category, I noticed that teachers didn't appreciate possibilities of using assistance of the institutions supporting the functioning of schools, e.g. Psychological and Pedagogical Counselling Centre. It is essential to bring profits resulting from cooperation with this institution to teachers' attention. Psychological and Pedagogical Counselling Centre staff organize trainings and workshops for teachers, consultations on methods of evaluation of students' developmental progress and supporting their development. They provide the specialist child care to children with different educational needs, and offer help in creating programmes of corrective and compensatory classes.

The state of competence of creativity is not so satisfactory, like in the case of other groups of teachers' competences. Working out their own education projects, mainly teachers' own programmes, but also lesson plans causes teachers the greatest difficulty. During higher education it is necessary to pay special attention to teaching them how to work out programs, introduce new concepts, purposes and contents into them, in accordance with the core curriculum and supplementing it, since *being creative* is crucial competence of contemporary early childhood education teachers.

Since the state of information and media competence turned out to be low, there is a need to make teachers aware of the meaning of the ability of using information technology to follow the modern world. Teaching that kind of competence at the stage of the higher education is crucial for the teaching profession. One should make evident to early childhood education teachers that multimedia is a chance of the child development, and makes education more attractive, as well as supports the development of professional career. It is essential to prepare teachers of grades 1-3 to use computers. Conducting IT courses can be one of the ways to familiarize them with the educational software available on the market, that can be applied in grades 1-3 .

The survey allows to say that, the level of competences of professional teachers of grades 1-3 is diversified environmentally to the disadvantage of the country environment. It is essential to pay attention to the improvement of working conditions and to the possibility of receiving funding by school authorities, thanks to which, it will be possible to improve school physical facilities, obtain new teaching materials, new books to a school library and sports equipment as well as organize a school computer laboratory with an access to the Internet. Cooperation with various institutions, organizations, e.g. cultural centres, libraries, local associations can turn out to be useful in developing teaching competences through conducting extra classes, educational projects or making available school facilities.

The research showed that the problem of professional burnout existed among investigated teachers to a little extent. Therefore, in preparing teachers for the profession at university, it can be reasonable to take into account the professional burnout prevention and ways of coping with stress. It is worth remembering, that the very knowledge of the existence of the professional burnout is a crucial factor of stress prevention.

Conclusions

The research paper dealt with issues that may raise many questions. Thus, it seems essential to continue constant seeking best solutions in the field of developing professional competences of early childhood education teachers.

References

CZAJA-CHUDYBA, Iwona, 2013, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej- uwarunkowania nieobecności*, Kraków: UP, ISBN 978-83-7271-810-5, p. 229.

GÓRNIKIEWICZ, Jacek, 2000, *Po tej samej stronie. Nauczyciele i uczniowie w Internecie i multimedialnych widowiskach,* In: KOTUSIEWICZ, Alicja, Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*,* Białystok: TRANS HUMANA, pp. 347, ISBN 83-86696-67-2.

GROCHOWALSKA, Magdalena, 2014, *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", 1(31)/2014, pp. 27-40, ISSN 1896-2327.

KĘDZIERSKA, Barbara, 2000, *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa: IBE, pp.304, ISBN 978-83-61693-35-2.

KWIATKOWSKA, Henryka, 2008, *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, pp.
MUCHACKA, Bożena, 2013, Wychowanie przedszkolne w dzisiejszej Polsce, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, nr 1/2013, Czasopismo IPPiS, UP im. KEN w Krakowie, pp. 7-14, ISBN 978-83-63568-10-8.
NĘCKI, Zbigniew, 2000, *Komunikacja międzyludzka*, Kluczbork: Antykwa, pp. 256, ISBN 83-87493-11-2.
PAŚKO, Ingrid, 2004, *Model zawodowy absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej – nauczyciela przyrody*. In: MUCHACKA, Bożena, KRASZEWSKI, Krzysztof, ed. *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 115-123. ISBN 83-7271-266-2.
PAŚKO, Ingrid, 2010, *Edukacja przyrodnicza – oczekiwania uczniów klas I-III szkoły podstawowej*. In: ADAMEK, Irena, MUCHACKA, Bożena, ed. *Dziecko-uczeń w systemie edukacyjnym teraźniejszość i przyszłość*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, s. 155-162. ISBN 978-83-7271-592-0.
PORTIK, Milan, NOVOTNÁ, Erika, 2012, *Príprava učitel'a v kontexte zmien počiatočnej edukácie*. In: BAŁACHOWICZ, Józefa, SZKOLAK, Anna, ed. *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian,* Kraków: LIBRON, s. 27-33, ISBN 978-83-62196-45-6.
PAWELEC, Lidia, 2012, *Nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej,* In: BAŁACHOWICZ, Józefa, SZKOLAK, Anna, ed. *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian,* Kraków: LIBRON, s. 203-217, ISBN 978-83-62196-45-6.
SUFA, Beata, 2011, Wspomaganie twórczej aktywności językowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. In: ADAMEK, Irena, ZBRÓG, Zuzanna, *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Kraków: LIBRON, pp. 51-68. ISBN 978-83-62196-20-3.
SUFA, Beata, 2014, Kreatywność nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. In: BOGUCKI, Jacek, BOCHNIARZ, Agnieszka, GRABOWIEC, Anna, *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli. Część 3. Pedagogiczne przygotowanie przyszłych nauczycieli.* Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, pp. 139-148, ISBN 978-83-63503-20-8.
SZEMPRUCH, Jolanta, 2001, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole – funkcjonowanie i rozwój zawodowy,* Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze, pp.

Kontakt

Szkolak Anna, dr
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej
ul. Podchorążych 4, Kraków, Polska
anna.szkolak@gmail.com

EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ASPIRATIONS OF PEDAGOGY STUDENTS

VZDELÁVACIE A PROFESIONÁLNE AŠPIRÁCIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

Aleksandra KRUSZEWSKA

Abstract

Aspirations constitute a subject of interest for representatives of many fields, such as psychologists, sociologists and educationalists. They have different approach towards this notion and, at the same time, they emphasize its complexity. The most general definitions of aspirations make them synonymous with goals, plans, desires, dreams and also interests, which have significant influence on people's life. Scientific literature contains a lot of information on post-secondary youth's aspirations, but very little on students' aspirations. This paper attempts at presenting educational and professional aspirations of pedagogy students at the Jan Długosz University in Częstochowa.

Key words: professional and educational aspirations, career plans, labour market

Abstrakt

Ašpirácie sú predmetom záujmu odborníkov z mnohých oblastí, sú predmetom záujmu psychológov, sociológov a aj pedagógov. Majú rozdielny prístup k interpretácii tohto pojmu a súčasne zdôrazňujú jeho zložitosť. Najvšeobecnejšie definície ašpirácií korešpondujú s cieľmi, plánmi, túžbami, snami a tiež záujmami, ktoré majú významný vplyv na život ľudí. Odborná literatúra obsahuje mnoho informácií o ašpiráciách absolventov stredoškolského štúdia, ale iba veľmi málo informácii o ašpiráciách vysokoškolských študentov. V tomto príspevku chceme predstaviť vzdelávacie a profesijné ašpirácie študentov učiteľstva na Univerzite Jána Długosza v Čenstochovej.

Kľúčové slová: profesijné a vzdelávacie ašpirácie, profesijné plány, trh práce

1. Introduction

Graduation from a high school is an important stage in life of many young people. It is a crucial moment, which stimulates majority of future students to reflect on themselves and their future educational path. Their dilemmas usually focus on question whether a chosen faculty is connected with their interests and whether it allows them to find a satisfying job.

Aspirations constitute a group of impulses that stimulate human activity. Under their influence people take actions, which exert a beneficial influence on them or on the society they are functioning in. The term can be found in scientific literature, fiction as well as in everyday

speech. Meaning of this term, however, is still not clear, which can be easily noticed in world and scientific literature (Wawrzczak – Gazda, A., 2012, p. 61).

Issues concerning aspirations are present in many scientific fields. In particular psychologists, sociologists and educationalists are interested in this topic (Ordon, U., 2010, Wróblewska, W., 2001, p.13). However, they did not work out a general and unified definition of aspirations. Problems with generalisation of this notion are related mostly to various interpretations of this term as well as its all components.

Due to lack of consistency of definitions concerning aspirations in social sciences, it was suggested the term should be considered in three separate groups, which are typical of psychology, sociology and pedagogy (Zawada, A., 2013, p. 52 - 55).

Base for psychological definitions of aspiration is constituted by needs, which may be defined as specific state of the human body, which is characterized by feeling of lack of an element that is considered important for its operations, as well as plans to achieve some goals that are priority for an individual. Referring to Maslow's hierarchy of needs, aspirations are clearly beyond current requirements of a particular situation, which the individual exists in. At the same time, they attempt at bringing the individual to a higher level.

According to Z. Skorny aspirations stimulate human actions. They trigger various forms of functioning, which are used for active performing and completing tasks undertaken by particular individuals and social groups (Skorny, Z., 1980, p.5).

Sociologists are interested not only in aspirations, but also in their origin and the way they affect process of modelling a social structure and functioning of a society. Their observations comprise not only state and transformation of social system of values, but also development of aspirations of individuals, groups and communities (Skorny, Z., 1980, p.12).

According to A. Janowski aspirations are permanent, strong wishes and desires, which refers mostly to people's future life and objects they want to achieve in life (Szczepska-Pustkowska, E., 2003, p.196).

At the same time, pedagogical approach presents aspirations as "wishes, desires and plans concerning results of one's activity and states that are to be achieved in the future in connection with performing particular task or achieving some goals" (Skorny, Z., 1980, p.30). Thus, aspiration can be compared to dreams, which motivates people to act.

W. Okoń states that an aspiration is "striving for achieving some desired goals and ideals in life." According to him, some scientists combine aspirations with needs, while the others linked them with motivation, which lead individuals to achieve their goals (Okoń, W., 2004, p.34).

Young people who start studying are 18-23 years old. They are characterized by high level of intellectual processes. Consequently, they can learn on their own or with a guidance, they acquire knowledge in their most sophisticated forms, systematize it, verify and use for solving theoretical and practical problems. At the same time, they can develop their own attitude toward such knowledge and their mind as well as their intellectual capabilities. Specific features of this period of life along with implementation of new functions of universities are crucial for achieving by young students full development of their personality and their educational and professional aspirations. Scale and direction of this development depend on quality of students' functioning in the university environment (Jaskot, A., 1994, p.16).

In today's world, education is not an end in itself, but one of crucial means for achieving success and high social position. Consequently, studying is currently treated as a stage in the path to career and success. University studies help to get a well-paid job and have better life.

Good education is an investment that guarantees better start in life. Nowadays, educational and vocational aspirations are closely related to values of young people who start adult life (Juszczyk-Rygałło, J., 2013, p.169-180). They have an important function in intellectual development of the young people and include, among all, decision to complete studies at a chosen university or achieve desired level of education. Graduating from a university not only ensures professional education and qualification (Piwowarska, E., 2006/07, p 149-154), which are necessary to perform an interesting job, but also improves selfesteem and arouses respect and admiration.

2. Results of the study

The study aimed at finding information regarding educational and professional aspirations of pedagogy students and local labour market. The study was performed among 50 students who were about to graduate from Jan Długosz University in Częstochowa in academic year 2013/2014. All respondents were female because actually the faculty "Pedagogy" and speciality "Preschool and Early School Education" was occupied only by women.

Information on educational and professional aspirations of pedagogy students were acquired by means of an anonymous survey. The majority of the respondents (60%) came from rural areas. Significant part of them assessed financial situation of their families as good (52%) and accordingly: medium (40%), very good (6%) and bad (2%).

The most common factors that determined educational and professional aspirations were as follows: personal (need for self-realization, self-esteem and experience) and social (family, peer group, school).

First question in the survey presented reasons that led students to choose a particular faculty at the university. Choice of a profile of studying is an important decision, which should not be made hastily, under the influence of emotions.

Tab.1: Reasons for choosing a particular faculty

Answers	N	%
Interests	47	**94**
Parents' opinion	6	12
Level of difficulty of the faculty	7	14
Popularity of the faculty	0	0
Perspectives for well-paid job	11	22
Friend's opinion	6	12
Others	2	4

Source: study among students performed during M.A. thesis seminar

Note: multiple choice, the resulting percentages do not total 100%

Vast majority of students were driven by their interests while choosing the faculty. Only some of the respondents indicated also parents' opinion, perspectives for well-paid job and friend's opinion. Only two respondents chose "other" answer that was small distance to the university from their home.

Second questions concerned main reasons that influenced striving for higher education. Graduation from a university not only increases chances for a better job, but also improves self-esteem and self-confidence.

Tab. 2: Reasons that influence striving for higher education

Answers	N	%
Family's expectations	4	8
Friends' opinion	3	6
Own ambition	48	**96**
Willingness to get a well-paid job	29	58

Source: study among students performed during M.A. thesis seminar
Note: multiple choice, the resulting percentages do not total 100%

Almost all respondents identified own ambition as the reason that lead them to achieve higher education. More than half of them indicated willingness to get a well-paid job as a very important motive.

Next question in the survey referred to students' sources of financing. People who have financial problems cannot fully devote to studying; they have to earn for it.

Tab. 3: Students' sources of financing for educational purposes

Answers	N	%
Family support	26	**52**
Scholarship	12	24
Maintenance grant	14	28
Work	25	**50**
Other	1	2

Source: study among students performed during M.A. thesis seminar
Note: multiple choice, the resulting percentages do not total 100%

Data presented above indicated that more than half of the students received family support and worked to cover costs of their education. Approximately one fourth of the respondents received scholarship or maintenance grant. One answer was different: a special grant for disabled persons.

Answer for the following question was related to the previous one – what kind of job was taken up by the students. The people who start a job during university education, which is related to chosen faculty, can acquire experience and, consequently, it may help them to find a satisfying job in the future.

Tab. 4: Work started by the students

Answers		N	%
yes	consistent with the student's field of study	15	30
	inconsistent with the student's field of study	19	**38**
no		16	32

Source: study among students performed during M.A. thesis seminar
Note: multiple choice, the resulting percentages do not total 100%

More than one third of respondents revealed that their job was not related to the faculty they were studying. One third stated that the job was consistent with their field of study. Similar number of respondents did not start any work during studying.

Important cause for starting university studies may be parents' education. It is often observed that the lower parents' education, the greater their children's willingness to achieve higher education. Below table presents data concerning respondents' parents' education.

Tab. 5: Parents' education

Answers	Basic vocational		Secondary vocational		General secondary		Higher vocational		Master's degree	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mother	12	24	13	26	15	**30**	5	10	5	10
Father	14	28	25	**50**	8	16	2	4	1	2

Fathers of half of the respondents had secondary vocational education; the others had most frequently basic vocational and general secondary. Rarely the fathers had higher vocational education or Master's degree. Situation was quite similar as far as education of respondent's mothers was concerned. Most of them had general secondary education and secondary vocational. Occasionally, they had basic vocational or higher vocational education or Master's degree.[1]

One of further goals of the study was to investigate students' opinion on a university that would create appropriate conditions to prepare them for future career and support their development. As a result of these analyses, it was possible to acquire information referring to fulfilling particular functions by the university.

Therefore, another question included in the questionnaire concerned students' opinions on degree to which university functions were fulfilled. It is challenging for universities to perform their many tasks, as it often requires a lot of efforts.

Tab. 6: Degree to which university functions were fulfilled

Answers	Low		Hard to say		Medium		High	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Professional preparation	12	24	13	26	22	**44**	3	6
Supporting individual development	18	**36**	15	30	14	28	3	6
Formation of academic staff	14	28	11	22	21	**42**	1	2
Transmission of cultural values	10	20	13	26	25	**50**	2	4
Conducting general scientific research	12	24	20	**36**	17	17	1	2

Source: study among students performed during M.A. thesis seminar

1 It should be noted that most of the students came from rural areas and maybe this fact was related to parents' education.

Almost half of respondents assumed that university prepared them in medium degree for professional career. One third of the students admitted that university hardly supported their individual development. Formation of academic staff was also assessed as being at medium degree. The same referred to transmission of cultural values.

Next question in the survey referred to students' expectations towards the university, as it should not only teach particular content from the curricula, but also develop certain attitudes and principles, which would influence further personal and professional life.

Tab. 7: Degree of students' expectations towards the university

Answers	Low		Hard to say		Medium		High	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Development of "can-do" attitude	3	6	18	36	19	**38**	10	20
Ability to adjust to current situation	0	0	15	30	22	**44**	13	26
Development of sense of duty	1	2	13	26	25	**50**	11	22
Development of public speaking	2	4	4	8	20	40	24	**48**
Formation of self-discipline	0	0	10	20	24	**48**	16	32
Development of team leader role	0	0	9	18	27	**54**	14	28
Ability to work in team	2	4	6	12	20	40	22	**44**
Preparation for academic work	0	0	9	18	21	42	30	**60**
Development of sense of responsibility	1	2	10	20	21	**42**	18	36
Ability to take a risk	0	0	14	28	22	**44**	13	26
Formation of emphatic attitude	2	4	8	16	19	38	21	**42**
Development of tolerance	1	2	6	12	18	36	25	**50**
Development of creativity	0	0	7	14	13	26	30	**60**
Development of self-reliance	0	0	9	18	14	28	27	**54**

Source: study among students performed during M.A. thesis seminar

Analysis of above data shows that such answers as: "can-do" attitude, ability to adjust to current situation, sense of duty, self-discipline, team leader role, sense of responsibility and ability to take a risk were ranked as medium by the students. Other answers such as development of public speaking, ability to work in team, emphatic attitude, tolerance, creativity and self-reliance were marked as highly expected from the university.

These are usually one's interests that determine choice of a profile of studies. Consequently, the faculty indicates particular job, which the individual wants to occupy. However, chances and possibilities to perform the learned profession may be different. Thus, respondents were asked whether the chosen faculty should allow them to get a dreamed job. The majority of students regretted to reply to this question and marked "I don't know" (30%). Some of them (9%) marked "yes", and 11% were sure they would not "find" employment in their profession.

Another question concerned main circumstances which were crucial to find a job matching the learned profession. Awareness of such factors may stimulate the individual to undertake further actions aiming at getting a job consistent with personal interests.

Tab. 8: Factors that determine getting a dream job

Answers	N	%
Additional trainings, courses	29	**58**
Interpersonal skills	18	36
Education	22	44
Relationships and contacts	33	**66**

Note: multiple choice, the resulting percentages do not total 100 %

Half of the students perceived additional trainings and courses as crucial factors that determines getting a dream job. However, significant part of the sample group indicated "relationships and contacts". Around one third of the respondents chose answers "education" and "interpersonal skills".

Constantly changing educational reality requires continuous improvement of teachers' qualifications. Therefore, the next questions referred to obstacles that hinder further educational and vocational activity of students.

Tab. 9: Obstacles hindering realization of further educational and professional plans

Answers	N	%
Financial situation	21	42
Unemployment	37	74
Economic situation in the country	17	34
Family situation	3	6
Lack of time	14	28

Note: multiple choice, the resulting percentages do not total 100 %

Vast majority of the respondents identified unemployment as most onerous burden, which made it impossible to undertake further educational and professional actions. Each of other answers was given by approximately one third of the respondents.

One question in the survey aimed at identifying actions that should be undertaken by individuals to increase their chances for employment.

Tab. 10: Actions that increase chances for employment in acquired profession

Answers	N	%
Studying at a second faculty	8	16
Professional experience acquired while studies	11	22
Taking up academic work	1	2
Post-graduate studies, courses and trainings	25	**50**
No further actions	18	36
Others	2	4

Note: multiple choice, the resulting percentages do not total 100 %

Half of the respondents indicated post-graduate studies, courses and trainings. Some of them had already studied at a second faculty (or speciality) and acquired professional experience

while studying. Only one of the respondents planned to start academic work. And a little bit more than one third of the sample group emphasized they did not intend to undertake any further actions. Two of the respondents gave a different answer. It was volunteering.

The study was complemented by assessment of labour market for pedagogy graduates and their chances to perform the learned profession.

For this purpose directors of pre-schools and primary schools were asked to express their opinion. It was crucial because they were people who made decisions on hiring employees. Information obtained from the directors allowed to draw conclusion that vast majority of students may face significant difficulties in finding job as a pre-school or early-school teacher. Majority of the headmasters believed decreasing number of pupils was the main reason of pedagogy graduates' difficulties in finding a job. Talking about the obstacles, they mentioned also higher retirement age of currently employed teachers and the fact that too many students were graduating from pedagogy. Positions considered for employment were as follows: a preschool teacher and a pre-school teacher assistant. The planned (if possible) hiring of a new employee was justified by other teachers' retirement.

3. Conclusion

Nowadays, education and professional aspirations of young people are a crucial concern for researchers. Knowledge of this phenomenon allows not only understand goals and plans of young people, but also makes it possible to predict their future in constantly changing reality.

The study conducted among students showed that they displayed a differentiated level of professional and educational aspirations. On the one hand, they were satisfied with chosen path of education and wanted to perform studied profession. They also identified family life and passion at work as crucial values. On the other hand, only half of them manifested readiness for further professional training.

Taking into consideration the factors that determine educational and professional aspirations, the most important seems to be personality-forming elements. It is worthy being noticed the reason that led the vast majority of students to studying was their own ambition. Moreover, choice of a particular faculty was determined by their own interests. Social factors should be also mentioned. The study revealed that significant part of respondents had been working during studies and more than half of them received financial support from their families. What is more, the vast majority lived with their parents and confirmed good financial situation of their families.

Both students and directors of education establishments believed that realities of the labour market are terrifying. In the students' opinion, getting a job as a teacher was determined by additional qualifications and personal connections. At the same time, the directors revealed the most important barrier that prevented graduates from finding a job was constantly decreasing number of pupils and extension of teachers' retirement age.

Analysis of collected data made it possible to draw some conclusions. First of all, students' reluctance to further education may result from their difficult financial situation. At this age, young people usually want to stand on their own feet and start working. Financial independence may draw student's attention to further improvement of professional qualifications.

In addition, it is willingness to achieve higher social and material status that frequently lead young people from rural areas to gaining a university diploma.

Currently, however, higher education does not guarantee finding a satisfying job. This situation is a huge challenge for the university. Maybe enabling students to take part in additional courses or trainings will increase their chance to perform the learned profession.

Bibliography

JASKOT, K., 2006. *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin: Oficyna In Puls. ISBN 83-89402-40-8.

JASKOT, K., 1994. *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów*, Szczecin: Wydawnictwo A. P. Dokument, p.16. ISBN 978-83-9021-577-8.

JUSZCZYK-RYGAŁŁO, J., 2013. Role nauczyciela w otwartej edukacji In: KOCHANOWSKA, E. – SKIBSKA, J. ed. *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*. Bielsko-Biała, p.169-180. ISBN 978-83-63713-62-1.

OKOŃ, W., 2004. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, p.34. ISBN 83-89501-19-8.

ORDON, U., 2010. *Professionalism and Professional competence of teachers in a contemporary school*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza. ISBN978-83-7455-144-1.

PIWOWARSKA, E., 2006/07. Praca nauczyciela we współczesnej szkole- wybrane aspekty, In: SKOWROŃSKA, A. – LANGIER, C. ed. *Kierunki przeobrażeń współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD, Częstochowa, p.149-154. ISBN 83-916802-2-3.

SKORNY, Z., 1997. Aspiracje In: POMYKAŁO, W. ed. *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja, p. 30. ISBN 83-86169-03-6.

SKORNY, Z., 1980. *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, p. 5, p. 12. ISBN 83-04-00376-7.

SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA, E., 2003. *Aspiracje* In: PILCH, T. ed. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku*, t. III, M-O. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, p. 196. ISBN 83-89501-24-4.

WAWRZCZAK-GAZDA, A., 2012. *Aspiracje młodzieży deklarującej przynależność do subkultur młodzieżowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, p. 61. ISBN 978-83-7780-369-1.

WRÓBLEWSKA, W., 2001. *Aspiracje edukacyjne studentów*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, p. 13. ISBN 83-86696-71-0.

ZAWADA, A., 2013. *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym.* Kraków-Katowice: Oficyna Wydawnicza Impuls, p. 52 -55. ISBN 978-83-7850-418-4.

Kontakt

Dr Aleksandra Kruszewska
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
a.skowronska@op.pl

TEACHER'S CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION – DEMANDS AND REALITY

KREATIVITA V PRÁCI UČITELIA DETI V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU- POZIADAVKY A REALITA

Beata SUFA

Abstract

Creativity is an indispensable attribute of modern person's life and his future. Creativity as a permanent ability to generate new and valuable ideas allows, among others, solving various life problems creatively and adjusting to the changing reality. Broad understanding of creativity as an attitude towards life is used in education and in shaping educational practice. This article presents the characteristics of the creative teacher and student, describes the desired behaviours and actions, which encourage and develop the creative potential of students, and it also pictures a perfect and creative student and teacher in the opinion of the researched entities in early childhood education.

Key words: creativity, creative activity, upbringing, primary education

Abstrakt

Kreativita je nevyhnutným atribútom v živote človeka teraz i v budúcnosti. Kreativita ako trvalá schopnosť jedinca generovať nové a hodnotné nápady, umožňuje o. i. riešiť rôzne životné problémy tvorivým spôsobom a prispôsobovať sa neustále sa meniacej realite. Široké chápanie kreativity ako životného princípu sa využíva v pedagogike a pri tvorbe edukačnej praxe. V článku charakterizujeme tvorivého učiteľa a žiaka, opisujeme požadované správanie a aktivity vyučujúceho, ktoré stimulujú a rozvíjajú tvorivý potenciál žiakov a ukazujeme ideálneho žiaka i učiteľa na základe mienky skúmaných subjektov v edukácii detí v mladšom školskom veku, v súvislosti s chápaním pojmu kreativita.

Kľúčové slová: kreativita, tvorivý učiteľ, kreatívne dieťa, stimulovanie tvorivého potenciálu

Introduction

Creativity is an indispensable attribute of modern human's life and his future. Creativity as a individual's permanent ability to generate new and valuable ideas, allows, among others, solving

various life problems creatively and adjusting to the changing reality. Broad understanding of creativity as an attitude towards life, is used in pedagogy and in shaping educational practice.

Creative teacher and creative student – need and value in education

When interpreting the concept of creativity should be taken as a synonym for creative attitude, manifested in various behaviors of innovator (K. J. Szmidt 2007, p. 53, 57). As shown by K.J. Szmidt creativity, "which is the ability to frequently generating new and valuable creations (things, ideas, methods of action), coincides with innovation - the ability to implement these ideas into practice, and both of these features combines creative attitude(K.J. Szmidt, 2007, p.51-53). The author suggests to refer this term only to the behavior and attributes of man, that is personalistic dimension of creativity. According to E. Nęcka (2005) creativity is manifested in the production of new and valuable creations, the product may be only behaviour. M. Karwowski defines creativity as a combination of abilities and creative attitudes, at the same time indicates that creativity is a creative potential" (M. Karwowski, A. Gajda, 2010).

Explaining the concept of "creative person" can therefore as a flexible, inventive man, whose goal is to create something new and original. Such a person has the ability to unconventional, independent thinking and self-expression. Such person's way of thinking is characterized by fluidity, mobility and independence. It also has the ability to think creatively, which enables you to: recognize the differences, similarities and changes, and changing levels , recognition and conversion points of view. A creative person sees the world individual and sensitive way; has the courage to express their ideas in a unique and original way; is characterized by (...) freedom, spontaneity, expressivity, integration and self-acceptance (A. Baj 2010, p. 27). Is opened to new experiences, additionally demonstrates the high level of discipline and perseverance (M. Waters,1999, p.109). Such actions are transgressive and are the basis for the changes himself and the environment (J. Kozielecki, 1997).

Creativity at the stage of elementary education, as indicated by J. Uszyńska- Jarmoc (2003), refers to ways of developing creative attitudes of children, sets the goals, content, tasks for the teacher and the child for the development of creative activity as a basic factor for the development, strengthening and nurturing the creative personality both. Strengthening creativity on the one hand aims to develop the skills of the original production, a variety of ideas in a short time, is focused on developing individual child's abilities to think and act in a creative way, on the other hand, however, should stimulate the creative activity of the teacher. It should be emphasized that the teacher does not have to be an inventor, explorer, artist-creator, does not have to indulge in creativity in any field or use unconventional methods of teaching. It is enough that he will be sensitive to the ideas of the students and their work and leave them with the necessary autonomy. According to Edward Nęcka extremely important here is the ability to create new ideas, unconventional perception of reality and the effective elimination of barriers to creative thinking (E. Nęcka, 2005, p.201-202). The duty of the teacher is skillful development of the creative abilities of children and providing them with proper situations, as well as the creation of new solutions for appearing educational and behavioral problems in the classroom. So, what should be a creative teacher like, to be able to stimulate, develop, foster child and his creativity and act creatively himself?

Numerous characteristics of the creative teacher include, among others, such features as openness to experience and tolerance of ambiguous content, independence and nonconformity,

perseverance and scrupulousness, dominance and a strong ego and sense of humor, inter- and intrapersonal competencies (M. Karwowski, A. Gajda,2010, p.236).

Creative teacher should be characterized by authenticity, empathy, openness, assertiveness and flexibility, thoughtfulness and innovativeness (K. Szmidt, 2005, p. 204-222). Should be able to stimulate creative thinking of children, their cognitive curiosity, procreative motivation and shape the practical skills associated with creative actions in different areas of activity. Factor in determining creative teacher should be an innovative style of work, which has an impact on the development, stimulating and supporting children's creativity, triggers self-creation of students and their full of invention relationships with the world.

Teacher creative "continually creates, for example educational projects (...), constantly looks for, examines, experiments, is totally involved in what he does, responsible, flexible, tenacious(A. Szkolak, 2013, p. 170).

Creative teacher takes into account tasks such as:- developing students' ability to act purposely - reasonable based on the reproduction of the existing knowledge ("transmission of knowledge");- helping in acquiring the ability to react beyond the framework of social conventions, supports discourse, which creates active, generative knowledge, able to stimulate the activity;- learning the critical involvement in the form and content of education - separating true from the false, what is deep, from what is shallow and superficial.

Furthermore teacher teaches:- critical thinking (checking the value of their views);- speaking with his own voice;- finding sources of their beliefs and actions;- be aware of the limits and removing obstacles of their own lives (E. Bilińska-Suchanek, M. Jarecka – Żyluk, 2005, p.58).

Activities of creative teacher, based on high moral intellectual competencies should therefore aim to teach children to think creatively, to encourage their creativity, support them in overcoming creative inhibitors. In the context of described measures of creative teacher which can provide for the efficient and responsible functioning of children now and in the future in the complicated realities of the twenty-first century, it seems reasonable to develop their creativity. It allows to adapt to the conditions set by the nature of the environment, enables modifying the actions and thinking. Obtained in this way for children creative powers should enable the continual conceptualization of knowledge and skills to function in a life full of different challenges and tasks in conditions of rapid development of civilization. It is worth emphasizing that these features of creative people, such as sensitivity to the world, smooth, independent, creative thinking, analytical and synthetic mind noticing a situation of ambiguity, flexibility, optimism, self-confidence, risk-taking, openness to new experience, a high level of discipline and perseverance are qualities that are useful not only in school, but mainly in social and professional life. Going beyond the boundaries and crossing capabilities is a source of growth not only his own "I", but also the environment and the world. Creativity is an important goal, the value and the need for modern education. Helping in an effective way in the development of creative children, requires making creative activities by their teachers. Unfortunately, characteristics, which are an evidence of creativity of students, such as constructive nonconformity, not succumbing to authority, self-confidence, self-esteem, sense of humor, the ability to spontaneous expression, impulsivity, emotionality, creating their own rules of conduct, risk-taking (S. Popek 2001, E. L.Wetsby, V.L. Dawnson 1995) may seem troublesome for the teacher, or give rise to conflicts in the classroom, may also influence the perception of the student and the teacher's behaviour towards him.

Does ideal mean creative student and teacher? Reality and expectations

Researches indicate that a greater chance to develop their skills and improve school achievements has the student, whose teacher is seen as capable, creative, with great possibilities of development.

Teacher's own views about the possibilities of the students, his ability and willingness to learn, determining expectations and educational activities of the teacher, can support these capabilities or effectively block their development. As a teacher sees a child depends not only the interpretation of his abilities, the ability and willingness to learn, but also the interpretation of the student's real actions, their naming and evaluation, and on this basis the adjustment the tasks to imagined the possibilities of pupil. Teacher's image of the student is therefore relevant for creating the conditions, educational environment. Conceptualizing child / student in the development of determines teacher's pedagogical style, which is important for school learning and individual achievements (J. Bałachowicz, 2009).

Developing the creative abilities of students, based primarily on the educational activities of teachers, is dependent on the ability of accurately identifying the possibilities of creative students. Unfortunately, some teachers in contacts with students use schematic knowledge about creativity, colloquial, often stereotyped (I. Pufal-Struzik, 2009, p.27-28) and follows the implicit theories of creativity, and so common concepts, unconscious subjective beliefs, intuition .Often the creativity is combined by teachers with the features of a good student, so diligence, intelligence, proactive attitude and independence, but whether the student is seen as a creative decides his academic performance associated with high intelligence (A. Gajda, 2009), which is not a necessary condition for the existence of creativity.

The test results of Maria Czerwińska - Jasiewicz (1984), Aleksandra Gajda (2009) show that teachers prefer children intelligent than creative. Creative skills are noticed, if coexists with high levels of intelligence.

The test results of Janina Bałachowicz (2013) indicate, however, that "picture of perfect student" based on features identified by teachers differs from the theoretical considerations particularly in the sphere cognitive and personality. While teachers appreciate the independence and creative cognitive activity of the child, but with the addition of reproductive learning, it unfortunately do not appreciate the high such features as originality, openness, independence, strength and perseverance, testifying for creativity. There are differences in defining the image of the ideal student, desired, liked. Creative student is often seen as problematic, requiring individualisation, continuous searching for new content and preparation of tasks at a higher level, and therefore requires effort in educational activities and teaching, which may lead to lack of motivation. Results of the study also show that although the majority of the surveyed teachers appreciate creative behaviour and recognize creative qualities in a child's development, they also highly prize features from dimensions of algorithmic behavior, and thus the cognitive, useful for school-based learning acquisition, rather than exploring and conformist behaviour. It can therefore be concluded that teachers equip students in the experience of sameness, learning "after track" and conformist attitudes adaption. Meanwhile, the activities of the child (cognitive and social) and the subjective experience of the activity are essential for development and are prototypes for future activity in adulthood. Ideal student, even if only declared, should be indicator of educational activities and the model of their constructing, is also essential to define kind of relationship with the student and the rules of interaction (J. Bałachowicz, 2013).

Unfortunately, this picture can be applied to the observed teacher's style of work, which often does not have the ability to create a culture class focused on creative learning, is more focused on the message than on independent learning, developing motivation and interests of the child.

It is worth noting that the features which are an evidence of creativity of the child are often highlighted and appreciated by teachers who see themselves as creative. Preferring instrumental style by teachers, unfortunately, also promotes the appearance of adaptive behaviour of children which are not very useful in a dynamically changing world. Early childhood education teachers also indicated that they have little ability to create conditions for the development of creative attitudes of students, which is caused by the lack of opportunities for competence improvement in the process of creative training (J. Bałachowicz, 2013). Results of research conducted by Anna Szkolak (2013) also confirm that the condition of the creative competence of teachers and their knowledge about the development of creativity in children is not satisfactory. Although the declarations of teachers indicate a positive research attitude research and assessment of creative skills, which is the basis of bottom school changes and pedagogical innovation, according to the author, this assessment may be a bit overstated, because a notable number of teachers expect and use ready-made guidelines specific instructions by accepting adaptive and instrumental attitude towards school function, owned and trained skills. Similar results were obtained by Maria Kocór (2011) also confirm that despite the high self-esteem, participation of teachers in self-education and self-creation is at a low level.

It is worth emphasising that such features which show the creativity of the child, are often pointed and appreciated by of teachers, who see themselves as creative. According to W. Dobrołowicz (1995), D. Klus-Stańska and M. Nowicka (2005), teachers are often those less creative, conservative, limited with various barriers (social, system and psychological) that inhibit their creativity. Not only to a small extent they create, but also are unwilling to recognize, appreciate and accept the ideas of others.

Unfortunately students do not particularly care for the fact that their teachers were creative, or at least it is not the most important. Creativity is for surveyed students something like attractive additional feature, valuable complement to the perfect teacher. However, you can look optimistically at the results of the study. Students want a teacher who with his commitment, knowledge, charisma and emotional relationship to the world allow them to be creative (M. Karwowski, 2010).

Pupils who happened to "touch" the different areas of creativity, are characterized by a specific vision of the ideal teacher. The profile of such a person there is no a lack of emotionality, sudden explosions - the dynamism and excitability are characteristic, but in conjunction with the intellect - openness. Conscientiousness and amicability are clearly not so important. We are dealing with a vision of a charismatic teacher, and by using terminology, present in today's studies of the relationship teacher - student, teacher -transformational leader (M. Karwowski, 2004).

Creativity of a teacher and students' creativity development

According to Christopher J. Schmidt (2005, p.204-222) the level of creative abilities of the teacher is a factor significantly affecting the effectiveness of activities supporting the creativity of students. Teacher internally motivated to creative activity and developing constantly working method is for the child leader, a source of identification, motivation and model of activities,

experiences, and relationships with the world. Such a teacher can effectively create an environment for a child's education as required, the aspirations of the individual and constantly changing social conditions. Convinced of the creative possibilities of each child ,possessing the necessary methodological skills (J. Kujawiński, 1990, p. 62-63), appreciates the creativity of pupils and its manifestations.

One of the conditions for the success of the actions taken by the children is creative teacher's style, creative innovation in the educational process, perceiving, understanding and supporting the creativity of students, creating an atmosphere conducive to creativity. Atmosphere of openness, security, freedom and tolerance for "otherness" and "new" children's behavior or ideas, requirements adjusted to their capabilities, the flexibility of the process of teaching and individual approach to students is the information necessary to develop and stimulate creativity. Proper attitude of teacher for rewarding creative behaviours of children, should be expressed in: - appreciation the unusual questions; -respect for the unusual ideas - manifesting that their ideas are valuable - not judgmental action - associating assessment with its causes and consequences (E.P. Torrance). All these activities dare to creativity by developing high motivation, a sense of independence from others, willingness to take risks and activities perseverance and flexibility in times of failure and in the face of adversity. An important role plays also encouraging students to have fun, which enables the creation, generation of ideas, testing and checking their value. Taken in fun interactions with the ability to observe what happens, reflect on their discoveries, ask questions and formulate responses, allow child i kindergarden checking constructed hypotheses (M. Grochowalska, 2013). Fun, writes Magdalena Grochowalska (2013) ''allows children to not only develop cognitive competencies, social skills, learn to solve problems, develop memory, but also perfectly stimulates creativity. "

Teacher's creative actions, which encourage children to be creative should always be accompanied by the work of cooperating style of communication, allowing the symmetry of the teacher-student relationships, self-reliance, presenting his own opinion, giving feedback, acceptance.

However, the role of the superior practical- moral competencies, expressed wwith empathy, self-reflection, continuous self-monitoring, deepening the understanding of its role, reflection on the essence of education and reflection, if the values and knowledge that are given to pupils are helpful for their development, and also limit. Ingrid Paśko writes that the teacher can properly direct the education process if they know their students (...), their cognitive abilities, learning motives, their strengths and weaknesses, and is clear about their interests and expectations ". As a competent partner in the development of the child, the teacher should be able to take into account the prospect that conditions appropriate interactions, depending on the level and range of knowledge of skills, competencies, behaviors (attitudes). " (B. Muchacka 2012, pp. 18-19). According to I. Paśko "teacher can be a great proffesional, if implementing new teaching methods and textbooks, and uses theory in practice. (…). It is impossible to work in education as a professional without making any changes, adaptations and improvements to the process of education "(I. Paśko, 2004, s. 118-119).

The test results of W. Andrukowicz (2001) indicate that the differentiation of content and stimulate forms may result in disclosure of the ability, and early stimulation determines the vocabulary of children, originality of ideas, imagination and openness to new problems. It also

causes a significant increase in children's creative abilities, verbal fluency, inhibition unlock and affirming in their own capabilities.

Creative behaviours of teachers should also take into account such tasks as:- providing individual reinforcements and encouragement to increase the likelihood of creative behaviour of children;- protection against sanctions of their peers forcing conformist behaviours;- creating encouraging to creativity group norms that creative activity could be a role model;- substantial help providing information about sources of knowledge;- methodical help in learning heuristic techniques of intellectual work (E. Nęcka, 1995).

Results of the study also indicate that the usage of multiple media in education and educational strategies not only helps to improve individual learning, but also increases the efficiency and capabilities of the learner (M. Muchacki, 2010)

Conclusions

While developing creativity it is important to stimulate personality and flexibility of student, but also the teacher, in order to protect him from the methodical routine. Teacher should be characterized by cognitive courage, independence in thinking, criticism and self-criticism. It is important to educate teachers who deliberately and effectively will develop students' creative ability and to create such situations in practice, in which creative student and creative teacher truly "meet each other"(I. Czaja –Chudyba, 2013). Studies indicate that especially the three features of personality of teachers: the openness, flexibility of and originality are essential for activating the creative behaviour of children and blocking conformity.

It is recommended that the purpose of the modern teacher was constantly provoking students to think creatively to solve problems, trigger personality in them, and above all the courage to be themselves and presenting unconventional forms of creativity and ingenuity.

Important for educational practice is whether the teacher shapes the attitudes of creative students, defines the objectives, content and tasks related to creative activity, supports talents of students, strengthens self-esteem, internal motivation and attitude of reflexivity, as well as developing learning skills in a peer group. For effective teaching children of all ages, the teacher should be characterized by passion for their profession.

Bibliography

ANDRUKOWICZ, Wiesław., 2001. Edukacja integralna, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", ISBN 83-7308-021-X.

BAJ, Agata, 2010/2. Czy szkoła to dobre miejsce na kreatywność? In: „Życie Szkoły".

BAŁACHOWICZ, Józefa, 2013. Obraz kreatywnego i idealnego ucznia w poglądach nauczycieli. In: ADAMEK, Irena, BAŁACHOWICZ, Józefa, eds., Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka, Kraków: Impuls. ISBN 978-83-7850-122-0.

BILIŃSKA-SUCHANEK, Ewa., JARECKA-ŻYLUK, Małgorzata, 2005. Przygotowanie nauczyciela do dekonstrukcji kultury w edukacji. Model kształtowania postawy krytycznej nauczyciela. In: HORNER, Wolfgang, SZYMAŃSKI, Mirosław, S. eds., Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

BAŁACHOWICZ, Józefa., 2009. Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP. ISBN 978-83-61121-07-7.

CZAJA-CHUDYBA, Iwona. 2013. *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej –uwarunkowania nieobecności,* Kraków: Wyd. UP. ISBN 978-83-7271-810-5.

CZERWIŃSKA-JASIEWICZ Maria., 1995. Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi, „Psychologia Wychowawcza", 4, s.412-431.

DOBROŁOWICZ,Witold,1995. Psychodydaktyka kreatywności, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa. ISBN 83-88149-41-5.

GAJDA, Aleksandra, 2009. Bingo albo kulą w płot: Analiza eksploracyjna nauczycielskich nominacji w zakresie kreatywności. In: KARWOWSKI, Maciej, eds. Identyfikacja potencjału twórczego, Warszawa: Wydawnictwo APS, ISBN 978-83-89600-58-5.

GROCHOWALSKA, Magdalena, 2012. O społecznym środowisku uczenia się języka, czyli dlaczego dzieci potrzebują zabawy. In: Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce. Tom 2., OGRODZKA-MAZUR, Ewa, SZUŚCIK, Urszula, ZALEWSKA_BUJAK, Małgorzata eds., Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls". ISBN 978-83-7587-468-6, ISBN 978-83-7850-09905.

KARWOWSKI Maciej., 2004. Wybrane cechy osobowości uczniów zdolnych i twórczych. In. POPEK, Stanisław, eds., Twórczość w teorii i praktyce, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s.69-81.

KARWOWSKI, Maciej, GAJDA Aleksandra, eds.. 2010. Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. ISBN 978-83-89600-77-6.

KLUS-STAŃSKA, Dorota, NOWICKA, Marta. 2005. Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

KOZIELECKI, Józef, 1997, Transgresja i kultura, Warszawa: Akademickie Wydawnictwo „Żak" .

KUJAWIŃSKI, Jerzy, 1990, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-03756-7.

LACHOWICZ-TABACZEK, Kinga, 2004. *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, Gdańsk: GWP. ISBN 83-89574-33-0.

MUCHACKA, B., 2012, Możliwości współczesnej edukacji w kontekście jego potrzeb. In: OGRODZKA-MAZUR, Ewa, SZUŚCIK, Urszula, ZALEWSKA-BUJAK, Małgorzata.eds. Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce. Tom 2., Oficyna Wydawnicza „Impuls": Kraków, ISBN 978-83-7587-468-6, ISBN 978-83-7850-09905.

MUCHACKI, Mateusz, 2010. Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce. In: MIGDAŁEK, J., FOLTA Weds. Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela, Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, s. 79 – 85. ISBN 978-83-7638-003-2.

NĘCKA, Edward, 2005. Psychologia twórczości, Gdańsk: GWP, ISBN 83-7308-460-6.

PAŚKO, Ingrid, *Edukacja przyrodnicza – oczekiwania uczniów klas I-III szkoły podstawowej*. In: ADAMEK, Irena, MUCHACKA, Bożena, ed. *Dziecko-uczeń w systemie edukacyjnym teraźniejszość i przyszłość*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, s. 156.

PAŚKO, Ingrid, 2004, *Model zawodowy absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej – nauczyciela przyrody*. In: MUCHACKA, Bożena, KRASZEWSKI, Krzysztof, ed. *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 118-119. ISBN 83-7271-266-2.

POPEK Stanisław, 2001. Człowiek jako jednostka twórcza, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. ISBN 8322717903.

PUŚLECKI, Władysław, eds., 2008. *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s.21-26. *ISBN* 978-83-89518-68-2 .

PUFAL-STRUZIK, Irena, 2009. Intuicyjne koncepcje nauczycieli a rozwój twórczych predyspozycji uczniów. In: ZAWADZKA, B. ed. Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość, część 3, Kielce: Wydawnictwo UJK, pp. 27-28.

SZKOLAK, Anna. 2013. Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania, Kraków: ATTYKA. ISBN 978-83-62139-48-4

SZMIDT, Krzysztof,J.,2005, Pedagogika twórczości, Gdańsk: GWP. ISBN 9788374890724.

USZYŃSKA-JARMOC, Janina, 2003.Twórcza aktywność dziecka. Teoria-rzeczywistość-perspektywy rozwoju, Białystok: Trans Humana, ISBN 83-89190-15-X.

WATERS, Michael., 1999, Słownik rozwoju osobistego, Pojęcia i teorie samodoskonalenia, Medium. ISBN 83-87863-31-9.

WETSBY, E.L., DAWSON, V.L., 8/1995.Creativity : Assert or burden in the classroom?"Creativity Research Journal" p. 1-10

Kontakt

Beata Sufa, dr
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej
ul. Podchorążych 4, Kraków, Polska
beatasufa@interia.eu

INNOWACJE W KSZTAŁCENIU WCZESNOSZKOLNYM

INNOVATION IN EARLY SCHOOL EDUCATION

Wojciech DUCZMAL – Sławomir ŚLIWA

Abstrakt

Artykuł dotyczy innowacyjnego programu kształcenia do klas I-III szkół podstawowych w ramach projektu realizowanego przez Wydział Pedagogiczny Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu pt. *Uczenie się przez działanie. Innowacyjny program nauczania "Poznać i zrozumieć świat" do edukacji wczesnoszkolnej.* Program w swych założeniach teoretycznych bazuje na teorii konstruktywizmu, taksonomii B. Blooma, teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera oraz neurodydaktyce. Ponadto innowacyjność programu dotyczy także umiejętności myślenia naukowego: umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa oraz umiejętności uczenia się jako sposobu zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji. Dodatkowo treści programu wzbogacono w wiedzę z zakresu przedsiębiorczości.

Słowa kluczowe: innowacje, ksztacenie wczesnoszkolne, neurodydaktyka, program kształcenia

Abstract

This article applies innovative education program for grades I-III schools in the framework of the project *Learning by doing. The innovative curriculum "Know and understand the world" to early childhood education* implemented by the Faculty of Education The Academy of Management and Administration in Opole. The program in theoretical assumptions based on the theory of constructivism, B. Bloom's taxonomy, H. Gardner multiple intelligences theory and neurodidactic. In addition, the program also applies innovative scientific thinking skills: the ability to draw conclusions based on empirical observations on nature and society and learning skills as a way of satisfying the natural curiosity of the world, explore their interests and prepare for further education. The program also content enriched with knowledge of entrepreneurship.

Key words: innovation, early school education, neurodidactic, education program

Wstęp

Innowacyjny program nauczania do edukacji wczesnoszkolnej *"Poznać i zrozumieć świat" do edukacji wczesnoszkolnej* został opracowany i wdrożony na Wydziale Pedagogicznym w

Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu w ramach projektu *Uczenie się przez działanie. Innowacyjny program nauczania.* Celem zapewnienia jak najwyższej jakości kształcenia, powołana została grupa ekspertów, specjalistów, dydaktyków i metodyków, którzy opracowali innowacyjny program nauczania pt .„Poznać i zrozumieć świat", zgodny z podstawą programową i zawierający wszystkie ujęte w niej treści.

Projekt ten był finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, działanie 3.3.4. Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty konkursowe. Konkurs nr 1/POKL/3.3.4/2013. Instytucja wdrażająca: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Innowacyjny program „Poznać i zrozumieć świat", kształtuje w szczególności umiejętności myślenia naukowego i posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Jego innowacyjność, bazująca na koncepcji uczenia się przez działanie, zakłada aktywny udział uczniów w zdobywaniu wiedzy i nowych umiejętności, m.in przez wykorzystanie metody projektu edukacyjnego, prowadzenie licznych obserwacji, doświadczeń i eksperymentów oraz stosowanie interaktywnych narzędzi edukacyjnych. Dzięki temu program rozwija ciekawość poznawczą uczniów, umiejętność podejmowania inicjatyw i pracy zespołowej, ułatwia asymilację w szkole dzieci w różnym wieku, w tym 6-latków i uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych, przez koncentrację na ich indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się.

W ramach projektu została także stworzona obudowa dydaktyczna komplementarna z programem nauczania, obejmująca pomoce i narzędzia niezbędne w efektywnej realizacji kształcenia w oparciu o założenia innowacyjnego programu. W ramach obudowy powstały materiały dydaktyczne takie jak:

- instruktarze do pracy z uczniem ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi;
- instruktarze do pracy z uczniem zdolnym;
- arkusz obserwacyjny uczniów z problemami edukacyjnymi;
- przykładowe zestawy ćwiczeń do pracy z uczniem ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi;
- przykładowe zestawy ćwiczeń do pracy z uczniem zdolnym;
- miniprojekty;
- materiał metodyczny dotyczący prawidłowości rozwojowych ucznia-dziecka;
- suplement do programu, na który składał się słownik metod edukacji wczesnoszkolnej;
- materiał metodyczny dotyczący nauczania matematyki;
- pakiety doświadczeń do pracy z uczniem 6, 7, 8 i 9-cio letnim;
- plan pracy z uczniem;
- zestaw scenariuszy zajęć dla klasy I, II i III;
- pakiet doświadczeń i obserwacji;
- e-eksperymentaria;
- wieloprofilowy arkusz przystosowania szkolnego;
- elemantarz do nauczania j. polskiego;
- zestaw scenariuszy zajęć do nauczania matematyki dla uczniów ze specyficznymi problemami edukacyjnymi i zdolnymi;
- zadania, ćwiczenia i zabawy z Aktywkiem i Leniwkiem.

Materiały metodyczne poświęcone koncepcji uczenia przez działanie stanowić będą wsparcie merytoryczne dla nauczycieli w zakresie pobudzania aktywności uczniów, pozwalających poszerzać wiedzę i rozwijać nowe umiejętności. Scenariusze lekcji, ułatwią organizację zajęć i pracy uczniów, zapewniając realizację programu zgodnie z przyjętą koncepcją.

Opracowanie instruktarzy do realizacji zajęć, ukierunkowanych na pracę z uczniami zdolnymi i z trudnościami w nauce, umożliwił dostosowanie kształcenia (m.in. dodatkowe zadania dla uczniów zdolnych, zestawy powtórzeń dla uczniów z trudnościami w nauce).

W działaniach uwzględnione zostały również różnice pomiędzy uczniami kl. I-III pod względem wiekowym.

Aktywne uczestnictwo dzieci w zdobywaniu wiedzy oraz rozwój umiejętności podejmowania inicjatyw i pracy zespołowej zostało zapewnione poprzez zaprojektowanie pakietów doświadczeń i obserwacji edukacyjnych, obejmujące m.in. badanie właściwości wody, słońca, roli roślin i owadów, oraz uczestniczeniu w e-eksperymentariach pozwalających zrozumieć mechanizmy funkcjonujące w przyrodzie. Dodatkowo uczniowie będą mogli korzystać z interaktywnej gry edukacyjnej (gra z 4 poziomami trudności dostosowanymi dla 6, 7, 8 i 9-latków), kształtującej postawy przedsiębiorczości, kreatywność uczniów i umiejętności posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Obudowa dydaktyczna programu została tak stworzona, by była ogólnodostępna i pozbawiona barier - możliwa do wdrożenia dla placówek, które chciałyby skorzystać z programu z jego obudową poza projektem.

Założenia teoretyczne programu

Program „Poznać i zrozumieć świat" opiera się **na teorii konstruktywizmu**, **taksonomii Benjamina Blooma, teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera** oraz -założeniach **neurodydaktyki** [Bułka, 2014, s. 7-14].

Teoria konstruktywizmu wykorzystuje badania współczesnej filozofii, psychologii i antropologii. Opisuje wiedzę jako konstrukcję umysłu jednostki, powstającą dzięki jej własnej aktywności. Wiedza staje się wewnętrzną tworzoną reprezentacją świata, w którym człowiek żyje i działa. To człowiek nadaje jej znaczenie i strukturę, a nie przyswaja jej jako gotowy produkt przekazywany przez innych ludzi [Misiorna, 2001, s. 8]. Umysł ucznia nie kopiuje wiedzy drogą informacji, lecz na podstawie samodzielnych działań i rozwiązywanych problemów przetwarza i tworzy pewne konstrukty. Uczniowie, przystosowując się do otaczającego świata, konstruują wiedzę poznawczą, społeczną i intelektualną, zmierzając do rozwoju, który nie odbywa się automatycznie, lecz wymaga określonych warunków w procesie kształcenia i wychowania [Bułka, 2014, s. 8].

Koncepcja oparta na teorii konstruktywizmu odwołuje się do relacji zachodzących w środowisku bliższym i dalszym, i wyznacza trzy drogi poznania w opanowaniu wiedzy i kompetencji intelektualnych i społecznych:

1. Samodzielne doświadczanie i zdobywanie wiedzy społecznej, kulturowej i moralnej w środowisku we wzajemnych relacjach.
2. Budowanie własnej wizji świata jako obrazu całości, systemu wartości kulturowych i tożsamości opartych na rekonstrukcji treści.
3. Wykorzystanie wiedzy ze świata kultury, przyrody, społecznego otoczenia w rozwiązywaniu trudności i problemów, samodzielne rozwiązywanie zadań z zachowaniem wartości społecznych i moralnych [Bułka, 2014, s. 8].

Przedstawiona koncepcja wymaga przede wszystkim stosowania metod opartych na aktywności uczniów angażujących się do poznawania i działania, m.in. takich jak: dialog, metoda problemowa, metoda projektu, metoda symulacyjna, metody twórczego działania, badania i eksperymentowania.

Istotną rolę w procesie kształcenia spełniać będą organizowane i naturalne doświadczenia uczniów, które tworzą świadomość i mają wpływ na rozwój procesów poznawczych, w szczególności myślenia. Doświadczenia to działania, które przyczyniają się do zastanawiania, interpretowania, zrozumienia związku i relacji zachodzących między przedmiotami i zjawiskami. Doświadczenia uczniów opierać się będą w sposób naturalny na zjawiskach oraz wymiarach spostrzeganych jako społeczne, emocjonalne lub intelektualne angażujące procesy myślenia. Zrozumienie doświadczania i doświadczenia wymaga skupienia uwagi na rzeczach, zjawiskach, sytuacjach, które interesują ucznia [Bułka, 2014, s. 9].

Koncepcja przedstawianego programu opiera się również na **taksonomii Benjamina Blooma**. Zakłada ona rozwój u uczniów nie tylko podstawowych zdolności, takich jak: wiedza, zrozumienie i zastosowanie, ale przede wszystkim rozwijanie tzw. zdolności wyższego rzędu – analizy, syntezy i oceny [Bułka, 2014, s. 9].

Taksonomia Blooma dzieli cele edukacyjne na trzy sfery: poznawczą, afektywną i psychomotoryczną. Celem taksonomii Blooma jest motywowanie nauczycieli do koncentrowania się na wszystkich trzech domenach, tworząc holistyczną formę kształcenia [Kaczmarek, 2011, s. 457-475].

W programie wykorzystano również **teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera**. Zakłada ona, że każdy człowiek ma przynajmniej osiem ośrodków inteligencji (językowo-lingwistyczna, ruchowo-cielesno-kinestetyczna, matematyczno-logiczna, wizualno-przestrzenna, przyrodniczo-naturalistyczna, muzyczna, interpersonalna, intrapersonalno-autorefleksyjna), które kształtowane i rozwijane zwiększają możliwości uczenia się dzieci, mają istotny wpływ na ich rozwój osobowościowy. W myśl tej teorii nauczyciel powinien zrezygnować z jednego stylu nauczania dla wszystkich dzieci. Edukacja powinna być „skonfigurowana", tzn. dostosowana do profilu uczącego się, zapewniając dobór odpowiednich metod i form pracy [Bułka, 2014, s. 10].

Program uwzględnia wiedzę o uczeniu się nie tylko z psychologii poznawczej i rozwojowej, ale także z badań nad mózgiem. Wykorzystując osiągnięcia z neurobiologii, neurodydaktyka poszukuje praktycznych sposobów w doskonaleniu procesu dydaktycznego. Mózg aktywizuje się w związku z pytaniami, na które sam uczący się chce znaleźć odpowiedź. Dlatego badacze mózgu sugerują odejście od traktowania uczniów jako tylko odbiorców wiedzy[Żylińska, 2011, s. 44-53].

Odkrycie pod koniec XX wieku neuronów lustrzanych dowodzi, jak ważne znaczenie dla ucznia ma naśladowanie osoby działającej i udane relacje pomiędzy nim i nauczycielem a także kolegami w grupie; tego nie zastąpi podręcznik czy komputer [Sterna, Strzemieczny, 2012, s. 127]. Mózg lubi tworzyć połączenia i skojarzenia. Zgodnie z tą koncepcją dzieci uczą się przez działanie, a neurony stają się drogami, przez które przyjmują to doświadczenie. Kiedy myśli się, poznaje się coś nowego, przetwarza informacje, a neurony stymulowane są do wytwarzania i wzmacniania połączeń między sobą. Im więcej się uczymy, to tym bardziej zwiększamy możliwości swego mózgu. Proces uczenia się na poziomie chemii i fizjologii mózgu polega na tworzeniu połączeń (synaps). Ich liczba determinuje możliwości mózgu [Kubala-Kulpińska, 2014, s. 8-11].

Głównym zadaniem nauczyciela jest nie przekazywanie wiedzy, ale stworzenie warunków, w których może się rozwijać ciekawość poznawcza [Żylińska, 2013, s. 249].

W programie szczególną uwagę zwrócono na warunki lokalowe, materialne, dydaktyczne. Istotną rolę odgrywać będzie pole edukacyjne, czyli miejsce i przestrzeń niezbędne do uczenia się przez działanie, bowiem uczeń ma możliwość wyboru ofert edukacyjnych, a tym samym staje się sprawcą twórczym własnego działania. Uczeń postrzegany jest jako niezmiennie trwające „ja" zawsze w rozwoju, zawsze w określonym miejscu i sytuacji, zawsze w działaniu. Własne „ja" rozwija się w przestrzeni, w której jest miejsce na działanie i przeżywanie [Bułka, 2014, s. 10-11].

Program „Poznać i zrozumieć świat" wprowadza do praktyki nowe rozwiązania mające charakter ulepszeń. W programie postawiono na dwa obszary innowacyjności, mianowicie na kształtowanie:

1) umiejętności myślenia naukowego (umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa);
2) umiejętności uczenia się jako sposobu zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji.

Innowacyjne jest także wprowadzenie postaw przedsiębiorczości na tym etapie edukacyjnym. Uczniowie będą mogli grać w grę, w której tej postawy będą kształtowane. W ten sposób program łączy wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych z wprowadzeniem innowacyjnych treści nauczania.

Podsumowanie

Program *Uczenie się przez działanie* opracowano ze szczególną dbałością o własny rozwój fizyczny i psychiczny uczniów. Duży nacisk położono na to, by uczniowie poznawali, ćwiczyli i wdrażali się do zdrowego stylu życia, poznawali różne sposoby spędzania wolnego czasu, czy też zaspokajali naturalną ciekawość świata.

Klasa jako przestrzeń edukacyjna została zaprojektowana przez autorów programu jako miejsce uczenia się i twórczości, zaś edukacja jako działanie zorientowane na wspieranie rozwoju, konstruowanie wiedzy i zdobywanie nowych oraz poszerzanie umiejętności już posiadanych. Uczniowie zachęcani są do stawiania problemów i ich rozwiązywania w toku samodzielnego myślenia i współpracy. Sami też podejmują przeróżne działania, np. sportowe, artystyczne, społeczne, aby sprawdzić się w danej dziedzinie. Aby wyzwolić bogatsze możliwości i lepiej poznać siebie nawzajem, dzieci podejmą różnego rodzaju działalność poza klasą, np. akcje ekologiczne, wspólne wyjazdy, spacery, wycieczki oraz zajęcia w tzw. otwartych przestrzeniach edukacyjnych. Mają one kluczowe znaczenie dla dobrego samopoczucia, zdrowia i ogólnego stanu ducha dzieci, bo zapewniają różnorodność doświadczeń edukacyjnych oraz przyczyniają się do kompleksowego rozwoju – zarówno ciała, jak i umysłu. Stąd pomysł na większe pole do zabawy i nauki poza klasą. [Bułka, 2014, s. 12].

Założenia programu są zgodne z założeniami szkoły aktywnej, gdzie konstruujący wiedzę podmiot wykonuje wiele operacji, które stanowią jego podstawowe narzędzie myślenia. Budowanie wiedzy to aktywne uwolnienie na zasadzie akomodacji posiadanych już sturkur, a także tworzenie nowych [Kruk, 2011, s. 499]. Program wpisuje się w założenia neuropedagogiki, która korzysta z wiedzy o budowie i funkcjach mózgu.

Treści programowe zostały dobrane nie tylko z uwzględnieniem wagi problemów, ale także pod kątem potencjału budzenia zainteresowania uczniów, prowokowania ich do stawiania pytań i problemów [Hojnacki, 2013, s. 8]. Starano się stworzyć warunki, w których uczniowie stają się badaczami i odkrywają świat.

Literatura

BUŁKA, Beata et al, 2014. Założenia teoretyczne programu „Poznać i zrozumieć świat". In: DUCZMAL, Wojciech, ŚLIWA, Sławomir, ed. *Program nauczania na I etapie edukacyjnym. Poznać i zrozumieć świat.* Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji. ISBN 978-83-62683-55-0.

HOJNACKI, Lechosław, 2013. Głos wprowadzający. In: HOJNACKI, Lechosław, POLAK, Marcin, ed. *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła.* Warszawa: Think Global, s. 6-9. ISBN 978-83-63286-05-7.

KACZMAREK, Urszula, 2011. Metody oceny efektów kształcenia studentów stomatologii. In. *Journal of Stomatology.* Volume 64, Number 7, pp. 457 – 475.

KRUK, Jolanta, 2011. W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej. In. KLUS-STAŃSKA, Dorota, BRONK, Dorota, MALENDA, Anna, ed. *Pedagogika wczesnej edukacji, Dyskursy, problemy, otwarcia.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, s. 497-506. ISBN 978-83-62015-40-5.

KUBALA-KULPIŃSKA, Aleksandra, 2014. Tajemnice ludzkiego mózgu, czyli słów kilka o neurodydaktyce. In: *Życie szkoły.* Number 8, pp. 8-11.

MISIORNA, Elżbieta, 2001. Wspomaganie dziecka w tworzeniu zintegrowanego obrazu świata. In: WALOSZEK, Danuta, ed. *Nowe stulecie dziecku.* Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 393. ISBN 8386335807.

STERNA, Danuta, STRZEMIECZNY, Jacek, 2012. Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się. In: MAZURKIEWICZ, Grzegorz, ed. *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Uniwersytet Jagieloński, s. 126-139. ISBN 9788323332961.

Żylińska, Marzena, 2011. Dlaczego neurodydaktyka? In: *Psychologia w szkole*, Number 3, pp. 44-53.

ŻYLIŃSKA, Marzena, 2013. *Neurodydaktyka.* Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. ISBN 978-83-231-3092-5.

Kontakt

Wojciech Duczmal, dr
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
ul. Niedziałkowskiego 18
45-085 Opole
w.duczmal@poczta.wszia.opole.pl

Sławomir Śliwa, dr
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
ul. Niedziałkowskiego 18
45-085 Opole
s.sliwa@poczta.wszia.opole.pl

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

PERSPEKTÍVY FINANČNÉHO VZDELÁVANIA V PODMIENKACH ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU

THE PERSPECTIVES OF THE FINANCIAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN SLOVAKIA

Monika REITEROVÁ

Abstrakt

Príspevok približuje problematiku finančného vzdelávania v základných a stredných školách na Slovensku. Cieľom je čitateľov oboznámiť, aké kroky boli v danej problematike podniknuté a načrtnúť ďalšie možné smerovanie v danej oblasti. Na základe výsledkov výskumu medzi aktívnymi učiteľmi na základných a stredných školách sa autorka zamýšľa nad riešením kľúčových otázok, ako je začlenenie finančného vzdelávania do výchovno-vzdelávacieho procesu alebo príprava učiteľov v oblasti finančného vzdelávania.

Kľúčové slová: finančné vzdelávanie, finančná gramotnosť, príprava učiteľov

Abstract

This article reflects the issues of financial education in primary and secondary schools in Slovakia. The aim is to inform the readers about the steps which were taken in the given issue and also outline further direction in this field. Based on the research results which were carried among the teachers from primary and secondary schools, the author thinks about the solutions of key questions such as inclusion of the financial education into the educational process and teacher training in the field of financial education.

Key words: financial education, financial literacy, teacher training

1. Úvod

Dnešná rýchlo meniaca sa spoločnosť má v porovnaní s dobou, kedy štúdium ukončovali naši rodičia či starí rodičia, iné požiadavky na absolventa základnej a strednej školy. Informácie, ktoré by mali byť odovzdávané v rámci vzdelávania, zastarávajú rýchlejšie ako sa dostanú do kurikula. Všetky oblasti vedy, výskumu i života napredujú rýchlo. Preto bolo potrebné zmeniť ciele vzdelávania v základných a strených školách. Akcent sa preniesol z faktických poznatkov na nadobudnutie schopností a zručností, na budovanie a rozvoj rôznych gramotností. Spomedzi nich je pre každodenný život dôležitá finančná gramotnosť.

2. Genéza finančného vzdelávania v základných a stredných školách

Pred tým, ako sa budeme bližšie zaoberať vývojom finančného vzdelávania v základných a stredných školách, je potrebné uviesť, že v tejto oblasti na situáciu pružnejšie zareagovali neziskové organizácie. Tieto v rámci neformálneho vzdelávania realizovali niekoľko projektov, ktoré položili akési základy finančnej gramotnosti žiakom či už základných alebo stredných škôl, ešte pred reformou vzdelávania v roku 2008.

Do formálneho vzdelávania sa pojem finančná gramotnosť začal pozvoľna začleňovať v rámci reformy vzdelávania. Dôležitou súčasťou vzdelávacieho procesu sa okrem iného stala aj príprava nastupujúcej generácie na život vo sfére peňazí. V tejto súvislosti bol uznesením vlády SR č. 447 z 2. júla 2008 schválený Návrh stratégie vzdelávania vo finančnej oblasti a manažmentu osobných financií. Na základe úloh vyplývajúcich z tohto materiálu bol v roku 2008 vypracovaný Národný štandard finančnej gramotnosti, verzia 1.0. (ďalej len NŠFG), ktorý sa stal súčasťou výchovnovzdelávacieho procesu v základných a stredných školách v SR. Metodickým listom bola školám uložená povinnosť začleniť NŠFG do výchovno-vzdelávacieho procesu. Napriek tomu sa v Pedagogicko-organizačných pokynoch (ďalej len POP) od roku 2011 uvádza: „Základným a stredným školám sa odporúča implementovať do ŠkVP témy Národného štandardu finančnej gramotnosti“. Na základe tohto odporúčania mnohé školy nezapracovali témy finančného vzdelávania do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Podľa Správy Štátnej školskej inšpekcie o stave rozvíjania finančnej gramotnosti v **základných školách** v SR v školskom roku 2012/2013 obsah NŠFG implementovalo do školských vzdelávacích programov (ďalej len ŠkVP) alebo spracovalo ako jeho prílohu 76,7 % kontrolovaných základných škôl. V porovnaní s predchádzajúcim školským rokom, kde úroveň zapracovania NŠFG do ŠkVP dosiahla iba 28,5 % je možné konštatovať, že školy zabezpečili jeho zapracovanie vo vyššej miere. Úroveň zapracovania bola rôzna, od všeobecných deklarácií cez ich konkretizáciu formou poznámok v učebných osnovách alebo tematických výchovno-vzdelávacích plánoch, až po podrobné rozpracovanie celkových a čiastkových kompetencií, ktoré má žiak v oblasti finančnej gramotnosti získať. Jednotlivé témy realizovali zväčša v rámci vyučovacích predmetov doplnením obsahu finančnej gramotnosti do učebných osnov. Prínosom bolo vytvorenie nových predmetov, viac škôl zabezpečilo finančné vzdelávanie žiakov aj prostredníctvom záujmových útvarov, výchovným pôsobením počas školských výletov, exkurzií a ďalších aktivít. Pedagógovia podporili u žiakov rozvíjanie schopností, využívanie poznatkov, zručností a skúseností na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov.

V školách, ktoré nemali rozpracovaný NŠFG ako samostatný dokument, záležalo väčšinou len na rozhodnutí vyučujúceho, či a ktorú tému zaradí do edukačného procesu. Vzdelávanie pre učiteľov v oblasti finančnej gramotnosti bolo školami zabezpečené len sporadicky. Napriek tomu, že väčšina škôl avizovala vzdelávania pedagógov v tejto oblasti, počet učiteľov, ktorí ho absolvovali sa zvýšil len minimálne. Väčšina pedagógov získavala informácie týkajúce sa finančnej gramotnosti samoštúdiom s využitím internetu. Školy dostatočne nevyužívali priestor na zasadnutiach metodických orgánov na odovzdávanie si skúseností a poznatkov v oblasti rozvíjania finančnej gramotnosti.

Podľa Správy Štátnej školskej inšpekcie o stave rozvíjania finančnej gramotnosti v **stredných odborných školách** v SR v školskom roku 2012/2013 NŠFG do ŠkVP komplexne zapracovala väčšina z kontrolovaných škôl, a to 91,7 %. V porovnaní s predchádzajúcim školským rokom, kde úroveň zapracovania NŠFG do ŠkVP dosiahla iba úroveň 50,9 % môžeme konštatovať vý-

razné zlepšenie. K zapracovaniu NŠFG do ŠkVP zvolili školy rozdielny prístup. Mnohé zapracovali stanovené témy do niektorých všeobecnovzdelávacích predmetov. Častejšie však školy zapracovali túto problematiku do odborných predmetov, ktoré boli obsahovo viazané k finančnej gramotnosti. NŠFG bol implementovaný do všetkých ŠkVP v kontrolovaných školách, zručnosti boli zaradené do všeobecných kompetencií vo všetkých odboroch vzdelávania.

Prelom vo finančnom vzdelávaní nastal v roku 2014. Na jar 2014 bol aktualizovaný NŠFG na verziu 1.1, pričom potreba jeho aktualizácie vychádzala z meniacich sa a nových podmienok na finančnom trhu a jeho nárokom na proces výchovy a vzdelávania na základných a stredných školách.

V apríli 2014 Štátny pedagogický ústav (ďalej len ŠPÚ) realizoval výskum v súvislosti so zisťovaním úrovne finančnej gramotnosti pedagógov a pripravenosťou pedagógov zabezpečiť finančné vzdelávanie. Jeho výsledkom sa podrobnejšie budeme venovať v ďalšej kapitole.

Zmena nastala aj vo vzťahu povinnosti zapracovať témy NŠFG do výchovno-vzdelávacieho procesu. Podľa POP na školský rok 2014/2015 sú školy „povinné zapracovať Národný štandard finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov".

V súlade s úlohou č. B.2. Uznesenia vlády Slovenskej republiky č. 661 z 13. novembra 2013 k Správe o stave vzdelávania zameraného na podporu rozvoja finančnej gramotnosti bol spracovaný materiál Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných a stredných škôl (ďalej len Metodika). Cieľom vypracovania Metodiky bolo uľahčiť pedagógom prácu pri zapracovaní a aplikácii tém finančnej gramotnosti do vyučovacieho procesu. Hlavná časť Metodiky je obsahom jednotlivých kapitol orientovaná na postavenie NŠFG verzia 1.1 v školských vzdelávacích programoch. Popisuje zapracovanie tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov pre prvý a druhý stupeň základných škôl, pre gymnáziá, pre stredné odborné školy a konzervatóriá a v ďalšej kapitole sa venuje metódam a formám práce učiteľa vo výchovnovzdelávacom procese.

Ďalšou pomocou a podporou pre učiteľov je metodická príručka pre prvý stupeň základných škôl Finančná gramotnosť 1. Je spracovaná v elektronickej podobe a je dostupná na webovom sídle ŠPÚ. V budúcnosti by mali byť pripravené metodické príručky aj pre druhý stupeň základných škôl a pre gymnáziá

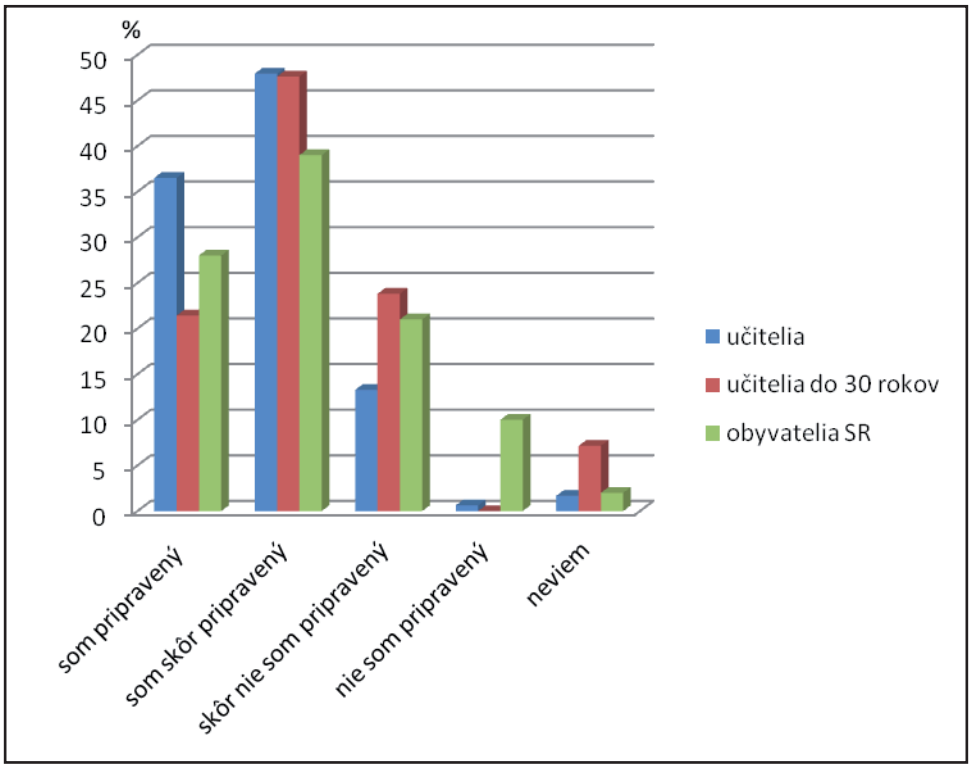
Pri zabezpečovaní finančného vzdelávania môžu v súčasnosti všetky školy vo výchovno-vzdelávacom procese využívať dve oblasti zdrojov – dostupné materiálno-didaktické prostriedky, ktorým MŠVV a Š SR udelilo odporúčaciu doložku a na trhu voľne dostupné publikácie z problematiky finančného vzdelávania.

3. Výsledky výskumu v súvislosti so zisťovaním úrovne finančnej gramotnosti pedagógov a pripravenosťou pedagógov zabezpečiť finančné vzdelávanie

V apríli 2014 ŠPÚ realizoval výskum v súvislosti so zisťovaním úrovne finančnej gramotnosti pedagógov a pripravenosťou pedagógov zabezpečiť finančné vzdelávanie. Výskum bol uskutočnený formou dotazníka, ktorý okrem identifikačných údajov obsahoval 21 položiek z finančnej oblasti. Bol distribuovaný elektronicky na školy oslovené náhodným výberom. Výskumu sa zúčastnilo 421 učiteľov základných a stredných škôl z celej Slovenskej republiky (najmenej bol zastúpený Nitriansky kraj 5,60 % a Banskobystrický kraj 7,68 %). Zo všetkých respondentov na otázky odpovedalo len 14,11 % mužov, čo je v oblasti školstva očakávané. Zastúpené boli všetky vekové kategórie, pričom učitelia do 30 rokov tvorili 8,71 %.

Vybrané výsledky v tomto príspevku porovnávame s podvzorkou – učitelia do 30 rokov. Podvzorku sme vybrali na základe predpokladu, že mladí učitelia majú väčší záujem o oblasť financií, či už z dôvodu potreby riešiť vlastné bývanie, zabezpečenia do budúcnosti alebo väčšieho záujmu o moderné technológie aj v tejto oblasti. Niektoré položky porovnávame s výsledkami celoslovenského výskumu, ktorý v marci 2010 uskutočnilo Centrum sociálnych výskumov pri Infostate.

Výzva posúdiť úroveň svojej pripravenosti na zvládnutie problémov s osobnou finančnou realitou, bola zaradená na úvod. Zdá sa, že Slováci si v tomto smere skutočne veria – **vyše dve tretiny respondentov** (67 %, po zlúčení oboch odpovedí s kladnou polaritou) sa cítia byť **pripravení**, resp. **skôr pripravení** na aktuálnu potrebu zabezpečovať si peniaze a následne s nimi i efektívne hospodáriť. Ešte vyššie percento, 84,88 % je to pri učiteľoch. Učitelia do 30 rokov sú o niečo opatrnejší pri hodnotení vlastnej pripravenosti (69,05 %). Naopak, **menej než jedna tretina opýtaných respondentov z radov učiteľov do 30 rokov** (30,95 %, po zlúčení oboch negatívnych odpovedí) hľadí na svoje možnosti v týchto aspektoch s istým dešpektom, keď sa hodnotia ako **skôr nepripravení** alebo **vôbec nepripravení**. V prehľadnej podobe prináša výsledky nasledujúci graf.



Graf 1 Subjektívne posúdenie úrovne pripravenosti na zabezpečovanie peňazí a hospodárenia s nimi

Napriek pomerne vysokému hodnoteniu samotných učiteľov až **jedna tretina** z nich (34,85 %) uvádza, že v priebehu posledných piatich rokov utrpeli najmenej raz finančnú stratu v dôsledku nedostatku informácií, skúseností alebo vedomostí. V porovnaní s učiteľmi do 30 rokov (30,95 %) tu existuje malý rozdiel, no v porovnaní s obyvateľmi SR (35 %) je to porovnateľné. Pozitívnym zistením je fakt, že takmer **polovica** (49,17 %) učiteľov sa hlási k tomu, že

u nich k žiadnej ujme z vyššie uvedených dôvodov neprišlo. Je to však menej v porovnaní so Slovákmi (54 %).

Súčasťou budovania finančnej gramotnosti a zodpovednosti je nepochybne finančné vzdelávanie, ktoré umožňuje človeku rozvíjať vlastnú rozhodovaciu kompetenciu v tejto oblasti života. Výskumom sme zistili, že základom finančného vzdelávania pre **viac ako polovicu** (58,51%) respondentov je rodina, pri učiteľoch do 30 rokov sú to až dve tretiny. Rodinu v rámci Slovenska vyzdvihovalo 54 % respondentov, pričom išlo najmä o zamestnancov v súkromnom alebo verejnom sektore, ku ktorým patria aj učitelia. V menšej miere sa učitelia učili z vlastných úspechov a chýb (46,47 %) a v rámci osobných vzdelávacích aktivít (37,14 %). Na tomto mieste musíme poznamenať, že mnohí učitelia majú snahu vzdelávať sa v oblasti financií. Existuje niekoľko akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov. Metodicko-pedagogické centrá deklarujú, že do augusta 2014 vyvzdelávali približne 3 000 učiteľov základných a stredných škôl. To je však v porovnaní s celkovým počtom všetkých pedagogických zamestnancov žalostne málo. Vysoké školy zatiaľ finančné vzdelávanie nezaradili do prípravy budúcich učiteľov, i keď niektoré realizujú vzdelávacie programy v tejto oblasti pre aktívnych učiteľov.

So vzdelávaním učiteľov vo finančnej oblasti súvisela ďalšia otázka dotazníka. Alarmujúce je, že až **69,93 %** učiteľov neabsolvovalo v tejto oblasti vzdelávanie. Z učiteľov do 30 rokov sú to dve tretiny, pričom práve u nich by sme očakávali oveľa vyššie percento. Okrem kontinuálnych vzdelávaní učitelia uvádzali rôzne individuálne školenia a semináre, prípadne sú absolventmi obchodných akadémií.

Otázka mapujúca, do akej miery učitelia rozumejú oblasti financií, ukázala potrebu vzdelávania v tejto oblasti (graf 2). Z učiteľov jedna pätina (20,75 %) oblasti financií vôbec nerozumie, z učiteľov do 30 rokov je to až jedna štvrtina (26,19 %). Najviac učiteľov uvádza, že vie efektívne využívať finančné produkty, čo je však pre potreby poskytovania vzdelávania žiakom nepostačujúce.



Graf 2 Porozumenie oblasti financií

Na základe vybraných uvedených výsledkov je zjavné, že vzdelávanie učiteľov (aktívnych aj tých budúcich) je nutné. Z tohto dôvodu sme zisťovali, akú formu vzdelávania by učitelia

uprednostnili. Najviac by volili osobnú účasť na kurzoch a školeniach (47,51 %) alebo vzdelávanie prostredníctvom internetu – e-learning (31,74 %).

Jednou z kontrolných otázok bolo zisťovanie, kedy sa podľa učiteľov dostáva človek do finančných problémov. Takmer polovica respondentov (47,10 %) si myslí, že človek sa dostáva do finančných problémov, ak má zlú ekonomickú situáciu. Podobné zastúpenie (48,34 %) mali učitelia ktorí finančné problémy pripisujú nedostatočnej finančnej gramotnosti. Tieto odpovede opäť poukazujú na potrebu celoplošného vzdelávania v oblasti financií, teda už aj na základných a stredných školách.

4. Záver

Otázky finančného vzdelávania úzko prepojené na zvyšovanie finančnej gramotnosti obyvateľstva sa začali riešiť na úrovni decíznej sféry. Je potrebné urobiť ďalšie kroky smerom nadol. Zatiaľ boli vytvorené záväzné i podporné dokumenty, prebiehajú vzdelávania učiteľov v oblasti financií. Finančné vzdelávanie v základných a stredných školách sa dostalo z roviny odporúčania do roviny povinnosti.

K úspešnej realizácii finančného vzdelávania v základných a stredných školách sú však potrební učitelia, ktorí budú disponovať potrebnými znalosťami, schopnosťami a zručnosťami. V tejto súvislosti je dôležité vzdelávať všetkých pedagogických zamestnancov bez ohľadu na aprobáciu a stupeň vzdelania v oblasti finančného vzdelávania a pripraviť ich tak, aby vedeli žiakom základných a stredných škôl poskytovať informácie o bežných javoch a súvislostiach na finančnom trhu. Preto Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 661 z 13. novembra 2013 „odporúča rektorom ... zapracovať Národný štandard finančnej gramotnosti a predovšetkým problematiku finančného vzdelávania do všetkých učiteľských študijných programov“. Podľa dostupných informácií však v súčasnosti žiadna fakulta pripravujúca budúcich pedagógov nemá vo svojich vzdelávacích programoch začlenené finančné vzdelávanie. Tu vidíme priestor pre podporu a pomoc pri celoplošnej realizácii finančného vzdelávania.

Literatúra

Fungovanie jednotlivcov a rodín vo sfére peňazí. 2010.[online]. Bratislava: Infostat. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.infostat.sk/new_web/sk/_pdf/FinanGramsprava.pdf

Návrh stratégie vzdelávania vo finančnej oblasti a manažmentu osobných financií. 2008.[online]. Bratislava: Vláda SR. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Uznesenie-5109?prefixFile=u_

Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2012/2013. 2012.[online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/4432.pdf

Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2014/2015. 2014.[online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/pedagogicko-organizacne-pokyny-na-skolsky-rok-20142015/

Správa o stave rozvíjania finančnej gramotnosti v stredných odborných školách v SR v školskom roku 2012/2013. 2013. [online]. Bratislava: ŠŠI. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_FG_SOS_SR_23.pdf

Správa o stave rozvíjania finančnej gramotnosti v základných školách v SR v školskom roku 2012/2013. 2013. [online]. Bratislava: ŠŠI. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_FG_ZS_SR_23.pdf

Správa o stave vzdelávania zameraného na podporu rozvoja finančnej gramotnosti. 2013. [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-160466?prefixFile=m_

Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 661 z 13.novembra 2013. 2013. [online]. Bratislava: Vláda SR. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Uznesenie-13780?prefixFile=u_

Kontakt

PaedDr. Monika Reiterová
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky UK v Bratislave
Mlynská dolina
842 48 Bratislava
reiterovci@gmail.com

INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLÓGIE VO VZDELÁVANÍ A VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVE



VYBRANÉ ASPEKTY E-LEARNINGU ZVYŠUJÚCE KVALITU VZDELÁVANIA

SELECTED ASPECTS OF E-LEARNING INCREASING THE QUALITY OF EDUCATION

Peter BEISETZER

Abstrakt

Reálny obraz kvality e-learningu je možné získať za predpokladu, že predmetné skúmanie má oporu vo vyšpecifikovaní aspektov a kritérií pre hodnotenie kvality e-learningu v oblasti vzdelávania. Tie sú následne v rámci holistického prístupu hodnotené z hľadiska ich vzájomnej interakcie. Príspevok je reakciou na aktivity vychádzajúce zo strategického dokumentu Prešovskej univerzity „Dlhodobý zámer Prešovskej univerzity v Prešove na roky 2008 – 2013 s výhľadom do roku 2015, ktoré majú konkrétnu podobu v riešení projektu Pedagogickou fakultou Prešovskej univerzity v Prešove - „Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt štrukturálnych fondov EU“.

Kľúčové slová: e-learning, kvalita edukácie, holistický prístup.

Abstract

Real image quality of the e-learning can be obtained, provided that the research subject is supported in the specified aspects and criteria for assessing the quality of e-learning in education. These are then in a holistic approach evaluated in terms of their interaction. The paper is a response to activity based on the strategy document of the University of Presov „Long-term objective of the University of Presov in Presov for the years 2008 - 2013 with a view to 2015, given concrete form in the project solution at the Faculty of Education of the University of Presov in Presov „Modern education for the knowledge society / The project of EU structural funds“.

Key words: e-learning, quality of education, holistic approach.

1. Úvod

Pre splnenie cieľa „hodnotiť kvalitu e-learningovej podpory výučby“ je potrebné zvoliť tzv. celostný prístup ako napr. hodnotenie procesnej stránky tvorby e-learningu a študijného programu a pod.. Tejto stratégii zodpovedá holistický prístup k riešeniu problematiky zvýšenia kvality výučby. Takýto prístup má za cieľ zahrnúť a integrovať viac významových prvkov edukačného systému.

Vyššie uvedené reaguje na súčasné inovačné trendy, zamerané na podporu zvyšovania kvality vzdelávania v podobe podpory prezenčnej formy vzdelávania e-learningom. Tvorca e-learningového kurzu si má uvedomiť, že aj v prípade e-learningu platí, že vzdelávanie prebieha prostredníctvom vzájomne závislých systémov. Kvalitu e-learningu nie je možné určiť len skúmaním jedného z nich a to z dôvodu, že vzdelávací proces ako celok podstatne ovplyvňuje fungovanie, resp. podobu týchto systémov. Berúc na vedomie túto skutočnosť je potrebné procesy kvality vzdelávania e-learningom skúmať a riešiť na základe uvedeného holistického prístupu.

Daným prístupom sú deklarované povinností ako napr. realizácia výučby, ktorá spĺňa kritéria statusu daného stupňa vzdelávania, vytvorenie kvalitných podmienok pre štúdium učiacich a samoštúdium učiacich sa, zvyšovanie kvality výučby implementáciou inovatívnych trendov vzdelávania (elektronická podpora, kombinovaná forma vzdelávania), vytvorenie metodiky periodického hodnotenia kvality výučby a i..

2. Vybrané oblasti ovplyvňujúce úroveň kvality e-learningu

2.1. Oblasť alokácie zdrojov

Procesy zabezpečujúce výučbu prebiehajú aj prostredníctvom alokácie zdrojov. Ide o proces, ktorý je determinovaný veľkým počtom faktorov, pre ktoré je potrebné definovať potenciálne modifikácie, t.j. identifikovať dáta, ktoré sú dôležité z hľadiska zhodnotenia zdrojov, potrebných pre realizáciu e-learningových aktivít. V rámci týchto aktivít je pravdepodobný výskyt problémov ako napr.:

- nedostatočná výška prideľovaných finančných prostriedkov a s tým súvisiaci napr. nedostatočný počet učební vybavených výpočtovou technikou,
- chýba kompletné pripojenie na internet, resp. bezdrôtové Wi-Fi,
- nebol vypracovaný strategický dokument o realizácii e-learningu, resp. nie sú skúsenosti z realizácie e-learningu.

Pri riešení uvedených problémov je potrebné rešpektovať kritériá ako napr.:

- obsah relevantných dokumentov je analyzovaný z hľadiska:
  - aktuálneho stavu a vývoja infraštruktúry,
  - tvorby obsahu e-learningovej výučby,
  - hodnotenia študentov v prostredí e-learningu,
  - navrhovania a overenia opatrení,
- v súvislosti s aplikáciou e-learningu je alokácia zdrojov a zabezpečenie nástrojov vzdelávacieho prostredia realizované na základe vopred vypracovanej stratégii/koncepcii,
- e-learningová výučba je realizovaná na princípe:
  - potrebnej odbornosti jej aktérov,
  - vypracovania metodiky finančného rozpočtu,
  - vypracovania plánu priebežného upgradu počítačového vybavenia a plán dlhodobého obstarávania nového počítačového vybavenia,
  - vlastníctva licencií, ktoré súvisia s rozvojom e-learningovej výučby (existencia plánu softvérového vybavenia a kurzov).

2.2. Oblasť infraštruktúry virtuálneho prostredia

O kvalite e-learningu rozhoduje aj úroveň infraštruktúry virtuálneho vzdelávacieho prostredia, t.j. posudzovaní sú pedagógovia a zamestnanci ako poskytovatelia a študenti ako príjemcovia. Jedná sa o prostredie, ktoré sprostredkúva komunikáciu a prenos informácií, pričom sú rešpektované e-learningové aktivity, pedagogické a technické potreby. V rámci týchto aktivít je pravdepodobný výskyt problémov ako napr.:

- nedostatočné technické a personálne možnosti poskytovateľa a nevhodné ciele poskytovateľa,
- nedostatočné technické možnosti príjemcov, IT zručnosti príjemcov a nevhodné ciele príjemcov,
- v prípade vyskytnutia sa technických problémov sú tieto riešené s meškaním,
- nevyhovujúce technické možnosti sú príčinou nekoncepčného a nesystémového prístupu (napr. pri vykazovaní objektivity autotestov),
- problémy s adaptáciou na virtuálne prostredie (študenti i pedagógovia),
- chýbajúce prepojenie virtuálneho vzdelávacieho prostredia s ďalšími systémami (napr. študijné systémy či knižničné systémy).

Pri riešení uvedených problémov je potrebné rešpektovať kritériá ako napr.:

- vytvorenie skupiny kompetentných, ktorí vypracujú stratégie/koncepcie rozvoja e-learningovej výučby (napr. výber nástrojov vzdelávacieho prostredia),
- priebežnou aktualizáciou hardvérového a softvérového vybavenia zabezpečovať funkcionalitu virtuálneho vzdelávacieho prostredia (spoľahlivosť, robustnosť),
- realizácia prepojenia iných vzdelávacích systémov s virtuálnym vzdelávacím prostredím,
- kompatibilnosť infraštruktúry virtuálneho prostredia s možnosťami a potrebami poskytovateľa i príjemcov,
- relevantnou technickou podporou vytvoriť podmienky pre poskytovanie spätnej väzby.

2.3. Oblasť používateľskej podpory študentov a pedagógov

V rámci komplexného posudzovania kvality e-learningu je potrebné analyzovať dostupnosť návodov, metodických pokynov, centra informácií apod., t.j. hodnotí sa kvalita používateľskej podpory študentov a pedagógov. V rámci týchto aktivít je pravdepodobný výskyt problémov ako napr.:

- chýbajúca základná metodika,
- nerealizované monitorovanie a hodnotenie kvality v študijnom programe,
- nerealizovaný zber relevantných informácií a posúdenie skutočného stavu používateľskej podpory.

Pri riešení uvedených problémov je potrebné rešpektovať kritériá ako napr.:

- definovanie kritérií pre hodnotenie používateľskej podpory študentov a pedagógov,
- poznanie názorov a postojov študentov a pedagógov k používateľskej podpore,
- priebežná analýza dokumentov pojednávajúca o e-learningu v zmysle efektívnej podpory používateľov, kde napr. evidujeme:
  - existenciu pravidiel administrátorstva LMS,

– plán školenia administrátorov, helpdesk,
– existenciu databázy často opakujúcich sa problémov a administrátorskej podpory,
– interný predpis definujúci zodpovednosť a zodpovedných,
– systém pravidelných školení pedagógov a študentov o technických možnostiach s podporou metodických materiálov.

2.4. Oblasť kvalifikácie a skúseností pedagógov

Skúsenosti tútorov, resp. tvorcov kurzov predstavujú súbor schopností a zručností významne vplývajúcich na kvalitu e-learnigu. V rámci plnenia požiadaviek v danej oblasti sa môžu vyskytnúť napr. tieto problémy:

- zainteresovaný na e-learningu nedisponujú požadovanými počítačovými zručnosťami (podmienka úspešnej implementácie e-learningu do výučby),
- nevyhovujúce kvalifikačné predpoklady pedagógov, ktorí vytvárajú virtuálne výučbové prostredie,
- nie je definovaná stratégia (jednotlivé kroky) pre rozvoj odbornej a metodickej pripravenosti pedagógov (učiteľ nemá praktické zručnosti pre tvorbu kurzov, absencia sebavzdelávania v tejto oblasti),
- učitelia nevnímajú štandardné výhody a nevýhody e-learningu,

Pri riešení uvedených problémov je potrebné rešpektovať kritériá ako napr.:

- zjednotenie názorov pedagógov na tvorbu a aplikáciu e-learningových materiálov (diskusné fóra, vytvorenia spätnej väzby a pod.),
- zručnosti tvorby e-learningových kurzov rozvíjať na základe stanovených kritérií pre zručnosti vytvárať elektronické kurzy,
- vytvorenie možnosti individuálnych konzultácií pri realizácii e-learningu,
- zriadenie interného vzdelávacieho portálu pre tvorbu a aplikáciu e-learningu,
- monitorovanie názorov študentov na e-learning a monitorovanie výsledkov výskumov zameraných na e-learning.

2.5. Oblasť komunikácie, kooperácie a interaktivity

Kvalita e-learningu je hodnotená aj indikátormi ako sú komunikácia (vrátane vizuálnej / informačná architektúra, typografia a web-dizajn/, kooperácia a interaktivita. Koncepcia komunikácie v rámci e-learningu je podmienená úrovňou technického vybavenia, dostupnosťou technológií a pod.. V rámci plnenia požiadaviek v danej oblasti sa môžu vyskytnúť napr. tieto problémy:

- nefunkčná spolupráca používateľov e-learningu,
- nie je vypracovaná stratégia pre modifikáciu a zhodnotenie existujúcich nástrojov potrebných pre komunikáciu, kooperáciu a interaktivitu,
- komunikácia neprebieha podľa vopred vypracovanej dohody,
- technická infraštruktúra nepodporuje komunikáciu na troch úrovniach (pedagóg-pedagóg, pedagóg-študent, študent-študent),
- e-learningový kurz neobsahuje napr. interaktívne elementy, obrazový materiál, audio a video súbory, vhodne upravenú typografiu a pod.,
- e-learningové kurzy obsahujú neprehľadné, nelogicky štruktúrované stránky,

- absentuje komunikácia v prostredí e-learningového systému,
- nezáujem o video prednášky a video-konferencie,
- neefektívna spolupráca s technickými pracovníkmi,
- nezáujem realizovať online prednášky.

Pri riešení uvedených problémov je potrebné rešpektovať kritériá ako napr.:
- analýza komunikačných nástrojov dostupných v IT systémoch s cieľom vytvorenia, resp. implementácie nástrojov pre rôzne druhy komunikácie,,
- školenie autorov kurzov s dôrazom na interaktivitu kurzov (vizualita, multimedialita, logická štruktúrovanosť, efektivita testovania, práca s hypermédiami),
- realizácia kvalitatívneho výskumu so zameraním na komunikáciu, kooperáciu a interaktivitu,
- prostredníctvom online prednášok vytvoriť pre študentov ďalší informačný zdroj,
- textové súbory podporiť video a audio nahrávkami,
- vytvorenie systému pravidelnej, obojstrannej spolupráce učiteľa a technika výpočtového centra.

2.6. Oblasť vzdelávacích materiálov

Tlačené texty majú svoje stabilné miesto a elektronická podpora výučby umožňuje rozširovať škálu foriem vzdelávacích materiálov. Tieto materiály majú svoje špecifiká, ktoré je potrebné analyzovať a rešpektovať najmä pri tvorbe obsahu, stanovení výučbových cieľov, výberu organizačných foriem prenosu poznatkov, tematickej nadväznosti, určovaní časovej dotácie, určovania pracovného času učiteľov a pod.. V tomto prípade je potrebné akceptovať nové metódy štandardizácie elektronických výučbových materiálov. V rámci aktivít realizovaných v danej oblasti je možný výskyt problémov ako napr.:
- autor vzdelávacích materiálov neakceptuje:
  - špecifiká elektronicky podporenej výučby,
  - podmienku vytvárania interakcie obsahu virtuálnej výučby s prezenčnou,
  - možnosti aktualizácie,
  - odporúčania vyplývajúcich z recenzných posudkov k obsahu a forme elektronického vzdelávania,
  - autorské práva v prostredí elektronického vzdelávania,
  - kritériá pre štruktúru vzdelávacieho materiálu, ktoré sú v súlade s pravidlami e-learningu,
- nie je zisťovaný názor študentov na vzdelávacie materiály,
- nie sú hodnotené schopnosti a zručnosti tvoriť elektronické výučbové materiály,
- absentujú aktivity v prospech zvyšovania výkonu v tvorbe výučbových materiálov,
- výučbové materiály nie celkom zrozumiteľne informujú,
- výučbové materiály nevyužívajú grafiku, tabuľky, obrázky, multimediálne nástroje a pod.),
- absencia efektívnej spätnej väzby, t.j. nie sú vytvorené autotesty, on-line testovanie,
- učebné materiály nie sú zabezpečené autorskými právami (ISBN, copyright, mená, dátum zverejnenia),

Pri riešení uvedených problémov je potrebné rešpektovať kritériá ako napr.:

- na vzdelávacie materiály sú aplikované odporučenia recenzných posudkov,
- v rámci školení o metodickom koncepte rozvíjať zručnosti pre tvorbu materiálov obsahujúcich grafiku, multimediálnosť, interaktivitu a pod.,
- učitelia sú motivovaní pre aktivitu zameranú na aktualizáciu výučbových materiálov,
- v rámci hodnotenia výučbových materiálov je analyzovaný obsah, zrozumiteľnosť, vhodný počet grafických podkladov a multimediálnych nástrojov,
- pravidelná aktualizácia e-learningových vzdelávacích materiálov,
- prebieha hodnotenie kvality vzdelávacích materiálov pre e-learning,
- kombinovaná forma vzdelávania je zabezpečená potrebnými internými predpismi,
- študijné materiály obsahujú interaktívne prvky označujúce hlavné myšlienky danej témy, rešpektujú princíp prehľadnosti, zrozumiteľnej orientácie, navigácie v autoteste,
- školeniami je zabezpečený rozvoj zručností tvorcov kurzov pre spracovanie vlastných zvukových a obrazových nahrávok, inovatívnych vstupov,
- e-learningové kurzy predstavujú autorské dielo, ktoré je v súlade s autorským zákonom č. 618/2003 (vrátane videí, zvukových nahrávok a obrázkov a pod. - ISBN a EAN), za predpokladu, že spĺňajú publikačné a registračné kritériá.

2.7. Oblasť definovania vízie a ďalšieho smerovania

Vízia ďalšieho smerovania aplikácie e-learningu je relevantným aspektom zvyšovania kvality. V rámci nej sú činnosti zamerané na zosúladenie komplexných cieľov vzdelávacej inštitúcie s cieľmi zameranými na aplikáciu e-learningu. S uvedenou stratégiou súvisí úsilie orientujúce sa na inkorporáciu nových technológií do vzdelávania s akcentom na zachovanie a zvyšovanie kvality pedagogického procesu. V rámci aktivít realizovaných v danej oblasti je možný výskyt problémov ako napr.:

- nie sú zosúladené ciele dlhodobého zámeru rozvoja vzdelávacej inštitúcie s cieľmi súvisiacimi s realizáciou e-learningu,
- organizácia nemá s aplikáciou e-learningu skúsenosti, chyba vízia a absentuje úsilie o implementáciu nových technológií do edukačného systému,
- existujúce materiálno-technické vybavenie neumožňuje v dostatočnej miere vytvárať podmienky pre používanie nových technológií vo vzdelávaní.

Pri riešení uvedených problémov je potrebné rešpektovať kritériá ako napr.:

- zosúladenie komplexných cieľov vzdelávacieho systému s cieľmi v oblasti e-learningu,
- inkorporácia nových technológií do vzdelávania prebieha na základe vypracovanej stratégie, t.j. inštitucionálne vedenie zaujíma výrazne pozitívny postoj k inkorporácii nových technológií do vzdelávacieho procesu, pričom sa opiera o monitoring názorov a postojov zúčastnených,
- do dokumentov vzdelávacej inštitúcie sú explicitne uvedené ciele v oblasti inovácie výučby prostredníctvom nových technológii,
- počítačové siete sú využívané na zefektívnenie komunikácie medzi učiacim a učiacimi sa,
- e-learning je aplikovaný na základe legislatívneho, finančného, organizačného a materiálno-technického zabezpečenia.

2.8. Oblasť hodnotenia študentov vo virtuálnom vzdelávacom prostredí

Poskytovateľ e-learningu je povinný rešpektovať určité štandardy (prioritne akreditačné kritériá). Aktivity k tomu smerujúce zasahujú do citlivej oblasti hodnotenia študentov s problematickou optimalizáciou. Vypracovanie systému hodnotenia študentov si vyžaduje uvážlivý, komplexný prístup. V rámci aktivít realizovaných v danej oblasti je možný výskyt problémov ako napr.:

- neexistujú účinné interné predpisy, ktoré reflektujú špecifické metódy, formy, pravidlá a prostriedky elektronického hodnotenia, t.j. nie je schválený špecifický právny predpis, pravidlá pre hodnotenie študentov zúčastňujúcich sa e-learningovej výučby,
- nie je využívaný potenciál hodnotenia študentov pre meranie a zvyšovanie kvality vzdelávania s následným návrhom opatrení,
- nie je zabezpečený rozvoj kompetencií učiteľov pre diverzitu hodnotiacich metód s cieľom využívať rôznorodé metódy hodnotenia k zvyšovaniu objektívnosti v hodnotení študentov,
- zastarané/nefunkčné počítačové vybavenie svojimi parametrami nezodpovedá vyhovujúcemu zabezpečovaniu v hodnotení študentov,

Pri riešení uvedených problémov je potrebné rešpektovať kritériá ako napr.:

- e-learningová výučba prebieha na základe taxatívne uvedených pravidiel hodnotenia študentov, ktoré sú v súlade s platným študijným a skúšobným poriadkom vzdelávacej inštitúcie,
- hodnotenie študentov v rámci e-learningu prebieha na základe výberu tých metód, ktoré sú zárukou objektívneho hodnotenia, pričom spoľahlivá technická infraštruktúra umožní monitorovanie hodnotenia a spätnú väzbu a garanciu bezpečnosti pri identifikácii zainteresovaných osôb a ochrane osobných údajov,
- hodnotiaci systém dokáže rozoznávať synonymá, t.j. autotesty sú spôsobilé poskytnúť primeranú spätnú väzbu o vzdelávacom postupe študenta,
- je vytvorený a schválený dokument o štandardizácii hodnotenia študentov reflektujúci špecifiká e-learningovej výučby,
- je priebežné realizovaný upgrade počítačového vybavenia, t.j. existuje plán priebežného zabezpečovania upgrade počítačového vybavenia,
- je dodržiavaná etika tak zo strany učiteľov ako aj študentov, t.j. systém hodnotenia je chránený pred neetickým správaním sa študentov a učiteľov.

2.9. Oblasť pružnosti a prispôsobivosti vzdelávacieho prostredia

Značnú mieru flexibility si vyžaduje aplikácia nových technológií podporujúcich individualizáciu a ekonomizáciu vzdelávania. Tá sa má prejaviť pri definovaní vízie vzdelávacej inštitúcie. Flexibilita edukačného systému je podmienkou v zmysle jeho neustáleho zlepšovania a udržateľnosti. V rámci aktivít realizovaných v danej oblasti je možný výskyt problémov ako napr.:

- nízka úroveň flexibility a prispôsobivosti vzdelávania v kontexte riadených zmien,
- nevyhovujúce podmienky a nedostatočný priestor v tvorbe elektronických vzdelávacích materiálov,

- e-learningová podpora prezenčnej formy výučby nie je vhodne integrovaná do pracovného času a úväzku učiteľa, alebo aj do platného študijného plánu a rozvrhu,
- nedostatočné technické zázemie pre prípravu a realizáciu e-learningu,
- nedostatočné poučenie o e-learningových nástrojoch a spôsoboch ich využívania z hľadiska technického, časového a obsahového,
- študenti nie sú dostatočne zabezpečení vlastným technickým zázemím pre absolvovanie e-learningu,
- v nedostatočnej miere sú využívané video a audio-súbory, testové súbory, on-line testovanie, grafické súbory, komunikovanie v reálnom čase, video a audio prednášky, interaktívna virtuálna tabuľa, synchrónny chat so spolužiakmi a vyučujúcimi,
- neexistuje vhodná motivácia pre výraznejšiu angažovanosť sa do problematiky e-learningu,

Pri riešení uvedených problémov je potrebné rešpektovať kritériá ako napr.:

- stanovenie nástrojov a metódy preskúmania a hodnotenie vzdelávania v danej oblasti,
- hodnotenie kvality elektronickej podpory výučby a návrh opatrení pre spracovanie stratégie analýzy a hodnotenia metodiky tvorby e-learningových kurzov,
- pre tvorbu vzdelávacích materiálov zabezpečiť dostupnosť databáz obrázkov, piktogramov, videí, audio súborov atď. s autorskými právami,
- školeniami rozvíjať kompetencie pre tvorbu vzdelávacích materiálov,
- vypracovaným systémom motivovať a odmeňovať vyučujúcich, ktorí budú aktívni pri implementácii e-learningového vzdelávania,
- aplikáciou viacerých nástrojov v e-learningu vyvolať synergetický efekt v rámci poznávacieho procesu,
- medzi vyučujúcimi a študentmi spropagovať zaradzovanie videokonferencií do e-learningovej výučby, audio prednášky, chat, a úpod.,
- funkčnosť e-learningu zabezpečiť bezproblémovou technickou podporou,
- úväzok učiteľa vynormovať vzhľadom na realizáciu e-learningu,
- pomocou konzultácií operatívne odstraňovať vzniknuté nejasností.

Literatúra

BEISETZER, Peter, 2014. Návrh a overenie opatrení na zvýšenie kvality vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe Predškolská elementárna pedagogika v oblasti zvýšenia kvality s ohľadom na holistický aspekt na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. In: Projekt: Zvýšenie kvality vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove (Aktivity 1.2 Návrh a overenie opatrení na zvýšenie kvality vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe Predškolská elementárna pedagogika). Bez ISBN.

Kontakt

doc. PaedDr. Peter Beisetzer, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra fyziky, matematiky a techniky
17. novembra 1, 08001 Prešov
peter.beisetzer@unipo.sk

E-LEARNINGOVÁ PODPORA PRÍRODOVEDNÉHO VZDELÁVANIA ŠTUDENTOV ODBORU PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA

E-LEARNING SUPPORT OF THE NATURAL SCIENCE EDUCATION FOR THE STUDENTS OF PRE-SCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL PEDAGOGY

Renáta BERNÁTOVÁ

Abstrakt

V príspevku prezentujeme naše niekoľkoročné skúsenosti s využívaním e-learningovej podpory vysokoškolského vzdelávania študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Popisujeme naše skúsenosti s využívaním elektronických kurzov vytvorených v Moodli a v LMS EKP pre podporu prírodovedného vzdelávania a s elektronickým testovaním v Moodli.

Kľúčové slová: e-learning, Moodle, LMS EKP, prírodovedné vzdelávanie, predškolská a elementárna pedagogika

Abstract

In the paper we present our experience with the use of e-learning support for the students of pre-school and elementary pedagogy at the Pedagogical faculty of University of Presov. We describe our experience with the application of electronic courses created in Moodle and in LMS EKP used for the natural science education and electronic testing of knowledge learned in the Moodle.

Key words: e-learning, Moodle, LMS EKP, the natural science, pre-school and elementary pedagogy

1. Úvod

Podľa Tureka (2008, s. 413) termínom e-learning chápeme vyučovanie a učenie sa prostredníctvom informačných a komunikačných technológií. Kombináciu prezenčného vyučovania (pri ktorom dochádza k bezprostrednému kontaktu učiteľa a študujúcich) a e-learningu nazývame blended learning – zmiešané vyučovanie (Turek 2008, s. 413).

Podľa Beisetzera – Burgerovej – Maněnu – Maněnovej a Myšku (2013, s. 7) e-learning sa vyznačuje aplikáciou efektívnych multimediálnych technológií a internetu do výučby.

Podľa Fikara (2011, s. 11) e-vzdelávanie teda môžeme definovať ako systém vzdelávania s centrálnou úlohou študujúceho, ktorý využíva na tvorbu a poskytovanie obsahu, aktivity,

riešenie úloh, hodnotenie, komunikáciu, administráciu a riadenie vzdelávania elektronické metódy spracovania, prenosu a uskladňovania informácií.

Podľa Rohlíkovej – Vejvodovej (2012, s. 187) štúdium s využitím e-learningu zahŕňa rôzne formy:

a) on-line e-learning – študent a učiteľ spolupracujú v počítačovej sieti a majú prístup k e-learningovým materiálom alebo celému ucelenému on-line kurzu:
   – synchrónny on-line e-learning: študent a učiteľ komunikujú spolu v reálnom čase;
   – asynchrónny on-line e-learning: študent a učiteľ nie sú prihlásení súčasne a komunikujú spolu prostredníctvom diskusných fór;
b) off – line e-learning si nevyžaduje pripojenie počítačov k sieti. Študijné materiály sú odovzdávané na CD/DVD a komunikácia študenta a učiteľa sa realizuje inými spôsobmi.

Podľa Kancíra (2009, s. 97) e-learning dovoľuje využitie väčšiny dostupných informačných a komunikačných prostriedkov, ktorými môžeme učivo nielen prezentovať, ale tiež overovať a testovať priebeh učebného procesu.

Úlohou e-learningu je podľa Burgerovej – Adamkovičovej (2013, s. 57-58) okrem iného:

– potreba zvyšovania kvality vzdelávacieho procesu ako hlavného nástroja pre lepšie uplatnenie absolventov na trhu práce,
– potreba sprístupnenia systému vysokoškolského vzdelávania širšej skupine potencionálnych študentov,
– snaha zaviesť a prezentovať vzorový model kontinuálneho zvyšovania kvality vysokoškolského vzdelávania.

E-learningová podpora vysokoškolského vzdelávania má na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity takmer desaťročnú históriu. Naša fakulta bola prvou z fakúlt Prešovskej univerzity, ktorá začala aktívne využívať elektronickú podporu vysokoškolského vzdelávania. Finančnú a organizačnú podporu pri zavádzaní e-learningu na Pedagogickej fakulte poskytli aj prostriedky z projektu " Dištančné štúdium v kontexte celoživotného vzdelávania" získané z Európskych sociálnych fondov (Kancír 2009, s. 99).

Súčasnosť (resp. blízka budúcnosť) si vyžaduje (bude vyžadovať) od človeka pracujúceho v učiteľskej profesii, aby sa stal čoraz viac flexibilný a otvorený novým technológiám a ich aplikáciám v edukácii na rôznych stupňoch vzdelávania (Muchacki 2006, s.188).

V nasledujúcej kapitole predstavujeme vybrané výsledky dotazníkového prieskumu, ktorým sme chceli zistiť názory pedagógov našej fakulty na e-learningovú podporu vzdelávania študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika.

2. Dotazníkový prieskumu

Cieľom dotazníkového prieskumu bolo zistiť názory pedagógov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove na e-learningovú podporu vzdelávania študentov v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika.

Výskumnú vzorku tvorili pedagógovia Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Prieskumu sa zúčastnilo 39 pedagógov. Veková štruktúra respondentov: do 30 rokov – 1 respondent, od 31 do 40 rokov – 11 respondentov, od 41 do 50 rokov – 7 respondentov, od 51 do 60 rokov – 6 respondentov, nad 60 rokov – 2 respondenti, vek neuviedlo 12 respondentov. Dĺžka pedagogickej praxe na vysokej škole: do 5 rokov – 2 respondenti, od 6 do 10 rokov – 10

respondenti, od 11 do 15 rokov – 5 respondenti, od 16 do 20 rokov – 4 respondenti, od 21 do 25 rokov – 2 respondenti, od 26 do 30 rokov – 4 respondenti, od 31 do 35 rokov – 2 respondenti, na 36 rokov –1 respondent, neuviedlo – 9 respondentov.

Výskumnou metódou bol anonymný dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahoval 18 položiek, z tohto počtu bolo 9 položiek zatvorených, 7 polouzatvorených a 2 otvorené.

Dotazníkový prieskumu sme realizovali v termíne od 21.10. 2013 do 25.10.2013.

Rešpektujúc požiadavku na rozsah príspevku prezentujeme iba vybrané výsledky dotazníkového prieskumu.

2.1. Výsledky prieskumu

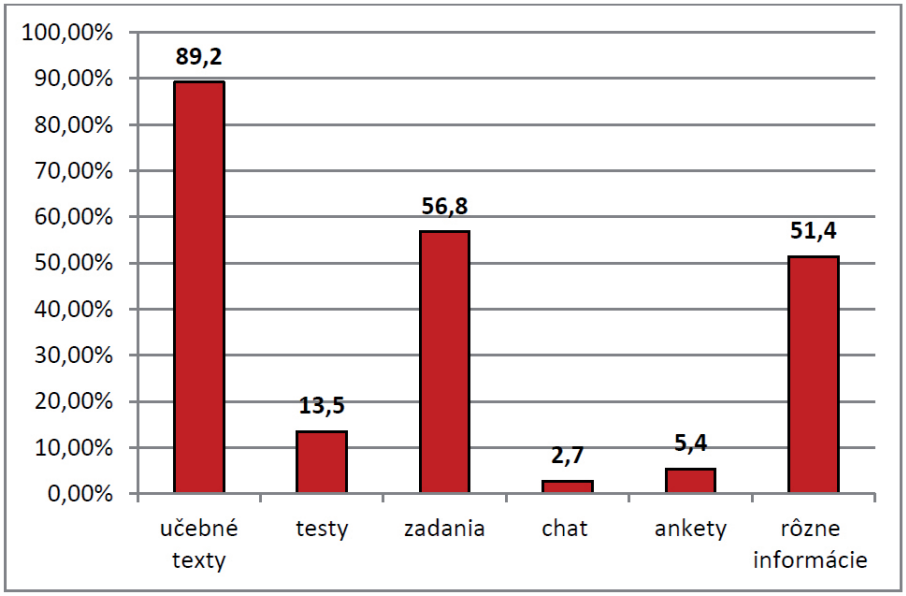
Vo svojej pedagogickej praxi 94,9 % respondentov, pedagógov podieľajúcich sa na vzdelávaní študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika využíva e-learningovú podporu vzdelávania. Viac ako päť rokov ju využíva 40,5 % respondentov, 91,9 % respondentov ju využíva v dennej i externej forme štúdia.

Na položku 4 dotazníka: E-learningovú podporu vzdelávania *(Moodle*) využívate na:

a/ prezentáciu učebných textov študentom
b/ elektronické testovanie študentov
c/ zverejnenie zadaní pre študentov
d/ chat so študentmi
e/ ankety
f/ zverejnenie rôznych informácií pre študentov
g/ iné

sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri graf 1):

Graf 1: Využívanie e-learningovej podpory vzdelávania pedagógmi



Pedagógovia najviac využívajú e-learningovú podporu na prezentáciu učebných textov študentom, využíva ju až 89,2 % respondentov. Na zverejňovanie zadaní ju využíva 56,8 % res-

pondentov, na testovanie študentov iba 13,5 %. Nízke percento pedagógov ju využíva na zverejňovanie ankiet a chatovanie so študentmi. Pre viac ako 50 % pedagógov Moodle slúži aj ako prostredie pre zverejňovanie rôznych informácii pre študentov. Odpovede respondentov na túto položku ukázali, že pedagógovia nevyužívajú vo svojej pedagogickej praxi všetky možnosti, ktoré im ponúka Moodle. Na základe našich skúseností s využívaním testovania v Moodli si myslíme, že túto možnosť by mohlo využívať oveľa viac pedagógov (o výhodách testovania v Moodli sa zmieňujeme v poslednej kapitole príspevku). Veľmi malé percento pedagógov využíva Moodle na chatovanie. Príčinu vidíme najmä vo vysokom počte študentov študujúcich odbor predškolská a elementárna pedagogika najmä v bakalárskom stupni a v tomto akademickom roku aj v 1. roku magisterského štúdia. Anketu využíva tiež iba nízke percento respondentov, my ju využívame napr. pri hodnotení študentských seminárnych prác študentmi.

Na položku 10 dotazníka: Napíšte prosím, aké výhody vidíte v e-learningovej podpore vzdelávania? Na túto otvorenú položku odpovedalo 27 respondentov. Uvádzame prepis najfrekventovanejších odpovedí respondentov na túto položku:

- možnosť simulácie reálneho prostredia,
- stanovenie individuálneho študijného tempa,
- aktívne riešenie zadaných problémov,
- odbremenenie študentov od písania poznámok,
- študenti sa nemôžu vyhovárať, že majú problém s nájdením vhodnej, resp. potrebnej literatúry,
- flexibilita, dostupnosť, interaktivita,
- predchádzanie výhovoriek zo strany študentov "nevedel/a som",
- možnosť nepretržitej aktualizácie obsahu kurzov,
- dostupnosť a rýchlosť informácií pre študentov,
- rovnaký prístup všetkých študentov k študijným oporám,
- podpora samoštúdia,
- oznamy či aktivity okamžite viditeľné pre celý ročník,
- zefektívňuje kvalitu výučby,
- dostupnosť pre všetkých študentov v ktoromkoľvek čase a mieste.
- otvorený systém aj pre pedagóga,
- možnosť väčšej individualizácie a diferenciácie edukácie,
- zjednodušenie práce študenta,
- možnosť zverejňovania audiovizuálnych pomôcok.

Na položku 11 dotazníka: Napíšte prosím, aké nevýhody vidíte v e-learningovej podpore vzdelávania? Na túto otvorenú položku odpovedalo 24 respondentov. Uvádzame prepis najfrekventovanejších odpovedí respondentov na túto položku:

- absencia osobnej komunikácie učiteľ – študent,
- študenti nesiahajú po ďalších literárnych zdrojoch, študent nedokáže samostatne vyhľadávať informácie,
- meniace sa prostredie – nové verzie,
- navýšenie práce s počítačom,
- nemožnosť získať niektoré zručnosti,
- časová náročnosť na tvorbu kurzov,
- pedagóg neovláda všetky nástroje a nevyužíva ich,

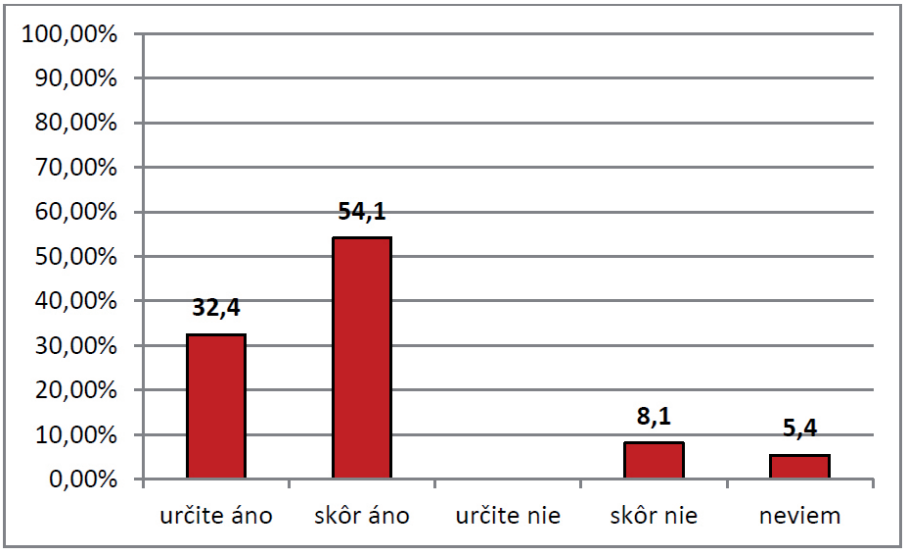
– študenti sú menej samostatní,
– nejednoznačnosť – možnosť subjektívnej interpretácie,
– nemožnosť overovania praktických zručností, komunikačných schopností,
– nemožnosť otvorenej diskusie.

Na položku 12 dotazníka: Myslíte si, že e-learningová podpora vzdelávania prispieva k zvýšeniu efektívnosti edukačného procesu?

a/ určite áno
b/ skôr áno
c/ určite nie
d/ skôr nie
e/ neviem

sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri graf 2)

Graf 2: E-learningová podpora vzdelávania a efektívnosť edukačného procesu



V položke 12 dotazníka odpoveď určite áno a skôr áno označilo 86,5 % respondentov, vyjadriť sa nevedelo 5,4 % respondentov. Odpoveď skôr nie uviedlo 8,1 % pedagógov (pozri graf 2). Aj naše doterajšie, takmer desaťročné skúsenosti jednoznačne ukazujú pozitívny vplyv e-learningu na efektívnosť edukácie v prírodovedných predmetoch v bakalárskom i magisterskom stupni štúdia.

V tretej kapitole chceme stručne prezentovať naše skúsenosti s tvorbou elektronického kurzu v LMS EKP.

3. Elektronický kurz Prírodoveda s didaktikou

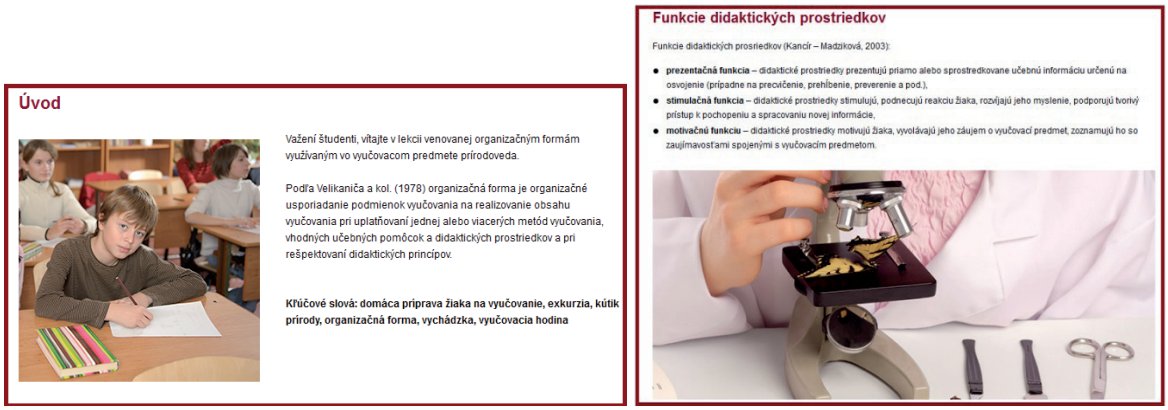
Vývoj kurzov v elektronickom prostredí spočíva v podstate v dvoch kľúčových aktivitách:
– v príprave nových alebo zhromažďovaní existujúcich vzdelávacích materiálov,
– v organizácii činnosti s tými materiálmi (Šušol – Hrdináková – Rankov 2005, s. 63).

V rámci projektu Zvýšenie kvality vzdelávania na PU - ITMS 26110230048 (ŠF EÚ) sme v LMS EKP vytvorili elektronický kurz na podporu prírodovedného vzdelávania študentov

magisterského štúdia v odbore predškolská a elementárna pedagogika pod názvom Prírodoveda s didaktikou. Kurz je obsahovo členený do 11 lekcii. Každá lekcia má pevnú vnútorné štruktúru s nasledujúcim obsahom: Úvod; Čo by ste mali vedieť; Motivačný prvok; Kapitoly a podkapitoly; Zhrnutie; Doplnkové materiály a Autotest.

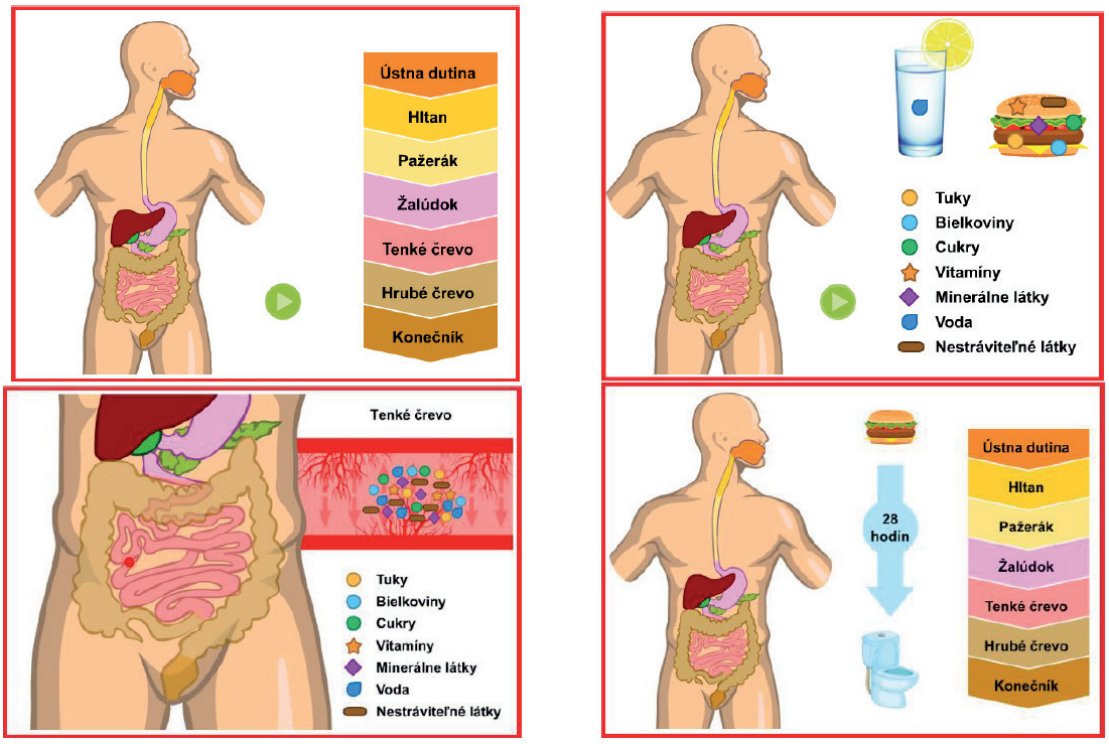
V úvode každej lekcie sa prihovárame študentom a stručne ich oboznamujeme s obsahovým zameraním danej lekcie. Nasledujú *kľúčové slová* celej lekcie zoradené v abecednom poradí (pozri **obr. 1**). V časti Čo by ste už mali vedieť prezentujeme študentom informáciu, ktoré študijné materiály majú mať preštudované pred štúdiom danej lekcie. Do úvodnej časti každej lekcie sme vložili zaujímavú textovú informáciu, obrázok, animáciu či video, ktoré plnia najmä motivačnú funkciu pre štúdium danej lekcie. Lekcie sme rozčlenili na *kapitoly*. V úvode kapitoly prezentujeme jej názov a informáciu o jej obsahovom zameraní. Text každej kapitoly je členený do podkapitol. Podkapitoly sa ešte členia na menšie časti – odstavce (pozri **obr. 1**). V *zhrnutí* kurzu uvádzame kľúčové informácie z obsahu danej lekcie. V časti *doplnkové materiály* je uvedený zoznam ďalších študijných materiálov s odkazmi na webové stránky, ktoré pomôžu študentovi pri štúdiu danej lekcie. Poslednou súčasťou lekcie je *autotest*, ktorý obsahuje päť testových úloh s učivom danej lekcie. Úlohy majú rôznu formu – sú to dichotomické, polytomické, doplňovacie a priraďovacie úlohy. Po vyriešení testovej úlohy študent dostáva okamžitú spätnú väzbu o správnosti, resp. nesprávnosti riešenia testovej úlohy.

Obr. 1 Ukážka úvodu a podkapitoly z elektronického kurzu



Elektronický kurz Prírodoveda s didaktikou obsahuje aj animácie (pozri obr. 2) a PowerPointove prezentácie.

Obr. 2 Ukážka slidov z animácie procesu trávenia u človeka

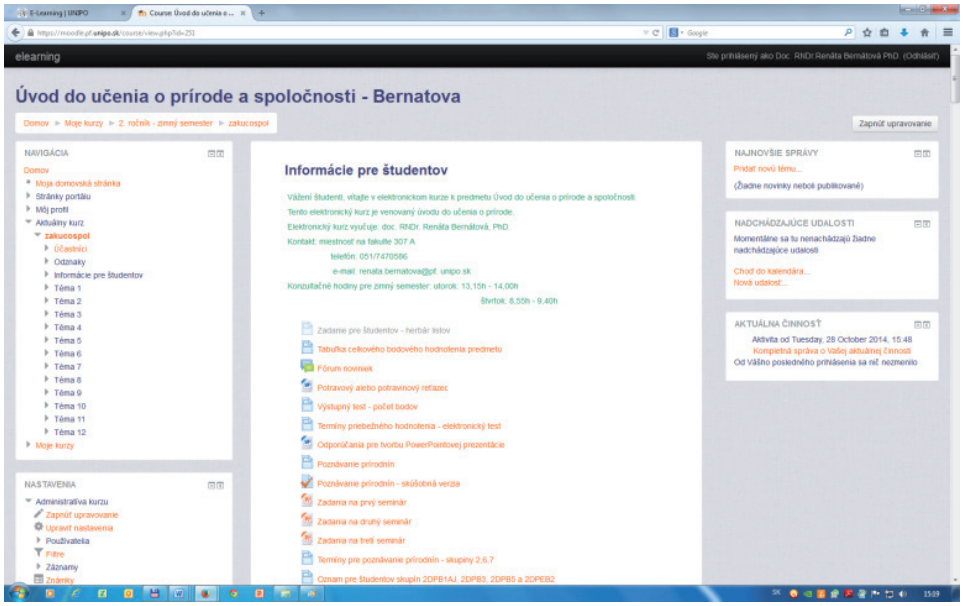


4. Elektronické testovanie v Moodli

Moodle je webová aplikácia, ktorá patrí ku kategórii systémov CMS (Course Management System) známych tiež ako LMS (Learning Management System) alebo dokonca VLE (Virtual Learning Environment). Inak povedané, jedná sa o systém určený pre podporu vzdelávania a výučby prostredníctvom určitého virtuálneho prostredia, alebo poskytuje „virtuálne triedy“, ktoré môžu byť dostupné cez internet a pomocou bežne používaných internetových prehliadačov (Beisetzer – Burgerová – Maňena – Maněnová – Myška 2013, s. 10). Moodle patrí do kategórie e - learningových systémov, t. j. systémov určených pre podporu výučby a vzdelávania (v prezenčnej i dištančnej forme). Umožňuje v prvom rade vytvárať kurzy, napĺňať ich obsahom (pridávať študijné materiály), zadávať úlohy a testy (Beisetzer – Burgerová – Maňena – Maněnová – Myška 2013, s. 11).

V Moodli máme vytvorené pre podporu prírodovedného vzdelávania dva kurzy, ktoré využívame pri vzdelávaní študentov bakalárskeho štúdia v odbore predškolská a elementárna pedagogika.

Obr. 3 Ukážka elektronického kurzu Úvod do učenia o prírode



Od akademického roka 2013/2014 aktívne využívame aj elektronické testovanie v Moodli ako súčasť priebežného či záverečného hodnotenia predmetu. Pri testovaní prírodovedných poznatkov najviac využívame tieto formy testových úloh: dichotomickú, polytomickú s jednou správnou odpoveďou, polytomickú s viacerými správnymi odpoveďami, priraďovaciu (zatvorené formy testových úloh), doplňovaciu a produkčnú (otvorené formy testových úloh).

Prvým predpokladom pre využívanie elektronického testovania v Moodli je vytvorenie banky testových úloh (v Moodli označené ako otázky). Testové úlohy v banke máme roztriedené do kategórií podľa obsahového zamerania. V kurze Úvod do učenia o prírode a spoločnosti máme vytvorených sedem kategórií ako napr. základy cytológie a fyziológie, základy organológie rastlín, systém živočíchov, huby a lišajníky. V tomto kurze máme vytvorených asi 200 testových úloh.

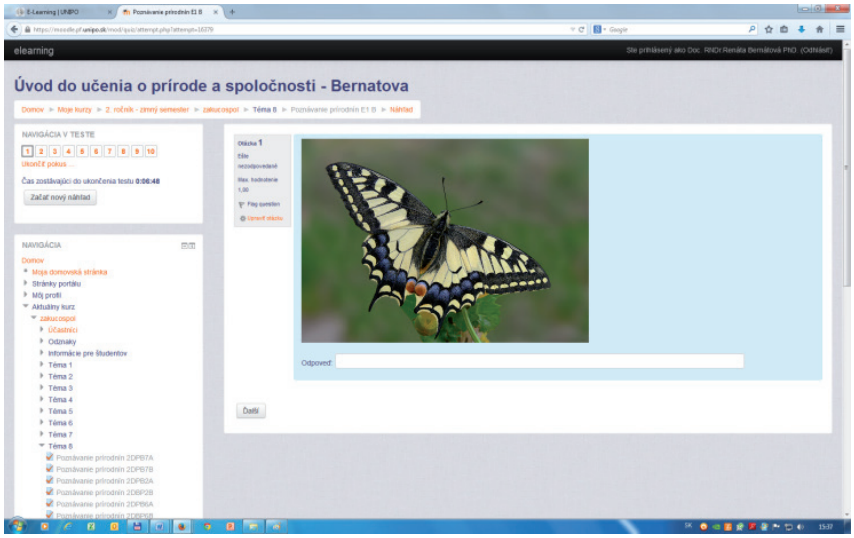
Obr. 4 Ukážka polytomickej testovej úlohy s viacerými správnymi odpoveďami



Samostatnú skupinu tvoria testové úlohy, ktoré testujú znalosť prírodnín (vybraných druhov rastlín, živočíchov a húb). Úlohou riešiteľa je napísať pod obrázok slovenské druhové meno

prírodniny zobrazenej na obrázku (pozri obr. 5). Tieto testové úlohy využívame pri priebežnom hodnotení študentov v predmete Úvod do učenia o prírode a spoločnosti.

Obr. 5 Ukážka testovej úlohy z kategórie poznávanie živočíchov



Testovanie študentov realizujeme v počítačovej učebni na Pedagogickej fakulte, ktorá má kapacitu 24 počítačov. Pre každé testovanie si vytvárame dva varianty testov, verziu A a verziu B, aby študenti sediaci vedľa seba riešili rôzne verzie. Pri testovaní využívame aj časový limit pre riešenie testu, ktorý študent po otvorení testu vidí na obrazovke. Pri poznávaní prírodnín konštruujeme test s desiatimi úlohami, pri testovaní prírodovedných poznatkov test s dvadsiatimi úlohami. Pri skórovaní testových úloh rešpektujeme aj ich náročnosť (využívame Niemierkovu taxonómiu). Veľkou výhodou elektronického testovania v porovnaní s tradičným je okamžitá spätná väzba. Študent po vyriešení testu a jeho následnom odoslaní, dostáva okamžitú informáciu o celkovej úspešnosti riešenia testu. Môže si prezrieť úlohy, ktoré riešil a získa okamžitú informáciu o chybách, ktorých sa pri riešení testu dopustil. Menšou nevýhodou pri otvorených testových úlohách je skutočnosť, že odpoveď musí byť napísaná riešiteľom gramaticky správne. Ak riešiteľ urobí gramatickú chybu v odpovedi, úloha je označená ako nesprávne riešená. Tvorca testu (pedagóg) si však môže pozrieť odpoveď študenta vo výsledkoch a môže mu uznať odpoveď za správnu.

V porovnaní s tradičným printovým testovaním študentov vidíme hlavný prínos elektronického testovania pre pedagóga v časovej úspore pri vyhodnocovaní riešenia jednotlivých testových úloh. Ďalšou výhodou je objektívnosť vyhodnocovania testových úloh. Pedagóg získava aj okamžitú informáciu o úspešnosti riešenia daného testu všetkými študentmi, ktorí sa zúčastnili testovania. Vo výsledkoch vidí aj priebeh riešenia testu každým študentom, vidí časový údaj zahájenia a ukončenia riešenia testu, vidí čas, ktorý študent strávil pri riešení testu, vidí úspešnosť riešenia testu v bodoch, vidí aj úspešnosť riešenia jednotlivých testových úloh. Po kliknutí na testovú úlohu vidí aj odpoveď riešiteľa.

Literatúra

BEISETZER, Peter, Jana BURGEROVÁ, Václav MANĚNA, Martina MANĚNOVÁ a Karel MYŠKA. 2013. Začíname s e-learningom [online]. Prešov: Fakulta humanitních a prírodných vied. ISBN 978-80-555-0898-6. [cit. 18. októbra 2014]. Dostupné z: https://moodle.pf.unipo.sk/

BURGEROVÁ, Jana a Martina ADAMKOVIČOVÁ. 2013. Kvalita vzdelávania realizovaná e-learningom. In: BEISETZER, Peter, BURGEROVÁ, Jana, SUSLO Tomáš, ed. *Súčasné trendy elektronického vzdelávania 2013*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied. ISBN 978 - 80-555-0745-3. [cit. 18. októbra 2014]. Dostupné z: http://konferencia.unipo.sk/tech2013/files/z.pdf

FIKAR, Miroslav, 2011. *Moodle 2. Príručka učiteľa* [online]. Bratislava: FCHPT STU [cit. 16.10.2014]. ISBN nemá. Dostupné z: https://www.fses.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/uvp/Fikar_moodle21uc.pdf

KANCÍR, Ján, 2009. E – learning jako súčasť dištančného vzdelávania. In: SMAK, Ew,a ed. *Nauczyciel wczesnej edukacji*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 93-100. ISBN 978-83-7395-357-4.

MUCHACKI, Mateusz, 2006. Narzędzia TI i ich wykorzystanie w zawodzie nauczyciela. In: MUCHACKA, Božena ed. *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkol.*. Krakow: Wydawnictwo IMPULS, s. 183 – 188. ISBN 978-83-7308-603-6.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ, 2012. *Výučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.

ŠUŠOL, Jaroslav, Ľudmila HRDINÁKOVÁ a Pavol RANKOV, 2005. Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní [online]. Bratislava: Stimul. ISBN 80-88982-97-9. [cit. 20. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.fphil.uniba.sk/uploads/media/IKTV.pdf

TUREK, Ivan, 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.

Kontakt

doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
renata.bernatova@pf.unipo.sk

MOŽNOSTI HYPERMÉDIÍ V E-LEARNINGU S DÔRAZOM NA PROBLÉMY EDUKÁCIE DEJÍN VÝTVARNÉHO UMENIA

USING HYPERMEDIA IN E-LEARNING WITH EMPHASIS ON PROBLEMS OF ART HISTORY EDUCATION

Jana MIGAŠOVÁ

Abstrakt

Text príspevku vychádza z poznatkov a skúseností nadobudnutých v praxi vyučovania dejín výtvarného umenia a jej kritického reflektovania. Zameriava sa na špecifické potreby vyučovania tohto predmetu v súvislosti s možnosťami, ktoré poskytujú digitálne učebné pomôcky a virtuálne výučbové prostredia. Východiskom úvah o nevyhnutnosti participácie hypermédií na vyučovaní je príprava e-learningového kurzu Dejiny umenia 20. storočia a výskumné výsledky nadobudnuté počas práce na projekte Pedagogickej fakulty PU v Prešove s názvom Zvýšenie kvality vysokoškolského vzdelávania. Cieľom pr9spevku je ukážka možností kreatívneho uplatnenia hypermédií a možných inovácií v dizajne interpretovaných kurzov a pomôcok.

Kľúčové slová: e-learning, hypermédiá, hypertext, digitálny obraz, dejiny umenia, edukácia, učebná pomôcka

Abstract

Paper is based on the knowledge and experience gained in a practice of art history education and its critical reflections. It deals with specific needs of art history education in connection with the possibilities of digital teaching aids and virtual learning systems. The origin of thought about inevitability of hypermedia in education lies in the preparation of e-learning course titled 20th Century Art History and research for project Increase of University Education Quality, realised at the Faculty of Education in Presov. The main objective of the papper is presentation of creative implementations of hypermedia and possible innovations in design of interpreted courses and teaching aids.

Key words: e-learning, hypermedia, hypertext, digital image, art history education, teaching aids

1. Potreba technológií vo výučbe dejín umenia

Napriek rozličným alternatívnym prístupom k výkladu histórie umenia je táto disciplína vyučovaná na univerzitách v takmer nezmenenej forme od začiatku 20. storočia, aj napriek čoraz výraznejšej intervencii nových technológií a najmä virtuálnych výučbových prostriedkov.

Stabilite koncepcie disciplíny nasvedčuje aj zdôraznenie potreby tradičného prístupu Milanom Tognerom, ktorý zhŕňa potreby disciplíny takto: „*I nadále zůstává hlavním cílem dějín umění rozeznávání kvality uměleckého díla, úroveň a typ této kvality ve vztahu k vnitřní logice díla, rekonstrukce původního kontextu díla, co možná nejpřesnější stanovení autorství, datace, místa vzniku, vztahu k objednavateli, včetně vazeb spoločensko-sociologických, psychologických a obecně kulturních*.“ (Togner 2010, s. 109) (Z tejto špecifikácie vyplýva, že disciplína sleduje aspekty historické, teoretické, sociologické a estetické.) Môžeme tiež súhlasiť s tvrdením Marka Moilanena (1987, s. 128-129), ktorý upozorňuje, že výučba histórie umenia je väčšinou v rukách tých, ktorí ju učia, jednotlivé koncepcie výučby sú takpovediac „dedené“ a vychádzajú zo spôsobu, akým boli učení oni sami. Hlavným problémom výučby disciplíny je metodologická nejasnosť. Ako vystihuje Donald Preziozi (1998, s. 7): „[...] je to amalgám analytických metód, teoretických perspektív, rétorických a diskurzívnych protokolov, epistemiologických technológií rozličných vekov a pôvodov.“

Dôležitými míľnikmi v participácii technológií na výučbe dejín umenia boli prirodzene zavedenie kníhtlače, ešte väčšmi implementácia 35 mm diapozitívov (tzv. „slides“) a napokon „postmoderný objav“ digitálnej fotografie. Jedným z prvých pokusov o zverejňovanie digitálnych reprodukcií výtvarných diel „online“ bol realizovaný projekt Madisonskej univerzity (Interactive Technology and Image Database). Už v roku 1994 mali študenti k dispozícii online sylaby, odkiaľ mali prístup k databáze reprodukcií, navyše mohli prezerať 2 až 3 reprodukcie naraz prostredníctvom technológie Multiple Netscape Screens. (Bola to v podstate do digitálnej podoby transformovaná metóda Heinricha Wolfflina, ktorý komparatistiku diel, či diela a jeho detailu na svojich prednáškach dejín umenia využíval prostredníctvom diapozitívov.) Študenti sa cez profesorov sylabus mohli preklikať na stránky univerzít, múzeí a výskumných inštitúcií. Už vtedy mohli sledovať virtuálnu prehliadku katedrály, či počúvať čítanie Plíniových cestopisov z Grécka. (Cahill 1998, nestr.)

Na dnešnej podobe stránky nájdeme vhodne riešenú didaktickú pomôcku „interaktívna časová os“, ktorá vyznačuje jednotlivé historické slohové epochy a farebne rozlišuje ich trvanie v jednotlivých krajinách. Po kliknutí na „úsečku epochy“ sa objaví okno („pop-up window“) s ikonickým dielom epochy a s referenciou na databázu reprodukcií uvedeného obdobia. Je vytvorená prostredníctvom „open source“ vizualizačnej aplikácie Timeline Simile. Ako ukazuje štúdia autoriek Donahue-Wallace, La Follette a Pappas, použitie technológií pre učenie dejín umenia možno diferencovať do týchto skupín: (1) digitalizácia obrázkov, (2) rozvoj počítačových interaktívnych cvičení použitím digitálneho obrázku a (3) zabezpečenie kurzu, ktorý je exkluzívne „online“. (Donahue-Wallace, La Folette, Pappas 2008, s. 5-6).

2. Hypertextová štruktúra a hypermédiá vo výučbe dejín umenia

Transformácia disciplíny dejín umenia do zmysluplného a pre edukáciu vhodného naratívu je problematická nie len pre vyššie spomínanú metodologickú nejednotnosť, ale aj rozsahom obsahu vyučovania. Každý „príbeh umenia“ je individuálnou, či konvenčnou selekciou určitých diel vytvorených na obvykle ohraničenom území. (Ešte stále je zriedkavosťou vyučovanie umeleckých prejavov mimoeurópskych kultúr a to aj napriek tomu, že moderné umenie je bez „japonizmov“ či „exotizmov“ nepredstaviteľné.) Predstava dejín umenia ako lineárneho naratívu s obmedzeným počtom postáv a udalostí má závažné trhliny. Buď chápanie disciplíny okliešťuje a príliš schematizuje, alebo výpočtom veľkého počtu diel a autorov učenie komplikuje, informačne preťažuje a príbehovú líniu „zahmlieva“. Preto navrhujeme uvažovať o de-

jinách umenia ako o „sieti“ centier a ich okolí, ktoré nasledujú geografiu Zeme, svetadielu, krajiny. Návestiami teda budú historické epochy, štýly, umelci a ich diela – avšak topologicky usporiadané. Najväčšou výhodou hypertextovej učebnej pomôcky je možnosť vkladania obrazu. Pre dejiny umenia je nevyhnutnosťou textový výklad paralelne dokladovať reprodukciou. Žiadne z vizuálnych diel by nemalo byť iba verbálne opisované. Navyše výučba tejto disciplíny obsahuje explikácie architektúry, jej pôdorysov a nákresov detailov, čo implikuje potrebu používania videonahrávok, 3D simulácií, animácií a schém. Z toho vyplýva, že hypertextový naratív dejín umenia musí v jednotlivých uzloch obsahovať okrem textu obraz, video a audio súbory. Na základe tejto úvahy môžeme požadovať pre edukáciu tejto disciplíny tzv. hypermediálnu štruktúru.

Hypertextom je obvykle označované nelineárne, či nesekvenčné usporiadanie textu, v ktorom sú jednotlivé časti (dátové objekty) navzájom prepojené (linky) s ostatnými časťami textu na tej istej, alebo inej (web) stránke. Hypertextový naratív sa vyznačuje otvorenosťou a nelineárnosťou; pojmová štruktúra je potlačená v prospech asociatívnej štruktúry, je možné tu použiť iné médiá (zvuk, video, animácia). Nespornou výhodou hypertextu pre nové edukačné stratégie v dejinách umenia je otvorenosť, fragmentárnosť, interaktívnosť a hypermediálnosť. Hypermediálna štruktúra môže posilniť konštruktivistické pojatie vyučovania. Podotýkam však, že pre dejiny umenia je nevyhnutné zachovať prezenčné vyučovanie a kľúčovým momentom ostáva komunikácia študenta s dielom a interpretačným textom.

Offline a online aplikácie založené na hypermédiách sú využívané už takmer 20 rokov, v 90. rokoch vzniklo nemalé množstvo teoretických reflexií (autori G. P. Landow, M. Joyce, Bernstein, L. Manovich a i.) George Landow upozorňuje, že v interakcii s hypermédiami sa mení tradičná rola autora, čitateľa, učiteľa i študenta. Banálne, bezprizorné linkovanie informácií nestačí – naratív musí byť komponovaný podľa štylistických a rétorických konvencií. Apeluje na dodržiavanie pravidiel pri výstavbe hypermediálnej informačnej architektúry. „Linky“ nesmú viesť k „triviálnym“ materiálom. Je nutné zabezpečiť navigačné nástroje, organizovaný úvodný prehľad s mapou jednotlivých „informačných trás“ – vo forme grafickej konceptovej mapy, vývojového diagramu, časovej osi, prirodzených objektov (návestí, obsahových súčastí), návodu (hlavných téz) a textu (ako prehľadu seba samého). Linky musia byť spájané do zmysluplných kontextov a cieľový bod vedenia linku sa musí zmysluplne vzťahovať na bod, odkiaľ „link“ vychádza. Jednotlivé cieľové body – dokumenty a texty – musia byť stručné. (Landow 1989, s. 40)

Novšie analýzy hypermédií Haralda Kraemera (experta na webové múzeá a digitálne interaktívne aplikácie v múzeách) používajú nové pojmoslovie: „dizajn hypermédií“, „tekutá informačná architektúra“, „dramaturgia aplikácie“. Štruktúru hypermédií tvorí podľa Kraemera trojica kľúčových pojmov: obsah, navigácia, dizajn. Neskôr k nim autor pridáva dramaturgiu, informačnú architektúru a impulzy užívateľa. Kraemer upozorňuje, že aj keď je dôraz kladený predovšetkým na štruktúru, gramatiku, výstavbu hypermédií, aplikácia ako celok má svoj komplexný význam a ako celok a funguje ako znak. Kraemer apeluje na symbiózu týchto kategórií a varuje pred „vizuálnou kakofóniou“ drvivej väčšiny hypermediálnych aplikácií. (Kraemer 2011, s. 291)

Na základe poznatkov z praxe a výskumov nedávno ukončeného projektu o kvalite e-learningu môžem konštatovať, že otázky dizajnu a estetické aspekty kurzov ostávajú aj naďalej z rôznych dôvodov v úzadí. Na túto situáciu reagovali slovinskí experti Matjaž Duh a Marjan Krašna vo svojej štúdii už v roku 2011. Poukázali na to, že pri transfere informácie v prostre-

dí e-learningu dochádza k sémantickému šumu, ktorý môže vznikať nesprávnym „dizajnovaním kurzu“. Sémantický šum je tu definovaný ako miera rozdielu medzi obsahom, ktorý autor kurzu vyslal a tým obsahom, ktorý študent prijal. Preto je potrebné vyslané dáta posilniť redundantnými dátami – napríklad v kóde iného média. Minimalizácia šumu závisí tiež od čitateľnosti textových blokov, ich správneho segmentovania, vytváraním vizuálneho rytmu použitím asymetrického komponovania grafických elementov, udržiavaním pozornosti primeraným množstvom vizuálnych efektov. Každá stránka by mala podľa autorov obsahovať aspoň 2 interaktívne elementy a 1 multimediálny element; audio súbor trvajúci 10 sekúnd na každej piatej stránke; video súbor trvajúci 20 sekúnd na každej desiatej stránke. Najdôležitejšie požiadavky z hľadiska dizajnu napokon zhrnuli do týchto bodov: a) grafický dizajn musí vytvárať grafický celok vo svojej farebnosti, čitateľnosti a jasnosti; b) študent má mať k dispozícii multiperspektívnu navigáciu; c) správna typografia má podporovať čitateľnosť; d) obrázky, video a audio by mali byť kvalitné a upravené; e) schémy a grafy vizuálne atraktívne. (Duh-Krašna 2011, s. 140)

V štúdii Giady Marinensi a Claudie Matera (2013) je konštatované, že využívaním „smartfónov“, „tabletov“ a mobilných aplikácií žijeme v tzv. „smart-cities“, keďže mobilné aplikácie sú čoraz viac integrované do nášho fyzického priestoru. Pozitívnym dôsledkom môže byť realizovanie vzdelávania dejín umenia priamo v historických budovách, archeologických náleziskách, pamiatkových rezerváciách, uliciach, námestiach, múzeách a pod. Použitie mobilných aplikácií pre e-learning teda môže byť jedným z riešení kľúčovej požiadavky na výučbu dejín umenia – kontaktu s dielom, s originálom v jeho materiálnej podobe. Autorky uvádzajú prípad z roku 2010, tzv. „hru v alternatívnej realite“ (Alternate Reality Game, skr. ARG) s názvom Street museum (Pouličné múzeum), kedy sa účastníci stali kurátormi. Aby hru vyhrali, museli spolupracovať na realizácii prvého digitálneho múzea „streetartu“ (pouličného umenia) a posielať fotografie pouličného umenia na stránku venovanú hre spoločne s čo najväčším množstvom informácií o uvedenej fotografii. (Marinesi, Matera 2013, s. 82)

3. Vybrané hypermediálne výučbové nástroje a e-learningové kurzy: charakteristiky a interpretácie

V kapitole o rôznych využitiach hypermédií v rámci e-learningu univerzít, inštitútov a múzeí poskytujeme stručný inšpiračný výber inovatívnych digitálnych nástrojov. Pri interpretácii vybraných hypermediálnych nástrojov sa zameriavame na tieto otázky: „Na ktorý aspekt výkladu dejín umenia kladie kurz/pomôcka dôraz? Aké druhy médií boli použité pre reprezentáciu jednotlivých aspektov výkladu? V akej štruktúre sú jednotlivé aspekty?“ Tri z týchto virtuálnych edukačných prostriedkov sú voľne dostupné, posledný je chránený heslom, preto som na popis a charakteristiku použila „demoverziu“ kurzu.

3.1. Smart history (Khan Academy)

Khan Academy (www.khanacademy.org) je nezárobková organizácia, ktorá má za cieľ poskytovať neplatené slobodné vzdelanie kdekoľvek na svete. Jej zámerom je vytvorenie tzv. „globálnej triedy“ a jej heslom je „Voľne dostupné vzdelanie pre všetkých a všade.“ Toto prostredie obsahuje všetky tradičné vyučovacie predmety na všetkých úrovniach vzdelávania. Je to nesmierne bohatá sieť textov, interaktívnych aplikácií, videí a nahrávok. Zaujímavosťou je systém odmeňovania za rôzne typy činností, ktoré študent vykonáva v tomto prostredí. Dostáva

odznaky odstupňované podľa kvantity a kvality svojich činností (napríklad odznak Mesiaca, odznak Slnka, odznak Zeme, atď.).

Khan academy je zaradená do zoznamu Open educational resources (OER commons: https://www.oercommons.org). Zoznam funguje ako „dynamický digitálny „rázcestník“ pre otvorené, voľne prístupné edukačné prostredia. Na tomto webe je možné sa registrovať a vhodné kurzy si ukladať do schránky. V navigácii vyhľadávacích nástrojov je možné nájsť kategórie „učenie založené na hre“, „primárne pramene“, „emocionálne učenie“, atď. Stránka poskytuje aj zoznam nástrojov na tvorbu kurzov pre učiteľov.

Nástroj pre učenie dejín umenia v rámci Khan Academy sa nazýva Smart history (http://smarthistory.khanacademy.org). Ide o tradičnú, prehľadnú, definičnú sémantickú sieť. V globálnej navigácii sú tieto hlavné entity: kategórie času, štýlu, umelca, tém. Dôraz je kladený na historický aspekt dejín umenia. Kategória času organizuje epochy, epochy organizujú slohy, slohy umelcov atď. Každá stránka (napríklad epocha stredoveku) obsahuje organizované informácie prostredníctvom médií – textu, nákresu mapy, reprodukcie diela a videa. Video sa zobrazuje ako prvé, slúži teda k motivácii študenta, no stránke je ponechaný dôraz na text. Video (Art history conversation) je vytvorené metódou rozhovoru odborníka a laika (alebo dvoch odborníkov) o uvedenom diele. Komunikované sú nielen odborné informácie, analýzy, ale aj pocity, ktoré dielo vyvoláva. Rozhovor je prirodzený, účastníci si skáču do reči, v úvode rozhovoru znie hudobný sprievod, ktorý vyvoláva pocit ľahkosti. V pravo na stránke je stále prítomný jednoduchý nákres mapy s označením „kedy“ a „kde“ – jednoduchý prvok, ktorý významne podporuje historický aspekt výučby. (Ku kapitolám je možné pridávať komentáre, no aby mohla táto pomôcka nadobudnúť charakter výučbového prostredia, je nutné nastaviť testovanie a komunikáciu s tvorcami.)

3.2. Inventing abstraction (objavovanie abstrakcie)

Iným prípadom sémantickej siete je virtuálna učebná pomôcka, ktorá bola vytvorená na stránkach Múzea moderného umenia v New Yorku ako edukačná podpora výstavy abstraktného umenia v roku 2013.

Globálnou navigáciou je samotná sieť – ide o diagram, ktorý reprezentuje sieť vzťahov jednotlivých umelcov zakladajúcich abstraktné maľovanie na začiatku dvadsiateho storočia. Vektory spájajú tých autorov, ktorých známosť bola dokumentovaná. Uzly v červenom rámčeku sú autori, ku ktorým smeruje najviac vektorov. Dôraz je teda kladený na aspekt sociálneho a umeleckého kontextu vzniku diel. Po kliknutí na uzol (napr. Picasso) sa dostávame na subkategóriu „umelec“, ktorá obsahuje reprodukcie, biografické údaje a textovú charakteristiku tvorby. Po kliknutí na dielo sa dostávame k audio nahrávke odbornej interpretácie diela (cca 1 minúta). Táto hypermédiami podporená učebná pomôcka je mimoriadne originálna a odborne i výtvarne precízne spracovaná.

3.3. Gauiguin: Metamorphoses (Gauguin: metamorfózy)

Virtuálna edukačná pomôcka vytvorená na podporu výstavy Paula Gauguina v Múzeu moderného umenia v New Yorku má tiež podnetné interaktívne elementy. (http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2014/gauguin/home) Globálne menu je hybridná sémantická sieť a obsahuje uzly: úvod, časová os, techniky, témy, grafické cykly. Mimoriadne efektívnym nástrojom je interaktívna časová os, ktorá je prepojená s mapou. Dôraz je teda kladený na chronológiu

a tento nástroj komunikuje zvláštny, nomádsky charakter tohto umelca. (Keďže štruktúrovanie podľa tém a techník sa nachádza až po časovej osi.) Výberom bodu na časovej osi nám mapa vyznačuje krajinu, v ktorej sa nachádzal, vysúvacie okno (pop-up window) poskytuje reprodukcie diel, ktoré boli v tomto roku vytvorené.

3.4. Artcampus (Inštitút dejín umenia na Univerzite v Berne)

Vzhľadom na bohatú publikačnú činnosť na tému hypermédií v prezentovaní umenia Inštitútu dejín umenia na univerzite v Berne som sa rozhodla preveriť ich LMS s názvom Artcampus (2005), ktorého autorom je Harald Kraemer. Kurz je vytvorený v systéme WebCT. Ide o staršiu alternatívu dnešného Moodle (objavil sa už v 1996), ktorý bol v roku 2005 pohltený konkurentom Blackboard Inc. Je to kurz chránený heslom. Kurz je jedinečný tým, že globálna navigácia nie je lineárna, je organizovaná podľa schopností, ktoré má absolvent univerzitného štúdia nadobudnúť do 4 modulov: „videnie“, „čítanie“, „myslenie“, „písanie“. V module „videnie“ sú prostredníctvom textu a iných médií vysvetlené aspekty farby, expresie, kontrastu, kompozície, ilúzie, atď. Každý z aspektov je ďalej charakterizovaný v médiu textu, schémy, animácie, alebo videa. Každá stránka je opatrená horným menu, v ktorom sú položky „galéria“, „pramene“, „literatúra“ a „slovník pojmov“, ktorý je funkčný aj vo forme hypertextových odkazov vo vysvetľujúcom texte. V module „čítanie“ sú k dispozícii krátke videá, v ktorých vybraní členovia inštitútu vysvetľujú ich vlastný spôsob hľadania a čítanie literatúry, ukazujú svoje obľúbené odborné knihy, zdôrazňujú, že práca s odbornou literatúrou je nevyhnutná pre študentskú vedeckú činnosť. V module „myslenie“ sú k dispozícii hry na precvičenie pamäte a v module „písanie“ sú dostupné videonahrávky rozhovorov so spisovateľmi, ktorí vysvetľujú rozličné spôsoby písania – napr. encyklopedické, písanie umeleckej kritiky, príbehov, rozhlasových hier a podobne. (Kraemer 2005, s. 4-5)

4. Záver

Uvedené interpretácie výskumov a vlastné analytické popisy vybraných edukačných pomôcok, či kurzov otvárajú otázky prehodnotenia dizajnu kurzov e-learningu z hľadiska štruktúry, navigácie, estetiky a pomeru textu a ďalších médií ako je obraz, animácia, video a audio nahrávka. Je nutné poznamenať, že všetky uvedené príklady digitálnych edukačných pomôcok boli tvorené tímom pracovníkov, na rozdiel od našich domácich podmienok, kedy ťarcha tvorby kurzu leží takmer výlučne na pleciach učiteľa. Diskutabilná je tiež politika zverejňovania výučbových obsahov, ktorá záleží predovšetkým od legislatívneho uchopenia duchovného vlastníctva, no spoločnosť, ktorá musí klásť dôraz na všeobecnú vzdelanosť a kultúrnosť svojich občanov by mala podporovať otvorené vzdelávacie zdroje, ktorých odbornosť by mali zabezpečovať výskumní a pedagogickí pracovníci univerzít, aby tak smerovanie informácií „nestrhol“ internetový prúd anonymných samozvaných odborníkov, mediálnych žralokov, pochybných internetových časopisov, či kolujúcich študentských poznámok, ktorým vo väčšine prípadov chýba patričná úroveň kvality.

Literatúra

CAHILL, Nick, 1998. Interactive Technology and Image Databases in Teaching Art History. [online]. [cit. 9. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.uwsa.edu/ttt/tttv2n11.htm

DONAHUE-WALLACE, Kelly, LA FOLLETTE, Laetitia a PAPPAS, Andrea, 2008. *Teaching Art History with New Technologies*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 1-84718-454-5.

DUH, Matjaž, KRAŠNA, Marjan, 2011. Aesthetics and creativity in e-learning materiál. In: *International Journal of Knowledge and Learning*, Roč. 7, č. 1-2, s. 130-144. ISSN 1741-1009.

KRAEMER, H. 2005. Artcampus: An Experiment to Teach Art History in the 21st Century or The Bonds Of IPR. [online]. [cit. 9. októbra 2014]. Dostupné z: https://www.academia.edu/7912725/_Artcampus_An_Experiment_to_Teach_Art_History_in_the_21st_Century_or_The_Bonds_Of_IPR

KRAEMER, Harald, 2011. Interdependence and Consequence: En Route toward a Grammar of Hypermedia Communication Design. In: GRAU, Oliver, VEIGL, Thomas, eds. *Imagery in the 21st Century*. Cambridge/London: MIT Press, 289-312. ISBN 9780262015721.

LANDOW, George, 1989. The Rhetorics of Hypermedia. Some rules for authors. In: *Journal of Computing in Higher Education*. Roč 1, č. 1, s. 39-64. ISSN 1042-1726.

MARINENSI, Giada, MATERA, Claudia, 2013. Creating e-learning History of Art courses in higher education. In: *Journal of e-Learning and Knowledge Society.* [online]. Modena: SIe-L - Italian e-Learning Association. Roč. 9, č. 2, s. 77-87. [cit. 9. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/815

MOILANEN, Mark, 1987. Identifying Teachers‘ Concepts and Subsequent Practices of Art History in Secondary School Art Programs. In: *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*. Roč. 6, č. 1, s. 127-134. ISSN 2326-7070.

PREZIOZI, Donald, 1998. Art history: Making the visible legible. In: PREZIOZI, Donald, ed. The Art of Art History: A Critical Anthology: A Critical Anthology. New York: Oxford university press, s. 7-11. ISBN 978-0-19-155202-1.

TOGNER, Milan, 2010. Je třeba nadále učit dějiny umění v jejich tradiční podobě. In: *Opuscula historiae artium*. Roč. 14, č. 1-2, s. 108-110. ISSN 1211-7390.

Kontakt

Mgr. Jana Migašová, PhD.
Inštitút estetiky a umeleckej kultúry
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1
janamigasova@gmail.com

VPLYV OSOBNOSTI ŠTUDENTA NA HODNOTENIE E-LEARNINGU

IMPACT OF STUDENTS´ PERSONALITY ON E-LEARNING EVALUATION

Martina ADAMKOVIČOVÁ

Abstrakt

Príspevok prezentuje vybrané výskumné zistenia vplyvu osobnosti študenta na hodnotenie e- learningového vzdelávania. Zámerom výskumu realizovaného na PF PU v Prešove bolo okrem iného zistiť, či a do akej miery vplýva osobnosť študenta na subjektívne hodnotenie e- learningového kurzu. Predmetom výskumu boli online nástroje LMS Moodle podporujúce komunikáciu a kooperáciu. Na získanie štatistických dát bol použitý štandardizovaný osobnostný dotazník NEO Five Factor Inventory a dotazník na subjektívne hodnotenie e- learningového kurzu.

Kľúčové slová: osobnosť, hodnotenie, e-learning

Abstract

The paper presents the selected research findings on the influence of the student's personality on the evaluation of the e-learning course. The aim of the research carried out at the Faculty of Education of the Prešov University in Prešov was, among others, to find out, if and to what extent, the personality of the student affects the subjective evaluation of the e-learning course. The subject of the research were LMS Moodle online tools supporting communication and cooperation. To gain the statistical data, we used the standardized personality questionnaire NEO Five Factor Inventory and the questionnaire for the subjective evaluation of the e-learning course.

Key words: personality, evaluation, e-learning

1. Úvod

Na Prešovskej univerzite v Prešove prebieha realizácia e-learningového vzdelávania už niekoľko rokov. Priekopníkom v spomínanej oblasti je Pedagogická fakulta PU, ktorá od roku 2005 využíva Moodle ako systém podporujúci vzdelávanie kombinovanou metódou v externej forme štúdia. V dennej forme štúdia je LMS Moodle využívaný ako elektronická podpora prezenčnej výučby. LMS Moodle bol vedením fakulty zvolený vzhľadom na finančné možnosti, získal si prvých priaznivcov a udomácnil sa na pôde PF PU dodnes.

Výsledky z praxe však poukázali na skutočnosť, že najbežnejšou súčasťou e-learningových kurzov sú učebné materiály určené k samoštúdiu, úlohy zamerané na samostatnú prácu študen-

tov a priebežné, resp. záverečné testy. Takto koncipované e-learningové kurzy však nezohľadňujú dôležité aspekty vzdelávania, akými sú vzájomná motivácia študentov, komunikácia, spolupráca a interakcia aktérov vzdelávania a nereflektujú potenciál Webu 2.0. Aj z uvedených dôvodov sa predmetom nášho výskumu stali vybrané nástroje LMS Moodle (Chat, Správy, Diskusné fórum a Wiki), podporujúce možnosti komunikácie a kooperácie v e-learningu.

V druhom rade sme považovali za zaujímavé poodhaliť vnímanie využitia vybraných nástrojov LMS Moodle vo výučbe z pohľadu Y generácie, ktorá je považovaná za technologicky zdatnú a otvorenú prijímaniu „e- noviniek" vo vzdelávaní.

V neposlednom rade nás v rámci výskumu zaujímalo, či a do akej miery vplýva osobnosť študenta na subjektívne hodnotenie e- learningového kurzu.

2. Komunikácia a kooperácia v e-learningu

Význam komunikácie v rámci vyučovacieho procesu v reálnych triedach, tak aj v triedach virtuálnych, je nespochybniteľný. V súvislosti s komunikáciou v e-learningu sa často zdôrazňujú jej slabé stránky, akými sú izolácia študenta vo virtuálnom priestore, absentujúce prvky neverbálnej komunikácie, študenti na necítia byť súčasťou vzdelávacej komunity (ak sa výučba realizuje výlučne dištančne) a pod. Ani komunikácia realizovaná tradičným spôsobom však nie je vždy optimálna. Priestorové rozmiestenie, časová limitovanosť komunikácie v klasických triedach sú obmedzujúcim faktorom, vplývajúcim na kvalitu pedagogickej komunikácie (Kasíková 2007).

V e-learningu rozlišuje Haythornthwaite (2008) nasledovné typy komunikácie: komunikáciu vzťahujúcu sa na obsah, komunikáciu súvisiacu plánovaním úloh a komunikáciu súvisiacu so sociálnou podporou, pričom je možné využiť jej synchrónnu, prípadne asynchrónnu podobu (Hrastinksi 2008).

Tab. 1: Možnosti využitia synchrónnej a asynchrónnej komunikácie

Kedy? Prečo? a Ako? využívať synchrónnu vs. asynchrónnu komunikáciu.		
	Asynchrónny e-learning	*Synchrónny e-learning*
Kedy?	▪ reflexia zložitejších otázok ▪ ak nie je možná realizácia synchrónnych stretnutí (kvôli práci, rodine a pod.)	▪ diskusia menej zložitých tém, ▪ zoznámenie sa ▪ plánovanie úloh
Prečo?	Študenti majú viac času na reflexiu, nakoľko nie je očakávaná okamžitá odpoveď.	Študenti sú viac angažovaní a motivovaní, keďže sa očakáva okamžitá odpoveď.
Ako?	Využitím mailu, diskusií, blogov.	Využitím videokonferencií, chatu, instant messagingu a kombinácie face to face.

(Zdroj: upravené podľa Hrastinski, Asynchronous and Synchornous E-learning. 2008)

Online nástroje (viď tabuľka 2) podporujúce komunikáciu a kooperáciu predstavujú jeden z hlavných pilierov konceptu e-learningu 2.0, ktorého princíp spočíva v utváraní, zdieľaní a opätovnom používaní („recyklácii") informácií, skúseností a zručností v rámci komplexnej učiacej sa komunity a v naplnení všetkých rozmerov sociálneho učenia.

Domnievame sa, že adekvátne technické, organizačné a didaktické využitie týchto nástrojov môže prispieť k posilneniu sociálnych aspektov e-vzdelávania.

Tab. 2: Nástroje podporujúce komunikáciu a kooperáciu

Nástroje podporujúce komunikáciu a kooperáciu		
Asynchrónna komunikácia	**Synchrónna komunikácia**	**Tímová spolupráca**
Email (*Gmail*) Diskusné fóra Mikroblog (*Twitter*)	Instant Mesaging (*ICQ*) Internetová telefónia (*Skype*) Zdieľanie obrazovky (*Join.me*) Live streaming (*Ustream*) Live blogging (*Coverit Live*) Webinár (*Adobe Connect*)	Výmena súborov (*Ulož to*) Weblog (*Blogger*) Wiki (*Mediaw Wiki*) Správa a zdieľanie dokumentov (*Google Dokumenty*)

Zdroj: upravené a doplnené podľa Kitsantas, Dabbagh, Learning to learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A practical guide for academic success 2010

2.1. Komunikácia a kooperácia v LMS Moodle

Na komunikáciu vo virtuálnych triedach Moodle je možné využiť nástroje, ktorých vhodná kombinácia ponúka učiteľovi široké možností, ako zabezpečiť plynulý manažment kurzov, poskytnúť študentom podporu a pomoc, či zefektívniť virtuálnu komunikáciu medzi jednotlivými účastníkmi kurzov (Drlík a kol. 2013). Moodle taktiež ponúka nástroj Wiki umožňujúci tvorbu kooperatívnych stránok.

Nástroj Chat sa v LMS Moodle najčastejšie využíva na komunikáciu učiteľa a študenta. Chat síce umožňuje rozhovor v reálnom čase, z praktického hľadiska je však nemožné zabezpečiť nepretržitú prítomnosť učiteľa vo virtuálnej miestnosti. Odporúča sa preto stanoviť presný čas virtuálnych konzultačných hodín, kedy je učiteľ prítomný a študenti sa na neho môžu obrátiť so svojimi požiadavkami V našom prípade sme využili chat- virtuálne konzultačné hodiny raz týždenne, vo večerných hodinách.

Nástroj Diskusné fórum je v Moodle využívané zo strany vyučujúceho na jednostrannú komunikáciu smerom k študentom, pričom príspevky učiteľa majú prevažne manažérsky charakter (všeobecné oznamy ku kurzu, zmeny termínov skúšok, zmeny v termíne výučby a pod.) Pre účely nášho výskumu sme využili možnosť vytvorenia vlastného diskusného fóra formou jednoduchej diskusie. Našou ambíciou bolo získať pohľad študentov na tému využitia tabletov, notebookov, prípadne smartphonov pri výučbe na 1. stupni ZŠ.

Nástroj Správy umožňuje v prostredí LMS Moodle zasielanie krátkych odkazov zo strany učiteľa študentom, prípadne medzi študentmi navzájom. Moodle sa snaží každú zaslanú správu doručiť v čo najkratšom čase. Využitie správ v Moodle nezaťažuje študentov s preklikávaním do nových okien iných serverov a sprehľadňuje tak komunikáciu.

Nástroj Wiki v systéme Moodle ponúka študentom možnosť tvorby kooperatívnych stránok priamo v okne webového prehliadača, bez nutnosti poznať (X)HTML. Pre účely nášho výskumu sme využili nástroj Wiki na skupinové spracovanie seminárnych prác experimentálnej skupiny. Študentky pracovali v šiestich, náhodne rozdelených tímoch na rozličných zadaniach.

3. Hodnotenie e-learningových kurzov

Zavádzanie e-learningu do vzdelávania prinieslo aj potrebu hodnotenia e-leanringových kurzov, vytvárania štandardov a hodnotiacich kritérií. Hodnotením e-learningu sa zaoberali viacerí autori. Medzi najznámejšie modely patrí ELQ model (E-learning quality 2008) a štvorstupňový Kirkaptrick model (Kirkpatrick 1994), ktorý bol doplnený Philipsom (2001). Kritériami hodnotenia kvality e-learningu sa zaoberala aj práca Klementa (2011) a štúdia Wrighta (2003), ktoré sa stali východiskom pre skonštruovanie hodnotiaceho dotazníka použitého v našom výskume. Dotazník bol použitý na zistenie vplyvu využitia online nástrojov LMS Moodle podporujúcich komunikáciu a kooperáciu na subjektívne hodnotenie e-learningového kurzu. Validita dotazníka bola posúdená dvoma nezávislými odborníkmi, reliabilita bola určená prostredníctvom Cronbachovho koeficientu α. Dotazníkové položky boli zamerané na tri dimenzie: 1. všeobecné informácie o e-learningovom kurze, 2. komunikáciu, 3. kooperáciu. Celková reliabilita dotazníka, ako aj čiastkových sledovaných dimenzií je uvedená v tabuľke 3.

Tab. 3: Reliabilita dotazníka

Oblasť	Reliabilita
Dostupnosť učiteľa	0,830
Komunikácia s učiteľom	0,910
Diskusia	0,680
Spolupráca	0,670
Celková hodnota	0,980

(Zdroj: vlastné spracovanie)

4. Projekt výskumu

Vo výskume sa zamerali na dve základné kategórie činností spojených s vysokoškolským štúdiom, komunikáciu a kooperáciu. Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť vplyv využitia špecifických nástrojov LMS Moodle na subjektívne hodnotenie e- learningového kurzu z pohľadu študentiek. Daná problematika bola skúmaná metódami kvantitatívneho i kvalitatívneho výskumu, ktorých kombinácia umožňovala hlbšie porozumenie výskumných zistení a ich interpretáciu v širších súvislostiach.

Kvantitatívny prístup bol využitý na verifikáciu nami stanovených hypotéz a v rámci neho bola použitá metóda pedagogického experimentu. V rámci pedagogického experimentu boli kontrolná a experimentálna skupina porovnané z hľadiska vedomostí (meranie prostredníctvom vstupného vedomostného testu) a typológie osobnosti (meranie prostredníctvom osobnostného inventára NEO FFI). Výskumnú vzorku tvorilo šesťdesiat študentiek 2. ročníka magisterského štúdia, študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, absolvujúce predmet Didaktika IKT v primárnej škole. Študentky boli rozdelené do dvoch skupín, pričom experimentálna skupina mala do e-learningového kurzu implementované špecifické nástroje Moodle (Chat, Správy, Diskusné forum a Wiki). Samotný výskum bol realizovaný v období september 2013 až február 2014.

5. Výsledky výskumu

V rámci predkladaného príspevku prezentujeme vybrané časti kvantitatívneho výskumu vplyvu osobnosti študenta na hodnotenie e- learningového kurzu. Pri testovaní normality sme vychádzali z testov Kolmogorov-Smirnov a D'Agostinových testov normality. Hypotézy sme testovali na základe Studentovho t-testu a neparametrického Mann-Whitney testu.

Pre splnenie vstupných parametrov pedagogického experimentu bola okrem vedomostného testu testovaná aj hypotéza o rozložení študentiek v kontrolnej a experimentálnej skupine vzhľadom na typológiu osobnosti.

Pri formulovaní hypotézy sme vychádzali zo štatisticky zaužívanejšej nulovej hypotézy:

$H2_0$: Nepredpokladáme štatisticky významný rozdiel medzi rozložením jednotlivcov z hľadiska typológie osobnosti u kontrolnej a experimentálnej skupiny.

Na overovanie sme použili štandardizovaný dotazník NEO Five Factor Inventory, ktorý sleduje typológiu osobnosti v piatich osobnostných dimenziách: 1. neurotizmus/ emocionalita, 2. extraverzia, 3. otvorenosť voči zážitkom, 4. prívetivosť a 5. svedomitosť. Respondentky počas administrácie odpovedali na 60 položiek, 12 pre každý faktor.

V tabuľke 4 a 5 sú uvedené popisné charakteristiky oboch skupín z hľadiska typológie osobnosti, tabuľka 6 uvádza výsledky testovania nulovej hypotézy $H2_0$.

Tab. 4: Popisné charakteristiky, kontrolná skupina typológia osobnosti

	Minimum	Maximum	Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl
Neuroticizmus/ Emocionalita	15,00	32,00	23,34	5,09	25,95
Extraverzia	17,00	44,00	30,45	6,04	36,54
Otvorenosť k zážitkom	20,00	38,00	29,24	5,45	29,69
Prívetivosť	22,00	37,00	31,21	3,98	15,81
Svedomitosť	22,00	45,00	33,52	5,39	29,04

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tab. 5: Popisné charakteristiky, experimentálna skupina typológia osobnosti

	Minimum	Maximum	Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl
Neuroticizmus/ Emocionalita	10,00	33,00	22,69	5,96	35,51
Extraverzia	18,00	42,00	30,66	6,10	37,16
Otvorenosť k zážitkom	8,00	36,00	25,14	6,02	36,20
Prívetivosť	22,00	38,00	30,93	4,21	17,71
Svedomitosť	21,00	45,00	33,03	6,09	37,03

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tab. 6: Kontrolná a experimentálna – t-test

	Skupina	Priemer	T-hodnota	Z-hodnota	H_0
Neuroticizmus/Emocionalita	K	23,34	0,450	0,288	Áno
	E	22,69			
Extraverzia	K	30,45	-0,130	-0,171	Áno
	E	30,66			
Otvorenosť k zážitkom	K	29,24	2,722	2,548	Nie
	E	25,14			
Prívetivosť	K	31,21	0,257	0,218	Áno
	E	30,93			
Svedomitosť	K	33,52	0,320	0,335	Áno
	E	33,03			

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V rámci testovania neboli preukázané štatisticky významné rozdiely v štyroch testovaných osobnostných charakteristikách medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou.

Štatisticky významný rozdiel bol preukázaný len v jednej položke (Otvorenosť k zážitkom). Experimentálna skupina preukázala teda nižšiu mieru otvorenosti, čo mohlo mať vplyv na prijatie nových výziev, v našom prípade špecifických nástrojov LMS Moodle.

V ostatných položkách nebol preukázaný štatisticky významný rozdiel medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou a mohli sme teda považovať kontrolnú a experimentálnu skupinu, z hľadiska typológie osobnosti, za rovnocenné.

Pri testovaní základnej hypotézy sme vychádzali zo štatisticky zaužívanejšej nulovej hypotézy:

H_0: Nepredpokladáme štatisticky významný rozdiel medzi hodnotením skupiny študentiek, ktoré budú mať k dispozícii špecifické nástroje LMS Moodle a medzi hodnotením skupiny študentiek bez špecifických nástrojov LMS Moodle.

Využitie špecifických nástrojov e-learningového kurzu bola nezávisle premenná, hodnotenie študenta, ktoré bolo závislou premennou.

Ako je možné pozorovať v nasledujúcej tabuľke 7, v rámci testovania neboli preukázané štatisticky významné rozdiely v celkovom hodnotení e-learningového kurzu ani v štyroch testovaných dimenziách.

Tab. 7: Kontrolná a experimentálna skupina– t-test a Mann-Whitney test

	Priemer	t-hodnota	Z-hodnota	H_0
Kontrolná - Dostupnosť učiteľa	0,75	-1,857	-1,545	Áno
Experimentálna - Dostupnosť učiteľa	0,86			
Kontrolná - Komunikácia s učiteľom	0,80	-1,580	-1,697	Áno
Experimentálna - Komunikácia s učiteľom	0,91			

Kontrolná – Diskusia	0,71	-1,363	-0,817	Áno
Experimentálna – Diskusia	0,78			
Kontrolná – Spolupráca	0,57	-1,283	-1,135	Áno
Experimentálna – Spolupráca	0,62			
Kontrolná – celkové hodnotenie	0,71	-1,802	-1,494	Áno
Experimentálna – celkové hodnotenie	0,79			

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Získané dáta boli pomerne rozptýlené, najmä v kontrolnej skupine bol zaznamenaný výskyt odľahlých hodnôt. To znamená, že vysoká spokojnosť niektorých respondentiek bola „vyváženáˮ nízkou spokojnosťou iných. V experimentálnej skupine sa tento rozdiel akoby stieral. To by mohlo naznačovať, že špecifické nástroje LMS Moodle znižovali množstvo menej spokojných či nespokojných respondentiek, hoci naša vzorka nedovoľuje hovoriť o štatistickej významnosti tohto vzťahu. Každopádne je táto otázka možnou témou na ďalší výskum.

Celkové hodnotenie kurzu v nami sledovaných položkách vyjadruje súhrnný index spokojnosti s jednotlivými oblasťami kurzu. V jednotlivých dimenziách ako aj celkovo bol kurz v oboch skupinách hodnotený pozitívne (priemer nad 0,5), pričom najmenej spokojné boli študentky v oboch skupinách s hodnotením vzájomnej spolupráce. Ak vezmeme do úvahy, že v experimentálnej skupine študentky prejavovali nižšiu mieru otvorenosti voči novým zážitkom (napriek tomu hodnotili jednotlivé dimenzie zastúpené špecifickými nástrojmi Moodle pozitívnejšie), mohlo by to hovoriť v prospech nástrojov LMS Moodle. Túto skutočnosť by bolo vhodné experimentálne overiť v budúcnosti na väčšej výskumnej vzorke.

Našim zámerom bolo ďalej zistiť súvislosť medzi osobnostnými charakteristikami a hodnotením e-learningového kurzu v jednotlivých oblastiach. Tento vplyv sme sa snažili overiť použitím Pearsonovho korelačného koeficientu v prípade parametrických indexov a Spearmanovho koeficientu v prípade neparametrických indexov.

V experimentálnej skupine sa potvrdila štatisticky významná súvislosť medzi mierou extraverzie a mierou spokojnosti so spoluprácou. Korelačný koeficient má zápornú hodnotu, – 0,382, viď tabuľka 8.

Tab. 8: Korelačná tabuľka indexov Extraverzia, Spolupráca

Skupina			**Spolupráca**
Kontrolná	Extraverzia	Pearsonov koeficient	-,188
		Sig. (2-tailed)	,328
		N	29
Experimentálna	Extraverzia	Pearsonov koeficient	-0,382
		Sig. (2-tailed)	,041
		N	29

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Extrovertnejšie študentky hodnotili spoluprácu do istej miery horšie. Môže to znamenať, že extrovertnejšie študentky do istej miery vnímali nástroj Wiki, ktorý im bol poskytnutý na spoluprácu menej pozitívne. Mohli by sme to vysvetliť tým, že časové možnosti extrovertov (hľadanie priestoru a času, dodržanie špecifických podmienok na spoluprácu), môžu byť vnímané negatívnejšie, čo je odrazom ich osobnosti ako takej, nie samotného nástroja Wiki. Túto skutočnosť potvrdzuje aj fakt, že spolupráca bola v experimentálnej skupine hodnotená celkovo mierne vyššie oproti kontrolnej skupine, čo hovorí v prospech nástroja Wiki.

Ďalším štatisticky významným vzťahom v experimentálnej skupine bol vzťah medzi emocionalitou a komunikáciou s učiteľom. Korelačný koeficient má v tomto prípade kladnú hodnotu 0, 505- viď tabuľka 9.

Tab. 9: Korelačná tabuľka indexov

Emocionalita, Komunikácia s učiteľom

Skupina			**Komunikácia s učiteľom**
Kontrolná	Neuroticizmus/ Emocionalita	Korelačný koeficient	,027
		Sig. (2-tailed)	,888
		N	29
Experimentálna	Neouroticizmus/ Emocionalita	Korelačný koeficient	,505
		Sig. (2-tailed)	,005
		N	29

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ľudia s vyššou hodnotou emocionality (sú to ľudia citlivejší, emotívnejší a náchylní prejavovať pocity) boli zároveň spokojnejší s komunikáciou s učiteľom. V tomto kontexte by sme videli súvis aj s tým, že ľudia ako takí, vnímajú pozitívnejšie ľudí im podobných. Vzhľadom na to, že osobnosť učiteľa bola taktiež emocionálnejšia a navonok komunikujúca svoje pocity, mohla byť vnímaná emocionálnejšími ľuďmi pozitívnejšie.

Treba však dodať, že priemerná hodnota indexu Komunikácie je v experimentálnej skupine veľmi vysoká (0,91). Dá sa preto predpokladať, že aj študentky s nižším skóre v oblasti emocionality boli celkovo spokojné s komunikáciou s učiteľom, ktorá im bola sprístupnená vďaka špecifickým nástrojom LMS Moodle.

6. Závery

V závere môžeme konštatovať, že jednotlivé dimenzie typológie osobnosti nepreukázali štatisticky významný vplyv na subjektívne hodnotenie vybraných oblastí komunikácie a kooperácie.

Dovolíme si teda konštatovať, s vedomím „veľkosti“ dostupného výberu, že osobnostné charakteristiky by nemali byť bariérou pre prijatie nových nástrojov (v našom prípade nástrojov na komunikáciu a kooperáciu) v LMS Moodle. Vzhľadom na veľkosť výskumnej vzorky by bolo vhodné získané dáta doplniť ďalšími meraniami v rámci nových výskumných projektov.

Literatúra

DRLÍK, M., P. ŠVEC, J. KAPUSTA a M. MESÁROŠOVÁ, 2013. *Moodle. Kompletní průvodce tvorbou a správou elektronických kurzů*. 1. vyd. Brno: Computer Press ve společnosti Albatros Media, a.s. ISBN 978-80-251-3759-8.

E-LEARNING QUALITY, 2008. *E-learning quality. Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education* [online]. [cit. 2014-09-02]. Dostupné z: http://www.hsv.se/download/18.8f0e4c9119e2b4a60c800028057/0811R.pdf

HAYTHORNTHWAITE, C., a M. M. KAZMER, 2008. Bringing the Internet Home: Adult Distance Learners and Their Internet, Home, and Work Worlds. *The Internet in Everyday Life.* (eds B. Wellman and C. Haythornthwaite), Oxford: Blackwell Publishers Ltd. ISBN 9780470774298.

HRASTINSKI, S., 2008. Asynchronous and Synchornous E-learning. [online]. In: *Educause Quarterly*. Roč. 2008, č. 4, s. 51-55. [cit. 2013-04-19].

Dostupné z: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0848.pdf

KASÍKOVÁ, H., 2007. *Kooperatívni učení a vyučování.* 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-0192-2.

KIRKPATRICK, D., 1994. Kirkpatric`s learning and training evauation theory. [online]. *Businessballs.com* [cit.2014-09-04].

Dostupné z: http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm

KITSANTAS, A., a N. DABBAGH, 2010. *Learning to learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A practical guide for academic success.* Greenwich, CT: Information Age Publishing.

KLEMENT, M., 2011. *Přístupy k hodnocení elektronických studijních opor určených pro realizaci e-learningu.* 1.vyd. Olomouc: Velfel Ladislav. ISBN: 978-80-87557-13-6.

PHILLIPS, P.P., and J.J. PHILLIPS, 2001. Symposium on the evaluation of training: Editorial, *International Journal of Training and Development*, Roč.5, č.4, s. 240-247. ISSN: 1360-3736.

WRIGHT, C. R., 2003. *Criteria for Evaluating the Quality of Online Courses.* [online]. [cit. 2013-09-12].

Dostupné z: http://elearning.typepad.com/thelearnedman/ID/evaluatingcourses.pdf

Kontakt

Mgr. Martina Adamkovičová, PhD.
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Katedra prírodovedných a technických disciplín
17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovensko
martina.adamkovicova@pf.unipo.sk

VÝZNAM MULTIMÉDIÍ V E-LEARNINGU

MEANING OF MULTIMEDIA IN E-LEARNING

Vladimír PISKURA

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá implementáciou IKT do vzdelávania a stým súvisiacich nových metód a foriem vzdelávania. V centre záujmu sú počítačové technológie a vzdelávanie nimi sprostredkované – e-learning. Výhodou elektronických médií a elektronického vzdelávania je virtualita a multimedialita ponúkaného prostredia, s možnosťou obohacovať vzdelávanie názornejšími a interaktívnejšími prvkami s cieľom zefektívniť vyučovací proces a ponúknuť vzdelanie širšej skupine potenciálnych študentov. Cieľom predloženého príspevku je analyzovať možnosti zvýšenia kvality a záujmu prostredníctvom audiovizuálnych príloh, ktoré sú súčasťou e-learningovýh kurzov.

Kľúčové slová: e-learning, multimédia, vzdelávanie, process učenia a učenia sa

Abstract

The paper deals with implementing of ICT into education and with related new methods and forms of education. The spotlight is put on computer technologies and training provided by these technologies – e-learning. Virtual reality and multimedia character of the platform are advantages of electronic media and electronic training. They enrich education with more concrete and interactive features. At the same time their aim is to make teaching process more effective and to offer education to a larger group of potential students. The aim of this paper is to analyze possibilities of improved quality and interest using audiovisual appendices which are a part of e-learning courses.

Key words: e-learning, multimedia, education, teaching and learning process

1. Informačno-komunikačné technológie v kontexte e-learningu a multimédií

Súčasnosť je permanentne charakterizovaná prudkým rozvojom a vývojom informačno – komunikačných technológií (IKT). V rámci informačnej doby sú IKT jedným z jej stavebných blokov a z globálneho hľadiska sú pre spoločnosť zásadne z viacerých hľadísk. Soušol, Hrdinákova a Rankov (2005) tvrdia, že informačno komunikačné technológie predstavujú v súčasnosti niečo ako nervový systém – sú všade prítomne. Podľa Hrabčáka (2008) zase zohrávajú kľúčovú úlohu aj vo svetovej ekonomike keďže dochádza k zvyšovaniu podielu sektora IKT na celkovom obrate ekonomiky, ktorý je významným indikátorom celkového ekonomického rastu. Vplyvu dnešnej doby sa nevyhlo ani školstvo a to či už ide o učenie, alebo učenie sa. Úlohou

školy je študentov pripraviť na život v globálnej informačnej spoločnosti. Podľa Cimermanovej (2013) správne a vhodne použitá technika vo vyučovaní umožňuje zoptimalizovať učebný proces a vedie k vyššej efektívnosti vyučovacieho procesu. Rovnako aj Lukáč (2001) hovorí, že IKT môžu učenie zefektívniť.

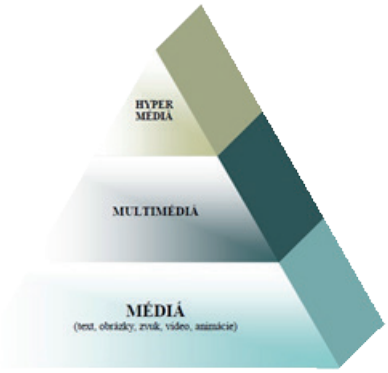
2. IKT a e-learning

V súvislosti s integráciou IKT do vzdelávacích sústav sa u nás udomácnil pojem e-learning. Technológia samozrejme nijako neovplyvňuje základnú filozofiu a princípy vzdelávania, avšak práve technológia je to, čo umožnilo vznik a nástup e-learningu. Termín e-learning je neodmysliteľne spojený so vzdelávaním. Terminológia v oblasti e-learningu ešte nie je celkom ustálená, vzhľadom k jeho krátkej existencii vo vzdelávacom prostredí. Taktiež na definíciu tohto pojmu existuje viacero náhľadov, z principiálneho hľadiska sa však skladá z dvoch nosných pilierov. Prvý je reprezentovaný predponou „*e*“ ktorá predstavuje to „elektronické“(IKT) ako aj u ďalších pojmov pred ktorými sa táto predpona v nedávnej minulosti objavila, napr. e-mail, e-banking. Druhý je slovo *learning* (učenie) ktoré označuje moderný prístup k vzdelávaniu využívajúcemu IKT(Šimonová 2011). Vzniká tak termín označujúci moderný prístup k vzdelávaniu využívajúci výpočtovú techniku, počítačové siete a príslušné aplikácie. Existujú dva rôzne pohľady na definíciu tohto pojmu a to technologický a pedagogický. V minulosti sa dôraz kládol na technologickú stránku, kedy bola úspešná realizácia e-learningu podmienená hlavne technologickým zázemím. E-learning bol chápaný ako využívanie nový multimediálnych technológii a internetu, na zlepšenie kvality vzdelávania. Ako vidíme, táto definícia kladie väčší dôraz na kvalitu zdrojov vzdelávania ako na zmeny vyučovacích metód a foriem, ktoré technológie poskytujú(Šimová 2011). Viac z pedagogického hľadiska definuje e-learning Wagner (2005), podľa ktorého je e-learning: „*vzdelávací proces, využívajúci IKT k tvorbe kurzov, k distribúcií študijného obsahu, komunikáciu medzi študentmi a pedagógmi k organizácií štúdia* “.

Akú úlohu však zohráva e-learning v procese učenia? Jadro učenia tvorí proces transformácie, behom ktorej dochádza k premene počiatočných vedomostí, zručnosti a návykov do novej podoby. Úroveň transformácie je závislá na spôsobe akým sa učenie deje a e-learning môže byť tým správnym nástrojom **k zvyšovaniu úrovne transformácie**(Zounek 2012). Zásadnú úlohu v e-learningu zohráva aj didaktická zásada názornosti ktorej princípom je stimulovať v procese učenia čo najviac zložiek vnímania. Elektronické vzdelávanie spĺňa zásadu v plnej miere s využitím čo najväčšieho spektra „multimédií“.

3. E-learning a multimédiá

Multimédia v súčasnosti prenikajú takmer do všetkých oblasti nášho života a nestať sa ich používateľom, či už pasívnym alebo aktívnym je takmer nemožné. Podľa slovníka cudzích slov je médium prostredie, v ktorom prebieha určitý, jav alebo aj sprostredkujúci činiteľ deja. A predpona „multi“ nám dáva nápovedu o väčšom množstve týchto prostredí. Podľa Hrabčáka(2008) sú multimédia z hľadiska hierarchie podskupinou hypermédií.



Obr. 1: Hierarchia médií(Hrabčák 2008)

Samotné multimédia sú nositeľom médií, ktorých obsah je navzájom poprepájaný (obraz, text, zvuk…) Média sú nositelia informácií. V prípade médií tvoriacich multimédia hovoríme o:

- obrázkoch
- zvuku
- videu
- animáciách
- texte

Multimédia slúžia k prezentácií a prenosu informácií použitím dvoch a viacerých základných médií súčasne. Hlavnú úlohu však zohráva ich pôsobenie na viac zmyslov súčasne a možnosť interakcie (počítačové hry, virtuálna realita), ktorá je nutnou podmienkou pre zabezpečenie multimediálnosti obsahu. Užívateľ môže do určitej miery vstupovať do aplikácie a ovplyvňovať jej chod. Prieniky jednotlivých médií vytvárajú multimédia rôzneho obsahu.



Obr. 2: Multimédiá (Piskura, 2014)

Ak užívateľ pracuje s multimédiami ktoré sú v interakcii sním a pôsobia na viac zmyslov, spôsobuje to opakovanie informácií, ak napr. študent informáciu najprv počuje a potom si ju prečíta – informácia v textovej aj zvukovej podobe. Použitie multimédií teda zvyšuje pravde-

podobnosť zachytenia informácie a jej zapamätanie na dlhší čas (Hrabčák 2008). Práve to robí multimédia zaujímavými pre dnešných študentov a učiteľov. Učenie e-learningom prebieha v interaktívnom virtuálnom prostredí ktoré v značnej miere uľahčuje proces transformácie pôsobením multimédií na viacero zmyslov a interakciou medzi študentom a učivom.

3.1. Obsah vzdelávania a multimédia

Ako sme spomínali vyššie existuje viacero náhľadov na pojem e-learning, viacero autorov sa však zhoduje na tom, že každý e-learningový kurz sa skladá z troch základných zložiek ktoré sú potrebné pre efektívne vzdelávanie e-learningom a to:

- obsah vzdelávania,
- distribúcia obsahu vzdelávania
- riadenie vzdelávania.

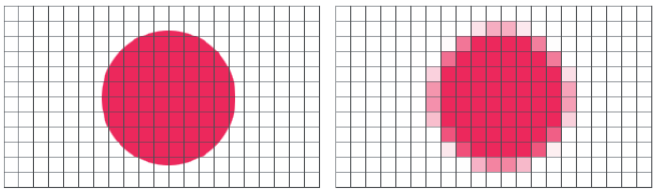
Obsah vzdelávania predstavuje ucelené vzdelávacie kurzy, ktoré bývajú obvykle tvorené: hypertextami doplnené statickou a dynamickou grafikou, multimediálnym obsahom, schémami a praktickými cvičeniami. Podstatná časť kurzov je tvorená multimediálnym obsahom, vďaka ktorému sú kurzy pochopiteľnejšie a užívateľsky prijemné, ako napr. výklad podporený audio a video výkladom, pohyblivými schémami, interaktívnymi animáciami počítačovými hrami alebo virtuálnou realitou.

Distribúcia informácii je v prípade on-line formy prevádzaná pomocou internetu a v prípade Off-line formy prostredníctvom CD alebo DVD-ROM. **Riadenie štúdia** je proces ktorý primárne zabezpečuje správu kurzov a študentov. Pre správne a efektívne fungovanie e-learningu musia byť plne zabezpečené všetky tri zložky. Realizuje sa to pomocou technológie LMS – riadiaci výukový systém ktorý predstavuje virtuálne učebné prostredie, v ktorom sa nachádzajú výukové kurzy(Klement 2011).

4. Multimediálny obsah v praxi

Jednou z troch zložiek e-learningového kurz je obsah vzdelávania, ktorého definíciou sme sa vyššie zaoberali. Ako však má učiteľ postupovať pri tvorbe učebné obsahu e-learningového kurzu, ako a odkiaľ učiteľ má čerpať „multimédiá“? Predovšetkým to záleží od druhu e-learningového kurzu, ktorému budeme učebný obsah vytvárať. V našom príspevku sa venujeme blended learningu (zmiešanej forme a metóde vyučovania), teda kombinácii prezenčnej výučby doplnenej o e-learningový kurz. Po vykonaní didaktickej analýzy učiva pedagóg získava prehľad a vypracuje si stručnú textovú osnovu, ktorú obohatí o teóriu, čo je klasický prístup v príprave učiteľa na vyučovaciu hodinu. Kdeže ide o blended learning musí sa rozhodnúť, ktoré informácie sú pre študenta natoľko podstatné, že ich potrebuje vysvetliť na hodine a ktoré budú mať študenti zverejnené v e-learningovom kurze, resp. ich charakter nevyžaduje prezenčnú výučbu. Vypracuje *PowerPointovú* prezentáciu, ktorej kostru bude tvoriť zatiaľ predovšetkým stručný text k danej téme, podľa zásad tvorby prezentácií. Ďalším krokom je prezentáciu do istej miery obohatiť prostriedkami, ktoré umožňujú pôsobenie na viacero zmyslov súčasne a tým zefektívňujú proces transformácie pri učení – multimédiami. Do úvahy vezmeme tému počítačovej grafiky - rastrová grafika, ktorá označuje v počítačovej terminológii spôsob uloženia grafickej informácie popisom jednotlivých bodov usporiadaných v pomyslenej mriežke. Venovať sa budeme najprv obrázkom. Pre učiteľa je vždy univerzálnym pomocníkom

internetový vyhľadávač *Google*, pomocou ktorého vie celkom presne a jednoducho nájsť požadovanú ilustráciu na vysvetlenie daného pojmu. Nám sa podarilo behom niekoľkých sekúnd nájsť požadovaný obrázok, ktorý efektívne vysvetľuje usporiadanie pixelov (obr.3). Dôležitým faktom a potenciálnym problémom, ktorý sa nesmie vyskytnúť je etická otázka v kontexte autorských práv vzťahujúcich sa k danému objektu, tieto je potrebné dôsledne dodržiavať. Existujú však aj rôzne bezplatné databázy obrázkov ako je napr. www.clker.com, pomocou ktorého sme vyhľadali obrázok č.4.

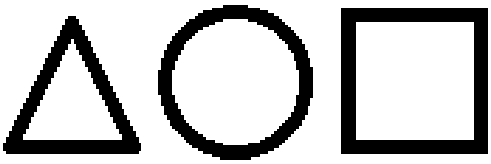


Obr. 3: Rastrová grafika (http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rastervrp.png)



Obr. 4: Rastrová grafika (www.clkr.com)

Jednou z možnosti je aj vytvorenie vlastnej autorskej grafiky a to v rôznych grafických editoroch a to či už rastrových alebo vektorových. Uvádzam napr. *skicár, Open Office Draw*, alebo *Inkscape*, kde je možné v jednoduchom prostredí behom pár minút vytvoriť názornú ukážku. My sme použili program skicár, ktorý je integrovaný v operačnom systéme *Microsoft Windows.*



Obr. 5: Skicár (Piskura 2014)

Ďalšími možnosťami ako si názornú ukážku vytvoriť je fotografovanie alebo skenovanie objektov, ktoré je primárne postavené na rastrovej grafike.

Podstata pojmu multimédia spočíva v integrácii navzájom prepojených médií (obraz, zvuk, text), ktoré sú nositeľom informácií., čiže slúžia k prenosu a prezentácii informácií použitím viacerých médií súčasne.



Obr. 6: Multimédiá (Piskura 2014)

Zatiaľ sme použili len média text a obraz. Ďalšou zložkou multimédií, ktorú ma učiteľ relatívne ľahko dostupnú je zvuk. V oblasti našej témy však nenachádza veľké uplatnenie, ukážeme si však aké možnosti učiteľ pri práci so zvukom má. Distribúciu zvuku prostredníctvom internetu označujeme termínom podcast. Zvuk môžeme jednoducho stiahnuť z internetu. Existujú rôzne podcastingové databázy napr. rôznych rádií ako je BBC alebo Slovenský rozhlas. Možnosťou však môžu byť aj uplodovacie servre ako uložto.sk, sdilej.cz a pod., ktoré ponúkajú rôznorodý multimediálny obsah, avšak opäť vystupuje otázka autorských práv, ktoré je potrebné rešpektovať. Jednou z možnosti taktiež je si zvuk nahrať a upraviť v audio editoroch, ako je napr. voľne dostupný *Audacity*. Takto stiahnuté, nahraté alebo upravené súbory sú v dnešnej dobe prehrávateľné a počúvateľné, kdekoľvek a kedykoľvek vďaka moderným technológiám (cestou do školy v autobuse). V oblasti kódovania zvuku, technológia značne postúpila, vieme generovať relatívne mále súbory vo vysokej kvalite, čo je pri dnešnej e-mailovej komunikácii veľkou výhodou.

Rovnocennou zložkou multimédií je aj video, ktoré nám taktiež umožňuje pôsobiť na viacero zmyslov súčasne. Termínom screencast označujeme distribúciu videa prostredníctvom internetu. Pre učiteľa je opäť pomocou internetový vyhľadávač *Google*, ktorý po zadaní kľúčového pojmu vie vyhľadávať v móde video.

Prednostné nájdené videá sa nachádzajú na webovom serveri *youtube.com*. V prípade, že učiteľ ma v učebni pripojený počítač k sieti, stačí video prepojiť hypertextovým odkazom. V opačnom prípade existujú jednoduché programy na stiahnutie videa zo servru ako napr. *youtube downloader.* Podobne ako u zvuku aj obrazu si učiteľ video môže vytvoriť sám. Vďaka moderným technológiám, vieme nasnímať Full HD video už aj bežným mobilným telefónom, pripadne ho vieme v telefóne aj editovať. Čo sa týka editácie v počítači, existuje rada freewarových programov na editáciu videa. Aj v systéme Windows nájdeme jeden s názvom *Movie Maker*. Taktiež môžeme video stiahnuť z uploadovacích serverov a editovať ho.

Jednotlivými zložkami učiteľ poprepája jednoduchý text v prezentácií. Súbory, ktoré nepovažujme za primárne dôležité, zverejní v e-learningovom kurze, spolu s prezentáciou a doplnkovým multimediálnym materiálom t.j. tzv., rozšíreným učivom ktoré slúži na prehĺbenie základného učiva a rozšírenie o ďalšie prvky na uspokojenie záujmov žiakov. Žiakom

v e-learningovom kurze môže priradiť rôzne úlohy na prácu s týmto materiálom, ktoré ich prinútia pracovať v tomto prostredí.

Drvivá väčšina žiakov sú v súčasnosti digitálny domorodci, ktorí sa líšia spôsobom premýšľania a spracovaním informácií od predchádzajúcej generácie, preto musí byť aj prístup k týmto študentom založený na fakte, že sú iný. Ak ako učitelia nechceme na žiakov pôsobiť ako digitálny imigranti je jednou z možností aj využívanie celého spektra multimédií vo vyučovaní a byť moderným učiteľom v modernom vyučovaní.(Šimonova 2011)

Literatúra

SUŠOL Jaroslav, HRDINÁKOVÁ Ľudmila, Rankov Pavol, 2005. Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní [online]. Bratislava: UNIBA. [cit. 10. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.fphil.uniba.sk/uploads/media/IKTV.pdf

HRABČÁK, Marek 2008. *Multimédiá na PC*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-8068-777-9.

CIMERMANOVÁ, Ivana, 2013. Multimédiá v jazykovom vyučovaní. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0761-3

LUKÁČ, Stanislav, 2001. Multimédiá a počítačom podporované učeni esa v matematike. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-7097-423-0

ŠIMONOVÁ, Ivana, 2011. Klíčové kompetence a jejich reflexe v terciálním e-vzdělávání. Hradec Králové: WAMKAK CZ 2011. 143 s. ISBN 978-80-86771-46-5

WAGNER, Ján, 2005. Nebojme se eLearningu. Česká škola [Online]. Praha 2005. [cit. 15. Októbra 2014] http://www.ceskaskola.cz/.

KLEMENT, Milan, 2011. Přístupy k hodnocení elektronických studijních opor určených pro realizaci výuky formou e-learningu. Olomouc: Velfel Ladislav 2011. s. 126. IBN 978-80-87557-13-6

ZOUNEK, Jiří, SUDICKÝ, Petr, 2012. E-learning učení se online technologiemi. Praha: Wolters Kluwer 2012. s.226. ISBN 978-80-7357-903-6

Kontakt

Mgr. Vladimír Piskura
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
Slovakia
vladimir.piskura@pf.unipo.sk

MULTIMEDIA ACTIVATING METHODS IN EARLY SCHOOL EDUCATION

AKTIVIZUJÚCE MULTIMEDIÁLNE METÓDY VO VZDELÁVANÍ ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Joanna JUSZCZYK-RYGAŁŁO

Abstract

Development of new communication technologies influences changes within the scope of early school education. Elementary teaching with the use of multimedia stimulation methods is more and more focused on a pupil. This paper presents various aspects of stimulating pupils through motivating and stimulating personal learning environment. It discusses also basic points related to designing personal learning environment with the use of Web 2.0 tools.

Key words: early school education, multimedia, activating methods

Abstrakt

Vývoj nových informačných a komunikačných technológií výrazne ovplyvňuje aj vzdelávanie žiakov na primárnom stupni. Elementárne vzdelávanie s podporou aktivizujúcich multimediálnych metód je čoraz viac smerované k žiakovi. Príspevok sa zaoberá problematikou stimulácie žiaka mladšieho školského veku k učeniu sa prostredníctvom využívania moderných informačných a komunikačných technológií, konkrétne využívaním nástrojov Web 2.0.

Kľúčové slová: vzdelávanie v mladšom školskom veku, multimédia, aktivizujúcich metódy

Introduction

Children's activity develops under the influence of the environment where they live, perform their tasks, learn and play social roles. There are various categories of the environment (social, cultural, didactic, educational, natural, local and family). Irrespective of the definition, the most important is child's perception of this environment. In the course of processes of observation and memorizing own experiences as well as learning, the child constructs mental representation of own environment in the form of its images that are stored in memory together with features, relations and assessments assigned to them (Bell, Greene, Fisher, Baum, 2004, p.99-129). Relations between an individual and the environment are mutually connected. The environment influences a child by means of system of incentives and triggers adjustment processes. On the other hand, child's activity causes some changes in the environment (Wroczyński 1985, p.77).

In the development process the child can influence the environment and modify it, so that to minimize effects of its negative influences (Marynowicz-Hetka 2009, p.55). Such a dialectic perception of the environment, which rejects both strict determinism (individual is passively influenced by the environment) and strict personalism (individual eliminates all environmental influences), is presented by many social researchers (Kamieński 1975, Wroczyński 1985, Kargulowa 1998, Frąckowiak 1990, Brzezińska 2000, Bell, Greene, Fisher, Baum 2004, Winiarski 2004, Kawula 2006, Marynowicz-Hetka 2009).

Children's own spontaneous activity is one out of four factors of their development (Brzezińska 2000, p.109). In the course of their own activity children construct their inner representation of the world. It means the process of learning and results in acquiring knowledge (Michalak 2004, p.13). Self-regulated nature of children's activity is reflected in particular actions undertaken by them, which are modified when new needs and desires occur in more and more complex environment (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2000, p. 151). In this process virtual environment becomes more and more important. On the other hand, it may also constitute a thread for a child's functioning. The environment must support process of learning. Therefore, it should be equipped with features that stimulate this development, motivate children and enable effective education (Kruszewska 2013).

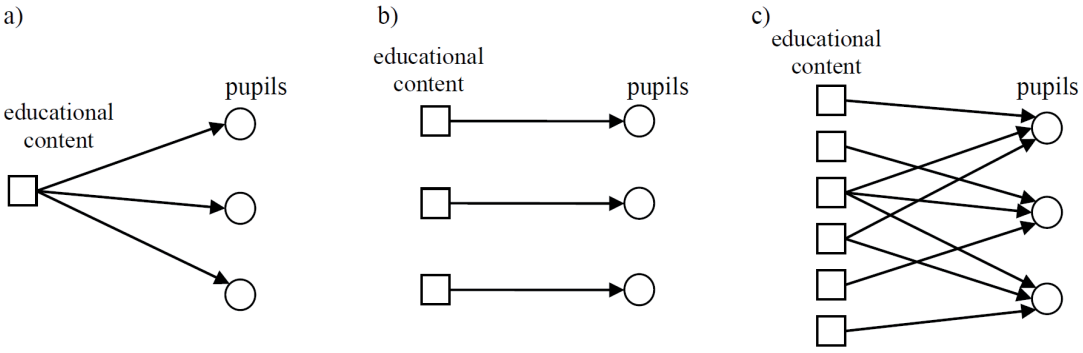
Stimulating factors in learning environment

In chapter 13 of the work entitled *The Nature of Learning; Using Research to Inspire Practice* published in December 2010 by The Centre for Educational Research and Innovation, which is a unit of Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), authors – David Istance and Hanna Dumont – distinguish seven principles for designing learning environment, which are crucial for effective education (Istance, Dumont, 2010, p.319-325):

1. The learning environment recognises the learners as its core participants, encourages their active engagement and develops in them an understanding of their own activity as learners;
2. The learning environment is founded on the social nature of learning and actively encourages well-organised co-operative learning;
3. The learning professionals within the learning environment are highly attuned to the learners' motivations and the key role of emotions in achievement;
4. The learning environment is acutely sensitive to the individual differences among the learners in it, including their prior knowledge;
5. The learning environment devises programmes that demand hard work and challenge from all without excessive overload;
6. The learning environment operates with clarity of expectations and deploys assessment strategies consistent with these expectations; there is strong emphasis on formative feedback to support learning;
7. The learning environment strongly promotes "horizontal connectedness" across areas of knowledge and subjects as well as to the community and the wider world.

Figure 1 presents three education models related to various teaching practices, which create pupil's learning environment. School organized according to traditional model "the same for all" (figure 1a) is in no way able to fulfil requirements concerning designing learning

environment described by OECD. It is also not accepted by learners. Organisation of education in this model results from behavioural theories and reflects conviction that human behaviour depends on applied system of stimuli in the form of rewards – punishments and reactions that are connected with cause and effect relationships (Klus-Stańska, Kruk 2009, p.463). In such an education process teacher's actions and related pupil's activities are planned in details and aim at conveying educational content. Particular pupils' activity does not result from intrinsic need for learning, but is an effect of positive and



Source: own work

Figure 1. Education models

negative stimulation applied by their teachers. Moreover, the teachers focus mostly on realization of curriculum, which is a priority for them.

The situation may be changed by re-modelling of education system. Traditional mode, which does not fit to currently available tools and services, can be replaced with a model that makes pupils more involved in learning. It consists in individual approach to learning (figure 1b). This model originates from principles of cognitive psychology and is called cognitive constructivist model. Each pupil constructs mental structures of knowledge independently through personal involvement. Providing appropriate conditions for learning consists not only in appropriate organisation of learning environment, but, first of all, it requires information about pupils, their individual character, their knowledge and level of development as well as their cognitive skills. This information constitutes a point of reference for organising any didactic and education activity, which is adjusted individually to each pupil (Pachociński 2002, p.84).

Greater pupils' independence in the process of learning is possible in the third education model, which is presented in figure 1c. In this model pupils can search information on their own and establish their own system of knowledge. Looking for appropriate material in Internet makes the learner select information through analysis, selection and generalization, which results in establishing own database of necessary information – it means constructing own learning environment. This way of using Internet gives pupils feeling of control over acquired knowledge. Materials and data they look for are placed on various servers, so they can

examine and analyse the issue from different perspectives. It enables them also to expand their knowledge and ability to use IT technology (Migdałek, Moszner 2000, p.22). In this context, Internet appears as educational cyberspace, which contains a vast base of complex didactic materials designed by specialists from various fields, and offers multiple services that facilitate self-learning and deliver appropriate communication and social tools.

Multidimensionality of stimulating activity in digital environment

Development of Internet helps to liberate education through moving learning environment into cyberspace. It creates a new, dynamic and unlimited space for multidimensional educational activity, which may be filled with new educational resources by Internet users. In this way, it becomes more and more attractive alternative to existing methods of teaching (Kołodziejczyk, Polak 2010, p.16). "Internet offers infinite wealth of information concerning almost every topic and it joins people in a way that has not been provided by any means of communication before. Internet allows exchanging thoughts and views by people of various education and social status, who often belong to different cultures, use different languages and are attached to various religions. Internet is an important object in the reality of 21st century" (Tadeusiewicz 2010, p.31). It helps to create a new social space, called cyberspace, where Internet users meet one another. The cyberspace constitutes indispensable element of social life and even becomes an integral part of society. Processes of social communication take on new dimensions, where there are no time and space barriers (Maj, 2006, p.149).

Discussing various Internet sources, which may be used to stimulate education, we can divide them into some general categories as per below (Jarosz, Pulak 2005, p.190):

- Official governmental websites and websites of state and social institutions;
- Websites of non-governmental organizations, educational institutions, unions, societies and scientific associations;
- Electronic journals, reports, conference materials;
- Library catalogues, bibliographic databases and on-line libraries;
- Statistical data and encyclopaedias;
- Didactic materials and aids (educational packages, on-line textbooks);
- Electronic communications (e-mails, discussions forums).

All these categories create education cyberspace and constitute available base of didactic materials. Taking into account tendency to commercialize internet resources, we can expect, however, that some content may be available against payment, which may significantly diminish possibilities of their use in education cyberspace. The solution to these problems is to build cyberspace based on open sources.

Personal digital learning environment

Education digital cyberspace put pupils in a position to choose – they can learn what they want and in the way they prefer (Bernátová, Kochová 2013, p.33). It means they can choose within the scope of formal, substantive and personal levels. They can adjust learning style to their own preferences. It may be assumed that personal preferences will influence significantly form of education. New alternative occur to programmed and schematic forms of education,

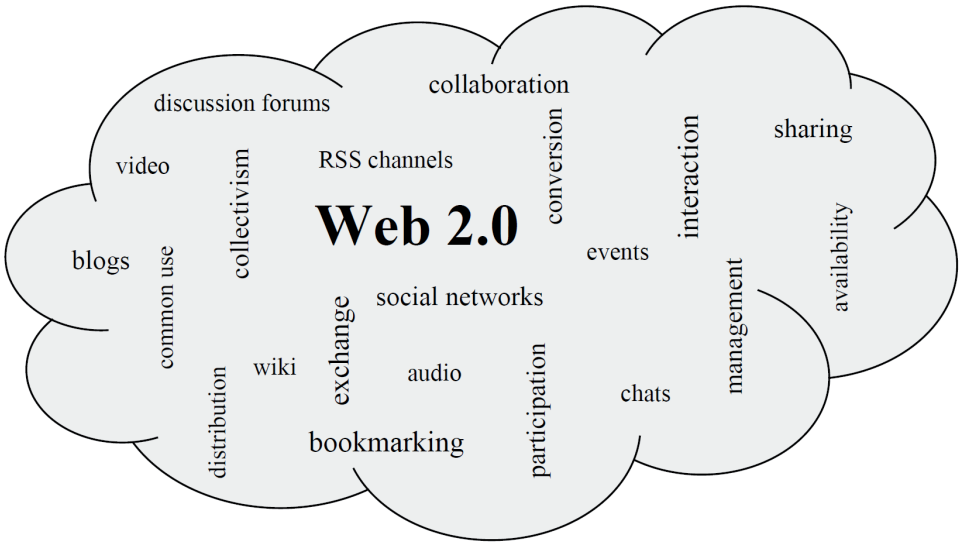
which are typical of standardized system of public education (Kołodziejczyk, Polak 2010, p.17).

Development of next-generation Internet technologies called Web 2.0 has resulted in innovative theories within the scope of education. Web 2.0 is defined as social use of network, which enables cooperation and makes individuals become active participants in the process of building knowledge and sharing information. Web 2.0 technology is characterized by: openness (everyone has access to content and can process it), ease of use (fast operation and interpersonal feedback) and the architecture of participation (activation and stimulation of user's involvement) (Jaskowska, Dudczak 2007, p.356). Personal stimulating environment uses Web 2.0 tools, services and educational resources as well as personal network of people, who pupils stay in touch with during learning. Process of constructing personal stimulating environment in cyberspace is controlled by each pupil, both in the official school space as well as in personal and informal one at home. Two stages can be distinguished in this process:

- Establishing own education goals;
- Achieving established education goals and creating personal stimulating environment in the process of:
  - Managing own didactic resources;
  - Managing process of learning;
  - Communicating with other participants of education process (sharing information).

Consequently, personal stimulating learning environment "(e.g. network of connections between people, artefacts and tools, which are – consciously or unconsciously – involved in learning) is not treated as condition, but as a result of learning" (Grodecka, Wild, Kieslinger *2009, p.8). Learning is not perceived as process of acquiring knowledge, but is understood as process taking place in social relations during involvement and cooperation (*McLoughlin, Lee 2010, p.30). Hence, it is a process of stimulating participation.

Features of Web 2.0, in terms of technology, are based on use of various Internet tools, such as: social networks, wiki, blogs, sharing, bookmarks, group-work, audio, video, discussions forums, chats, RSS channels (figure 2). Description of these tools reveals technical possibilities, which can be used for creating personal learning environment.



Source: own work

Figure 2. Cloud of internet tools in Web 2.0 technology

- Social networking services (social networks) make it possible to present oneself, express one's view, create interest groups, send e-mails and chat. The services usually have specific profile and preferred target user groups.
- Wiki are Internet applications that enable creation, common edition and reviewing of materials, which are enriched with links and multimedia.
- Blogs are services that enable to keep a logbook in a form of chronologic posts, which can be commented and assessed by other people. Every user manages own blog together with its graphic interface. Posts can include not only text, but also multimedia.
- Shared services (sharing) allow inserting own resources, downloading available content, commenting and assessing. The resources can be also categorized and adjusted to particular group of users or a specific topic.
- Bookmark applications or services (bookmarking) enables to store links (bookmarks) to particular websites, which are worthy being remembered and shared with other people. Each bookmark contains description, key words or tags. It is a mechanism of creating own knowledge base and sharing it with other people.
- Event management services enable assigning tags and categories to particular event, which may be useful for searching. The service allows subscribing to event notification as well as promoting own events by means of social networks.
- Services that provide collaboration tools enable creation, processing and exchange of documents. They are equipped with special features that support team work.
- Audio and video services may have the form of podcasts (audio clips) that are available on request or webinars available in real time.
- Discussion forums are used for conducting discussion concerning particular topic (issue) between many participants in a non-synchronic way.
- Chats are used for communication in synchronic mode, in so called "thematic room".
- RSS communication channels are used to expand distribution range of socially created content.

Abovementioned functionalities do not include all resources that are available for a pupil – internet user. It can be noticed that all of them focus more or less on interpersonal communication. Many applications are created, mainly with open access, which support these processes. One of the most interesting guides concerning Web 2.0 application, which can be used in education, is available in the bimonthly of Warsaw School of Economics „ementor" at: www.e-mentor.edu.pl/aps/index

Conclusion

Expansive development of digital culture and, consequently, extension of cyberspace in social life trigger processes of networking and virtualization of education. Networks of stimulating connections are created between particular elements of education environment and they are constantly modified and updated. The concept of stimulating personal learning environment is inscribed in the idea of Web 2.0 and functioning in online communities. It is based on content that is socially created and shared. Pupils use stimulating features of the personal learning environment and start their full participation. It involves also their full responsibility for the process of learning according to their individual preferences and interests.

Bibliography

BELL, P.A., Th.C. GREENE, J.D. FISHER, A. BAUM, 2004. *Psychologia* środowiskowa. Gdańsk: GWP. ISBN 83-89120-64-X.

BERNÁTOVÁ, R., H. KOCHOVÁ, 2013. Informačno-komunikačné technológie v primárnom prírodovednom vzdelávaní [on-line]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0995-2. Source: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova7 (Access: 20.9.2014).

BRZEZIŃSKA, A., 2000. *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar". ISBN 83-88495-22-4.

FRĄCKOWIAK, T., 1990. Przeobrażenia środowisk a wychowanie. Tendencje i kierunki zmian. In: FRĄCKOWIAK, T., ed. *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 3. Szkoła i jej środowisko lokalne*. Poznań: Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych „Wektory Gospodarki". ISBN (no number).

GRODECKA, K., F. WILD, B. KIESLINGER, ed., 2009. Oprogramowanie społecznościowe w edukacji wyższej, iCamp – innovative, inclusive, interactive & intercultural learning campus Information Society Technology Programme of FP6. Source: http://open.agh.edu.pl/file.php/101/handbook-PL.pdf (Access: 04.00.2014).

INSTANCE, D., H. DUMONT, 2010. Future directions for learning environments In the 21st century. In: DUMONT, H., D. ISTANCE, F. BENAVIDES, ed. *The Nature of Learning; Using Research to Inspire Practice,* (s. 317-337). Paryż: Secretary-General of the OECD. Source: http://www.educ.ethz.ch/pro/litll/oecdbuch.pdf (Access: 04.09.2014).

JAROSZ, B., I. PULAK, 2005. Uczenie *się z wykorzystaniem Internetu – specyfika przekazów w sieci.* In: DENEK, K., F. BEREZNICKI, ed. *Edukacja jutra*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego. ISBN 83-92225-40-6.

JASKOWSKA, B., A. DUDCZAK, 2007. Library 2.0 – rewolucja i przełom, czy kolejny etap rozwoju współczesnego bibliotekarstwa? In: *Przegląd Biblioteczny*, nr 3, s. 354-365. ISSN: 0033-202X.

KAMIŃSKI, A., 1975. *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-01705-8.

KARGULOWA, A., 1998. Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka – środowisko). In: MARYNOWICZ-HETKA, E., PIEKARSKI, J., CYRAŃSKA, E., ed. *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. ISBN 83-71-71175-1.

KAWULA, S., 2006. Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku. In: KAWULA, S., ed. *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. ISBN 83-7441-387-5.

KLUS-STAŃSKA, D., J. KRUK, 2009. Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko. In: KLUS-STAŃSKA, D., SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA, M., ed. *Pedagogika wczesnoszkolna-dyskursy, problemy, rozwiązania.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. ISBN 978-83-7644-018-7.

KOŁODZIEJCZYK, W., M. POLAK, 2010. *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia* [online]. Warszawa: Instytut Obywatelski. Source: http://www.instytutobywatelski.pl (Access: 04.09.2014).

KRUSZEWSKA, A., 2013. Mass media i edukacja. In: KANCÍR, J., ed. *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0994-5. Source: http://konferencia.unipo.sk/prim2013 (Access: 04.09.2014).

MAJ, B., 2006. Komunikacja społeczna w sieci a interakcje off-line. In: SOKOŁOWSKI, M., ed. *Oblicza Internetu: Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku.* Elbląg: Wydawnictwo PWSZ. ISBN 978-83-9228-233-4.

MARYNOWICZ-HETKA, E., 2009. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN. ISBN 978-83-01-14675-7.

McLOUGHLIN, C., M. LEE, 2010. Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. In: *Australasian Journal of Educational Technology*, No. 26(1), s.28-43. ISSN 1449-5554.

MICHALAK, R., 2004. *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. ISBN 83-232-1397-6.

MIGDAŁEK, J., P. MOSZNER, 2000. *Informatyczne przygotowanie nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. ISBN 978-83-7271-003-1.

PACHOCIŃSKI, R., 2002. *Technologia a oświata*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. ISBN 978-83-87-92550-5.

PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M., M. TYSZKOWA, 2000. *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-13234-5.

TADEUSIEWICZ, R., 2010, Zagrożenia w cyberprzestrzeni. In: *Nauka. Kwartalnik PAN*, nr 4, s.31-42. ISSN 1231-8515.

WINIARSKI, M., 2004. Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy. In: KAWULA, S., ed. *Pedagogika społeczna. Dokonania. Aktualność. Perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. ISBN 83-7322-867-5.

WROCZYŃSKI, R., 1985. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-06299-1.

Kontakt

Dr Joanna Juszczyk-Rygałło
Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul Waszyngtona 4/8
jjr@onet.pl

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

KSZTAŁCENIE UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM W ERZE CYBERKULTURY

EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS IN THE ERA OF CYBERCULTURE

Anna MALEC

Abstrakt

Artykuł porusza istotne zagadnienia związane z kształceniem dzieci w wieku wczesnoszkolnym w czasach dominacji komputerów i cyberkultury. Jak te uwarunkowania wymuszają nowe zadania i kompetencje stawiane przed kadrą pedagogiczną na miarę czasów w których żyjemy. Jak konstruować współczesne programy nauczania by nie były one tylko prostą realizacją antropologii edukacji ale nawiązywały do wyzwań współczesności rozumianej w kategoriach utylitarnych i kulturowych.

Słowa kluczowe: kształcenie uczniów, młodszy wiek szkolny, cyberkultura

Abstract

The article raises important issues related to the education of children at early childhood at the time of the domination of computers and cyberculture. How these conditions necessitate new tasks and competencies set for the teaching staff in times which we live in. How to construct modern curricula, so that they are not just a simple implementation of the anthropology of the education, but alluded to the challenges of modernity, understood in utilitarian and cultural terms.

Key words: education of younger students, cyberculture

Oczekiwanie, że włączone dziecko epoki elektrycznej będzie reagowało na dawne sposoby nauczania przypomina uczenie orła pływania. To po prostu nie mieści się w jego środowisku, a zatem jest nie do opanowania.

(Marshall McLuhan)

Przed laty Marshall McLuhan ukuł swoje sławne stwierdzenie, ze świat jest globalną wioską. Często rozwijał swoją myśl dodając, że jest on elektryczną wioską. Nie zdawał sobie wówczas sprawy, że globalna wioska korzystając wszak z elektryczności stanie się wioską elektroniczną. Ten wybitny wizjoner niestety nie doczekał czasów w których ziściła się jego futurologiczna antycypacja. Komputer o którym tak wiele pisał, choć sam w swej pracy nim się nie posługiwał, stał się koryfeuszem cyber cywilizacji. Stał się jednym z najważniejszych współcześnie me-

diów edukacyjnych będący syntezą możliwości dotychczasowych mediów dydaktycznych oraz posiadający możliwości, które nie posiadały media proste i złożone. Jednak najważniejszym narzędziem edukacyjnym stał się Internet, będący dynamicznie rozszerzającym się globalnym zbiorem komunikujących się w sposób interaktywny użytkowników komputerów, połączonych ze sobą infostradami. Internet nazywany również Siecią sieci stał się symbolem ery informacyjnej i jest wykorzystywany powszechnie przez członków społeczeństwa informacyjnego cyber cywilizacji. Dzięki sieci można nawiązywać kontakty na całym świecie, wypowiadać swoje sądy, brać udział w dyskusjach, spędzać aktywnie czas wolny. Zmniejszył się dystans miedzy ludźmi i kulturami. Jak trafnie zauważa prof. Stanisław Juszczyk „Internet stał się, najbardziej demokratycznym medium globalnym. To zupełnie nowy jakościowo środek wymiany myśli. Parafrazując znane powiedzenie, można stwierdzić, ze jeszcze nigdy tak wielu, nie przekazywało tak wiele, tak licznym i tak tanio. Ankietowani internauci stwierdzili, ze Internet jest wejściem w epokę prawdziwej wolności. W Sieci człowiek jest naprawdę sobą. Po raz pierwszy w dziejach cywilizacji nadawca ma takie same prawa jak odbiorca. Internet dokonał zmian w świadomości ludzi. Jest absolutnie anonimowy. Kultura infocywilizacji nie może się obyć bez Internetu: Sieć stała się już zjawiskiem kulturowym (Juszczyk 2001, s. 323)".

Warto jednak przypomnieć, że jeszcze nie tak dawno mało kto wierzył w Internet traktując go jako niezbyt użyteczną zabawkę. Edwin Bendyk w swej książce Antymatrix Człowiek w Labiryncie Sieci wspomina, ze radio potrzebowało 35 lat zanim zdobyło 50 milionów słuchaczy: Telewizji zabrało 13 lat, żeby osiągnąć tę samą liczbę. Internetowi zajęło to tylko 4 lata (Bendyk 2004, s.16).

Zmiany które dokonały się w naszych czasach w ciągu zaledwie kilkunastu lat, nie da się z niczym porównać. Generacja, która wyrosła z komputerami, Internetem, telefonami komórkowymi, aparatami cyfrowymi, ipodami, ipadami, smartfonami, i innymi cyfrowymi urządzeniami komunikacyjnymi w małych obudowach coraz więcej funkcji, to zupełnie inni ludzie.

Badania neuropsychologów pokazują, że młodzi ludzie określani przez Marca Prensky'ego jako cyfrowi tubylcy inaczej odbierają i przetwarzają informacje niż ich poprzednicy.

Zmiany jakie pod wpływem kontaktu z nowymi technologiami dokonały się w mózgach dzisiejszych nastolatków mają o wiele większy i głębszy zasięg niż badacze skłonni byli przypuszczać. Różnice w strukturze sieci neuronalnej cyfrowych tubylców i imigrantów mają swoje źródło w odmiennej socjalizacji, różnych typach aktywności i sposobach poznawania świata. Obie grupy posługują się tez nieco innym językiem. Zdaniem Marca Prensky'ego u cyfrowych imigrantów, nawet jeśli weszli do świata nowych technologii, można rozpoznać „obcy akcent", który nie pozwala zapomnieć, że wychowali się w świecie bez komputerów.

Różnice te w naturalny sposób są przyczyną wielu problemów występujących w edukacji. Uczniowie coraz częściej nie rozumieją swoich nauczycieli, a ci z kolei coraz częściej nie potrafią przewidzieć, co ich podopiecznym może przysporzyć trudności. Według Marca Prensky'ego kluczem do sukcesu jest wejście nauczycieli do świata uczniów. Aby porozumienie było możliwe, muszą oni najpierw rozumieć język, jakiego używają młodzi, muszą wyjść im naprzeciw, aby dalej iść razem (Żylińska 2013, s. 167).

W związku z powyższym Interesująca jest teza konektywizmu wskazująca, że ludzka wiedza nie musi być cała w głowie. Ta potrzebna, aktualna do wykonania określonego zadania może być w dostępnych urządzeniach i informacyjnych zasobach. Często wystarczy po prostu

informacje pozyskać, zgromadzić, a potem przetworzyć, wykorzystać i zastosować – i oto jest kluczowa, najważniejsza ludzka kompetencja epoki cyfrowej (Sawiński 2010).

Z myślą o tym aby uczniowie mogli wczesniej przygotować się do swobodnego funkcjonowania w dzisiejszej rzeczywistości. Władze oświatowe w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach postanowiły wprowadzić zajęcia komputerowe, do edukacji wczesnoszkolnej. Zajęcia te należy rozumieć dosłownie jako zajęcia z komputerami, prowadzone w korelacji z pozostałymi obszarami edukacji. Ponadto Komputery w klasach I-III szkoły podstawowej są wykorzystywane jako urządzenia, które wzbogacają proces nauczania i uczenia się o teksty, rysunki i animacje tworzone przez uczniów, kształtują ich aktywność (gry i zabawy), utrwalają umiejętności (programy edukacyjne na płytach i w sieci), rozwijają zainteresowania itp. (Dziennik Urzędowy 2009).

Opinia nauczycieli na temat przygotowania i prowadzenia zajęć komputerowych w edukacji wczesnoszkolnej

Badania przeprowadzono na terenie województwa opolskiego, wśród 57 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Badani nauczyciele odpowiadali na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety, które miały dać odpowiedź na postawione problemy badawcze dotyczące wyposażenia pracowni multimedialnych, przygotowania nauczycieli i wykorzystania komputerów i programów, jak również zasadności prowadzenia zajęć komputerowych w klasach I-III.

Tab. 1 Deklaracje badanych nauczycieli na temat wyposażenia pracowni multimedialnych klas I-III

Lp	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=57	
		liczba	%
1.	rzutniki	53	92,98
2.	telewizory	47	82,45
3.	komputery z dostępem do Internetu	38	66,67
4.	wskaźniki laserowe z funkcją sterowania prezentacją	24	42,10
5.	tablice multimedialne	23	40,35
6.	tablety	7	12,28
7.	drukarki	5	8,77
8.	pracownia komputerowa dla klas I-III	4	7,01

Źródło: badania własne

Z danych zawartych w tabeli wynika, że nauczyciele prowadzący zajęcia komputerowe w klasach I-III, korzystają głównie z pracowni komputerowych, przeznaczonych dla klas IV-VI wykorzystywanych podczas lekcji informatyki. Tylko 4 badanych co stanowi 7,01% ma własne

pracownie, przygotowane i wyposażone zgodnie z wymaganiami dotyczącymi prowadzenia zajęć w edukacji wczesnoszkolnej. 53 (92,98%) nauczycieli w swoich salach posiada rzutniki, a 47 (82,45) telewizory. Z tablic multimedialnych korzysta 23 (40,35%) badanych. Tylko 5 (8,77%) respondentów oświadczyło, że w swoim gabinecie posiada drukarkę i może w każdej chwili i dowolnie z niej korzystać.

Tab. 2 Deklaracje badanych nauczycieli na temat przygotowania do prowadzenia zajęć komputerowych w klasach I-III

Lp	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=57	
		liczba	%
1.	Warsztaty	46	80,70
2.	Konsultacje z nauczycielami informatyki	32	56,14
3.	Zespoły Samokształceniowe Nauczycieli	23	40,35
4.	Publikacje metodyczne, poradniki	21	36,84
5.	Kursy kwalifikacyjne	16	28,07
6.	Studia Podyplomowe	3	5,26
7.	Inne	8	14,03

Źródło: badania własne

Według warunków i zaleceń dotyczących prowadzenia zajęć komputerowych zawartych w podstawie programowej wynika, że prowadzenie tych zajęć można powierzyć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje. Nauczyciel nauczania początkowego nie musi kończyć studiów podyplomowych, ani kursów kwalifikacyjnych wystarczy, jeśli dysponuje odpowiednimi kompetencjami (ocena kompetencji nauczyciela należy do dyrektora szkoły).

Badani nauczyciele aby wzbogacić swoje dotychczasowe wykształcenie w zakresie informatyki najczęściej uczestniczą w różnorodnego rodzaju warsztatach tak odpowiedziało 46 (80,70%) respondentów. 32 (56,14%) bardzo często konsultuje się z nauczycielami informatyki, a 23 (40,35%) uczestniczy w spotkaniach zespołów samokształceniowych poświęconych uzupełnianiu merytorycznych i metodycznych sposobów realizacji zajęć. Źródłem wiedzy dla 21 (36,84%) respondentów są publikacje metodyczne i poradniki, 16 (28,07%) ma ukończone kursy kwalifikacyjne. Tylko 3 osoby co stanowi (5,26%) badanej populacji ukończyło Studia Podyplomowe z zakresu informatyki. Respondenci podawali również inne sposoby zdobywania wiedzy jak konsultacje z członkami rodziny, znajomymi, informacje pozyskiwane z Internetu.

Tab. 3 Deklaracje badanych nauczycieli na temat korzyści wynikających z wykorzystywania komputera, programów edukacyjnych i zasobów internetowych

Lp	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=57	
		liczba	%
1.	zajęcia bardziej atrakcyjne	48	84,21
2.	bogatsza i pełniejsza forma przekazywania zagadnienia	38	66,67
3.	ułatwia łączenie nauki z zabawą	25	43,85
4.	zwiększa motywację do nauki	24	42,10
5.	umożliwia indywidualizację kształcenia	19	33,33

Źródło: badania własne

Dane empiryczne zawarte w tabeli wskazują, że wykorzystywanie komputerów i elementów informatyki w edukacji wczesnoszkolnej stanowi dla dzieci dużą atrakcję, takiego zdania jest 48 (84,21%) badanych nauczycieli. Dla 38 (66,67%) respondentów kształcenie wspomagane komputerem to bogatsza i pełniejsza forma przekazywania zagadnienia, pozwalająca na formułowanie problemów, analizowanie różnych sposobów rozwiązywania i poszukiwania optymalnej możliwości. Uczniowie przygotowywani są do wypracowywania własnych sadów, kształtowane są nawyki myślenia twórczego i pojęciowego. 25 (43,85%) badanych uważa, że komputer, programy edukacyjne i zasoby internetowe ułatwiają łączenie nauki z zabawą. Indywidualizacja procesu kształcenia, oraz stopniowanie trudności to według 19 (33,33%) respondentów zasługa wspierania procesu kształcenia komputerem.

Tab. 4 Deklaracje badanych nauczycieli na temat sposobów wykorzystania komputera i Internetu podczas przeprowadzania zajęć dydaktyczno-wychowawczych

Lp	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=57	
		liczba	%
1.	wykorzystywanie gotowego oprogramowania edukacyjnego	51	89,47
2.	wykorzystywanie edytorów tekstowych i graficznych	49	85,96
3.	korzystanie z Internetu	45	78,95
4.	tworzenie przez nauczyciela własnych prezentacji multimedialnych i programów edukacyjnych	13	22,80

Źródło: badania własne

Badani respondenci podczas prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych najczęściej wykorzystują gotowe oprogramowania edukacyjne tak wykazało 51 (89,47%) nauczycieli. Z

edytorów tekstowych i graficznych korzysta 49 (85,96%) badanych. Dla 45 (78,95%) osób z kolei Internet, stwarza możliwość ciągłego uaktualniania swojej wiedzy, pozwala na wzbogacanie treści kształcenia, stwarza możliwości kontaktu z innymi nauczycielami, co sprzyja wymianie doświadczeń i inspiracji do projektowania własnych działań. Własne prezentacje multimedialne i programy edukacyjne tworzy 13 (22,80%) nauczycieli klas I-III. Szkoda, że tak niewielu nauczycieli podejmuje tego typu wyzwania, ponieważ prezentacja to ciekawy sposób, wizualizujący czasami złożone zagadnienia. Podstawowe atuty dobrze skonstruowanej prezentacji to prostota, zwięzłość i komunikatywność.

Tab. 5 Deklaracje badanych nauczycieli na temat programów multimedialnych najczęściej wykorzystywanych przez nauczycieli w klasach I-III

Lp	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=57	
		Liczba	%
1.	Matematyka w klasach I-III	38	66,67
2.	Klik uczy ortografii	31	54,38
3.	Klik uczy czytać	26	45,61
4.	Encyklopedia dla dzieci	18	31,57
5.	Multimedialny słownik ortograficzny dla dzieci	11	19,29
6.	Multimedialny program do nauki ortografii	7	12,2
7.	Klik uczy zasad ruchu drogowego	5	8,77
8.	Klik uczy śpiewać	5	8,77
9.	Kolory i kształty	3	5,26

Źródło: badania własne

Z deklaracji 38 (66,67%) nauczycieli wynika, że najczęściej podczas swoich działań edukacyjnych wykorzystują programy multimedialne matematyka w klasach I-III. Często też 31 (54,38%) korzystają z programów wspierających treści edukacji polonistycznej, które w ciekawy sposób kształcą umiejętności ortograficzne, zawierają propozycje ćwiczeń dotyczących nauki czytania, jak również pozwalają na samodzielne wyszukiwanie definicyjnych ujęć reguł i pojęć. Badani wykorzystują również, (chociaż w mniejszym stopniu) propozycje programów dotyczących zasad ruchu drogowego 5 (8,77%) i zajęć muzycznych i plastycznych. W ramach edukacji muzycznej programy multimedialne rozwijają pamięć muzyczną, słuch i poczucie rytmu. Uczniowie mogą tworzyć proste zapisy nutowe wymyślone i zagrane przez dzieci.

Tab. 6 Deklaracje badanych nauczycieli na temat zasadności wprowadzenia w klasach I-III zajęć komputerowych jako odrębnej edukacji

Lp	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=57	
		liczba	%
1.	powinny się odbywać w ramach innych edukacji	41	71,92
2.	jeżeli jako odrębne zajęcia to z podziałem na grupy	12	21,05
3.	nie są potrzebne na tym etapie kształcenia- lepiej ten czas przeznaczyć na inne edukacje	4	7,01

Źródło: badania własne

Komputer w edukacji wczesnoszkolnej powinien pojawiać się w sposób naturalny, jako bardzo nowoczesne i wspierające proces kształcenia narzędzie. Wprowadzanie w klasach I-III odrębnych zajęć komputerowych według 41 (71,92%) nauczycieli jest zjawiskiem nienaturalnym i wręcz utrudniającym pracę. Niezadowolenie nauczycieli z tego stanu rzeczy potęguje zdecydowanie brak odpowiednich pracowni komputerowych przystosowanych do pracy uczniów z klas I-III. 12 (21,05%) respondentów uważa, że zajęcia komputerowe w klasach I-III spełniałyby właściwie swoje zadanie gdyby uczniowie podzieleni byli na grupy, ze względu na stopień posiadanych umiejętności. Zbyt duże różnice dotyczące tempa i sposobu opanowania proponowanych treści utrudniają pracę i czynią ją mało efektywną.

4 (7,01%) respondentów uważa, że autonomiczne zajęcia komputerowe nie są potrzebne, a czas który jest na nie przeznaczony, powinien zostać wykorzystany na rozwijanie innych umiejętności w ramach chociażby edukacji matematycznej czy przyrodniczej. Uczniowie klas I-III i tak dużo czasu spędzają przed komputerem w domu, mają również bardzo dobre wyposażenie i dostęp do Internetu co potwierdzają badania R. Bernatowej prowadzone w 2011r. w Nowym Sączu. Badaniami objęto 209 uczniów z pięciu szkól podstawowych (Bernatowa 2011, s.7-9).

Nauczyciel który nie śledzi tych dynamicznych przemian dezawuuje swoją pozycję mentora i mistrza. Dlatego też potrzebne są nowe impulsy , nowe koncepcje i paradygmaty w obszarze edukacji. Należy zatem zdecydowanie unowocześnić koncepcje kształcenia, aby zminimalizować dystans miedzy światowym stanem wiedzy, a poziomem kształcenia.

Z pewnością z powyższych uwag wyłaniają się ewidentne dyrektywy dla procesu kształcenia nauczycieli, które powinny maksymalnie korespondować z paradygmatami światowej nauki a także w pewnym sensie odrzucić „spóźnioną" wiedzę która nie stymuluje, nie zmienia rzeczywistości wokół siebie, nie zaszczepia pasji uczniom, nie decyduje się na ryzyko, wybierając formy własnej aktywności a zatem zatrzymuje go na pewnym etapie rozwoju zawodowego. Jesteśmy świadkami ważnego procesu i wydaje się że to ostatni moment by dokonać znaczących zmian w kształceniu nauczycieli.

Bibliografia

BENDYK E., 2004. *Antymatrix Człowiek w Labiryncie Sieci.* Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., s. 16, ISBN 83-7414-024-0.

BERNÁTOVÁ, R. 2011. Žiak 3. ročníka a jeho práca s počítačom v domácom prostředí. In: *Acta Paedagogicae Presoves - Nova Sandes. Annus VIII.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 5-14. ISBN 978-80-555-0604-3.

Dziennik Urzędowy z 2009 r Nr 4, poz. 17. [online]. Warszawa: Min. Edukacji narodowej [cit. 7. septembra 2014]. Dostupné z: http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017

JUSZCZYK, S. 2001. Internet w edukacji jutra. In: DENEK, K., ZIMNY T. M. ed. *Edukacja Jutra*. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c., s. 323, ISBN 83-914671-0-4.

KOWALIK, S. 2011. *Psychologia ucznia i nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s.341, ISBN 978-83-01-16655-7.

PETTY, G. 2010. *Nowoczesne nauczanie.* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne sp.z o.o. ISBN 978-83-7489-209-7.

SAWIŃSKI, J. P. 2010. *Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się?* [online]. [cit. 6. septembra 2014]. Dostupné z: http://www.edunews.pl/

ŻYLIŃSKA, M. 2013. *Neurodydaktyka - Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi.* Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika , s. 167, ISBN 978-83-231-3092-5.

Kontakt

dr Anna Malec
Uniwersytet Opolski
Instytut Studiów Edukacyjnych
45-055 Opole, ul. Czaplaka 2a
annamalec@autograf.pl

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

ASTRONÓMIA VIRTUÁLNE – ATRAKTÍVNY SPÔSOB VÝUČBY V PRÍRODOVEDE

ASTRONOMY IN A VIRTUAL WAY - AN ATTRACTIVE METHOD OF TEACHING NATURAL SCIENCE EDUCATION

Mária CSATÁRYOVÁ – Milan BERNÁT

Abstrakt

Autori príspevku sa zameriavajú na prezentáciu možnosti kreovania záujmu žiakov primárneho stupňa vzdelávania o astronómiu. V tejto súvislosti poukazujú na možnosti efektívneho využitia moderných informačno-komunikačných technológii pri preberaní daného učiva v tematickom bloku prírodovedy „ Pátrame, čo je Vesmír“. Prostredníctvom virtuálneho laboratória sa žiaci majú možnosť oboznámiť s objektmi nočnej oblohy. Pomocou aplikácie počítačového programu Stellarium môžu skúmať astronomické úkazy nočnej oblohy v reálnom čase, v minulosti, či budúcnosti. Autori zároveň v príspevku uvádzajú aj niektoré skúsenosti s využitím virtuálneho laboratória v práci so žiakmi primárneho stupňa vzdelávania rámci Detskej univerzity.

Kľúčové slová: astronómia, primárne vzdelávanie, interaktívny počítačový program

Abstract

Authors of the report focus on the presentation of the possibilities of creating the interest of students of primary level education in astronomy. In this connection, the possibility of effective use of modern information and communication technology in taking the curriculum in science thematic block „Investigate what is Universe“. Through virtual laboratory, pupils have the opportunity to familiarize themselves with objects in the night sky. By using a computer program Stellarium can investigate astronomical phenomena of the night sky in real time in the past or future. The authors mentioned in the paper and some experience using the virtual laboratory work with students of primary level of education within the Children‘s University.

Key words: astronomy, primary education, interactive computer program

1. Astronómia v prírodovede

Prírodovedné vzdelávanie hlavne na primárnom stupni vzdelávania by malo byť zamerané na získanie záujmu žiakov o prírodné vedy. Ako je všeobecne známe, deti na primárnom stupni vzdelávania majú o astronómiu veľký záujem. Vďaka multidisciplinárnemu charakteru astronómie sa u detí môže rozvinúť aj vzťah k ostatným prírodným vedám. A nielen to. Astronómia

podporuje zvedavosť, predstavivosť, a zmysel pre prieskum, či objav. Využíva pozorovanie ako jednu zo základných metód na nepriame simulácie a modelovanie fyzikálnych zákonov. Tieto procesy sú veľmi dôležité ako súčasť vedeckých metód. Pre podporenie záujmu žiakov primárneho vzdelávania o prírodovedné predmety je dobre v praxi využívať inovatívne metódy vzdelávania, medzi ktoré patrí napríklad virtuálne pozorovanie pomocou počítačového programu. Virtuálne pozorovanie má mnoho výhod. Jednou z nich je nahradenie reálneho nočného pozorovania virtuálnym. V ňom sa kedykoľvek môžeme vrátiť k pozorovaniu daného úkazu, zviditeľniť jednotlivé objekty nočnej oblohy tak, ako by sme ich videli v najväčších ďalekohľadoch, simulovať pohyb planét, ale aj iné astronomické úkazy. Virtuálne pozorovanie nám navyše poskytuje spojenie získavania základných vedomostí z astronómie zážitkovou formou. Tento spôsob výučby by mohol byť jednou z možností ako v dnešnom svete ovplyvniť neustále klesajúci záujem o štúdium prírodovedných a technických vied. Pokles odborníkov v týchto oblastiach môže mať dlhodobé následky v rozvoji hospodárstva jednotlivých krajinách. Dôležitosť riešenia uvedeného problému si uvedomujú čoraz viac aj inštitúcie zodpovedné za vzdelávanie mladých ľudí. Snahy o zatraktívnenie štúdia týchto predmetov sa okrem iného orientujú na modernizáciu obsahu prírodovedných a technicky zameraných predmetov, implementácie progresívnych edukačných metód a aplikácie moderných informačno – komunikačných technológií.

2. Astronómia v primárnom vzdelávaní

V rámci primárneho vzdelávania sa žiaci oboznamujú s množstvom prírodovedných poznatkov, ktoré môžu vo vyšších ročníkoch rozvíjať, bohužiaľ s astronómiou sa stretnú len v malom rozsahu v rámci výučby geografie, v téme Slnečná sústava. Pre vzbudenie záujmu o astronómiu, alebo iné prírodovedné predmety je dôležité, aby prvé stretnutie s týmito témami boli pre žiaka zaujímavé a aby sa naučil správne chápať základné pojmy prírodných vied.

Žiaci sa so základnými pojmami z astronómie stretávajú v primárnom vzdelávaní v štvrtom ročníku v rámci prírodovedy - v tematickom celku „Pátrame po tom, čo je vesmír“. Tejto časti je venovaná malá časová dotácia a okrem toho v učebniciach a príručkách pre učiteľov sa nachádza množstvo nepresností a faktických chýb.

V rámci spomínaného celku sa žiak oboznamuje so základnými pojmami, chápe rozdiel medzi hviezdou a planétou. Rozpoznáva pojem súhvezdie a vie zaradiť tieto súhvezdia podľa viditeľnosti v jednotlivých častiach roka. Má základné vedomosti o slnečnej sústave. Vie, že planéty obiehajú okolo Slnka, a otáčajú sa okolo vlastnej osi. Zoradí planéty na základe ich vzdialenosti od Slnka. Oboznamuje sa s obežnicou Zeme - Mesiacom, rozpoznáva jeho pohyb po oblohe, ako aj pohyb mesiacov okolo materských planét. V neposlednom rade sa oboznamuje aj s pojmami vzdialeného vesmíru – galaxia, hmlovina a hviezdokopa, čo sú objekty viditeľné ďalekohľadom tzv. deep sky objekty. Vzhľadom na správne pochopenie množstva nových pojmov v tejto časti je vhodné na výučbu použiť interaktívne počítačové programy, ktoré názorne demonštrujú jednotlivé objekty, a simulujú astronomické úkazy.

3. Interaktívne programy

V súčasnosti je k dispozícií množstvo astronomických interaktívnych počítačových programov. Ponúkajú množstvo simulácií na astronomické úkazy, vyhľadávanie astronomických objektov, či orientáciu na oblohe. My sa zameriame na počítačový program Stellarium, nakoľko

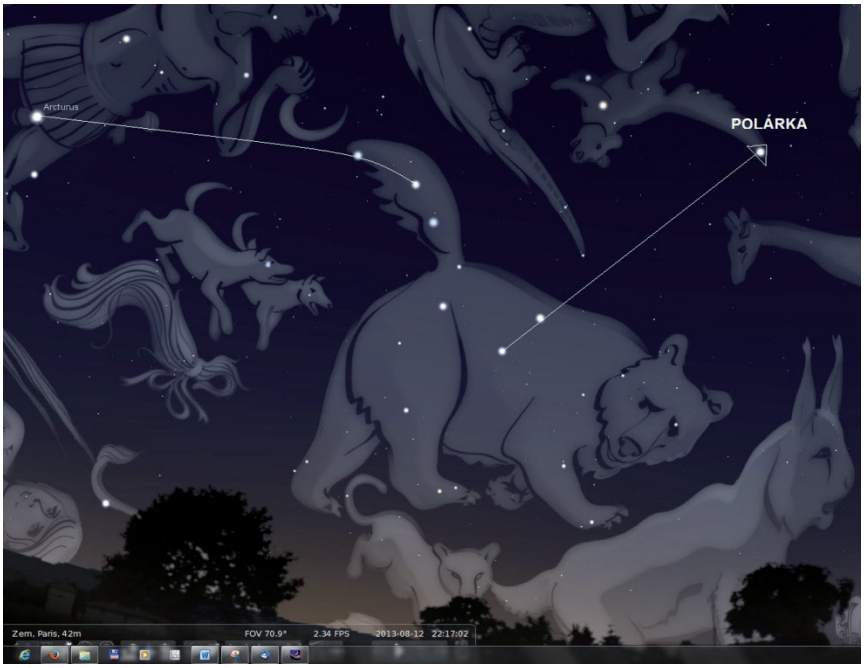
tento počítačový program je prepojený s aktuálnou astronomickou databázou a ponúka možnosť oddelenia simulácií programu od vlastného virtuálneho pozorovania.

3.1. Stellarium

Stellarium je voľne prístupný astronomický softvér typu FREEWARE. Softvér tohto počítačového programu sa neustále vyvíja a preto približne raz za šesť mesiacov je sprístupnená nová verzia, ktorá je obohatená o nové funkcie a možnosti zobrazovania. Jeho základný katalóg obsahuje údaje o 600 000 hviezdach. Stellarium poskytuje nielen 3D zobrazenie oblohy, tak ako by sme ju videli v reálnych podmienkach, ale umožňuje užívateľovi virtuálny posun v priestore a v čase. Orientáciu v množstve hviezd nám uľahčia jednotlivé funkcie nachádzajúce sa v paneli nástrojov, ktoré umožnia spájanie hviezd do súhvezdí, ako aj označenie daného súhvezdia. Celkový vnem dotvoria ilustrácie jednotlivých súhvezdí podľa gréckej mytológie. Počítačový program nám ponúka okrem objektov hmlovín, galaxií a hviezdokôp celého Messierovho katalógu, aj objekty NGC (New General Catalog) katalógu. V Stellariu si môžeme zobraziť slnečnú sústavu, s jej planétami a ich mesiacmi. Simulácie meteorických rojov, zatmení Slnka a Mesiaca, či vzplanutia supernovy umožnia virtuálne pozorovať tieto nádherné astronomické úkazy. V ponuke je aj zobrazenie astronomických súradníc a pomocných kružníc. Veľkou didaktickou výhodou tohto programu je jeho plná jazyková podpora slovenčiny.

3.2. Súhvezdia

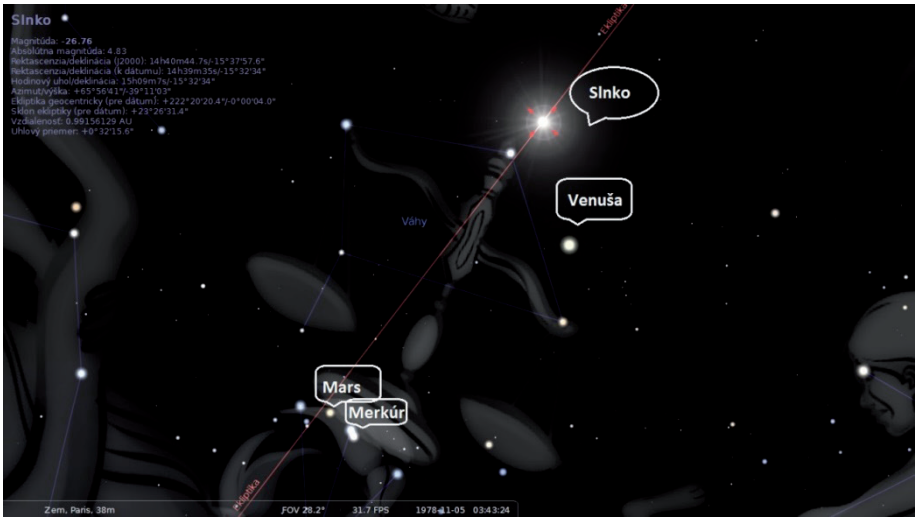
Pre poznávanie súhvezdí Stellarium obsahuje softvérové nástroje pre spájanie hviezd do súhvezdí, pomenovania jednotlivých súhvezdí, ale aj ich mytologické zobrazenia. Žiak pomocou reálneho zobrazenia nočnej oblohy vie zaradiť asterizmus Veľkého voza do súhvezdia Veľkej medvedice, ako aj určiť polohu hviezdy Polárky zo súhvezdia Malého medveďa (Obr.1).



Obr. 1 Určenie polohy hviezdy Polárky. Zdroj: Stellarium

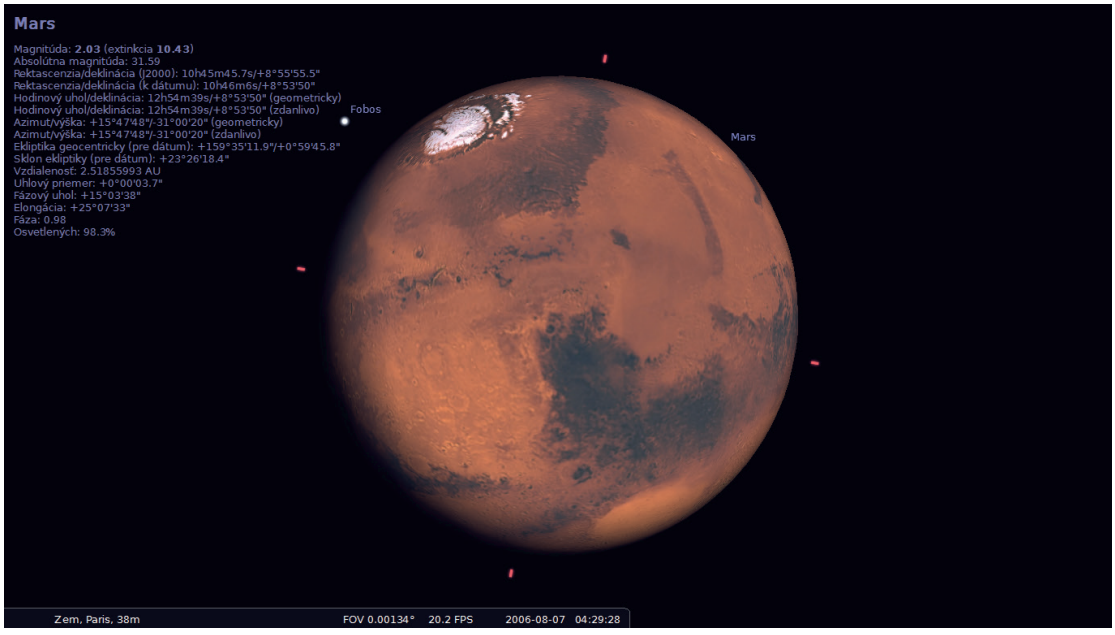
3.3. Slnečná sústava

Virtuálne pozorovanie pohybu planét po nebeskej sfére nám umožní zistiť v ktorých súhvezdiach v danom čase môžeme nájsť jednotlivé planéty. Žiak sa oboznamuje so zdanlivou dráhou Slnka po oblohe. Posúvaním času vie určiť obežnú dobu planét okolo Slnka, a zobrazením informácie v ľavom okne monitora získava prehľad o ich vzdialenosti od Slnka.



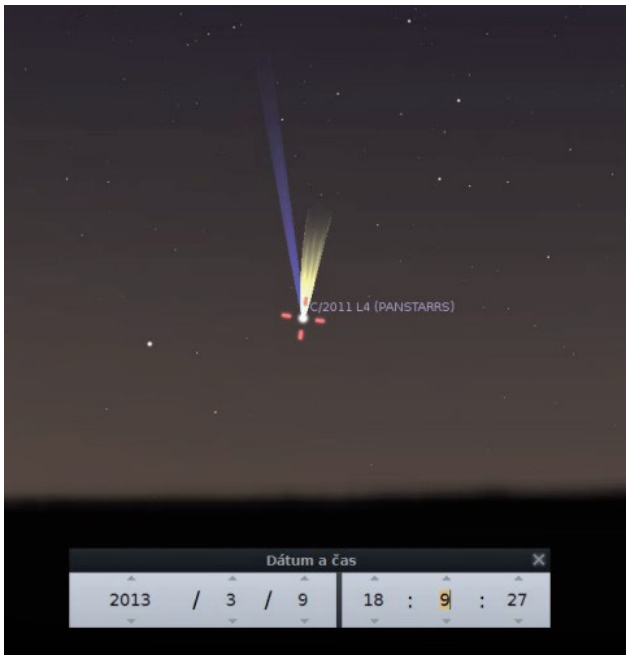
Obr. 2 Zobrazenie Slnka a planét na nebeskej sfére. Zdroj: Stellarium.

Po značení planéty a pomocou funkcie „*Priblíženie*“ môžeme priamo pozorovať povrch vybranej planéty tak, ako by sme ho pozorovali veľkým ďalekohľadom. Pre ukážku sme zvolili povrch planéty Mars, kde môžeme pozorovať aj polárnu čiapočku (Obr. 3 – Mars s mesiacom Fobos). Zmenou času je možné porovnať sezónne zmeny veľkosti polárnych čiapočiek, ale aj rotáciu planéty, či pozorovať obeh mesiacov okolo materskej planéty.



Obr. 3 Mars s mesiacom Fobos. Zdroj: Stellarium

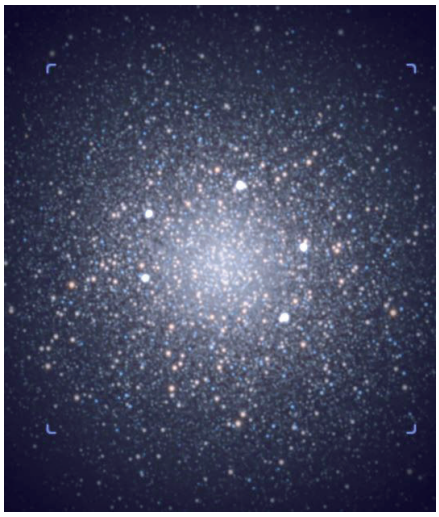
Okrem planét môžeme v Stellariu pozorovať aj asteroidy, či kométy. Veľké kométy – viditeľné voľným okom môžeme pozorovať bohužiaľ len raz, alebo dvakrát za storočie. Pre oboznámenie žiaka s vývojom komét počas ich obehu okolo Slnka, môžeme simulovať pohyb kométy. Ako ukážku sme si zvolili kométu Panstarrs - viditeľnú v roku 2013.



Obr. 4 Kométa Panstarrs. Zdroj: Stellarium

3.4. Objekty pozorovateľné ďalekohľadom

Medzi najzaujímavejšie poznatky z astronómie patria isto objekty, ktoré nie sú bežne prístupné pri pohľade na nočnú oblohu. Presvedčil nás o tom veľký záujem detí o nočné pozorovanie ďalekohľadom v rámci Detskej univerzity. Stellarium však umožňuje virtuálne prehliadky týchto objektov. Môžeme v ňom vyhľadať otvorené, či guľové hviezdokopy (Obr. 5 a 6), nádherné hmloviny bizarných tvarov (Obr. 7), ale aj vzdialené ostrovy hviezd – galaxie. Pás Mliečnej dráhy, ktorý už v bežných podmienkach osvetlených miest už len ťažko na oblohe spozorujeme, dotvára celkový obraz o našej Galaxii.



Obr. 5 Guľová hviezdokopa v súhvezdí Herkules. Zdroj: Stellarium



Obr. 6 Otvorená hviezdokopa M 45 v súhvezdí Býk. Zdroj: Stellarium



Obr. 7 Hmlovina M20 v súhvezdí Strelec. Zdroj: Stellarium

Záver

Vyučovanie astronómie v rámci primárneho vzdelávania žiakov pomocou virtuálneho počítačového programu Stellarium prispeje k správnemu pochopeniu základných pojmov z tejto oblasti. Vyučovanie sa tak stáva hrou a značne podporuje zvedavosť, záujem žiakov o preberané učivo a nadobúda prvky „bádania“. Pre žiakov je vyučovanie takouto formou veľmi zaujímavé a hravo zvládajú prácu s týmto astronomickým počítačovým programom, ako sa ukázalo na vyučovaní astronómie v rámci Detskej univerzity usporiadanej Prešovskou univerzitou. Zostáva však len na učiteľoch, ako využijú tento softvérový nástroj v reálnom vyučovaní.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *KEGA/* č. 007UPJŠ-4/2013 Moderné technológie vo vyučovaní astronómie a astrofyziky.

Literatúra

BERNÁTOVÁ, R, KOCHOVÁ H., 2013. Informačno-komunikačné technológie v primárnom prírodovednom vzdelávaní [elektronický zdroj]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 145 s. ISBN 978-80-555-0995-2. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova7.

PERCY, J. R. 2006. *Teaching astronomy: Why and How?* In: Journal of the American Association of Variable Star Observers, Volume 35. 49 Bay State Rd. Cambridge, MA 02138. ISSN 617-354-0484.

SZALAY, A., 2011. The national Virtual observatory. Astronomical Data Analysis Software and Systems X, In: F. R. Harnden, Jr., Francis, A. Primini, H., E. Payne: *ASP Conference Proceedings,* Vol. 238., San Francisco: Astronomical Society of the Pacific, 2001, p.3, ISSN 1080-7926.

ŠEBEŇ, V., 2006. Identifikácia efektívnosti fyzikálneho vzdelávania ako jeden z problémov didaktiky fyziky. In: ŠEBEŇ, V. ed. *Učiteľ prírodovedných predmetov na začiatku 21. storočia*, FHPV PU Prešov 2006, str. 83 -87. ISBN 80-8068-462-6.

WHITE, J. C., 2006. The Virtual Observatory and Education: A View From to Classroom. In**:** *R.,J. Brunner, S., G. Djorgovski, A., S. Szalay: Virtual Observatories of the Future*. ASP Conference Proceedings, Vol. 225., San Francisco: Astronomical Society of the Pacific, p.159. ISBN 1-58381-057-9.

Kontakt

RNDr. Mária Csatáryová, PhD.
Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied
17.novembra č.1, Prešov
maria.csataryova@unipo.sk

doc. Ing. Milan Bernát, PhD.
Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied
17.novembra č.1, Prešov
milan.bernat@unipo.sk

PRIESTOROVÁ PREDSTAVIVOSŤ V KONTEXTE TECHNICKÉHO KRESLENIA

SPATIAL IMAGINATION IN THE CONTEXT TECHNICAL DRAWING

Peter BEISETZER – Jana BURGEROVÁ

Abstrakt

Poznanie úrovne priestorovej predstavivosti prognózuje zručnosť graficky komunikovať v technike. Pri zobrazovaní objektov, t.j. technickom kreslení, resp. pri čítaní technických výkresov ide o kľúčové postavenie. Edukačným modelom je možné vymedziť podmienky pre efektívnu realizáciu rozvoja sledovaných kompetencií v danej oblasti. V príspevku sa autori vyjadrujú k danej problematika z hľadiska inovácie edukačného systému zameraného na uvedenú problematiku.

Kľúčové slová: priestorová predstavivosť, zobrazovanie v technike.

Abstract

Knowing the level of spatial imagination projects a skill to communicate in technology graphically. When displaying objects, i.e. technical drawing or when reading technical drawings, it is a key position. By educational model, it is possible to define the conditions for effective implementation of development of observed competencies in the area. In this paper, the authors comment on the issue of an innovative educational system focused on such matters. Set of attitudes and activities analysed are part of KEGA no. 033PU-4/2011 project "Development of spatial imagination in the context of the application of the teaching aid."

Key words: spatial imagination, imaging technique in.

1. Úvod

V rámci výučby predmetu Technické kreslenie je významným prvkom skúmaného problému priestorová predstavivosť, ktorú považujeme za základný predpoklad úspešne graficky komunikovať v technike. V prípade jej nízkej úrovne je možné tento problém riešiť inovačným zásahom v podobe novokoncipovaného edukačného modelu. Následne uvádzaná stratégia je odrazom zámeru optimalizovať zručnosti zobrazovať a čítať zobrazené v technike a to na základe:

- činnosti, ktoré vyžadujú kognitívny predpoklad ako napr. logické a abstraktné myslenie, priestorové videnie, priestorovú predstavivosť,
- konštrukčnej činnosť, ktorá vyžaduje technické myslenie a technické vyjadrovanie sa,

- rozvoja tvorivých schopností v grafickom vyjadrení myšlienok,
- analytických činností tvarových podrobností s cieľom minimalizovať živelné či náhodné zobrazovanie.

2. Koncepčný a systémový prístup v rozvoji priestorovej predstavivosti

V kontexte uvedeného je možné konštatovať, že priestorová predstavivosť zohráva kľúčovú úlohu pri tvorbe originálnych produktov. V rámci nami zvoleného prístupu berieme na vedomie, že technické zobrazovanie je viazané na psychické funkcie a procesy, z čoho vyplýva, že zobrazovanie v technike sa stane prostredníctvom priestorovej predstavivosti integrovanou súčasťou systému psychiky učiaceho sa. Teda platí, že priestorová predstavivosť učiacich sa zohrá kľúčovú úlohu pri vizualizácii zmyslových prežitkov súvisiacich s konštruktérskou a dizajnérskou činnosťou. Cieľom nami nastaveného systému rozvoja priestorovej predstavivosti v rámci skúmanej účinnosti edukačného modelu je dosiahnuť požadovanú úroveň učiacich sa v oblasti:

- vytvárania nových, originálnych konštrukčných a dizajnérskych produktov, ktoré vznikli na základe analyzovania, pretvárania a doplňovania,
- vnímania vizualizovaných tvarových podrobností objektov a konštrukčných riešení celkov, ktoré je založené na reprodukcii a anticipácii statických a dynamických predstáv o tvaroch, vlastnostiach a vzájomných vzťahov geometrických tvarov v priestore,
- technického zobrazovania založeného na transformovaní, modifikovaní skôr prebehnutých vnemov a skúseností z myšlienkových predstáv.

Hlavným cieľom aplikácie takého edukačného modelu, je riešiť problém nepostačujúcej úrovne zručností technicky zobrazovať. Cieľ súvisí s hlavným problémom „schopnosť učiacich sa konať na základe priestorovej predstavivosti“. Zámerné pôsobenie na rozvoj priestorovej predstavivosti je aplikované na tých, ktorí majú prejaviť zručností technicky zobrazovať objekty. Z hľadiska didaktického ide o:

- premyslenú a zdôvodnenú algoritmizáciu,
- výsledok, ktorý vznikol na základe analyticko-syntetického prístupu.

Vedomosti a zručnosti orientujúce sa na tvorbu náčrtov a technických výkresov, resp. ich čítanie, majú dôležité miesto už pri profilovaní osobnosti žiaka primárneho vzdelávania. V tejto súvislosti je rozvoj žiakovej schopnosti priestorového videnia pre zručnosť zobrazovať (čítať) predmety kľúčová. S touto zručnosťou úzko súvisí nadobudnutie priestorovej predstavivosti. Ide o významnú špecifickú schopnosť človeka, ktorá sa uplatňuje v mnohých povolaniach i v každodennom živote. Zobrazovať a čítať informácie o predmete, okrem zvládnutia danej metódy zobrazovania, znamená disponovať schopnosťou priestorovej predstavivosti na požadovanej úrovni.

Edukačným modelom riešiť otázku rozvoja priestorovej predstavivosti znamená vymedziť priestor pre vyvolanie záujmu o túto problematiku, t.j. v rámci poznávacieho procesu sú konfrontované skúsenosti s tvrdeniami ako napr.:

- schopnosť predstaviť si priestorovú situáciu nie je človeku vrodená a preto ju treba zámerne rozvíjať,
- priestorová predstavivosť patrí k problémovým schopnostiam človeka a preto je potrebné tento problém riešiť rôznymi metódami,
- proces rozvoja priestorovej predstavivosti môže byť:
  a) zámerný (napr. riešením úloh podporujúcich rozvoj predstavivosti prevažne induktívnym spôsobom),
  b) podvedomý, spôsobený trojrozmerným vnímaním geometrických objektov v priestore (u detí predškolského veku je to napr. hra s kockami).
- zručnosti pre zobrazovanie a čítanie zobrazeného je možné rozvíjať úlohami, ktoré vedú k získaniu vedomostí o:
  a) prienikoch telies rôznych geometrických tvarov,
  b) vzájomných polohových vlastnostiach priamok a rovín,
  c) princípoch premietania.

Je dôležité, aby ten, ktorý organizuje a riadi rozvoj priestorovej predstavivosti si uvedomil, že vo všetkých troch prípadoch má priestorová predstavivosť nezastupiteľné miesto a ako špeciálna schopnosť (psychológia analyzuje schopnosti pre rôzne činnosti a podľa toho ich rozdeľuje na jednoduché a zložité, resp. špeciálne a všeobecné) nie je človeku daná, ale sa môže výcvikom získať.

Kritéria, ktorým bude rozvoj priestorovej predstavivosti podliehať, majú podobu prejavu odrážajúceho schopnosť vnímať vlastnosti geometrických trojrozmerných predmetov ako sú tvarové podrobnosti predmetov, poloha v priestore (orientácia v priestore), rozmery a to na základe mentálnych schopností. Vizuálny charakter priestorovej predstavivosti sa na určitej úrovni má prejaviť ako komplex schopností a procesov vo vedomí s výsledkom, ktorý je odrazom integrácie vizuálnej pamäti, vnímania priestoru a polohy objektu v ňom.

Z hľadiska praktického využitia vytvorená priestorová predstavivosť umožňuje robiť myšlienkové činnosť ako napr. rotácia obrazu, premiestňovanie, tvorba zrkadlového obrazu a pod.. Ide o dosiahnutie stavu vo vedomí človeka, ktorý umožňuje vytvárať názorné obrazy vonkajších predmetov a javov aj vtedy, ak práve nepôsobia na jeho receptory, alebo ich predtým vôbec nevnímal (predstavy vznikajú na základe vnemov). Takto nastavený edukačný model má prispieť k tomu, že samotní žiaci budú chápať priestorovú predstavivosť v súvislosti s technickým zobrazovaním ako mentálnu schopnosť, ktorú treba rozvíjať.

V rámci hodnotenia úrovne porozumenia je identifikovaná schopnosť vyjadriť podstatu a potrebu priestorovej predstavivosti pre výkon technickej profesie. Ďalším indikátorom porozumenia môžu byť vyjadrenia ako napr.:

- človek sa pohybuje v priestore a intuitívne vníma predmety okolo seba,
- vlastnosti skôr vnímaných predmetov sa človeku v budúcnosti premietnu v pamäti, napr. v situácii ich rovinného zobrazenia, alebo v situácii, keď sú vlastnosti predmetov predstavované v iných súvislostiach ako boli skôr videné, vnímané,
- vyššia úroveň priestorovej predstavivosti sa prejaví pri úlohách, ktoré si vyžadujú zovšeobecňovanie vychádzajúce z vlastností konkrétnych predmetov,

- predstava o vlastnostiach predmetov rôznych geometrických tvarov je využívaná pri analyzovaní vzájomných vzťahov jednotlivých geometrických formácií a to buď na materiálnych, alebo myšlienkových modeloch,
- cieľom odborného vzdelávania v danej oblasti je dosiahnuť stav, keď úroveň priestorovej predstavivosti dáva predpoklad zodpovedne vykonávať technickú prax ako napr.:
  - vytváranie nových konštrukčných predstáv,
  - robiť rozhodnutia vedúce k výrobe predmetu,
  - navrhovať a realizovať technologické postupy na základe informácií, ktoré poskytuje zobrazenie predmetu a pod.,
  - predstavivosť, podobne ako logické myslenie, schopnosť dedukcie a chápanie, sa dá trénovať a rozvíjať riešením úloh zameraných na základné geometrické vzťahy v rovine a v priestore,
- predstavivosť je možné rozvíjať rôznymi pomôckami trénujúcimi túto schopnosť (napr. stavebnice, hlavolamy, logické hry a pod.),
- v rámci zámerného rozvoja priestorovej predstavivosti je potrebné sa orientovať na problematiku:
  - priestorovej orientácie (poloha v priestore),
  - vizualizácie (chápanie vzťahov medzi predmetmi),
  - kinetostatickej predstavivosti (schopnosť predstavy pohybu v priestore),
- s rozvojom predstavivosti je spojená vizuálna pamäť a logické myslenie (schopnosť objavovať skryté vzťahy, zákonitosti a súvislosti),
- rozvoj priestorovej predstavivosti vo veľkej miere závisí na odhodlaní venovať sa stereometrickej činnosti a to niekoľkonásobným precvičovaním v podobe riešenia špecifických úloh,
- riešenie úloh, ktoré rozvíjajú priestorovú predstavivosť si vyžaduje sústredenosť a schopnosť analyzovať riešenia,
- analyticko-syntetické činnosti je často potrebné podporiť grafickou vizualizáciu myšlienok a tak vyjadriť súvislosti riešeného problému.

3. Záver

V súvislosti s koncepčným a systémovým prístupom k rozvoju priestorovej predstavivosti je potrebné si uvedomiť, že priestorovú predstavivosť je potrebné cvičiť postupne v pomerne dlhom časovom období a odporúča sa (najmä v začiatkoch) náročnejšie riešenie rozdeliť do niekoľkých krokov, čiastkových riešení s následnou integráciou. V rámci tejto stratégie je dôležité vyvolať aktívny postoj učiaceho sa k zámernému rozvoju priestorovej predstavivosti.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *KEGA* č. *008PU-4/2014 Rozvoj priestorovej predstavivosti v kontexte aplikácie učebnej pomôcky.*

Literatúra

BEISETZER, Peter, 2012. Edukačný model rozvoja zručností technického zobrazovania. 1. vydanie. Prešov: FHPV PU, 89 s. ISBN 978-80-555-0627-2.

Kontakt

doc. PaedDr. Peter Beisetzer, PhD.
Katedra fyziky, matematiky a techniky
Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov
peter.beisetzer@unipo.sk

doc. Ing. Jana Burgerová, PhD.
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
jana.burgerova@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

EDUKAČNÝ MODEL ROZVOJA PRIESTOROVEJ PREDSTAVIVOSTI

EDUCATIONAL MODEL DEVELOPMENT DIMENSIONAL IMAGINATION

Peter BEISETZER - Jana BURGEROVÁ

Abstrakt

Aplikovať stratégiu učenia znamená vytvoriť edukačný model a prostredníctvom neho vyjadriť optimalizáciu poznávacieho procesu. Takto to je aj v prípade zámerného rozvoja priestorovej predstavivosti. Autori príspevku reagujú na situáciu, keď teórii rozvoja priestorovej predstavivosti nie je v dostatočnej miere venovaná pozornosť a často je len súčasťou edukačného modelu orientovaného na tému, ktorá priestorovú predstavivosť predpokladá.

Kľúčové slová: priestorová predstavivosť, edukačný model

Abstract

To apply learning strategy is to create an educational model and through it express optimisation of the cognitive process. The same applies in the c ase of the deliberate development of spatial imagination. Authors of the paper react to the situation where the theory of development of spatial imagination is not sufficiently paid attention to and often it is only part of an educational model based on that assumed spatial imagination.

Key words: spatial imagination, educational model

1. Úvod

Úroveň priestorovej predstavivosti je konfrontovaná s mnohými profesiami. Učiteľ, podieľajúci sa na rozvoji priestorovej predstavivosti, ju zaradí do edukačného systému ako strategický zámer. Venuje pozornosť hľadaniu a vytváraniu rôznych nástrojov pre podporu rozvoja priestorovej predstavivosti. V takto nastavenom systéme sa činnosti spojené s rozvojom priestorovej predstavivosti stávajú úvodnou témou technického kreslenia a zároveň predstavujú hlavný cieľ pre rozvoj konštruktérskych zručností učiacich sa.

Systém rozvoja zručností graficky komunikovať v technike v časti zobrazovanie je potrebné rozvoju priestorovej predstavivosti venovať samostatnú pozornosť a to z dôvodu, že v zaužívanom spôsobe výučby predmetu Technické kreslenie je teória priestorovej predstavivosti učiacimi sa často prehľadaná. Pritom je určitá úroveň predstavivosti podmieňujúca pre zobrazovacie činnosti. Zároveň však samotný proces zobrazovania je prostriedkom rozvoja predstavivosti, aj keď schopnosť zobrazovať určitý stupeň predstavivosti už predpokladá.

Účinným prostriedkom výchovy k technickej tvorivosti je grafické zobrazovanie myšlienok. Činnosti spojené s rozvojom zručností zobrazovať budú zohľadňovať potrebné kognitívne predpoklady, ako napr. logické myslenie, abstraktné myslenie, priestorové videnie, priestorová predstavivosť.

2. Edukačný model využívajúci synergetický efekt

K zefektívneniu poznávacieho procesu je možné aplikovať činnosti, ktoré vo vzájomnej súvislosti vyvolajú synergetický efekt v oblasti porozumenia. V prípade edukačného modelu rozvoja priestorovej predstavivosti je tento možné vyvolať tým, že učiaci sa okrem riešenia jemu zadaných úloh sám robí konštrukciu týchto úloh, t.j. navrhuje a zároveň ich riešenie aj komentuje a to v podobe metodického postupu riešenia danej úlohy. V takto zvolenom prístupe je učiaci sa nielen objektom, na ktorý systém pôsobí, ale je zároveň subjektom aktívne pôsobiacim na edukačný proces. V rozvoji sledovaných zručností a schopnosti je možné postupovať nasledovne:

a) učiaceho sa v prvom kroku motivujeme k aktívnemu záujmu o danú problematiku tým, že mu vhodnou formou priblížime teóriu rozvoja priestorovej predstavivosti,
b) učiaci sa v druhom kroku pristúpi k riešeniu úloh rozvíjajúcich priestorovú predstavivosť. Začíname zadaním určitého typu úlohy s tým, že bez toho, aby sme zvažovali jej náročnosť. Až následne, na základe výsledkov, diagnostikujeme úroveň priestorovej predstavivosti učiacich sa s tým, že pri ďalšom zadaní prispôsobíme náročnosť úloh schopnostiam učiacich sa (náročnosť úloh prispôsobujeme zvyšujúcej sa úrovne priestorovej predstavivosti).
c) učiaci sa v treťom kroku pristúpi ku konštruovaniu úloh rozvíjajúcich priestorovú predstavivosť,
d) učiaci overí účinnosť edukačného modelu.

2.1. Metodika práce s úlohami rozvíjajúcimi priestorovú predstavivosť

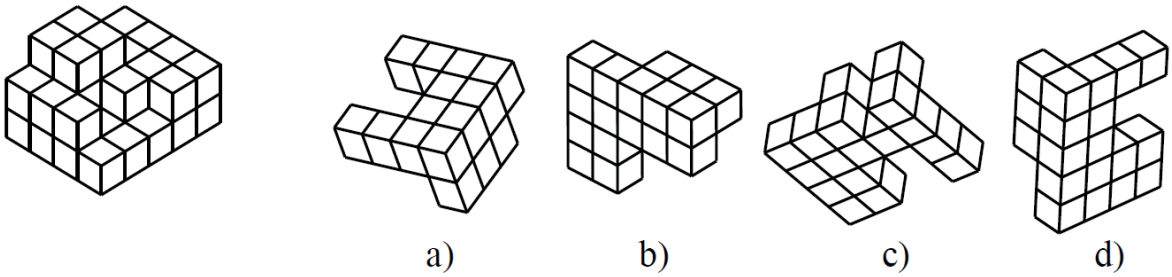
V nasledujúcom uvádzame príklad metodického postupu aktívneho pôsobenia na učiaceho sa. Odporúčame, aby učiaci sa vypracoval tri a viac variantov úloh jedného typu. Keďže k dispozícií je niekoľko typov úloh, je na učiacom, aby výber, ich postupnosť a početnosť zohľadnil na základe diagnostikovanej potreby.

a) *Riešenie zadanej úlohy*. Samostatná práca učiaceho sa začne riešením zadanej úlohy s tým, že učiaci sa:
   - k predstave využíva virtuálnu realitu, t.j. ponúkané varianty riešenia spája s predlohou. Učiaci sa využíva istú úroveň predstavivosti a logické myslenie v rámci analyticko-syntetickej činnosti.
   - nezdôvodňuje výber alternatívy, t.j. učiaci sa nekomentuje odlišnosti jednotlivých variantov, len označí ten, ktorý podľa jeho predstáv je v kontexte zadanej úlohy správnym riešením.
b) *Návrh úlohy.* V prípade prvého zadania učiaci sa konštrukciu riešenia sám nerobí, ale len riešenie vyberá z ponuky. V tejto súvislosti je potrebné si uvedomiť skutočnosť, že v takomto prípade môže byť správne riešenie zvolené náhodne, na základe „pokus - omyl“. Minimalizovať tento stav pomôže aktívnejší prístup učiaceho sa k týmto činnostiam a to tým, že sám bude navrhovať úlohy tohto typu. Samotný proces navrhovania a konštru-

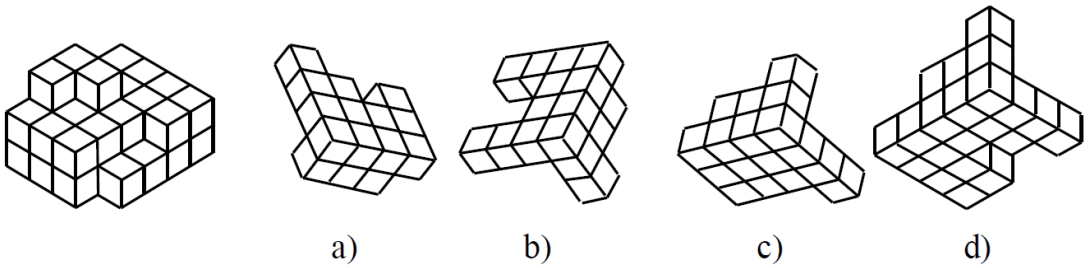
ovania, či už predlohy, alebo variantov riešenia, sa efektívne podieľa na rozvoji priestorovej predstavivosti. Popis postupu riešenia úlohy umocní sústredenosť učiaceho sa a to najmä v uvádzaní logických argumentácií.

Učiaci sa má za úlohu navrhnúť alternatívu k predchádzajúcemu typu úlohy (v prvom kroku). Súčasťou grafickej podoby bude výklad o zadaní a riešení. Cieľom takto nastavenej samostatnej práce je vyvolať maximálne možné sústredenie sa na analyticko-syntetickú činnosť podporenú logickou argumentáciou. Zároveň je tu predpoklad, že dôjde vo väčšej miere k uvedomeniu si procesov, ktoré na rozvoj priestorovej predstavivosti vplývajú. Ako príklad uvádzame:

1. Učiaci sa navrhne úlohu. Samotný návrh spočíva v modifikácii tej úlohy, ktorá bola zadaná učiteľom (obrázok č.. 1 a 2). Súčasťou tohto zadania, je okrem grafického zobrazenia úlohy a vytvorenia textu zadania, aj popis úlohy a postup hľadania správneho riešenia.



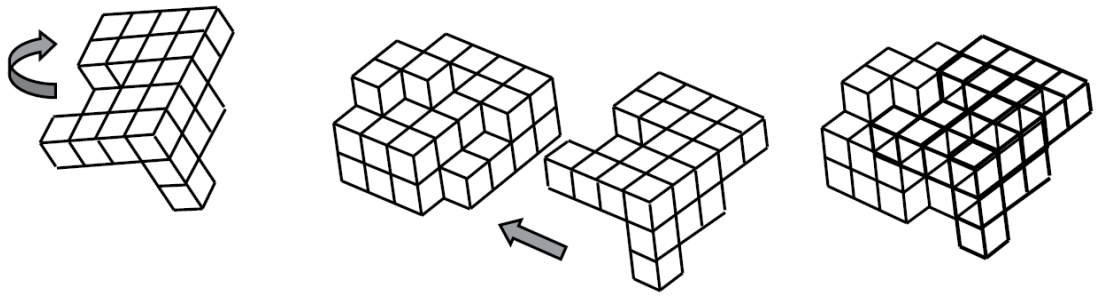
Obr. 1: Učiteľom zadaná úloha



Obr. 2: Učiacim sa navrhnutá úloha

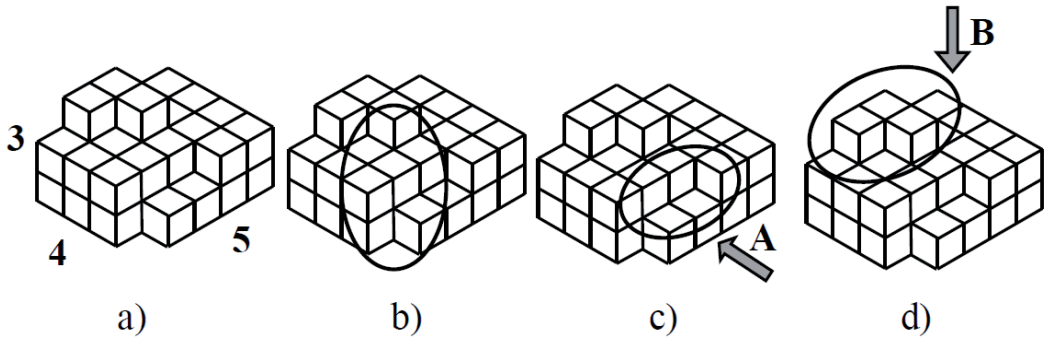
2. Na nasledujúcom príklade modelujeme štruktúrované vyjadrenie sa riešiteľa:
   - predloha a príslušné varianty riešenia majú trojrozmerný charakter,
   - predloha je vytvorená z určitého počtu kociek,
   - hrany a plochy znázornených objektov sú vytvorené zložením rovnakých kociek do celku,
   - predloha sa tvarovo od kvádra líši tým, že z jednej plochy vyčnievajú tri kocky a z pohľadu na inú plochu, do jej celistvosti, štyri kocky chýbajú. Zároveň si môžeme všimnúť, že je potrebné doplnením vytvoriť hrany kvádra, pričom si uvedomíme, že tie vytvoria zároveň hrany a plochy kvádra.

– pri výbere vhodnej alternatívy na doplnenie predlohy budeme venovať pozornosť počtu kociek a ich vzájomnému usporiadaniu. S touto činnosťou je spojená virtuálna rotácia (predstavovaná, trojrozmerná rotácia). Poloha objektu, získaná rotáciou, má umožniť posúdenie možného spojenia (mentálna činnosť riešiteľa) vybratého objektu s predlohou (obrázok č.3).



Obr. 3: Vizualizácia virtuálnej rotácie a virtuálneho posunutia

– analyzovaním tvarových podrobností jednotlivých variantov je učiacim sa posudzovaná ich vhodnosť pre spojenie s predlohou za účelom vytvorenia kvádra,
– pri analyzovaní predlohy je možné predpokladať, že zo strany učiaceho dôjde ku konštatovaniu, že po doplnení do kvádra budú jeho jednotlivé hrany mať dĺžku rovnajúcu sa počtu troch, štyroch a piatich kociek (obrázok č. 4 – „a“).

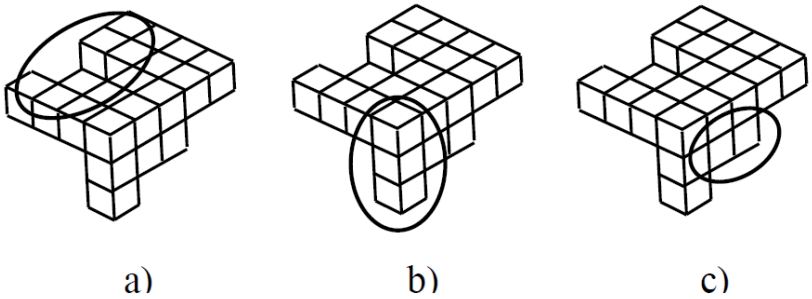


Obr. 4: Posudzovanie doplnku predlohy

3. Ďalšie posudzovanie bude prebiehať v navzájom na seba nadväzujúcich krokoch (aj pri tejto ukážke modelujeme možné vyjadrenie učiaceho sa):
   – v predlohe identifikujeme chýbajúce kocky vytvárajúce hranu kvádra (obrázok č. 4 – „b“), t.j. ide o doplnenie kociek v počte tri. Na základe tejto skutočnosti, pre ďalšie posudzovanie, ako nevhodný vylúčime variant „a“ obrázok č. 2).
   – v ďalšom kroku sa sústredíme na plochu predlohy v smere pohľadu „A“ (obrázok č. 4 – „c“). Okrem už spomenutých chýbajúcich kociek hrany vidíme potrebu doplniť na tejto ploche kocky v počte dvoch kusov. Túto podmienku spĺňajú tri varianty „b, c, d“ (obrázok č. 2).

– pri pohľade „B“ (obrázok č. 4 – „d“) sa sústredíme na vytvorenie plochy kvádra doplnením kociek do tretieho radu. V tomto prípade evidujeme polohu troch kociek. Vidíme, že varianty b) a c) majú tvarovú podrobnosť, ktorá nie je vhodná pre vytvorenie tejto plochy, t.j. počet a vzájomné usporiadanie chýbajúcich kociek nedovolí spojeniu daných variantov s predlohou. Z toho vyplýva, že ich z ďalšieho posudzovania vyradíme. U predkladaného variantu d) je možné konštatovať zhodu vo všetkých čiastkových doplneniach, t.j. označíme ho ako správne riešenie.

4. Učiaci sa variant d) posúdi aj napriek tomu, že došlo k vylúčeniu variantov a), b) a c). Posúdenie možného spojenia môže mať napr. takúto postupnosť:
   – pri pohľade na variant d) vidíme, že tri kocky, ktoré z plochy predlohy vyčnievajú (smer pohľadu B, obrázok č. 4 – „d“), je možné zasunúť (obrázok č. 5 – „a“) a tak vytvoriť plochu kvádra v smere pohľadu B,
   – tri, resp. dve kocky vyznačené na obrázku č. 5 – „b“ zapadnú do vyznačenej časti predlohy na obrázku č. 4 – „b“, čím sa vytvorí hrana kvádra,
   – plochu kvádra, z pohľadu A (obrázok č. 4 – „c“), vytvorí doplnenie predlohy dvoma kockami znázornenými na obrázku č. 5 – „c“.



Obr. 5: Posudzovaný variant „d)“

Uvedená metodika je aplikovateľná aj na ďalšie typy úloh. Ich výber, okrem iného, podmieňuje požadovaná úroveň priestorovej predstavivosti, ďalšie uplatnenie dosiahnutej priestorovej predstavivosti v rozvoji profesijných schopností učiacich sa, štýly učenia a učenia sa. Pripomíname, že tak ako to bolo uvedené v prvom prípade, tak aj v ďalších, nasledujúcich, učiaci sa najskôr rieši učiteľom zadanú úlohu daného typu a po jej vyriešení túto úlohu modifikuje (odporúčame vyhotoviť minimálne tri nové zadania).

3. Overenie účinnosti edukačného modelu

Pre pedagogickú prax majú význam odporúčania, ktoré sú interpretáciou skúseností argumentačne zdôvodnenými výsledkami výskumu. Aj prezentovaný edukačný model podlieha týmto požiadavkám a preto hovoriť o jeho účinnosti znamená skúmať jeho vplyv na rozvoj sledovaných kompetencií. Dosahovanie požadovanej úrovne priestorovej predstavivosti je problematické a preto si vyžaduje pozornosť na úrovni navrhovania a aplikácie edukačného systému optimalizujúceho rozvoj sledovaných zručností. Na základe uvedeného v rámci výskumu rezonujú najmä otázky:

- zlepší sa priestorová predstavivosť, ak prebehne optimalizácia na úrovni:
  – aplikácie učebnej pomôcky ako podpory poznávacieho procesu s porozumením,

  - aktivity smerujúcej k vypracovaniu metodológie riešenia úloh rozvíjajúcich priestorovú predstavivosť?
- je v možnostiach učiteľa pripraviť edukačný model rozvoja priestorovej predstavivosti s prejavujúcou sa účinnosťou?

V prípade realizácie výskumu, zameraného na zhodnotenie úrovne priestorovej predstavivosti, je možné tento výskum situovať do problematiky „technické kreslenie – časť zobrazovanie“, ktorého prejav je založený na:

- logickom a abstraktnom myslení, priestorovej predstavivosti a schopnosti analyzovať, nachádzať a popisovať súvislosti,
- technickom myslení a technickom vyjadrovaní sa s prvkami tvorivosti,
- samostatnom grafickom vyjadrení myšlienok,
- uvedomelom a cielenom grafickom prejave zbavenom živelnosti a náhodnosti.

4. Záver

Zaužívaný spôsob výučby môže zmeniť sám učiteľ a zároveň ním aktivovať štýly učenia sa. Zmenu štýlu učenia však musí pociťovať ako potrebu reagovať na najnovšie trendy výučby a spoločenskú požiadavku. Potom je predpoklad, že inovačné zmeny povedú k optimalizácii poznávacieho procesu s porozumením.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *VEGA* č.*1/0379/14 Výskum úrovne priestorovej predstavivosti žiakov Prešovského kraja*

Literatúra

BEISETZER, Peter, 2012. Edukačný model rozvoja zručností technického zobrazovania. 1. vydanie. Prešov: FHPV PU. 89 s. ISBN 978-80-555-0627-2.

Kontakt

doc. PaedDr. Peter Beisetzer, PhD.
Katedra fyziky, matematiky a techniky
Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov
peter.beisetzer@unipo.sk

doc. Ing. Jana Burgerová, PhD.
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
jana.burgerova@unipo.sk

PRÍPRAVA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA V OBLASTI INFORMATICKEJ VÝCHOV Y DETÍ A ŽIAKOV

PREPARING STUDENTS TEACHING IN COMPUTER EDUCATION OF CHILDREN AND STUDENTS

Hedviga KOCHOVÁ

Abstrakt

Autorka príspevku venuje pozornosť príprave budúcich učiteľov v oblasti informatickej výchovy na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Opisuje zmenu, ktorá nastala v predprimárnom a primárnom vzdelávaní na Slovensku v roku 2008, z ktorej vyplynula potrebná zmena v pregraduálnej príprave učiteľov. Moderné technológie sa tak zaradili do vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. Digitálna gramotnosť učiteľov sa stala nevyhnutnosťou.

Kľúčové slová: pregraduálna príprava, digitálna gramotnosť, kompetencie učiteľa

Abstract

The author‘s contribution pays attention to teacher training in informatics education at the Faculty of Education of the University of Prešov. She describes the changes that have occurred in pre-primary and primary education in Slovakia in 2008, which showed the necessary changes in undergraduate teacher education. Modern technology has only qualify for education at all levels of education. Digital literacy teachers has become a necessity.

Keywords: undergraduate education, digital literacy, teacher competence

1. Úvod

Nové tisícročie prinieslo do vzdelávacieho procesu mnoho zmien, jednou z nich je modernizácia vzdelávania v oblasti technológií. Významné rozšírenie nastalo na Slovensku v roku 2008. Štátny vzdelávací program ISCED 0 zaradil rozvoj informačných kompetencií a prácu s počítačom do obsahu výchovno-vzdelávacieho procesu v materských školách, ISCED 1 zaviedol povinný predmet informatická výchova. Týmto sa dostali moderné technológie a uvedomelý rozvoj v tejto oblasti do všetkých stupňov vzdelávania na Slovensku. Legislatívny rámec musel byť podkutý splnením základných podmienok pre jeho realizáciu – materiálnych, priestorových, personálnych. V oblasti materiálnych a priestorových podmienok boli základné školy na tom oveľa lepšie ako materské školy. Projekt Infovek „naštartoval“ informatizáciu základného školstva a vytvoril základy pre jej ďalšie rozširovanie. V našom príspevku sa

chceme však zamerať na personálne podmienky, ktoré zastrešuje učiteľ a jeho kompetencie. Dovolíme si tvrdiť, neboli na obidvoch stupňoch vytvorené takmer vôbec. Na prvom stupni základných škôl prichádzali učiť informatickú výchovu učitelia z druhého stupňa, v materských školách (pokiaľ sa nenašiel individuálny odvážlivec) sa čakalo na vzdelávanie, ktoré by pomohlo učiteľom prekonať bariéru, priepasť v tejto oblasti. Ak učitelia technicky zvládali prácu s programami (zvyčajne s kancelárskym balíčkom), chýbala im jednoznačne metodická príprava. Pri informatizácii školstva je nevyhnutnosťou, aby učitelia boli digitálne gramotní. Napomôcť v tejto oblasti mohli realizované národné projekty, napr. pre základné školy - Ďalšie vzdelávanie učiteľov ZŠ a SŠ v predmete informatika, 2. *Modernizácia vzdelávacieho procesu na ZŠ*. Pre materské školy - *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania.*

Digitálna gramotnosť je schopnosť porozumieť informáciám a používať ich v rôznych formátoch z rôznych zdrojov, ktoré sú prezentované prostredníctvom informačných a komunikačných technológií (www.euractiv.sk). Ivan Kalaš (2011) dopĺňa vo vzťahu k digitálnej gramotnosti učiteľa, že okrem vlastnej digitálnej gramotnosti je to aj schopnosť, potreba a didaktické majstrovstvo vo využívaní digitálnych technológií na dosahovanie edukačných cieľov vo výučbe svojich predmetov a vedomosti, zručnosti a porozumenie toho, ako u svojich žiakov rozvíjať a posudzovať ich rodiacu sa digitálnu gramotnosť.

2. Príprava učiteľov

Získavanie a rozvoj digitálnej gramotnosti učiteľov do vzdelávania je potrebné už počas vysokoškolského štúdia, ale zároveň vo vzťahu k rýchlemu napredovanie nových technológií je to celoživotný proces.

Ivan Kalaš a kol. (2006) špecifikuje dve roviny rozvoja digitálnej gramotnosti učiteľov. Prvú rovinu tvorí všeobecná digitálna gramotnosť a druhú predmetová digitálna gramotnosť. Pri charakterizovaní všeobecnej digitálnej gramotnosti možno vychádzať z medzinárodných štandardov stanovených systémom ECDL. Druhú rovinu tvoria zručnosti a schopnosti učiteľa efektívne využívať rôzne typy moderných technológií pre prípravu a podporu vyučovacieho procesu, riešenie rôznych typov úloh a dosahovanie vyučovacích cieľov. Druhú rovinu tvoria schopnosti učiteľa nachádzať spôsoby ako využiť technológie vo vyučovacom procese s cieľom lepšieho porozumenie vzdelávacieho obsahu, pre uľahčenie učenia sa a pre rozvíjanie schopností detí a žiakov využívať technológie na získavanie a analýzu informácií potrebných pre riešenie problémov.

Nové technológie si vyžadujú aj nové prístupy k vzdelávaniu budúcich učiteľov ako i učiteľov v praxi. Profil absolventa pedagogickej fakulty by mal vychádzať z profilu absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania, pre ktorých sú učitelia pripravovaní. Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0 obsahuje niekoľko kompetencií, ktoré sú v materskej škole rozvíjané. Medzi tieto kompetencie zaraďujeme aj informačné kompetencie, ktoré možno vnímať ako základ pre ďalšiu prácu s informačno-komunikačnými technológiami. ISCED 0 (2008) teda v rámci informačných kompetencií udáva, že dieťa na konci predprimárneho vzdelávania:

– prejavuje radosť zo samostatne získaných informácií,

– využíva rôzne zdroje získavania a zhromažďovania informácií aj mimo materskú školu (od osôb v okolitom prostredí, z detských kníh, časopisov a encyklopédií,, prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, z rôznych médií).

Absolvent primárneho vzdelávania má mať osvojené okrem iných kompetencií aj kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií, a tie sú podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň ZŠ ISCED 1:

– vie používať vybrané informačné a komunikačné technológie pri vyučovaní a učení sa,
– ovláda základy potrebných počítačových aplikácií,
– dokáže primerane veku komunikovať pomocou elektronických médií,
– dokáže adekvátne veku aktívne vyhľadávať informácie na internete,
– vie používať rôzne vyučovacie programy,
– získal základy algoritmického myslenia,
– chápe, že je rozdiel medzi reálnym a virtuálnym svetom,
– vie, že existujú riziká, ktoré sú spojené s využívaním internetu a IKT (ISCED 1, 2008).

Nevyhnutným predpokladom je kompetentný učiteľ. B. Gonzáles Vargas (2012 In Kostrub, Severíny, Rehuš, 2012, s. 14) zadefinoval tridsaťtri spôsobilostí, ktoré by mal byť učiteľ dvadsiateho prvého storočia v súvislosti s digitálnymi technológiami, z čoho vyplýva náročnosť prípravy v tejto oblasti.

Podľa nášho názoru, na požiadavku pedagogickej praxe neboli v roku 2008 žiaľ pripravené ani fakulty, ktoré pripravujú budúcich učiteľov prvého stupňa základných a materských škôl. Akreditované študijné programy nezahŕňali predmety, ktoré by sa touto problematikou venovali tak ako si to vyžadovala prax. Tak ako boli technológie akýmsi doplnkom v hlavnom výchovno-vzdelávacom prúde a nie jeho priamou súčasťou, také mali postavenie v predmetovom zastúpení aj v pregraduálnej príprave učiteľov. Na požadovanú zmenu reagovali fakulty postupne a až nová akreditácia môže priniesť nejaké zásadné zmeny.

Na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v študijných programoch, ktoré pripravujú budúcich učiteľov materských škôl a prvého stupňa základnej školy máme v súčasnosti tieto predmety zaoberajúce sa prioritne využívaním moderných technológií:

Študijný program – *Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.)*
Digitálne technológie a dieťa predškolského veku (PVP) – 0/1
Študijný program – *Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (Mgr.)*
Didaktika IKT v primárnej škole (PP) – 1/2
Multimediálna umelecká komunikácia (PVP) – 0/1
Tvorba elektronických dokumentov (PVP) – 0/1
Legenda: PVP – povinne voliteľný predmet, PP – povinný predmet

Z predošlého vyplýva, že študenti pripravujúci sa na prácu učiteľov v materských školách a vychovávateľov nemajú povinný predmet, ktorý by ich pripravoval v oblasti využívania technológií vo výchovno-vzdelávacom procese. Ako učiteľka, ktorá vedie voliteľný predmet *Digitálne technológie a dieťa predškolského veku* v bakalárskom stupni vzdelávania, registrujem nárast záujmu o jeho absolvovanie. Študenti sú počas pedagogickej praxe konfrontovaní s touto požiadavkou doby a vnímajú potrebu vzdelávania sa v tejto oblasti.

V tomto roku predkladá fakulta akreditačný spis s úpravou zloženia predmetov a v tomto sú zastúpené predmety v jednotlivých programoch takto:

Študijný program – *Predškolská a elementárna pedagogika* (Bc.)
IKT v predškolskej a voľnočasovej edukácii (PP) – 1/1
Digitálne technológie a dieťa predškolského veku (PVP) – 0/1
Študijný program – Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (Mgr.)
Didaktika IKT v primárnej edukácii (PP) – 1/1
Práca s náučným textom a hypertextom (PVP) – 0/1

Podľa prieskumu, ktorý bol realizovaný na vzorke jedného ročníka študentov magisterského štúdia v akademickom roku 2013/2014 sa študenti necítia byť dostatočne pripravení na vyučovanie informatickej výchovy na prvom stupni základnej školy.

Obsahová náplň predmetov si vyžaduje prípravu v odbornej aj metodickej oblasti. Pripraviť študentov na zvládnutie technickej stránky programov, ktoré potrebujú pre svoju prácu, ale aj programov, ktoré sa využívajú na danom stupni vzdelávania; edukačné programy, vhodné počítačové hry, digitálne hračky, interaktívna tabuľa, tvorba vlastných edukačných interaktívnych materiálov, využívanie technológií pri vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi potrebami, zásady práce s technológiami.. to je len niekoľko tém, ktorým je nevyhnutné venovať pozornosť.

3. Záver

Kompetencie učiteľa sú jednou z nevyhnutých podmienok kvality vzdelávania, aj pre pre aplikovanie moderných technológií do edukačného procesu na ktoromkoľvek stupni vzdelávania. Vývoj moderných technológií je veľmi rýchly. Súčasná generácia ich vníma ako nevyhnutnú, ale hlavne prirodzenú súčasť svojho života. Práve v príprave budúcich učiteľov by sme mali klásť dôraz na ich poznanie a ich vhodnú, primeranú a didakticky správnu aplikáciu do života dieťaťa/žiaka, aby sa eliminovali negatíva, ktoré sú mnohokrát zo strán pedagógov, psychológov, ale aj lekárov oprávnene vytýkané.

Ukončením vysokoškolskej prípravy učiteľ nemôže končiť jeho vzdelávanie. Ak sa chce produktívne vyrovnať so zmenami oblasti moderných technológií, musí sa učiť celý život. Pre naplnenie kvality jeho práce je dôležité a nevyhnutné celoživotné vzdelávanie. Podľa nášho názoru sú pre pedagogické fakulty aj v tejto oblasti predkladané ďalšie výzvy.

Literatúra

GONZÁLES VARGAS, Benedicto, 2012. Las competencias digitales de los docentes del siglo XXI. In: *Educational technology and Mobile Learning*. Educatión y Pedablógia para el siglo XXI. Blog de análisis educativo y temas curturales, Chile [online]. Dostupné na internete: http://pedablogia.wordpress.com/2012/06/15/las-competencias-digitales-de-los-docentes-del-siglo-xxi/#more-3594> In: Kostrub,Dušan – Severini, Eva – Rehúš, Michal, 2012. *Proces výučby a digitálne technológie*. Bratislava/Martin: Alfa print, s. r. o., ISBN 978-80-971081-6-8.

KALAŠ, Ivan a kol., 2006. *Rozvoj komplexnej digitálnej gramotnosti budúcich učiteľov.* Bratislava: KZVI FMFI UK. (Záverečná správa aktivity 2.1 projektu MIŠŠ 21) ISBN nemá.

KALAŠ, Ivan, 2011. **Škola** *ako príležitosť*. [online]. Dostupné na internete: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10613/SKOLA-AKO-PRILEZITOST.html/

KOSTRUB,Dušan – SEVERINI, Eva – REHÚŠ, Michal, 2012. Proces výučby a digitálne technológie. Bratislava/Martin: Alfa print, s. r. o., ISBN 978-80-971081-6-8. [online]. Dostupné na internete: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KPEP/foto/Kostrub_2012_knizka.pdf

Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie [online]. 2008. [cit. 10. októbra 2014] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie [online]. 2008. [cit. 10. októbra 2014] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf>.

Kontakt

Mgr. Hedviga Kochová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov,
hedviga.kochova@unipo.sk

VYUČOVANIE VLASTIVEDY S VYUŽITÍM GEOINFORMAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ V KONCEPTE TECHNOLOGICKO-DIDAKTICKÝCH ZNALOSTÍ OBSAHU

TEACHING HOMELAND STUDY WITH THE USE OF GEOINFORMATION TECHNOLOGIES IN THE CONCEPT OF TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE

Samuel MALECKÝ

Abstrakt

Zámerom súčasnej paradigmy vzdelávania je umožniť žiakom vyskúšať si iný než tradičný spôsob získavania poznatkov prevažne pamäťovým učením, a to s pomocou vlastnej aktívnej činnosti. Moderné a perspektívne konštruktivistické edukačné postupy sú založené na predpoklade, že žiak si sám vytvára svoje poznanie sveta v ktorom žije, na základe získaných informácii a vlastných skúseností. Príspevok sa zaoberá problematikou využitia informačných a geoinformačných technológií v konštruktivistickom ponímaní edukácie s využitím konceptu technologicko-didaktických znalostí obsahu vlastivedného učiva.

Kľúčové slová: technologicko-didaktické znalosti obsahu, bádateľsky orientované vyučovanie, konštruktivizmus, geoinformačné technológie, vlastiveda

Abstract

The aim of the current paradigm of education is to enable pupils to use their own active work to acquire knowledgein contrast to traditional method of memorizing. Modern and perspective constructivist educational practices are based on the assumption that pupil can create his own experience of the world he lives in, on the basis of obtained information and his own experiences. The paper deals with the issue of the use of information and geoinformation technologies in a constructivist education. The concept of technological pedagogical content knowledge is used within the homeland study curriculum.

Key words: technological pedagogical content knowledge, inquiry based education, constructivism, geoinformation technologies, homeland study

Úvod

V rámci medzinárodnej štúdie PISA 2012 krajiny OECD testovali schopnosti a výkon žiakov v novej oblasti riešenia problémov. Z výskumov vysvitlo, že slovenskí žiaci majú problémy pri riešení interaktívnych úloh, pri ktorých nemajú v zadaní uvedené všetky potrebné in-

formácie a musia niektoré dodatočné informácie v procese riešenia odhaliť. Popri tom mávajú žiaci osvojené veľké množstvo poznatkov a teórií, ktoré získavajú pasívnym memorovaním.

Dynamika súčasného sveta núti pedagógov pružne reagovať na potrebu reformy tradičných transmisívnych edukačných postupov. Je potrebné zvýšiť schopnosti žiakov skúmať a samostatne uvažovať o súvislostiach medzi javmi, navrhovať hypotézy a hľadať cesty riešenia úloh. Ďalej interpretovať zistené dáta, formulovať závery a argumentovať dôkazmi.

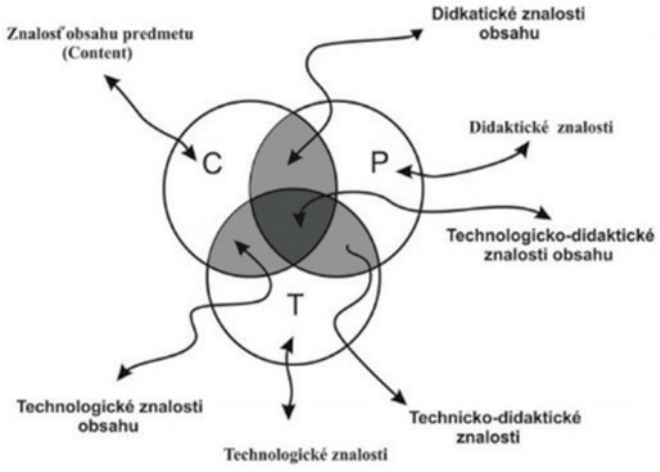
Cieľom príspevku je predstaviť rámec, ktorý je možné uplatniť vo vlastivednom vzdelávaní s podporou technológií. Jedná sa o koncept technologicko-didaktických znalostí obsahu, ktorý je v príspevku aplikovaný na príklade bádateľsky orientovaného vyučovania.

1. Koncept technologicko-didaktických znalostí obsahu

Mnohé výskumy poukazujú na bariéry, s ktorými sa učitelia stretávajú pri pokročilejšom využívaní technológií na školách. Pre zameranie príspevku bola vybraná bariéra nedostatočnej integrácie znalostí predmetu, didaktických a technologických znalostí.

Požiadavky na to, čo by učitelia mali byť schopní v súvislosti s technológiami dosiahnuť prezentujú autori Koehler a Mishra (2006). Na základe dlhoročných výskumov popisujú druhy vedomostí potrebných učiteľom pre efektívnu pedagogickú prax v technológiami vylepšenom vzdelávacom prostredí. Vytvorený rámec implikuje zásadné znalosti učiteľov pre efektívne vyučovanie s pomocou technológií a má svoj pôvod v koncepte navrhnutom Shulmanom v roku 1987 nazvanom didaktické znalosti obsahu.

Shulman nepojednával o technológiách a ich vzťahu k didaktike a obsahu. Pre potreby súčasných tendencií vo vzdelávaní tento koncept inovovali Koehler a Mishra. Vytvorili koncept integrujúci oblasť technológií s názvom technologicko-didaktické znalosti obsahu (anglicky technological pedagogical content knowledge – skrátene TPACK). Tento koncept sa dá interpretovať ako systém vedomostí a spôsobilostí učiteľov so zložitými interakciami medzi troma súbormi znalostí: obsahom, didaktikou a technológiami (**obr. 1**).



Obr. 1: Schéma komponentov TPACK podľa Zounka a Šeďovej (2009).
Autormi sú Koehler a Mishra (2006).

Interakciou uvedených oblastí znalostí vznikajú typy flexibilných vedomostí potrebných pre úspešné začlenenie využívania technológií do výučby. Sú nimi:

1. **didaktické znalosti obsahu** vyplývajú zo Shulmanovho konceptu. Predstavujú súlad učiva a didaktických postupov. Pojednávajú o tom, akým spôsobom má učiteľ organizovať, prezentovať a adaptovať obsah jednotlivých tém, problémov a úloh vo vyučovaní s ohľadom na schopnosti žiaka.
2. **technologické znalosti obsahu** prepájajú technológie s obsahom vzdelávania. Predstavujú oblasť znalostí o tom, aké technológie sú vhodné pre daný obsah vzdelávania. Akým spôsobom musí byť učivo prispôsobené pri použití technológií, aby adekvátne spĺňala základný obsah vzdelávania.
3. **technologicko-didaktické znalosti** zahŕňajú vedomosti o existencii rozličných technológií využiteľných vo vzdelávaní. Možnostiach, limitoch a zároveň dôsledkoch, ktoré súvisia s ich využívaním vo výučbe.

Najnáročnejšie aplikovateľnou v reálnej výučbe je posledná oblasť technologicko-didaktických znalostí. Vyplýva to aj z kvalitatívnych výskumov Zounka a Šeďovej (2009), na základe ktorých tvrdia, že učitelia často nedokážu využiť potenciál technológií k skvalitneniu výučby. Podľa nich, pokiaľ sa podarí zvýšiť schopnosť učiteľov efektívne využívať technológie po didaktickej stránke, mohli by sa technológie vymaniť z podradnej úlohy odmeny (bonbónika), doplnku a taktiež „brzdy“ vyučovania a stať sa nástrojom zefektívnenia výučby.

Na prieniku menovaných troch oblastí vedomostí sa nachádza trend, ktorý integruje obsahový štandard a didaktické postupy učiteľa podporované technológiami. Autori považujú koncept TPACK za základ efektívneho vzdelávania. Intenzívne využívanie technológií vo vyučovaní ale automaticky nezabezpečí efektivitu predávania poznania žiakom.

Dôležité je zadefinovať predovšetkým účel a spôsob efektívneho vzdelávania. Výsledné vzdelanie má zohľadňovať potreby 21. storočia a účelom má byť jeho využiteľnosť v osobnom živote, neskôr v zamestnaní, poprípade v celoživotnom vzdelávaní. V oblasti socializácie účel zahŕňa komunikáciu s inými ľuďmi, riešenie problémov a rozhodovanie, či tímovú spoluprácu. Efektívne vzdelávanie by malo prebiehať spôsobom, ktorý zabezpečí odovzdávanie poznania žiakom smerujúce k splneniu daného účelu. Z tohto dôvodu navrhujeme spojiť koncept technologicko-didaktických znalostí obsahu s didaktickými postupmi učiteľa založenými na pedagogickom konštruktivizme v podobe bádateľsky orientovaného vyučovania.

2. Aplikácia konceptu TPACK vo vyučovaní vlastivedy

Na základe konceptu technologicko-didaktických znalostí obsahu boli s ohľadom na špecifické zameranie príspevku vymedzené jednotlivé oblasti vedomostí a schopností. Ku každej oblasti je uvedená jej všeobecná aj konkretizovaná charakteristika znalostí:

1. **didaktické znalosti** – didaktické vedomosti pedagóga, ktoré vedú k efektívnemu učebnému procesu. Obsahové zameranie príspevku je postavené na báze pedagogického konštruktivizmu.
2. **technologické znalosti** – poznanie a využívanie technológií, ktoré podporujú produktivitu vyučovacieho procesu. Ťažiskom sú geoinformačné technológie – oblasť webovej kartografie.

3. **znalosti obsahu** - vedomosti učiteľa, ktoré potrebuje k efektívnej výučbe v rámci určitej oblasti obsahu. Obsahom je učivo vlastivedy v 3. ročníku so zreteľom na orientáciu vo svojom okolí.

2.1. Pedagogický konštruktivizmus

Konštruktivistický prístup vychádza z Piagetovej teórie kognitívneho vývinu. V podobe pedagogického konštruktivizmu ako smeru v oblasti didaktického myslenia reaguje na tradičné vzdelávanie. Popiera zmysluplnosť transmisívno-inštruktívneho modelu riadenia učebných činností žiakov. Zavádza konštruktívny prístup, ktorý do centra pozornosti stavia subjekt žiaka ako aktívneho tvorcu svojho systému vedomostí, zručností a návykov.

Konštruktivistické modely pracujú s detskými konceptami, predstavami, ktoré sú samotnými nástrojmi poznania. Podnetnými situáciami sú koncepty neustále prestavované a nové poznatky sú začlenené do existujúcich štruktúr, ktoré má žiak k dispozícii. Na princípoch pedagogického konštruktivizmu je založené aj bádateľsky orientované vyučovanie vlastivedy prezentované v tomto príspevku.

Bádaním sa žiaci pri objavovaní skutočnosti dostávajú do pozície mladých vedcov. Škoda a Doulík (2011) podotýkajú, že učiteľ v úlohe facilitátora nepriamo riadi a navodzuje situácie vhodné na rekonštrukciu poznatkov a tvorbu vlastných kognitívnych reprezentácií. Dosiahnuté znalosti odrážajú individuálnu skúsenosť. Podobne Young (1996) tvrdí, že žiaci skúmaním podstaty veci svojim aktívnym zapojením do bádateľskej činnosti, objasňovaním dôležitých otázok a vytváraním si záverov na základe vlastných skúseností, dostanú vysvetlenie primerané ich možnostiam. K nadobudnutiu poznania je preto nutná intelektuálna aktivita žiaka a rozhodujúcu rolu tu zohrávajú tak jeho vnútorná motivácia, ako aj podnetné prostredie. Vlastná činnosť jednotlivca tak získava svoje ústredné miesto v procese poznávania.

2.2. Geoinformačné technológie v podobe online mapovej služby

Technológie vystupujú ako jedna z troch základných oblastí vedomostí konceptu TPACK. Pre vlastivedné vzdelávanie boli zvolené ako najvhodnejšie geoinformačné technológie. Jedná sa o špecifické informačné technológie určené pre spracovávanie geodát a geoinformácií, ich získavaním počínajúc a vizualizáciou končiac (upravené podľa Rapant et al., 2002).

Pre potreby praktickej ukážky práce s geoinformačnými technológiami v primárnej edukácii vlastivedy bola zvolená online mapová služba Google Maps, ktorá spadá pod oblasť webovej kartografie. Ako interpretuje Voženílek (2005), ide o jednu z oblastí počítačovej kartografie. Webová (internetová) kartografia v sebe zahŕňa problematiku mapových portálov, mapových serverov alebo webových atlasov, všeobecne máp na internete. Rapant (2004) označuje mapové servery za jednu zo súčastí geowebu. Geoweb je oblasť, ktorá zahŕňa technológie a postupy, ktoré umožňujú sprístupnenie geodát (spracovaných geografických údajov) v prostredí webu.

Týmto spôsobom sa rozširujú počty používateľov webových mapových služieb a vďaka jednoduchému ovládaniu je dnes možné ich použitie v oblasti primárnej edukácie. Aj vybranej mapovej službe Google Maps postupne pribúdajú nové funkcie a nový obsah pre rozšírenie možností jej využitia. Funkcie mapovej služby sú demonštrované v rámci bádateľsky orientovaného vyučovania jednotlivých vlastivedných tém.

2.3. Obsah vlastivedného učiva so zreteľom na orientáciu vo svojom okolí

Jednou z dôležitých úloh výučby vlastivedy na základnej škole je pomoc žiakom lepšie sa orientovať vo svete, ktorý ich obklopuje. Je potrebné rozvíjať u žiakov percepciu okolitého priestoru v čo najväčšej možnej miere a na tomto princípe napĺňať propedeutickú funkciu vlastivedy vzhľadom na predmet geografia na druhom stupni. Najvhodnejším pre tento účel je obsah tematického celku „Ako sa vyznať vo svojom okolí“, v rámci ktorého sú žiakom odkrývané zaujímavosti miestnej krajiny. Z pohľadu edukačných potrieb možno vychádzať z definície J. Kancíra (2007): *„Miestna krajina (región) je časť reálneho priestoru (sveta) v ktorom sa človek nachádza, vyvíja, formuje, realizuje, ktorý zároveň dobre pozná racionálne i senzuálne.“* V ďalšom tematickom celku 3. ročníka sa už prechádza na spoznávanie Slovenska a získané koncepty sa transformujú do širšieho priestoru celej vlasti.

U detí mladšieho školského veku predstavuje porozumenie priestorovým pojmom a vzťahom náročné kognitívne procesy a ide o jednu z didaktických výziev súčasnej vlastivedy. Navrhované bádateľsky orientované vyučovanie je sústredené na konštruovanie znalostí pomocou prehlbovania pojmového aparátu žiakov. Pojmy predstavujú žiacke koncepty a cieľom bádateľskej činnosti je tieto koncepty obohatiť novými skúsenosťami. Vybrané koncepty k jednotlivým témam sú nasledovné:

1. Ako vyzerajú veci pri pohľade zhora – *obzor*
2. Krajina – *typy krajiny (rovinatá, hornatá, mestská, vidiecka)*
3. Ako sa orientovať podľa svetových strán – *svetové strany (sever, juh, východ, západ), orientácia, kompas*
4. Ako vzniká mapa – *plán, mapa, mierka mapy, vrstevnice, znaky a farby mapy*

3. Návrh bádateľsky orientovaného vyučovania vlastivedy

Pozornosť pri bádateľsky orientovanom vyučovaní je venovaná prehlbovaniu žiackych konceptov, ktoré vychádzajú z ich predchádzajúcich poznatkov a skúseností. Aktivity je najvhodnejšie vykonávať v malých skupinách dvoch alebo troch žiakov. Dôvodom je jednak vzájomná pomoc s ovládaním počítača, jednak potreba konfrontácie myšlienok a spolupráce pri bádaní v malej skupine.

K jednotlivým témam sú prezentované návrhy bádateľských otázok dôležitých pre stimuláciu žiakov. Úlohou učiteľa (facilitátora) je plánovať a vytvárať také podnecujúce situácie, ktoré podporujú žiakovu zvedavosť pri práci s počítačom. Zvedavý žiak by si mal klásť vlastné otázky a s adekvátnou pomocou učiteľa ich len správne formulovať. Preto musí byť použitie navrhnutých bádateľských otázok správne načasované a v prípade potreby modifikované.

Predložené aktivity je vhodné priebežne zakomponovať do jednotlivých vyučovacích hodín alebo ako vyučovací blok opakovania v rámci tematického celku. Dá sa využiť aj v rámci záujmového krúžku zameraného na učenie vlastivedy a prírodovedy zábavnou formou pomocou technológií.

Vstupné podmienky pre prácu s online mapovou službou Google Maps

Na úvod všetkých prezentovaných aktivít je nevyhnutné spustiť internetovú stránku *http://www.google.sk/maps/*. Následne vyhľadať miestny región automatickým zistením polohy funkciou „Zobraziť moju polohu“ (obr. 2 – I) alebo zadaním názvu obce do vyhľadávacieho poľa (obr. 2 – II). Na monitore sa zobrazí miestna krajina v základnom zobrazení mapy (obr. 2 – III). V tomto regióne sa pohybujú žiaci najčastejšie a najlepšie ho poznajú. Je dôležité poznamenať,

že použitie všetkých prezentovaných funkcií mapovej služby je aktuálne možné len u internetových prehliadačov Mozilla Firefox a Google Chrome.

Téma 1: Ako vyzerajú veci pri pohľade zhora

Tému je vhodné zaradiť na úvod, hoci toto poradie nekorešponduje s poradím tém aktuálnej učebnice vlastivedy. Potrebné je zobraziť reálny obraz krajiny v podobe ortofotomapy, čiže zmeniť základný režim zobrazenia mapy na režim Earth (obr. 2 – IV). Úlohou žiaka je pozorovať okolitú krajinu, ktorú pozná z úrovne zemského povrchu. Tu ale nachádza pohľad z vtáčej perspektívy a zisťuje, že obraz krajiny sa mení použitím tlačidiel funkcie „Lupa" (obr. 2 – V), vzďaľovaním a približovaním mapového náhľadu.

Bádateľské otázky: Ako sa mení obraz krajiny ak ju pozorujeme z veľkej výšky? Kedy sa zväčšuje a kedy zmenšuje veľkosť priestoru, ktorý vidíme? Vidíme väčšiu časť krajiny zo zeme alebo z lietadla či balóna? Veci vidíme podrobnejšie z diaľky alebo z blízka? Ako sa nazýva obraz krajiny, ktorý pozorovateľ vidí zo svojho miesta?

Téma 2: Krajina

Cieľom je obohatiť žiacke koncepty spojené s typmi krajín o pohľad na miestnu krajinu v priestorovom zobrazení (obr. 2 – pozadie). Funkcia „Nakloniť zobrazenie" (obr. 2 – VI) dostupná v režime Earth mení sklon náhľadu a zobrazuje reliéf krajiny. Voľný sklon je možný stlačením klávesa Control (Ctrl) a pohybom myši vo vertikálnom smere. Bádanie je vhodné obohatiť o zobrazenie snímok (fotografií) voľbou možnosti „Zobraziť snímky" (obr. 2 – VII), prípadne presunom oranžovej postavy pre prehliadanie snímok Street View (obr. 2 – VIII). Funkcia Street View je dostupná len v plochom zobrazení mapy. Návrat k pôvodnému zobrazeniu mapy je možný klávesom Escape (Esc). Žiaci postupne prechádzajú od porovnávania rovinatej a hornatej krajiny k porovnávaniu mestskej a vidieckej krajiny.

Bádateľské otázky: Ako nazývame krajinu, ktorá je rovná? V akom type krajiny sa nachádza naša obec a jej blízke okolie? Ako tečú rieky na rovinách a ako horské rieky? Ako ovplyvňuje typ krajiny život ľudí žijúcich v nej? Viete opísať rozdiely rovinatej a hornatej krajiny (mestskej a vidieckej krajiny)?

Téma 3: Ako sa orientovať podľa svetových strán

Funkciou podobnou kompasu je možné zmeniť orientáciu mapy. Jedná sa o funkciu „Otočiť zobrazenie" (obr. 2 – IX). Zistia, že je možné využiť len 4 polohy virtuálnej magnetickej strelky, len v smere hlavných svetových strán. Pri stlačení tlačidla Control (Ctrl) je eventuálne možné pohybom myši voľne otáčať zobrazenie mapy a terénu. Priebežne je nutné sledovať smer strelky a v prípade potreby náhľad zorientovať na sever.

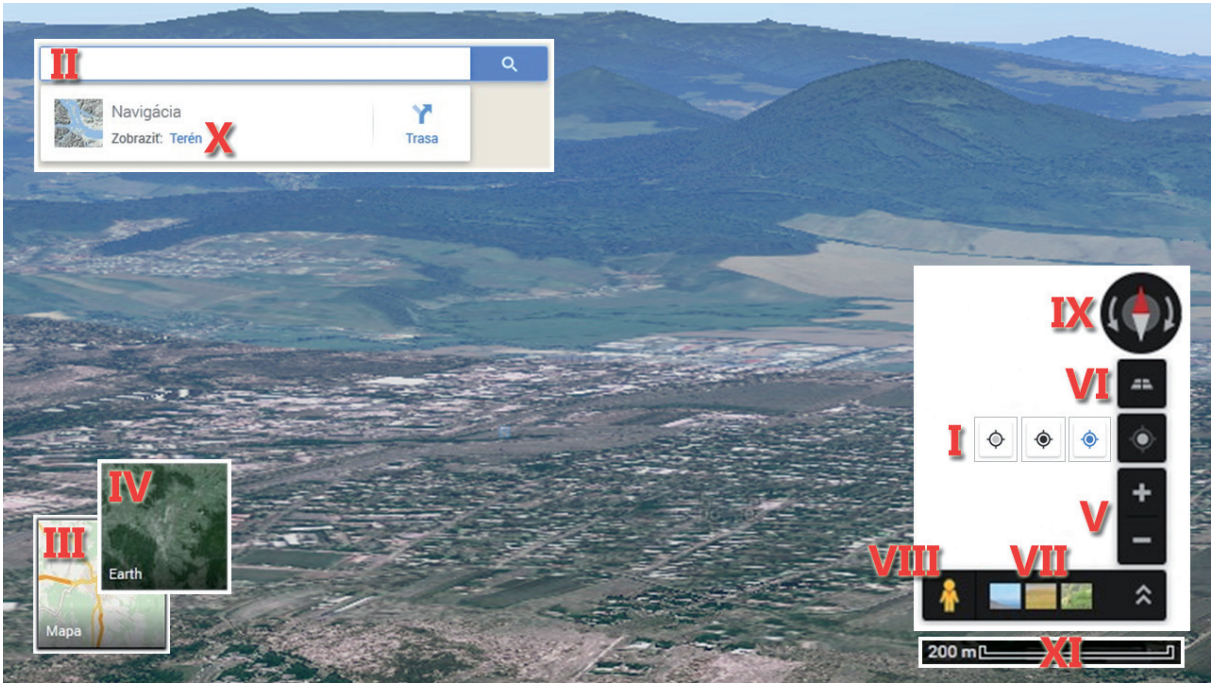
Bádateľské otázky: Má naša obec pretiahnutý tvar v smere hlavných alebo vedľajších svetových strán? Na ktorú svetovú stranu sú orientované okná našej triedy? Prečo je dôležité zorientovať mapu na sever? Viete určiť, ktorým smerom od školy je vaše bydlisko? Aké prístroje (pomôcky) by sme využili pre orientáciu v prírode?

Téma 4: Ako vzniká mapa

Služba Google Maps umožňuje zobrazenie terénu (obr. 2 – X). V tomto režime zobrazenia je potrebné žiakov naviesť na akúkoľvek hornatú krajinu v okolí obce. Ich úlohou je všímať si zmeny vo vzdialenosti čiar (vrstevníc) od seba v závislosti od typu krajiny. Úlohou žiakov je

zistiť a opísať, čo vyjadrujú tieto čiary. Maximálnym priblížením v základnom režime zobrazenia mapy je možné pozorovať pôdorysy budov a na tomto príklade demonštrovať charakter a význam plánu. Nasleduje skúmanie významu znakov a farieb na mape a približné počítanie vzdialeností využitím mierky mapy (obr. 2 – XI).

Bádateľské otázky: Ako by ste vlastnými slovami opísali, čo je mapa? Prečo potrebujeme mapy? Ak sú na mape vzdialenosti medzi čiarami (vrstevnicami) veľmi malé, ako taká krajina vyzerá v skutočnosti? Aký je rozdiel medzi mapou a plánom? Čo znázorňujú (vybrané) farebné plochy a znaky v mape? Viete určiť vzdialenosť školy od vášho bydliska?



Obr. 2: Zjednodušená schéma ovládacích prvkov mapovej služby Google Maps

Záver

Vychádzajúc zo zistení medzinárodnej štúdie PISA 2012, je nutné dosiahnuť progres žiakov pri riešení interaktívnych úloh v oblasti problémových úloh. Jednou z alternatív sa javí postavenie žiaka do pozície mladého vedca, ktorý aktívnou činnosťou na vyučovaní obohatí svoje doterajšie vedomosti a zručnosti, a to už na úrovni primárneho vzdelávania. To vyžaduje, aby učiteľ prešiel od inštruktívneho spôsobu výučby k motivujúco-konštruktívnemu.

Využívanie konceptu technologicko-didaktických znalostí obsahu vo vzdelávaní má zabezpečiť dostatočnú integráciu znalostí predmetu, didaktických a technologických znalostí. V navrhovanom bádateľsky orientovanom vyučovaní sú tieto oblasti potrebných vedomostí konkretizované. V podobe vybraného štandardného učiva vlastivedy 3. ročníka zameraného na orientáciu v okolí, pedagogického konštruktivizmu a online mapovej služby Google Maps.

Navrhnuté bádateľsky orientované vyučovanie s využitím technológií má poslúžiť ako návod, akým spôsobom môžu samotní žiaci aktívne konštruovať nové poznatky. Reálne

uskutočnenie zmien zaužívaných spôsobov výučby vlastivedy je ale závislé najmä od vôle a presvedčenia samotného pedagóga neustále sa vzdelávať a skúšať nové didaktické postupy.

Literatúra

FILOVÁ, H., 2006. *Geneze pojetí prostoru: študijné materiály* [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BK_EVV/Ep.PROSTOR.rtf

KANCÍR, J., 2007. Miesto regionálnej výchovy vo vyučovaní geografie a vlastivedy. In: *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov.* Bratislava: PrF UK, s. 147 – 150. ISBN 978-8088707-90-5.

KANCÍR, J. a A. MADZIKOVÁ, 2005. Prírodovedný informačný servis – geografia (vlastiveda). In: *Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní učiteľov prírodovedných predmetov*. Prešov: FHPV PU, s. 203 – 209. ISBN 80-8068-375-1.

KANCÍR, J. a S. MALECKÝ, 2013. Využitie geoinformačných technológií, internetu a aplikácií vo vlastivede. In: J. KANCÍR, ed. *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii: zborník príspevkov z medzinárodnej online konferencie [online]*. Prešov: PF PU, s. 122 –132 [cit. 2014-10-22]. ISBN 978-80-555-0994-5. Dostupné z: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Kancir_Malecky.pdf

MISHRA, P. –KOEHLER, M. J., 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. In: *Teachers College Record*. Volume 108. Number 6. ISSN 1017-1054.

RAPANT, P., 2004.*Základy geoinformatiky I.:vysokoškolské skripta*. Ostrava: VŠB-TU.

RAPANT, P. et al., 2002. Aktuální trendy vývoje v oblasti geoinformatiky a geoinformačních technologií. In: *Sborník vědeckých prací VŠB-TU, řada hornicko-geologická*. Roč. 48, č. 1, s. 87-100. Ostrava: VŠB-TUO. ISBN 80-248-0196-5, ISSN 0474-8476.

STEHLÍKOVÁ, N. a J. CACHOVÁ, 2006. Konstruktivistické přístupy k vyučování a praxe. In: *Podíl učitele matematiky ZŠ na tvorbě ŠVP*. Praha: JČMF. s. 1–31. ISBN 80-7015-085-8.

ŠKODA, J. a P. DOULÍK, 2011. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

VOŽENÍLEK, V. 2005. *Cartography for GIS*. Olomouc: UP v Olomouci. 142 s. ISBN 80-244-1047-8.

YOUNG, D. B., 1996. Nové prístupy vo vyučovaní prírodných vied. Didaktika bádania voči didaktike prijímania. In: *Pedagogická revue*.Roč. 48, č. 5-6, s. 209-218. ISSN 1335-1982.

ZOUNEK, J. a K. ŠEĎOVÁ, 2009. *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-187-4.

Kontakt

Mgr. Samuel Malecký
Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
samuel.malecky@pf.unipo.sk

RIZIKO DIGITÁLNEJ DEMENCIE PRE „NET GENERÁCIU“ ŽIAKOV

RISK OF DIGITAL DEMENTIA FOR „NET GENERATION“ STUDENTS

Jana NEMCOVÁ

Abstrakt

Termíny „net-generácia“, „on-line generácia“, či „digitálni domorodci“ označujú generáciu detí súčasnosti, ktorí využívajú digitálne technológie a vyznačujú sa vlastnosťami a znakmi odlišnými od „ne-sieťovej“, staršej generácie. Príspevok sa zaoberá vyhodnotením názorov učiteľov na domáce využívanie moderných prostriedkov žiakmi základnej školy v súvislosti s fenoménmi net-generácie a digitálnej demencie. Ako vyplynulo z výsledkov prieskumu, učitelia aj žiaci sa zhodli a uviedli, že sa digitálnym technológiám v domácom prostredí žiaci venujú vo zvýšenej miere, čo by mohlo do budúcnosti predstavovať riziko digitálnej demencie žiakov základnej školy.

Kľúčové slová: digitálne technológie, digitálna demencia, net-generácia

Abstract

Terms „net-generation“, „on-line generation“, or „digital aboriginals”, describe the generation of nowadays children who are using the digital technologies and who differ from the previous “non-net” older generation. The report deals with the interpretation of opinions of teachers on the home usage of modern devices by elementary schoolchildren, regarding the phenomenon of net-generation a digital dementia. As we learned from the findings of our research, both, the teachers and school-children agreed and pointed out that the children pay a higher attention to the digital technologies at their homes. This could well lead to the higher risk of digital dementia of pupils at elementary schools´ learners.

Keywords: digital technologies, digital dementia, net-generation

Úvod

V súčasnosti už nie je neobvyklé, že deti na prvom stupni ZŠ používajú digitálne technológie. V domácom, či školskom prostredí sa žiaci učia používať tablety, notebooky, či smartfóny. Tieto digitálne médiá, ako uvádza nemecký psychiater Manfred Spitzer (2014), menia ľuďom život. Z reprezentatívnej štúdie z USA, ktorá bola vykonaná na viac než 2000 deťoch a mladých ľuďoch vo veku od 8 – 18 rokov vyplýva, že mladí ľudia venujú digitálnym médiám 7,5 hodiny denne, čo je viac času než venujú spánku. Ďalšie štúdie zasa poukazujú na fakt, že od

konca 90-tych rokov Južná Kórea a Čína rieši problém závislosti detí a dospelých na internete (Koh 2007).

Tieto a podobné výskumy týkajúce sa využívania digitálnych technológií žiakmi majú veľký význam, najmä z hľadiska ich vplyvu na formovanie osobnosti žiakov. Aj preto je potrebné venovať sa aj dôsledkom používania digitálnych technológií žiakmi príslušného veku. Z uvedeného dôvodu sme sa rozhodli zaujímať sa o využívanie digitálnych technológií našich žiakov v domácom prostredí nielen z pohľadu žiakov, ale aj učiteľov základných škôl.

1. Narastajúca Net-generácia

Dôsledkom integrácie digitálnych technológií do všetkých sfér spoločenského života sa dnešná (moderná) spoločnosť pomerne zásadne zmenila. S technológiami sa mnohé dnešné deti a mladí ľudia stretávajú v zásade už od narodenia. S digitálnymi technológiami vyrastajú, dokonca sú označované za „deti nového digitálneho veku“, alebo tiež pojmom „sieťová generácia“ (Zounek a Sudický 2012).

Taktiež Brdička (2006) hovorí v súvislosti s informačnými a komunikačnými technológiami (IKT) o deťoch vyrastajúcich s modernými prostriedkami, ako o tzv. net-generácii. Vlastnosti sieťovej generácie sa odlišujú od vlastností predchádzajúcich, nesieťových, generácií. Na rozlíšenie staršej a sieťovej generácie sú v nasledujúcej tabuľke priradené, podľa vzoru Brdičku (2006), vlastnosti oboch generácií.

Tab. 1: Porovnanie vlastností sieťovej generácie s generáciou staršou (Brdička, 2006)

Staršia generácia	**Sieťová generácia**
bežné tempo	nespojité tempo
mono-tasking	multi-tasking
lineárny prístup	nelineárny prístup
spracovanie 1 info. naraz	prerušované spracovanie info.
vnímanie čítaním	ikonické vnímanie
Samostatnosť	prepojenosť
Ctižiadostivosť	spolupráca
Pasívni	aktívni
učenie a hranie oddelené	učenie hraním
Kľud	stále v strehu
Realita	fantázia
technológie ako nepriateľ	technológie ako priateľ
nutnosť sústrediť sa	technológie ako samozrejmosť

Podobne metaforicky označil Prensky (2001) súčasnú generáciu, za „digitálnych domorodcov“, teda za tých, ktorí od útleho veku vyrastajú v prostredí digitálnych technológií. Na druhej strane sú, podľa neho, ľudia, ktorí sa s technológiami modernej spoločnosti stretli až vo vyššom veku. Tých nazval „digitálnymi imigrantami“. Môžeme preto povedať, že digitálne technológie nás postupne menia a formujú.

Používanie digitálnych technológií je pre žiakov stále prirodzenejšie. Ako uvádza Tappscot (2008), znakmi súčasných mladých ľudí, teda charakteristikami net-generácie sú priateľstvá a vzťahy fungujúce len prostredníctvom internetu a prostredníctvom sociálnych sietí, bez väčšej potreby priameho kontaktu a poznania „face to face". Net-generácia sa vyznačuje tiež snahou o nepretržité počúvanie hudby stiahnutej z internetu, sledovaním filmov na počítačoch, mobilných prehrávačoch, či mobiloch. Ďalším zo znakov net-generácie je aj zverejňovanie osobných informácií na verejných serveroch a získavanie informácií typu „who-knows-what" prostredníctvom tzv. sociálnych sietí (Tappscot 2008).

Kým vyššie uvedení autori používajú terminologické spojenie net-generácia, či sieťová generácia, iní autori používajú spojenie on-line generácia. Tišťanová (2013) opisuje charakteristické atribúty on-line generácie. Uvádza, že on-line generácia trávi v digitálnom svete čoraz viac času, ktorý venujú nadväzovaniu nových priateľstiev, komunikujú najrôznejšími prenosovými cestami, realizujú svoje záľuby, zdieľajú myšlienky a budujú si tým svoju vlastnú identitu. Používajú on-line médiá v každodennom živote na zábavu, či komunikáciu. Tišťanová (2013) tiež uvádza, že Facebook, My Space sú pre mladých tínedžerov akousi občianskou spoločnosťou ich kultúry.

V súvislosti so zvýšeným používaním digitálnych technológií si odborníci všimli u ľudí nárast porúch pamäte, pozornosti a sústredenia, či emocionálnu a celkovú otupenosť (Spitzer 2014). Lekári v Južnej Kórei, vo vysoko modernej a industrializovanej krajine s vyspelou IT sférou, zaznamenali pred piatimi rokmi u mladých dospelých práve vyššie spomínané príznaky. Tento jav lekári nazvali syndrómom digitálnej demencie.

Pod pojmom **digitálna demencia** môžeme označiť určitú závislosť človeka na elektronických zariadeniach, ktorej dôsledkom je, že si nedokáže zapamätať detaily každodenného života.

Nemecký psychiater Spitzer (2014, s. 19) tvrdí, že *„demencia je viac ako len zábudlivosť."* A doplňuje, že v prípade digitálnej demencie ide o viac *„než len o fakt, že sa mladí ľudia zdajú byť stále zábudlivejší."* Podotýka, že *v skúmaní prejavov digitálnej demencie ide o skúmanie viacmenej* duševnej výkonnosti, myslenia, schopnosti kritiky, a tiež o orientáciu v množstve informácií.

Digitálna demencia sa vyznačuje *„predovšetkým narastajúcou neschopnosťou využívať duševné výkony v plnom rozsahu a ovládať ich, tzn. myslieť, chcieť, jednať – pri vedomí, čo sa práve deje, kde sme a v neposlednom rade tiež kto sme*" (Spitzer 2014, s. 266).

Digitálne médiá podľa Spitzera (2014) poškodzujú myseľ a bránia cvičeniu pamäte. Ak sa na pamäť nevyvíja dostatočné úsilie, pamäť ochabuje. Ľudia v minulosti, v čase kedy nadmerne nepoužívali digitálne médiá, boli schopní nad problémami premýšľať, hľadali súvislosti. Naproti tomu dnes človeku chýba logické myslenie, digitálne médiá človeka zbavujú týchto činností. A ako uvádza Spitzer na technológiách vznikajú závislosti (Spitzer 2014).

Vyššie spomínané tvrdenia Spitzera nás viedli k zamysleniu sa, ako človek v súčasnosti využíva digitálne médiá. Tvrdenie nemeckého psychiatra o absencii logického myslenia stojí za zmienenie. Človek už nemusí vyvíjať toľké úsilie na zapamätanie si určitých údajov, skôr sa spolieha na to, že si informácie vyhľadá na internete. Na druhej strane si myslíme, že digitálne médiá majú nezastúpiteľné miesto a v dnešnej dobe sú veľmi užitočné a potrebné. Pričom dôležitosť vidíme najmä v tom, ako a kedy sa digitálne médiá použijú.

2. Miera využívania digitálnych technológií žiakmi základných škôl

V súvislosti s vyššie uvedenými, ale aj ďalšími rizikami vyplývajúcimi zo zvýšenej miery využívania digitálnych technológií žiakmi základnej školy, sme oslovili učiteľov vybranej základnej školy a zisťovali ich názory na domáce využívanie moderných prostriedkov žiakov v súvislosti s fenoménom net-generácie a digitálnej demencie. Prieskum bol administrovaný v marci, v roku 2013, na súbore s rozsahom 10 učiteľov základnej školy v Malackách. Použili sme metódu dotazníka. Dotazník určený pre učiteľov vyplnilo osem žien a dvaja muži. Títo učitelia vyučujú rôzne predmety, od prírodovedných predmetov, cudzie jazyky, po hudobnú a etickú výchovu. Dotazník tiež vyplnili dvaja učitelia informatiky a matematiky a jeden učiteľ slovenského jazyka (**obr. 1**). Išlo o učiteľov vo veku od 28 do 56 rokov s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe v rokoch (od 2 rokov až do 27 rokov). V nasledujúcej časti uvádzame len vybranú časť vyhodnotených výsledkov nášho prieskumu zameraného na názory učiteľov na domáce využívanie moderných prostriedkov žiakmi.

2.1. Výsledky dotazníka a ich analýza

Z dôvodu zamerania príspevku sme vybrali tie položky dotazníka, ktoré boli orientované na zisťovanie názorov učiteľov na využívanie moderných prostriedkov v domácom prostredí žiakov.

Obsahové jadro položiek bolo zamerané na:

– frekvenciu používania moderných prostriedkov v domácom prostredí žiakov;
– typy aktivít žiakov vo voľnom čase doma alebo mimo školy v digitálnom prostredí.

V dotazníku sme sa učiteľov pýtali na to, ako často ich žiaci používajú doma moderné prostriedky. Tiež nás zaujímali názory učiteľov na typy aktivít žiakov, do ktorých sa zapájajú vo svojom voľnom čase, mimo školy v digitálnom prostredí, teda napríklad aktivity, ktorými sa dnešná net-generácia vyznačuje, napr. chatovanie na Facebooku, sťahovanie hudby, hranie on-line hier a ďalšie.

Frekvenciu využívania informačných a komunikačných technológií sme zisťovali v dotazníku otázkou, v ktorej sme sa učiteľov pýtali, ako často používajú žiaci IKT – moderné prostriedky (PC, notebook, internet) doma. Piati učitelia sa vyjadrili, že ich žiaci používajú tieto moderné prostriedky stále (každý deň) a piati učitelia označili položku často (každý druhý deň).

Ďalšia položka v dotazníku bola zameraná na názory učiteľov o ich žiakoch na to, ako často sa žiaci zapájajú do vybraných aktivít v digitálnom prostredí vo svojom voľnom čase doma alebo mimo školy. Zaujímali nás nasledujúce aktivity:

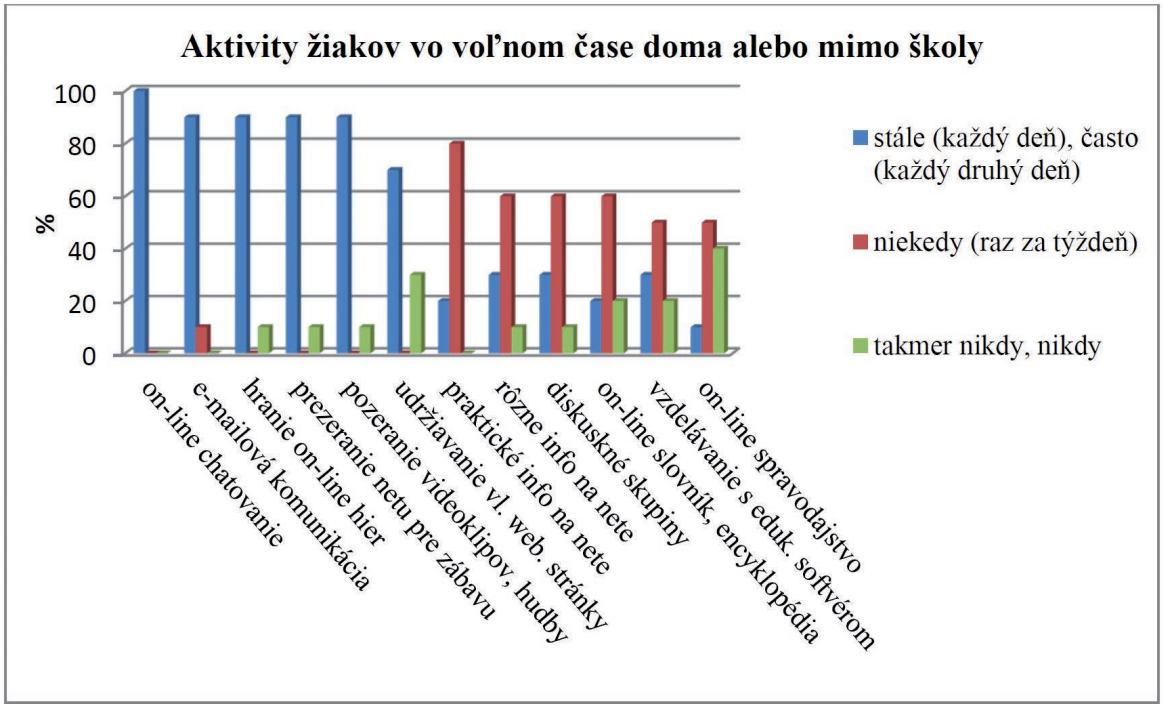
a) posielanie a čítanie e-mailov;
b) on-line chatovanie (napr. Facebook, Twitter, ICQ, Instant Messenger);
c) sledovanie on-line spravodajstva;
d) používanie on-line slovníka alebo encyklopédie (Wikipédia, atď.);
e) vyhľadávanie praktických informácií na internete (napr. lístky na zápas/koncert, nakupovanie, odchody vlakov, zdravie);

f) vyhľadávanie rôznych zdrojov informácií na internete a vzdelávanie sa o konkrétnej téme, o ktorú sa žiaci zaujímajú;
g) vzdelávanie sa s edukačným softvérom, hry a kvízy;
h) zapájanie sa do diskusných skupín a fór na internete;
i) hranie on-line hier;
j) prezeranie internetu pre zábavu;
k) pozeranie videoklipov, sťahovanie hudby, hier, softvéru z internetu;
l) udržiavanie svojej vlastnej webovej stránky, stránky na Facebooku, blogu.

Z odpovedí učiteľov na aktivity žiakov vo voľnom čase alebo v čase mimo školy sme zistili, že žiaci niekedy (raz za týždeň) vyhľadávajú praktické informácie na internete, zapájajú sa do diskusných skupín, či sa vzdelávajú prostredníctvom edukačných softvérov.

Z grafického znázornenia vidno, že všetci učitelia sa jednoznačne a zreteľne zhodli v odpovedi týkajúcej sa aktivity žiakov, on-line chatovania. Žiaci podľa učiteľov stále (každý deň) a často (každý druhý deň) používajú e-mailovú komunikáciu, on-line chatujú, hrajú on-line hry, prezerajú internetové stránky pre zábavu, či vo voľnom čase pozerajú videoklipy a sťahujú hudbu, a tiež udržiavajú vlastnú webovú stránku.

Odpovede od učiteľov sme konfrontovali aj s odpoveďami žiakov (100 žiakov) skúmanej základnej školy. Zaujímalo nás, či sa odpovede učiteľov budú zhodovať s odpoveďami žiakov. Podľa žiakov, k obľúbeným činnostiam v ich voľnom čase patrí on-line chatovanie (62 žiakov odpovedalo stále a často). Tiež sa žiaci často venujú pozeraniu videoklipov, sťahovaniu hudby, sťahovaniu hier, čo patrí podľa respondentov k obľúbeným aktivitám. Môžeme povedať, že žiaci sa málo zapájajú do diskusných skupín a fór na internete, na čo poukazujú záporné odpovede až v 55% zastúpení (takmer nikdy, nikdy).



Obr. 1: Prehľad odpovedí učiteľov na aktivitu žiakov vo voľnom čase doma alebo mimo školy (zdroj: vlastný prieskum)

Vzhľadom na získané odpovede od učiteľov a následne od žiakov môžeme konštatovať, že učitelia sa so žiakmi vo väčšine odpovedí zhodli. Odhady učiteľov boli v tomto prípade reálne. Čas, ktorý žiaci venujú práve používaniu digitálnych technológií vo voľnom čase najmä na zábavu (chatovanie, sťahovanie hudby, hranie on-line hier) je pomerne vysoký (každý deň, či každý druhý deň). Spitzer (2014, s. 116) uvádza, že *„intenzívne využívanie sociálnych on-line sietí nielenže zmenšuje počet reálnych priateľstiev, ale obmedzuje tiež sociálne kompetencie, oblasti mozgu, ktoré sú za to zodpovedné, potom zakrpatievajú.“* Toto všetko vytvára väčší stres a stratu sebavedomia, čo môže mať za následok nenaplnený život v spoločnosti. V súvislosti s pomerne silnými vyjadreniami Spitzera sme presvedčení, že je potrebné mapovať situáciu v oblasti aktívneho využívania digitálnych technológií žiakmi príslušného veku. Je potrebné sledovať nielen časovú náročnosť a efektivitu práce s digitálnymi technológiami, ale aj potenciálne dôsledky intenzívnej práce žiakov s digitálnymi technológiami.

Záver

Net-generácia, on-line generácia, alebo generácia „detí súčasnosti“ sa v porovnaní s minulou generáciou zmenila. V súčasnosti u detí a mladistvých, podľa Spitzera (2014, s. 232), *„dramaticky klesá vinou digitálnych médií schopnosť učenia sa a výsledkom sú poruchy pozornosti a čítania, úzkosť a otupenosť, poruchy spánku a depresie, nadváha, sklony k násiliu a úpadok spoločnosti.“* Z našich zistení vyplynulo, že digitálnym technológiám žiaci venujú množstvo času v domácom prostredí. A práve pre zvýšenú mieru práce s digitálnymi technológiami

bude potrebné skúmať ďalšie dôsledky riziká, resp. hrozby, medzi ktorými by mohli byť aj potenciálne prejavy digitálnej demencie žiakov.

Literatúra

BRDIČKA, Bořivoj, 2006. Vzdělávání a internet 2. generace. Česká škola.cz. [on-line]. [cit. 2014-09-25]. Dostupné z: http://www.ceskaskola.cz/2006/12/borivoj-brdicka-vzdelavani-ainternet.html.

HOLDOŠ, Juraj, 2013. Závislosť od internetu u mladých ľudí. In *Výchova a vzdelávanie III*. Ružomberok. Vydavateľstvo KU, s. 6. ISBN 978–80–561–0108–7.

KOH, Y. S., 2007. *Development and application of K-Scale as diagnostic scale for Korean Internet addiction*. In: International Symposium on the Counseling and Treatment of Youth Internet Addiction. Seoul: National Youth Commission, s. 294.

NEMCOVÁ, Jana, 2013. *Modernizácia vyučovania v základných školách prostredníctvom IKT.* Diplomová práca. Bratislava: FiF UK, 2013, 128 s.

PRENSKY, Marc, 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants.* On the Horizon, October 2001, 9(5). ISBN-13: 978-1412975414.

ŘEZNÍČEK, Václav, 2014. Digitální demence – recenzia. In *Acta Informatica Pragensia.* Roč. 3, č. 1, s. 125–127. ISSN 1805-4951.

SPITZER, Manfred, 2014. *Digitální demence – jak připravujeme sami sebe a naše deti o rozum.* Brno: Host. ISBN 978-80-7294-872-7.

TAPPSCOT, Don, 2008. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill. ISBN 0071508635.

TIŠŤANOVÁ, Katarína, 2013. Mladý „homo interneticus“ a jeho komunikácia, s. 48. In *Výchova a vzdelávanie III.* Ružomberok. Vydavateľstvo KU, s. 41. ISBN 978–80–561–0108–7.

ZOUNEK, Jiří a SUDICKÝ, Petr, 2012. *E-learning učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer. 248 s. ISBN 978-80-7357-903-6.

Kontakt

Mgr. Jana Nemcová, doktorand
Ústav pedagogických vied a štúdií, Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava
nemcova27@uniba.sk

UMELECKÁ EXPRESIA VO VZDELÁVANÍ A VO VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVE

VZDELÁVANIE UČITEĽOV HUDOBNEJ VÝCHOVY NA VÝCHODNOM SLOVENSKU

MUSIC TEACHER´S EDUCATION IN EASTER SLOVAKIA

Irena MEDŇANSKÁ – Božena BALCÁROVÁ

Abstrakt

Témou príspevku je historický prierez prípravy učiteľov hudobnej výchovy za obdobie 65 rokov existencie Pedagogickej fakulty v Prešove ako jedinej vzdelávacej inštitúcie tohto typu na východnom Slovensku. Príspevok zaznamenáva začiatky hudobného vzdelávania od založenia Pedagogického inštitútu v roku 1949, obdobie v rámci existencie Pedagogickej fakulty v Prešove ako jednej z fakúlt Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, zmeny po roku 1997 až po súčasnosť, a to už vo zväzku fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove.

Kľúčové slová: Hudobné vzdelávanie. Učiteľ hudobnej výchovy. História. Katedra hudobnej výchovy.

Abstract

The main topic of this article is a gradual preparation of music teachers for a period of 65 years hence from the very existence of the Faculty of Education in Presov, as the only educational institution of this type in eastern Slovakia. The article records the begginings of music education since the establishment of the Pedagogical Institute in 1949, within the period of existence of Pedagogical Faculty in Presov as one of University of P.J. Safarik faculties in Kosice. It also records changes after year 1997 to the present day, and already as a part of Prešov University faculties.

Key words: Music education. Music teacher. History. Department of Music Education.

Úvod

Vzdelávanie učiteľov pre povinnú školskú dochádzku sa v 1945 uzákonilo dekrétom prezidenta republiky z 27. októbra 1945 *o vzdelaní učiteľstva,* z ktorého vyplývalo zabezpečiť vzdelanie učiteľov všetkých druhov a stupňov škôl na pedagogických a iných fakultách vysokých škôl. V nasledujúcom roku schválilo dočasné Národné zhromaždenie 9. apríla 1946 zákon o pedagogických fakultách. V Košiciach bola vládnym nariadením z 24. mája 1949. zriadená pobočka Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. V r. 1952 bola pobočka z Košíc premiestnená do Prešova, jej existencia je však veľmi krátka. V štruktúre prípravy učiteľov – elementaristov, teda pre 1. stupeň základných škôl, však dochádza v výraznej zmene.

Jej pokračovaním bolo zriadenie Vyššej pedagogickej školy v školskom roku 1953/54 a príprava učiteľov pre 1. – 5. ročník základnej deväťročnej školy prechádza na stredné pedagogické školy. Až vznikom Pedagogického inštitútu v Prešove v roku 1959 (táto štruktúra pretrvala do roku 1964) sa príprava učiteľov vracia do pôvodnej štruktúry, a to opäť vzdelávanie učiteľov pre 1. – 9. ročník ZDŠ. Významný medzník predstavuje zlúčenie Pedagogických inštitútov v Prešove a v Košiciach. V r. 1964 vzniká Pedagogická fakulta so sídlom v Prešove, vo zväzku fakúlt Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Táto skutočnosť potvrdzuje aj skutočnú identitu a integritu katedry hudobnej výchovy ako samostatného subjektu v štruktúre pedagogickej fakulty.

1. Vzdelávanie učiteľov hudobnej výchovy v Prešove

Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov, a teda aj učiteľov hudobnej výchovy, začína na Slovensku kontinuálne v už spomínanom v roku 1946 zriadením pedagogických fakúlt. V následných organizačných štruktúrach sa na východnom Slovensku začínajú od r. 1949 vytvárať podmienky aj pre vzdelávanie učiteľov hudobnej výchovy. V tomto období neexistovalo interné personálne zázemie pre výučbu teoretických a praktických hudobných predmetov. Celú výučbu zabezpečovali externí pracovníci Adrián Levický a Juraj Kosťuk. Vznik Vyššej pedagogickej školy v r. 1952/53 prináša ďalšie, tak personálne ako aj materiálne, etablovanie učiteľstva hudobnej výchovy v kombinácií so slovenským jazykom a matematikou. V rámci katedry pedagogiky viedli od roku 1953 Adrian Levický a Juraj Kosťuk výučbu naďalej ako externisti. Po odchode A. Levického v roku 1954 prevzal prednášky z dejín hudby Anton Cíger - významný skladateľ a riaditeľ Hudobnej školy v Kežmarku. Denné štúdium *hudobnej výchovy v kombinácií* so slovenským jazykom a matematikou bolo v akademickom roku 1953/54 rozšírené aj na diaľkové štúdium.

Okrem spomenutých externých pedagógov viedli výučbu niektorých disciplín podľa potreby dr. P. Kissóczy, J. Kilb, A. Kilbová a M. Herkeľová. Ako prvá interná sila pre hudobnú výchovu nastúpila na začiatku akad. roku 1958/59 absolventka Hudobnej vedy na UK v Bratislave Ľuba Králiková, ktorá však zotrvala len jeden rok. V tom istom roku došlo k zaradeniu J. Kosťuka do stavu interných učiteľov. Tým sa vytvorili podmienky pre založenie *Ústavu hudobnej výchovy* (UHv) *pri Katedre pedagogiky VPŠ*. Založenie ÚHv viedlo k prehĺbeniu a skvalitneniu hudobno-pedagogickej činnosti, a tiež k vytvoreniu organizačných predpokladov vzniku samostatnej katedry hudobnej výchovy v neskorších rokoch.

Vznikom Pedagogického inštitútu v r. 1959 v Prešove tvoril Ústav hudobnej výchovy v spojení s Ústavom výtvarnej výchovy spoločnú katedru. Toto riešenie bolo núdzové, keďže ani jeden z ústavov nebol personálne tak saturovaný, aby mohol vytvoriť samostatnú katedru. ÚHv mal nasledovné obsadenie: prof. uč. ústavu Juraj Kosťuk, prom. ped. Emil Michl, prom. ped. František Matúš a prom. učiteľ Peter Dziak. Rozsah výučby aj naďalej pomáhali zabezpečovať aj externí učitelia. *Hudobnú výchovu* na pedagogickom inštitúte bolo možné študovať v kombinácii so slovenským jazykom a dejepisom alebo v kombinácii s ruským jazykom a zemepisom. Taktiež bolo možné študovať hudobnú výchovu ako samostatný študijný odbor.

Novovytvorený Pedagogický inštitút (PI) v Prešove trpel od začiatku nedostatkom študijnej literatúry. V tomto období bolo prvoradé zamerať sa na obsahovú náplň jednotlivých disciplín, pripraviť základnú literatúru vo forme interných skrípt a zvládnuť neúmerne vysoký počet vyučovacích hodín. Jednotliví členovia ÚHv boli poverení vypracovaním skrípt formou kated-

rových úloh: E. Michl – *Škola husľovej hry, Hudobná náuka, Intonácia*, *Teória vyučovania hudobnej výchovy, Hlasová výchova*; F. Matúš – *Dejiny svetovej hudby* a Vladimír Ljubimov – *Teória vyučovania pre ukrajinské oddelenie*. Niektoré z týchto publikácií boli aj centrálne vydané SPN v Bratislave pre širokospektrálne využitie na Slovensku.

Pracovné nadšenie a obetavosť členov Ústavu hudobnej výchovy prinieslo pozoruhodné výsledky v pedagogickej a mimoškolskej činnosti. Akad. rok 1960/61 bol istým medzníkom vo vývoji prípravy učiteľov hudobnej výchovy. Na ÚHv boli prijatí ďalší interní učitelia, a to prom. ped. V. Ljubimov, prom. učiteľ M. Olejarník a prom. učiteľ F. Ilečko. Posilnenie ústavu novými pracovníkmi umožnilo napokon vznik samostatnej katedry hudobnej výchovy od 1. apríla 1961.

1.1. Samostatná Katedra hudobnej výchovy

Prvým vedúcim katedry hudobnej výchovy (KHv), vôbec prvej v dejinách učiteľského vzdelávania na východnom Slovensku, sa stal prom. ped. Vladimír Ljubimov. Vytvorenie KHv prinieslo so sebou rad nových organizačných a personálnych problémov súvisiacich so špecializáciou jednotlivých členov katedry. Avšak úsilie katedry upriamené na neustále zvyšovanie úrovne odbornej prípravy poslucháčov míňalo svoj cieľ pre známe zásahy do pedagogického školstva, najmä prísne dodržiavanie smerných čísiel pre prijímanie na PI a v súvislosti s tým nábor poslucháčov namiesto výberového pokračovania a prijímacích skúšok. V študijnom odbore hudobná výchova sa to prejavilo tým, že neboli talentové skúšky a nemohla sa zohľadniť ani požiadavka predbežnej teoretickej a praktickej hudobnej prípravy, hoci v Prešove fungovalo hudobné školstvo na relatívne vysokej úrovni a od r. 1955 sa postupne zriaďovali hudobné školy aj v menších mestách..

Na samostatnej katedre pôsobili v internom pracovnom pomere od akad. roku 1961/62 ďalší noví vysokoškolskí učitelia: Miroslav Burgr, Marta Lysáková a Filip Rusnák, čím sa do značnej miery odbúralo externé vyučovanie.

1.2. Vznik Pedagogickej fakulty v Prešove, UPJŠ v Košiciach v r. 1964

Ďalšiu etapu v kronike vzdelávania učiteľov hudby na východnom Slovensku predstavuje zlúčenie pedagogických inštitútov v Košiciach a v Prešove do jednej štruktúry, do Pedagogickej fakulty v Prešove, vo zväzku Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Táto nová pozícia pritiahla aj nových vzdelaných absolventov umeleckých škôl, ako absolventky VŠMU v Bratislave Elenu Okresovú, Máriu Murgašovú, Máriu Matheiselovú a absolventa FF UK v Bratislave Františka Slavkovského.

Toto personálne zázemie umožnilo dôslednú špecializáciu a rozdelenie učiteľov pre výučbu:

a) **na odbore Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ 76-11-1** pre predmety: hudobná náuka, intonácia, hlasová výchova, hra na hudobnom nástroji, didaktika hudobnej výchovy, ako aj neskôr predmety prehĺbeného štúdia ***hudobnej výchovy,***
b) **na odbore Učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov 76-12-8**
hudobná výchova *v* pevných študijných kombináciách – len s jazykom slovenským a ruským (ukrajinským)

Na katedre hudobnej výchovy novovytvorenej Pedagogickej fakulty sa vytvorili podmienky aj pre prácu umeleckých súborov. Od r. 1964 sa pevne etabloval Ženský spevácky zbor, dnes známy pod menom *Iuventus Paedagogica*, ktorý v rôznych formách existoval už v predchádzajúcich štruktúrach so zbormajstrami Eugenom Sárazom, Filipom Rusnákom, Jurajom Kosťukom. V r. 1969 inicioval František Matúš založenie Vysokoškolského folklórneho súboru *Torysa*, ktorý je dodnes významným reprezentantom folklórneho umenia východných nárečových oblastí.

Zoznam vedúcich Katedry hudobnej výchovy PdF UPJŠ (1964-1997)
PhDr. Vladimír Ljubimov (1. 9.1964 – do 30. 11. 1968)
doc. PhDr. Juraj Kosťuk (poverený zastupovaním PhDr. V. Ljubimova 1. 1. 1968 – 31. 3. 1968),
doc. PhDr. Juraj Kosťuk (1. 4. 1968 – 30. 9.1973),
Walter Gerlici (1. 10. 1973 – 31. 12. 1975),
Marián Motýľ (1. 1. 1976 – 31. 12. 1976),
doc. PhDr. Emil Michl (1. 1. 1977 – 31. 12. 1989),
PaedDr. Zlata Karasová (1. 1. 1990 – 7. 10. 1991),
doc. PhDr. Teodor Lipták, CSc. (8. 10. 1991 – 31. 10. 1993),
doc. Mgr. art. Irena Medňanská, CSc. (poverená vedením počas práceneschopnosti doc. Liptáka 1. 11. 1993 – 30. 6. 1994),
doc. Mgr. art. Irena Medňanská, CSc. (1. 7. 1994 - 31. 12.1996).

Vznik Prešovskej univerzity v r. 1997 priniesol rozdelenie *Katedry hudobnej výchovy* na dve samostatné katedry, a to na :

- Pedagogickej fakulte PU – príprava učiteľov pre 1. stupeň základnej školy
- Fakulte humanitných a prírodných vied – príprava učiteľov pre 2. stupeň základných škôl a stredných pedagogických škôl s presunom od akad. roku 2010/11 na Filozofickú fakultu PU s integráciou aj katedry výtvarnej výchovy a tvorby do jedného Inštitútu hudobného a výtvarného umenia

2. Príprava učiteľov hudobnej výchovy pre 1. stupeň základnej školy

Načrtnúť len rámcový prierez prípravy učiteľov pre elementárnu školu z historického hľadiska, nie je možné bez uvedomenia si už uvádzaných významných medzníkov organizačnej štruktúry vzdelávania, ktoré predchádzali vzniku Pedagogickej fakulty v Prešove v roku 1964.

Štúdium budúcich učiteľov, a teda aj učiteľov hudobnej výchovy, sa ustálilo v rozsahu štyroch rokov v dennej a piatich rokov v externej forme štúdia. Po obsahovej prestavbe v školskom roku 1977/78 prví absolventi odboru 76-11-8 - učiteľstvo pre I. stupeň základných škôl nastupujú do praxe, a to v školskom roku 1981/82.

Personálne obsadenie katedry hudobnej výchovy umožnilo vytvoriť študijný odbor, napĺňanie ktorého, pri profilácii budúceho učiteľa hudobnej výchovy na 1. stupni základnej školy, umožnilo zabezpečovať ich systematickú prípravu pri nadobúdaní spektra kompetencií, nevyhnutných pre úspešné pôsobenie v hudobno-výchovnej praxi. Mnohí pedagógovia katedry vyučovali v oboch študijných odboroch, teda aj v odbore učiteľstvo pre 5. – 12. ročník. Avšak už začiatkom 90.-tych rokov dochádza k vnútornému, administratívnemu členeniu študijných odborov v rámci katedry. Vzniká oddelenie pre 1. stupeň ZŠ pod vedením PaedDr. Zlatice Karasovej (1992 – 95). V rokoch 1995 – 1997 oddelenie vedie PaedDr. Božena Balcárová, CSc. V tomto období sa vytvorili špeciálne predmetové komisie, ktoré vypracovali nové tema-

tické plány jednotlivých, v tom období vyučovaných, predmetov – hudobná teória, intonácia a rytmus, hra na hudobnom nástroji, hlasová výchova a didaktika hudobnej výchovy. Do roku 1997 aj naďalej niektorí pedagógovia katedry vyučovali v oboch študijných odboroch. V tomto roku však už dochádza aj k definitívnemu odčleneniu týchto odborov nielen administratívne, ale aj navonok. Katedra hudobnej výchovy, pripravujúca učiteľov pre 1. – 4. ročník ZŠ, sa presťahovala do zrekonštruovanej budovy bývalej základnej školy na Ul. 17. novembra č. 15, kde sídli doteraz, spolu s Rektorátom Prešovskej univerzity v Prešove.

2.1. Vzdelávanie učiteľov predprimárnej a primárnej hudobnej edukácie od roku 1997

Prvým vedúcim katedry hudobnej výchovy, organizačne transformovanej pedagogickej fakulty, ktorá pripravuje učiteľov primárnej edukácie a neskôr aj predprimárnej edukácie, bol PaedDr. Daniel Šimčík, PhD. (august 1997 – 2004). Členmi novovzniknutej katedry v tom čase boli (mená uvádzame v abecednom poradí a v súčasnosti platnými titulmi – pozn. aut.): doc. PaedDr. Božena Balcárová, PhD., Mgr. Katarína Burgrová, PhD., PaedDr. Anna Derevjaniková, PhD., PaedDr. Antónia Droppová,, Mgr. Martin Dzurilla, PhD., PaedDr. Lívia Kalmárová, doc. PhDr. František Matúš, CSc., PaedDr. Metodeja Schneiderová, PhD. a PaedDr. Ľubomír Šimčík, PhD. Sektretariát viedla a vedie pani Ľubica Tluščáková. Na post vedúceho katedry nastúpil PaedDr. Ľubomír Šimčík, PhD. (2004 – september 2005). Avšak v školskom roku 2005/06 dochádza k významnej organizačnej zmene. Katedra hudobnej výchovy sa zlúčila s katedrou výtvarnej výchovy a vedením katedry bol poverený Mgr. Juraj Kresila, PhD. (september 2005 – február 2006), člen pôvodnej samostatnej katedry výtvarnej výchovy. Personálne obsadenie sa tak rozšírilo o ďalších členov: akad. mal. Jozef Jackanič, PaedDr. Alena Sedláková, PhD., doc. PhDr. Michal Tokár, CSc., PaedDr. Alica Vojčíková (†), neskôr prichádza Mgr. Tatiana Bachurová Bilančíková, PhD. Od februára roku 2006 až do júna 2013 katedru viedla PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD. a od júna 2013 až po súčasnosť je pod vedením PaedDr. Ľubomíra Šimčíka, PhD.

Pedagogická, vedecká a umelecká činnosť katedry hudobnej a výtvarnej výchovy je vskutku bohatá. Vzhľadom na to, že sa v príspevku zameriavame špeciálne na problematiku kontinuálnej prípravy hudobných pedagógov, uvádzame tieto aktivity len za jej tzv. „hudobnú zložku“.

2.2. Vedecké, pedagogické a umelecké aktivity

Výskum a pedagogická činnosť kontinuálne korešpondujú so študijným odborom Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity 1.1.5 predškolská a elementárna pedagogika, a to vo všetkých troch stupňoch vzdelávania: bakalársky stupeň – príprava učiteľov/učiteliek v materských školách a vychovávateľov/vychovávateliek v školských kluboch detí, magisterský stupeň – príprava učiteľov elementaristov na 1. stupni základnej školy a doktorandské štúdium. Jednotlivé vyučovacie predmety sú štrukturované vo vzťahu k profilu absolventa, takým spôsobom, aby sa systémovo utvárali a rozvíjali odborné, špeciálne, ale aj osobnostné kompetencie budúceho hudobného pedagóga.

Vzhľadom na rozsah tohto príspevku nie je možné jednotlivé oblasti podrobne zdokumentovať (bližšie viď na webovej stránke Katedry hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty: http://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/khavv). Poukážeme však na niektoré významné počiny.

Výsledky výskumu a pedagogickej činnosti členov katedry sú zhmotnené v ôsmich monografiách, vo vysokoškolských učebniciach, v učebných textoch, v mnohých odborných článkoch v domácich a zahraničných periodikách a v príspevkoch, prezentovaných na slovenských a zahraničných vedeckých konferenciách. Učitelia katedry sa už pravidelne zúčastňujú učiteľských študijných a prednáškových mobilít – Japonsko 3 členovia 4x, Taiwan 1x. Mobility na ázijskom kontinente sú predovšetkým zásluhou doc. PaedDr. Daniela Šimčíka, PhD. V európskom priestore sa mobility realizovali v Rakúsku 2x, v Českej republike 4x a v Poľskej republike 2x.

Prirodzenou súčasťou v oblasti hudobno-pedagogického výskumu, za uvedené obdobie, je riešenie grantových projektov: APVV – 1, VEGA – 5 a KEGA – 6 projektov. Ďalšími úspešnými projektmi sú: STUDIA ACADEMICA JAPANICA – medzinárodný projekt letnej školy japonského jazyka v spolupráci s Japonsko-slovenskou spoločnosťou so sídlom v Tokiu, či projekt Dedičstvo regiónov – Nadácia SPP (2 projekty).

Špeciálnu pozornosť si zaslúži umelecký projekt katedry - *Moyzesiana.* Jeho iniciátorom bol doc. PhDr. František Matúš, CSc., v spolupráci s členmi katedry. Prvý ročník sa konal v roku 2002. *Moyzesiana* je medzinárodná spevácka súťaž vysokoškolských študentov pedagogického smeru, ale aj učiteľov hudobnej výchovy na základných školách. Nadväzuje na tradície speváckych zápolení adeptov učiteľského povolania, ktoré v Prešove budoval po roku 1920 profesor hudby a významný slovenský hudobný skladateľ Mikuláš Moyzes. O úspešnosti tohto projektu svedčí aj skutočnosť, že školskom roku 2013/14 sa koná už jeho 12. ročník.

Významným pedagogicko-vedeckým a umeleckým počinom katedry bolo založenie nezávislého občianskeho združenia Prešovský hudobný spolok *Súzvuk* v roku 2000, pod gesciou doc. PhDr. Františka Matúša, CSc. Svojou filozofiou nadviazal na tradíciu Eperieser Music-Verein (Prešovský hudobný spolok), ktorý v meste Prešov vznikol a úspešne pôsobil už v roku 1859. Realizátori myšlienky Mgr. Katarína Burgrová, PhD. a PaedDr. Ľubomír Šimčík, PhD. uviedli spolok do činnosti vypracovaním jeho stanov. Činnosť občianskeho združenia je konkretizovaná v oblasti organizačnej, umeleckej, muzikologickej a spravodajsko-publicistickej.

Dnes už neodmysliteľnú súčasť umeleckých aktivít katedry predstavuje komorný vokálny súbor *Piano Vokal.* Bol založený v roku 1999 PaedDr. Líviou Kalmárovou, ktorá bola aj jeho prvou umeleckou vedúcou do roku 2004. Činnosť členov súboru je orientovaná na vokálnu interpretáciu sólistami a komornými zoskupeniami. Od roku 2005 súbor vedú dvaja umeleckí vedúci: doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD., ktorý sa orientuje na prípravu spevákov v oblasti tzv. vážnej hudby – umelá pieseň a PaedDr. Ľubomír Šimčík, PhD., ktorý vedie interpretov ľudovej piesne, za významnej participácie PaedDr. Anny Derevjaníkovej, PhD. Táto činnosť pripravuje budúceho učiteľa hudobnej výchovy v intenciách kultivovať vlastný vokálny prejav, osvojiť si metodiku interpretácie umelej piesne, ďalej uchovávať ľudovú pieseň, regionálne folklórne tradície aj v hudobnej edukácii svojich žiakov.

Tradíciu katedry je aj inštitucionálny projekt *Vianočné koncerty,* ktoré sa stali, popri *Moyzesiane,* pevnou a neodmysliteľnou súčasťou života a dovolíme si tvrdiť, že aj genia loci Pedagogickej fakulty v Prešove. Na ich príprave sa podieľajú všetci členovia katedry so svojimi hudobne nadanými a nadšenými študentmi. Na výtvarnej stránke projektu aktívne participujú členovia výtvarnej „zložky" katedry, spolu so študentmi.

Úzka spolupráca obidvoch „zložiek" katedry, aj keď každá z nich má vlastnú integritu a identitu, je aj popri všetkých špecifikách, evidentná v rôznych oblastiach. Napr. speváci a spevácke zoskupenia účinkujú na vernisážach výtvarných prác učiteľov a študentov výtvarníkov,

výtvarníci sa podieľajú na príprave a organizácii výstav a výtvarnej stránky rôznych podujatí. Študenti katedry hudobnej a výtvarnej výchovy úspešne reprezentujú nielen katedru, ale aj Pedagogickú fakultu v meste Prešov, na Slovensku, ale aj v zahraničí.

Aktívna činnosť v umeleckých oblastiach umožňuje študentom, budúcim učiteľom, pokračovať aj v budúcej hudobno-pedagogickej a výtvarno-pedagogickej praxi. Profil takého absolventa odboru 1.1.5 predškolská a elementárna pedagogika je obohatený o ďalší rozmer nielen v oblasti nadobudnutia ďalších kompetencií, ale predovšetkým s dopadom na kvalitné a systémové rozvíjanie hudobnej a estetickej gramotnosti ich zverencov – detí v materskej škole a žiakov na 1. stupni základnej školy.

Záverom

Rozdelenie katedry hudobnej výchovy v roku 1997 neznamenalo prerušenie kontaktov. Práve naopak, spolupráca sa veľmi intenzívne rozvíja, najmä v oblasti vedeckej a umeleckej.

V ďalších štrukturálnych zmenách, už vo zväzku Prešovskej univerzity v Prešove, sa katedra hudobnej výchovy na PdF PU a katedra hudby na FF PU integrovali aj s výtvarnými katedrami, čím vznikli na oboch fakultách pedagogicko-umelecké pracoviská, ktoré sa vzájomne motivujú, integrujú vo vedeckých projektoch VEGA a KEGA, participujú na výmenných workshopoch, prednáškach zahraničných hostí a umeleckej reprezentácií fakulty a univerzity doma i v zahraničí. Medzinárodnú dimenziu oboch katedier determinujú ich dlhodobo rozvíjané kontakty s partnerskými katedrami v Českej a Poľskej republike, ale aj v Rakúsku a v Nemecku.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *KEGA* č. 020PU-4/2012 *Integrácia výsledkov komparatívnej hudobnej pedagogiky v európskom kontexte do umelecko-výchovných študijných programov (The integration of the results of comparative music pedagogy in European context into artistic-educational study programmes)*

Literatúra

Kolektív autorov, 1969: *20 rokov vysokoškolského vzdelávania učiteľov základných škôl na východnom Slovensku*. Prešov: Dekanstvo Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach.

Kolektív autorov, 1979: *30 rokov Pedagogickej fakulty na východnom Slovensku.* Prešov: Pedagogická fakulta v Prešove UPJŠ v Košiciach.

KÓNYA, Peter a kol., 2013: *Umelecké súbory Prešovskej univerzity v Prešove.* Pamätnica k 15. Výročiu Rady pre umeleckú činnosť (1998-2013). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN987-80-555-1039-2.

MATÚŠ, František, 2003. Nezávislé občianske združenie Prešovský hudobný spolok *Súzvuk.* In: *Súzvuk* 1 – *Aktivity Prešovského hudobného spolku Súzvuk v rokoch 2001 – 2002*. Prešov: *Súzvuk,* s. 7 – 11. ISBN 80-968949-2-7.

STREČKO, Ondrej, 1984. Realizácia úloh školskej politiky KSČ v podmienkach práce pedagogickej fakulty. In: *25 rokov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.* Košice: Východoslovenské vydavateľstvo n. p. Košice, s. 125 – 134. 83-010-84.

ŠIMČÍK, Daniel, 2013. Komorný vokálny súbor Piano Vokal. In: *Umelecké súbory Prešovskej univerzity v Prešove.* Pamätnica k 15. výročiu rady pre umeleckú činnosť (1998 – 2013). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 74 – 75. ISBN 978-80-555-1039-2.

Kontakt

prof. Mgr. art. Irena Medňanská, CSc.
Katedra hudby
Inštitút hudobného a výtvarného umenia
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1
080 01 Prešov
Slovakia
irena.madnanska@unipo.sk

doc. PaedDr. Božena Balcárová, PhD.
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
Slovakia
bozena.balcarova@pf.unipo.sk

INTEGRATÍVNE HUDOBNO-PEDAGOGICKÉ PRÍSTUPY AKO VÝZVA PRE VZDELÁVANIE UČITEĽOV

INTEGRATIVE MUSICAL-PEDAGOGICAL APPROACHES AS A CHALLENGE FOR TEACHER EDUCATION

Zuzana SLÁVIKOVÁ

Abstrakt

Príspevok reflektuje problematiku hudobno-pedagogických prístupov, ktoré sú orientované na komplexnosť a integráciu a chápu hudbu ako živý organizmus, jednotu a celok. V kontakte s umeleckou matériou sa preto vyhýbajú atomizovaniu a segmentácii na rôznych úrovniach. V oblasti hudobno-pedagogickej praxe majú povahu integratívnych polyestetických projektov a tvorivých dielní, čo predpokladá schopnosť pracovať s integráciou na úrovni zložiek, predmetov a jednotlivých druhov umení. Prezentovaný prístup si preto vyžaduje rozšírenie odborných kompetencií budúceho učiteľa primárneho vzdelávania o schopnosť polyestetického kreovania edukačného procesu predovšetkým o vlastnú skúsenosť s reflektovaným typom prístupu.

Kľúčové slová: komplexnosť, integrácia, integratívne polyestetické projekty

Abstract

Contribution reflects the issues of musical-pedagogical approaches, that are oriented to the complexity and the integration and understanding of music as a living organism, the unity and the whole. Therefore avoid atomised and segmentation at different levels in the contact with the artistic material. In the field of music teaching experience have form of integrative polyesthetical projects and workshops, which requires the ability to work with integration at the level of components, objects and different kinds of art. Our approach therefore requires the extension of professional competence of future teachers of primary education on the ability of creating the educational process first of all about his own experience with the reflection type of access.

Keywords: complexity, integration, integrative polyesthetical projects

Úvod

Nové skutočnosti a prebiehajúce procesy zmien vo vedách zaoberajúcich sa človekom nastoľujú nové problémové komplexy, ktoré majú svoje konzekvencie aj v oblasti filozofie umeleckej výchovy. Akcentuje sa požiadavka celostného prístupu – potreba syntézy a modelovania, priorizovanie dynamických štruktúr, vedomie vzájomných súvislostí a vzťahov, objavovanie

kontextu a zmyslu, univerzálnych princípov, otvorených systémov oproti existencii izolovaného a statického.

Princíp celostnosti sa uplatňuje vo výchove s tzv. psychagogickým rozmerom, čo znamená obrat k idey kultivácie porozumenia ľudským problémom, zmyslu ľudských životných situácií, schopnosti porozumieť sebe, druhým, svetu a našim možnostiam v ňom. Jej súčasťou je axiologicko-etická dimenzia, s nárokom na aktívnu a tvorivú integráciu hodnôt, na riešenie otázky ich komunikovania a individuálnej interiorizácie, odkrývanie zmyslu života ako najvyššieho integratívneho činiteľa ľudského správania a prežívania, ktoré završuje dosahovanie identity subjektu. V oblasti umenia majú pri hľadaní a objavovaní zmyslu nezastupiteľnú úlohu zážitkové, tvorivé a postojové hodnoty, ako ich vo svojich známych prácach prezentuje V. E. Frankl (1997).

V centre celostne orientovanej filozofickej antropológie a psychológie je mnohorozmernosť a dynamika človeka chápaná v jeho telesno-psychicko-sociálno-duchovnej integrite a celostnosti ako zaktualizovaná jedinečnosť a nezameniteľnosť.

V rámci snahy o reinterpretáciu chápania výchovy ako „starostlivosti o dušu**“** v kontexte tradícií európskeho myslenia a európskeho eticko-hodnotového rámca, je výchova chápaná ako „udalosť“, ako jedinečné stretnutie s niečím novým, ktoré vždy znovu vzbudzuje úžas, vedie k schopnosti úcty a vzťahu, prostredníctvom významu živej a komplexnej umeleckej skúsenosti.

Filozofia konkrétneho modelu umeleckej výchovy by preto mala vychádzať z analýzy a objasnenia podstaty výchovy a chápania človeka.

Prof. Ladislav Burlas (1997, 2012) apeluje na potrebu smerovania komplexnej múzickej výchovy k celostnému poznávaniu a vnímaniu a ako jeden z prvých na Slovensku zakomponoval do svojich vedeckých štúdií o pedagogike zásady vytvárania integrácie, ktorá by mala byť adekvátna integrite ľudskej psychiky a osobnosti.

Integratívne hudobno-pedagogické prístupy

Integratívne a polyestetické impulzy predstavujú alternatívu k hudobno-edukačným prístupom, ktoré preferujú statické, mechanisticky nastavené postupy a schémy osvojovania si hudobnej náukovosti (poučky, definície, abstraktne usporiadané poznatky a pod.). Tieto postupy na jednej strane nekorešpondujú s realitou živých javov a procesov, čím zužujú skutočný edukačný potenciál hudby, a na druhej strane predkladajú príliš abstraktné, zovšeobecnené poznatky (napr. stupnice, akordy a pod.). Pre deti je dôležité postupné odkrývanie a poznávanie procesov vznikania javov, ktoré viedli k ich zafixovaniu ako pojmov.

Pri chápaní hudby ako živého organizmu – jednoty, celku a uprednostňovaní priamej skúsenosti ako princípu, je hudobný časopriestor nedeliteľný. Atomizovanie na rôznych úrovniach, napr. segmentovanie celku na množstvo jednotlivostí (oddelenie melosu od rytmu, metra, tempa, artikulácie, farby, harmonickej funkčnosti a pod.) znamená rozkladanie hudby na v praxi neexistujúce abstrakcie.

V takomto chápaní teda nejde o negovanie tradície, ale o poukázanie na dôležitosť návratu ku koreňom a podstate hudobných pojmov, ale s hlbším a komplexnejším chápaním ich zmyslu a funkcií v teréne hudby a o prebúdzanie aktívneho vzťahu k problematike.

Hudobno-pedagogické prístupy orientované na komplexnosť a integráciu v oblasti hudobno-pedagogickej praxe majú povahu projektov, tvorivých dielní, workshopov (Pirníková, 2005), čím prekračujú hranice vyučovacej jednotky a školskej triedy smerom k mimoškolskej

výchove a skupinovej práci (deti rôznej vekovej skupiny). Sú orientované na komplexnosť v oblasti osobnostného rozvoja dieťaťa (ktorého súčasťou je aj hudobný rozvoj), jeho *kreatívneho* potenciálu, *celostného vnímania, prežívania a poznávania* v procese umeleckej aktivizácie detí a na *integratívne* snaženia na úrovni zložiek, predmetov, jednotlivých umení.

Dotýkanie sa poznávaného cez údiv, očarenie, umožňuje preniknúť k podstate veci a objavovať hlbšie súvislosti, reflektovať celý rad možných účinkov, vznikajúcich zo stretov a vplyvov navzájom pôsobiacich činiteľov, ktoré nasvecujú problém z rôznych uhlov pohľadu. Učenie sa prostredníctvom komplexnej umeleckej skúsenosti, kde sa kognitívny princíp spája s obrazovým je predpokladom prežitia a poznania hĺbky umeleckého diela. Koordinácia a integrácia umeleckých druhov pomáha oživovať citlivosť pre nadindividuálne a nadhistorické aspekty bytia. Vďaka celostnej percepcii na úrovni zmyslov, živej intuícii (archaické štruktúry mozgu, pravá hemisféra), schopnosti „vhľadu", imaginácii (skryté asociácie na pozadí celku, kde sa vytvárajú nové možnosti a pod.), rôznym vlastnostiam emocionálnej inteligencie – predovšetkým empatii, ale aj tvorivým kognitívnym procesom dochádza k vnútornej interiorizácii umeleckého zážitku. Predstavovanie a poznávanie sveta z rôznych uhlov pohľadu – kognitívne procesy, obrazy, metafory, symboly, príbehy ako kódy a šifry aj toho čo je neviditeľné a nepomenovateľné, skrytých významov a zmyslu (aj zmyslu bytia) stimuluje schopnosť nediferencovaného pohľadu na svet okolo nás a v nás (*myslenie*, *emocionalita*, *intuícia*, *zmyslové vnímanie*).

Synkretizmus zmyslov a imaginácie

Problém jednoty sveta nachádza analógiu s jednotou zmyslov, s fungovaním synkretickej imaginácie, ktorá zasahuje kreatívny potenciál, spirituálnu dimenziu človeka (hlbinný zmysel sa vynára na základe hlbších úrovní duchovného zážitku – participácia detí na etických archetypech apod.), zintenzívňuje prežívanie, ktoré je pociťované ako celostné. Intenzívne prežívanie následne vedie k sebareflexii – poznaniu vlastných emócií a ich pomenovaniu (zložky EQ) a k celkovému sebapoznávaniu. Sprievodným procesom je tu orientácia v symbolických asociáciách. Pohľad na prezentovaný problém rozširuje fenomenológia imaginácie Gastona Bachelarda a jeho chápanie archetypov, ktoré je iné ako u Junga. Ide mu predovšetkým o spájanie imaginácie so živlami, o schopnosť prežívania živlov. V centre jeho pozornosti nie je problém prijímania a poznávania obrazov, ale vytváranie vzťahu k tomu, čo je neviditeľné, nevnímateľné, čo sa nedá uchopiť konceptuálne, pojmovo, metódou, verifikáciou. Ide predovšetkým o vciťovanie, afektívnu pamäť, intímne prežívanie. Imaginácia tu vytvára nový spôsob videnia. Vydržať v bachelardovskom strede medzi dvomi pohybmi imaginácie (jedna sila smeruje k sfére „Arché", druhá k tomu čo je nové, jedinečné) predpokladá koncentráciu a otvorenosť (prameň tvorivého myslenia – pri vyradení aktuálneho myslenia sa vynárajú skryté súvislosti).

Tvorba hodnotového systému a odkrývanie zmyslu

Koncentrované prežívanie okamihu celou bytosťou a všetkými zmyslami je predstupňom hľadania zmyslu, dáva možnosť prechádzať hlbokou premenou. Pozornosť je momentom, kde sa spája intelekt a srdce. Toto tvorí významnú časť ľudského bytia. Kontakt s dielom preto prehlbuje a rozširuje bytie.

Je dôležité doplniť, že integrovanú osobnosť reprezentuje okrem kognitívnych a afektívnych zložiek aj motivačná zložka. Navzájom sa ovplyvňujú a stávajú sa komponentmi prežívania zmyslu života. To znamená, že nielen úsilie o napĺňanie cieľov vyvoláva pozitívne emócie, ale

aj pozitivne emócie (umelecké, tvorivé a zážitkové aktivity) silne podporujú snahu o napĺňanie cieľov. Človek má vrodenú organizačnú tendenciu k tomu, aby interpretoval a organizoval elementy podnetov do zmysluplných celkov a snaží sa tak hľadať výklad, ktorý mu bude ukazovať seba samého s určitým cieľom, ktorý má byť splnený, aby bol tvar naplnený.

Pri učení sa základom hľadania zmyslu je teda dôležitá skúsenosť z osobne prežitej situácie a z dôsledkov vlastného rozhodovania sa v nej (deti vyberajú obrazy, dotvárajú dej, voľba vlastných improvizačných možností a pod.). Ide tu o akýsi predstupeň tvorby hodnotového systému, nielen na základe kognície, ale predovšetkým vnútornej motivácie. Následne vytvorený systém chápania sveta determinuje rozhodnutia a voľby, ktoré dieťa konfrontuje s najvyššími uznávanými hodnotami, čím sa rozvíja pocit slobody, ale aj zodpovednosti za rozhodnutia. Prenášaním na rôzne situácie v živote sa učí hľadať odpovede na zmysel života, ktorý sa tak stáva silným faktorom v procese integrácie osobnosti jako ideálu fungovania človeka vo všetkých rovinách. S konceptom zmyslu života úzko súvisí aj fenomén múdrosti, ktorý V. Ruisel (2005) chápe jako jednotu „šírky" (empatia), „výšky" (inteligencia) a „hĺbky" (reflexivita). Hĺbka je chápaná tiež ako to, čo je neredukovateľné a odolávajúce dešifrovaniu a dekódovaniu svojou komplexicitou. Človeku pomáha formovať celostnejší obraz o určitom probléme. Z hľadiska perspektívy reflektovanej témy je zaujímavá skutočnosť, že múdrosť vyžaduje logiku, ktorá je založená na protikladoch a paradoxoch. Polyestetická skúsenosť umožňuje prežívanie existenciálnych protikladov a antropologických konštánt (radosť a smútok, život a smrť, dobro a zlo apod.).

Z vyššie uvažovaných súvislostí vyvstávajú otázky ohľadom východiska a efektívneho priestoru pre komplexné skúmanie a poznávanie dispozičného univerza hudby – jej pravidiel, vlastností, prvkov. Najdôležitejšou sa ukazuje živá skúsenosť reálneho sveta, ktorý obklopuje dieťa a zážitok presvedčivého obrazu, čo umožňuje integratívne orientovaný edukačný prístup.

Psychologická báza hudobno-scénických projektov pre deti - špecifiká vnímania a poznávania.

Dieťa mladšieho školského veku fixuje obraz hudby predovšetkým ako výrazu, živého dotyku prostredníctvom skúsenosti, preto je pre neho prirodzená stratégia, ktorá vychádza z gesta, obrazu, metafory a postupne buduje cestu k poznávaniu, ku štruktúre. Integráciou aktivít na úrovni zložiek, predmetov, či jednotlivých umení sa vďaka synestetickým prepojeniam jednotlivých umení v ich gestickej (výrazovej) stránke dosahuje vysoká zážitkovosť a zároveň prehĺbenie, či rozšírenie poznania.

Z psychologického hľadiska sa pri takomto postupe stimuluje schopnosť zapájania jednotlivých úrovní psychiky (uplatňujú sa rôzne psychosemiotické transformácie) – celostné vnímanie, intuícia, imaginácia, fantázia, vnímavosť pre symbolizačné procesy a archetypálne významy, afektívna zložka a empatia, senzorická intermodalita (tzv. synestézie) a kognitívne procesy. U detí mladšieho školského veku tvorí východisko predovšetkým detský synkretizmus a archetypálna obrazotvornosť. Mobilizuje sa tak nielen tvorivý, ale celkový osobnostný potenciál dieťaťa, prepája sa spontánnosť, improvizácia s rozvíjaním myslenia, pamäti, intuitívne s racionálnym, myslenie s cítením a hodnotovým systémom. Dieťa v mladšom školskom veku tiež potrebuje dostatok príležitostí k precvičovaniu všetkých psychických funkcií, aby malo možnosť objaviť a rozvinúť svoju dominantnú funkciu (zmysly, intuícia, myslenie, cítenie),

ktorá je jeho prirodzenou stránkou a ktorá sa stane vedúcim elementom a oporou celého vedomého fungovania jeho osobnosti.

Zo skúseností hudobno-výchovnej praxe sa ukazuje, že niektoré prístupy k tvorbe integratívnych projektov sa orientujú len na samotný zážitok (na prvoplánové prepájanie, na aktivizáciu bez hlbšieho koncepčného ukotvenia), bez premysleného prepojenia s tým, čo má byť prijaté, hlbšie a širšie pochopené, či posilnené. Chýbajú tu akoby ďalšie etapy, či články v reťazci – reflexia, zovšeobecnenie a vznik novej poznávacej skúsenosti (objavovanie poznávania). Z uvedených dôvodov preto v oblasti školskej a mimoškolskej hudobnej edukácie považujeme za veľmi komplexný, rešpektujúci detský synkretizmus ten typ prístupu, v rámci ktorého je východiskom samotná hudba, jej štruktúra, ako nositeľ významu a zmyslu. Dramatické jadro je tu vyťažené priamo z vnútorného procesu hudby, vychádza z inscenovania síl, ktoré sú obsiahnuté v hudobnej štruktúre konkrétnej skladby. Filozofia a budovanie takého typu projektu sa začína metaforickým nápadom, ktorý pomáha vznikať sujetu a obsiahne podstatu problému. Východisko pre didaktizáciu hudobno-teoretickej problematiky predstavuje namodelovanie zážitkovej bázy, aby sa aktivizovala spontánna, mimovoľná, intuitívna a emocionálna participácia detí cez pohybové, tanečné, vokálne, inštrumentálne, výtvarné aktivity, alebo priamu participáciu k reálnemu zneniu skladby. Objavovanie poznávania, prenikanie do štruktúry sa tak realizuje postupom od obrazu k pojmu, od hudobného zážitku k poznávaniu elementárnej štruktúry. Takýto postup má navyše svoje opodstatnenie vo fylogenetickom vývoji a ontogenetickom vývine detí mladšieho školského veku. Výsledný produkt pedagogického procesu môže prerásť aj do verejnej prezentácie, kde dochádza k vzájomnému pôsobeniu účinkujúcich a publika, čo z psychologického hľadiska ponúka deťom nový pohľad na svoj výkon.

Metafora v hudobno-scénickom projekte

V teréne hudby je metafora chápaná predovšetkým v intenciách jej kognitívneho potenciálu. Je súčasťou štruktúry nášho myslenia, ktoré prebieha v analógiách, je sprostredkovateľom medzi obrazmi a hudobnými pojmami, preto vedie k oživeniu a významovému výkladu základných hudobných pojmov. Na úrovni fungujúcich subsystémov mozgu podnecuje interakciu medzi pravou a ľavou hemisférou. Tým, že umožňuje poznávať náhlym vhľadom, preniká do hĺbky, mimo racionálny prístup, vyžaduje si spoluprácu intuície, empatie. Neurčitosť a náznakovosť vznikajúcich asociácií a konotácií je poukazom k nevyčerpateľnosti a hĺbke poznávaného, čo je prevenciou voči schémam a poučkám.

Pri budovaní sujetu, ktorý začína metaforickým nápadom, môžu deti cez metaforu reálneho vnímania priestoru a času objavovať, ako sa premieta do základných vlastností hudobného časopriestoru. Metaforizácia hudby konfrontuje novú, poznávanú, objavovanú vlastnosť, špecifikum hudby so známou, už prežitou a osvojenou skúsenosťou. Známe a blízke tu silno vplýva na nové, nejasné, neurčité (Pirníková, 2000). Integrácia viacerých umení v ich gestickej (výrazovej) stránke navyše spúšťa synestetickú metaforu, čo u detí stimuluje imagináciu a intuíciu a prehlbuje zážitok a poznanie.

Efektívnosť metaforizácie sa pritom výrazne zvyšuje, keď aktivizujúca a energetizujúca zložka metaforickej dvojice (vehikulum) je viazaná na živé procesy v prírode, kozme a na základné symbolické štruktúry imaginácie, čo oživuje archetypálnu bázu a stimuluje symbolizačné procesy (symbolika prírodných živlov, symbolika stromu, kruhu, stredu, časovej cyklickosti a pod.).

Využitie metafory v konkrétnom hudobno-scénickom projekte

Priorizovaný typ hudobno-scénických projektov chceme prezentovať na príklade metaforického vizuálno-pohybovo-dramatického stvárnenia kompozície J. Hatríka z cyklu detských piesní so sprievodom klavíra na texty slovenských ľudových hádaniek „Vysoký otec, široká mať". Hudobný priestor je tu stvárňovaný cez vymedzenie sveta prírody a živlov, pôsobenie univerzálnych kozmických síl, ktoré sú ovládané gravitáciou.

Prostredníctvom metafory „Nebeského otca" a „Matky zeme" autor definuje hudobný priestor ako vertikálu (akordy a súzvuky) a horizontálu (melódia, ktorá je na úrovni elementaristiky prezentovaná predovšetkým ako pozorovanie malých semienok, teda motívov, ktoré sa spájajú, reťazia do fráz, tém, ich dialógu a pod. – možná analógia s vývinom reči). „Hudba chodí a tancuje po zemi spolu s človekom, vznáša sa hore nad oblaky, kvapky tónov sa vracajú na zem, aby sa znovu vyparovali do melódií. Slnko a svetlo harmónie ožaruje všetky deje." Deti ďalej učí spoznávať hĺbku a plasticitu hudobného priestoru pri práci s dynamikou, artikuláciou, farebnosťou a časovú dimenziu hudby pri práci s pulzáciou, rytmom a metrom.

Metaforický obraz **„Vysoký otec, široká mať"** – v hudobnom úryvku predstavuje ***chorál*** ako výraz duchovných síl. V symbolickej podobe je prezentovaný ako spev dvíhajúci sa k nebesiam – melodický model má stúpajúcu tendenciu, potom klesá dolu, vracia sa k zemi (horizontála), čím vytvára oblúk v rozmedzí oktávy. Samotné určenie tempa korešponduje s fyziologickými procesmi dýchania, tepom srdca, pomalými krokmi a pod. Organový bod ako statický prvok pevne stojaci na zemi spolu s pokojným plynutím melodického oblúka, svojou vyváženosťou a objektívnym odstupom symbolizuje duchovný rozmer chorálu, ale aj túžbu rásť. Evokuje tiež pravidelné plynutie lineárneho času.

Metaforický obraz **„Na jar sa pestro oblieka"** – v hudobnom úryvku predstavuje ***tanec*** „Matky zeme" ako prejav vitality, radosti, živelnosti. V symbolickej podobe je prezentovaný melódiou s kratšími melodickými frázami, v kombinácii asymetrického členenia so symetrickým (2 trojtaktia v rozpätí kvinty a 2 štvortaktia). Rytmus je rafinovaný, lebo tiež kombinuje párne a nepárne tvary. Ostinátna figúra v sprievodných hlasoch je rytmicky bohatá a spolu s melodickou pestrosťou, hravosťou a premenlivosťou evokuje cyklický čas. Nepravidelné pulzovanie basového tónu vychádzajú z textu, čo je cesta jeho priblíženia k deťom.

Hudobný obraz **„Nad vodami, nad poľami**" symbolizuje vývoj a prechod dažďa do búrky, oparu až k dúhe, ako zastaveniu času a prežívaniu akoby scenérie prítomného okamihu. Postupné zahusťovanie štruktúry rytmicko-harmonického ostináta, využívanie tritónového disonantného motívu a pravidelne pulzujúce sprievodné hlasy evokujú gradáciu napätia a vyvrcholenie búrky. Napätie sa postupne uvoľňuje ustrnutím harmónie za účelom primátu zvukovosti a vykreslenia hmly, ktorá sa dvíha zo zeme a stráca sa hore, v oblakoch. Posledný obraz vykresľuje dúhu po búrke – ťažisko tu tvorí dvojhlasná melódia ako nápev slovenskej ľudovej melodiky, doplnená jasným kadenčným harmonickým sprievodom, ktorá v pokojnom, majestátnom plynutí vyúsťuje do úplného uvoľnenia, akoby zastavenia času a prežívania prítomného okamihu. Spev aj pohyb detí ustanú a v klavíri zaznie názvuk starobylej ľudovej piesne, ktorá v cykle vyjadruje slnko („po širokom mori, zlatý tanier pláva").

Chorál a tanec tu symbolizujú spojenie prírodného a duchovného, spojenie dvoch foriem plynutia času (lineárny a cyklický čas), ktoré sa v živote a v hudbe navzájom dopĺňajú a prelínajú. Záverečný obraz dúhy umožňuje koncentrované prežívanie prítomného okamihu – dimenzia hĺbky, reflexivita. Demontáž hotových skladieb v prípravnej fáze tu môže slúžiť ako pedagogické východisko pre detskú improvizáciu. Spev môže byť pripravený a výtvarná a po-

hybová zložka improvizované. Všetky aktivity potom splynú do jednoty, aby vyjadrili symboliku prírodných živlov, ktoré človeka obklopujú. Jednotlivé obrazy cyklu je možné spievať samostatne, pri zachovaní základného poradia, tiež uvádzať scénicky, alebo s prvkami dramatizácie, či s možnosťou iného dramaturgického uchopenia, napr. využitia ľudových riekaniek.

Komplexne postavený integratívny projekt, ako sme ho vyššie prezentovali, kde východisko tvorí hudba tiež stimuluje psychiku ako celok – všetky psychické funkcie ako ich chápe C. G. Jung (intuícia, zmyslové vnímanie, emocionalita a myslenie):

Intuícia:

- Pedagogický postoj autentického prístupu k dielu, ktorý zachytáva najhlbšie aspekty dialogickej povahy výchovy učí priamo sa dotýkať, vnímať a reflektovať *svet ako celok*.
- V teréne hudby využíva metódu rozvoja tvorivosti – *metaforu*, čo stimuluje obrazotvornosť a vedie k schopnosti simultánne nasmerovať úsilie viacerými smermi a tak spájať prvky, ktoré nemajú nič spoločné, otvárať priestor pre nové možnosti (pravohemisférové procesy).
- Synestetická metafora umožňuje *„vhľadom"* objaviť hĺbku i podstatu významu a zmyslu, kam by sa nedostal racionálny postup.

Zmyslové vnímanie:

- východiskom je *živá skúsenosť* a priame dotýkanie sa „tvári hudby", zoznamovanie sa s umeleckou matériou (zvukom, priestorom, jej objavovanie v činnosti, hre);
- mimovoľné, reflexívne prenikanie do gestiky a štruktúry cez *priame aktivity* (pohyb, tanec, výtvarný prejav, vokálne a inštrumentálne aktivity, dramatizácia);
- spájanie viacerých zmyslových modalít (*zmyslový synkretizmus* stimuluje imaginatívno-asociatívne a fantazijné predstavy, ktoré sú viazané na emocionalitu).

Emocionalita a myslenie:

- Spontánne momenty emocionálnej participácie sú postupne intelektualizované a zakotvené do štruktúry, čím sa rozvíja hudobné myslenie, dochádza k poznaniu hudobných zákonitostí a výstavbe pojmov (priame aktivity, využívanie elementárnej kompozície, pestovanie schopnosti improvizácie a pod.).
- Efektívnosť prezentovaného typu integratívnych hudobno-scénických (dramatických) projektov spočíva aj v princípe špirály, kedy ten istý projekt môže poskytnúť viacero variantov podľa veku a disponovanosti detí. Môže teda smerovať ku stále komplexnejšiemu poznaniu.

Záver

Pre konštatované a prezentované vlastnosti, schopnosti a možnosti využitia chápeme využívanie metafory v hudobno-edukačnom procese ako prototyp kreatívneho aktu vo všeobecnosti, s otvorenými možnosťami (doposiaľ nepreskúmanými) pre využitie v umeleckej pedagogike. Preto by bolo prínosné zaradiť do obsahu hudobnej didaktiky, resp. iných predmetov zameraných na problematiku integratívnych a polyestetických snažení modelové projekty tohto typu.

Príprava a tvorivá realizácia integratívnych projektov kladie zvýšené nároky na prípravu budúcich učiteľov, pretože prekračuje rámec bežného, tradičného pedagogického proce-

su a predpokladá schopnosť pracovať s integráciou jednotlivých umení. Prezentovaný prístup si preto vyžaduje rozšírenie odborných kompetencií budúceho učiteľa primárneho vzdelávania o schopnosť polyestetického kreovania edukačného procesu a predovšetkým o vlastnú skúsenosť s prezentovaným metodickým postupom v rámci ním nadobúdanej elementárnej hudobnej gramotnosti.

Literatúra

BURLAS, Ladislav, 1997. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: FHPV PU, ISBN 80-88885-06-X.

BURLAS, Ladislav, 2012. *Zvuk – problém hudobnej estetiky a hudobnej pedagogiky.* Žilina: EDIS, ISBN 978-80-554-0613-8.

FRANKL, Viktor, Emanuel, 1997. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, ISBN 80-85319-63-2.

RUISEL, Vladimír. 2005. *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar, ISBN 80-551-1059-X.

HATRÍK, Juraj, 1997. *Drahokam hudby*. Nitra: UKF, ISBN 80-8050-141-6.

HATRÍK, Juraj, 2007. Metafora ako most medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovým. In: Zborník referárov zo seminárov *„Pedagogická Dvorana*“. Bratislava: AUHS, H plus, s. 37 – 42. ISBN 978-80-88794-47-9.

HATRÍK, Juraj, 2014. *Ajhľa, příroda!* I. Vysoký otec – široká mať… cykly 1 a 2-hlasných detských zborových obrazov so sprievodom klavíra na texty slovenských ľudových hádaniek (upravených, doplnených a zostavených autorom). Bratislava: H plus.

HUDÁKOVÁ, Jana, 2009. Tvorivé modely pre vyučovanie hudobnej výchovy na základnej škole – z výsledkov Didaktiky Hv a hudobných dielní na FHPV PU. In: *Višegradské semináře*. Praha: UK, ISBN 978-7290-382-5.

PIRNÍKOVÁ, Tatiana, 2000. Metafora ako most medzi obrazovým a racionálnym poznaním. In *Musica viva in schola*. Brno: PdF MU, roč. 16, s. 71 – 79.

PIRNÍKOVÁ, Tatiana, 2005. *Sny-Projekty-Dozrievanie*...Hudobný workshop ako priestor pre integráciu. Prešov: Súzvuk, ISBN 80-89188-07-9.

Kontakt

doc. PaedDr. Zuzana Sláviková, PhD.
Kabinet výskumu detskej reči a kultúry
Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
zuzana.slavikova@unipo.sk

PODNETY HUDOBNÉHO SKLADATEĽA JURAJA HATRÍKA PRE PEDAGOGIKU A ICH POTENCIÁL PRE BUDÚCNOSŤ

JURAJ HATRÍK´S IMPULSES FOR PEDAGOGY AND THEIR POTENCIONAL FOR FUTURE

Tatiana PIRNÍKOVÁ

Abstrakt

V príspevku autorka predkladá analýzu projektu školských textov pre vyučovanie Hudobnej výchovy na 1. stupni základných škôl *Drahokam hudby* hudobného skladateľa a pedagóga Juraja Hatríka, ktorý sa v praxi podarilo presadiť len v čiastočnej podobe. Zároveň pripomenie pedagogické pôsobenie skladateľa na pôde Pedagogickej fakulty v Prešove. Približuje širší kontext pedagogicko-výchovného konceptu skladateľa, ktorý prezentuje tvorba pre deti, umelecko-pedagogické projekty, odborné štúdie, metodické texty. Naznačuje perspektívy aktívneho uplatnenia novátorských prvkov, ktoré v sebe prezentovaný autorský koncept nesie.

Kľúčové slová: integrita, komplexnosť, umelecká výchova, kreativita

Abstract

The author of the paper presents an analysis of a project of educational texts *Jewel of Music* for teaching Music at the first stage of primary schools by a composer and teacher Juraj Hatrík which has been used in practice only partially. The paper also deals with Hatrík's pedagogical activity at the Faculty of Education in Prešov. It focuses on a broader context of composer's pedagogic-educational concept represented by works for children, artistic-pedagogic project, scientific papers, and methodical texts. It also suggests perspectives of active application of innovative elements incorporated in the presented authorial concept.

Key words: integrity, complexity, arts education, creativity

Hudba a hudobný prejav stoja v ohnisku spontánnych detských aktivít. Spájajú sa prirodzene s riekankou, básničkou, rozprávkou, príbehom. Ponúkajú priestor pre vlastný prejav, možnosť špecifického videnia sveta, spôsob autentického poznávania. Dokážu v syntetickom spojení s ďalšími umeleckými činnosťami udržať detskú mentalitu v stave počiatočnej celostnosti a bezprostrednosti a viesť ju ďalej k spontánne sa rozvíjajúcim emocionálnym i racionálnym intelektuálnym prienikom a postojom.

Zdrojom pre využívanie elementárneho muzicírovania sa v rámci školských systémov, ktoré pojali hudobnú výchovu ako neoddeliteľnú súčasť vzdelávania, stali ľudové prejavy jednotli-

vých národov a kultúr ako aj autorské umelecké stvárnenia, postupy, koncepty. Modernizácia podmienok pre súčasnú školu, prienik mnohých technických postupov a racionalizácia prístupov vo vyučovaní spôsobili, že prirodzený múzický prejav detí sa začal považovať v hierarchii požadovaného výkonu za druhoradý, prípadne nadstavbový. Vplyvom civilizačných trendov, ktoré oslabujú prirodzený vzťah k prírode a k človeku, k jeho duchovnej kultúre sa z podstaty súčasného vzdelávania rovnako začala vytrácať aj samotná úcta k dieťaťu a k prirodzenej podobe detstva.

Juraj Hatrík (1941) je súčasný hudobný skladateľ, pre ktorého predstavuje detský svet trvalý inšpiračný zdroj pre vlastnú umeleckú tvorbu. Neobmedzuje sa v nej len na prípravu skladieb, vďaka ktorým žiak zvláda techniku nástrojovej hry, komorného muzicírovania či hlasovej prípravy, tak, ako je to bežné u väčšiny hudobných skladateľov. Nie je preňho dominantným ani pozorovanie fenoménu dieťaťa zobďaleč a následné hudobné zobrazenie jeho sveta alebo spontánneho správania. Hatrík ako autor a realizátor mnohých programov pre deti a mládež sa s detskou mentalitou bezprostredne a dlhodobo konfrontuje, hľadá a ponúka také modely komunikácie, v ktorej je dieťa vystavené priamej konfrontácii a prizývané k živému dialógu.

Vďaka vedomému záujmu o umeleckú tvorbu pre deti, podrobnému štúdiu psychológie detského vývinu a systematickému výskumu problematiky vývoja hudobných schopností dokáže vnímať dieťa komplexne, s jeho svetom trvalých potrieb, predstáv, túžob i meniacich sa záujmov a záľub. V prostredí slovenskej hudobnej kultúry je touto svojou dispozíciou výnimočný.

Skladateľ je autorom rozsiahleho pedagogicko-umeleckého konceptu, ktorý zahŕňa množstvo samostatných skladieb a cyklov, určených detskej vokálnej či inštrumentálnej interpretácii, hudobno-dramatických projektov, stvárnenie ktorých je podmienené celými detskými kolektívmi, výchovných programov pre deti, interpretovaných profesionálnymi umelcami, rozhlasových cyklov a televíznych programov určených detskému poslucháčovi. Veľká časť jeho autorských projektov vznikla na základe workshopovej práce so študentmi v rámci predmetu *Hudobná dielňa*, postupne rozširovaného o špecializáciu *Modely a prax pedagogickej komunikácie o hudbe*, ktorý vyučoval viac ako 20 rokov na Vysokej škole múzických umení v Bratislave. Na vyššej úrovni teoretickej reflexie realizoval v pedagogickej praxi koncept percepčnej analýzy, postupne prehlbovaný a rozširovaný o semiotické aspekty. Hatrík je autorom viacerých metodických textov, príspevkov k inovatívnemu vyučovaniu hudby a zároveň odborných textov a štúdií, venovaných problematike umeleckého školstva a tvorivého vyučovania hudby (podrobná informácia o dielach, tvoriacich súčasť obsahu hudobnej výchovy v základnej škole, teda učebniciach, učebných osnovách, metodických príručkách a nahrávkach sa nachádza v samostatnej kapitole knihy E. Čunderlíkovej. In: Čunderlíková, 2013, s.42-46). Skladateľ inicioval založenie stavovskej organizácie - *Asociácie učiteľov hudby Slovenska* a ako jej predseda spoluorganizoval celý rad vzdelávacích seminárov (problematike vyučovania na 1. stupni ZŠ bol v roku 1995 venovaný jeden z prvých seminárov, nazvaný *Hudobná výchova na 1. stupni ZŠ – perspektívy predmetu, profil učiteľa*. In: Čunderlíková, 2013, s.14). Motívy z jeho detskej tvorby sa objavujú v komorných, orchestrálnych či scénických kompozíciách ako rovnocenné súčasti komplikovanej a zrelej hudobnej štruktúry.

Hatríkov prvotný návrh projektu *Drahokam hudby* bol zamýšľaný ako projekt školských textov hudobných čítaniek a učebníc hudobnej výchovy pre 1.-8. ročník základných škôl (Hatrík, 1996, v archíve autora). Verejnosti ho skladateľ v upravenej podobe prezentoval ako *„projekt školských textov pre vyučovanie Hudobnej výchovy na 1. stupni základných škôl“* (Hatrík, 1995, 1996, in: *Múzy v škole*). Podnetom k jeho vzniku bola konkrétna príležitosť zúčastniť sa

výberového konania na učebnice hudobnej výchovy pre základné školy, zároveň však aj skladateľova ambícia zúročiť a sumarizovať dlhoročné dielčie skúsenosti z práce s deťmi a pre deti a povýšiť ich do stavu systematického uchopenia, ktoré by bolo využiteľné v priestore školského vyučovania. Za hlavný dôvod, prečo skladateľ so svojim projektom vtedy na konkurze neuspel, je s odstupom času možné považovať neochotu predstaviteľov štátnych inštitúcií (Ministerstvo školstva, Štátny pedagogický ústav, Metodické centrum) venovať tejto autorskej koncepcii nadštandardnú pozornosť. Príklady z histórie totižto ukazujú, že na presadenie autorsky originálnej koncepcie, v nadštandardnej miere integrujúcej tvorivé podnety, je potrebná zvýšená podpora a sústredený centrálny záujem nadriadených organov. Len vďaka nim dokázali presadiť filozofiou podobné kreatívne projekty v iných krajinách - v Rakúsku koncepciu elementárneho muzicírovania *Schulwerk* skladateľa C. Orffa, ktorý dnes zaznamenáva úspešnosť na celom svete, v Maďarsku intonačnú metódu Z. Kodaya, v Japonsku inštrumentálnu metódu Suzukiho a pod. Kameňom úrazu úspešnej aplikácie projektu do praxe je zároveň nízka úroveň otvorenosti ku kreatívnym prístupom, ktorú komunita učiteľov hudby na základných školách dlhodobo vykazuje. Je to odraz pretrvávajúcich schematických postupov a teoretizujúcich prístupov, s ktorými sa konfrontovali už ako študenti počas vysokoškolského štúdia a zároveň demotivačná kampaň, ktorá je voči marginálnemu postaveniu umelecko-výchovných predmetov v školách dlhodobo vedená. Je preto dôvod domnievať sa, že problémy s realizáciou by nastali aj v prípade, že by projekt prijatý bol.

Hatríkov koncept, ktorý prihliadal na optimálnu klímu školy a zároveň v sebe niesol autorský rukopis, vyžadoval podstatne sústredenejšiu a komplexnejšiu prípravu jeho vykonávateľov - učiteľov a tvorivých pedagogických pracovníkov, a teda i nadštandardný prístup štátnych orgánov. Nebol však nerealizovateľný. Práve naopak, jeho overovanie a alternatívne presadzovanie do praxe, ktoré trvá dodnes – či už v rámci vysokoškolského vzdelávania študentov, seminárov pre učiteľov alebo samotnou realizáciou s deťmi - ukázalo mnohé spôsoby, ako by bolo možné silný autorský rukopis premeniť na univerzálne uchopiteľný postup, alternatívne dostupný a využiteľný aj pre bežného učiteľa či vychovávateľa.

Východiskom pre koncipovanie samotného projektu bola predstava, že *„hudba je vnútorne i navonok integrovaný celok“*. Autor v ňom dbá na konkrétne prepájanie jednotlivých hudobných zložiek (spev, inštrumentálne aktivity, pohyb, počúvanie), rovnako však i špecifických výrazových prostriedkov hudby (melodika, rytmus a metrum, harmónia, forma, dynamika, tempo, agogika) a súčasne i na smerovanie k jednote s prejavmi života a kultúry, k integrácii s ďalšími výchovami (výtvarná, telesná, etická, dramatická výchova) a s kognitívne orientovanými predmetmi (matematika, fyzika, prírodopis..). Za cieľ si preto stanovil popri opieraní sa o vrodené prirodzené predpoklady detí, viazané na nevyhnutnosť celostného vnímania obrazov a modelov okolitého sveta, synkretické spojenie reči, pohybu, spevu, tanca, vizuálneho obrazu, aj položenie zážitkových základov pre postupnú intelektualizáciu hudobných zákonitostí. K sýteniu prvotného *„hladu po dotyku“*, zabezpečovaného vnímaním obrazu hudby ako výrazu, mal postupne pribúdať *„hlad po zmysle“* (ide o termíny psychológa E. Berneho, ktorého koncepciu hrových postupov J. Hatrík vo svojej pedagogickej práci bohato využíva) – živený zážitkami zo štruktúry hudobného diela. Návrhmi konkrétnych didaktických postupov, rešpektujúcich polyestetické aspekty a integratívne prístupy, improvizáciu a tvorivé hry, hudobno-dramatické stvárňovanie hudby, vychádzajúcich z predstavy, že treba v žiakovi pestovať celostnú predstavu o hudbe, sa chcel autor vyhnúť obmedzeniam, vyplývajúcim zo *„škatuľkovania a pseudodidaktického izolovania jednotlivých zložiek Hv“* (Hatrík, 1995, s.8). Originálnym bol autorov

zámer nesústrediť sa na prípravu tradičnej učebnice, lež usilovať o *„knihu o hudbe“, „čítanku*“, s pridanými prvkami pracovných listov a s metodickými pokynmi pre učiteľa i rodiča. Avizoval netradičný, novátorský počin. Špecifikom predkladaného materiálu zároveň bolo, že bol z polovice autorský a z polovice prevzatý z didakticky vhodnej hudby iných skladateľov a ľudových piesní. Komplexy motivačných podnetov skladateľ smeroval k využitiu jednotlivých zložiek, stránok, vrstiev hudobnej výchovy, ktoré nazval „koše“. Ako zástanca plurality a alternatívnosti v hudobnej výchove sa tak chcel vyhnúť zotrvačnosti schematického a prežitého. *„Samotná povaha umenia si vynucuje túto toleranciu a demokratičnosť* v teréne umeleckej pedagogiky“ (Hatrík, 1997, s.10). Jednotlivé koše autor postupne kompletizoval do tejto podoby:

1. *Spievajže si, spievaj...*(vokálne činnosti),
2. *Muzikanti, hrajte!* (inštrumentálne činnosti),
3. *Do kroku i do skoku...* (pohybové činnosti s hudbou),
4. *Stavebnica hudby* (hudobná gramotnosť),
5. *Napni sluch!* (počúvanie, rozvoj aktívnej percepcie),
6. *Poď sa so mnou hrať!.* (kreatívne skupinové hry, hrové situácie, improvizácie, hudobná dielňa),
7. *Na scénu, prosím!* (hudobno-dramatické stvárnenie hudby),
8. *Kde bolo, tam bolo...* (pestovanie zmyslu pre čas, tradíciu, históriu),
9. *S hudbou poza bučky...* (hudba a prieniky do iných predmetov, pestovanie predstavy o hudbe ako prejavu života).

Spôsob detailného uchopenia problematiky aj s podrobnými metodickými návrhmi a postupmi radí tento koncept dodnes u nás na Slovensku k najkomplexnejším a v tomto smere neprekonaným. Aj napriek tomu, že projekt neprešiel konkurzným konaním (resp. bol vyhodnotený ako druhý najlepší), bol do praxe postupne presadzovaný – alternatívne a čiastkovo a zároveň skladateľom ďalej rozvíjaný. Jeho vybrané modely boli súčasne zahrnuté do nových učebníc *Hudobnej výchovy v základných školách* autorov Eva Langsteinová a Belo Felix (napríklad: In: Langsteinová, Felix, 2013, s.27-28).

V druhej polovici 90.rokov prijal Juraj Hatrík ponuku pedagogicky pôsobiť, a teda v praxi predstaviť dielčie aspekty projektu Drahokamu hudby, na dvoch vysokých školách. Najprv to boli blokové vstupy na Pedagogickej fakulte vtedy ešte UPJŠ v Prešove (išlo o semináre v rámci dvoch školských rokov: 1995-96, 1996-97), ktoré však nepredstavovali kontinuitnú prácu s jednou skupinou, ale príležitostné stretnutia s rôznymi skupinami študentov. Po nich nasledovalo súvislé 4-ročné systematické pôsobenie na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre, kedy skladateľ viedol jednu skupinu študentiek odboru *Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie*. Výsledný dielňový produkt na motívy rozprávky H. Ch. Andersena – *Cisárov slávik* (in: Čunderlíková, 2013, s.34), bol prezentovaný z videozáznamu v Mozarteu v Salzburgu - ako projekt s prvkami polyestetickej a integratívnej pedagogiky (in: Blažeková, 2011, s.33). Skúsenosti z vyučovania Juraj Hatrík zhrnul do učebného textu *Drahokam hudby I – text k predmetu Hudobná výchova s didaktikou (nielen) pre študentov učiteľstva na 1. stupni základnej školy* (Hatrík, 1997). Slovo „nielen“ má v názve svoje opodstatnenie. Učebné texty predstavujú totižto nielen zásobáreň konkrétnych hudobných nápadov s popisom možností ich didaktického využitia, ale aj množstvo skladateľových rád a podnetov, týkajúcich sa filozofie výchovy, psychológie vyučovania, tvorivosti, komunikačných modelov, atď. Z vlastnej skúsenosti môžem potvrdiť možnosť univerzálneho využitia textov – čiastkovo som s nimi pracovala v rámci predmetov Teória hudby,

Harmónia, Hudba pre deti, ktoré som vyučovala na Katedre hudby FHPV PU v Prešove, príklady som bohato využívala v rámci vyučovania na Základnej umeleckej škole v Kežmarku, v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov hudobného odboru, ale aj ďalších umeleckých oblastí a odborov. Podnety, v učebných textoch sa nachádzajúce, sú podstatne univerzálnejšej, ako len metodicko-didaktickej povahy, majú schopnosť inšpirovať vo všeobecnosti pedagógov, pre ktorých je tvorivá práca s umeleckým dielom ťažisková, a tak je potenciál pre ich využitie široký a stále aktuálny.

K zúročeniu výsledkov pedagogického pôsobenia Juraja Hatríka na oboch spomínaných fakultách, vrátane domovskej hudobno-tanečnej fakulty VŠMU v Bratislave, je možné prirátať aj neskorší vznik viacerých pomocných metodických textov, využiteľných univerzálne – pre študentov i učiteľov. Ide o algoritmické rady:

a/ ako narábať s piesňou pri jej úprave a používaní,
b/ ako pripravovať projekt (*Trinásť – hudba pri nás...*In: Čunderlíková, Hatrík, 2012, s.49-52).

Pri zostavení osnovy pre konkrétne aktivity a činnosti v projekte *Drahokam hudby* – pre 1. stupeň ZŠ autor vychádzal z vlastných autorských výchovných projektov, v praxi dlhodobo etablovaných, či už v podobe rozhlasových relácií alebo výchovných koncertov. Zahrnul doňho projekt *Medzi Trpaslúšikmi,* ktorý vznikol koncom 70. rokov v Československom rozhlase. Prácu na ňom autor spätne vníma ako zlom, kedy prešiel z *„intuitívneho štádia tvorby pre deti a záujmu o detskú osobnosť v súvislosti s hudbou do štádia systematického, dalo by sa povedať odborného a odborne fundovaného*“ (In: Hatrík, Čunderlíková, 2003, s.38). V projekte desiatich rozhlasových príbehov uja Reportéra a jeho priateľov, siedmich Trpaslúšikov sa už prejavila postupnosť krokov, na základe ktorých sa dieťa zoznamuje s materiálom hudby. Nápad metaforizácie diatonického radu Hatrík ďalej rozvíjal s odstupom rokov v inom príbehu, v spevohre – *Statočný cínový vojačik* (1994) – kde metaforizáciu už kompletného, 12-tónového radu využil ako východisko pre poznávanie rozšírenej tonality, pohybu v modálnom priestore (podrobná analýza spevohry a opis jej hudobno-dramatického spracovania so študentmi Katedry hudby a žiakmi ZUŠ sa nachádza v mojej monografii, kde analyzujem zároveň autorskú realizáciu ďalších dvoch projektov J. Hatríka. In: Pirníková, 2005, s.60-88). Predchádzal mu cyklus rozhlasových príbehov *Záhadné pesničky,* kde šlo o posun z polohy elementárnej senzibility k intelektualizácii postojov a prístupov. Skladateľ v ňom nachádzal v známych obligátnych detských piesňach materiál pre kognitívne poznávanie, pričom na základe fabulácie hudobných príbehov motivoval deti nielen k osvojovaniu si pesničiek, ale aj k pozorovaniu ich štruktúry, hľadaniu ich vnútorného zmyslu, k flexibilnému narábaniu s nimi.

Oblúk zamýšľaných aktivít smeroval Hatrík k druhému stupňu - projekt pracovne nazýval *S hudbou poza školu* - v ktorom by práve stabilne vypestovaná sústava hodnôt, fixovaná cez aktívny zážitok poslúžila ako východisko pre slobodné prijímanie, triedenie a selektovanie impulzov z oblasti populárnej hudby, rocku, džezu. Autor zamýšľal predložiť a rozvinúť pre potreby druhého stupňa aj projekt *Tváre hudby*, ktorý by integroval návrhy skupinových kreatívnych aktivít, hudobno-dramatických hier na spôsob Komenského „schola ludus“ so získavaním poznatkov z dejín hudby, hudobnej teórie, interpretácie, publicistiky. atď.

Ťažisko Hatríkových pedagogických aktivít sa odklonom od problematiky základných škôl postupne prenieslo na základné umelecké školy. Do konceptu vzdelávania učiteľov, ktorému sa v posledných rokoch sústredene venuje, zakomponoval okrem využitia bohatých konotá-

cií, ktoré metafora „drahokamu hudby“ ponúka, aj ďalšiu svoju autorskú myšlienku o *„bermudskom trojuholníku hudobnej výchovy“*, kedy vynechanie niektorého z článkov trojuholníka: *učiteľ - žiak - hudba* zapríčiňuje disfunkciu vzťahu. Najdominantnejšou, najprínosnejšou a najrozkošatenejšou oblasťou Hatríkovho pedagogického prínosu je problematika teórie a praxe metafory ako *„mostu medzi zážitkom a poznaním“.* Autor jej venoval viaceré odborné štúdie i konkrétne nápady a metodické riešenia. Poníma ju ako spôsob zachovania prvku emócií, zážitkov a vlastných postojov vo verbálnej komunikácii, jej neustáleho oživovania, aby vo vyučovacom procese nepodľahla konvencionalizovanej reči, nadmernému používaniu odbornej hudobno-teoretickej terminológie, ktoré sú pre deti často nezrozumiteľné a nezáživné. *„Uvedomením si a uplatnením kognitívnej a inšpiratívnej sily metafory sa v našej psyché prelínajú obrazy a abstraktné pojmy – realizuje sa princíp integrácie emočnej a racionálnej zložky, spolupráca nášho racionálneho a emočného mozgu, IQ a EQ“* (Hatrík, In: Hatrík, Čunderlíková, 2012, s.48). Na podstatu a hlbší zmysel využitia metafory ako metódy rozvoja kreativity v hudobno-pedagogickom procese, ktorý Juraj Hatrík prezentuje, upozorňuje vo svojej monografii Zuzana Sláviková (in: Sláviková, 2013, s.148-159).

V súčasnosti je možné konštatovať, že hudobný skladateľ Juraj Hatrík ako autor a pedagóg rezignoval na presadzovanie modelu filozofie výchovy k umeniu v podmienkach všeobecne - vzdelávacej školy. Domnieva sa, že je nerealizovateľný predovšetkým kvôli arogantnému prístupu k hodnotám, ktorý dnešná spoločnosť preferuje a škola nutne filtruje. Konštatuje: *„... v poslednej dobe investujem do ´malých´ vecí, počinov na ZUŠ-kách, do zdanlivo ´regionálnych súvislostí´. Je to čosi ako obnova biodiverzity na malých farmách, záhradkárstvo, iniciatíva obyčajných malých spoločenstiev. Veľké koncepcie, riadiace mechanizmy, štandardy, ap. - sú hrôzostrašným anachronizmom. Tam je každá iniciatíva a hľadanie ciest úplne zbytočné. To nie je kríza, to je zrútenie systému hodnôt - Európa umiera aj so svojimi osvietenskými tradíciami.“* (Hatrík, mailová korešpondencia s autorkou, 25.8.2014).

Aktuálny stav prezentuje kríza modelu vzdelávania učiteľov hudby, predovšetkým vo vzťahu k všeobecno-vzdelávacím školám. Vznikla dlhodobým neriešením nadväznosti jednotlivých špecializovaných škôl a odborných pracovísk: upustilo sa od efektívneho modelu špecializácie k vybranému druhu umenia v rámci študijného programu *Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie* na pedagogických fakultách, nevytvorila sa kontinuálna nadväznosť stredoškolského štúdia na konzervatóriu vo vzťahu k programu *Učiteľstvo hudobného umenia*, nepresadil sa model kompetencie vyučovať celoplošne hudobnú výchovu - v rámci primárneho i sekundárneho vzdelávania, nepestuje sa kooperácia vzdelávania pre primárny stupeň so sekundárnym. Nedoriešená je aj otázka kompetentného vzdelávania, prihliadajúceho špecifikum základných umeleckých škôl. Pretrvávajúce chaotické možnosti i nemožnosti prinášajú rad absurdných situácií, napríklad, keď si vysokoškolskí absolventi študijného odboru *Hudobná výchova* či programu *Učiteľstvo hudobného umenia* dopĺňajú vzdelanie na konzervatóriách, aby boli kvalifikovaní učiť náuku a súčasne hudobný nástroj na základných umeleckých školách alebo keď si absolventi pedagogickej fakulty netrúfajú učiť hudobnú výchovu, kvôli obmedzenému počtu hodín a schematickej masovej výuke, ktoré absolvovali počas vysokoškolského štúdia, aj napriek tomu, že kvalifikáciu majú.

Vo vzťahu ku konceptu Drahokamu hudby Juraja Hatríka, ktorý - aj napriek neuskutočnenej realizácii v podobe alternatívnych kníh o hudbe – je dostupný v množstve dielčích metodických materiálov, referátov a štúdií, je možné konštatovať, že jeho motívy a podnety sú stále živé a využiteľné. Sám skladateľ ich aktuálne rozvíja prostredníctvom kontinuálneho vzdeláva-

nia učiteľov ZUŠ. Poznamenáva, že metodického materiálu má už toľko, že by mohol napísať jeho pokračovanie alebo autokomentár. To, čo zostáva z konceptu *Drahokamu hudby* znieť ako jeho humánne posolstvo, je úsilie o prehlbovanie a skvalitňovanie všestrannej humanitnej, filozofickej a osobnostnej prípravy učiteľov. Súčasná škola ich potrebuje ako soľ.

Literatúra

BLAŽEKOVÁ, Miroslava, 2011. *Orffov Schulwerk. Princípy a adaptácia.* Nitra : UKF. ISBN 978-80-8094-997-6

ČUNDERLÍKOVÁ, Eva – HATRÍK, Juraj, 2012. *Kapitoly z integratívnej umeleckej pedagogiky a didaktiky.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-412-8.

ČUNDERLÍKOVÁ, Eva, 2013. *Klíčenie semienok – tvorba Juraja Hatríka* a jej hudobno-pedagogické kontexty. Bratislava : H plus. ISBN 978-80-88794-59-2.

HATRÍK, Juraj, 1995. Drahokam hudby. Projekt školských textov pre vyučovanie hudobnej výchovy (HV) na 1. stupni základných škôl (ZŠ). In: *Múzy v škole.* Roč. 1, rok 1995, č. 4, s.8-10. ISSN 1335-1605.

HATRÍK, Juraj, 1996. Drahokam hudby. Projekt školských textov pre vyučovanie hudobnej výchovy (HV) na 1. stupni základných škôl (ZŠ). In: *Múzy v škole.* Roč. 2, rok 1996, č. 1-3. ISSN 1335-1605.

HATRÍK, Juraj,1997. *Drahokam hudby I – texty k predmetu Hudobná výchova s didaktikou (nielen) pre študentov učiteľstva na 1. stupni ZŠ.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 80-8050-141-6.

HATRÍK, Juraj – ČUNDERLÍKOVÁ, Eva, 2003. *Hlas pamäti – portrét skladateľa Juraja Hatríka.* Bratislava : H plus. ISBN 80-88794-34-X.

LANGSTEINOVÁ, Eva – FELIX, Belo, 2013. *Hudobná výchova pre 7.ročník základnej školy.* Bratislava : SPN, 2. vydanie. ISBN 978-80-10-02544-2.

PIRNÍKOVÁ, Tatiana. *Sny – projekty - dozrievanie...Hudobný workshop ako priestor pre integráciu.* Prešov : Súzvuk, 2005. ISBN 80-89188-07-9.

PIRNÍKOVÁ, Tatiana, 2012. Filozofia komplexnosti a integrity v pedagogicko-umeleckom koncepte hudobného skladateľa Juraja Hatríka. In: *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii.* Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou PU pri príležitosti 15. výročia založenia Prešovskej univerzita v Prešove, s.465 - 469. ISBN 978-80-555-0664-7.

SLÁVIKOVÁ, Zuzana, 2013. *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii.* Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0879-5.

Kontakt

doc. Mgr. Art. Tatiana Pirníková, PhD.
Inštitút estetiky a umeleckej kultúry
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
Ul. 17. novembra 1
080 01 Prešov
tanapirnik@gmail.com

HUDOBNÁ VÝCHOVA V ŠTUDIJNOM PROGRAME PREDŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA A JEJ PREMENY

MUSIC EDUCATION IN THE STUDY PROGRAM OF PRESCHOOL PEDAGOGY AND ITS TRANSFORMATION

Anna DEREVJANÍKOVÁ

Abstrakt

V príspevku autorka analyzuje postavenie predmetu hudobná výchova v jeho najrozmanitejších podobách v študijných programoch, zameraných na prípravu učiteliek materských škôl. Nazerá na problematiku z hľadiska historického i súčasnosti. Zdôrazňuje nezastupiteľné miesto Pedagogickej fakulty v Prešove pri príprave týchto kvalifikovaných kádrov v rámci Slovenska. Uvádza jednotlivé programové dokumenty a ŠVP ISCED 0, ktorými bol výchovno-vzdelávací proces v materských školách na Slovensku i bývalom Československu riadený. Poukazuje na to, ako na uvedené dokumenty reagovala Pedagogická fakulta PU v Prešove pri koncipovaní jednotlivých študijných odborov a programov, a hlavne akými premenami prešla príprava poslucháčov v oblasti hudobnej výchovy.

Kľúčové slová: hudobná výchova, predškolská edukácia, Pedagogická fakulta PU

Abstract

In this paper the author analyzes the status of music education in its most diverse forms in the study programs oriented to preparation the kindergarten teachers in terms of historical view and in present. She emphasizes irreplaceable place of Pedagogical Faculty in Presov in preparing these qualified cadres in Slovakia. She lists the individual program documents and ŠVP ISCED 0, by which was the educational process in pre-school managed in Slovakia and the former Czechoslovakia. She points out how the Faculty of Education in Presov responded to the documents when designing individual study courses and programs, and especially, the preparation of students and its transformation in the field of music education.

Key words: music education, preschool education, Faculty of education

Hudobná výchova je spoločensky organizovaný proces zameraný na rozvoj človeka po stránke hudobnej. Je jedným z prostriedkov formovania človeka a rozvoja jeho kreativity. Aj keď vo vedomí verejnosti, ba aj pedagogickej komunity tomu v súčasnosti nie je tak, je neodškriepiteľné, že hudba a hudobná výchova boli a sú významným prostriedkom formovania komplexnej

osobnosti, formovania generácie s „múdrou hlavou i ušľachtilou dušou a srdcom“. Výchova hudbou a k hudbe je celoživotným procesom s viac i menej dynamickými obdobiami získavania poznatkov, schopností, zručností i skúseností, formovania postojov a vzťahu k hudbe, ale i orientovania sa v jej bohatstve. Ide o dlhodobý proces pôsobenia hudbou, ktorý začína už narodením človeka a následným zámerným alebo aj intuitívnym pôsobením naň v predškolskom i školskom veku v základných umeleckých školách, rôznych súboroch, ale hlavne v rodine, prostredníctvom médií, koncertov, prosto pôsobenie hudbou, ktorá je všade okolo nás. Hudba vzniká ako výsledok špecifickej ľudskej aktivity, a k tejto aktivite, tvorbe, činnosti je potrebné ľudskú bytosť doviesť, umožniť jej, aby hudbu spoznala, porozumela jej, vytvorila si k nej určitý vzťah a tvorila ju.

Aj keď je výchova procesom celoživotným, sú také obdobia v živote človeka, keď je procesom riadeným, zámerným aj ostro sledovaným a hodnoteným. Takým obdobím je aj predškolský vek, kedy sa u dieťaťa začínajú z hľadiska hudobnosti prejavovať elementárne hudobné prejavy a prostredníctvom hudobných činností sa rozvíjajú aj elementárne hudobné schopnosti a zručnosti. Už v predškolskom veku sa formuje vzťah k hudbe, umeleckej tvorbe, k hodnotám povahy materiálnej i duchovnej. Hudba je v tomto veku považovaná za najúčinnejší druh umenia, ktorý bezprostredne vplýva na rozvoj hudobnosti, ale aj na emocionálny a kognitívny rozvoj. Edukačný proces v materských školách (kedysi v predškolských zariadeniach) je špecifický práve vekom detí – detstvom, ktoré je chápané ako najdôležitejšia etapa v živote človeka z hľadiska jeho biologického a psycho-sociálneho vývinu. V súčasnosti je tento proces riadený Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, ktorý bol schválený 9. júna 2008 na úrovni Ministerstva školstva SR a je prvým stupňom dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov v súlade s § 161 ods. 27 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov sa výchova a vzdelávanie detí v materských školách uskutočňuje podľa školských vzdelávacích programov. Vymedzuje jeho ciele, úlohy, edukačné i tematické oblasti, definuje výkonové i obsahové štandardy, psychomotorické, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné kompetencie dieťaťa predškolského veku. S týmto dokumentom pracujú predovšetkým učiteľky v materských školách, na jeho základe vypracovávajú školský vzdelávací program, podľa neho plánujú i organizujú svoju edukačnú činnosť. Od roku 1921 do roku 2008 (kedy bol schválený ISCED 0) bolo vydaných 12 dokumentov, ktoré usmerňovali obsahovú i riadiacu činnosť v materských školách, resp. zariadeniach, ktoré zabezpečovali výchovno-vzdelávací proces detí predškolského veku.

V materských školách v súčasnosti pracujú učiteľky, ktoré boli vzdelávané podľa Programu výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1978) a všetkých nasledujúcich dokumentov. V Programe výchovnej práce v jasliach a v materských školách bol obsah výchovy a vzdelávania štruktúrovaný podľa troch vekových skupín (3-4-ročné, 4-5-ročné a 5-6-ročné deti) a tvorili ho rozumová výchova (rozvíjanie poznania, jazyková výchova, matematické predstavy), estetická výchova (hudobná, výtvarná a literárna výchova) a telesná výchova. Nasledujúce dokumenty Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1979), Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1985), Program výchovnej práce pre materské školy (1993) a Program výchovy a vzdelávania v materských školách (1999) mali podobnú štruktúru ako dokument z roku 1978, menili sa formulácie cieľov, vyskytlo sa zdôrazňovanie ideologického svetonázoru a pod. V Programe výchovy a vzdelávania v materských školách z roku 1999 sa už v úvode objavujú teoretické východiská predškolskej výchovy, ale aj peda-

gogicko-psychologické aspekty usporiadania denného poriadku a odborno-metodické otázky práce v materskej škole (Podhájecká 2012).Všetky však boli koncipované podľa výchovných zložiek. V roku 2008 bol schválený Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, ktorý je koncipovaný na inom princípe, delenie na výchovné zložky sa neuplatnilo a edukačný proces je vnímaný podľa tvorcov ako komplexný, integratívny, s tematickými prienikmi.

Ako a kde prebiehala v súčinnosti s uvedenými dokumentmi príprava učiteliek materských škôl? Stredné pedagogické školy boli tými, ktoré pripravovali kvalifikované učiteľky pre prácu v materských školách a stredné zdravotné školy pre prácu v jasliach. V 70-80-tých rokoch 20. storočia bolo na Slovensku päť stredných pedagogických škôl. V súčasnosti je ich okolo 20. Okrem toho príprava učiteliek materských škôl prebieha v súčasnosti aj na pedagogických fakultách, ktoré v rámci bakalárskeho štúdia pripravujú poslucháčov v odbore Predškolská a elementárna pedagogika. Stojí za zamyslenie, ako na uvedené reformy, zmeny programových dokumentov reagovali zmenou obsahu edukácie stredne pedagogické školy, ale aj pedagogické fakulty, a ako sa to odrazilo pri koncipovaní ich študijných programov. Zároveň si kladiem otázku, čo bolo rozhodujúce pri koncipovaní uvedených študijných programov, vtedy platný programový dokument pre materské školy, resp. ŠVP alebo kvalifikačná štruktúra ich pedagogických pracovníkov, bližšia špecializácia strednej školy či fakulty, regionálne špecifiká, materiálne možnosti? Niet relevantnej odpovede na nastolené otázky, pretože sa nimi nikto špeciálne nezaoberal, nerealizoval v tejto oblasti žiadny výskum. Ostáva mi len uplatniť osobnú skúsenosť zo štúdia na Strednej pedagogickej škole v Prešove (1977-1981), Pedagogickej fakulte UPJŠ v Prešove (1981-1986) i poznanie z pedagogickej práce na Pedagogickej fakulte PU v Prešove. Pochopiteľne svoju pozornosť budem venovať predmetu hudobná výchova a jeho podobám v uvedených študijných programoch.

Na Strednej pedagogickej škole v Prešove bola v rokoch 1970 až 1990 hudobná výchova na dobrej úrovni, ale tak ako v predchádzajúcich desaťročiach sa venovala hlavne predmetom náukovým. Predmet hudobná výchova bol zameraný na osvojovanie náukových poznatkov z teórie hudby, hudobných foriem, dejín hudby a zároveň praktických vokálnych zručností – spevu. V predmete Hra na hudobnom nástroji sa osvojovali praktické nástrojové zručnosti (hra na klavír, husle). Otázky metodiky hudobnej výchovy boli súčasťou predmetu hudobná výchova až vo vyšších ročníkoch štúdia (3. a 4. ročníku) a čiastočne sa riešili počas pedagogickej praxe s učiteľom, ktorý prax viedol. Na druhej strane málokedy mali pedagogickú prax na starosti učitelia výchovných predmetov, a teda aj odborníci, ktorí vedeli poradiť či zaujať kvalifikované stanovisko k problémom, ktoré počas praxe, počas realizácie edukačných aktivít (zamestnania) nastali. Vyučujúci jednotlivých predmetov, a teda aj predmetu hudobná výchova boli a sú absolventmi pedagogických fakúlt v odbore hudobná výchova, a boli teda pripravovaní na pedagogickú činnosť s inou vekovou kategóriou, ako sú deti predškolského veku. V prípade hudobnej výchovy to boli aj absolventi konzervatórií, ktorí sa otázkam metodiky venovali minimálne, ak vôbec. Je teda jasné, že vedeli pracovať so žiačkami na strednej škole, ale nemali ani teoretické ani praktické skúsenosti z oblasti predškolskej hudobnej výchovy. Samotný programový dokument Metodika výchovnej práce v jasliach a v materských školách (1979) bol využívaný už počas môjho štúdia na SPgŠ v Prešove v rokoch 1977-1981. Veľmi málo definoval úlohy, ktoré má učiteľka plniť v jednotlivých vekových kategóriách. Témy praktických výstupov zadávali žiačkam cvičné učiteľky materských škôl a poskytovali aj konzultácie. S odstupom času konštatujem, že našim učiteľom bola konkrétna praktická skúsenosť, kontakt s deťmi, pozoro-

vanie a vyhodnocovanie detských reakcií a hudobných prejavov, práca spolužiačok a občas aj učiteliek, ktoré prax viedli, pretože hudobno-výchovné činnosti učiteľky veľmi nerady vzorovo predvádzali nám študentkám a je tomu tak, bohužiaľ, aj v súčasnosti.

V súčinnosti s programovými dokumentmi by mali byť vydávané aj učebnice hudobnej výchovy. V roku 1959 boli vydané Učebnice hudobnej výchovy pre I. II. III-IV. ročník stredných pedagogických škôl a príručka pre učiteľov národných škôl. Obsahovali poznatky z hudobnej náuky – teórie, harmónie, vokálnej intonácie, spev piesní, zásady práce s hlasom, zborový spev, dejiny hudby, hudobné formy a pár metodických rád v učebnici pre 4. ročník, ale len pre prácu v základnej škole. Títo absolventi väčšinou učili aj na I. stupni ZŠ. Ďalšie učebnice boli vydané až v roku 1985 a ich druhé vydanie v roku 1991 a mali podobný obsah ako učebnice z roku 1959. V druhom vydaní učebnice Podhorná, A. – Kopinová, Ľ. – Ružičková, T. Hudobná výchova s metodikou pre 3. ročník strednej pedagogickej školy z roku 1991 je jedna kapitola venovaná problematike metodiky hudobnej výchovy. Nejde o komplexné poňatie problematiky metodiky hudobnej výchovy v materských školách s objasnením základov z hudobnej psychológie, pedagogiky, priblíženie metodických postupov pri jednotlivých hudobno-výchovných činnostiach. Autorky veľmi stručne popisujú, ako je možné plniť jednotlivé úlohy, ktoré definoval vtedy platný Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. Ostatné učebnice sa venovali problematike hudobnej teórie (stupnice, intonácia), uvádzali piesne (detské, ale aj iné klasické, autorské, zborové úpravy, inonárodné), hudobné formy, informácie z dejín hudby, ukážky skladieb vážnej hudby. Jediná učebnica, ktorá mala charakter metodiky, definovala metódy, didaktické zásady s ohľadom na predškolský vek a podrobnejšie vysvetľovala metodické postupy pri práci s hudobným materiálom materských školách a bola určená poslucháčom stredných pedagogických škôl, vyšla v roku 1995, autoriek Kopinová, Ľ. - Bystřická, K. - Procházková, P. - Urdová, D. s názvom Metodika hudobnej výchovy pre stredné pedagogické školy. Aj preto vznikla potreba vysokoškolskej učebnice z problematiky metodiky hudobnej výchovy predškolského veku, ktorá bola vydaná ako výsledok riešenia grantového projektu KEGA 3/5090/07 Hudobná pedagogika pre materské školy, autorky Anny Derevjaníkovej - vedúcej projektu v roku 2009.

V rámci vyučovania predmetu hudobná výchova sa na uvedených školách postupuje dodnes takmer identicky: teória hudby – hudobné formy – dejiny hudby – spev – hra na hudobnom nástroji a otázky metodiky. Aj keď medzi tým prešlo viac ako 30 rokov a posledný ŠVP ISCED 0 je koncipovaný na úplne inom princípe, obsah, metódy a prostriedky vzdelávania sú tie isté. Je tu snaha nadobúdať vedomosti z oblasti teórie a dejín hudby, získavať či upevňovať praktické hudobné zručnosti a návyky, ktoré budú následne využité v edukačnej činnosti v materskej škole. Je tu však ešte jeden podstatný rozdiel, kým pred 20 rokmi ešte prechádzali uchádzači o štúdium talentovými skúškami, teraz sa už talentové skúšky nerealizujú, a tak kvalita prijímaných uchádzačov klesá. V prípade Strednej pedagogickej a sociálne akadémie v Prešove ide o dlhoročnú tradíciu vzdelávania a prípravy učiteliek materských škôl, a teda aj dlhoročnú prax pedagogických pracovníkov, ktorí ju zabezpečujú. Stredné pedagogické akadémie vznikli však aj v takých netradičným podobách, a je otázne, ako, kým a v akej kvalite je zabezpečovaná príprava budúcich učiteliek materských škôl v rámci celého Slovenska. Naše pedagogické skúsenosti s absolventmi tzv. stredných pedagogických škôl na PF PU nie sú jednoznačne pozitívne.

Študijný odbor Predškolská pedagogika bol na Pedagogickej fakulte PU v Prešove sprístupnený v školských rokoch 2003/2004, 2004/2005. Išlo o externú štvorročnú formu štúdia, na ktorú sa mohli prihlásiť absolventky stredných pedagogických škôl z praxe (aj tie, ktoré absolvovali nadstavbové dvojročné štúdium na stredných pedagogických školách). Pri koncipovaní

ich študijného plánu sa vychádzalo z faktu, že ony už praktické činnosti ovládajú a potrebujú doplniť svoje poznanie z oblasti nových pedagogických trendov v predškolskej edukácii a z oblasti riadenia materských škôl a pod. Napriek tomu ich študijný plán obsahoval z hudobnej výchovy predmety v tradičnej podobe hudobná teória a hlasová výchova, nástrojová interpretácia, ale aj hudba pre najmenších, metodika hudobnej výchovy v materskej škole I a II., a jednosemestrálne predmety metodického charakteru didaktické hudobné aktivity, tvorivé hudobné dielne a nové koncepcie v HV. Aj keď išlo o veľmi dobre postavený študijný plán, externá forma štúdia nevytvárala predpoklady pre individuálnu prácu a možnosť praktickej prezentácie zo strany študentiek.

V školskom roku 2003/2004 bolo na PF PU otvorené štúdium Učiteľstvo pre 1. – 4. ročník a predškolská pedagogika. Na toto štúdium boli prijatí študenti ešte aj v nasledujúcom školskom roku. Išlo o 5 ročné štúdium a problematika predškolského veku sa študovala v poslednom piatom ročníku. Z hľadiska hudobnej výchovy tam bol jeden predmet didaktika hudobnej výchovy v materskej škole. Na uvedené štúdium sa hlásili prevažne absolventky stredných pedagogických škôl, čo však nebolo podmienkou, a tak tam študovali aj absolventky iných stredných škôl, a teda problematiku predškolského veku mali zvládnuť za jeden študijný rok.

V roku 2005-2006 bol na Pedagogickej fakulte PU v Prešove akreditovaný nový študijný program Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.) formou kreditového štúdia. Súčasťou akreditačných materiálov boli aj nové študijné plány, ktoré ponúkajú predmety povinné, povinne voliteľné a odporúčané výberové predmety. Cieľom povinných predmetov v oblasti hudobnej výchovy je pripraviť budúce učiteľky materských škôl na hudobno-výchovnú prácu po stránke teoretickej i praktickej. Ide o predmety Rozvoj hudobnej expresie a Metodika hudobnej výchovy v MŠ a ŠKD, v rámci ktorých nadobúdajú poznatky z oblasti hudobnej teórie, stručne dejiny hudby a praktické zručnosti v oblasti vokálnych a inštrumentálnych zručností. Nadobúdajú aj praktické zručnosti z problematiky foriem, metód, prostriedkov a obsahu hudobno-výchovnej práce v materskej škole.

Hudobná expresia ako spôsob hudobného vyjadrenia a výrazu je spôsobom spoznávania hudby, jej výrazových možností, zároveň je prostriedkom objavovania vlastnej muzikality, tvorivosti a hudobných schopností, či už ide o deti predškolského veku alebo aj dospelých. Predmet rozvoj hudobnej expresie len v malej miere vytvára priestor pre rozvoj tejto muzikality, keďže na štúdium prichádzajú uchádzači bez elementárnych znalostí hudobnej teórie a praktických zručností v oblasti vokálnych a nástrojových činností. Na štúdium sú prijímaní študenti bez talentových skúšok a mnohí konštatujú, že sa s hudbou, resp. elementárnymi hudobnými činnosťami ešte nestretli, resp. nerealizovali ich od školského veku vôbec. Časová dotácia predmetu 2 hodiny seminár a 2 hodiny cvičenie, ale hlavne v jednom semestri, môže položiť akurát základy pre uvedené činnosti. Takto položené základy je potrebné dobudovávať, zmysluplne a kvalifikovane rozvíjať a na to už priestor vytvorený nie je. Predmet metodika hudobnej výchovy v MŠ a ŠKD si kladie za cieľ naučiť projektovať praktické sprostredkovanie hudby deťom predškolského veku, identifikovať formy, metódy a prostriedky práce s hudobným materiálom. Dobre pracovať s hudobným materiálom môže len hudobne disponovaný jedinec, ktorý hoci aj primerané hudobné schopnosti, prostredníctvom hudobných činností rozvinie do podoby hudobných zručností. Nadobúdanie praktických hudobných zručností je vo veku našich poslucháčov čoraz ťažšie a bez vrodených dispozícií (vlôh) takmer nemožné. Práve praktické nástrojové, ale i vokálne zručností sú u poslucháčov často nedostatočné.

Obsah povinných predmetov vhodne dopĺňajú predmety povinne voliteľné: hra na hudobnom nástroji, hudobná dramatika, hudobno-pohybová výchova, integratívna hudobná výchova, ktoré sú zamerané na získavanie praktických i prakticko-metodických zručností pre prácu s hudbou v materskej škole a vhodne dopĺňajú povinné predmety.

Do akej miery pripravujeme kvalitné učiteľské kádre pre pôsobenie v materských školách z hľadiska hudobnej výchovy? Nebudem sa zdržiavať chronicky známymi faktami, že prijímame poslucháčov bez talentových skúšok a teda poznania miery ich hudobnosti v podobe hudobných schopností, zručností i návykov. Naši poslucháči, až na výnimky (tí, ktorí prichádzajú z pedagogických škôl, resp. absolventi ZUŠ), nemajú ani základné hudobné vzdelanie, ktoré je súčasťou profilu absolventa základnej školy. Bohužiaľ, aj vo vedomí mnohých zainteresovaných, ide len hudobnú výchovu, ktorá je tu pre zábavu a oddych. Táto pomýlená životná filozofia sa potom vštepuje aj do vedomia študentov, čo značne sťažuje našu prácu. Študijný plán je obsahovo postavený tak, že postupne sa cez teóriu hudby a jej spájanie s nadobúdaním praktických zručností, sa dopracovávame k elementárnym hudobným prejavom našich poslucháčov. Obsah je stanovený, ale vytvorený časový priestor špecifiká nadobúdania hudobných zručností nerešpektuje. Proti nám ide čas. Zručnosť sa nadobúda postupne, cvikom, dozrievaním nervových štruktúr, zdokonaľovaním techniky a hlavne systematickým cvičením. Ten čas my už nemáme, pretože v jednom semestri potrebujeme naučiť študentov základy teórie, elementárne základy hry na hudobnom nástroji, postaviť základy správnej speváckej techniky a správnych speváckych návykov a aj základné poznatky z dejín hudby. Povinne voliteľné predmety reagujú na potrebu ďalšieho rozvíjania praktických zručností, ale ide o povinne voliteľné predmety, ktoré si študent môže, ale nemusí zvoliť, resp. zvolí si len časť z nich. Hudobné činnosti s deťmi môže robiť len ten, kto je sám schopný hudobnej interpretácie, precítenia či vyjadrenia hudobnej skladby, piesne, pohybovej kreácie. Praktické postupy v podobe metodiky práce pochopí a zrealizuje tiež len na základe schopností nejakým primeraným spôsobom deťom interpretovať hudbu. V modelových situáciách, ktoré si skúšame na hodinách metodiky hudobnej výchovy máme vlastné pracovné tempo, radcov a poradcov je tam viac, v materskej škole však deti potrebujú samostatného, akčného a pohotového učiteľa, ktorý zahrá pieseň hneď na prvýkrát, spieva s radosťou a pekne.

Koncipovanie predmetov býva ovplyvnené kvalifikačnou štruktúrou a personálnymi možnosťami katedry či fakulty ako celku, čo nemusí vždy korešpondovať s potrebou a komplexnosťou prípravy v určitom odbore. Ak porovnáme študijné plány v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika iných pedagogických fakúlt na Slovensku, vidíme veľké disproporcie v počtoch hodín, v obsahovom zameraní predmetov teoretickej i praktickej povahy. Kľúčovým problémom je, že mnohé predmety učia vysokoškolskí pedagógovia, ktorí sa nikdy edukačnému procesu detí v predškolskom veku nevenovali. Na PF PU v Prešove obmedzenie týždennej časovej dotácie kontaktných hodín na 18 hodín týždenne z pozície vedenia univerzity, značne okliešťilo možnosti predmetom interpretačnej povahy, praktické, individuálne, resp. skupinové hodiny sa úplne vytratili. Z môjho pohľadu bol najlepšie koncipovaný študijný odbor Predškolská pedagogika v rokoch 2003-2008. Išlo o štvorročné štúdium a uchádzali sa oň takmer výlučne učiteľky materských škôl, ktoré mali ukončené štúdium na strednej pedagogickej škole, prichádzali s pedagogickými skúsenosťami, vedomosťami z oblasti hudby, ale mnohé aj hudobnými schopnosťami a zručnosťami. V každom semestri mali jeden povinný predmet z hudobnej výchovy, ktorého obsah a zameranie vhodne dopĺňal či rozvíjal ich hudobné kompetencie i poznanie v oblasti nových trendov v hudobnej edukácii. Negatívom bola

externá forma štúdia, a teda malý počet kontaktných hodín. Napriek kritickým slovám si dovolím poznamenať, že v porovnaní s inými pedagogickými fakultami na Slovensku je súčasný Študijný plán odboru Predškolská a elementárna pedagogika na PF PU vyvážený z hľadiska jednotlivých edukačných oblastí. Napriek tomu, že hudobno-výchovným predmetom je venovaný, v porovnaní s inými predmetmi, tiež primeraný časový priestor, neumožňuje to reagovať na špecifiká predmetu, postupnosť nadobúdania praktických zručností a stavať na základoch stredoškolského štúdia v oblasti hudby.

Hudobná výchova nemá v súčasných školských reformných pohyboch „zelenú“, je to viac menej trpený predmet, ktorý aj tí najväčší odporcovia tolerujú snáď len z hľadiska cti k histórii či úcty k tradícii, že tu bol stále. Základom reformy v súčasnosti je presadzovanie a zdôrazňovanie odbornosti, merateľnosti, užitočnosti, pragmatickej racionálnosti. Pragmatizmu občas podliehame aj my učitelia hudobnej výchovy, a čo je zarážajúcejšie, práve tí vzdelanejší, čo samotnej hudobnej výchove nepomáha. Z pedagogického procesu sa vytráca potreba emócie, zážitku, experimentovania, objavovania hudby v sebe i okolo seba, nevieme si predstaviť pedagogický proces bez známkovania, merania ba aj testovania, čo v prípade zážitku z prijímania a tvorby hudby nie je reálne. Aj keby sa zdalo, že edukačný proces na vysokej škole už nemá nič spoločné s „edukačnými emóciami“, nie je to tak. Najväčšie pozitívne objavy dokážu zlé emócie premeniť na strašiaka, najkrajšia hudba a hranie sa s ňou sa môže stať utrpením, ak nerešpektuje prirodzené zákony objavovania, poznania, tvorby a krásy. Idea prostredníctvom hudby vychovávať k hudbe je snahou využiť hudbu ako prostriedok formovania osobnosti po osobnostnej i charakterovej stránke. Hudba je v súčasnosti všadeprítomnou, a tak môže byť determinantom výchovy, ale aj manipulácie, čo si bohužiaľ neuvedomujeme. Akú má hudba silu si v minulosti uvedomovali panovníci, politici, lekári, ale aj prostí ľudia. Uvedomujeme si jej význam aj my v súčasnosti?

Literatúra

DEREVJANÍKOVÁ, A. Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii. 1. vyd. - Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. - 144 s. - ISBN 978-80-555-0098-

GUZIOVÁ, K.: Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Bratislava : MŠ SR, 1999. ISBN 80-967721-1-2

LYSÁKOVÁ, M. - KOPINOVÁ, Ľ. - PODHORNÁ, A. Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku. Bratislava: SPN, 1989.

KOPINOVÁ, Ľ. - BYSTŘICKÁ, K. - PROCHÁZKOVÁ, P. - URDOVÁ, D. Metodika hudobnej výchovy pre stredné pedagogické školy. Bratislava: SPN, 1995, 245 s. ISBN 80-08-00335-9

PODHAJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2012. Kompetencie v predškolskej edukácii. Prešov: PF PU, 2012. ISBN 978-80-555-0592-3

PODHORNÁ, A. – KOPINOVÁ, Ľ. RUŽIČKOVÁ, T. 1991. Hudobná výchova s metodikou pre 3. ročník strednej pedagogickej školy. Bratislava: SPN, 1991.

Kontakt

PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra 15, Prešov
anna.derevjanikova@pf.unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

HUDOBNO-PEDAGOGICKÉ PREDMETY V ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOCH PREDPRIMÁRNEJ A PRIMÁRNEJ PEDAGOGIKY

SUBJECTS OF MUSICAL PEDAGOGY IN THE CURRICULA OF PRIMARY AND PRE-PRIMYRY EDUCATION

Tomáš BOROŠ

Abstrakt:

Špecifiká vysokoškolskej didaktiky hudobnej edukácie v procese prípravy učiteľov pre predprimárny a primárny stupeň vzdelávania. Situácia, ciele, metódy, odporúčania. Optimálny balanc medzi rozvojom kreativity (elementárnej kompozície, improvizácie), základnou hudobnou gramotnosťou a pedagogickými kompetenciami.

Kľúčové slová: hudobná edukácia, didaktika hudby, didaktika hudobnej výchovy, vysokoškolská didaktika, predprimárna a primárna pedagogika

Abstract:

Specifics of didactics of music education at the university in the process of preparing teachers for pre-primary and primary level education. Situation, background, aims, methods, recommendations. Optimal balance between the development of creativity (elemental composition, improvisation), basic music skills and educational competencies.

Key words: music education, music pedagogy, didactics of music education, pre-primary and primary education

Vysokoškolskí učitelia v oblasti teórie a praxe hudobnej edukácie v študijných programoch predprimárnej a primárnej pedagogiky sú v posledných desaťročiach konfrontovaní s viacerými závažnými problémami. Podstata týchto problémov súvisí s absentovaním základných hudobných kompetencií študentov predprimárnej a primárnej pedagogiky. Didaktik matematiky, slovenského jazyka a literatúry, telesnej výchovy, výtvarnej výchovy a iných predmetových didaktík sa nemusí zameriavať na základné vedomosti a zručnosti daného predmetu, naopak ich ovládanie celkom prirodzene predpokladá a plne sa koncentruje na problematiku optimálneho transferu týchto vedomostí druhému človeku - dieťaťu, žiakovi, čiže na oblasť pedagogiky a didaktiky daného predmetu. Otázka objemu základných vedomostí daných predmetov je otázkou strednej školy, kde sa študenti zaoberali priamo problematikou predmetu. Vysokoškolské pedagogické štúdium v oblasti predmetových didaktík sa nezaoberá priamo problematikou daného predmetu, ale problematikou transferu jeho obsahu. Didaktik hudby, resp. hudobnej výchovy je však v študijných programoch predprimárnej a primárnej pedagogiky nútený riešiť proble-

matiku samotného predmetu a to navyše na základnej úrovni. Keďže študenti na strednej škole zväčša neabsolvovali nijaké hudobné vzdelávanie a na základnej škole bolo toto vzdelávania často nedostatočné, vysokoškolský učiteľ hudobno-pedagogických predmetov a didaktiky hudby, resp. hudobnej výchovy je nútený suplovať učiteľa základnej a strednej školy. Kým totiž študenti nemajú základné vedomosti, zručnosti, schopnosti z daného predmetu, nie je možné realizovať didaktiku tohto predmetu. Nemožno riešiť problematiku transferu nejakého objektu (objemu, problematiky), ktorý nepoznáme, resp. neovládame jeho základné vlastnosti, charakteristiky. Bez akejkoľvek hyperbolizácie môžeme situáciu vo vysokoškolskom hudobno-pedagogickom predprimárnom a primárnom vzdelávaní demonštrovať prirovnaním s hypotetickou situáciou študentov, ktorí by na kurz didaktiky slovenského jazyka prichádzali bez ovládania gramatiky materinského jazyka (resp. by materinský jazyk neovládali vôbec), či kurz didaktiky matematiky by chceli absolvovať študenti bez znalosti základných matematických operácií – odčítanie, sčítanie, násobenie a pod. V praxi hudobno-pedagogických predmetov síce je možné spájať proces osvojovania si hudobného umenia s procesom prezentácie metodických postupov - ukážkou metódy zároveň študenti prehlbujú hudobné schopnosti, nie je to však optimálna situácia, pretože problematika didaktiky je potlačená, dôraz vyučujúci kladie (musí klásť) za základné hudobné kompetencie. Takto jednak degraduje vysokoškolské štúdium na vzdelávanie základnej a strednej školy a jednak, napriek tomu, že vyučujúci na konci kurzu zväčša zaznamená posun hudobných kompetencií svojich študentov, sú to kompetencie nedostatočné, úplne základné (semester v akejkoľvek koncentrácii informácii nemôže nahradiť celé primárne a sekundárne vzdelávanie).

Načrtnuté nedostatky konštatujú hudobní pedagógovia a didaktici hudby – vysokoškolskí učitelia už celé desaťročia (jedna z posledných analýz stavu nachádzame v texte Miroslavy Blažekovej v Slovenskej hudbe 2013/3). Napriek tomu, že zväčša nezostávajú iba pri enumerácii problémov, ale aj navrhujú konkrétne riešenia (napr. prijímacie konanie s talentovou skúškou, špecializovaní pedagógovia hudobnej výchovy aj na primárnom stupni vzdelávania a pod.), situácia sa výrazne nemení. Hľadanie príčin, ktoré vedú až k súčasným celospoločenským preferenciám, ale aj k nezáujmu, resp. nepochopeniu zo strany samotných odborníkov v oblasti predprimárnej a primárnej pedagogiky, či k zmenám myslenia a estetiky v samotnom umení, nie sú zámerom tohto textu. Autor sa pokúsi o návrh možného riešenia situácie, resp. jeho zmiernenia. Návrhy riešení prezentovaného problému doposiaľ vo všeobecnosti zväčša požadovali veľmi efektívne a progresívne zmeny, ktoré však vyžadujú zásadné zásahy do zložitých štruktúr a vyžadujú veľa času a úsilia. Tieto návrhy didaktikov hudby by sa časom rozhodne mali realizovať a napriek tomu, že sa minimálne za posledné dve desaťročia v štruktúre programov a v hudobnom vzdelávaní nič výrazne nezmenilo, netreba v snahách o zmenu poľaviť. Zároveň však treba konať a modelovať situáciu „tu a teraz“, čiže použiť z časového hľadiska operatívnejšie, efektívnejšie nástroje, inými slovami, vychádzať z existujúcej situácie a nachádzať priestory efektívneho predprimárneho a primárneho hudobného vzdelávania v existujúcich podmienkach, možnostiach a štruktúrach študijných programov.

Súčasná vysokoškolská hudobná edukácia sa logicky zameriava na základnú hudobnú gramotnosť v zmysle klasicisticko-romantickej, ešte vždy však funkčnej hudobnej teórie a praxe. Tzv. súčasná, či nová hudba (hudba 21. storočia, resp. hudba po roku 1950), jej poetika a spôsob tvorby a myslenia sa v edukácii aplikuje len veľmi vzácne. Pritom má svoje nesporné benefity, a to nie len ako umenie, ale aj didaktický prostriedok. V súvislosti s kritickou situáciou v oblastí vzdelávania budúcich učiteľov predprimárneho a primárneho stupňa, je to najmä cesta

k rýchlemu a efektívnemu pochopeniu estetickej funkcie hudby a pochopenie a praktické aplikovanie všeobecných princípov kreativity, ako aj konkrétnych princípov hudobnej tvorby, pri pomerne rýchlom dosiahnutí esteticky a umelecky prijateľného výsledku. (spev, hra na flaute a iných štandardizovaných ladených nástrojoch sú nevyhnutné hudobné činnosti pri získaní základnej hudobnej gramotnosti, avšak zvukový výsledok je často umelecky a esteticky nevyhovujúci – v konečnom dôsledku sa hudobné umenie nerealizuje, umelecké (hudobné) vedomosti a zručnosti sa získavajú paradoxne bez základných atribútov umenia – estetiky, znakovosti, umeleckosti, emócie apod.).

Takýto nesúlad medzi aktuálnym stavom problematiky (umenia) a aktuálnou edukáciou nenájdeme azda v nijakom inom predmete (ani na vyšších stupňoch vzdelávania).

Dôvody prečo sa hudobná edukácia vyhýba súčasnej hudbe:

1. Vzdelávania učiteľov prebieha prevažne v duchu klasicisticko-romantickej hudobnej estetiky – učiteľom chýbajú interpretačné i percepčné skúsenosti s hudbou 21. storočia. (Súvisí s celospoločenským vzťahom k umeniu a kultúre.)
2. V hudobných činnostiach sa nedostatočne využíva elementárna kompozícia a improvizácia, resp. elementárna kompozícia i improvizácia je príliš riadená, zadaní je priveľa, vzniká nedostatočný priestor pre slobodné zvukové vyjadrovanie. Prevládajú tradičné hudobné štruktúry, ktoré niekedy vyžadujú viac intelektové ako kreatívne a emočné zaangažovanie.
3. V hlasových i inštrumentálnych činnostiach sa využíva nedostatočné spektrum zvukových možností – v hlase napr. deklamácia, práca s rečou, s rozšírenou hlasovou technikou (netradičná práca s hlasom) a v inštrumentálnych činnostiach absentuje kreatívny prístup - hľadanie zvukov v okolí, na rozličných objektoch bežnej spotreby, vlastnoručne vyrobených nástrojoch, prostredníctvom netradičného spôsobu hry na tradičných nástrojoch – prevláda použitie štandardizovaných nástrojov.

Ambíciou autora príspevku nie je spochybniť oprávnenosť požiadaviek základnej hudobnej gramotnosti v zmysle tradičných vedomostí a zručností (intonácia, spev, notopis, tónový priestor temperovaného ladenia dur a molových tónin a pod.) ani spochybniť potrebu základnej hudobnej gramotnosti ako obsahu hudobno-pedagogických predmetov vysokoškolského štúdia predprimárnej a primárnej pedagogiky. Ide o návrh ako výučbu skvalitniť a rozšíriť pri rešpektovaní princípu rešpektovania aktuálnej úrovne umenia a poznania, ako hľadať balans medzi slobodou hudobnej tvorby, nevyhnutný objemom vedomostí, zručností a schopností a pedagogickými kompetenciami, ako objem hudobných kompetencií efektívne odovzdať deťom (žiakom). Zaradenie postupov, myslenia a tvorivosti súčasného hudobného umenia, môže vysokoškolskej edukácii priniesť tieto výhody:

1. **Pomerne rýchlo a jednoducho možno dosiahnuť esteticky plnohodnotný výsledok.** Napríklad hrou v skupine na rozličných netradičných nástrojoch vznikajú fascinujúce zvukové farby, ktoré dirigovaním učiteľa (zapájaním a odsadzovaním zvukovo-farebne diferencovaných skupín) vzniká aj forma, tektonika, kompozícia často s veľmi zaujímavými efektmi porovnateľnými s profesionálnou zvukovosťou. V porovnaní s inštrumentálnou hrou v skupine, ktorá realizuje klasickú kompozíciu prenosu hrou z nôt, kedy je výsledok s typickými amatérskymi atribútmi.

2. **Sloboda, hravosť, atraktívnosť, zážitok pri hudobnej činnosti.**
   Kým realizácia klasických partitúr znamená nácvik – dril s neistým výsledkom, kreatívna práca so zvukom (podľa gestického usmernenia, či vlastných návrhov, príp. grafickej partitúry) znamená zaujímavé objavovanie bez pocitu námahy, vyčerpania.
3. **Rozvoj kreativity.**
   Kreativita je jedna zo základných požadovaných kompetencií učiteľa a rozvíjaných kompetencií žiaka. Dominancia princípu kreativity vo výchove a vzdelávaní má univerzálnu hodnotu – netýka sa iba oblasti umenia a kultúry. Je to kľúčová hodnota nevyhnutná pre komplexný rozvoj osobnosti s perspektívou celoživotne využívaného súboru kompetencií, ktoré sú efektívne v najrozličnejších oblastiach ľudskej činnosti – v zmysle požiadaviek výchovy a vzdelávania pre život (hľadanie riešení, originalita, efektívne rozhodovanie v privátnej i verejnej a profesionálnej sfére.)
4. **Predpríprava k teoretickej i praktickej hudobnej edukácie**
   Grafická partitúra môže byť predprípravou na gramotnosť klasickej notácie (čítanie zľava doprava, z hľadiska partitúry vnímanie hlasov pod seba a sledovanie textu horizontálno-vertikálne). V inštrumentálnych kompetenciách môže ísť napríklad o nácvik uvoľneného hracieho aparátu – pri požiadavke hrať konkrétne presné tóny totiž vzniká kŕčovitosť v pohybe v súlade s neprimeranou snahou zahrať (trafiť) požadovaný tón. Ak sa zadanie improvizácie netýka presných tónov (napr. na xylofóne), hrací aparát ostáva uvoľnený.
5. **Rozšírenie vnímania a chápania hudobného umenia.**
   Pochopenie a poznanie súčasného umenia by malo byť základným cieľom hudobnej edukácie v súlade s princípom súladu medzi aktuálnym poznaním a aktuálnou edukáciou. Tvorivým prístupom k hudobnej edukácie, akcentovaním tvorivých hudobných činností, rozširujeme žiakovu kompetenciu vnímať zvuk, čo mu umožní vnímať a chápať súčasné hudobné umenie.
6. **Priestor pre polymúzické vnímanie umenia a realizáciu medzipredmetových vzťahov.**
   Pre súčasné hudobné umenie je prirodzené stieranie hraníc medzi jednotlivými druhmi umenia – dostávame sa k požiadavke komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa, napr. v súlade s dodnes funkčnými a aktuálnymi ideami Orffovho Schulwerku spojenia hudby, pohybu a reči, môžeme pridať aj vizuálne vnímanie – vizualizáciu hudby.

Na záver ešte jeden osobný zážitok. Istý študent predprimárnej a primárnej pedagogiky bol prostriedkami súčasného hudobné umenia, ktoré vyučujúci aplikoval na kurzoch didaktiky hudobnej výchovy natoľko inšpirovaný, že vytvoril sériu veľmi efektívnych metodických postupov pre deti na predprimárnom stupni a úspešne tieto postupy aplikoval v praxi. Všeobecne bolo cítiť jeho zanietenie pre hudobné umenie, napriek jeho, nie dostatočnej pripravenosti v oblasti klasickej hudobnej gramotnosti. Keby sme študenta viedli výlučne prostriedkami klasickej hudobnej edukácie, pravdepodobne by sme ho „stratili“ ako zanieteného učiteľa a propagátora hudobného umenia.

Treba si uvedomiť, že tak ako hudobné umenia má svoje konštanty, ktoré je potrebné teoreticky i prakticky ovládať, má aj svoje premeny v čase, ktoré nevyhnutne treba reflektovať aj v hudobnej edukácii a to na všetkých stupňoch vzdelávania.

Literatúra

BOROŠ, Tomáš, 2013. *Bausteine – Skladačky*. Bratislava: ISCM. Projekt New Music for Kids [online]. Dostupné z: http://www.newmusicforkids.org/?id=skladby_podla_skladatela&elid=322

BOROŠ, Tomáš, 2011. Elementárna kompozícia a jej problémy v kontexte súčasnej hudobnej výchovy. In: *Aktuálni otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe.* Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, s. 44-52. ISBN 80-9236-478-5.

BOROŠ, Tomáš, 2011. Konkretizovanie abstraktných fenoménov hudobného umenia v činnostiach detí materských škôl. In: *Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole.* Martin: Spoločnosť pre predškolskú výchov, s. 38-41. ISBN: 978-80-969298-7-0.

BOROŠ, Tomáš, 2013. Elementárna hudobná kompozícia v hudobnej edukácii. In: *Kreatívne vzdelávanie.* Zohor: Virvar, s. 118-126. ISBN: 978-80-970513-5-8.

COUFALOVÁ, Gabriela, MEDEK, Ivo, SYNEK, Jaromír, 2013. *Hudební nástroje jinak*. Brno: JAMU. ISBN 978-80-7460-037-1.

KOPECKÝ, Ján , SYNEK, Jaromír, ZOUHAR, Vít, 2014. *Composing in the Classroom*. Brno: JAMU. ISBN 978-80-7460-065-4.

KOPECKÝ, Ján , SYNEK, Jaromír, ZOUHAR, Vít, 2014. *Hudební hry jinak*. Brno: JAMU. ISBN 978-80-7460-066-1.

WILSON, Peter Niklas , SYNEK, 2002. *Hear and Now*. Bratislava: Hudobné centrum. ISBN 80-8884-37-1.

Kontakt

Mgr. art. Tomáš Boroš, PhD.; ArtD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej výchovy
Račianska 59
813 34 Bratislava
boros@fedu.uniba.sk

HUDOBNÝ MATERINSKÝ JAZYK AKO DÔLEŽITÉ VÝCHODISKO ELEMENTÁRNEJ HUDOBNEJ EDUKÁCIE V PRIEREZOVÝCH TÉMACH PRIMÁRNEHO STUPŇA ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA

MUSICAL MOTHER TONGUE AS AN IMPORTANT STARTING POINT OF ELEMENTARY MUSIC EDUCATION IN THE CROSS-SECTION TOPICS OF THE PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Monika KORMANÍKOVÁ

Abstrakt

Príspevok upriamuje pozornosť na hudobný materinský jazyk ako neoddeliteľnú súčasť každej kultúry a jej hudobného jazyka z hľadiska hudobno-pedagogických a psychologických východísk. Objasňuje chápanie pojmu hudobný materinský jazyk a jeho miesto v elementárnej hudobnej edukácii. Poukazuje na možnosti jeho využitia nielen na hodinách hudobnej výchovy, ale aj v rámci prierezových tém Štátneho vzdelávacieho programu pre prvý stupeň základnej školy Regionálna výchova a tradičná kultúra a Multikultúrna výchova.

Kľúčové slová: Hudobný materinský jazyk. Hudobná edukácia. Regionálna výchova a tradičná kultúra. Multikultúrna výchova.

Abstract

The article draws attention to the musical mother tongue as an integral part of each culture and its musical language in the terms of music-pedagogical and psychological starting points. It explains the understanding of the concept musical mother tongue and its place in the elementary music education. It points to the possibility of its using not only at the music lessons, but also in the cross-cutting themes of the National curricula for primary education Regional Education and Traditional Culture and Multicultural Education.

Key words: Musical mother tongue. Music education. Regional Education and Traditional Culture and Multicultural Education.

Žijeme v rýchlej dobe, sme vystavení neustálemu tlaku technologických inovácií, ktoré nám zdanlivo uľahčujú život a šetria čas, zároveň však naše životy posúvajú k matérii a ľahko dostupnému konzumu. Nielen dospelí, ale čoraz viac aj deti podliehajú rastúcemu a silnejúcemu vplyvu médií, ktoré nám manipulatívnym spôsobom vstupujú do našich životov. Aj preto môžeme čoraz viac badať v našom okolí tendenciu žiť naše vlastné životy podľa takto nanútených vzorov (nie vždy vyhovujúcich našej podstate) a nepremyslene sa vo všetkom prispôsobovať.

Aj keď sme presvedčení, že žijeme slobodne a demokraticky, mnohokrát sme oklieštení názormi iných „vplyvných“ ľudí a obavami z toho, aby sme „nevyčnievali z radu“. Nemožno súhlasiť s názormi, že slobodný človek si môže robiť, čo chce, pretože aj sloboda a demokracia musia mať svoje mantinely. K nášmu postsocialistickému hendikepu, spočívajúcemu v silnom zakorenení princípu kolektívnosti a rovnosti v každom z nás, sa pridáva neschopnosť, ale často aj chýbajúca snaha brániť svoje Ja, ktoré je nezriedka v rozpore s vonkajším svetom. Tlak okolia nás presviedča o tom, aké dôležité je byť naj, mať naj, zažiť naj. A do tohto „naj sveta“ vťahujeme, samozrejme, aj deti. Rodičia sa snažia vybrať deťom tie „najlepšie“ školy. Mnohokrát sú tieto školy vzdialené od miesta bydliska, deti strácajú čas cestovaním alebo nezmyselným čakaním na rodičov -taxikárov, pričom tento čas by mohli zmysluplne využiť venovaniu sa záľubám, hrám alebo popoludniu s rodičmi či blízkou rodinou. Aké sú vlastne kritéria hodnotenia dobrej školy? Technické vybavenie, kvalita učiteľov, počet žiakov v triede, cudzie jazyky vyučované od prvého ročníka? Rodičia sa zaujímajú o materiálne a technické vybavenie školy, ale málokto sa zamyslí nad tým, či škola pripravuje moje dieťa na zdravý a zmysluplný život, v ktorom sa zúročí a rozvinie jeho vlastný potenciál, či škola prihliada na jeho identitu a vedie ho aj k tomu, aby našlo svoje miesto a zmysel v živote.

Ciele a obsah výchovy a vzdelávania boli a vždy sú determinované požiadavkami spoločnosti, jej možnosťami a v neposlednom rade možnosťami človeka. Súčasná edukácia na Slovensku je ovplyvnená západnou civilizáciou a globalizáciou. Oslabujú sa základné funkcie zdravej rodiny, bežná ľudská komunikácia sa nahrádza technologickou, pričom našim deťom chýba práve obyčajná ľudská komunikácia. Chýba im pohladenie, objatie, osobný kontakt s najbližšími, a možno aj úplne jednoduché, životom overené skúsenosti a rady ich rodičov. Deti často nemajú dostatočne silný základ svojej vlastnej identity a zázemie toho, kam v spoločnosti patria. Trávia síce dovolenky s rodičmi po celom svete, učia sa cudzie jazyky, ale mnohé z nich nepoznajú svoje najbližšie okolie, ba ani históriu a identitu svojej vlastnej rodiny aj keď „poznať sám seba je počiatkom múdrosti“(Krišnamurti in: Bertrand 1998, s.24).

Významný muzikológ a hudobný filozof Roman Berger (2012, s.60) hovorí, že sme „vyviazli z pasce socrealizmu, ale nachádzame sa za mrežami „biznisrealizmu“. Dôležitejšie je pre nás „mať“ ako „byť“.

Naším zámerom je preto v tomto príspevku upriamiť pozornosť na bohaté duchovné (a súčasne finančne nenáročné) prostriedky, ktoré môžeme, respektíve by sme mali, využívať vo výchove a vzdelávaní, prihliadajúc na individualitu človeka. Nachádzame ich v hudobnom materinskom jazyku, ktorý nás nepopierateľne sprevádza od útleho detstva, vychádza z dôverne známeho prostredia a poskytuje nám možnosti budovania vlastnej identity.

Výraz hudobný materinský jazyk je veľmi špecifický, v terminológii (praxi) nie je doposiaľ zaužívaný, avšak objavuje sa v cieľoch hudobnej výchovy platného Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike (ďalej ISCED 1), kde ho môžeme nájsť v tomto znení: Cieľom predmetu „je prostredníctvom poznania a precítenej interpretácie slovenských ľudových piesní, pochopením úlohy ľudovej piesne v živote človeka a spoločnosti osvojiť si hudobný materinský jazyk a takto prispieť k rozvíjaniu kultúrnych kompetencií žiakov“ (ISCED 1 2009, s. 3). Význam hudobného materinského jazyka vidíme v nezastupiteľných možnostiach rozvíjať hudobné schopnosti a zručnosti detí v súlade s ich kultúrou, prostredím a hudobnou identitou.

V úvode výskumu venovanému problematike hudobného materinského jazyka sme na základe analógie s pojmom materinský jazyk a na základe následnej analýzy a komparácie vníma-

nia materinského jazyka v iných jazykoch vytvorili *definíciu hudobného materinského jazyka. Rozumieme ním všetky hudobné predpoklady, podnety a prejavy vychádzajúce z našej prapodstaty, ktoré nám boli a sú interpretované matkou, blízkou rodinou a jej prostredím a s nimi spätými tradíciami a kultúrou. Pri konkrétnom vymedzení ním budeme chápať:*

- *v širšom kontexte hudobné prejavy slovenského národa (slovenské ľudové piesne, uspávanky, riekanky, slovenské ľudové hudobno-pohybové hry atď.)*
- *v užšom kontexte hudobné prejavy konkrétneho regiónu, národnosti alebo etnickej skupiny, čiže prvý hudobný jazyk, s ktorým sa človek v živote stretáva, teda hudobný jazyk našich najbližších ľudí a rodiny (regionálne a národnostné ľudové piesne, riekanky atď.).*

Hudobný materinský jazyk používame teda zámerne, ale i nezámerne, prostredníctvom prihovárania sa dieťaťu, cez uspávanky, riekanky, piesne, hudobné hry, hudobno-pohybové hry, ktoré pochádzajú z rodinného prostredia dieťaťa. Sú atribútom jeho hudobnej identity, základom jeho hudobného rozvoja, komunikačných schopností a nemali by chýbať v ďalšej edukácii v školskom prostredí.

V inšpiratívnom rodinnom zázemí vidíme význam a dôležitosť prostredia pre vývin dieťaťa, ktoré sa podľa bioekologického modelu ľudského vývoja Uria Bronfenbrennera (Lum 2007) skladá z niekoľkých úrovní. Prvou úrovňou je mikrosystém (hudobné podnety v rodine, v škole). Vzťahy medzi jednotlivými zložkami mikrosystému a ich vzájomná spolupráca tvoria ďalšiu úroveň tejto teórie nazývanej mezosystém (spolupráca s rodinou, akceptovanie hudobných tradícii, ktoré si dieťa prináša z rodinného prostredia a rozvíjanie hudobných kompetencií v súlade s jeho kultúrnou príslušnosťou). Existujú činitele, ktoré sa netýkajú priamo dieťaťa, ale môžu ovplyvniť a formovať jeho hudobný rozvoj (počúvanie hudby z médií, hudobné predstavenia, hudobné aktivity rodičov, hudobný život danej obce atď.) - ide o takzvaný exosystém. Najvyššou úrovňou je makrosystém, ktorý zahŕňa spoločnosť, jej politický systém, postoje a ideológiu štátu, jeho historické udalosti, tradície kultúrne hodnoty atď. Významným faktorom podľa spomínanej koncepcie je chronosystém, ktorý určuje časovú zložku celého modelu, čo znamená, že ani makrosystém nie je stabilný, ale mení sa v priebehu života človeka a podlieha zmenám a dynamike spoločnosti. Z aspektu tohto modelu vnímame hudobný materinský jazyk ako dôležitú súčasť človeka. Zohráva dôležitú úlohu na každej úrovni bioekologického modelu. Odzrkadľuje sa v hudobnom rozvoji dieťaťa, ktorý je ovplyvnený vnútornými predpokladmi, charakteristikou jedinca, zahrňujúc biologické, psychologické a behaviorálne faktory ako aj vplyv prostredia a s ním spätej kultúry, pretože „ľudská bytosť je ako pavúk, ktorý tká pavučinu významov a vešia sa na ňu. Touto pavučinou je jeho kultúra“ (Bertrand 1998, s.120).

Mnohí významní, ale aj menej významní hudobníci pochádzajú z rodín hudobníkov, alebo z rodín, kde hudba a výchova k hudbe mala svoje významné miesto. Svoju úlohu zohrávali nielen vnútorné determinanty ako vlohy, nadanie, ale aj vonkajšie činitele, akými sú prostredie a rôznorodosť, intenzita a frekvencia hudobných podnetov. Podnetné rodinné prostredie (matka, príbuzenstvo), alebo okolie (región, lokalita) malo vplyv nielen na ich hudobné formovanie, ale i na ich hudobnú tvorbu. Dôkazom sú mnohé hudobné motívy známych skladieb významných hudobných skladateľov, ktoré obsahujú prvky hudobného materinského jazyka a sním úzko spätej ľudovej piesne. Spomeniem Beethovenovo Sláčikové kvarteto, Chopinovu Mazúrku C dur op.56 č. 2 a op. 41 č.1, Suchoňove Metamorfózy, diela Bedřicha Smetanu atď.

Pojem hudobný materinský jazyk nie je v hudobnej pedagogike nóvum. Nájdeme ho aj v hudobnej koncepcii maďarského hudobného pedagóga Zoltána Kodálya (Houlahan, Tacka 2008,

Choksy 1982, Lai 2008), ktorý pod týmto pojmom chápe jednoduché ľudové piesne svojho národa. Jeho hudobná filozofia vychádza z názoru, že deti, a to od útleho detstva, si musia najprv osvojiť hudobný materinský jazyk, ľudové piesne ich vlastného kultúrneho dedičstva. Tieto získané hudobné schopnosti a zručnosti sú dôležitým základom pre ďalší hudobný rozvoj dieťaťa, ako aj pre získavanie hudobných poznatkov na vyššej kognitívnej úrovni z pohľadu hudobnej gramotnosti. Predstavujú cestu vedúcu k hudobnému umeniu a komponovanej hudbe. Ako uvádzajú viaceré, už uvedené, zdroje literatúry o osobnosti Zoltána Kodálya, ľudové piesne podľa neho najlepšie vyjadrujú vzťah medzi jazykom a hudbou. Sú nenahraditeľným prostriedkom pre rozvoj komunikačných a kultúrno-hudobných schopností a zručností detí. V súčasnosti sa táto metóda využíva v rôznych krajinách zvlášť kvôli nasledujúcim atribútom: právo a predpoklad každého jedinca na hudobné vzdelanie, hudobné vzdelávanie od najútlejšieho veku, používanie hudobného materinského jazyka, ktorý je považovaný za základ hudobnej identity, komunikácie a kultúrnych kompetencií.

Hudobný materinský jazyk sa vyznačuje atribútmi etnicity, príslušnosti, pôvodu, rasy. Zvlášť by sme chceli poukázať na etnicitu, ktorá stojí „úplne na začiatku a patrí k prapodstate človeka a jeho antropologickému základu. „Etno“ je skrátka všetko, čo je v nejakom zmysle pôvodné, autentické, viazané na človeka cez jeho základné bytie“ (Hatrík 2011, s.1). Hatrík ďalej rozvádza túto myšlienku,: ...všeobecný antropologický základ človeka ako príslušníka ľudskej rasy je v jeho nevedomí, v jeho „arché“; sme vo veľkej hĺbke tým, čím prešlo ľudstvo ako celok. Táto nadindividuálna (alebo aj „podindividuálna“) podstata sa však prejavuje vždy aktuálne, cez jedinca, cez jeho vedomie, vedomú činnosť.... Zdá sa, že najpodstatnejší a najintímnejší „stred“, pôvodný základ ľudskej existencie, ťažisko jeho bytia, leží v ňom samom“.

Etnicita je svojím spôsobom determinovaná rodinným prostredím, príslušnosťou človeka, regiónom. Môže sa vedome i nevedome prejaviť v akejkoľvek činnosti a tvorbe človeka a teda aj hudobnej. Tu vidíme význam hudobného materinského jazyka, ktorý môžeme prirovnať k hmote, látke, ktorá z každého „tvaru“ človeka vytvára určitú formu (Aristoteles). Látka je ďalej v učení Tomáša Akvinského (Kiczko 2001) považovaná za princíp individualizácie ako najvyššieho cieľa prírody, čo vytvára z človeka jedinečnú a individuálnu osobnosť vyznačujúcu sa zmyslovým poznaním.

A aj práve pre tieto významy má materinský jazyk svoje opodstatnenie**.**

Hudobný materinský jazyk a jeho miesto v edukačnom procese základnej školy

Ako sme vyššie spomenuli, pod pojmom hudobný materinský jazyk rozumieme hudobné prejavy konkrétneho regiónu, národnosti alebo etnickej skupiny. Po roku 1989 sa u nás viac začalo hovoriť o rozmanitosti prostredia, z ktorého dieťa prichádza. Pozornosť sa začala venovať národnostným menšinám, ktoré žijú na území nášho štátu. Vstup Slovenska do Európskej únie v roku 2004 a vstup do Schengenského priestoru otvára pre našu krajinu, jej spoločnosť a zvlášť pre multikultúrnu výchovu ďalšie možnosti a otvorený priestor a šancu rozvíjať sa v súlade s procesmi v ostatnej Európy. Tieto fakty spôsobili zmenu kultúrneho zastúpenia žiakov slovenských škôl. Historicky a kultúrne podmienená existencia národnostných menšín, ako aj častejšia migrácia obyvateľov ma za následok národnostno-kultúrnu rozmanitosť žiakov v triede.

Mistrík (2008, s. 40) rozlišuje „tri skupiny žiakov v závislosti od prostredia z ktorého vychádzajú :

- žiaci prichádzajúci z dominantnej kultúry, čo v SR znamená slovenskú kultúru strednej sociálnej vrstvy. Multikultúrna výchova pôsobí na ich akceptovanie menšinových a iných kultúr a učí ich spolupráci s nimi. Vedie žiakov k tomu, aby nepovažovali svoje kultúrne normy za všeobecne platné alebo nemenné, aby nepovažovali hodnoty svojej kultúry za cennejšie ako hodnoty iných kultúr,
- žiaci prichádzajúci z menšinových kultúr (napr. Rómovia, Maďari, Nemci). Multikultúrna výchova pôsobí na vzájomné rešpektovanie príslušníkov iných menšinových kultúr, rešpektovanie nositeľov dominantnej kultúry a učí ich vzájomnej spolupráci. Vedie ich k tomu, aby nepresadzovali záujmy svojej skupiny na úkor iných menšín, aby svoju kultúru nevyvyšovali nad kultúry iných menšín,
- žiaci prichádzajúci z rodín prisťahovalcov a utečencov, či tzv. nových menšín, ktoré sú na Slovensku len krátky čas (napr. Albánci, Vietnamci). Multikultúrna výchova ich vedie k zvládaniu základov medzikultúrnej komunikácie a pripravuje ich na život v novom prostredí".

Štátny vzdelávací program reflektuje na tieto otázky a vo veľkej miere prihliada na rôznorodosť žiakov v triede, na variabilitu a svojráznosť regiónov a na individualitu a jedinečnosť žiaka. Vyžaduje rešpektovať etnicitu, príslušnosť a kultúru žiakov a učiť ich vzájomnému rešpektovaniu, tolerancii a spolužitiu. Reaguje na spoločenské zmeny a rozmanitosť žiakov v triede ako aj na špecifiká jednotlivých oblastí a kultúr v našej krajine. Dáva priestor konkrétnej škole, aby prostredníctvom vlastného vzdelávacieho programu modifikovala obsah vzdelávania v súlade so špecifickými regionálnymi podmienkami a požiadavkami, pričom stavia na cieľoch, ktoré škole kladie spoločnosť s ohľadom na požadovanú vzdelanostnú úroveň a kultúrnu gramotnosť obyvateľov SR, podmieňuje svoje uskutočnenie zabezpečením motivujúceho učebného prostredia a podporujúcej socioemočnej klímy triedy a školy, odporúča zamerať sa na socializáciu žiakov vlastnou kultúrou školy a jej prostredia, „zavádza aj prierezové témy, ktoré reflektujú otázky súčasného človeka, krajiny, Európskej únie a sveta. Prelínajú sa ako povinná súčasť vzdelávania jednotlivými predmetmi a môžu sa uplatňovať prostredníctvom rôznych organizačných foriem a metód výučby (riešením problémov a projektov, prípadovou štúdiou, kooperáciou, zážitkovým učením sa a pod.)" (ISCED 1, s. 3).

Tu vidíme „svetlo nádeje" pre posilnenie hudobných aktivít v škole a priestor na využívanie prvkov hudobného materinského jazyka, ktoré môžeme začleniť nielen do hodín hudobnej výchovy, ale využiť jeho možnosti aj pri realizácii prierezových tém.

Je veľmi prínosné a pozitívne, že v učebniciach hudobnej výchovy pre primárny stupeň základnej školy sa deti majú možnosť stretnúť nielen so slovenskými piesňami, ale aj s piesňami iných národností či národov, a tak obohatiť svoje kultúrno-hudobné kompetencie. Avšak pri vypracovávaní školského vzdelávacieho programu hudobnej výchovy by sme mali prihliadať na národnostné zloženie žiakov v triede a na svojráznosť a špecifiká regiónu, v ktorom žiaci žijú v súlade s edukačnými cieľmi a didaktickými zásadami. Na základe skúseností z praxe a terénnych výskumov realizovaných medzi žiakmi a učiteľmi si dovolíme konštatovať, že učitelia len v malej miere využívajú túto možnosť.

V nasledujúcej časti príspevku navrhneme možnosti využitia prvkov hudobného materinského jazyka na hodinách hudobnej výchovy, alebo v rámci prierezových tém so zreteľom na rozvoj hudobno-kultúrnych kompetencií žiaka, budovanie jeho hudobnej identity a so zreteľom na aspekt prostredia, z ktorého žiak pochádza.

Návrhy:

Prispôsobiť témy a hudobný materiál učebného plánu, učebných osnov hudobnej výchovy národnostnému zoskupeniu žiakov v triede

Napríklad**,** v mnohých školách sú súčasťou triedy rómski žiaci. Tu je vhodné zaradiť hudobný materiál rómskeho etnika (rómske piesne, riekanky, uspávanky, hudobno-pohybové hry). Vychádzajúc z vlastných skúseností môžeme povedať, že využívanie elementov tejto kultúry vo vyučovaní je veľmi vhodným nielen motivačným prostriedkom, ale aj dôkazom záujmu o rómsku kultúru. Je zarážajúce, že v dnešnej dobe sa stretávame s učiteľmi, ktorí zakazujú deťom v škole rozprávať ich materinským jazykom. Chápeme ich záujem o zdokonaľovanie komunikačných zručností žiakov v štátnom jazyku, zároveň však úplne zabúdame na zásadu postupnosti, zásadu od známeho k neznámemu, zabúdame na vplyv prostredia, filozofie výchovy a psychologické teórie zdôrazňujúce význam prostredia na vývoj jedinca. Ako sa dieťa v škole môže cítiť bezpečne, keď si so sebou nemôže „priniesť kus domova“, ktoré tak dôverne pozná? Hudobný materinský jazyk môže pomôcť eliminovať jazykové bariéry v škole a poskytne deťom kúsok domova. Na opačnom póle sú deti, ktorých rodičia alebo starí rodičia rozprávajú dialektom, ale samotné deti (často aj ich rodičia) sa hanbia takto rozprávať na verejnosti, hanbia sa priznať svoj pôvod. Neuvedomujú si, že prostredníctvom jazyka sa jedinec spája so spoločenstvom a dejinami, predmetným svetom a svojím vnútrom. Tam, kde jazyk pustne, chradnú i tieto vzťahy. V tom, ako s rodným jazykom zaobchádzame, sa prejavuje, ako vysoko a nízko si ceníme umenie. (Nietzsche in: Liesman 2012, s. 45).

Vytvoriť hudobný zásobník

Zozbierame elementárny hudobný materiál (riekanky, piesne, vyčítanky, hudobné hry), ktorý deti ovládajú a prinášajú zo sebou z rodinného prostredia. Tento materiál môžeme postupne využívať počas celého školského roka a zaraďovať do edukačného procesu. Vidíme v tom aj pedagogicko-psychologický aspekt autonómie dieťaťa, ktoré je takýmto spôsobom spolutvorcom obsahu hudobnej edukácie triedy. Je na učiteľovej profesionalite a edukačných cieľoch, ktorý materiál použije a akým spôsobom ho využije. Balcárová (2004, s. 62) navrhuje „vytvorenie spevníka ľudových piesní daného regiónu. Pre žiakov to predstavuje dlhodobú hudobnú problémovú úlohu – objaviť pieseň, naučiť sa ju, s škole zaspievať a pomocou učiteľa aj zapísať.“

Rok v našej obci

Učiteľ vyberie jeden zvyk alebo tradíciu, ktorej sa budú v triede určitý čas venovať, napr. formou dlhodobých projektov s témami dožiniek, ondrejských, vianočných, veľkonočných a mnohých ďalších zvykov. Deti sa oboznámia so zvykmi, obradmi a tradíciami danej udalosti, naučia sa príslušné piesne, riekanky. Môžu porovnávať svoje skúsenosti v tejto oblasti a zoznámiť sa aj s rôznymi modifikáciami udržiavania zvykov. Takto si postupne môžu žiaci vytvoriť regionálny ľudový kalendár. Môžu doniesť fotografie, zaznamenať piesne, zapísať jednotlivé zvyky. Výstupy z projektu sa môžu stať základom pre ich prezentáciu pred širokou verejnosťou.

Týždeň národností

Každý týždeň budú využívať hudobný materiál inej národnosti s dôrazom na jeho obsahovú, významovú, sociálnu a estetickú stránku.

Jarmok

Téma jarmoku je vhodným materiálom na hudobno-folklórny projekt realizovaný aj v integrácii s ostatnými predmetmi na 1. stupni ZŠ. Poskytuje možnosť využiť hudobný materiál viacerých národností v danej lokalite a integrovať ho do jedného tematického celku. (Takýto projekt sme realizovali v praxi, napríklad aj v rámci záujmovej činnosti na 1. stupni ZŠ.)

Ľudová pieseň nášho regiónu každý deň

Každý deň budú deti začínať regionálnou ľudovou piesňou, o ktorej sa budú rozprávať a pracovať s ňou podľa možností aj na iných predmetoch.

Pri realizácii spomenutých návrhov má učiteľ možnosť využívať všetky hudobné činnosti. Môže ich obohatiť a spestriť prítomnosťou a aktivizáciou rodičov v edukačnom procese školy. Starí rodičia tiež veľmi radi prijmú pozvanie a budú súčasťou hudobného posedenia v škole. Navrhnuté hudobné aktivity poslúžia ako prostriedky rozvíjania hudobných, komunikačných, kultúrnych, sociálnych, emocionálnych a kognitívnych kompetencií dieťaťa. Na zreteli musíme mať Gardnerovu (Gardner 1999) teóriu mnohonásobných inteligencií dieťaťa a existenciu učebných štýlov žiakov, vrátane hudobného, a teda systematické využívanie hudobného materiálu a jeho zaraďovanie do edukačného procesu.

Spomeniem aspoň niektoré hodnotné zdroje, ktoré sú výsledkom hudobno-pedagogickej práce pedagógov Pedagogickej fakulty v Prešove a svojím zameraním a hudobným obsahom súvisia s problematikou hudobného materinského jazyka, takže sú už hotovým hudobným materiálom využiteľným vo výchovno-vyučovacom procese. Ide o publikácie: D. Šimčík „Kráčajme spoločne – spevník piesní národov Európy“, A. Derevjaníková, M. Kaňová „Hudobná výchova pre 1. – 4. ročník základnej školy s vyučovacím jazykom ukrajinským“, „Pojte sohlasno“ – zborník duchovných piesní, B. Balcárová „Čas radosti“, ako aj CD nosiče šarišských a rusínskych piesní v hudobnej dramaturgií Ľ. Šimčíka „Bože moj“, „Vže večur večorije“ a mnohé ďalšie.

Hudobný materinský jazyk vidíme ako účinný prostriedok hudobného rozvoja dieťaťa, budovania vlastnej identity ako aj hudobnej identity. Využívanie prvkov hudobného materinského jazyka v praxi prispeje k uvedomovaniu si rozdielnosti medzi ľuďmi a ich vzájomnej komunikácii s prostredím a jednotlivými kultúrami v spoločnosti. Vytvorí vo výchove a vzdelávaní most spájajúci matku - rodinné prostredie –školu- spoločnosť. Plnením komunikačnej, identifikačnej, sociálnej, emocionálnej funkcie, ako aj funkcie hudobno-kultúrneho rozvoja a rozvoja kognitívnych kompetencií dieťaťa prispeje k všestrannému rozvoju detskej osobnosti.

Zoltán Kodály (Houlahan, Tacka 2008) považuje deti za „správcov (stewardov) kultúrneho dedičstva“. V ľudových piesňach sú zvečnené emócie storočí. Je dôležité, aby sme na tento aspekt v hudobnej edukácii upozorňovali študentov a učiteľov**,** zvlášť učiteľov -elementaristov, aby sme ich oboznámili s významom hudobného materinského jazyka a s ním spätej kultúry jedinca. Mnohé významné osobnosti sa vyjadrili, že budúcnosť sveta nie je v metropolách, ale v malých mestách a osadách, iba tam sa dá pestovať kultúra. Nezaháľajme a nezabúdajme na hodnotné elementy ktorejkoľvek kultúry, ktorá je napriek svojej minorite neoddeliteľnou súčasťou našej kultúry. Tá komplementárne prispieva ku kultúre celej spoločnosti a prispieva k rozvoju ľudského ducha, ktorý je časťou sociálneho a historického procesu. Je dôležité, aby si učitelia a študenti učiteľského povolania a s ním spätej hudobnej edukácie uvedomovali interakciu medzi históriou, kultúrou, výchovou a umením, a teda využívali prostriedky hudobného materinského jazyka, ako aj možnosť včleňovania prierezových tém Regionálna výchova a tradičná kultúra a Multikultúrna výchova do edukačného procesu .A snáď aj školy sa budú posudzovať nielen na základe štatistík a materiálneho alebo „civilizačného“ zabezpečenia, ale

aj na základe kultúrneho a duchovného rozvoja a života detí. Budovanie a posilňovanie multikultúrneho hudobného povedomia u detí prispieva k pestovaniu a udržiavaniu ich vlastnej kultúry a k rozvoju hudobno-kultúrnych schopností a zručností. Hudobné skúsenosti získane v detstve tvoria základ hudobného rozvoja a zdokonaľovania sa v ďalších obdobiach ich života. Sú odrazovým mostíkom k hudbe, ktorú budú tvoriť, prijímať a akceptovať v budúcnosti.

Literatúra

BALCÁROVÁ, Božena, 2004. Alfa didaktiky hudobnej výchovy. Prešov: Súzvuk. ISBN 80-89188-00-1.

BALCÁROVÁ, Božena, 2008. Čas radosti : vianočné piesne a koledy : výber a hudobné úpravy pre spev a detské hudobné nástroje. Prešov: Súzvuk. ISBN 978-80-89188-21-5.

BERGER, Roman, 2012.Cesta s hudbou. Bratislava: Hudobné centrum. ISBN 978-80-89427-13-0.

BERTRAND, Yves, 1998. Soudobé teórie vzdělávaní. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.

DEREVJANÍKOVÁ, Anna a Monika KAŇOVÁ, 2001. Muzične vichovannja : dla 1 - 4 klasu osnovnoji školi. Prešov: Exco. ISBN: 80-89022-14-6.

DEREVJANÍKOVÁ, Anna, 2009. Vospojme sohlasno : zborník duchovných piesní. Prešov: Bratstvo pravoslávnej mládeže na Slovensku – SYNDESMOS. ISBN: 978-80-970227-2-3.

GARDNER, Howard, 1999. Dimenze myšlení. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.

HATRÍK, Juraj, 2011. Etnicita ako vnútorný princíp človeka. Dostupné z: http://hatrik.sk/user_upload/files/Etnicita%20ako%20vn%C3%BAtorn%C3%BD%20princ%C3%ADp%20%C4%8Dloveka.pdf

HOULAHAN, Mícheál a Philip TACKA, 2008. Kodály Today. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-531409-0.

CHOKSY, Lois, 1982. Canadian Folk Music in Schools. In: Canadian Folk Music. Roč. 16, č.2, s. 25. ISSN 0829-5344.

KICZKO, Ladislav a kol., 2001. Dejiny filozofie. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-03197-2.

LAI, Dafu, 2008. A Critical Reflection on the Kodály Approach and the Lens of Praxial Music Education. In: *28th World Conference of the International Society for Music Education* [online], Pert Western Australia, s. 76 [cit. 3. apríla 2014]. ISBN 9780980456028 Dostupné z: http://issuu.com/official_isme/docs/28_world_conference_proceedings/76

LIESMAN, Konrad, 2012. Omyly společnosti vedení. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5.

LUM, Chee-Hoo, 2007. Musical networks of children: An ethnography of elementary school children inSingapore. University of Washington. Dostupné z: http://www.pulib.sk:2088/docview/304806737/B906070E03D7446DPQ

MISTRÍK, Erich a kol., 2008. Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu
rôznorodosť. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti. ISBN 978-80-969271-4-2.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE 1.STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogicky ústav, 2008.

ŠIMČÍK, Daniel, 2004. Kráčajme spoločne : spevník piesní národov Európy Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. 59 s. ISBN: 80-8068-297-6.

ŠIMČÍK, Ľubomír, 2011. Bože moj : folk songs from Slovakia [elektronický zdroj] / Výber piesní, dramaturgia Ľubomír Šimčík. Prešov: Šarišan - PKO Prešov, 2011.

ŠIMČÍK, Ľubomír, 2013. Vže večur večorije [elektronický zdroj] / Hudobná dramaturgia Ľubomír Šimčík. Bardejov: Leon Art.

Kontakt

PaedDr. Monika Kormaníková

Pedagogická fakulta PU

Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy

Ul. 17. novembra 15, Prešov

monika.kormanikova@pf.unipo.sk

ROZVOJ HUDOBNOSTI DIEŤAŤA V RODINE A ŠKOLE PROSTREDNÍCTVOM MULTIMÉDIA

DEVELOPMENT MUSICALITY CHILD IN THE FAMILY AND SCHOOLS THROUGH MULTIMEDIA

Daniel ŠIMČÍK

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá možnosťami efektívneho rozvoja hudobnosti dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku využitím prostriedkov moderných technológií výchovy a vzdelávania. V tejto súvislosti sú prezentované jednotlivé časti multimediálneho programu pre hudobnú výchovu v rodine a škole, ktorý pripravuje tím pedagógov na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty PU v Prešove. V spolupráci pedagógov a študentov vzniká nový progresívny prostriedok rozvoja hudobnosti, ktorý prináša široké možnosti využitia pre hudobného pedagóga aj pre žiaka primárnej školy.

Kľúčové slová: multimediálny DVD nosič, Piesne pre deti a rodinu, notový zápis piesní, spevácka interpretácia

Abstract

The paper deals with the possibilities of effective development musicality child under school age use modern means of technology education. In this context are presented during the preparatory multimedia DVD rack for music school age children at the Department of Music Education, Faculty of Education Prešov. The cooperation of teachers and students, a new means of developing progressive musicality that brings a wide range of uses for the music teacher for primary school pupils.

Key words: multimedia DVD, Songs for Children and Family, notation songs, singing interpretation

Termín multimédium je v súčasnosti veľmi frekventovaný a svoje uplatnenie prirodzene nachádza aj v oblasti hudobnej edukácie. S týmto termínom sa stretávame už na sklonku minulého storočia. V sedemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia sa týmto slovom označovali prezentácie pozostávajúce z projekcie obrázkov spojené so zvukovým záznamom. V deväťdesiatych rokoch minulého storočia sa začal používať tento výraz pre kombináciu prvkov: text, zvuk, obraz, animácie a filmové videá. Je teda evidentné, že pojem multimédiá nadobúda dynamicky od svojho vzniku stále nové a nové významy.

Dôležitým a nevyhnutným predpokladom multimediálnych edukačných programov sú hypertextové štruktúry, ktoré sú spravidla kreované ako multimediálne, počítačom riadené aplikácie s hyperštruktúrou vo forme internetových aplikácií (www stránok) hierarchicky rozčlenených do viacerých úrovní. Takto začlenené učivo do určitej štruktúry pomáha pri systemizácii poznatkov. Tvorcovia scenára multimediálnej didaktickej aplikácie musia preto zvoliť nielen premyslenú štruktúru, ale aj preukázať patričnú pedagogickú zdatnosť, aby v konečnom dôsledku takéto multimédium plnilo stanovenú didaktickú funkciu. Multimediálne edukačné programy takéhoto typu ponúkajú sprostredkovanie informácií a informačných celkov v akejkoľvek forme a fáze edukačného procesu. Ide v podstate o systémy rôznych mediálnych elementov riadených počítačom so všetkými charakteristickými vlastnosťami vzťahujúcimi sa k multimédiám.

Spracovaná finálna podoba multimediálnych programov má svoju typickú štruktúru (architektúru), ktorá má umožniť užívateľovi orientovať sa v systéme informácií. Rozličné architektúry multimediálnych programov majú veľa spoločných čŕt, no existujú charakteristické rozdiely, ktoré ich predurčujú pre konkrétnu oblasť. Ako uvádza M. Dzurilla (2013), sú také, ktoré pracujú dobre na všetkých typoch počítačov, iné sú viazané na určitú hardvérovú a softvérovú platformu, preto neexistuje jednoznačne najlepšia architektúra, ktorá by pokrývala všetky užívateľské potreby.

Ako sa ukazuje, tvorba takéhoto didaktického prostriedku je vo svojej podstate veľmi zložitý a časovo náročný proces s množstvom špecifík. Navyše pri tvorbe výchovno-vzdelávacích programov musíme jednoznačne na jednom z prvých miest brať do úvahy skutočnosť, pre akú vekovú kategóriu sú určené. Vekové rozdiely učiacich sa automaticky premietajú do rozličného prístupu vo výchove a vzdelávaní. Z toho potom vyplýva, že tvorcovia programov pre žiakov mladšieho školského, prípadne aj predškolského veku volia niekedy aj diametrálne iný prístup, ako keď je program určený pre dospelých. Programy s takýmto poslaním pôsobia predovšetkým ako hry a preto si žiaci často ani neuvedomujú, že si práve precvičujú napríklad rytmus piesne alebo hudobnú pamäť. Výchova a vzdelávanie spojené s hrou preto umožňujú učiteľovi (ale tiež napríklad vedúcemu záujmového hudobného útvaru, vychovávateľovi, rodičovi) zábavným a pútavým spôsobom efektívne dosahovať stanovené ciele a úlohy aj v hudobno-edukačnom procese. Na základe doterajších skúseností môžeme uviesť, že okrem zložitých a prepracovaných multimediálnych systémov existujú tiež jednoduchšie spôsoby, ako si môže učiteľ svojpomocne vytvoriť multimediálny didaktický prostriedok pre svoju hudobno-edukačnú prax. Microsoft PowerPoint je napríklad jedným zo základných nástrojov určených na tvorbu multimediálnych aplikácií v hudobnej výchove, bez nutnosti vedieť programovať. Elementárnymi postupmi môžeme veľmi ľahko vytvoriť, či upraviť už vytvorený multimediálny dokument. Takto aj menej zdatný učiteľ v oblasti informačno-komunikačných technológií dokáže podľa svojich predstáv a aktuálnych edukačných potrieb v takejto multimediálnej prezentácii, respektíve v takomto dokumente, kombinovať potrebný text, notové zápisy, partitúry, hudobné ukážky, obrázky, animácie, ako aj videosekvencie a v prípade potreby aj hypertextové odkazy na ďalší doplňujúci hudobný materiál (Dzurilla 2010).

Pedagógovia na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove sa snažia už dlhodobejšie tieto trendy zachytiť a využiť ich tak v procese prípravy budúcich učiteľov hudobnej výchovy v predprimárnej a primárnej edukácii, ako aj prípravou rôznych moderných prostriedkov hudobnej edukácie, ktoré môžu pomôcť aj učiteľom v pedagogickej praxi. Jedným z takýchto prístupov je napríklad publikácia *Kráčajme*

spoločne (piesne národov Európskej únie, autor D. Šimčík), kde okrem notového a textového zápisu piesní môže byť vhodne využitý priložený CD nosič s nahrávkami inštrumentálnych sprievodov k jednotlivým piesňam v dvoch verziách: s melodickou líniou piesne hranou sólovým hudobným nástrojom a bez melodickej línie, teda s predpokladaným využitím po dobrom intonačnom a rytmickom zvládnutí spevu piesne žiakmi. Ďalším príkladom je *Audiovizuálny DVD nosič pre hudobnú výchovu v 3. a 4. ročníku základnej školy* (tím autorov: D. Šimčík, Ľ. Šimčík, M. Dzurilla), ktorý už svojím charakterom môžeme zaradiť medzi takzvané hypermédiá, pretože okrem audiovizuálnej ponuky môže učiteľ či žiak pieseň ľubovoľne transponovať, meniť tempo, zostavu sprievodných hudobných nástrojov inštrumentálneho sprievodu a podobne. V roku 2012 pribudol ďalší z multimediálnych hudobno-edukačných prostriedkov v podobe knižočky básničiek na písmená slovenskej abecedy, ktoré boli následne zhudobnené a ponúknuté priamo v osobitnej DVD prílohe tejto knižočky ako multimediálny DVD hudobný nosič. Tento produkt pod názvom Staronová spievaná abeceda (autor Daniel Šimčík, vyšlo vo vydavateľstve Rokus v Prešove) je určený deťom predškolského a mladšieho školského veku a v súčasnosti nachádza svoje uplatnenie tak vo vysokoškolskej príprave učiteľov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, ako aj v priamej pedagogickej praxi materských a základných škôl.

Jednou z východiskových hudobných činností detí predškolského veku a žiakov primárnej školy sú spevácke činnosti. Teda aj jedným z hlavných cieľov využitia multimediálneho hudobného programu je zvládnutie piesní, čiže z pohľadu funkcie programu nám ide predovšetkým o vytváranie adekvátnych tónovo-výškových hudobných predstáv a ich následnú spevácku interpretáciu. Pre dosiahnutie tohto cieľa sme zamerali aj naše najnovšie didaktické zámery, ktoré sa v rámci riešenia **grantového projektu KEGA č. 018 PU-4/2013** napĺňajú vytváraním nového multimediálneho didaktického hudobného programu pod názvom **Piesne pre deti a celú rodinu**.

Tento multimediálny edukačný program v súčasnosti vzniká na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty PU. Tím pripravuje podmienky na to, aby sa hudobný materiál a jeho interpretačné stvárnenie mohlo dostať k najširším vrstvám obyvateľov a aby sa s ním mohli zaoberať nielen učitelia a ich žiaci v edukačných podmienkach materských a základných škôl, ale aj rodičia, starí rodičia či iní záujemcovia, ktorí majú snahu rozvíjať hudobnosť detí predškolského a mladšieho školského veku prostredníctvom súčasných moderných technológií výchovy a vzdelávania.

Pre čo najlepšiu prístupnosť a možnosť využitia zvolili autori projektu pre tento účel vytvorenie samostatnej webovej lokality v rámci univerzitnej webovej stránky. Odkaz na túto lokalitu na webovej stránke Katedry hudobnej a výtvarnej výchovy sa javí ako v súčasnosti najoptimálnejšie riešenie a takto je aj plánovaná výsledná podoba produktu projektu Piesne pre deti a celú rodinu, ktorý sa objaví v ponuke od októbra 2015.

Pre prehľadnosť uvádzame základné informácie o hudobnom materiáli a spôsobe jeho prezentácie na samostatnej webovej stránke, ktorá má pracovný názov: www.piesnepredetiarodinu.sk.

Zámerom riešiteľského tímu projektu KEGA je prispieť k zlepšeniu súčasnej situácie v hudobnej edukácii detí predškolského a mladšieho školského veku, keď mnohí učitelia v pedagogickej praxi zápasia s nedostatkom vhodného aktuálneho a didakticky primeraného piesňového materiálu. Okrem špecifického zamerania v oblasti detských ľudových piesní, kde sa riešitelia projektu snažia využiť bohatú regionálnu zásobu detských ľudových piesní východoslovenské-

ho regiónu, v rámci ktorého má svoje pedagogické pôsobenie aj pracovisko riešiteľov projektu, sa v prístupe riešiteľov objavujú predovšetkým doposiaľ menej známe, respektíve úplne nové detské umelé piesne odrážajúce súčasnú realitu života detí vymedzenej vekovej kategórie. Mimoriadnu pozornosť venujú riešitelia projektu tiež inonárodným detským piesňam a piesňam národnostných menšín, ktoré v súčasnej Európskej únii na jednej strane ponúkajú možnosť čo najprirodzenejšieho poznania kultúry iných národov a na druhej strane v ponuke detských piesní národnostných skupín a piesní v nárečiach regiónu východného Slovenska umožňujú výraznú vlastnú identifikáciu a jedinečnosť v širokom rámci európskeho spoločenstva. Týmto prístupom sa riešitelia snažia vyplniť pomerne výraznú medzeru v ponuke piesňového materiálu regionálnych ľudových piesní a nových autorských detských piesní.

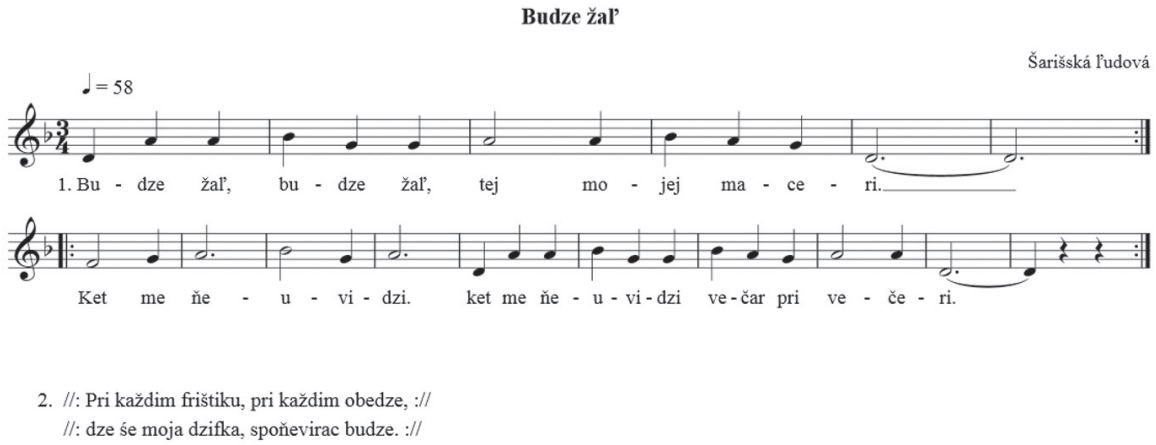
Zameranie projektu vychádza z nevyhnutnej potreby aktualizácie a inovácie piesňového materiálu pre školskú hudobnú edukáciu a záujmové hudobné aktivity detí predškolského a mladšieho školského veku. Výber detských ľudových piesní východoslovenského regiónu, detských umelých piesní a detských autorských piesní členov riešiteľského kolektívu bude rešpektovať východiskové kompetencie žiakov a výchovno-vzdelávacie štandardy v hudobnej výchove stanovené Štátnym vzdelávacím programom: ISCED 0, ISCED 1. Súčasťou zborníka piesní pre deti bude zvuková hudobná podoba piesňového materiálu, ktorú budú tvoriť nahraté všetky piesne zborníka v dvoch východiskových variantoch:

1. Ukážkový prednes piesne s aranžovaným hudobným harmonickým sprievodom (piesne sú spevácky interpretované vysokoškolskými študentmi pripravujúcimi sa na učiteľské povolanie).
2. Aranžovaný hudobný harmonický sprievod k piesni bez speváckej interpretácie, vhodný na využitie po zvládnutí konkrétnej piesne deťmi na základe predchádzajúceho nácviku podľa ukážkového prednesu v prvom variante zvukovej nahrávky.

Piesne budú na základe technickej náročnosti pri ich interpretácii a vekovej primeranosti zadelené do troch základných skupín:

- Piesne pre deti vo veku 5 – 6 rokov
- Piesne pre deti vo veku 7 – 8 rokov
- Piesne pre deti vo veku 9 – 10 rokov

Riešitelia projektu plánujú takto do zborníka pripraviť 40 - 50 detských piesní. Keďže v rámci tohto príspevku nie je technicky možné zaradiť už niektoré spracované ukážkové prednesy piesní a ich aranžovaný hudobný harmonický sprievod, pre ilustráciu v závere uvádzame ukážku notového zápisu a metodických poznámok, ktoré budú priradené k väčšine vybraných piesní multimediálneho hudobného edukačního programu. Takéto notové zápisy a metodické námety sú vypracovávané s cieľom, aby ich vedeli prakticky uplatniť nielen učitelia, vychovávatelia, ale aj rodičia či rôzni iní záujemcovia, ktorí sú ochotní prostredníctvom tohto hudobného materiálu venovať venovať svoje schopnosti a čas rozvoju hudobnosti detí.



2. //: Pri každim frištiku, pri každim obedze, ://
//: dze še moja dzifka, spoňevirac budze. ://

Budze žaľ
Metodické poznámky k nácviku piesne

Rozsah piesne: $d^1 – b^1$

Rytmická stránka piesne:

- ✓ ***pravidelné striedanie štvrťových a polových nôt v 3/4 takte***

Intonačná stránka piesne:

- ✓ ***voľný nástup 5. stupňa v mol*** *(v taktoch: 1, 11)*
- ✓ ***voľný nástup 3. stupňa v mol*** *(v 7. takte)*
- ✓ ***voľný nástup 1. stupňa v mol*** *(v taktoch: 5, 11, 15)*
- ✓ ***voľný nástup 4. stupňa v mol*** *(v taktoch: 2, 9, 12)*

Metodické námety:

- ✓ ***po nacvičení piesne odporúčame pre spestrenie interpretácie vynechať spev 11. a 12. taktu piesne (v 1. slohe – „ket me ňeuvidzi“, v 2. slohe – „dze še moja dzifka“) a namiesto spevu vyplniť tieto dva takty hrou na detských rytmických hudobných nástrojoch Orffovho inštrumentára, prípadne hrou na tele***
- ✓ ***odporúčame vysvetliť nasledujúce nárečové slovné spojenia: pri každim frištiku = pri každých raňajkách; „spoňevirac budze“ = bude sa túlať (ponevierať)***

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *KEGA* č. 018 PU-4/2013 Piesne pre deti a celú rodinu.

Literatúra

DZURILLA, Martin, 2010. Možnosti využitia hudobného softvéru v primárnej hudobnej edukácii. In: *Učitelia a primárna edukácia včera, dnes a zajtra - zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie.* B. Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, s. 259-264.

DZURILLA, Martin, 2013. *Implementácia multimediálneho hudobno-edukačného programu v praxi primárnej edukácie.* Dizertačná práca. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

FELIX, Belo a kol., 2010. *Hudba pre deti – multimediálne projekty.* Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0075-5.

ŠIMČÍK, Daniel, 2004. *Kráčajme spoločne.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 80-8068-297-6
ŠIMČÍK, Daniel, Ľubomír ŠIMČÍK a Martin DZURILLA, 2007. *Audiovizuálny DVD nosič pre hudobnú výchovu v 3. a 4. ročníku základnej školy.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
ŠIMČÍK, Daniel, 2012. *Staronová spievaná abeceda.* Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-05-4.

Kontakt

Doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD.
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
daniel.simcik@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

ĽUDOVÁ PIESEŇ S VYUŽITÍM PRVKOV INFORMAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA HUDOBNO-FOLKLÓRNEJ KOMUNIKÁCIE PRE ŠKOLU I RODINU

FOLK SONG USING THE ELEMENTS OF INFORMATION TECHNOLOGY AS A MEANS OF FOLKLORE COMMUNICATION FOR SCHOOL AND FAMILY.

Ľubomír ŠIMČÍK

Abstrakt

Práca prezentuje hudobno-folklórnu komunikáciu ako veľmi aktuálnu tému súčasnosti, ktorá si vyžaduje pozornosť, zmapovanie a rozpracovanie v podmienkach edukačného procesu v primárnej škole. Hudobný folklór a jeho komunikačné možnosti sú odjakživa prirodzenou súčasťou rodinného i spoločenského života na Slovensku. Pojednáva o ľudovej piesni ako súčasti edukačného procesu i rodinnej výchovy. Pomocou informačných technológií hľadáme cestu k dieťaťu predškolského a mladšieho školského veku, s pomocou pedagóga, alebo rodičov.

Kľúčové slová: ľudová pieseň, informačné technológie, folklór, hudobný folklór

Abstract

The work presents the music-folklore communication as a very actual topic today that requires attention, mapping, and elaboration in terms of the educational process of primary school. Musical folklore and its communication options have always been a natural part of family and social life in Slovakia. It discusses the folk song as a part of educational process and family education. Using information technology, we look for ways to the preprimary and primary school aged child with the help of a teacher or parents.

Key words: folk song, information technology, folklore, musical folklore

Naše doterajšie skúsenosti a poznatky nasvedčujú, že treba hľadať nové, vhodné postupy v edukačnom procese. Také, aby vyhovovali požiadavkám súčasnej doby a potrebám súčasnej generácie. Vychádzame z predpokladu, ktorý sa i v minulosti viackrát osvedčil a potvrdil, že ďalší rozvoj hudobno-folklórnej komunikácie je závislý od charakteru a miery výchovy. Treba si odpovedať na otázky čo folklórna hudba dnešnej mládeži prináša, ako je vnímaná a do akej miery sú poslucháči schopní absorbovať obsah komunikátu. Potvrdilo sa, že dnešná mládež nie je dostatočne vedená prijímaniu hudobného folklóru, či folklóru všeobecne. V prostredí školy máme i dnes na podporu moderných vyučovacích programov, na rozvoj hudobno-folklórnej komunikácie najlepšie podmienky. Školské prostredie pritom nevnímame iba ako samotný edukačný proces, ale máme na mysli i mimovyučovacie aktivity. Jednu z ciest vidíme

v rozšírení doterajšej ponuky. Chceme predložiť doplňujúci hudobno-folklórny materiál pre východoslovenský región (myslíme tým predovšetkým regióny Šariš, Spiš a Zemplín). Ponuka bude pozostávať z nahrávok vybraných ľudových piesní, ktoré budú určené pre materské školy a jednotlivé ročníky primárnej školy a ich výber bude kopírovať všetky kritériá výberu. Pri výbere a zostavovaní dôležitú úlohu zohrávala i skutočnosť, že ľudové piesne majú byť použiteľné i v rodinnom prostredí. Máme na mysli hlavne piesne, ktoré nie sú určené na interpretáciu deťom, ale ich rodičom, či iným starším rodinným príslušníkom a dieťa je v úlohe poslucháča.. Keďže počet piesní bol limitovaný, bolo našou snahou vybrať takú vzorku, ktorá by rešpektovala viacero kritérií. Okrem vekovej primeranosti išlo o vyvážené zastúpenie regiónov, tematickú rôznorodosť, či zastúpenie najpočetnejšej národnosti v regióne, teda rusínskych piesní. Vybrané piesne a ich vzorová interpretácia sa stanú súčasťou väčšieho spevníka piesní, ktorý bude umiestnený na webovej stránke a bude k dispozícii širokej skupine záujemcov. Tento spôsob zverejnenia, respektíve vydanie, má veľkú výhodu hlavne v tom, že je prístupný prakticky každému.

Dnešná vedomostná spoločnosť je predovšetkým o správnych a presných informáciách, ktoré sú dostupné dnes už stále väčšiemu počtu ľudí. Táto skutočnosť je pre materskú a primárnu školu veľmi dôležitá, keďže, domnievame sa, tento stupeň základného vzdelávania by mal naďalej stáť na pevných základoch výchovných predmetov. Informačná spoločnosť je realitou dneška, a zmenou životného štýlu sa od základov zmenili i podmienky pre výchovu a vzdelávanie novej generácie. Musíme si uvedomiť, že k zásadným zmenám došlo v živote rodiny, základnej bunky spoločnosti, a preto by sa mal zmeniť i prístup školy k výchove a vzdelávaniu. Dieťa dnes trávi v škole priemerne 8 – 10 hodín a po návrate domov ho ešte čaká príprava na ďalší deň. Položme si ruku na srdce či to nie je ťažká práca. Z tohto počtu hodín je prevažná väčšina venovaná predmetom, ktoré sú svojim obsahom viac zamerané na rozvoj racionálneho a technického myslenia (nechápeme to ako atak na tieto vyučovacie disciplíny) a iba niekoľko hodín vytvára priestor pre sprostredkovanie pomocou výchov, kde dostávajú deti možnosť rozvíjať svoju tvorivosť a fantáziu prostredníctvom emócií, pocitov, zážitkov.

Možno práve to je pre nás výzva, aby sme veci začali robiť ináč. Hudobno-folklórna komunikácia je podľa nás vhodným algoritmom v tom zmysle slova, že jej prostredníctvom môžeme sprostredkovať informácie, vedomosti, poznatky, skúsenosti novej generácii. V tomto procese nie je cieľom oboznámiť deti s tým, čo sa tradovalo v minulosti, ako žili naši predkovia, ako zvládali rôzne životné situácie a aký bol ich vzťah ku kultúre, umeniu. Dôležitou súčasťou tohto procesu je priviesť deti k pochopeniu nadčasovosti týchto odkazov. K pochopeniu životnej múdrosti nahromadenej vekmi a odovzdávanej cez mnohé generácie ústnym podaním. Tí sa často nemohli spoliehať na pomoc školy, a tak pristupovali k životu pragmaticky. Práve ľudová pieseň, či iné podoby folklóru (i hmotnej kultúry) boli tou najvhodnejšou skratkou, boli divadlom života, ktoré spôsobom token-token odovzdávalo svojmu recipientovi dôležité informácie. Dnešná rodina môže túto úlohu plniť iba veľmi ťažko. Ostáva v jej plnení často osamotená. Práve preto teší nárast nových foriem realizácie hudobno-folklórnej komunikácie, máme na mysli detské folklórne súbory a ľudové hudby, ktoré pri plnení tejto úlohy môžu významnou mierou prispieť. A tu je priestor, kde by mala na seba časť tejto úlohy prevziať škola, alebo bezprostrednejšie prepojenie školy s rodinou pomocou takých aktivít, akou je i projekt KEGA 018PU – 4/2013, pod vedením doc. D.Šimčíka. **Piesne pre deti a celú** rodinu sa môžu stať katalyzátorom spoločných snáh pedagógov a rodiny pri výchove, zdôrazňujem slovo výchove a vzdelávaní detí predškolského a mladšieho školského veku.

Môžeme tiež konštatovať, že daný stav je odlišný na vidieku a v mestách, ale ak sú v tomto smere nejaké rozdiely, tak sú zanedbateľné, a v krátkom čase sa zrejme úplne vytratia. Informačná spoločnosť, rozvoj infraštruktúry premieňajú vidiek pred našimi očami a jeho archaický charakter a podoba sa úplne vytrácajú. Hudobno-folklórna komunikácia nie je svojim charakterom a obsahom predikovaná iba na hodiny hudobnej výchovy. Jej obsah má silné integrujúce prvky a ich osvojovanie vytvára veľmi dobré predpoklady pre rozvoj v materských školách, v mimoedukačných a mimoškolských aktivitách, či pre upevňovanie rodinnej výchovy.

Projektom Piesne pre školu a rodinu, ktorej súčasťou je i výber regionálnych ľudových piesní, si kladie za cieľ vyplniť tento priestor ponukou, ktorá uľahčí prácu pedagógom v školách i rodičom pri výchove detí predškolského a mladšieho školského veku.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 018PU – 4/2013 Piesne pre školu a rodinu.

Literatúra

BURLAS, Ladislav, 1997: Hudba – komunikatívny dynamizmus. Prešov: Súzvuk, ISBN 80-8884-10-1

KNOPOVÁ, Božena, 2004: Masmediálni produkce a její vliv na hudební vzělávání dětí. In: Musica viva in scholaXVIII. Masarykovca univerzita v Brně, str. 67 – 72. ISBN 80-210-3418-1

OSOLSOBĚ, Ivo, 1974: Divadlo, které mluví, zpívá a tančí. Praha: Supraphon,

ŠIMČÍK, Daniel, 2004 : Hudba hrou. Prešov:Rokus, ISBN 80-89055-42-7

Kontakt

PaedDr. Ľubomír Šimčík, PhD.
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Pedagogická fakulta PU Prešov
lubomir.simcik@unipo.sk

PRVKY INFORMATIZÁCIE HUDOBNEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNEJ ŠKOLE

THE ELEMENTS OF INFORMATISATION MUSIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Martin DZURILLA

Abstrakt

V príspevku upriamujeme pozornosť na možnosti uplatnenia prvkov informatizácie v hudobnej výchove primárnej školy. Poukazujeme na opodstatnenosť inovácie obsahu s dôrazom na procesuálnosť edukácie s využitím progresívnych metód, foriem a implementáciou najnovších technológií.

Kľúčové slová: informatizácia, hudobná edukácia, primárna škola

Abstract

The paper draws attention to the possibility of applying the elements of informatisation in music education at primary school. We point out the merits of the content innovation with an emphasis on the processuality of education and the use of advanced techniques, forms with the implementation the latest technology.

Key words: informatisation, music education, primary school

Viaceré štáty (napr. Veľká Británia, Fínsko, Španielsko, USA) sú v procese informatizácie školstva v štádiu, kedy sa využívanie informačno-komunikačných technológií stalo prirodzenou súčasťou vzdelávania a bežným didaktickým prostriedkom. Obdobie dramatických zmien teda už majú za sebou. Typickým príkladom modernizácie a informatizácie školstva je školský systém Veľkej Británie, kde sa proces zmien začal v 90-tych rokoch 20. storočia a v súčasnosti môže prebiehať hodnotenie úspešnosti týchto krokov (Brozmanová, 2011). Určujúcou podmienkou úspešnosti informatizácie a modernizácie školstva vo Veľkej Británii bola skutočnosť, že zmeny prebehli systematicky pripravené, podporené dôkladnou prípravou učiteľov a prepracovaním národných štandardov a kurikula (Rudolph, 2005). Podľa J. Caina (2004, In Savage, 2005) „*sú zmeny kurikula nevyhnutné, ak svet triedy chce udržať krok so svetom vonku. Ale je taktiež nevyhnutné definovať teóriu, ktorá umožní učiteľom, aby sa intelektuálne a vnútorne nastavili na zmenu*“.

Túto myšlienku deklaruje aj výskumná štúdia IMPACT2 (DfES, 2002, In Savage, 2005), ktorej výsledky potvrdzujú fakt, že „*len málo škôl sa dokázalo prepracovať do fázy integrácie IKT s vyučovacím predmetom*“. Ako dôvod prvotného neúspechu možno uviesť „*izolovanosť*

inovačných snáh škôl a nedostatočnú komplexnú systematickú prípravu učiteľov a škôl“. Záver výskumnej správy IMPACT2 predostrel konštatovanie, že „*skutočne zásadný posun vo využívaní potenciálu IKT vyžaduje radikálnu zmenu v edukačnej kultúre a celkovej zmene systému a praxe*“.

Skutočnosť, že **transformácia informatizácie školstva v Slovenskej republike** výrazne zaostáva oproti vyššie uvedeným štátom, je neodškriepiteľná. Aké sú príčiny tohto nelichotivého stavu, interpretuje M. Zelina (2010, s. 206) nasledujúco: *„problémom projektov transformácie školstva na Slovensku je, že sa neuskutočnili. Nebolo to len preto, že sa striedali ministri, ale najmä preto, že jednak od odborníkov neprijali projekt, t .j. cieľový systém školstva pre osobné a politické postoje, jednak skupiny odborníkov jasne nenaznačili implementačné stratégie, alebo inak, nevypracovali inštrukcie pre zavedenie projektov, systémov do reálneho života*“. Ku kľúčovým problémom Slovenska v tejto oblasti podľa L. Rossiho (2011) patrí nedostatočné využitie informačných a komunikačných technológií občanmi, vládou a súkromnými spoločnosťami, ako aj nepripravenosť na problémy v najrôznejších oblastiach, ktoré z využívania nových technológií vyplynú v najbližšej budúcnosti.

Práve *prístup k informáciám, novým technológiám a schopnosť pracovať s nimi bude dôležitým kritériom rozdeľujúcim spoločnosť*. Technológie sa musia stať dôležitým prvkom v celom vzdelávacom procese, preto na všetkých stupňoch škôl musí byť venovaná zvýšená pozornosť posilňovaniu zručností a schopností žiakov využívať nové technológie nielen v rámci špeciálnych vyučovacích predmetov. Všetky potrebné úkony by mali byť racionalizované vzhľadom na existujúce technické pomôcky. Európska únia si v tejto oblasti vytýčila tieto ciele (Rossi, 2011):

- urýchliť vstup škôl do informačnej spoločnosti ich vybavením informačnými prostriedkami, najmä multimédiami,
- podporovať širokú aplikáciu multimédií vo vyučovacom procese a vytvoriť čo najväčšie množstvo multimediálnych programov a služieb,
- posilniť európsku dimenziu vo vzdelávaní informačnými technológiami.
- Súčasná *informačná spoločnosť* si vyžaduje (a umožňuje) podľa I. Kalaša (2005b) nové formy vzdelávania. Príprava k týmto zmenám prebieha pomaly. Pomalosť však nemôžeme pripisovať len nedostatku peňazí, technológie, štandardov alebo prípravy učiteľov. Samozrejme, aj to sú významné faktory.

I. Kalaš uvádza podobne ako autori M. Zelina (2010) a L. Rossi (2011), že ***to, čo však naozaj chýba, je odvážna, zrozumiteľná, inšpirujúca, a pritom realistická vízia*** toho, ako by vzdelávanie malo vyzerať za desať či dvadsať rokov. Absentuje komplexná predstava potrieb, príležitostí a cesty, ako sa na ne pripraviť. I. Kalaš ďalej kriticky hodnotí fakt, že množstvo peňazí sa dá minúť na implementovanie technológií do dnešnej školy, je potrebné však rozvíjať školu, aká by mala byť. Často chceme počuť odpoveď na otázku, či v škole fungujú nové technológie (resp. prečo nefungujú). Otázka má však mať inú formuláciu, akým spôsobom môžu nové technológie pomôcť realizovať nové formy učenia sa a naplniť očakávania, ktoré boli v minulosti nepredstaviteľné – nájsť a implementovať primeranú zmenu kvantity na kvalitu, kvalitatívny posun.

S identickými otázkami a problémami sa stretávame aj v oblasti hudobnej výchovy, v ktorej informatizácia edukačného procesu je ešte v úplných začiatkoch. Častou diskusnou témou mnohých odborných stretnutí je priepasť medzi obsahom školskej hudobnej výchovy a reál-

nym hudobným prostredím, v ktorom žijú súčasní žiaci. Svoju úlohu zohrávajú mimo iného zmenené podmienky v ich mimoškolskom živote, kde veľkú časť voľného času žiaci trávia v spoločnosti informačno-komunikačných technológií.

Uvedenou problematikou v oblasti hudobnej výchovy, konkrétne **hľadaním prienikov informačno-komunikačných technológií a hudobnej výchovy** sa zaoberá vo svojej monografii E. Ferková (2008). Vo vzťahu k hudbe prezentuje názor, že dlho sa považovalo počítačové spracovanie určitého obsahu najmä medzi „hudobnými klasikmi" za nevhodné, násilné, pretechnologizované a popierajúce podstatu a ľudskosť hudby, jej umeleckú jedinečnosť, neopakovateľnosť, neschopné prezentovať podstatu hudobnej intuície a emocionálneho pôsobenia. Podľa autorky však vývoj ukázal, že aj v širokom priestore hudobného umenia existujú mnohé oblasti, ktoré sa bez spracovania informácií nezaobídu.

Učitelia často uvažujú nad tým, akými prostriedkami možno motivovať žiakov k hudobnej aktivite a ako udržať ich sústredenú pozornosť. V tomto prípade informačno-komunikačné technológie v pozícii materiálno-technických prostriedkov edukácie plnia pozitívnu úlohu. Podľa českej hudobnej pedagogičky Hany Váňovej (2010) je výhodné využiť **počítač ako vyučovací prostriedok aj v hudobnej výchove,** a to v úlohe účinnej didaktickej pomôcky napomáhajúcej mobilizácii pozornosti žiakov pri realizácii hudobno-výchovných činností.

Čo môžeme s určitosťou povedať je, že medzi základné **požiadavky moderného vzdelávania** patrí schopnosť orientovať sa v prívale informácií, racionálne sa učiť a flexibilne prispôsobovať meniacim sa podmienkam. Keďže základnou úlohou školy je príprava žiakov pre život a uplatnenie sa v ňom, potom je nutné pripravovať žiakov od prvého stupňa až po študentov vysokoškolského štúdia na začlenenie sa do takéhoto prostredia, na aktívny užívateľský prístup k technológiám a technikám práce s informáciami. Táto príprava musí byť zabezpečovaná prostredníctvom informačnej výchovy, no nemala by byť uzavretá do špecializovaného predmetu, ale mala by byť integrovaná do metód a obsahov rôznych predmetov.

Na hodinách hudobnej výchovy to okrem iného zabezpečujú integrované a polyestetické vzťahy, pomocou ktorých žiaci prostredníctvom už známych vedomostí, skúseností a schopností z iných oblastí synkretizujú hudobný problém s osvojenými faktami, vyvodzujú nové poznatky a rozširujú svoj kognitívny potenciál (Baranová, 2004).

V tomto zmysle hudobná výchova nadobúda charakter živého vyučovacieho predmetu, ktorý požaduje sústredenú, koncepčnú, cieľavedomú a príťažlivú prácu hudobného pedagóga. Hudobný pedagóg by mal podľa Košalovej (2013) vytvárať priestor pre tvorivý kontakt s hudbou, ponúknuť žiakom možnosť estetického zážitku, odreagovania, uvoľnenia a pozitívnej stimulácie pri objavovaní krásy prostredníctvom hudobného umenia

Zaujímavý je pnázor autoriek I. Orbánová – E. Panulínová (2006), podľa ktorých ***moderné informačno-komunikačné technológie*** ponúkajú nové možnosti, prístupy a novú koncepciu vzdelávania v informačnej spoločnosti. Navyše využívanie informačno-komunikačných technológií pri tvorbe vzdelávacích materiálov ponúka multimediálnu dimenziu, hlavne pri elektronických verziách študijných materiálov, ktoré sú aplikovateľné jednak v klasických, dištančných ako aj kombinovaných formách vzdelávania. K. Macková (2004) uvádza, že pre súčasnú hudobno-pedagogickú prax je príznačné zavádzanie edukačných systémov, ktoré v našich podmienkach súvisia nielen s možnosťou realizovať inú možnú podobu vzdelávania (koncepčnú, obsahovú, metodickú), ale aj prirodzenou snahou hľadať podoby edukačných koncepcií, predpokladajúcich a dosahujúcich účinnejšie pôsobenie v charakteristikách vzťahujúcich sa napr. na vedomosti žiakov, ich školskú úspešnosť, ale aj osobnostný rozvoj, či atmosféru v triede.

Podľa J. Kresáneka (2000) aj **v hudobnom vývoji nachádzame obdobné tendencie ako v náuke o informáciách**, kde sa za skutočnú informáciu pokladá iba to, čo je nové. Ak „hudobné“ dáme do dialektického vzťahu s tým, čo vyplýva z náuky o informáciách, možno túto väzbu uviesť v postupnosti tvorby zážitkov: fyziologické zážitky, umelecké zážitky, informačnosťou poznačené umelecké zážitky. ***Fyziologické zážitky*** sa prejavujú v protoestetických štádiách vývoja hudby u detí radosťou z opakovania rovnakých rytmických modelov, aj z opakovania väčších celkov v riekankách. ***Umeleckosť*** sa začína až dynamickým porušovaním, ktoré prináša odklon smerom k zvyšovaniu napätia, alebo naopak návrat k uvoľňovaniu či anulovaniu napätia, čo je v konečnom dôsledku jedným z hlavných zdrojov umeleckých zážitkov. Zárodočné stupne možno sledovať v detských riekankách a najmä v detských piesňach, kde z doslovného opakovania, paralelity dvojice členov AA vzniká malý tektonický variant AA[1]. Takéto dynamické porušovania vedú spočiatku k napätiam kvantitatívneho charakteru a po určitej hranici začnú nastupovať nové kvality, ktoré sa stávajú základom ďalších dynamických porušovaní. Autor ďalej uvádza, že v teórii informácií ide o kognitívne prínosy, kým v hudobnej oblasti ide o prínosy (komunikácie) zážitkové, emocionálne. ***Informačnosťou ovplvynené umelecké zážitky*** predpokladajú snahu sa čo najviac vyhýbať akýmkoľvek opakovaniam a prinášajú čo najviac nového, v dôsledku čoho sa dynamické vzťahy premieňajú na mechanické. Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že nie je správne stavať do jednej línie emocionálnu zážitkovosť a informačné správanie. Ale v skutočnosti sa spojitosť racionálnej a emocionálnej stránky ukazuje ako užitočná, počnúc fyziologickými zážitkami až po najnovšie štádiá v hudbe, ktoré sú poznačené racionálnymi snahami.

Na základe vyššie spomínaných tvrdení sa domnievame, že ***informatizácia rôznych hudobných oblastí*** sa v posledných rokoch posunula obrovskými krokmi vpred. Ako jeden z príkladov môžeme uviesť snímanie reálnych zvukov hudobných nástrojov do podoby virtuálnych nástrojov, ktoré sa svojou autenticitou, originálnosťou a precíznosťou snímania a spracovania dostávajú v intenciách reprodukcie zvuku na kvalitatívnu úroveň „živých“ hudobných nástrojov symfonického orchestra.

Implementáciu uvedenej ***informatizácie hudby do hudobnej edukácie v primárnej edukácii*** sa pokúsime interpretovať na konkrétnom príklade. V prípade, že učiteľ hudobnej výchovy chce prezentovať inštruktívne nahrávky symfonického orchestra, môže siahnuť po osvedčenej „klasike“ Benjamina Brittena – nástroje symfonického orchestra alebo Júliusovi Letňanovi a jeho zázračnej muzike. No v dnešnej dobe má možnosž siahnuť aj po zdigitalizovaných nahrávkach akéhokoľvek hudobného nástroja. V takomto prípade má učiteľ tú výhodu, že si môže vytvoriť vlastné nahrávky s použitím sady virtuálnych nástrojov (melódie, piesne, krátke skladby a pod.) s požadovaným obsahovým zameraním, resp. didaktickým účelom. V prípade, že pedagóg disponuje kvalitami aj napr. v literárno-dramatickej oblasti, môže prostredníctvom informačno-komunikačných technológií vytvoriť vlastné autorské hudobné rozprávky, kde mu vhodnú inšpiráciu môžu poskytnúť *Príbehy jednej kapely* od I. Hurníka.

Aj týmto spôsobom je teda možné prezentovať čoraz užšie vzťahy medzi hudbou a informatizáciou hudby, ktorá si postupom času nachádza miesto nielen medzi hudobnými informatikmi, ale aj medzi muzikológmi, hudobnými pedagógmi, hudobnými interprétmi, ako aj medzi samotnými učiteľmi hudobnej výchovy. Z pohľadu učiteľov hudobnej výchovy je preto nevyhnutné, aby sa s informačno-komunikačnými technológiami vzťahujúcimi sa k hudbe stretávali už počas prípravy na učiteľskú profesiu získali tak potrebné digitálne kompetencie.

Literatúra

BARANOVÁ, E. 2004. *Súčasné tendencie hudobno-výchovného procesu v základnej škole.* In ACTA UNIVERSITATIS MATTHIAE BELLI Hudobná výchova. Banská Bystrica : UMB v Banskej Bystrici, PF, 2004. ISBN 80-8083-059-2.

BROZMANOVÁ, O. 2011. *IKT vo vzdelávaní z hľadiska filozofických a spoločenských zmien.* In *Aktuální trendy hudební psychologie, hudební pedagogiky a didaktiky hudební* výchovy V. Ostrava : KHV PdF OU v Ostravě, 2011. ISSN 1802-6540.

FERKOVÁ, E. 2008. *Hudobná informatika.* Nitra : FF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-252-6.

KALAŠ, I. 2005. Informačná gramotnosť učiteľov. In *POŠKOLE 2005, sborník* Národní *konference o počítačích ve škole*. Praha : ČVUT, 2005. ISBN 80-239-4633-1.

KOŠALOVÁ, K. 2013. Riekanky veršíky piesne. Súzvuk, Prešov: 2013. ISBN 978-80-891188-37-6.

KRESÁNEK, J. 2000. *Hudba a človek. Hudobné myslenie. Sociálna funkcia hudby. Hudobná psychológia.* Bratislava : Hudobné centrum, 2000. ISBN 80-88884-18-7.

MACKOVÁ, K. 2004. Nondirektivita učiteľa hudobnej výchovy a jej miesto pri vytváraní primeraného sebahodnotenia dieťaťa. In *Teória vyučovania hudobnej výchovy. Hudební teorie* a pedagogika. Zborník Katedry hudby. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2004. ISBN 80-8055-985-6.

ORBÁNOVÁ, I. – PANULÍNOVÁ, E. 2006. *Využitie IKT a moderné pedagogické prístupy vo výučbe.* Košice : Kredit Consulting, s.r.o., 2006. ISBN 80-89294-00-6.

ROSSI, L. *Projekt digitálna priepasť - Informačné a komunikačne technológie*. 2011. [cit. 2011.08.09.] Dostupné na internete : <http://www.mladieuropania.sk/projekty/01-digital.htm>.

RUDOLPH, T. 2005. *Teaching Music with Technology*. GIA Publications, 2005, 2. vyd., ISBN 1579993133.

VÁŇOVÁ, H. 2010. Využitie počítačovej technológie pri počúvaní hudby – nový trend v didaktike hudobnej výchovy. In: *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0075-5.

ZELINA, M. 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2010. ISBN 978-80-10-01884-0.

Kontakt

Mgr. Martin Dzurilla, PhD.
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
Slovensko
martin.dzurilla@pf.unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

MULTIMEDIÁLNE KOMPETENCIE HUDOBNÉHO PEDAGÓGA AKO PREDPOKLAD ICH VYUŽITIA V HUDOBNEJ EDUKÁCII

MULTIMEDIA MUSIC TEACHER COMPETENCIES AS A PRECONDITION OF THEIR USE IN MUSICAL EDUCATION

Radovan ŠAŠALA

Abstrakt

Témou príspevku je predstavenie prieniku moderných počítačových technológií do vyučovacieho procesu v priebehu rokov a implementácia možností využívania počítača ako prostriedku vo vyučovaní hudobnej výchovy. V súvislosti s nástupom ďalších moderných počítačových technológií do vzdelávania posúva potrebu rozvíjania a aplikácie počítačových schopností, zručností a znalostí medzi kľúčové kompetencie učiteľa hudobnej výchovy. Súčasťou témy je aj interpretácia prieskumu schopností, zručností, znalostí a postoja k danej problematike medzi poslucháčmi Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Kľúčové slová: osobný počítač, učiteľ, multimediálne kompetencie, integratívna hudobná výchova, moderné technológie, integratívny hudobný pedagóg, integratívny aspekt

Abstract

The subject of the paper is the presentation of the penetration of modern computer technologies to teaching over the years and the implementation of the possibilities to use the computer as a means of music education. In connection with entering other modern computer technologies to education, it shifts the need for the development and the application of computer skills, abilities, and knowledge among the key competences of a music teacher. As a part of the paper, there is the interpretation of the survey of the abilities, skills, knowledge, and attitude on the subject among the students of the Faculty of Education of Presov's University.

Key words: personal computer, teacher, multimedia competencies, integrative music education, modern technologies, integrative music teacher, integrative aspect

1. Prienik počítačov do vzdelávania

Moderné počítačové technológie sa v priebehu posledných desaťročí stali neodmysliteľnou súčasťou všetkých sfér ľudskej činnosti. Tento nezastaviteľný pokrok sa preto nevyhol ani školstvu. Spočiatku boli počítače doménou kancelárií a sekretariátov. Pomocou projektu Infovek a ďalších, sa osobný počítač a špecializované počítačové učebne stali štandardnou výbavou základných a stredných škôl. Cenová aj fyzická dostupnosť však smerovala k rozšíreniu

počítača ako bežného spotrebného zariadenia, ktoré je štandardom v priemernej domácnosti. Často sa stáva, že slovo „osobný“ znamená naozaj osobný počítač, teda každý člen domácnosti má vlastný počítač alebo notebook. Počítač sa stal absolútne bežnou súčasťou života dospelých a detí. Zariadenie, ktoré ponúka nespočetné možnosti využitia sa stalo samozrejmosťou, čo má za následok to, že počítač je v domácnosti viac pre zábavu ako na prácu.

Práve na tento trend reaguje Ministerstvo školstva, ale aj školy pri žiadaní grantov na podporu vybavenia škôl počítačovými technológiami. Bolo by na škodu, nevyužívať to, čo je pre súčasnú generáciu žiakov bežné. A práve dostupnosť je tým atribútom, ktorý celú túto víziu výrazne komplikuje. Osobný počítač nie je pre žiakov ničím novým, teda zaujatie nie je na takej úrovni, akej by sme predpokladali. Tieto nedostatky a nové technologické možnosti čiastočne vyriešilo nasadenie interaktívnych tabúľ do vyučovania. Bežnú tabuľu nahradila interaktívna, ktorá ponúka bohatšie možnosti a príťažlivejší grafický dizajn. Na povrch však vyplávali nedostatky takéhoto riešenia. Jedným z najväčších a pretrvávajúcich je malá integrita učiteľa a interaktívnej tabule. Učitelia, najmä v strednom veku, ktorý tvoria majoritnú skupinu, sa práce s interaktívnou tabuľou často boja, pretože si uvedomujú medzery v kompetenciách v tejto oblasti. Interaktívna tabuľa je nadstavbou osobného počítača, a preto tu môžeme nájsť určitú prerekvizitu kompetencií.

Kým školstvo dokázalo implemetnovať interaktívnu tabuľu do škôl, svetom sa prebehla vlna dotykových zariadení, či už smartfónov alebo tabletov. Výkonom, ktorý bol kedysi výsadou armád a vesmírnych centier dnes disponujú telefóny, ktoré pri sebe nosia žiaci vo vreckách. Tablety znamenali obrovský „boom“, na ktorý zareagovalo aj Ministerstvo školstva a pracuje na vybavení škôl týmito zariadeniami. Ako sú však na tom učitelia? Majú tieto technológie a zariadenia aj praktické využitie? Alebo sme sa stratili niekde medzi osobným počítačom a interaktívnou tabuľou. Pre mladú generáciu by práca s počítačom a modernými zariadeniami mala byť prirodzenou súčasťou života a nie niečím, čo ich zaťaží.

2. Počítač vo vyučovaní hudobnej výchovy

Hudba ako druh umenia je však súčasne aj akustickým zdrojom a z uvedeného dôvodu prišla do kontaktu s počítačmi veľmi rýchlo. Prepočítavanie zložitých fyzikálno-akustických modelácií ich nástup výrazne zjednodušil. Aj vďaka tomu sú dnes softvéry určené pre spracovanie hudby na takej úrovni, že sú nepopierateľne špičkou medzi odbormi a takmer každý druh práce s hudbou má svoj softvér na profesionálnej úrovni. Obrovským míľnikom bolo zavedenie štandardu MIDI v roku 1983, ktorý definoval komunikačný jazyk medzi elektronickými nástrojmi a počítačmi.

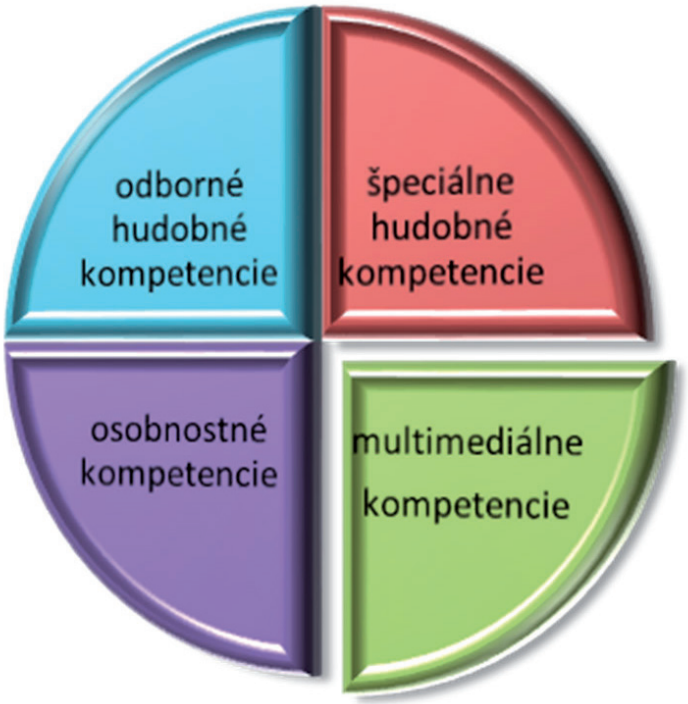
Hudobní pedagógovia však nezaháľali a začali využívať počítač aj pre potreby výučby. Už v roku 1993 predstavil doc. Lipták možnosť využitia počítača v hudobnej výchove. V tomto čase ešte osobný počítač nebol bežným zariadením, no vypovedá to o nadčasovosti jeho myšlienky. Niektorí učitelia v strednom veku vnímajú počítač ako nepriateľa hudby a hudobného vzdelávania, a teda ho ani nevyužívajú vo svojej práci. Preto je dôležité, aby už počas vysokoškolského štúdia boli študenti v kontakte aj s počítačovými technológiami v oblasti hudobnej edukácie.

3. Integratívne aspekty hudobného pedagóga

Ako uvádza Balcárová (2013) do edukačného procesu vstupujú kompetencie hudobného pedagóga a kladie otázku: Ako ich má pedagóg využiť v procesoch integratívnej hudobnej výchovy. *Integratívna hudobná pedagogika a jej pendant integratívna hudobná výchova si vyžaduje aj integratívneho hudobného pedagóga, ktorého komplexnosť kompetencií sa prejaví v ich funkčnosti v predprimárnej aj primárnej hudobnej edukácii. Aby obsiahli spektrum požiadaviek nevyhnutných pre zabezpečenie eficiencie hudobno-výchovného procesu, teoreticky ich rozdelíme do troch častí, ktoré nie sú izolované, ale dopĺňajú sa vo vzájomnom, integrovanom prieniku:*

1. *Odborné hudobné kompetencie*
2. *Špeciálne hudobné kompetencie*
3. *Osobnostné kompetencie* (Balcárová, 2013, s. 64-65)

Odborné hudobné kompetencie ďalej Balcárová (2013) chápe ako úroveň predchádzajúcej hudobnej prípravy, vlastné hudobné vzdelávanie, celoživotné, nielen hudobné vzdelávanie a iné. Špeciálne hudobné kompetencie popisuje ako súbor hudobných schopností, zručností a spôsobilostí, ale aj hudobnosť pedagóga, všeobecné skúsenosti a. i. Osobnostné kompetencie sú kompetencie pedagóga ako osobnosti s jeho pozitívnymi, aj negatívnymi stránkami. V dobe nevyhnutného zapájania informačno-komunikačných technológií do vzdelávania v predprimárnej aj primárnej edukácii považujem za potrebné a prínosné rozšíriť túto koncepciu o ďalšie kompetencie hudobného pedagóga, pracovne nazvané: *multimediálne kompetencie.* Multimediálne kompetencie, zahrňujúce digitálnu, mediálnu, technologickú gramotnosť, otvárajúce hudobnému pedagógovi možnosť držať krok s dobou, s hudobným, aj technologickým vývojom. Takýto druh kompetencie by mal byť „výbavou“ každého učiteľa, nielen učiteľa hudobnej výchovy.



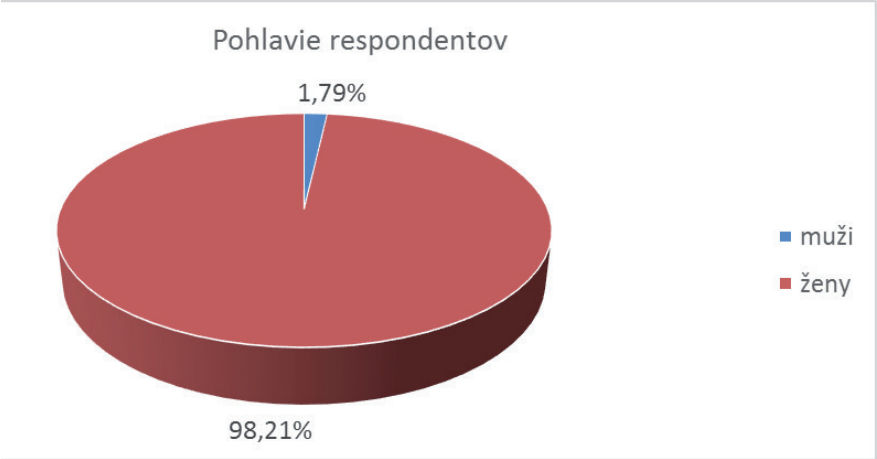
Obr. 1: Koncepcia integratívneho hudobného pedagóga (Zdroj: autor)

Učiteľ ak má byť kompetentným pedagógom, nesmie zabúdať aj na spoločenský a technologický pokrok, a musí neustále aktualizovať svoje poznatky. Je dôležité, aby uvedený spôsob prípravy absolvovali budúci učitelia už počas svojho štúdia na pedagogickej fakulte. Z uvedeného dôvodu sme realizovali prieskum počítačovej gramotnosti študentov Pedagogickej fakulty v Prešove metódou anonymného dotazníka.

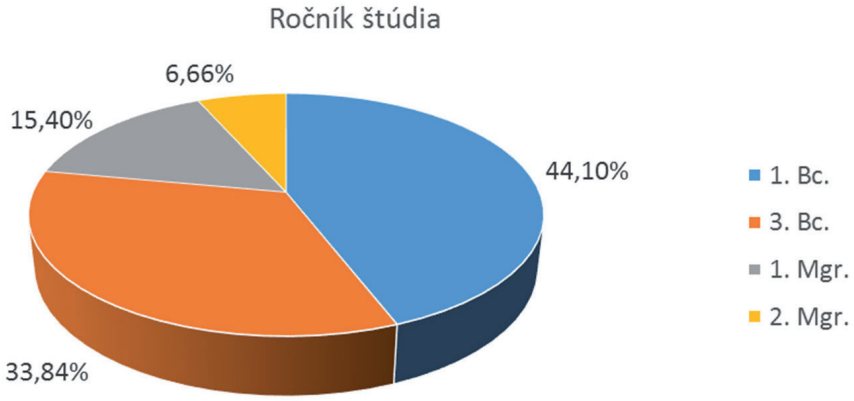
4. Prieskum počítačovej gramotnosti

Na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove roku sme v mesiacoch september a október 2014 uskutočnil dotazníkový prieskum počítačovej gramotnosti poslucháčov študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika. Vzorka pre prieskum bola vybratá formou dostupného výberu študentov 1. a 3. ročníka bakalárskeho štúdia a 1. a 2. ročníka magisterského štúdia. Prieskumu sa zúčastnili takmer všetci poslucháči uvedených ročníkov. Respondenti odpovedali na otázky dotazníka s uzavretými a jednou polootvorenou otázkou. Cieľom prieskumu bolo zistiť aktuálny stav využívania moderných technológií medzi študentmi a ich postoj k vzťahu informačno-komunikačné technológie a hudobná výchova.

Prieskumu sa zúčastnilo 390 respondentov, z čoho 383 (98,21%) bolo žien a 7 (1,79%) mužov. Tento fakt reflektuje malý záujem zo strany mužov o štúdium Predškolskej a elementárnej pedagogiky a potvrdzuje roky známe majoritné postavenie žien v tomto odbore.

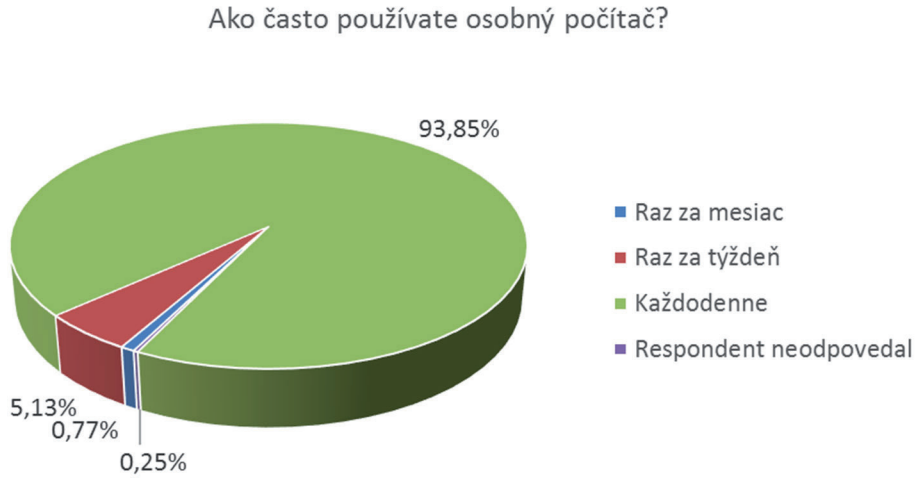


Graf č. 1: Pohlavie respondentov (Zdroj: autor)



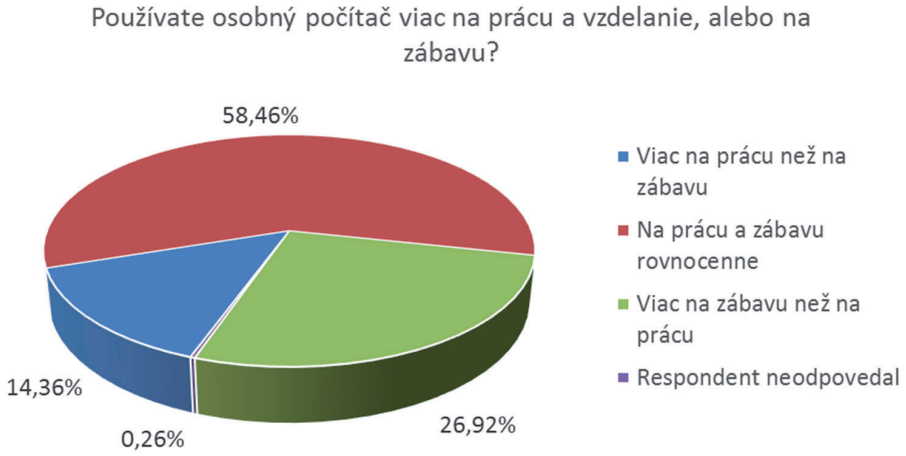
Graf č. 2: Ročník štúdia (Zdroj: autor)

Podiel v zastúpení jednotlivých ročníkov v prieskumnej vzorke bol nasledovný: 1. ročník bakalárskeho stupňa štúdia 172 respondentov (44,10%), 3. ročník bakalárskeho stupňa štúdia 132 respondentov(33,84%), 1. ročník magisterského stupňa štúdia 60 respondentov (15,40%) a 2. ročník magisterského stupňa štúdia 26 respondentov (6,66%).



Graf č. 3: Ako často používate osobný počítač? (Zdroj: autor)

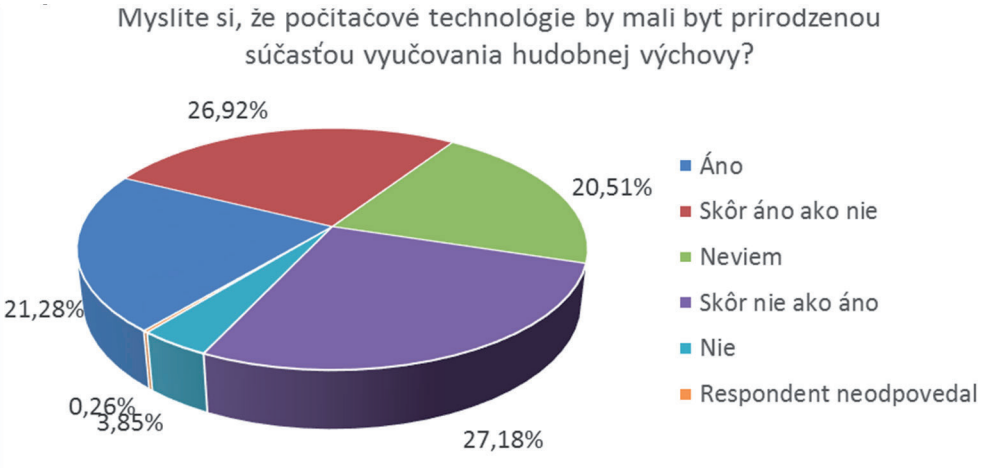
Na otázku: „Ako často používate osobný počítač?“ Odpovedali respondenti tak ako sme predpokladali. Drvivá väčšina používa osobný počítač každodenne (93,85%). Odpoveď nie je prekvapujúca, no odkrýva dôležitú informáciu o tom, aká časť študentov používa osobný počítač len raz do týždňa (5,13%) a raz do mesiaca(0,77%). Môžeme teda predpokladať, že študenti disponujú potrebnými kompetenciami na bežnú prácu s osobným počítačom.



Graf č. 4: Používate osobný počítač viac na prácu a vzdelanie, alebo na zábavu? (Zdroj: autor)

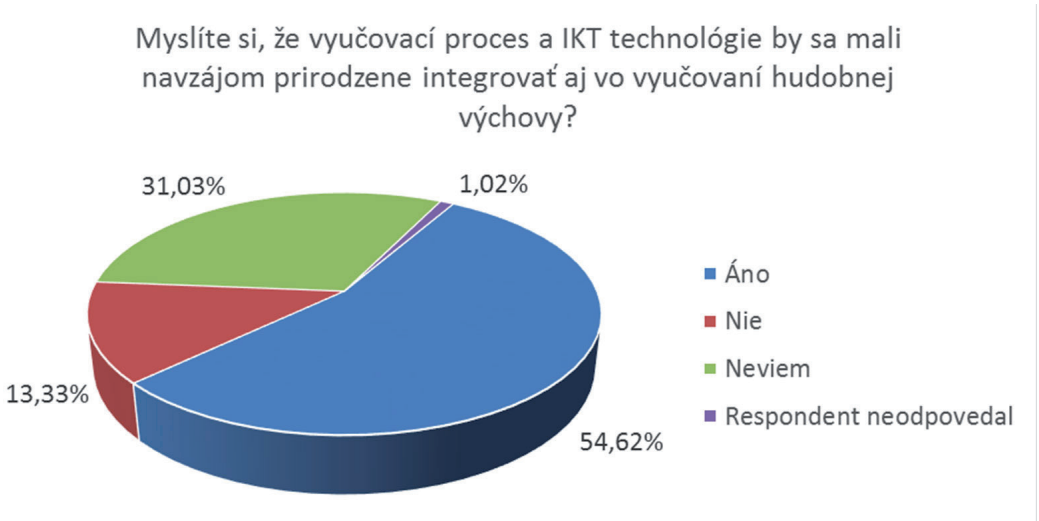
Samotné používanie osobného počítača však neinformuje o efektívnosti jeho používania. Preto sme respondentom položili otázku ako využívajú svoj osobný počítač. Z výsledkov je evidentné, že najväčší podiel má uvedomelé využívanie osobného počítača rovnomerne na prá-

cu a zábavu (58,46%). Ďalšou najpočetnejšou skupinou sú tí, ktorí využívajú počítač viac na zábavu (26,92%) a tí, ktorí využívajú počítač viac na prácu (14,36%). Môžeme teda predpokladať, že veľký počet respondentov je počítačovo gramotných a kompetentných na implementáciu osobného počítača ako ďalšieho technického prostriedku hudobnej edukácie.



Graf č. 5: Myslíte si, že počítačové technológie by mali byť prirodzenou súčasťou vyučovania hudobnej výchovy? (Zdroj: autor)

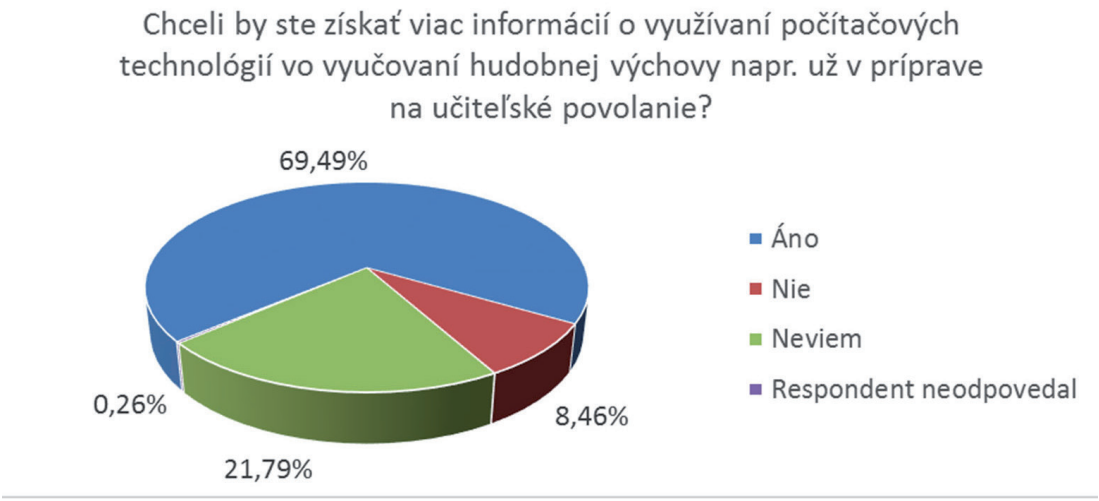
Názor respondentov v otázke integrácie počítačových technológií však prekvapil svojou vyváženosťou v možnostiach „skôr áno ako nie“ (26,92%) a „skôr nie ako áno“ (27,18%). Jednoznačne kladný postoj zaujala rovnako významná vzorka (21,28%) a jednoznačne záporný významne malá vzorka (3,85%). Na otázku nevedela odpovedať približne pätina respondentov (20,51%). Myslíme si, že takéto pomery postojov tvoria vhodný vstupný terén na integráciu informačno-komunikačných technológií do procesu hudobnej edukácie.



Graf č. 6: Myslíte si, že vyučovací proces a IKT technológie by sa mali navzájom prirodzene integrovať aj vo vyučovaní hudobnej výchovy? (Zdroj: autor)

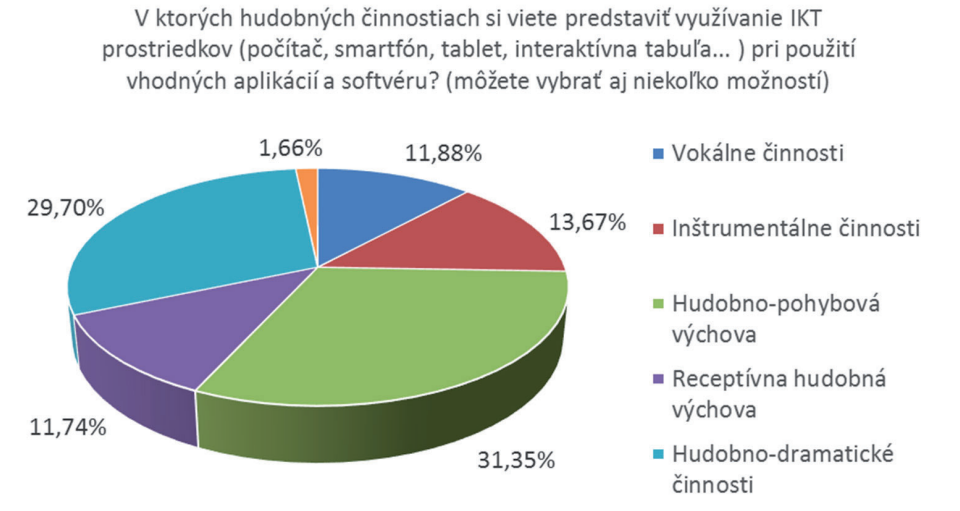
Respondentov sme sa priamo opýtali na otázku integrácie informačno-komunikačných technológií do hudobnej výchovy a získali sme nasledujúce informácie. Väčšina respondentov

(54,62%) si myslí, že by sa mali informačno-komunikačné technológie integrovať vo vyučovaní hudobnej výchovy, nemyslí si to len minoritný počet respondentov (13,33%). Na otázku nevedela odpovedať takmer tretina respondentov (31,03%). Vysoký podiel respondentov, ktorí nevedeli odpovedať na danú otázku môže vyplývať z ich nezáujmu, alebo neporozumeniu otázke.



Graf č. 7: Chceli by ste získať viac informácií o využívaní počítačových technológií vo vyučovaní hudobnej výchovy napr. už v príprave na učiteľské povolanie? (Zdroj: autor)

Častá absencia využívania informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní hudobnej výchovy vyplýva aj z nedostatočnej skúsenosti a schopnosti používať túto didaktickú techniku. Preto sme sa respondentov jednou z ďalších otázok opýtali, aký postoj by mali k zavedeniu takéhoto obsahu do kurikula hudobnej výchovy v odbore Predškolská a elementárna pedagogika na vysokej škole. Kladne sa za takéto zavedenie vyjadrilo takmer 70% respondentov (69,49%).



Graf č. 8: V ktorých hudobných činnostiach si viete predstaviť využívanie IKT prostriedkov (počítač, smartfón, tablet, interaktívna tabuľa...) pri použití vhodných aplikácií a softvéru? (Zdroj: autor)

Na otázku v ktorých hudobných činnostiach si vedia predstaviť využívanie počítačových technológií sme získali zaujímavé dáta. Vzorka respondentov si mohla vybrať ľubovoľný počet možností. Výsledky nám ukazujú, že neexistuje jednoznačný názor respondentov vo vzťahu k jednotlivým hudobným činnostiam, v ktorých by svoje uplatnenie našli počítačové technológie, a preto môžeme predpokladať, že študenti by si vedeli predstaviť využívanie počítačových technológií v každej z nich.

5. Záver

Inovácia vyučovania hudobnej výchovy aj prostredníctvom informačno-komunikačných technológií vyžaduje zodpovedný a kreatívny prístup učiteľov. Ponúka možnosť integrovať do hudobného edukačného procesu aspoň elementárne multimediálne kompetencie učiteľa hudobnej výchovy. Podľa doterajšieho vývoja vzdelávania u nás i vo svete bude tento trend aj naďalej postupovať a nevyhne sa mu žiaden učiteľ. Je preto potrebné tento fakt prijať už teraz a adekvátne sa na budúcnosť pripraviť.

Integrácia multimediálnych kompetencií aj do hudobnej edukácie si vyžaduje predovšetkým vymedzenie vlastnej štruktúry týchto kompetencií, ako aj premyslenú metodiku, obsah i formu vyučovania hudobnej výchovy s ich využitím. Pokiaľ chceme integrovať počítačové technológie do predmetu hudobná výchova, musíme zmodernizovať vzdelávací proces tak, že jeho súčasťou bude aj využitie počítačových technológií, a to v primeranom rozsahu.

Na základe výsledkov prieskumu sa domnievame, že záujem o inováciu procesu hudobnej edukácie prostredníctvom počítačových technológií existuje aj medzi študentmi odboru Predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte v Prešove. Dokonca môžeme vysloviť aj neskromný záver, že situácia by bola podobná aj na ďalších pedagogických fakultách na Slovensku. Nemali by sme preto túto príležitosť prehliadať, ale adekvátne na ňu zareagovať obohatením súčasných vyučovacích predmetov o témy, integrujúce počítačové technológie do edukácie.

Literatúra

BALCÁROVÁ, Božena, 2013. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0839-9

GAVORA, Peter a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. [9. októbra 2013] Dostupné z: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/ ISBN 978–80–223–2951–4.

LIPTÁK, Teodor, 1993. Využitie počítača v hudobnej výchove. In: LIPTÁK, Teodor, ed. *Učebnice, učebné pomôcky a programy pre hudobnú výchovu*. Prešov: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika Prešov, Katedra hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty, s. 19 – 21. ISBN 80-88697-02-6.

Kontakt

Mgr. Radovan Šašala
Interný doktorand, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
radovan.sasala@pf.unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

TRADIČNÉ NETRADIČNE VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

TRADITIONAL UNCONVENTIONAL IN ART EDUCATION

Martina PAVLIKÁNOVÁ – Daniela VALACHOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na ukotvenie výtvarnej výchovy na poli súčasného umenia a kultúry v reálnom edukačnom prostredí. Príspevok okrem teoretického vymedzenia ponúka niekoľko tematických výtvarných projektov realizovaných v priamej edukačnej praxi so žiakmi na základných školách a so študentmi odboru výtvarná výchova.

Kľúčové slová:výtvarná výchova, súčasné umenie, nové média, tradícia, kultúrna identita

Abstract

This paper focuses on the anchoring of art education in the field of contemporary art and culture in a real learning environment. Post addition to the theoretical definition offers several theme art projects implemented in direct educational practice with pupils in primary schools and students of the Department of Art Education.

Key words: art education, contemporary art, new média, tradition, cultural identity

Úvod

Príspevok sa zameriava na ukotvenie vedomosti detí o ich kultúre, kultúrnych tradíciách prostredníctvom súčasného umenia a kultúry s využitím nových médií v tvorivom procese. Usiluje sa hľadať nové „netradičné“ témy a nové „netradičné“ postupy, ktoré vychádzajú nie len z klasického umenia, ale predovšetkým z tradičného umenia našej kultúry. Ide o hľadanie špecifík výtvarného jazyka tradičnej kultúry na Slovensku, ktorý je súčasným umením a jeho prejavmi, hlavne novými médiami a ich výtvarným jazykom transformovaný do nových kultúrnych kontextov.

Vychádzame z faktu, že umenie je jedným z charakteristických prejavov každej kultúry, je odrazom je hospodárskej, politickej i sociálnej situácie. Ako uvádza E. Mistrík, divák môže od umenia očakávať, „*že mu poskytne sociologické poznatky, poznatky o iných kultúrach, živote ľudí v starovekých kultúrach, náboženstvách. Divák môže od umenia očakávať zábavu, relax, rozjímanie, poučenie. Divák môže očakávať, že sa od umenia naučí žiť, že mu pomôže pri hľadaní všestranných morálnych hodnôt, o ktoré sa môže oprieť. Niekto hľadá v umení príjemný alebo šokujúci zážitok, iný očakávajú, že umenie ich privedie do sveta nadzmyslovej reality*“. (1994, s.44) Ako vyššie uvádzame, umenie je prejavom kultúry, preto úvodom de-

finujeme pojem kultúra. Slovník cudzích slov (Piťová, Piťo, 2001) uvádza, že pod pojmom kultúra sa rozumie súhrn duchovných a materiálnych hodnôt vytváraných v priebehu vývoja ľudskej spoločnosti. Průcha uvádza (2001), že kultúru môžeme chápať zo širšieho hľadiska ako všetko, čo vytvára ľudská civilizácia, tzn. všetky produkty ľudskej činnosti, alebo z užšieho hľadiska ako prejav správania, tzn. určité zvyklosti, rituály, ktoré sú charakteristické pre určité spoločenstvá, v ktorých si ich človek osvojuje v rámci socializácie. Tak človek v rámci svojho spoločenstva získava určitý systém významov hodnôt i spoločenských noriem, ktoré sú v rámci socializácie predávané z generácie na generáciu. Práve tieto kultúrne hodnoty sa prejavujú v tradičných prejavoch jednotlivých kultúr.

Z toho vyplýva, že umenie a konkrétne výtvarné umenie môže napomôcť k identifikácii svojej kultúrnej identity so svojou kultúrou a následne so svetom, s globálnym prostredím. Vedomie vlastnej kultúrne identity, ktoré je úzko spojené s kultúrnou tradíciou môže uľahčiť komunikáciu s druhou kultúrou ako aj poznávanie a pochopenie druhej kultúry.

Z toho vyplýva aj názov príspevku „tradičné netradične“ a taktiež aj názov jedného z realizovaných projektov v edukačnej praxi, kde východisko tvorí tradičná kultúra, jej zvyky, tradície, folklór, a pod.

1. Netradične tradičná výtvarná výchova a nové média

Obsah výtvarnej výchovy na základných školách sa opiera o umenie, konkrétne výtvarné umenie, ktoré je pre výtvarnú výchovu v edukačnej praxi východiskom a inšpiráciou. Mnohí si pod pojmom umenie predstavíme tradičné výtvarné techniky ako kresba, maľba, grafika, priestorová tvorba, ktoré využívajú tradičné výtvarné nástroje a materiály. Zlom v prezentácii i chápaní umenia nastáva nástupom moderného umenia, ktoré v tvorivom procese využíva netradičné nástroje a postupy, ku ktorým sa pridružujú aj rôzne média ako fotografia, film, video, digitálna fotografia, počítačová grafika, intermédia, multimédia. Od konca 90. rokov boli za nové média považované postupne internet, mobilné komunikácie, bezdrôtové technológie, GPS a iné. Súčasné umenie a kultúra je spojená s týmito médiami, ktoré prekračujú tradičné kontexty, ale zároveň tie tradičné kontexty v sebe integrujú. Nástup nových technológií nám umožnil v rámci kultúry a umenia, a tým aj výtvarnej výchovy, spájať v sebe rôzne oblasti poznávania sveta, spoznávať a vzájomne prepájať rôzne vzdialené aj blízke kultúry. Môžeme tak konštatovať, že spojenie umenia a nových médií poukazuje na technologicky vyspelú informačnú spoločnosť.

Prostredníctvom nových médií môžeme sledovať reálne, a v súčasnej dobe, rýchle odrazy zmien, ktorými tá ktorá spoločnosť a jej kultúra a umenie vďaka technologickému pokroku prechádzajú. Tieto zmeny sú tradičnými výtvarnými disciplínami pomalšie reflektované, ale naopak, tradičné disciplínu sú reflektované cez nové média. Ako uvádza teoretik médií McLuhan (2011), proces vývoja médií postupuje tak, že každá predchádzajúca forma média je zahrnutá do nového média a aktualizovaná v kontexte vývoja nových technológii. Z pohľadu súčasnej „vizuálnej“ kultúry výtvarná výchova, ktorá vo svojich cieľoch reflektuje umenie a kultúru, cez multimediálnosť a intermediálnosť procesov súčasného média umenia vytvára dobré východiska pre výchovu v oblasti práce s médiami a obrazmi.

Rovnako ako klasické disciplíny ovplyvňujú nové média, aj tradičná kultúra a jej prejavy je ovplyvnená rastom spoločnosti, jej technologickou vyspelosťou i globalizáciou spoločnosti. Tradičné kultúra a jej výtvarný jazyk je tak postupne transformovaný prostredníctvom vizuálneho jazyka doby.

Tu si asi najviac uvedomujeme, že proces formovania života a premien kultúrnej tradície sa prelína celou štruktúrou spoločenských procesov. Kultúra potrebuje pre svoje zachovanie a rozvoj neustálu výmenu obsahu a foriem s inými kultúrami. (Valachová, 2009). Práve technologický pokrok tieto možnosti kultúre dáva, nakoľko umožňuje dialóg medzi vlastnou kultúrou a kultúrou iných národov.

Na týchto východiskách sú postavené aj prezentované projekty z edukačnej praxe so žiakmi na základných školách a so študentmi odboru výtvarná výchova.

2. Tradičné netradične v projektoch

V príspevku by sme radi predstavili niekoľko vybraných edukačných projektov, ktorých hlavným cieľom bolo viesť žiakov a študentov k uvedomenie si vlastnej kultúrnej identity vo vzťahu k súčasnému umeniu a kultúre s využitím nových médií. Ako sme v úvode uviedli zámerom bolo hľadať špecifiká jazyka tradičnej kultúry na Slovensku, ktorý je súčasným umením a jeho prejavmi, hlavne novými médiami a ich výtvarným jazykom transformovaný do nových kultúrnych kontextov.

2.1. Tradičné netradične

Edukačný projekt „*Tradičné netradične alebo transformovanie prvkov tradičnej ľudovej kultúry"* vychádza z obsahu výtvarnej výchovy, kde v metodickom rade Podnety tradičných remesiel je cieľom viesť žiakov k získavaniu vzťahu k tradícii, tradičnej kultúre a jej prejavom a to vo vzťahu k súčasnému umeniu a kultúre, ale aj súčasnej spoločnosti. Daný projekt bol realizovaný v rámci didaktiky výtvarnej výchovy so študentmi odboru výtvarná výchova.

Cieľom projektu bolo zhodnotiť a aplikovať prvky ľudového umenia na Slovensku v spojení so súčasným umením prostredníctvom digitálnych médií.

Technika: manipulácia pomocou digitálnych médií, kombinovaná technika, ale aj využitie klasických výtvarných techník ako kresba, maľba, grafika.

Veková kategória: aktivita pre vek 10 – 18 rokov

Zámer: Zámerom projektu bolo stimulovať vznik nových inovatívnych diel inšpirovaných tradičnou výrobou a ľudovým umením na Slovensku a hľadať špecifiká výtvarného jazyka tradičných remesiel a ľudového umenia na Slovensku v súčasnom umení v ich transformovaní cez digitálne média.

Inšpirácia: tradičné remeslá na Slovensku, ľudové umenie na Slovensku, projekt Kruhy na vode, návšteva ÚĽUVU, webová stránka www.uluv.sk.

Realizácia:

- **Motivácia:**V rámci prednášok sa študenti zúčastnili exkurzie a následne aj praktických tvorivých dielni v ÚĽUVe (Ústredie ľudovej umeleckej výroby). V rámci exkurzie aj samotných dielni sme si spoločne všímali rôznorodosť tradičných remesiel, ich inšpiráciu, námety. Zamerali sme sa na estetickú stránku tradičnej kultúry, ktorú sme následne transformovali do súčasného dizajnu.



Obr. 1: Heriban Michal: Za tradíciu. Semestrálny projekt realizovaný v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií pod vedením M. Pavlikánovej.



Obr. 2: Samoukovič Staša: Trendy tenisky. Semestrálny projekt realizovaný v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií pod vedením M. Pavlikánovej.

Zadanie: Študenti si mali vybrať ľubovoľné remeslo a v rámci neho ľubovoľný vzor, ktorý ich najviac oslovil (ktorý sa im najviac páčil). Ich úlohou bolo skúsiť aplikovať vybraný vzor / vzory do súčasnej kultúry a predovšetkým súčasného dizajnu, jeho manipuláciou pomocou digitálnych médií. Vychádzali sme z poznania, že každá kultúra potrebuje pre svoje zachovanie a svoj ďalší rozvoj výmenu a aj transformáciu obsahu a foriem z dvoch pohľadov: po prvé sa jedná o istú formu aktualizácie z pohľadu súčasnej spoločnosti a jej potrieb, po druhé ide o dialóg s inými kultúrami, tzn. výmenu informácii, preberanie vzorov, tradícii a pod.

2.2. Hádaj, kto som alebo fašiangy sú tu!

Rovnako ako prvý projekt aj tento edukačný projekt sa opiera o našu tradičnú kultúru, konkrétne o tradičný zvyk *fašiangy*, ktoré sme v rámci vzdelávania prepojili so súčasným vý-

tvarným umením s využitím digitálnych fotoaparátov. *„Fašiangy boli časom priadok, zakáľačiek, svadieb, ktoré sprevádzali zábavy i fašiangové sprievody masiek. Maskovanie v obradoch a hrách už od najstarších čias spĺňalo magicko-rituálne a neskôr aj spoločensky zábavné funkcie. Samotné masky predstavujú zvykoslovné predmety vyrobené z najrozličnejších, v ľudovom prostredí dostupných materiálov"*. (Fašiangy a Veľká noc [online] [citované 2014-10-2], Dostupné na: http://www.uluv.sk/sk/encyklopedie/tematiky/fasiangy-a-velka-noc/).

Námet *Tvár ako maska* vychádzal z tradičného zvyku *fašiangy*, ktorý predstavuje obdobie or Troch Kráľov po Popolcovú stredu.

Cieľom bolo oboznámiť deti s ich kultúrou a kultúrnymi tradíciami spojených s fašiangami. Spoznať ľudskú tvár, jej podoby, výrazové možnosti, vyjadrenie pocitov a nálad prostredníctvom maľby na telo.

Technika: body art (Poznámka: body art nie je prejavom tradičnej ľudovej kultúry, ale aj v rámci fašiangov sa ľudia maľovali či skôr prikrášľovali na tvár. Napríklad keď robili medveďa, turoňa, kozu, koňa, či rôzne mužské a ženské postavy. Zároveň sa jedná o prepojenie tradičného a súčasného výtvarného jazyka).

Výtvarné inštrumenty: farbičky na tvár, farebné papiere, fotoaparát, zrkadlo, nožnice.

Vek účastníkov: 10 – 13 rokov

Realizácia:

- **Motivácia**: *Splynutie s obrazom.* Žiaci na úvod dostali za úlohu na výstave súčasných slovenských maliarov vybrať si jedno umelecké dielo, ktoré ich najviac zaujalo a spoločne s ním sa vyfotiť tak, aby na fotografii tvorili jeden celok. Žiaci mohli skúšať rôzne pózy tak, aby na fotografii vyzerali ako súčasť obrazu.




Obr. 3 a 4: Žiaci pri hľadaní najvhodnejších póz s umeleckým dielom. Aktivita realizovaná v rámci projektu pod vedením D. Valachovej.

Námety na rozhovor:

1. Na výstave sa nachádzajú obrazy namaľované rôznymi maliarskymi technikami. Vieš, v čom spočívajú jednotlivé techniky a čím sa líšia? Poznáte nejaké zaujímavé, netradičné techniky maľby a materiály, ktoré pri nich používame?
2. Počuli ste už o pojme body art? Body art je maľovanie na telo a tvár. Poznáte nejaké národy či etnické skupiny, ktoré majú zvyky súvisiace s maľovaním na tvár a telo?
3. V období medzi sviatkami Troch kráľov a Popolcovej stredy prebiehajú fašiangy. Poznáš tieto sviatky a obdobie medzi nimi? Aké zvyky sú typické pre toto obdobie v našom re-

gióne? Poznáš niektoré z nich? Vymenuj ich a popíš. Zachovávajú ľudia tieto zvyky? Čo môžeme urobiť pre to, aby sa takéto a podobné zvyky zachovali?

4. Neoddeliteľnou súčasťou fašiangových slávností sú masky. Existujú masky, ktoré sa na fašiangových slávnostiach opakujú? Akú mali tieto masky funkciu?

- **Zadanie**: Žiaci si mali vybrať obraz v Mestskej galérii v Rimavskej Sobote na dočasných výstavách súčasných slovenských autorov s názov Bienále maľby, ktorí sa inšpirovali človekom, krajinou i tradíciami Slovenska, ktorý ich najviac oslovil (ktorý sa im najviac páčil). Ich úlohou bolo skúsiť ho „oživiť" tak, že mali vymyslieť masku inšpirovanú týmto dielom a namaľovať si ju na tvár sami alebo s pomocou svojho kamaráta. Žiaci sa na záver odfotili so svojimi „maskami" pred vybraným obrazom. Ako vidíme na obr. č. 5 a 6, žiaci sa stali súčasťou obrazu, jeho aktívnou a dynamickou zložkou. (Podrobnejšie Valachová, 2009)



Obr. 5 a 6: Žiaci pri „oživení" obrazov prostredníctvom masky inšpirovanej obrazom. Aktivita realizovaná v rámci projektu pod vedením D. Valachovej.

2.3. Ideálne ja

Nasledujúci edukačný projekt bol zameraný na sebapoznávanie, na uvedomenie si svoje vlastnej identity na pozadí súčasnej kultúry a umenia, kde sú tradície a tradičná kultúra prebíjané masovou kultúrou a predovšetkým pop kultúrou. Projekt bol realizovaný so študentmi odboru výtvarná výchova v rámci predmetu počítačová grafika.

Cieľom projektu *Ideálne Ja* bolo vytvoriť autoportrét s posunom do idealizovanej, či ideálnej podoby prostredníctvom digitálnych médií.

Technika: kombinácia kresebných, fotografických a počítačových skíc, práca s digitálnymi médiami (Adobe Photoshop, Adobe Ilustrator).

Veková kategória: aktivita pre vek 10 – 18 rokov.

Zámer: Zámerom projektu bolo výtvarne spracovať tému autoportrét s dôrazom na komplexné spracovanie introspektívnej sondy do vlastného JA, ktoré je determinované tradičnou i súčasnou kultúrou, masovou kultúrou a pop kultúrou. Všetky tieto determinanty sa odrážajú vo výslednej podobe vlastnej predstavy o ideálnom JA. Formálne sa téma realizovala prostredníctvom „viacmediálnych" skíc, ktoré sa následne prelínali do jednotného výstupu – Ideálneho JA.

Inšpirácia: tvorba Cindy Sherman, politická a popová reklama vôkol nás, tradičné i súčasne prejavy umenia a kultúry na Slovensku.

Realizácia:

- Motivácia: Diskusia nad dielami Cindy Sherman a nad vybranými ukážkami z politickej a popovej reklamy, ktoré v súčasnej dobe sa usilujú prehovoriť k vnímateľovi cez idealizovanie osobnosti.

Námety na rozhovor:

1. Ktorá osobnosť prezentovaná na reklame ťa najviac zaujala? Zobrazuje podľa teba tá reklama skutočnú osobnosť alebo ju idealizuje? Vedel by si sa s ňou stotožniť?
2. Ktoré vlastnosti ťa najviac charakterizujú? K akej osobnosti alebo vzoru by si sa podľa svojich vlastností prirovnal?

- **Zadanie:** Študenti si zvolili vlastný pohľad na svoje Ideálne Ja, buď cez osobné vnútorné alebo vonkajšie vlastnosti, na základe svojho idolu, či už z politickej, popovej reklamy alebo z oblasti filmových hrdinov. Následne mali vytvoriť autoportér s posunom do idealizovanej podoby.



Obr. 7: Uherová Silvia: Ideálne ja. Semestrálny projekt realizovaný v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií pod vedením J. Triašku.



Obr. 8: Lukáčová Barbora: Ideálne ja.
Semestrálny projekt realizovaný v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013
Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií pod vedením J. Triašku.

2.4. Autoportrét inak

Námet *Autoportrét inak* vychádzal z témy človek a jeho identita. Opätovne do vytvárania vlastnej identity nám vstupuje veľa determinantov, predovšetkým je to mediálna kultúra a tzn. „idoly", ktoré ovplyvňujú formovanie nášho ideálneho ja a potláčajú tradičné prejavy umenia a kultúry.

Cieľom bolo umožniť deťom výtvarne zviditeľniť postoje k vlastnej osobe ovplyvnené. Cieľom bolo sebapoznanie, sebahodnotenie na základe vnímania seba v kontexte umenia a kultúry vôkol nás

Výtvarný problém: výtvarne vyjadriť svoju podobu, súčasným umením a kultúrou.

Technika: koláž.

Výtvarné inštrumenty: ceruzky, temperové farby, akrylové farby, baliaci papier, lepiaca páska, štetce, nožnice.

Vek účastníkov: 10 – 14 rokov

Realizácia:

- **Motivácia**:

Námety na rozhovor:

1. Ktoré vlastnosti ťa najviac charakterizujú? Ktoré vlastnosti robia mňa „mnou"?
2. Ako ma vidia iní ľudia? Čo rád robíš vo voľnom čase?
3. Každý máme iný výraz. Čo je pre mňa typické? Skús vyjadriť svoju najtypickejšiu vlastnosť, výraz.
4. Môže sa zmenou vzhľadu zmeniť aj moja osobnosť?

Aktivita – *Môj strom*: úlohou žiakov bolo nakresliť strom. Do kmeňa stromu mali napísať päť svojich dobrých vlastností, do koreňov päť vecí, ktoré už dosiahli a na ktoré sú pyšní, hrdí a do koruny stromu napísať päť vecí, ktoré by chceli dosiahnuť, keď budú veľký/á.

- **Zadanie**: Žiaci sa rozdelili do dvojíc a nakreslili kamarátov/kamarátkin portrét. Následne daný portrét rozstrihali po šírke na štyri rovnaké časti a hodili ich do spoločného osudia. Z osudia potom vyžrebovala každá dvojica po štyri kúsky portrétov, ktoré sa nanovo „poskladali“ a zlepili. „Skladačkou“ z jednotlivých kúskov sa pokúsili poskladať svoj autoportrét. Žiaci vytvorili úplne nový, netradičný, pohľad na seba samých.



Obr. 9 a obr. 9a: Výstupy žiakov na tému Autoportrét inak. Aktivita realizovaná v rámci projektu pod vedením D. Valachovej.



Obr. 10: Výstupy žiakov na tému Autoportrét inak. Aktivita realizovaná v rámci projektu pod vedením D. Valachovej.

Obr. 11: Môj strom. Aktivita realizovaná v rámci projektu pod vedením D. Valachovej.

Záver

V príspevku sme predstavili jeden z možných spôsobov ako vzájomne prepojiť tradičnú kultúru so súčasným umením a kultúrou a novými technológiami (novými média), konkrétne vo výtvarnej výchove. Ako sme v úvode uviedli cieľom bolo hľadať špecifiká jazyka tradičnej

kultúry na Slovensku, ktorý je súčasným umením a jeho prejavmi, hlavne novými médiami a ich výtvarným jazykom transformovaný do nových kultúrnych kontextov.

Našim cieľom bolo poskytnúť priestor na rôznorodé možnosti a spôsoby v edukačnej praxi, ktoré spája jedna idea v témach dotýkajúcich sa problematiky kultúrnej identity, tradičnej kultúry a smerujúca k problematike multikultúry v školskom prostredí.

Poznámka: Príspevok je čiastkovýmvýstupom grantového projektu *KEGA 026UK-4/2014 výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií*

Literatúra

FAŠIANGY A VEĽKÁ NOC. [online] [cit. 2. októbra 2014], Dostupné z: http://www.uluv.sk/sk/encyklopedie/tematiky/fasiangy-a-velka-noc/)

MISTRÍK, Erich, 1994. *Vstup do umenia*. Nitra: Enigma. ISBN 80-85471-18-3.Ň

MCLUHAN, Marshall, 2011.*Jak rozumětmédiím: extenzečlověka*. Praha: Mladá fronta. ISBN ISBN 978-80-204-2409-9.

PIŤOVÁ, Mária - PIŤO, Vojtech, 2001. *Slovník cudzích slov.* Vydavateľstvo Kniha – Spoločník. ISBN 80-08-02054-7.

PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikultúrni výchova. Teórie-praxe-výskum.* Praha: ISV. ISBN 80-7178-170-3.

PAVLIKÁNOVÁ, Martina, 2013. Modely inovácieumeleckéhovzdelávania. In: VALACHOVÁ, Daniela – PATÚCOVÁ, Karin – REPISKÁ, Miroslava, ed. *CREA-AE 2014*. 1. vyd. Zohor : Virvar, 2014. s. 274 – 279. ISBN 978-80-89693-03-0.[cit. 16. Október 2013]. Dostupné z:http://www.kreativnevzdelavanie.sk/media/CREA-AE_2014.pdf

PAVLIKÁNOVÁ, Martina – HORÁKOVÁ, Dominika – TRIAŠKA, Ján, 2013. Multimediálna mapa ako spôsob výtvarného vyjadrenia. In: VALACHOVÁ, Daniela – PATÚCOVÁ, Karin – REPISKÁ, Miroslava, ed. CREA-AE 2014. 1. vyd. Zohor : Virvar, 2014. s. 119 – 125. ISBN 978-80-89693-03-0.[cit. 16. Október 2013]. Dostupné z: http://www.kreativnevzdelavanie.sk/media/CREA-AE_2014.pdf

VALACHOVÁ, Daniela, 2009. *Povedzme to farbami. Multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove*. Brno: Tribun EU s.r.o. ISBN 978-80-7399-855-4.

VALACHOVÁ, Daniela, 2014. *Výtvarná tvorba detí v materskej škole*. Steřec: INFRA, s.r.o. vydavateľstvo a nakladateľstvo, vzdelávacie agentúra. ISBN 978-80-86666-50-1.

Kontakt

PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59
813 34 Bratislava
pavlikanova@fedu.uniba.sk

doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59
813 34 Bratislava
valachova@fedu.uniba.sk

História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania
na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove

Prešov 22. – 23. 10. 2014

Názov príspevku: Súčasné umenie ako inšpiračný zdroj pre výtvarnú výchovu primárneho vzdelávania

Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.

Úvod: nosnou témou je inšpiračný zdroj pre výtvarnú výchovu primárneho stupňa, za ktorý sme si zvolili súčasné výtvarné umenie. Súčasný vizuálny jazyk a aktuálne trendy vo výtvarnom umení nám majú poslúžiť pri práci s detským recipientom, majú byť nápomocné pri zlepšovaní vizuálnej gramotnosti pedagógov ako aj detí a zároveň majú predstaviť celé spektrum interpretácii, ktoré ponúkajú. Deti tak uvedieme do problematiky súčasného vizuálneho umenia a pokúsime sa ich motivovať a inšpirovať k výtvarným prejavom.

Abstract: the main topic of the poster is a source of inspiration for visual arts primary degree for which we have chosen contemporary visual art. The current visual language and current trends in the visual arts we have to serve at work with a child recipient, to be helpful in improving visual literacy teachers and children and also have to present the entire spectrum of interpretations offered. Children and introduce you to the contemporary visual arts and try to motivate them and inspire creative expression.

Kľúčové slová: súčasné umenie, didaktika, výtvarná výchova, workshop.

Cieľ: poster prezentuje prehľad jednotlivých štýlov, trendov, prúdov, ktoré sa objavujú v umení od druhej polovice 20. storočia po dnešok. Zameriavame sa pritom hlavne na jednotlivé myšlienkové procesy, techniky, metódy, ktoré sú aplikovateľné v didaktike výtvarnej výchovy vo forme workshopov.

Metodika výskumu: identifikácia problému, historická štúdia, zber materiálu, teoretická analýza a syntéza, metóda pozorovania, spracovanie empirických údajov.



názov workshopu: Kozmický skafander
technika: recyklácia, montáž, odevný dizajn
myšlienkový koncept: recyklácia, kozmos – veda



názov workshopu: Tanec
technika: Stylizovaná maľba
myšlienkový koncept: piktogramy, mixed media



názov workshopu: Tradičné remeslá
technika: modelovanie z hliny
myšlienkový koncept: tradícia, kultúra



názov workshopu: Kids body painting
technika: akčná maľba
myšlienkový koncept: performancia, umenie akcie



názov workshopu: Moderné indiánske mestečko
technika: koláž, maľba, priestorová tvorba, odtláčanie
myšlienkový koncept: poznávanie inej tradície, kultúry



názov workshopu: Moja abeceda
technika: koláž, maľba, asambláž
myšlienkový koncept: lettrizmus, recyklácia



názov workshopu: Pamiatková rezervácia
technika: práca v teréne (priestorová tvorba)
myšlienkový koncept: land art, tradícia, kultúra



názov workshopu: Naša galéria
technika: maľba, kresba
myšlienkový koncept: dotvorenie detailu, parafráza

„VÝCHOVA UMENÍM A K UMENIU"

Dve hlavné prúdy súčasného umenia
a ich paradigmy môžu byť bazálnymi tézami pre didaktiku (metodiku) výtvarnej výchovy:

postmoderna: pluralizmus, irónia, eklekticizmus, citácia, relativizmus, individualizmus, popkultúra
konceptuálne umenie: myšlienka, zámer autora

Trendy v súčasnom umení:
video art, street art, copy art, meil art, land art, recykling art, light-art,
art of installation, computer art, gothic art, sound art, happening,
performance, new wave, fotorealizmus, hyperrealizmus...
⊠
a ich postupy, techniky aplikovateľné do výtvarných činností
vo forme workshopov:
⊠
napríklad:
objekt – asambláž, dotvorenie objektu, inštalácia, paketáž, akumulácia
koláž – proláž, roláž, alchymáž, fotomontáž
kresba – analytická skica, detailná kresba, frotáž,
maľba/grafika – dekalk, dripping, tupovanie...
⊠
WORKSHOPY→ implikácia prvkov - zážitkového učenia,
artefiletiky, multimediality, skupinovej práce, dramatických aktivít, invenčného prostredia,
» podstatou je komunikatívnosť
determinovaná čiastočne tradíciou, ale aj možnosťami prehlbovania sociálnych
vzťahov a individuálnej sociálnej roly (Felixová, in Jusko a kol., 2007)

prezentované workshopy
rozvíjajú okrem vizuálnej komunikácie, pozitívnu interakciu medzi žiakmi,
schopnosť nadväzovať neverbálne kontakty a schopnosť viesť výchovný dialóg
hlavný cieľ – posilniť kreatívne poslanie výtvarnej výchovy

Bibliografické odkazy:
JUSKO, A. akol. 2007. Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy. Pedagogické vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, s. 525. ISBN 80 – 8068- 067- 1.
GERŽOVÁ, I. 1999. Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia. Profil, s. 320. ISBN 80-968203-0-4.
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stro/isced1/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced1.pdf

Kontakt: Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.
Adresa pracoviska: Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov, Slovakia
email: tatiana.bachurova@unipo.sk

(fotografie workshopov - archív autorky)

REFLEXIA A PERSPEKTÍVY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

FAKTORY ÚČINNOSTI VÝCHOVY K ZDRAVIU RÓMSKYCH ŽIAKOV

FACTORS OF EFFECTIVE HEALTH EDUCATION OF ROMANY PUPILS

Jozef LIBA

Abstrakt

Edukačné ciele výchovy k zdraviu vyžadujú intencionálnu reflexiu uplatňovaných stratégií a prístupov tak, aby škola garantovala generovanie, stabilizáciu a interiorizáciu zásad zdravého životného štýlu. Osobitne to platí u rómskych žiakov, kde nepriaznivé parametre životného štýlu limitujú akceptovanie regulatívnych pravidiel a štandardov. Štúdia konkretizuje signifikantný potenciál školskej edukácie v primárnom stupni vzdelávania. Prezentuje komplex faktorov, ktoré determinujú účinnosť výchovy k zdraviu u rómskych žiakov mladšieho školského veku.

Kľúčové slová: výchova k zdraviu, rómsky žiak, učiteľ

Abstract

Goals of the education to health presuppose an intentional reflection of the selected strategies and procedures which will enable schools to guarantee the generation, stabilization and interiorization of the healthy life-style principles. This is especially true in relation to Romany children where adverse life-style parameteres impose limits upon the application of regulatory rules and standards. This paper emphasizes a significant capacity of primary school education and discusses a range of factors which determine effective health education of Romany pupils attending primary schools.

Key words: education to health, romany pupil, education, teacher

Fenomén výchovy ako proces vedomého pôsobenia v smere poznania a sebapoznania prepája roviny edukácie s cieľom kultivácie všetkých stránok osobnosti. Výchovné pôsobenie ako cieľavedomá, integrálna, zmysluplná a pozitívna činnosť má smerovať ku komplexnému, optimálnemu a harmonickému rozvoju človeka. V intenciách takto formulovaného očakávania konštatujeme, že procesy civilizačnej reality prinášajú, okrem pozitívnych vplyvov, aj rad negatívnych ukazovateľov ekologického, sociálneho, ekonomického, etického charakteru konkretizovaných najmä v preferencii konzumných hodnôt. Uvedený vývoj a uvedená realita signifikantne limituje štruktúru a obsah kvality života, kde pri rešpektovaní jej multiaspektovosti, multifaktoriálnosti a multideminzionálnosti chceme zvýrazniť pozíciu tej zložky, činiteľa kvality života, ktorý je určujúci v kontexte zachovania a reprodukcie základných hodnôt. Ide

o zdravie ako komplexný prejav umožňujúci pozitívnu reakciu na zmeny a výzvy spoločenskej reality. Vychádzajúc z takto prezentovanej vzťahového rámca chceme poukázať na skutočnosť, že starostlivosť a úroveň zdravia je prejavom, okrem objektívnych determinantov, aj vzorcov správania a hodnotového systému. Odlišnosti prozdravotného prístupu konštatujeme u nemalej časti rómskeho etnika.

Zdravotný stav Rómov je podľa publikovaných a ďalších dostupných zdrojov, v komparácii s majoritnou populáciou, menej uspokojivý, až neuspokojivý čo úzko súvisí s ich tradíciami, životným štýlom, prístupom k uznávaným štandardom zdravia a významne s nepriaznivými sociálnymi podmienkami. Štýl života Rómov je svojou štruktúrou a obsahom nezriedka saturovaný nevhodným stravovaním, konzumáciou lacného alkoholu, fajčením, nedostatočnou osobnou a komunálnou hygienou, nízkym štandardom bývania, znečistených životným prostredím, predčasnou sexuálnou aktivitou, podceňovaním zdravotnej prevencie, izolovanosťou a orientovaním na lokálnu komunitu, neporozumením a nedoceňovaním závažnosti regulatívneho ovplyvňovania činiteľov zdravia. Konkretizáciou uvedených prístupov a stereotypov je skutočnosť, že Rómovia sú rizikovou skupinou výskytu tuberkulózy, signifikantná je prevalencia infekčných chorôb, drog, poranení, otráv a popálenín. Vysoká je frekvencia zdravotných oslabení, predovšetkým oslabení dýchacieho systému, oporno-pohybového aparátu, tiež frekvencia zmyslových porúch. Časté je mentálne postihnutie (oligofrénia), extrémne vysoká je incidiencia fenylketonúrie (In: Horňák, 2005). Vážnym problémom je sexuálne správanie – predčasný a nechránený sexuálny styk, viac sexuálnych partnerov, predčasné pôrody. Dokladom nevhodných životných podmienok, ktoré zhoršujú zdravotný stav rómskych detí sú napr. ukazovatele rómskej dojčenskej úmrtnosti a úmrtnosti detí do 5 rokov života. Dojčenská úmrtnosť Rómov je 2,5 – 3 krát vyššia ako u Nerómov, rómske deti majú úmrtnosť do 5. roku života 3,5 krát vyššiu ako deti majoritnej skupiny a percentuálny podiel detí s nízkou pôrodnou hmotnosťou je takmer trojnásobný oproti nerómskym novorodencom. (Kovaľ, 2012).

Z hľadiska racionálnej (zdravej) výživy najmä detí je výrazne nepriaznivým ukazovateľom nízka konzumácia rýb, vajec, strukovín a zeleniny, keď sa tieto dôležité zložky potravy nahrádzajú chlebom a sladkosťami (Popper – Seghy – Šarkozy, 2009). Uvedené výživové návyky, nízky štandard osobnej a komunálnej hygieny a ďalšie intervenujúce ukazovatele životného štýlu nemalej časti rómskych rodín ovplyvňujú somatický vývin detí (rómske deti sú v porovnaní s nerómskymi ľahšie, nižšie; tiež v ďalších biologicko-antropologických ukazovateľoch, napr. kostný vek, pôrodná hmotnosť - je konštatované zaostávanie rómskych detí (Bernasovský et. al, 1996, 1999). V ukazovateľoch pohybovej výkonnosti Boržíková (2006) uvádza zaostávanie 6 a 10-ročných rómskych detí v úrovni motorickej docility za nerómskou populáciou. Realizované pohybové aktivity sú spontánne, odpozorované, málo intenzívne, koordinačne jednostranné. Podľa Lejčárovej (2009) je pre rómske deti typický nedostatok iniciatívy, neschopnosť prekonávať najmenšie prekážky a zotrvať pri určitej činnosti dlhšiu dobu. Vo vzťahu ku školskej pripravenosti je nepriaznivou skutočnosť nízkej úrovne jemnej motoriky, čo svedčí o nepoužívaní a tým necvičení zručnosti manipulácie s predmetmi. Osobitne závažným problémom je včasná a tolerovaná konzumácia návykových látok. Rómske deti nezriedka fajčia, požívajú alkoholické nápoje pretože sa takým správaním len identifikujú so správaním svojich rodičov, príbuzných a celej komunity.

Tak ako v majoritnej populácii, tak aj v rómskej minorite platí primárny výchovný vplyv rodiny pri formovaní osobnosti dieťaťa. Tradičná rómska rodina je mnohodetná a viacgeneračná, vo vysokej frekvencii závislá na systéme štátnej sociálnej podpory, zameraná na prítomnosť s nedostatočnou ambíciou zmeniť existujúcu realitu, s nízkou akceptáciou potreby vzdelania

a vzdelávania. Uvedené „štandardy“ komplikujú adjustáciu rómskych detí (žiakov) do prostredia školy, do kolektívu triedy. Dôsledkom je rýchly nástup nezáujmu, následná školská neúspešnosť, sociálno-výchovný deficit a zdravotné a drogové problémy.

Celostnosť rozvoja osobnosti, ambícia jej rozvíjania po stránke kognitívnej, socio-afektívnej a psychomotorickej má všeobecnú platnosť, ktorá vychádza z presvedčenia o autenticite každého jednotlivca. Podmienkou a predpokladom dosiahnutia účinnosti a možnej pozitívnej zmeny v celej, aj edukačnej realite, je požiadavka, zásada vyváženosti všetkých stránok osobnosti, ktorá je saturovaná v cieľavedomej starostlivosti o zdravie. Podpora zdravia, výchova k zdraviu tak predstavuje nenahraditeľnú súčasť výchovného komplexu školy.

Osobitnú pozíciu, ciele a úlohy má výchova k zdraviu, vzhľadom na uvedené ukazovatele, vo výchove a vzdelávaní rómskych žiakov, kde nepriaznivé zdravotné obmedzenia a vysoká frekvencia sociálno-patologických problémov negatívne intervenujú do procesu školskej edukácie. S uvedenou skutočnosťou sa aktualizuje potreba systematickej reflexie realizovaných edukačných prístupov a následné hľadanie, vypracovanie, overenie, modifikovanie a inovovanie prozdravotných opatrení, ktoré by (ak rodinná výchova neposkytuje primerané stimuly) smerovali k zlepšeniu, usmerneniu a riešeniu existujúceho stavu. Úspech výchovy k zdraviu rómskych žiakov vyžaduje systematickú teoretickú a empirickú reflexiu prebiehajúcej edukácie (ciele, obsah, stratégie, formy, metódy, prostriedky) tak, aby boli dosiahnuté synergické efekty zdravotne–výchovného pôsobenia. Dosiahnutie edukačného úspechu predpokladá permanentný proces podpory učiteľskej práce tak po stránke obsahovej ako aj procesuálnej. Učiteľ má byť expertný profesionál, ktorý integruje personálnu, etickú a odbornú dimenziu a tým môže projektovať a riadiť edukačné prístupy a procesy tak, aby zohľadňovali skupinové a individuálne rozvojové potreby žiakov v konkrétnom lokálnom kontexte (upravené podľa Kasáčová, 2006). Platí, že faktory účinnosti výchovy k zdraviu v primárnom vzdelávaní sú dominantne determinované osobnosťou učiteľa. Od učiteľa závisí ambícia a úspech prekonania zabehnutých schém, stereotypov, predsudkov, odstránenia negatívneho etiketovania žiakov a vytvárania priaznivej edukačnej klímy.

Faktory účinnosti výchovy k zdraviu rómskych žiakov akceptujú komplexnosť cieľového fenoménu a rad činiteľov, ktoré vstupujú do procesu pozitívneho štrukturovania a stabilizácie všetkých dimenzií zdravia. Uvedieme tie, ktoré považujeme za určujúce a pritom univerzálne v procese dosahovania edukačného úspechu:

- rozpracovanie systému výchovných opatrení vo vnútornom poriadku školy - pravidlá týkajúce sa podpory zdravia s využitím podmienok, možností, tradícií školy a regionálnych špecifík;
- zodpovedajúce zastúpenie výchovy k zdraviu v štruktúre učiteľskej prípravy - realizovaná ako súčasť všeobecného základu a odborových didaktík;
- cieľavedomé formovanie odborného a osobnostného profilu učiteľa pre prácu rómskymi žiakmi pri rešpektovaní odlišných axiologických noriem a prístupov; prispôsobenie obsahu a metód výchovy k zdraviu odlišnostiam a schémam myslenia – individuálny a pozitívny prístup;
- podporovanie (významne) prozdravotnej edukácie vizualizáciou, pestrosťou, pohybom, rytmickosťou, hravosťou, zážitkovosťou a najmä praktickosťou v zmysle uplatnenia v živote;
- premyslené a primerané využívanie informačných technológií o ktoré majú rómski žiaci bezprostredný a spontánny záujem – prevaha inšpiratívnych podnetov tu predstavuje nezanedbateľnú podporu edukačného úsilia aj v oblasti výchovy k zdraviu;

- stimulovanie a orientovanie záujmov rómskych žiakov prostredníctvom ponuky a podmienok školského prostredia (dôraz na pohybové aktivity) - pozitívna motivácia, podpora sebadôvery, ocenenie úspechu;
- pôsobenie ako vzor, empatický partner, ktorý vie inšpirovať a poskytnúť pomoc;
- zvýhodnenie (úväzkové, finančné – motivačný príplatok) učiteľov vzhľadom na nerovnakú východiskovú úroveň rómskych žiakov;
- premyslená participácia asistenta učiteľa (obsah práce, sociálna pozícia) ako podporného pedagóga v procese zdravotno-preventívnej edukácie - asistent učiteľa by mal pochádzať z konkrétnej komunity - pozná jej členov, okolnosti života, ovláda rómsky jazyk, je spôsobilý a ochotný pracovať so žiakmi aj mimo školu;
- realizovanie povinnej 3 ročnej predškolskej výchovy pre deti zo znevýhodneného prostredia, nultých ročníkov ZŠ ako vzdelávacích kompenzačných nástrojov pre zaškolenie žiakov, uplatnenie celodenného výchovného systému ako systémovej suportívnej stratégie – platí aj pre výchovu k zdraviu;
- realizovanie prozdravotných edukačných aktivít aj v prázdninovej prevádzke MŠ a ZŠ;
- iniciovanie a využívanie spolupráce s rodičmi rómskych žiakov – bez zapojenia rodičov je úspech všetkých stratégií a prístupov otázny;
- pravidelný screening zameraný na včasné zachytenie zdravotných a sociálno-patologických problémov rómskych žiakov, podpora a aktualizovanie permanentného informačného systému zameraného na výchovu k zdraviu rómskych žiakov;
- iniciovanie a vytvorenie bázy externých spolupracovníkov školy v procese podpory zdravia a výchovy k zdraviu, pravidelná výmena poznatkov a metodík reflektujúcich možné inovatívne prístupy a stratégie;
- intencionálna spoluprácu s ďalšími poradenskými zariadeniami a inštitúciami - štátna správa, samospráva, zdravotnícke zariadenia, masmédia, školstvo, policajný aparát, cirkvi, občianske združenia, nadácie a ďalšie;
- vytvorenie akreditovaných študijných programov v príprave učiteľov so zameraním na vzdelávanie národnostných, etnických a sociálnych menšín.

Formulované faktory prezentujú stratégie pozitívnej zmeny. Cieľom, výstupom ich spolupôsobenia má byť účinná výchova k zdraviu premietnutá v osvojení zodpovedajúceho penza vedomostí, návykov a zručností, v kreovaní prozdravotných záujmov, postojov a hodnôt (upravené podľa Libu, 2013). Výchova k zdraviu rómskych žiakov ako súčasť primárnej edukácie má aktuálne nezastupiteľnú pozíciu a trvalú perspektívu. Ide o to, že nezriedka supluje rodinnú výchovu a tiež o to, že svojou komplexnosťou, zámernosťou a erudovanosťou v pôsobení nemá v spoločenských štruktúrach analógiu.

Relevancia formulovanej pozície školy musí byť trvale garantovaná kvalitou pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov. Profesiogram učiteľa, ktorý učí rómskych žiakov, hierarchizácia jeho profesijnej zodpovednosti má zahrňovať, okrem odborovej, didaktickej, pedagogickej, diagnostickej, sociálnej, komunikačnej, informačnej, manažérskej a ďalších kompetencií, kompetenciu zdravotne preventívnu aplikovateľnú tak v oblasti edukácie, ako aj v živote. Výchova k zdraviu rómskych žiakov vyžaduje od učiteľa poznanie aktuálnych podmienok života žiakov, komunity tak, aby sledovala pragmatický smer vytvárania a stabilizáciu poznatkov a zručností, ktoré sú potrebné v bežných životných situáciách.

Zohľadňovanie odlišnosti vo východiskovej pozícii rómskych žiakov, odlišnosti a poňatia sociálnych vzťahov, odlišnosti v prístupe k materiálnym i nemateriálnym hodnotám, odlišnosti

vo vnímaní povinností, odlišnosti v motivácii a komunikácii, etc., to sú faktory, ktoré determinujú priebeh a úspech edukačného procesu. Zdôrazňujeme, že akékoľvek úsilie, ambícia, stratégia vyžaduje spoluprácu s rómskou rodinou, teda obojstrannosť a obojsmernosť v porozumení a prístupe. Tiež zdôrazňujeme, že edukačné ciele výchovy k zdraviu vyžadujú intencionálnu reflexiu uplatňovaných stratégií a prístupov s dôrazom na pragmatickosť a každodennosť ich využitia. Prezentované skutočnosti, ďalšie okolnosti a činitele zvyšujú nároky na osobnosť učiteľa vo všetkých oblastiach jeho kompetencií a postojových kvalít.

Výchova k zdraviu realizovaná ako súčasť primárnej edukácie má rešpektovať holistický prístup, má byť otvoreným systémom, ktorý vyžaduje odbornosť, cieľavedomosť a sústavnosť, má rešpektovať regionálne a lokálne podmienky a vnútorné a vonkajšie predpoklady rozvoja žiaka. Platí, že rešpektovanie komplexu faktorov, ktoré vstupujú do priebehu edukačného procesu je podmienkou a predpokladom účinnosti výchovy k zdraviu rómskych žiakov.

Literatúra

BERNASOVSKÝ, Ivan a Jarmila BERNASOVSKÁ, 1996. *Somatický vývin rómskych detí školského veku*. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-017-X.

BERNASOVSKÝ, Ivan a Jarmila BERNASOVSKÁ, 1999. *Antropology of Romanies (Gypsies)*. Scientia Edition Universitas Masarykiana Brno.

BORŽÍKOVÁ, Iveta, 2006. Diagnostika motorickej docility v školskej telesnej výchove. In: *Zborník prác z vedecko-pedagogickej konferencie učiteľov telesnej výchovy.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, Minerva. ISBN 80-8045-426-4.

HORŇÁK, Ladislav, 2005. Rómsky žiak v škole. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8068-356-5.

KASÁČOVÁ, Bronislava, 2006. Dimenzie učiteľskej profesie. In: KOLEKTÍV AUTOROV: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-431-0.

KOVAĽ, Ján, 2012. Úmrtnosť rómskych detí v sociálne znevýhodnenom prostredí. In: Špeciálny pedagóg. Roč. 2, č. 2, s. 31 – 40. ISSN 1338-6670.

LEJČAROVÁ, Alena, 2009. Komparace úrovně vybraných koordinačných schopností žákú romského a neromského původu na základních školách praktických. In: Česká *kinantropologie.* Roč. 13, č. 3, s. 95 –105. ISSN 1211-9261.

LIBA, Jozef, 2010. *Výchova k zdraviu.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0070-6.

LIBA, Jozef, 2014. *Výchova k zdraviu v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1042-2.

POPPER, Miroslav, Peter SZEGHELY a Štefan ŠARKOZY, 2009. *Rómska populácia a zdravie: Analýza situácie na Slovensku.* Bratislava: PDCS. ISBN 978-84-692-5485-1.

PORUBSKÝ, Štefan, 2008. Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo socio-kultúrne znevýhodneného prostredia. In: *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, s. 69 – 77. ISBN 978-80-8083-639-9.

Kontakt

prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
jozef.liba@unipo.sk

REFLEXIA O SÚČASNEJ SITUÁCII VO VZDELÁVANÍ RÓMSKYCH ŽIAKOV

REFLECTION ON THE CURRENT SITUATION IN EDUCATION OF ROMA PUPILS

Alica PETRASOVÁ – Štefan PORUBSKÝ

Abstrakt

Problematika, ako vzdelávací systém ovplyvňuje životné šance žiakov z rôzneho socio-kultúrneho prostredia je zaujímavá pre odborníkov i tvorcov vzdelávacej politiky. Predložená štúdia je výsledkom výskumného projektu „*Výskum o vplyvoch školského prostredia na tvorbu vzdelávacích ciest Rómskych žiakov v segregovaných a integrovaných školách na Slovensku*“, ktorého realizácia prebiehala v rokoch 2011 – 1013.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, vzdelávacie cesty rómskych žiakov

Abstract

The issue of how the education system affects the life chances of students from different socio-cultural environment is interesting for professionals and educational policy-makers. The present study is the result of the research project *“Research on the impact of school environment on developing educational ways of Roma students in segregated and integrated schools in Slovakia”* , whose realization was in the years 2011 – 1013.

Keywords: inclusion in education, educational ways of Roma children

1. Vplyv školského prostredia na tvorbu vzdelávacích ciest rómskych žiakov – metodológia výskumu

Problematika, ako vzdelávací systém ovplyvňuje životné šance žiakov z rôzneho socio-kultúrneho prostredia je zaujímavá pre odborníkov i tvorcov vzdelávacej politiky. Prezentujeme analýzu výsledkov výskumného projektu „*Výskum o vplyvoch školského prostredia na tvorbu vzdelávacích ciest Rómskych žiakov v segregovaných a integrovaných školách na Slovensku*“, realizovaného v rokoch 2011 – 2013. Výskum si nekládol za cieľ vysvetliť príčiny nerovností vo vzdelávaní. Primárnym cieľom bolo *identifikovať zlomové body vzdelávacích ciest rómskych žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania zo sociálne znevýhodneného prostredia.* Zámerom výskumníkov bolo hľadať odpovede na otázky:

– Kde sa spájajú a ako sa odlišujú vzdelanostné cesty rómskych a nerómskych žiakov a žiakov, ktorí pochádzajú zo štandardného a zo sociálne znevýhodneného prostredia?

– Ktoré sú dôležité a problematické uzly ich cesty k dosiahnutiu vzdelania?

Výskum sa uskutočnil v štyroch logicky na seba nadväzujúcich etapách, s cieľom získať informácie kvantitatívneho a kvalitatívneho charakteru. Etapy výskumu z hľadiska metodologie boli tieto:

1. *dotazník* pre žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania;
2. *pozorovanie* práce učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania;
3. *rozhovor* s učiteľmi nižšieho sekundárneho vzdelávania;
4. *rozhovor* so žiakmi nižšieho sekundárneho vzdelávania.

1. etapa výskumu mala kvantitatívny charakter, 2., 3. a 4.. etapa boli kvalitatívne. **Z dôvodu, že výsledky výskumu a ich interpretácia sú podrobne publikované** v printovej verzii (Petrasová – Porubský, 2013) a na webovej stránke (www.osf.sk), sa v našom príspevku zameriame na analýzu zistených skutočností.

2. Reflexia o súčasnej situácii vo vzdelávaní rómskych žiakov - analýza výsledkov výskum

Ukazuje sa, a to aj v prípade tohto výskumu, že vytváranie inkluzívneho školského prostredia je veľmi náročný, dlhodobý a v podstate rozporuplný proces. Kým v posledných rokoch sa všetky štátne dokumenty, iniciatívy a projekty na deklaratívnej úrovni hlásia k politike inklúzie, v školskej realite sa situácia nevyvíja žiaducim tempom a deklarovaným smerom. Na základe doterajších skúseností a miery poznania tohto fenoménu (napr. Huttová, Gyárfašová, Sekulová, 2012; Petrasová a kol., 2012; Porubský, 2008; Salner, 2005 a pod.) možno konštatovať, že základné prekážky úspešnej realizácie princípov inkluzívneho vzdelávania v reálnej školskej praxi škôl, zabezpečujúcich povinnú školskú dochádzku sú hlavne v:

– nejasnom vymedzení cieľových kategórií štátnej vzdelávacej politiky v tejto oblasti a nekonzistentnosť čiastkových cieľov a stratégií,
– nedostatočnej „politickej vôli“ rešpektovať tento fenomén ako jednu z politických priorít vládnej politiky (teda nie ako záležitosť jedného vládneho rezortu) a k tomu vytvárať podmienky súladu medzi adekvátnymi legislatívnymi rámcami a rozpočtovými prostriedkami na ich realizáciu,
– nerešpektovaní historických, regionálnych a socio-kultúrnych podmienok, v akých sa problém exklúzie rómskych komunít vyvíjal,
– vnímaní školských reforiem len na organizačnej úrovni (ako je systém organizovaný) a iba v malej miere na inštitucionálnej úrovni (ako systém funguje), čo sa prejavuje hlavne v nemennosti charakteru procesov výchovy a vzdelávania ako sa realizujú v procese výučby v triede – reforma končí pred dverami učební škôl.

Školský zákon z roku 2008 zaviedol systém dvojúrovňového kurikula v podobe rámcového štátneho vzdelávacieho programu na národnej úrovni a školského vzdelávacieho programu na miestnej školskej úrovni. Tým sa mali vytvoriť predpoklady, aby v rámci národných štandardov si každá škola mohla vytvárať svoj vlastný vzdelávací program. V dôsledku prevažne voluntaristickej štátnej vzdelávacej politiky sú však školy implicitne tlačené k tomu, aby svoj profil orientovali na dosiahnutie čo najlepších výsledkov v merateľných ukazovateľoch, ktoré sú štátom sledované a na národnej úrovni aj vyhodnocované. Dobrým príkladom je celoplošné testovanie žiakov deviateho ročníka ZŠ z matematiky a slovenského, resp. vyučovacieho jazy-

ka školy. Je prirodzené, že každá škola sa chce umiestniť čo najlepšie, preto na to koncentruje svoju pozornosť.

Podstata politiky inklúzie však nespočíva v sledovaní externých hodnotiacich ukazovateľov, ale na interných ukazovateľoch vychádzajúcich zo vzdelávacích a rozvojových potrieb tých konkrétnych žiakov, ktorí danú školu navštevujú. Nie je preto prekvapujúce, že nie je všeobecne známy modelový príklad úspešnej implementácie a realizácie školského vzdelávacieho programu orientovaného na uspokojovanie vzdelávacích a rozvojových potrieb rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Takéto školské vzdelávacie programy by asi neposúvali školu v rebríčku úspešnosti v monitorovacom testovaní žiakov deviateho ročníka, ba práve naopak. Potvrdzujú to aj výsledky prezentovaného výskumu napríklad tým, že väčšina tých sledovaných ukazovateľov, v ktorých sa výraznejším spôsobom reprezentoval negatívny postoj a skúsenosť skupiny rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa viaže na školy 3. kategórie - školy s percentuálnym podielom rómskych žiakov zo SZP od 61% - 80%, resp. kategórie B - školy percentuálnym podielom rómskych žiakov zo SZP od 61% - 100%. Sú to školy, kde táto skupina žiakov je v miernej prevahe, ale nie tak veľkej, aby škola nemohla úspešne bodovať v celonárodných monitorovacích testovaniach. Značná časť týchto „neprispôsobivých“ žiakov je však vnímaná skôr ako prekážka a nie ako možnosť úspechu. Dokladuje to nepriamo aj rozhovor s učiteľmi, ktorý sme realizovali v školách, ktoré v zastúpení rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia čiastočne spadajú do uvedených kategórií. V záujme udržať povesť školy na základe externých hodnotiacich kritérií vo veľkej miere determinovaných štátom, prikročí škola k riešeniam, za ktoré je následne kritizovaná a sankcionovaná.

I napriek tomu, že akokoľvek je durkheimovský (Émile Durkheim 1858 – 1917) model školy príťažlivý, je zrejmé, že súčasná škola, aspoň v našich podmienkach, nie je socio-kultúrne homogenizačnou inštitúciou. Vyhovuje skôr teórií P. Bourdieu (1930 – 2002), podľa ktorej je škola inštitúciou, ktorá reprodukuje existujúce socio-kultúrne rozdiely v spoločnosti. Podľa neho škola disponuje takými kultúrnymi charakteristikami, vytvára také kultúrne prostredie, ktoré zodpovedá dominantným znakom kultúry dominantnej triedy v spoločnosti. U žiakov, ktorí pochádzajú z tejto triedy, tak škola umocňuje ich kultúrnu príslušnosť, kým u žiakov pochádzajúcich z nedominantných tried dochádza ku kultúrnemu násiliu (Bourdieu – Passeron,1997). Ak pojem násilie chápeme v obraznom slova zmysle, tak naozaj platí aj pre naše školy, ktoré navštevujú rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia. Toto násilie však nie je dovedené do konca, ale spravidla končí pedagogickou rezignáciou a hľadaním dôvodov, prečo týchto žiakov nie je možné plnohodnotne zapojiť do vzdelávacích procesov v štandardnom modeli školy. Ilustrujú to výpovede učiteľov z nášho výskumu.

Výsledkom tohto druhu „nedokonaného kultúrneho násilia“ preto nie je kultúrna asimilácia, na hrozbu ktorej Bourdieu upozorňuje, ale kultúrna exklúzia, v dôsledku ktorej sú rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia vo väčšine postavení mimo štandardné rámce vzdelávania a spoločenského uplatnenia. Bolo by však chybou pripisovať túto situáciu na vrub učiteľov. Sú integrálnou súčasťou systému, ktorý sa v bourdieuovskom zmysle vyvíjal v tomto regióne viac ako tri storočia. To je aj dôvod, prečo vo vzťahu ku vzdelávaniu tejto skupiny žiakov ani neuvažujú o potrebe nejakých zásadných zmien na strane školy, ako to dokladajú aj naše rozhovory s nimi. Tým sa však učitelia ako inštitucionálni reprezentanti školy stavajú na úroveň rodičov týchto žiakov.

Naša škola sa historicky vyvíjala ako inštitúcia, ktorá slúži v prvom rade na kultúrnu transmisiu. Táto prebieha viac-menej ako jednosmerný proces, v ktorom je úlohou školy medzigeneračný kultúrny prenos smerom k jej žiakom. Osvojovanie obsahov tohto prenosu je však už v značnej miere na pleciach rodiny žiakov. Škola už len spätne overuje, do akej miery bolo rodinné úsilie úspešné. Sme toho názoru, že ani na strane učiteľov, ani na strane rodičov týchto žiakov nemožno vo všeobecnosti hovoriť o skutočnom nezáujme o ich vzdelanie. Dokladujú to aj zistenia z nášho dotazovania žiakov. Ak to je však takto, prečo sú potom vzdelávacie cesty a ich výsledky u rómskych žiakov zo SZP tak odlišné od ich ostatných spolužiakov? Je vysoko pravdepodobné, že problém má multidimenzionálny charakter a jeho rozhodujúcimi determinantmi sú – etnicita, sociálna exklúzia, kultúra chudoby, skupinová psychológia na jednej strane a etnocentrizmus verejnej mienky a politickej praxe väčšinovej spoločnosti, monokultúrny charakter školského prostredia ako aj konzervatívnosť inštitucionálneho systému na druhej strane. Multidimenzionálny problém si vyžaduje multidimenzionálne prístupy, ale v doterajšej praxi sa uplatňovali skôr parciálne prístupy. Ani v našom prípade to nie je inak, lebo nebolo našim cieľom aplikovať multidimenzionálny, resp. interdisciplinárny prístup k riešenej problematike, lebo to by si vyžadovalo omnoho väčšie materiálne a personálne zabezpečenie. Sme si ale vedomí tohto hendikepu a zároveň sme sa pokúšali problematiku uchopovať s vedomím tohto širšieho kontextu.

Z hľadiska vzdelávacích ciest a perspektív rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa nám javia ako rozhodujúce determinanty:

a) systémová uzavretosť a nízka interkultúrna citlivosť školského vzdelávania,
b) profesijná mentalita učiteľov a pedagogických zamestnancov školy,
c) stále sa prehlbujúci proces nielen sociálnej, ale s tým bezprostredne súvisiacej kultúrnej marginalizácie a izolácie nezanedbateľnej časti rómskych komunít,
d) sociálna a kultúrna bezradnosť rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vo svete, ktorému sú odchodom z vlastnej komunity a bez jej reálnej podpory vystavení.

Systémová uzavretosť a nízka interkultúrna citlivosť školského vzdelávania sa prejavuje hlavne v tom, ako sme na to už poukázali, že problém zlyhávania rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vidí škola v prvom rade v ich „neprispôsobilosti“ požiadavkám školy ako jeden z dominantných znakov ich etnickej príslušnosti. Niet pochýb, že etnická príslušnosť každého človeka je jedným z determinantov jeho osobnosti. V tomto prípade však pravdepodobne nie je až tak dominantná, za akú sa v prípade týchto žiakov považuje, výnimkou tých prípadov, kedy žiak nerozumie vyučovaciemu jazyku školy, lebo ovláda iba lokálny rómsky dialekt. Je preto na mieste otázka, do akej miery by bolo žiaduce vyučovať týchto žiakov v procese počiatočného vzdelávania v ich materinskej reči. Nepochybne by to bol výrazný krok vpred, ale len za podmienok, že by to bolo vnímané ako efektívnejšia cesta rozvíjania jazykového kódu týchto žiakov, čo považujeme za zásadný socio-kultúrny problém ich začleňovania do spoločnosti.

Už spomínaná teória P. Bourdieu hovorí o vytváraní takzvaného primárneho habitusu v rodinnom prostredí. Do habitusu sa premieta životný štýl príslušníkov sociálnej skupiny a v správaní jednotlivcov nadobúda podobu tzv. mentálnej rutiny – spôsoby ako človek myslí, aké používa gestá, aké má záľuby, ako sa v určitých situáciách správa a pod. Habitus získaný v rodine v procese prvotnej socializácie vytvára predpoklady pre utváranie ďalších. Škola by mala fungovať na princípe uvedomovania si rozdielov medzi primárnym habitusom a tým, ktorý má

formovať škola. Realita je však taká, že škola túto skutočnosť ignoruje a správa sa tak, akoby všetci jej žiaci mali osvojený taký primárny habitus, ktorý korešponduje s kultúrou, ktorú reprezentuje inštitút školy. Zvlášť problémovo sa to prejavuje pri spôsobe používania jazyka, ktorý je jedným z fundamentálnych habituálnych znakov.

Angličan B. Berstein (2000) skúmal príčiny školskej neúspešnosti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (išlo o britských robotníkov). Sústredil sa na jazyk akým sa komunikuje v škole (nie reč, v zmysle slovenčina, rómčina, angličtina a pod., ale jazyk v zmysle symbolických vzorcov a pravidiel, ktoré umožňujú človeku jeho ľudské formy myslenia a jeho vyjadrovania prostredníctvom reči) a v rodinách týchto žiakov. Zistil, že škola používa iný jazykový kód, než aký používajú doma títo žiaci doma. Jazykový kód, ktorým komunikuje škola je gramaticky presne vymedzený, logicky usporiadaný, s bohatou syntaktickou štruktúrou. Jazykový kód žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia je naproti tomu charakteristický jednoduchými vetami a syntaktickými štruktúrami s množstvom „jalových" výrazov (no, no tak, oné...).

Problémom žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia v škole je, že škola komunikuje im cudzím jazykových kódom, čo týmto deťom spôsobuje značné problémy porozumieť tomu, čo sa v škole učí a ako sa to učí, a zároveň im nedáva možnosť plnohodnotnej participácie na procese vyučovania. Tento problém v princípe nevyviera z toho, že hovoria inou rečou (v našom prípade rómsky), ale z toho, že ich jazykový kód, ktorý si osvojili v domácom prostredí, sociálne a kultúrne tak odlišnom od prostredia školy, im neumožňuje rozvíjať myšlienkové procesy forsírované školou. Preto, ak hovoríme o potrebe systémová otvorenosti a zvyšovaní interkultúrnej citlivosti školského vzdelávania vo vzťahu k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, myslíme tým v prvom rade poznať, rešpektovať a vychádzať v ich rozvoji v procese školskej výchovy a vzdelávania z ich primárneho habitusu a odlišného jazykového kód. Preto je viac než čokoľvek iné potrebné zabezpečiť, aby si títo žiaci začali osvojovať sekundárny habitus a budovať tak svoj potenciálny kultúrny kapitál už v relatívne mladom veku, s čím súvisí ich účasť v inštitucionálnom preprimárnom vzdelávaní (materská škola).

Dotazníková položka č. 23 však naznačuje, že len malé percento rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia má túto možnosť. V našej výskumnej vzorke to bolo iba 17, 65% oproti nerómskym žiakom, z ktorých 74, 79% chodilo do materskej školy. Paradoxne, žiaci zo skupiny rómskych žiakov zo SZP majú v tejto kategórii najnižšie percentuálne zastúpenie. To isté platí aj čo sa týka návštevy nultého ročníka, ak neberieme do úvahy nerómskych žiakov. To, že rómski žiaci, ktorí nepochádzajú zo SZP navštevovali nultý ročník vo väčšej miere (13,33%) ako rómski žiaci zo SZP (8,17%) iba dokazuje fakt, že vytváranie nultých ročníkov nemá jasnú koncepciu a míňa sa účinku v tej sociálnej skupine, ktorá to najviac potrebuje z hľadiska uspokojovania jej rozvojových potrieb. Tým nespochybňujeme význam nultého ročníka pre ostatných žiakov. Ak sa pozrieme na tento problém z hľadiska kategorizácie škôl podľa zastúpenia rómskych žiakov zo SZP, tak, až na výnimku 4. kategórie škôl (81 – 100% rómskych žiakov zo SZP) je návštevnosť materskej školy touto skupinou žiakov nepriamo úmerná ich početnému zastúpeniu v základnej škole. Teda čím je vyššie ich zastúpenie v škole, tým je menší ich percentuálny podiel na návštevnosti materskej školy pred nástupom do základnej školy. V podstate to isté platí aj pre nultý ročník. Výnimku tvoria len školy zaradené do štvrtej kategórie. Tu sa percentuálny podiel rómskych žiakov zo SZP síce zvyšuje, ale ani tak nie je percentuálne vyšší, ako je to u nerómskych žiakov. Toto zváženie ich percentuálneho

zastúpenia je možné pripísať aj ich vysokému podielu na lokálnej detskej populácii v daných ročníkoch.

Tab. 1: Porovnanie názorov žiakov na vyjadrenie k položke č. 23: *„Doteraz som vo svojom živote chodil ...“* (podľa kategorizácie žiakov)

kategória žiakov	**možnosti odpovede**											
	materskej školy				***špeciálnej základnej školy***				***nultého ročníka***			
	áno		**nie**		**áno**		**nie**		**áno**		**nie**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
nerómsky žiak	178	74,79	60	25,21	4	1,68	234	98,32	9	3,78	229	96,22
nerómsky žiak zo SZP	7	38,89	11	61,11		0,00	18	100,00	3	16,67	15	83,33
rómsky žiak	10	33,33	20	66,67	2	6,67	28	93,33	4	13,33	26	86,67
rómsky žiak zo SZP	54	17,65	252	82,35	4	1,31	302	98,69	25	8,17	281	91,83

Poznámky
N – celkový počet žiakov % – percentuálny podiel

Profesijná mentalita učiteľov a pedagogických zamestnancov školy, ktorá, ako sme to už spomenuli, je formovaná niekoľko storočnou tradíciou tzv. transmisívnej školy, založenej na myšlienke medzigeneračného kultúrneho prenosu, na ktorý sa učitelia vo svojej pedagogickej práci v plnej miere koncentrujú. Práve preto vnímajú svoje triedy viac-menej ako celok a preto uprednostňujú frontálne spôsoby výučby, ktoré vyhovujú práve tým žiakom, ktorých primárny habitus a v domácom prostredí osvojený jazykový kód sa najviac blíži školským podmienkam.

Z realizovaného pozorovania vyplýva, že učitelia výskumnej vzorky nedokážu v plnej miere zabezpečiť žiakom bezpečné prostredie v triede, umožňujúce participáciu všetkých žiakov v procesoch, ktoré tam v priebehu výučby i mimo nej prebiehajú. Frontálne formy práce neumožňujú interpersonálnu a interkultúrnu interakciu medzi žiakmi, takmer úplne absentujú kooperatívne činnosti žiakov v procese výučby. Neotvára sa priestor na vedenie dialógu a diskusie, argumentovania, premýšľania. To sú prostriedky osvojovania ďalšieho habitusu a rozvíjania jazykového kódu. Javí sa takmer symptomatické, že z pozorovaných učiteľov len traja podnecovali interakciu a podporovali pozitívne vzťahy medzi nerómskymi a rómskymi žiakmi. Rómski aj nerómski žiaci riešili rovnaké úlohy, otázky boli kladené všetkým žiakom rovnako. Učitelia nemali premyslené stratégie na podnecovanie rozvoja vyšších poznávacích funkcií. Otázkami neviedli žiakov k dospievaniu k vlastným názorom a zaujatiu vlastných postojov. Ani v jednom prípade nebola zo strany učiteľov pri kladení otázok zaznamenaná snaha prispieť k zmene interakčného vzorca a vytvárať klímu, v ktorej žiaci sami formulujú a kladú otázky. Ak hľadáme kľúčové uzly na vzdelávacích cestách rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, tak určite sú jedným z tých rozhodujúcich ich učitelia ako inštitucionálni reprezentanti školy. Ukazuje sa, a to nielen vo vzťahu k tejto skupine žiakov, že je potrebný zásadný obrat v cieľoch, prostriedkoch a procesoch vzdelávania učiteľov smerom od ich vnímania ako popularizátorov vedy k odborníkom na komplexný sociálny a personálny rozvoj žiaka.

Stále sa prehlbujúci proces nielen sociálnej, ale s tým bezprostredne súvisiacej kultúrnej marginalizácie a izolácie nezanedbateľnej časti rómskych komunít ďalej zvyšuje prah úspešného vstupu detí z týchto komunít do inštitucionálneho vzdelávacieho systému. Sociálny a kultúrny svet, v ktorom sa formuje ich primárny habitus a jazykový kód nadobúda v niektorých prípadoch podobu až civilizačnej odlišnosti od školského štandardu. To vyvoláva na jednej strane nárast pedagogického pesimizmu v radoch ich učiteľov, na druhej strane vyvoláva snahu úniku týchto žiakov z cudzieho školského prostredia, kde musia robiť činnosti a správať sa spôsobom, ktorý im v intenciách ich doterajšej sociálnej a kultúrnej skúsenosti nedáva žiadny zmysel. Narastajúci pedagogický pesimizmus vedie k tomu, že aj učitelia vidia východisko skôr v represii, než v prevencii a otvorenosti. Dokumentujú to ich výpovede v rozhovoroch, ktoré sme s nimi viedli.

Podľa vyjadrení respondentov príčinami problémov vo vzdelávaní rómskych žiakov sú samotní Rómovia, ich etnické kultúrne odlišnosti a sociálny systém. Učitelia neidentifikovali žiadne príčiny problémov vo vzdelávaní rómskych žiakov zo strany školy. Výsledky nášho dotazníkového prieskumu však dokladujú, že postoje, projekcie, túžby a čiastočne aj ambície týchto žiakov vo vzťahu k ich vzdelávacím trajektóriám sa zásadne neodlišujú od ostatných žiakov. Až keď príde na realizáciu, tak mnohí z nich zlyhávajú. Je preto oprávnené uvažovať o zmenách v oblasti ich školského vzdelávania tak, aby dokázalo prostredníctvom vnútornej diferenciácie zabezpečiť vyrovnávací vzdelávací priestor týmto žiakom nielen na začiatku, ale vlastne v priebehu celého obdobia ich povinnej školskej dochádzky. Zároveň väčšinová spoločnosť potrebuje nájsť efektívne spôsoby prenikania osvetových a vzdelávacích inštitúcii do sociálneho priestoru marginalizovaných rómskych komunít tak, aby zainteresovali nielen školopovinné deti, ale čo najviac príslušníkov všetkých generácií, či si vyžiada nemalé materiálne a personálne investície. Ich socio-kultúrna a ekonomická návratnosť je však takmer istá.

Sociálnu a kultúrnu bezradnosť rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vo svete, ktorému sú odchodom z vlastnej komunity a bez jej reálnej podpory vystavení, dokladujú výpovede týchto žiakov v rozhovoroch v našom výskume. Byť úspešný je prirodzenou potrebou človeka. Úspech je však relatívna kategória, preto neprekvapuje, že vo výpovediach týchto žiakov sa často objavuje túžba byť „medzi svojimi“. Tam je totiž všetko tak, ako má byť a žiak cíti svoju sociálnu a kultúrnu istotu. Väčšinová spoločnosť mu neposkytuje veľa možností zažiť vzdelávací úspech, ale potreba byť vzdelaný je svojim spôsobom už vžitá aj u týchto žiakov. Preto sa utiekajú prirodzene do svojej komunity, ktorá, aj keď hovoria o Rómoch, nemusí byť nevyhnutne komunitou etnickej príslušnosti, ale skôr ide o zdieľanú socio-kultúrnu identitu. Rómovia z iných komunít sú pre nich takisto „cudzí“ ako „bieli“. To by malo slúžiť ako memento pre politické snahy zavádzať tzv. internátne školy pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Práve naopak, škola a inštitucionálne vzdelávanie by sa malo čo najviac približovať k prostrediu týmto žiakov v tom fyzickom aj kultúrnom slova zmysle. To v žiadnom prípade neznamená upúšťať zo štandardných požiadaviek, ale hľadať cesty, ako sociálne a kultúrne v škole premostiť priepasť medzi kultúrou školy a domácim prostredím týchto žiakov. To je totiž pravý zmysel konceptu inkluzívnej školy.

Literatúra

BERNSTEIN, Basil. 2000. Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (revised edition). London: Rowman & Littlefield.

BOURDIEU, Pierre – PASSERON, Jean Claude. 1979. The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture. Chicago: University of Chicago Press.

HUTTOVÁ, J.ana ,– GYÁRFAŠOVÁ Oľga – SEKULOVÁ, Martina. 2012. Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy? Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. ISBN 978-80-89571-06-2.

PETRASOVÁ, Alica – PORUBSKÝ Štefan. 2013. Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Bratislava: OSF, 2013, 95 strán.. ISBN 978-80-89571-08-6.

Práca je sprístupnená aj na: *www.osf.sk/vzdelavacie_cesty_romskych_ziakov_zo_socialne_znevyhodneneho_prostredia.*

PETRASOVÁ, Alica. 2012. Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. In: Kaleja a kol.: Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 156 – 177. ISBN 978- 80-7464-175-6.

PORUBSKÝ, Štefan. 2008. Predpoklady systematizácie edukácie rómskych žiakov zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia. In: Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu. Banská Bystrica: PF UMB.

SALNER, Andrej. 2005. Stav vzdelávacej politiky voči rómskym deťom realizovanej vládou SR. Rómske deti v slovenskom školstve. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

Kontakt

doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
17. novembra č. 15
080 01 Prešov
alica.petrasova@unipo.sk

doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
stefan.porubsky@umb.sk

FENOMÉN DETSKÝCH PREKONCEPTOV A ICH ODRAZ V ŠKOLSKOM DISKURZE

CHILDREN´S PRE-CONCEPTS AND THEIR REFLECTION IN SCHOLASTIC DISCOURSE

Monika MIŇOVÁ – Lucia ŠEPEĽÁKOVÁ

Abstrakt

Obsahovým zámerom príspevku sú detské prekoncepty ako východiskový fenomén konštruktivistických teórií a procesy ich (re)konštrukcie u detí a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. V príspevku je prezentovaný súčasný stav problematiky, charakter výskumu, zameranie a opis projektu, ktorý rieši túto problematiku. Zároveň približuje doterajší monitoring a identifikáciu detských prekonceptov o škole a elementoch školského prostredia u detí a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v rámci výskumu KEGA 040 PU-4/2014.

Kľúčové slová: detské prekoncepty, konštruktivistické teórie, žiaci z marginalizovaných rómskych komunít, školský diskurz

Abstract

The paper depicts children´s pre-concepts, understood as a basic phenomenon in constructivist theories, as well as processes of their (re)construction in children and pupils from marginal Romany communities. The paper presents current situation in the field, the research characteristic, the aim and description of the project dealing with the issue. At the same time, the paper describes monitoring and identification of children´s pre-concepts about school and school setting elements in children and pupils from marginal Romany communities within the project KEGA 040 PU-4/2014.

Keywords: children´s pre-concepts, constructivist theories, pupils from marginal Romany communities, school discourse

Súčasná spoločnosť kladie neustále sa zvyšujúce požiadavky a nároky na človeka, jeho schopnosti, zručnosti, tvorivé riešenie problémov, ale i návyky, postoje a schopnosť celoživotného učenia sa. Každodenný život je dnes náročný, zvyšujúca sa urbanizácia spoločnosti, masovokomunikačné prostriedky ponúkajú viac informácií a rozširujú sa možnosti uplatnenia v rôznych oblastiach praxe. Výsledky priemyslového rozvoja, rozvoja vedy a techniky, spoločenského, ekonomického a kultúrneho rozmachu sa odrážajú v súčasnom smerovaní všetkých oblastí ľudského života, školstvo nevynímajúc.

Edukačná realita, edukačné procesy, škola ako spoločenská výchovno-vzdelávacia inštitúcia a jej aktéri nie sú izolovaní od sveta a javov, odráža sa v nich vplyv prírodného, spoločenského, kultúrneho a celého životného prostredia, ktoré existuje.

Ako uvádza Kraus (2001) životné prostredie človeka je možné vymedziť ako tú časť sveta (priestor, ktorý človeka obklopuje), s ktorým je človek vo vzájomnom pôsobení, teda na človeka pôsobí svojimi podnetmi, ovplyvňuje jeho vývoj a on na tieto podnety reaguje, prispôsobuje sa, a tiež aktívne mení. Človek nie je mechanický produkt prostredia, vďaka svojej aktivite môže a dokáže prostredie meniť a formovať. Toto človekom vedome formované prostredie však ďalej pôsobí na jeho osobnosť, ovplyvňuje jeho spôsob života. Aktívna ľudská činnosť sa stala nie len základnou podmienkou ľudskej existencie, ale i podstatnou vlastnosťou človeka.

Prostredím vo vývine človeka rozumieme vplyvy, pomocou ktorých jedinec získava skúsenosti s prírodnými, sociálnymi, ekonomickými a environmentálnymi javmi a ktoré sa v istom stupni zúčastňujú na duševnom stvárňovaní a vývine a formovaní jeho osobnosti. Vplyvy prostredia nemôžeme chápať izolovane, nezávisle separované od iných činiteľov. Medzi človekom a prostredím existuje neustála interakcia, nakoľko človek aktívne zasahuje do svojho prostredia, mení ho a to spätne vplýva na človeka.

Vplyv prostredia na život jedinca, rozvoj jeho osobnosti, bol, je a bude predmetom rôznorodých diskusií, úvah a názorov po cele stáročia. Prostredie, do ktorého sa rodíme, v ktorom vyrastáme a žijeme v nás zanecháva zreteľné stopy, poznamenáva nás a ovplyvňuje. Kraus (2001) uvádza pojem „*sociálna dedičnosť*“, ktorým chcel významný sociológ Bláha vyjadriť, že vedľa geneticky prenášaných dispozícií sa prenášajú i určité spôsoby a modely správania v danom prostredí. Podiel na tom, v akú osobnosť sa človek rozvinie, ako žije a ako sa správa je na dnešnom poli rôznorodých názorov neustále otvorenou záležitosťou.

Deprivujúce, zanedbané alebo málo podnetné prostredie obvykle negatívne ovplyvňuje celý intelektový vývoj. Nepodnecovanie vrodených kapacít dieťaťa tak nielen v kognitívnej ale i afektívnej sféry výrazne negatívne determinujú jeho ďalšie napredovanie a úspechy v škole, a v konečnom dôsledku i celom živote.

Škola a jej prostredie sa realizuje na základe vnútorne stanovených organizačných podmienok, pričom si žiaci za pomoci učiteľov v priebehu procesu školovania systematicky osvojujú základné vedomosti, zručnosti, návyky, rozvíjajú postoje a hodnoty a ďalšie kompetencie nielen vzdelávacieho ale i výchovného charakteru, tak aby sa docielila výchova „dobrého človeka“.

Je zrejmé, že nie všetci žiaci získajú v priebehu počiatočnej školskej dochádzky identické kvalitné základy ovplyvňujúce vysokú úroveň ich **školskej úspešnosti**. V školách sa vzdeláva pomerne značná skupina detskej populácie, ktorá vo svojom rodinnom prostredí nemá vytvorené tie najlepšie podmienky pre svoj vývin. I na základe toho je potrebné, aby im bola venovaná špeciálna pozornosť. Ide najmä o **deti z marginalizovaných rómskych komunít**, ktoré sú vo väčšine prípadov neúspešné, nakoľko ako uvádza Onderčová (2003) školskému „gadžovskému“ vzdelaniu nepripisovali a dodnes nepripisujú marginalizované rómske komunity veľkú hodnotu.

Škola podľa Průchu (1997) deťom z marginalizovaných rómskych komunít neposkytuje to, čo od nej očakávajú, pretože nerešpektuje ich iné kultúrne a sociálne podmienky. Väčšina rodičov nemôže deťom, ktoré nezvládajú školu, pomáhať, pretože učivo sami neovládajú. „*Neúspešnosť žiakov z niektorých skupín populácie je spôsobená tým, že tieto deti trpia vo svojich rodinách kultúrnou depriváciou, ktorá je potom brzdou pre ich školské vzdelávanie”* (s. 111).

Rómski rodičia na viac často nedôverujú škole, neveria, že dokáže vytvoriť pre ich deti prostredie bez predsudkov, v ktorom sa bude rozvíjať aj rómska identita ich detí.
Hodnoty školy sú pre značnú časť Rómov druhoradé a zlyhanie v škole nie je pre rómske dieťa a jeho rodičov osobitne významné, teda nemá osobitnú vážnosť. Dôležitejšie sú vzťahy s učiteľkou, personálom školy a ostatnými deťmi.

Rómski rodičia sú viac rodičmi dieťaťa ako rodičmi „žiaka" a na školu nazerajú ako na inštitúciu, ktorá je pre jednotu rómskej komunity nebezpečná. Z toho vyplýva predpoklad, že rodičia nebudú z vnútornej potreby podporovať inštitucionálne vzdelávanie svojho dieťaťa a plnenie domácich úloh. Sú presvedčení, že pre dieťa je dôležitejšie to, ako ho prijme učiteľ a rovesníci, než kvalita učenia.

Ako uvádza Ruisel (2000) sociálne a kultúrne prostredie významne ovplyvňuje úroveň inteligencie. Preto je potrebné, ako uvádzajú Kolláriková – Pupala (2001) pre poznanie vývinu dieťaťa zaujímať sa o vzorce kultúry, platné pre spoločnosť, v ktorej dieťa vyrastá, a o širšie sociálno – historické súvislosti jeho života, ktoré utvárajú sociálny, resp. socio-kultúrny kontext detstva.

Školská úspešnosť závisí i na mnohých osobnostných faktoroch, ako je vytrvalosť, húževnatosť, motivácia, záujem o školu a vôľa k učeniu.

Postoj k vzdelaniu je významným aspektom, ktorý determinuje úspech/neúspech a ten následne plodí pozitívny alebo negatívny postoj k vzdelaniu a procesom školovania.

Postoje sa utvárajú životnou skúsenosťou počnúc asi tretím - štvrtým rokom života dieťaťa. Pri vzniku postojov má významnú úlohu zovšeobecnenie, ktoré sa môže uskutočňovať v racionálnej aj iracionálnej rovine. Jestvujú rôzne mechanizmy vytvárania postojov. V predškolskom veku je to najmä napodobňovanie (rodičov, učiteľov). Ide o taký mechanizmus vytvárania postoja, keď si človek osvojí istý spôsob správania a reagovania bez toho, aby ho k tomu akokoľvek osobitne nútili, neuvedomene. Napodobňovanie je v podstate živelný postup učenia. Dieťa sa naučí napodobňovať vo veľmi útlom veku, nie je teda zakotvené inštinktívne (Onderčová, 2003).

Významnou zložkou školskej úspešnosti je **motivácia** k učeniu, teda „*komplex dynamizujúcich a smerujúcich dispozícií, ktoré podstatne a individuálne odlišne ovplyvňujú školskú úspešnosť žiaka. Kotví v sociálnych, kognitívnych a výkonových potrebách osobnosti a vyúsťuje do komplexných sociopsychických dispozícií, ako napr. záujmov, v ktorých je určujúcim komponentom"* (Hrabal, s. 191).

Špecifickým obdobím, je vstup dieťaťa do školy, nakoľko ide o prechod do novej sociálne fundovanej roly žiaka/žiačky spojenej s diametrálne odlišným správaním, s diametrálne odlišnými činnosťami a taktiež aj systémom sociálnych vzťahov. Ide o nový sociálny stav, ktorý treba chápať ako kvalitatívne nový a zároveň formálne a obsahovo ohraničený činnostný a mentálny stav, čiže stav s uceleným zmyslom činností, s ustáleným vzorcom aktivít, skupinových väzieb, sociálnych postojov a očakávaní (Kaščák, 2010, s. 50).

Ako uvádza Pupala (2004) vstup detí do školy je (vo väčšine prípadov) sprevádzaný radostným očakávaním a prijímaním požiadaviek v zmysle prispôsobenia sa formálnej organizácii školy. Vstup do nej sa vníma ako prirodzený, žiaduci a ako taký sa akceptuje.

Táto konštrukcia novej skutočnosti, ako uvádza Kaščák (2006) nevychádza z individuálneho vedomia dieťaťa, ale z kolektívneho vedomia spoločnosti, z toho čo sa dieťaťu o škole hovorí, a ako sa mu to hovorí, ako ho jeho rodinné a širšie sociálne prostredie na vstup do tejto organizácie pripravujú a pod. I na základe toho sa budujú **detské prekoncepty** o škole a elementoch školského prostredia.

Fenomén detských prekonceptov je v oblasti pedagogiky dovolíme si tvrdiť málo preskúmaným javom. V teoretickej rovine sú detské koncepcie predmetom záujmu kognitívne psychologických a sociokognitívnych teórií (Piaget, Vygotskij, Ausubel, Dochy), ktoré sú podľa nášho názoru aktuálnou a reálnou cestou zefektívnenia edukačnej reality. Na týchto teóriách budujú svoje základy i súčasné platné dokumenty - Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a Štátny vzdelávací program ISCED 1 - primárne vzdelávanie.

Prekoncepty sa popisujú ako individuálne charakteristiky učiaceho sa jedinca, ktoré sú utvárané všetkými doposiaľ pôsobiacimi vplyvmi a skúsenosťami, ktoré naň pôsobili po celý jeho predchádzajúci život. Často sú emocionálne sfarbené a majú zážitkovú povahu. Synonymicky sa používajú termíny: implicitné teórie, detská veda, žiakovo poňatie učiva, spontánny koncept, naivný koncept, detské naivné teórie a ďalšie. Autori, ktorí sa problematike detských prekonceptov venovali (Pupala, Osuská, Doulík, Škoda, Vyskočilová, Machalová, Held, Žoldošová, Gavora, Kaščák a i.) sa výskumne zameriavali najmä na oblasť prírodovednú (pojmy fyzikálne, anatomické) a vlastivednú. Vychádzajú z konštruktivistického poňatia výučby, v ktorom ako uvádza Held – Pupala - Osuská (1994) učenie neprebieha tak, že jedinec zrkadlovito prijíma to, čo sa mu prezentuje. Nové prvky vstupujú do poznania v interakcii so starými, teda nové poznanie vzniká reštrukturáciou pôvodného. Ergo ide o produktívne hľadanie zmyslu poznávaných obsahov na základe ich vzťahu k predchádzajúcemu poznaniu. Ako prezentujú autori učenie sa teda vníma ako aktívny individuálny proces, v ktorom žiak konštruuje významy z prečítaného, povedaného a najmä z priamej skúsenosti. Interakcia nového podnetu s pôvodným poznaním rezultuje kvalitatívnou zmenou individuálneho chápania javov okolitého sveta.

Pupala – Osuská (2000, s. 111) opisujú konštruktivizmus ako: *„... veľmi významný, vplyvný a mohutný smer v oblasti didaktického myslenia. Hoci má viaceré podoby či varianty, predsa tieto zjednocujú aspoň základné spoločné stanoviská, ktoré sa týkajú pohľadu na povahu ľudského poznania, a najmä a povahu školského poznávania.“*

Súčasná situácia vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít si vyžaduje vytvoriť model, ktorého hlavnou úlohou bude zmeniť názor týchto detí na školu, aby chceli chodiť do školy a aby cítili potrebu byť súčasťou tejto inštitúcie. Nie pre výhody či výsady, ale predovšetkým pre vlastnú realizáciu a pocit vnútorného uspokojenia. V praxi sa potvrdilo, že pri správnom pedagogickom prístupe sú niektorí žiaci z marginalizovaných rómskych komunít schopní dosahovať veľmi dobré výsledky. Do veľkej miery to závisí aj od stimulujúceho vonkajšieho prostredia, postojov rodičov k vzdelávaniu, čo sa v konečnom dôsledku prejaví v oblasti subjektívneho posudzovania a reflektovania hodnoty a potreby vzdelania.

Ako uvádza Pupala (2001) pokiaľ sa uvažuje o detských prekonceptoch, ktoré si deti prinášajú so sebou na vyučovanie, hľadá sa odpoveď na otázku o ich pôvode, funkčnosti a vzťahu k školským obsahom. No aký je vzťah detských prekonceptov k samotnej škole ako inštitúcií, k jej školskej kultúre a ako sa premieta do školského diskurzu a školskej úspešnosti? Ovplyvňujú tieto naivné predstavy dieťaťa jeho úspešnosť v konkrétnom predmete alebo sa odráža v celkovej úspešnosti a vzťahu k primárnemu vzdelávaniu?

V rámci toho sme sa rozhodli vypracovať projekt, ktorý reflektuje na súčasný stav a poukazuje na akútnosť riešenia problematiky školskej úspešnosti detí a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít.

Projekt č. 040PU-4/2014 s názvom: **„Procesy (re)konštrukcie prekonceptov u žiakov z marginalizovaných rómskych komunít ako prostriedok postojových zmien v oblasti**

školského diskurzu“ sa zameriava na analýzu detských prekonceptov v oblasti školského diskurzu detí z marginalizovaných rómskych komunít v predprimárnom a primárnom vzdelávaní; venuje pozornosť sociokultúrnemu prostrediu a kladie si za cieľ skúmať procesy (re)konštrukcie detských prekonceptov o škole a elementoch školského prostredia a ich koreláciu s tvorbou postojovej orientácie detí z marginalizovaných rómskych komunít k procesu školovania.

V rámci tohto projektu si preto kladieme otázky:

- Ako vníma žiak z marginalizovaných rómskych komunít v 1. ročníku školu ako spoločenskú inštitúciu? Má preň význam?
- Ako chápe status a rolu pedagóga v primárnom vzdelávaní?
- V akých hĺbkach vníma význam a samotnú príčinu inštitucionalizovanej edukácie?
- Aké teórie o škole má vytvorené dieťa z marginalizovaných rómskych komunít, ktoré navštevovalo materskú školu a aké prekoncepty sú skonštruované v mysli dieťaťa, ktoré nie je absolventom predprimárneho vzdelávania?
- Ako sa od nich odlišujú prekoncepty žiakov z marginalizovaných rómskych komunít nultého ročníka?
- Ako môžeme diagnostikovať postoje dieťaťa/žiaka ku škole a elementom školského prostredia a ako môžeme stimulovať pozitívne postoje a hodnotovú orientáciu?

Ako už bolo spomenuté, projekt upriamuje svoju pozornosť na detské prekoncepty, ktoré si dieťa vytvára od narodenia. Podľa situácie si ich modifikuje a transformuje do podoby, ktorá mu v danom momente vyhovuje a je pre neho prijateľná. Vytvorené prekoncepty sa stávajú i nástrojom hodnotenia, posudzovania a platformou pre vznik postojových a vzťahových štruktúr.

V kontexte školovania detí z marginalizovaných rómskych komunít je determinantom úspešnosti **pozitívny postoj a vzťah ku škole** a elementom školského prostredia, ktorý je dôsledkom skonštruovaných prekonceptov.

Preto sa v týchto súvislostiach projekt výskumne orientuje na zistenie aktuálneho stavu a úrovne prekonceptov o škole u detí z marginalizovaných rómskych komunít:

- navštevujúcich materskú školu,
- nenavštevujúcich materskú školu,
- navštevujúcich nultý ročník.

Cieľom tohto výskumného zámeru je zistenie zhodných a rozdielnych prekonceptov o škole a elementoch školského prostredia a určenie determinantov podieľajúcich sa na tvorbe týchto naivných teórií v kontexte školského diskurzu.

Primárnym cieľom projektu je tvorba efektívnych stratégií zameraných na rozvoj pozitívnych detských interpretácií o škole a elementoch školskej reality. Elementmi školského prostredia pritom rozumieme zložky a súčasti edukačného procesu primárneho vzdelávania (rola učiteľa, rolu žiaka, školské učenie, obsah vzdelávania, diferenciačné symbolické predmety, funkciu školy a jej nároky na dieťa).

Diagnostika detských prekonceptov u detí z marginalizovaných rómskych komunít v oblasti školského diskurzu si kladie otázky:

- Aké sú spoločné a rozdielne znaky v prekonceptoch detí z marginalizovaných rómskych komunít z hľadiska navštevovanosti / nenavštevovanosti materskej školy a nultého ročníka?

- § Ako a v akej miere vplýva materská škola a nultý ročník na stav a úroveň prekonceptov o škole a elementoch školského prostredia?

Cieľom projektu je preskúmať ako a vplyvom čoho si dieťa tvorí koncepčne ujasnené predstavy o škole, o hodnote vzdelania, postoje ku škole a k procesu školovania, ktoré sú nepochybne významným aspektom úspešnej edukácie a rozvoja osobnosti a napredovania dieťaťa. Projekt a naplnenie cieľov je rozpracovaný do troch etáp, pričom v tomto čase bola ukončená prvá etapa projektu, v ktorej sme sa zamerali na zistenie aktuálneho stavu a úrovne prekonceptov o škole u detí z marginalizovaných rómskych komunít.

Detské predstavy je potrebné zisťovať špecifickými metódami, ktoré v dieťati maximalizujú pocit istoty a bezpečnosti, absentujúc možnosti negatívnych následkov z predostretia svojho vnútra. Ako uvádza Mareš – Ouhrabka (2001) najčastejšie sa v tejto súvislosti hovorí o detskej kresbe a jej analýze. Kresba ako jeden z najzákladnejších vyjadrovacích prostriedkov dieťaťa predškolského veku sa v posledných desaťročiach stal obľúbeným a často používaným nástrojom učiteľov či iných pedagogických pracovníkov. I keď je táto technika v dnešnej dobe prepracovanou a mnohými výskumami podloženou technikou, netreba zabúdať na to, že diagnostika tejto citlivej a komplikovanej oblasti spadá do teritória psychológov, ktorí dokážu posúdiť hodnotu, skrytý prejav i veľké maličkosti, ktoré autor kresby vo svojom diele o sebe vypovie.

Najefektívnejšími a najcitlivejšími technikami, ktoré sú vhodné pre výskum detských prekonceptov sa javia projektívne techniky. Ako uvádza dvojica Mareš-Ouhrabka (2001) tieto techniky vychádzajú z predpokladu , že pri zadaní, ktoré je zámerne neurčité, neukončené, má človek tendenciu reagovať spontánne a otvorene a vložiť do zadania úlohy zmysel, ktorý je mu osobne blízky. Do týchto odpovedí potom náležite premieta svoje vlastné predstavy o danom jave, vnútorné postoje, presvedčenia a názory, ktoré sa pri priamom dotazovaní, napr. pri štandardizovanom rozhovore, nemusia prejaviť.

Do vlastného výskumu, v ktorom sme chceli zachytiť diferenciácie príslušných predstáv, sme pojali vzorku detí, ktorá zahŕňala deti navštevujúce MŠ, deti nenavštevujúce MŠ (z domáceho prostredia) a deti navštevujúce nultý ročník. Ich celkový počet predstavoval 30 detí z každej skupiny, spolu teda vzorku tvorilo 90 detí. Ako diagnostické prostriedky sme vzhľadom na možnosť ich univerzálneho použitia vo vekovo diferencovaných skupinách použili projektívne techniky, konkrétne doplňovaciu, metódu voľných slovných asociácií a kresebnú techniku doplnenú rozhovorom opierajúcim sa o vlastný náčrt predstáv o škole a elementoch školského prostredia. Doterajšie výsledky a monitoring sú v štádiu analýzy a o ich výsledkoch budeme odbornú i laickú verejnosť priebežne informovať.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 040PU-4/2014 s názvom: *„Procesy (re)konštrukcie prekonceptov u žiakov z marginalizovaných rómskych komunít ako prostriedok postojových zmien v oblasti školského diskurzu“*.

Literatúra

HELD, Ľ. – PUPALA, B. – OSUSKÁ ,Ľ. 1994. Konštruktivistický prístup k učeniu a vyučovaniu (empirický pohľad). In: *Pedagogická revue,* 1994 s. 319-327.

KAŠČÁK, Ondrej, 2006. *Moc školy: O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: Veda, 2006. 168s. ISBN 80-224-0905-7.

KAŠČÁK, Ondrej, 2010. *Škola ako rituálny priestor*. Trnava: Veda, 2010. 176. ISBN 978-80-8082-360-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.), B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
KRAUS, Blahoslav, 2001. Prostředí a jeho vliv na jedince. In: *Člověk – prostředí-výchova. K otázkam sociální pedagogika*. Brno:Paido, s. 99-109. ISBN 80-7315-004-2.
MAREŠ, J. – OUHRABKA, M. 2001. Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva. s. 411- 440. In: *Psychologie pro učitele* (Čáp, J., Mareš, J.). 2001. Praha: Portál. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
ONDERČOVÁ, Viera, 2003. *Pomocný program pre slaboprospievajúcich rómskych žiakov.* Prešov: MPC, 93s. ISBN 80-8045-308-X.
PUPALA, Branislav, 2004 *Narcis vo výchove.* Trnava:VEDA, s. 93. ISBN: 80-224-0824-7.
PUPALA,B. – OSUSKÁ, Ľ. 2000. Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivizmu. In: *Pedagogická revue*, č.2, r. 52, 2000 s. 101-114, ISNN 1335-1982.
RUISEL, Imrich, 2000. *Základy psychologie inteligence*. Praha:Portál, 184s. ISBN 80-7178-425-7.

Kontakt

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychologie
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
monika.minova@pf.unipo.sk

PaedDr. Lucia Šepeľáková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychologie
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
lucia.sepelakova@pf.unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

NOVÉ POŇATIE CELODENNÉHO VÝCHOVNÉHO SYSTÉMU V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

NEW CONCEPT WHOLEDAY EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Alica PETRASOVÁ–Lenka ČERVENICKÁ

Abstrakt

Témou príspevku je celodenný výchovný systém v súčasnom kontexte, jeho realizácia v pedagogickej praxi a prezentáciaexperimentálneho overovania čitateľských zručností žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Celodenný výchovný systém chápeme ako nástroj inkulzívneho vzdelávania, a preto v príspevku poukazujeme na pozitíva, obmedzenia a riziká so zreteľom na inkluzívne vzdelávanie rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Kľúčové slová: celodenný výchovný systém, čítanie s porozumením, rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia

Abstract

The subject of this text is all-day educational system and it's up-to-date processing and application in praxis. This article is devoted to experimental verification of reading skills of pupils from socially disadvantaged environment. All-day educational system is considered to be a tool of inclusive education and that is the reason why we refer to positive aspects, limitations and risks with regards to inclusion education of Roma children from socially disadvataged environment. The aim of this text is the entry into theoretical level of all-day educational system, thanks to what we can get more complex insight into this topic.

Keywords: all-day educational systém, roma children from socially disadvataged environment, reading comprehension

1. Úvod do problematiky

V súčasnej edukačnej realite vystupuje žiak ako subjekt vo výchove a vzdelávaní. Skúma sa vzťah medzi učiteľom a žiakom, učiteľom a rodičmi žiakov, medzi žiakmi navzájom. Všetky vzťahy spolu úzko súvisia a sú navzájom v prepojení, ovplyvňujú sa. Úlohou žiaka je získať čo najviac vedomosti, zručnosti, schopnosti, ktoré mu následne umožnia uplatnenie v praktickom živote.Takéto vzdelanie patrí každému dieťaťu, bez ohľadu na jeho etnický pôvod, sociálne zázemie, možné zdravotné znevýhodnenie, či akékoľvek jeho individuálne charakteristiky a odlišnosti.

Vďaka koncepcii Milénium, ktorá bola prijatá do nášho školského systému, vytvárame podmienky inkluzívnej školy. Implementovanímnových prvkov do obsahu vzdelávania podporuje humanisticky orientovanú výchovu a vzdelávanie žiakov k pochopeniu a tolerancii.

Inkluzívna škola, alebo škola propagujúca inkluzívny spôsob edukácie prijíma všetky deti, vrátane žiakov so sociálnym, či zdravotným znevýhodnením. Princípom iknluzívneho vzdelávania je rozvoj potenciálu každého žiaka do jeho osobného maxima. Inkluzívna pedagogika sa orientuje na individuálne schopnosti dieťaťa, a zároveň tiež systematicky formuje sociálne väzby v triede. Cieľom inkluzívneho vzdelávania nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale prispôsobiť školský systém tak, aby napĺňal potreby všetkých žiakov. Školský systém, nielen na Slovensku má jasný cieľ, zvyšovať kvalitu, tzn. zlepšiť výsledky dosahované žiakmi a zabezpečiť, aby rozdiely v oblasti ekonomickej, sociálnej, kultúrnej neboli prekážkou v dosahovaní čo najlepšieho výkonu žiakov v škole.

Ak vzdelávanie nezohľadňuje rôznorodé potreby detí, dochádza k ich vylúčeniu zo vzdelávacieho procesu a tým aj porušeniu ich práva na vzdelanie.

1.1. Celodenný výchovný systém a žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia

Celodenný výchovný systém (ďalej len CVS) bol známy už v minulosti ako systém, ktorého súčasťou bolo vyučovanie a aktivity s ním spojené aj mimo vyučovacieho času v popoludňajších hodinách. Podrobnejšie spracovanie metodiky práce v rámci CVS sa nachádza v práci Š. Holečka a J.Havrana, ktorí napísali príručku - Metodika práce v rámci celodenného výchovného systému ZDŠ (1977). V tejto metodike sa nachádza komplexnejší návod na realizáciu CVS v minulosti.

Aj v súčasnej edukačnej realite sa CVS realizuje a nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí (Nemecko, Belgicko, Česká republika...).Celodenný výchovný systém sa ukázal ako prínosný a veľmi výhodný, najmä na zlepšenie motivácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (Zelinová, M. – Zelina, M. 1990).

Špecifickým cieľom výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej len SZP) je prostredníctvom eliminácie, alebo odstránenia hendikepov vyplývajúcich zo sociálneho znevýhodnenia (napr. komunikačné schopnosti, kultúrne a sociálne vylúčenie, hygienické návyky, atď.) dosiahnuť primeraný rozvoj ich schopností. (ISCED 1, 13.2. Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia).

Zákon č. 245 /2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, odsek p uvádza, že „*dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia sa rozumie dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti.*“

V štátnych vzdelávacích programoch je sociálne znevýhodnené prostredie pre žiaka rodina:

- *v ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,*
- *v ktorej aspoň jeden z rodičov (alebo opatrovník) patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,*
- *v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,*

– *ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka.)“*

Kovalčíková, I., Džuka, J. (2014) rozlišujú medzi pojmami sociálne znevýhodnené prostredie a sociálne znevýhodňujúce prostredie, sociálne znevýhodneným dieťaťom a dieťaťom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.*„V prípade sociálne znevýhodneného prostredia je dôraz kladený na to, že toto prostredie je dôsledkom určitých príčin. V prípade sociálne znevýhodňujúceho prostredia je dôraz kladený na inú stránku veci – že toto prostredie (bez prihliadania na príčiny, ktoré ho spôsobili), môže mať za následok znevýhodnenie tých, ktorí v ňom žijú. Inými slovami, vplyv znevýhodňujúceho prostredia môže (nemusí) spôsobiť znevýhodnenie jedincov, ktorí sa v takomto prostredí socializujú“*

V dôsledku eliminácie nedostatočnej a nevhodnej rodinnej výchovy rómskych žiakov pochádzajúcich zo SZP, je potrebné:

– snažiť sa zaradiť rómskych žiakov do predškolskej výchovy, v čo najväčšej miere,
– ak nie je možnosť zaradenia týchto žiakov do predškolského zariadenia, vytvárať prípravné ročníky,
– predĺžiť dobu pôsobenia na týchto žiakov aj po skončení vyučovania – celodenný výchovný systém,
– vzdelávanie učiteľov rómskych žiakov zo SZP – na Slovensku projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít (Klein, V. 2008).

Medzi špecifickými podmienkami pre vzdelávanie žiakov zo SZP, ISCED 1 uvádza mimo iných aj *„realizovať celodenný výchovný systém s možnosťou zmysluplného trávenia voľného času a pomoci pri príprave na vyučovanie.“*

2. Experimentálne overovanie vplyvu celodenného výchovného systému na čitateľské zručnosti rómskych žiakov z marginalizovaných rómskych komunít

V súčasnosti je realizovaný na Slovensku projekt pod názvom - *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných* rómskych komunít, ktorý je nástrojom inklúzie žiakov pochádzajúcich zo SZP a žiakov s hendikepmi.

Strategickým cieľom projektu je prostredníctvom vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunít a tým vytvoriť potrebné kompetencie pre ich ďalšie vzdelávanie a pre úspešnú adaptáciu na trhu práce.

Projekt CVS je na Slovensku známy už z minulosti. V septembri 2012 bol tento projekt implementovaný do 200 ZŠ, ktoré majú žiakov z MRK. Pedagogický model školy s CVS vytvorený v rámci národného projektu pokrýva obidva stupne ZŠ. Je aplikovateľný ako pre 1. stupeň, tak aj pre 2. stupeň ZŠ. Je modelom, ktorý zohľadňuje špecifiká žiakov pochádzajúcich z MRK a vďaka tomu je motiváciou pre týchto žiakov a pre ich integráciu do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Počas realizácie projektu budú prebiehať programy umožňujúce intenzívnu vzdelávaciu prácu so žiakmi pochádzajúcimi z MRK a programy zamerané na intenzívnu mimovyučovaciu a voľno-časovú starostlivosť o týchto žiakov. Predložený model školy s celodenným výchovným systémom má ambíciu zdôrazniť význam celodenného výchovného systému, pri zefek-

tívňovaní mimoriadne náročnej práce so žiakmi, ktorí do edukačného procesu prichádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Navrhnutý pedagogický model školy s CVS je implementovaný na vybraných ZŠ, ktoré majú žiakov pochádzajúcich z MRK.

Základné kritériá výberu ZŠ pre zapojenie do projektu:

– najmenej 20% žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia;
– vytvorí pracovne podmienky pre prijatie 2 pedagogických asistentov;
– bude implementovať pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom.

Po ukončení národného projektu bude pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom implementovaný na zapojených školách a bude poskytnutý ako príklad dobrej praxe základným školám s vysokou koncentráciou žiakov pochádzajúcim z MRK.

Model CVS je navrhnutý tak, aby poňal širokú oblasť pôsobenia. V rámci celodenného pôsobenia môžu učitelia a pedagogickí asistenti pôsobiť v takých oblastiach výchovy a vzdelávania, kde je to najviac potrebné. CVS ponúka dostatok priestoru, času i prostriedkov. V našej práci sme sa zamerali na oblasť rozvíjania bazálnej gramotnosti. Čítanie je jednou s komunikačných zručností, ktorou realizujeme základné poznávanie v rámci každého vyučovacieho predmetu. Čítanie s porozumením uľahčuje žiakom zapamätávanie si dôležitých faktov, a zjednodušuje čas učenia sa novej učebnej látky. Vďaka čítaniu s porozumením vstupujeme do vyučovacieho procesu nenáročnejšie, jednoduchšie a máme možnosť rozvíjať u žiakov pamäť, myslenie, tvorivosť.

Našim **základným cieľom** je experimentálne overiťako CVS, ako nástroj inklúzie, ovplyvní základné charakteristiky čitateľského výkonu (technika, spôsob, rýchlosť čítania)žiakov mladšieho školského veku pochádzajúcich z MRK v experimentálnej skupine (ES), v porovnaní s kontrolnou skupinou (KS).

Úroveň základných charakteristík čitateľského výkonu (technika, spôsob, rýchlosť čítania budeme merať pomocou **metodiky na diagnostikovanie** čítania, ktorú vypracovali Š. Čižmarovič a Z. Kalná(1991).

Výberový súbor žiakov pochádza z marginalizovaných rómskych komunít, ako v experimentálnej, tak aj v kontrolnej skupine.

Tabuľka č. 1 – Zoznam ZŠ, ktoré sme vybrali do ES

škola	obec	okres	kraj	počet PZ	počet PA	počet OZ	celk. poč. Ž	poč. Ž zo SZP	% SZP	záujem o NP	skúsenosti s CVS
ZŠ	**Červenica**	Prešov	PO	11	1	0	155	**138**	**89%**	ÁNO	NIE
ZŠ	**Kružlová**	Svidník	PO	12	2	1	96	**96**	**100%**	ÁNO	ÁNO
ZŠ	**Medzilaborce**	Medzilaborce	PO	36	0	1	376	**108**	**29%**	ÁNO	NIE
ZŠ	**Zborov**	Bardejov	PO	45	2	0	451	**251**	**56%**	ÁNO	ÁNO
ZŠ s MŠ	**Jarovnice**	Sabinov	PO	18	1	0	285	**185**	**65%**	ÁNO	NIE

Tabuľka 1 prezentuje údaje o jednotlivých školách, ktoré sú zapojené do národného projektu – *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov* k *inklúzii marginalizovaných komunít* a na ktorých bol implementovaný CVS. Pre ES sme vybrali 5 ZŠ. Každá ZŠ je z Prešovského kraja. Najviac pedagogických zamestnancov (ďalej len PZ) má ZŠ Zborov, najmenej ZŠ Červenica. ZŠ Zborov má najvyšší počet žiakov 451, z toho 56% žiakov zo SZP. Najnižší počet žiakov 96, má ZŠ Kružlová, z toho ale 100% zo SZP. Záujem o národný projekt - *Vzdelávaním peda-*

gogických zamestnancov k *inklúzii marginalizovaných komunít,* prejavili všetky nami vybrané školy. Minulé skúsenosti s CVS majú ZŠ Kružlová a ZŠ Zborov. ZŠ Medzilaborce, Jarovnice, Červenica skúsenosti s CVS nemajú.

Záver

Kvalita v oblasti edukácie je spätá predovšetkým s hodnotou (užitočnosťou, prospešnosťou), ktorú majú pre jednotlivca a spoločnosť produkty školy. Systémový pohľad na kvalitu školy v sebe zahŕňa najmä sledovanie, analýzu a hodnotenie úrovne školy podľa rozličných cieľov a jednotlivých kritérií (výber vlastností, činností, javov, ktoré sú príznačné pre život školy): kvality učiteľa, žiaka, obsahu, metód, podmienok, výstupov, riadenia, vzťahov. Kvalita sa vníma ako určitý stupeň dokonalosti, stáva sa normatívnou kategóriou, ktorú je potrebné objektívne vyjadriť pomocou indikátorov a zaistiť prostriedky, za pomoci ktorých možno merať úroveň sledovaných kritérií.

Zvyšovanie kvality vyučovania je neoddeliteľným komponentom európskej vzdelávacej politiky a významná súčasť širšieho rámca kvality školy a vzdelávacieho systému vôbec. Kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu je predovšetkým v rukách učiteľov, rodí sa z ich pedagogického poznania, konania a správania, z ich „osobnosti".

Od učiteľov sa očakáva neustále zdokonaľovane profesie, pretože práve oni sú zodpovední za vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. Pokusy implementácie zahraničných prístupov však poukázali na skutočnosť, že pedagógovia sa zaužívaných koncepcií vzdávajú ťažko a trvá pomerne dlhý čas, kým pochopia radikálne iné požiadavky na výstupy zo vzdelávania, ktoré sú kladené na žiakov.

Výzvou pre školské systémy je zvyšovať kvalitu vzdelávania v súlade s jej spravodlivou distribúciou pre všetkých žiakov. (Petrasová, A. 2009)

Literatúra

ČIŽMAROVIČ, Š. – KALNÁ, V. 1991. *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-00419-3

HAVRAN, J., HOLEČEK, S. 1976. *Didaktické hry v rámci celodenného výchovného systému v 1. a 2. ročníku ZDŠ.* Prešov : Krajský pedagogický ústav, 1976.

KOVALČÍKOVÁ, I. – DŽUKA, J.: Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. PEDAGOGIKA. SK, 2014, ročník 5, č. 1: 5-27.[online].[cit. 15. oktobra 2014].Dostupné z:http://www.casopispedagogika.sk/studie/kovalcikova-iveta-dzuka-jozef-konceptualizacia-pojmu-socialne-znevyhodnujuce-prostredie.html

MILÉNIUM: *Koncepcia rozvoja* výchovy a *vzdelávania* v *Slovenskej Republike.* Prešov. MC: 2002. ISBN 80 – 8045 - 268 – 7

PETRASOVÁ, A. 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. (Sprievodca zavádzaním štandardov). 2. rozšírené vydanie. Prešov, Rokus, 2009, 136 s., ISBN 978-80-89055-88-3.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 - primárne vzdelávanie. [online].[cit. 15. oktobra 2014].Dostupné z:
http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.[online].[cit. 15. oktobra 2014].Dostupné z:
https://www.minedu.sk/zakon-c-2452008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov-v-zneni-neskorsich-predpisov/

Kontakt

doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
17. novembra č. 15
080 01 Prešov
alica.petrasova@unipo.sk

Mgr. Lenka Červenická
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
17. novembra 1, Prešov 080 01
lenka.cervenicka@pf.unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

VÝCHOVA K ZDRAVIU V KURIKULE PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU A VO VYBRANÝCH ŠTÁTOCH

HEALTH EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM OF SLOVAKIA AND SELECTED COUNTRIES

Michal BARNA

Abstrakt

Príspevok prezentuje aktuálne postavenie predmetu výchova k zdraviu v Štátnom vzdelávacom programe ISCED1 – primárne vzdelávanie. Konkretizuje jeho súčasti, ktoré tvorí vzdelávacia oblasť: Zdravie a pohyb a taktiež prierezová téma Ochrana života a zdravia. Stručne približuje súčasti vzdelávacieho programu týkajúce sa výchovy k zdraviu. Jedným z hlavných predmetov je telesná výchova. V príspevku stručne charakterizujeme súvislosť telesnej výchovy s výchovou k zdraviu na Slovensku a vo vybraných krajinách.

Kľúčové slová: výchova k zdraviu, telesná výchova, Štátny vzdelávací program - ISCED 1, pohyb, zdravotne orientovaná zdatnosť

Abstract

The paper discusses the current status of the subject Health Education in the State Education Programme ISCED-1. It describes the components of Health Education in the programe: The education area - Health and Movement, as well as the cross-cutting theme: Protection of life and health. One of the main subjects in the programme is Physical Education. Thispaper shortly characterizes the relationship of physical education with the subject of health education in Slovakia and in selected countries.

Key words: Health Education, Physical Education, National Education Program, Movement, Health related Fitness

1. Úvod do problematiky

Zdravie je prvoradou hodnotou, ktorá určuje kvalitu života. Pohybovú aktivitu žiaci mladšieho školského veku často obmedzujú len na presun z domu do školy, povinnú hodinu telesnej výchovy (ak od nej nie sú oslobodení) a presun zo školy domov. Viacerí autori (Liba, J. 2014, Dobrý, L. 2008) poukazujú na absenciu zmysluplného trávenia voľného času. Pohyb v prírode a športovanie nahrádzajú dlhé hodiny strávené pred obrazovkami počítačov alebo televízie a to už od predškolského veku. Žiaci by preto mali byť vedení systematicky už od predškolského veku k dodržiavaniu zásad zdravého životného štýlu. Výchova k zdraviu v primárnom vzdelávaní ako prostriedok účinnej primárnej prevencie zdravotných problémov a sociálno-patologic-

kých javov nie je v súčasnosti štruktúrovaná a realizovaná ako samostatný vyučovací predmet (Liba, J. 2007). Povinnou súčasťou obsahu vzdelávania sú vzdelávacie oblasti, ktoré sa prelínajú cez prierezové témy. V rámci kurikula sú témy o zdraví a prevencii súčasťou vyučovacích predmetov, ku ktorým patrí predovšetkým telesná výchova, prírodoveda a etická výchova. Konkrétnou vzdelávacou oblasťou výchovy k zdraviu je Zdravie a pohyb.

1.1. Výchova k zdraviu v kurikule primárnych škôl v Slovenskej republike

Podľa ISCED1 (2008): „Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb vytvára priestor pre uvedomenie si potreby celoživotnej starostlivosti o svoje zdravie, ktorej neoddeliteľnou súčasťou je pohyb. Hlavným predmetom je telesná výchova, ale témami o starostlivosti o zdravie prispievajú aj prírodoveda, resp. etická výchova. Zameranie telesnej výchovy v primárnom vzdelávaní je dominantne zamerané na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie, čím sa prispieva k upevňovaniu zdravia, **zdravotne orientovanej zdatnosti** a pohybovej výkonnosti. Telesná výchova poskytuje elementárne teoretické a praktické vzdelanie z oblasti pohybu a športu, významne prispieva k psychickému, sociálnemu a morálnemu vývinu žiakov, k formovaniu kladného vzťahu k pohybovej aktivite a plní aj významnú kompenzačnú funkciu v procese edukácie.

Telesná výchova využíva široké spektrum pohybových prostriedkov, ktoré prispievajú k celkovému vývinu osobnosti s akcentom na hrubú i jemnú motoriku. Prostredníctvom pohybu - pohybových cvičení, hier a súťaží pozitívne ovplyvňuje zdravotný stav žiakov.

Hlavným cieľom telesnej výchovy v primárnej edukácii je pozitívna stimulácia vývinu kultúrne gramotnej osobnosti prostredníctvom pohybu s akcentom na zdravotne orientovanú zdatnosť a radostné prežívanie pohybovej činnosti. Základné okruhy sú:

1. základné lokomócie a nelokomočné pohybové zručnosti,
2. manipulačné, pohybové a prípravné športové hry,
3. kreatívne a estetické pohybové činnosti,
4. psychomotorické cvičenia a hry,
5. aktivity v prírode a sezónne pohybové činnosti.“

Zameranie telesnej výchovy v primárnom vzdelávaní je podľa ŠVP dominantne zamerané na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie, čím sa prispieva k upevňovaniu zdravia a zdravotne orientovanej zdatnosti a pohybovej výkonnosti. Z vlastnej skúsenosti z praxe však vieme, že telesná výchova v realite sa od spomínanej deskripcie vo viacerých prípadoch líši. Moderný svet technológií a pokroku určuje “sedavú generáciu“, ktorá je charakterizovaná nedostatkom stimulov pre optimálny psychosomatický rozvoj, čo vedie k zhoršovaniu zdravotného stavu populácie. Liba, J. (2007), poukazuje na fakt, že dve až tri dotované hodiny telesnej výchovy týždenne nepokrývajú ani polovicu dennej potreby pohybu žiaka mladšieho školského veku. Za dôležité považujeme spomenúť aj fakt, že u rodičov narastá trend “vybavovania oslobodenia od telesnej výchovy“. Liba, J. (2010) uvádza, že úlohou výchovy k zdraviu je orientovať a formovať osobnosť žiakov k prozdravotnému správaniu, pochopeniu nezameniteľnej funkcie pohybu, zdravého stravovania sa, zmysluplného trávenia voľného času a uvedomovania si škodlivosti návykových látok.

Súčasťou dokumentu Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (2008) je prierezová téma Ochrana života a zdravia, ktorá je prílohou ISCED1. Povinné učivo „Ochrana života a zdravia“ (OZO) sa v základných školách realizuje prostredníctvom vyučovacích

predmetov Štátneho vzdelávacieho programu a obsahom samostatných organizačných foriem vyučovania – didaktických hier a účelových cvičení. Aplikuje sa v ňom učivo, ktoré bolo v minulosti súčasťou ochrany človeka a prírody. Z jeho obsahu bola vyčlenená ochrana prírody a dopravná výchova do iných vzdelávacích oblastí štátneho vzdelávacieho programu. Ochrana človeka a jeho zdravia integruje postoje, vedomosti a zručnosti žiakov zamerané na ochranu života a zdravia v mimoriadnych situáciách, tiež pri pobyte a pohybe v prírode, ktoré môžu vzniknúť vplyvom nepredvídaných skutočností ohrozujúcich človeka a jeho okolie. Povinné učivo, ktoré nie je samostatným predmetom je súčasťou výchovy a vzdelávania žiakov základných škôl. Poskytuje žiakom potrebné teoretické vedomosti, praktické poznatky a formuje ich vzťah k problematike ochrany svojho zdravia a života, tiež zdravia a života iných ľudí. Liba, J. (2008) uvádza, že výchova k zdraviu ako univerzálny výchovno-preventívny činiteľ je napriek zdravotnej dominancii obsahu, súčasťou výchovného komplexu vo všetkých realizovaných formách a stupňoch pôsobenia. Cieľom výchovného spolupôsobenia výchovy k zdraviu má byť systematická a účinná intervencia do štruktúry a obsahu životného štýlu detí a mládeže tak, aby tento predstavoval vyvážený systém hodnôt zodpovedajúcich obsahu pojmu zdravie, zdravý životný štýl.

2. Výchova k zdraviu v predmete telesná výchova na Slovensku (podľa ISCED 1)

Cieľom telesnej výchovy v primárnej edukácii je pozitívna stimulácia vývinu kultúrne gramotnej osobnosti prostredníctvom pohybu s akcentom na zdravotne orientovanú zdatnosť a radostné prežívanie pohybovej činnosti. Základné okruhy sú:

1. základné lokomócie a nelokomočné pohybové zručnosti,
2. manipulačné, pohybové a prípravné športové hry,
3. kreatívne a estetické pohybové činnosti,
4. psychomotorické cvičenia a hry,
5. aktivity v prírode a sezónne pohybové činnosti

Zameranie telesnej výchovy v primárnom vzdelávaní je podľa ŠTVP dominantne zamerané na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie, čím sa prispieva k upevňovaniu zdravia a zdravotne orientovanej zdatnosti a pohybovej výkonnosti.

Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb vytvára priestor pre uvedomenie si potreby celoživotnej starostlivosti o svoje zdravie, ktorej neoddeliteľnou súčasťou je pohyb. **Hlavným predmetom je telesná výchova, ale témami o starostlivosti o zdravie prispievajú aj prírodoveda, resp. etická výchova.** Zameranie telesnej výchovy v primárnom vzdelávaní je dominantne zamerané na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie, čím sa prispieva k upevňovaniu zdravia, **zdravotne orientovanej zdatnosti** a pohybovej výkonnosti. Telesná výchova poskytuje elementárne teoretické a praktické vzdelanie z oblasti pohybu a športu, významne prispieva k psychickému, sociálnemu a morálnemu vývinu žiakov, k formovaniu kladného vzťahu k pohybovej aktivite a plní aj významnú kompenzačnú funkciu v procese edukácie.

Jej cieľom je:

- podporovať procesy sebapoznávania a sebakontroly pri aktívnej pohybovej činnosti,
- podporovať aktivitu, fantáziu a kreativitu žiakov pri pohybových aktivitách,
- formovať pozitívny vzťah k telesnej výchove, pohybovým aktivitám, k športu,
- kultivovať pohybový prejav s akcentom na správne držanie tela,

- podporovať vytváranie optimálneho rozvoja zdravotne orientovanej zdatnosti,
- podporovať získavanie poznatkov o otázkach vplyvu pohybu na zdravie,
- uplatňovať zásady hygieny a bezpečnosti pri pohybovej činnosti.

Ako vyplýva z vyššie uvedeného textu, telesná výchova je úzko spätá s výchovou k zdraviu. Dosiahnutie celoživotnej zdravotne orientovanej zdatnosti je jedným z cieľov výchovy k zdraviu na Slovensku, ale aj v zahraničí. Žiaci by si mali budovať pomocou telesnej výchovy zdravý životný štýl a celoživotný kladný vzťah k pohybovej aktivite (Bartík, P. – Adamčák, Š. 2005).

3. Pohyb a zdravie v projektovom obsahu predmetu telesná výchova niektorých krajín

Telesná výchova ako predmet prispieva k upevňovaniu zdravia, zdravotne orientovanej zdatnosti a pohybovej výkonnosti. Autori viacerých zahraničných kurikulárnych dokumentov prezentujú zdravotne orientovanú zdatnosť zhodne v tom zmysle, že cieľom jej rozvoja nie je dosiahnutý výkon, ale telesná zdatnosť je považovaná za nezameniteľnú súčasť ľudského zdravia. P. Vlček (2010) vo svojej štúdii približuje obsah kurikulárnych dokumentov Nemecka, Českej republiky a Spojených štátov amerických. Našu pozornosť venujeme nasledujúcim dokumentom z daných krajín: Česká republika: Rámcový vzdělávací program RVPZV (2007 in: Vlček 2010), Nemecko: Richtlinien und Lehrplane fur Primarstufe (2006, in: Vlček 2010), USA: National standards for physical education (2006 in: Vlček 2010) v porovnaní so slovenským ISCED 1.

- Spoločným cieľom uvedených dokumentov je, aby telesná výchova rozvíjala **celoživotný kladný vzťah k pohybovým aktivitám, teda aj k zdraviu.**
- Rozvoju celoživotného vzťahu k pohybovej aktivite v Českej republike a Nemecku nie je venovaná samostatná časť v podobe tematického celku. Celoživotná PA má byť dosiahnutá sprostredkovane a to tým, že žiaci zaujmú kladný postoj k predmetu telesná výchova a prenesú si ho do ďalšieho života.
- Naproti tomu v Spojených štátoch amerických je tejto téme venovaný samostatný vzdelávací štandard s názvom: *„Student parcitipates regularly in physical activity"* (žiak sa pravidelne účastní pohybových aktivít). V tomto štandarde je vyslovene špecifikovaný a rozvíjaný celoživotný kladný postoj k pohybovým aktivitám tým, že telesná výchova nemá pripravovať životný štýl, ale bezprostredne ho ovplyvňovať. Žiaci sú mimo iného vedení k aktívnemu využívaniu voľného času, aby si vedeli vytvoriť príležitosť k pohybovým aktivitám.

Mužíková L. (2006) približuje rozsiahlu komparáciu učebných osnov predmetu výchova k zdraviu v rôznych štátoch. Ide o porovnanie 35 krajín, v ktorých je výchova k zdraviu popisovaná odborníkmi na telesnú výchovu (keďže vo väčšine krajín je výchova k zdraviu súčasťou telesnej výchovy). Uvádzame niektoré z nich, v ktorých výchova k zdraviu je vyučovaná vo forme samostatného vyučujúceho predmetu. Sú nimi:

Fínsko – od roku 2001 je výchova k zdraviu samostatným vyučovacím predmetom a vedú ho učitelia telesnej výchovy, pokiaľ majú adekvátne vzdelanie.

Švédsko – výchova k zdraviu je realizovaná prostredníctvom predmetu telesná výchova a zdravie.

Írsko – v írskom vzdelávacom systéme je výchova k zdraviu obsiahnutá v predmete občianska výchova a výchova k zdraviu, tá je od roku 2003 povinnou súčasťou osnov tamojších základných škôl.

Grécko – výchova k zdraviu (jej teoretické východiská) sú voliteľným predmetom na stredných školách.

Z mimoeurópskych krajín sú to napríklad:

Austrália – od roku 1991 je telesná výchova spojená s výchovou k zdraviu. V súčasnosti sa predmet „telesná výchova a výchova k zdraviu“ vyučuje vo všetkých štátoch Austrálie.

Japonsko – Predmet zahrňujúci výchovu k zdraviu sa v primárnej edukácii nazýva „telesná výchova“, na vyšších stupňoch však „telesná výchova a výchova k zdraviu“.

Štátny vzdelávací program – ISCED 1 pre primárne vzdelávanie samostatný predmet výchova k zdraviu neobsahuje. Školský vzdelávací program (ŠkVP) však dovoľuje voliteľný obsah vzdelania v učebnom pláne (využitím voľných, voliteľných - disponibilných hodín - 6 hodín v každom ročníku). Dovoľujeme si tvrdiť, že zaradenie predmetu výchova k zdraviu aspoň takýmto spôsobom by bolo v primárnych školách veľmi vhodné.

Záver

Rýchly a dynamický rozvoj civilizácie prináša so sebou nielen pozitívne, ale často aj negatívne stránky. Čo však pozorujeme najviac je zníženie pohybovej aktivity, nadmerné sedenie a jednostranné zaťažovanie pohybového aparátu. Nedostatok telesnej aktivity a zlé stravovacie návyky zvyšujú výskyt nadváhy, obezity a množstva chronických ochorení. Tieto choroby znižujú kvalitu života a v konečnom dôsledku ohrozujú životy jednotlivcov. Ak už je výchova k zdraviu v školskom kurikule Slovenskej republiky obsiahnutá vo väčšej miere v predmete telesná výchova, malo by sa to prejavovať aj v reálnom živote a v praxi. Výchova k zdraviu začína v rodine a pokračuje v škole, kde by mala byť cieľavedomým a kontinuálnym pôsobením pedagóga a súčasťou edukačného procesu. Z rôznych pozorovaní a prognóz vyplýva, že deti trávia stále viac času pri sedavom zamestnaní so všetkými negatívnymi dopadmi a to nielen zdravotnými, ale aj sociálnymi, ktoré technický rozvoj prináša. Optimálny telesný rozvoj nie je možné zabezpečiť bez dostatočnej pohybovej stimulácie počas vývinu detí (Vladovičová, N. – Novotná, N. 2007). Počet hodín telesnej výchovy nepokrýva potrebu pohybu detí mladšieho školského veku, preto by ich učitelia mali viesť k správnym hodnotovým normám. Za veľmi dôležitú považujeme nielen spoluprácu školy a rodiny v oblasti výchovy k zdraviu, ale aj prozdravotnú orientáciu pedagógov a ich aktívny životný štýl, ktorý by mal žiakov kladne motivovať a byť pre nich vzorom. Aj napriek tomu, že rozsah jednotlivých prístupov v príspevku nie je konkrétny a obsahovo štruktúrovaný a väčšinou sa jedná o výchovu k zdraviu v kontexte predmetu telesná výchova, považujeme poznatky z daných krajín za inšpiratívne.

Literatúra

BARTÍK, P. – ADAMČÁK, Š., 2005. Údaje o telesnej zdatnosti a aeróbnej vytrvalosti detí mladšieho školského veku alarmujú! In: *Telesná výchova a šport mládeže*. Roč. 71, č. 8, s. 35. – 38. ISSN 1210 – 7689.

DOBRÝ, Lubomír, 2008. Výchova žáků k celoživotní pohybové aktivnosti. In: *Telesná výchova a šport mládeže*. Roč. 73, č. 7, s. 12 – 13. ISSN 1210 – 7689.

LIBA, Jozef, 2014. *Výchova k zdraviu* v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 987-80-555-1042-2.

LIBA, Jozef, 2010. Výchova k zdraviu. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0070-6.

LIBA, Jozef, 2008. Výchova k zdraviu ako súčasť výchovného komplexu v školách In: *Pedagogická orientace*. Roč. 18, č. 3, s. 53. – 62. ISSN 1805 – 9511.

MUŽÍKOVÁ, Leona, 2006. Výchova ke zdraví v současném základním *školství*. Rigorózna práca [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [cit. 18. októbra 2014]. Dostupné z: https://147.251.49.10/th/45625/pedf_r/Rigorozni_prace.pdf.

VLADOVIČOVÁ, Naďa, NOVOTNÁ, Naďa 2007. *Východiská telovýchovného vzdelávania v primárnej edukácii*. Banská bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 987-80-8083-514-9.

VLČEK, Petr, 2010. Pohyb a zdraví v kurikulu tělesné vychovy v české republice a v zahraničí. In: MUŽÍK, Vladislav, VLČEK, Petr, ed. Škola a zdraví *pro 21. Století* . Brno: Masarykova univerzita, s. 47. – 56. ISBN 978-80-210-5371-7.

www.statpedu.sk, 2011. ŠTVP pre prvý stupeň ZŠ – ISCED 1 [online]. [cit. 18. Októbra 2014]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej

Kontakt

Mgr. Michal Barna
Pedagogická fakulta PU
Katedra prírodovedných a technických disciplín
17. novembra 15
080 01 Prešov
michal.barna@pf.unipo.sk

AGRESIVITA A PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE V ŠKOLE



HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

AKTUÁLNE PROBLÉMY AGRESIVITY ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY

RECENT PROBLEMS WITH AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF PUPILS FROM SOCIALLY DISADVANTAGET BACKGROUND IN THE BASIC SCHOOL ENVIRONMENT

Ladislav HORŇÁK – Lenka PASTERNÁKOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá aktuálnymi otázkami agresivity žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Upozorňuje na iné výchovné a kultúrne pozadie týchto žiakov, ktoré spôsobuje zvýšenú agresivitu. Prezentuje výsledky výskumu a naznačuje možné spôsoby riešenia tejto zložitej problematiky.

Kľúčové slová: sociálne znevýhodnené prostredie, agresivita, základná škola, žiak

Abstract

The paper deals with the current issues of aggressive behaviour of pupils from socially disadvantaged background. It draws attention to differing upbringing and cultural background of these students that cause increase in aggressive behaviour. It also presents the results of the research and suggests possible ways to addressing this complex issue.

Key Words: socially disadvantaged background, aggression, basic school, pupil

V súčasnosti sa čoraz častejšie stretávame s problematikou týkajúcej sa problémového správania sa žiakov. Jedným z prejavov nežiaduceho správania je napríklad správanie agresívne. Agresia je podľa odborníkov prejavom agresivity a pokladá sa za ňu útočné alebo výbojné správanie, prejav nepriateľstva voči určitému objektu, úmyselný útok na prekážku, osobu, predmet stojaci v ceste k uspokojeniu potreby (Hartl, Hartlová, 2000).

Hartl (2000) definuje agresiu ako nepriateľstvo, útočnosť či výbušnosť v správaní sa k určitému objektu, útok na prekážku na ceste k uspokojeniu potreby. Rozlišuje štyri stupne: bez vonkajších prejavov, prebieha iba v myšlienkach; prejaví sa navonok, napr. nadávkou; deštrukcia, prejaví sa buchnutím dverí, rozbíjaním predmetov a pod. a fyzické napadnutie druhej osoby.

Agresia je teda útok, sprevádzaný fyzickým násilím, je to taká forma správania, ktorá ohrozuje nielen druhých ľudí, ale aj vlastnú osobu, predmety, či spoločnosť ako takú. Podľa toho akú funkciu agresia plní rozlišujeme agresivitu buď inštrumentálnu alebo hostilnú. Ich

odlišnosť býva v motíve konania. Prostredníctvom inštrumentálnej agresie sa jednotlivec snaží dosiahnuť pre seba rôzne výhody a hostilná agresia je zameraná na odreagovanie sa. Často sa stretávame s názormi, podľa ktorých agresia je celkom prirodzeným prvkom ľudského správania, príp. že je vrodenou dispozíciou, ktorú možno rozvíjať, alebo naopak tlmiť (Ťapáková, Tholtová, 2008).

Osobnú dispozíciu, relatívne trvalú vlastnosť človeka správať sa agresívne, označujú psychológovia ako *„agresivitu"* (Končeková, 2007). Heretik (2004) agresivitu prezentuje ako sklon k útočnému správaniu, a to nielen voči ľuďom, ale i veciam a zvieratám.

Pri komplexnom skúmaní podmienok a príčin agresie medzi žiakmi 1. stupňa ZŠ je možné konštatovať, že dôležitú úlohu zohráva množstvo vzájomne ovplyvňujúcich sa faktorov pramenia v osobnosti agresora i obete ako aj vonkajších situáciách a prostredí.

Klinickým pozorovaním a výskumom rodín, ktoré ubližujú deťom boli preukázané tieto *rizikové faktory mikrosystému rodiny* (Erb, 2000):

- *Biologické aspekty ohrozených detí,* či už ako potenciálnej obete alebo potenciálneho agresora (nedonosenosť dieťaťa, obtiažny temperament, nepravidelnosť rytmu spánku, kŕmenia, nedostatok adaptability, chronická choroba, vrodené vady a i.).
- *Disharmonická, týrajúca rodina* (dlhodobé pretrvávanie napätia medzi členmi rodiny, prvky otvorenej agresie, narušené vzťahy, nechcené deti, tolerancia násilného správania a jeho foriem).
- *Neúplná a doplnená rodina* (časté zmeny rodičovských rolí, rozvody, neprítomnosť matky, voľnejší štýl výchovy, nedostatočná opora deťom, nedostatok hlbších emócií, psychická nezrelosť, nedostatok skúseností a pod.).
- *Zmena spôsobu výchovy* (výchova, zameraná na presadenie sa aj na úkor iných zdôrazňovaný je egocentrizmus a vlastné potreby bez ohľadu na následky, tlak skupiny, ktorá neuznáva city, súcit a empatiu, tlak k mužnosti a pod.).
- *Sociálno-ekonomické aspekty* (nižší ekonomický status, zlá ekonomická situácia, rast sociálnych rozdielov, slobodné matky, miesto, kde rodina žije, interakcia členov rodiny s prostredím, nedostatok sociálnych kontaktov, nedostatok dostupnej pomoci s charakterom sociálneho, psychologického, právneho poradenstva a i.).

Štýl života, ktorý v súčasnej spoločnosti prevláda, charakterizuje obrovské životné tempo, konzumný spôsob života, individualizmus, túžba po pohodlí, bezohľadnosť, túžba po moci, presadení sa a úspechu. Človek agresívny očakáva, že sa mu to oplatí. Môže sa zmocniť predmetu, ktorý sa mu páči alebo si vynútiť služby od iných. Podľa nich sa agresívnemu správaniu učíme na základe vlastnej skúsenosti alebo na základe toho, čo vidíme okolo seba - teda sprostredkovane.

Agresia u žiakov 1. stupňa základných škôl sa oproti dospelým vo všeobecnosti vyznačuje inou štruktúrou agresívnych prejavov, nižšou intenzitou brutality, nižším výskytom tzv. dokonalej agresie a šikanovania. V súčasnosti sme však svedkami toho, že dospievajúci jedinci, odchovaní na akčných filmoch, sa snažia dospelým i v tejto oblasti vyrovnať a tiež ich i prekonať. Častým a typickým prejavom agresie v tejto vekovej kategórii žiakov je slovné a fyzické násilie (nadávky, vysmievanie sa, bitie, kopanie, ťahanie za vlasy) a rôzne, často veľmi rafinované prejavy *psychickej manipulácie* (ničenie osobných vecí, vynucovanie si rozličných služieb, ponižovanie obetí a i.).

Prejavy agresie a šikanovania u žiakov 1. stupňa základných škôl sa líšia od agresie a šikanovania u mládeže tým, že sú viac *náladové*. Detská agresia je menej premyslená, prepracovaná ako u mládeže. Agresívne prejavy stredoškolákov (najmä tie s prvkami šikanovania) sa diagnostikujú, eliminujú a naprávajú oveľa ťažšie než prípady detskej agresie.

Osobitosti prejavov agresie dospievajúcich žiakov odborníci evidujú nielen vzhľadom k ich veku, ale aj vo vzťahu k pohlaviu a prostrediu. Dievčatá si volia obete spravidla len medzi sebou navzájom a sú menej agresívne než chlapci; prevládajú u nich skôr psychické formy násilia nad fyzickou agresiou.

U žiakov 1. stupňa ZŠ odborníci rozlišujú nasledujúce *prejavy agresie a šikanovania:*

1. *Fyzická agresia s využitím zbraní;*
2. *Slovná agresia a zastrašovanie zbraňami;*
3. *Krádeže, ničenie a manipulovanie s vecami;*
4. *Násilné a manipulatívne príkazy;*
5. *Zraňovanie izoláciou a ohováraním.*

Vo všeobecnosti platí, že pravdepodobnosť agresívneho správania sa zvyšuje so *zvyšovaním stavu aktivácie.* Stav aktivácie zvyšuje spôsob prežívania situácií (dôležitosť, význam, náročnosť situácií a pod.), ale i vonkajšie okolnosti (pôsobenie hluku, práca vo vysokých teplotách, telesné cvičenie a i.). V tom prípade môže i celkom neutrálny podnet (otázka dieťaťa smerujúca k otcovi, ktorý sleduje film) byť vnímaný ako nepriateľský a vyvolať agresívnu reakciu. Odborníci upozorňujú na to, že sociálne prostredie má schopnosť na jednej strane agresiu podnecovať (napr. neofašistické skupiny, ktorých častým prejavom je násilie), na strane druhej agresiu tlmiť (napr. prevenčné programy výchovných, kultúrno-spoločenských a osvetových organizácií). Podmienkou uspokojovania základných potrieb dieťaťa v zmysle ochrany pred ohrozovaním, zneužívaním, agresiou i šikanovaním (telesným a duševným) je vytvorenie priaznivých vnútorných a vonkajších predpokladov zo strany rodičov, ale aj ich detí. Rodina však súčasne predstavuje *značne intímne prostredie*, čo môže komplikovať úsilie o prienik do podstaty fungovania jej vzájomných interakčných vzťahov (dieťa – rodič, rodič – dieťa, súrodenci navzájom, manželia navzájom), spôsobu výchovy, mieru telesných trestov, charakter požiadaviek na dieťa a atmosféry.

V súvislosti s témou príspevku odvolávajúc sa na Vágnerovú (1999) voľná, nedirektívna výchova, dostatok voľného času a minimálne množstvo povinností vedie rómske deti k tomu, že sa nenaučia rešpektovať bežné normy majoritnej spoločnosti a v škole, či neskôr až budú dospelí v zamestnaní sa ich správanie môže javiť ako poruchové.

V súčasnej dobe sa už rómskej rodiny dotýkajú čoraz častejšie ako kedysi také spoločenské problémy, ako je rozvod či rozpad rodiny. Často je to spôsobené neprítomnosťou jedného z členov rodiny, ktorý je v ústavnej starostlivosti, alebo vo výkone trestu (Portik, 2003). S týmto úzko súvisí fakt, že mnohé deti rómskeho pôvodu väčšinou končia v detských domovoch. Čo vedie rómsku ženu k tomu aby od seba odvrhla svoje dieťa? Jedným z dôvodov môže byť to, že po rozpade rómskej rodiny si rómska žena len ťažko hľadá iného partnera. Ten sa odmieta starať o cudzie deti. Často sa tak stáva, že deti týra, alebo im inak ubližuje. Vtedy matka svoje dieťa radšej zavrhne, len aby si udržala nového partnera.

Rodičia svoje deti vychovávajú živelne, niekedy ich priam podnecujú k tomu, aby konali protispoločensky. Nielen rodičia, ale už ich maloleté deti podliehajú fajčeniu, alkoholu, fetovaniu a drogám. Spolu s tým narastajú nielen konflikty medzi členmi rodiny, ale aj konflikty so

spoločenským poriadkom (Portik, 2003). Častým javom v rozvrátenej, narušenej rómskej rodine je navádzanie dieťaťa jedným z rodičov proti druhému rodičovi, alebo k samotnej trestnej činnosti. Takéto situácie sa vyskytujú hlavne v rozvodovom konaní rodičov.

V súvislosti s agresívnym správaním sme uskutočnili prieskum, ktorého cieľom bolo analyzovať názory učiteľov na agresivitu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zaujímal nás názor učiteľov na prejavy agresie u týchto žiakov. Na analýzu názorov respondentov sme použili *stratégiu deskriptívneho (popisného) prieskumu.*

Údaje o postojoch respondentoch k agresivite a jej prevencii v škole u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sme zhromažďovali technikou nami zostaveného ***anonymného dotazníka.*** *Základný súbor prieskumu* tvorili učitelia východného Slovenska, ktorí učia aj žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Do výberového súboru* sme dostupným výberom vybrali 6 ZŠ. Technikou dostupného výberu sme *do výberového súboru* zaradili 84 učiteľov. Výskumu sa zúčastnilo spolu 84 respondentov, z toho 87% žien (73) a 13% mužov (11). Ich priemerný vek bol 41,5 roka.

V rámci prieskumu sme sa zaujímali o to, ktoré sú podľa respondentov najrizikovejšie miesta v škole podľa nich z hľadiska agresivity u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a ostatnými žiakmi. Respondenti si mali možnosť zvoliť viacero možných odpovedí. Najrizikovejšie z hľadiska agresivity sú podľa názoru väčšiny respondentov (79,76%) chodby, podľa 72,61% respondentov sú to chodby. Školská trieda je ďalším najrizikovejším miestom v škole z hľadiska agresivity podľa 64,28 % respondentov. Ďalším miestom v poradí v tejto súvislosti je školský dvor (47,61%), suterén školy (11,90%), telocvičňa (2,98%), dielne (1,19%) a jedáleň (1,19%). Žiaden z respondentov neoznačil laboratóriá za najrizikovejšie miesto v škole z hľadiska agresivity u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a ostatnými žiakmi (Tabuľka 1).

Tab. 1: Najrizikovejšie miesta v škole podľa respondentov z hľadiska agresivity u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

	N	**%**
a) školská trieda	54	64,28
b) telocvičňa	2	2,98
c) laboratória	0	0
d) dielne	1	1,19
e) jedáleň	1	1,19
f) chodby	67	79,76
g) suterén školy	10	11,90
h) školský dvor	40	47,61
i) toalety (WC)	61	72,61
j) neviem	0	0
Spolu	**236**	**281,52**

Prostredníctvom dotazníka sme zisťovali aké prejavy agresivity (ak sa vyskytujú) prevládajú u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a ostatnými žiakmi v škole respondentov. Jednotlivé prejavy agresie sme usporiadali do nasledovných kategórií: slovná agresia; krádeže, ničenie, manipulácia s vecami; násilné a manipulatívne príkazy; fyzická agresivita.

V rámci slovnej agresivity sú to podľa názoru všetkých respondentov hlavne slovné útoky a vyhrážanie. Trištvrtina označila zosmiešňovanie za vyskytujúci sa prejav agresivity u žiakov

zo sociálne znevýhodneného prostredia a ostatnými žiakmi v ich škole. Podľa štvrtiny je to ohováranie. 5,95% odpovedalo, že jedným z prejavov takejto agresivity je zastrašovanie zbraňou a podľa 2,38% je to ignorovanie (Tab. 2).

V rámci druhej nami vytvorenej kategórie prejavov vyskytujúcej sa agresivity (krádeže, ničenie, manipulácia s vecami) v škole u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia až 91,67% respondentov označilo odpoveď „znehodnocovanie a ničenie vecí“ a 64,28% „kradnutie vecí“. Podľa 10,71% respondentov to je schovávanie vecí (Tabuľka 2).

V súvislosti s treťou kategóriu – násilné a manipulatívne príkazy, tretina respondentov zvolila možnosť pri svojej odpovedi: „nezmyselné príkazy a zákazy“, tretina „nútené nedôstojné správanie sa“ a posledná tretina „vynútené služby“ (Tab. 2).

V rámci fyzickej agresivity ako prejavu vyskytujúcej sa agresivity u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole respondentov je to podľa až 90,48% opýtaných fyzické ubližovanie. 9,52% respondentov označilo odpoveď simulované násilie a 5,95% ponižujúce úkony a dotyky.

Tab. 2: Vyskytujúce sa prejavy agresivity u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole

	N	**%**
a) ohováranie	20	23,81
b) zosmiešňovanie	63	75
c) ignorovanie	2	2,38
d) slovné útoky, vyhrážanie	84	100
e) zastrašovanie zbraňou	5	5,95
Spolu	**174**	**207,14**
a) kradnutie vecí	54	64,28
b) znehodnocovanie a ničenie vecí	77	91,67
c) schovávanie vecí	9	10,71
Spolu	**140**	**166,66**
a) nútené nedôstojné správanie sa	28	33,33
b) nútená a ponižujúca konzumácia	0	0
c) vynútené služby	27	32,14
d) nezmyselné príkazy a zákazy	31	36,90
Spolu	**86**	**102,37**
a) fyzické ubližovanie	76	90,48
b) simulované násilie	8	9,52
c) ponižujúce úkony a dotyky	5	5,95
Spolu	**89**	**105,95**

Podľa väčšiny odpovedí respondentov (76,19%), aktérom agresivity (agresorom) u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole respondentov bol žiak. Aj tu mali respondenti

možnosť voľby viacerých odpovedí. Podľa pätiny respondentov bola takýmto aktérom agresivity žiačka (20,24%). Rovnako pätina respondentov uviedla, že agresorom bola skupina žiakov (20,24%); podľa 5,95% to bola skupina žiačok. 11,90% opýtaných nevedelo posúdiť, kto je aktérom agresivity u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v ich škole. 2,38% opýtaných uviedlo, že aktérom agresivity u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole respondentov nebol nikto. Žiaden z respondentov za agresora neoznačil učiteľa, školníka, vychovávateľa ani riaditeľa školy (Tab. 3).

Tab. 3: Aktér agresie (agresor) u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole

	N	**%**
a) žiak	64	76,19
b) žiačka	17	20,24
c) skupina žiakov	17	20,24
d) skupina žiačok	5	5,95
e) učiteľ	0	0
f) školník	0	0
g) vychovávateľ	0	0
h) riaditeľ školy	0	0
i) neviem	10	11,90
j) nikto	2	2,38
Spolu	**115**	**136,90**

Odporúčania pre pedagogickú prax:

Čo je teda potrebné urobiť, aby sme účinne ochránili deti v školách a v školských zariadeniach pred šikanovaním a násilím? Uvádzame niekoľko opatrení:

1. Zaviesť na školách preventívne programy na elimináciu agresivity a šikanovania.
2. Stanovenie striktných pravidiel (v rámci školského poriadku) a ich dodržiavanie je ďalšou podmienkou k zamedzeniu agresie.
3. Otvoriť diskusiu na úrovni základných škôl aby sme prelomili neznalosť, zľahčovanie, popieranie, mlčanie a ľahostajnosť v otázkach agresivity žiakov.
4. Venovať zvýšenú pozornosť samotným agresorom (často krát je to len reakcia dieťaťa na jeho vlastné neriešené problémy).
5. Budovanie kamarátskych, otvorených a bezpečných vzťahov medzi všetkými členmi školy – budovať priaznivú sociálnu klímu školy.
6. Užšie spolupracovať s rodičmi agresívnych detí, usmerňovať ich výchovné pôsobenie na dieťa v rodine.

Domnievame sa, že agresia a šikanovanie v súčasnosti patria k závažným spoločenským problémom, ktoré sa vyskytujú v akejkoľvek podobe a pôsobia deštruktívne na utváranie osobnosti človeka.

Literatúra

ERB, Helmut, 2000. *Násilí ve škole a jak mu čelit*. Praha: Amulet, ISBN 80-862299-22-8.
HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, 2000. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-303-X.
HERETIK, Anton, 2004. *Forenzná psychológia.* Bratislava: SPN – Mladé letá, s.r.o., ISBN 80-10-00341-7.

KONČEKOVÁ, Ľuba, 2007. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, ISBN 978-80-7165-614-2.
KRÁSNA, Slávka, ČEPELOVÁ, Slávka, 2013. Sociálno-pedagogický výcvik ako jedna z možností celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl. In: *Komponenty sociálno-pedagogického výcviku v edukačnej teórii a praxi učiteľov stredných odborných škôl.* Brno: Tribun, ISBN 978-80-263-0525-5.
PORTIK, Milan, 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity Prešov, ISBN 80-8068-155-4.
ŤAPÁKOVÁ, Mária, THOLTOVÁ, Jana, 2008. *Násilie, agresivita, šikanovanie – metodická príručka pre pedagógov.* Tvrdošín: Informačné centrum mladých Orava a Učiaci sa región Žilinského kraja o.z., ISBN 978-80-969671-3-1.
VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Psychopatológie pro pomáhajíci profese.* 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7178-214-9.

Kontakt

doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov, SR
ladislav.hornak@unipo.sk

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied
Ul. 17. novembra 1
080 01 Prešov, SR
lenka.pasternakova@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

MOŽNÉ PREDIKTORY ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU S PROBLÉMOVÝM SPRÁVANÍM

POSSIBLE PREDICTORS OF SCHOOL SUCCESS IN PRE-SCHOOL CHILDREN WITH PROBLEM BEHAVIORS

Jana KOŽÁROVÁ – Mária PODHÁJECKÁ

Abstrakt

Štúdia prezentuje dve prípadové štúdie detí v predškolskom veku s problémovým správaním. Prejavy problémového správania jedného z detí patria do dimenzie externalizujúcich problémov, a prejavy problémového správania druhého dieťaťa patria do dimenzie internalizujúcich problémov. Na základe analýzy Kontrolných záznamov správania dieťaťa, štruktúrovaných pozorovaní, pološtruktúrovaných rozhovorov s rodičmi a dopadov nastavenej edukačnej intervencie identifikujeme možné prediktory školskej úspešnosti u detí v predškolskom veku s problémovým správaním.

Kľúčové slová: predškolský vek, problémové správanie, školská úspešnosť

Abstract

Study presents two case studies of pre-school children with problem behaviours. Symptoms of problem behaviours in one of the children belonged to the externalizating dimension of problems, and the symptoms of problem behaviours in another child could be linked to the dimension of internalizating problems. Based on the analysis of the Child Behaviour CheckList, structured observations, and semi-structured interviews with parents and the influence of intervention, possible predictors of school success in these children will be drafted.

Key words: pre-school age, problem behaviours, school success

1. Teoretické vymedzenie školskej úspešnosti a problémového správania u detí v predškolskom veku

V úvode príspevku považujeme za dôležité definovať pojmy školská úspešnosť a problémové správanie u detí v predškolskom veku a tiež samotné chápanie slova *prediktor* v intenciách nášho príspevku.

V aktuálnej českej a slovenskej odbornej literatúre nájdeme viacero definícií pojmu školská úspešnosť. Podľa Holúbkovej (2010) medzi jednotlivými autormi existuje zhoda v chápaní jeho podstatných obsahových znakov.

V starších zdrojoch je školská úspešnosť spájaná so stereotypom úspešného žiaka (výborný prospech, premiant triedy). Helus (1982) považuje za úspešného žiaka jedinca, ktorý vo vysokom tempe bezchybne a spoľahlivo zvláda náročné úlohy. To podľa Holúbkovej (2010) naznačuje, že vymedzenie pojmu školská úspešnosť môže byť rigidné a nedostatočne otvorené voči rozdielom medzi žiakmi ako i voči premenným, ktoré ovplyvňujú konečný postoj k žiakom. Podľa Matulčíkovej (1997) pedagogické prístupy chápu školskú úspešnosť ako súčasť procesu pedagogickej optimalizácie a humanizácie vyučovania, v ktorom ide o hľadanie súladu medzi požiadavkami školy (normy, kritéria, ktoré vystupujú v podobe špecifických edukačných cieľov) na jednej strane a výkonmi, činnosťami na strane druhej.

– Zo psychologického hľadiska je školská úspešnosť definovaná ako „komplexný pedagogicko-psychologický a sociálny jav, súhrn aj jednota dosiahnutých výkonov a na ne sa viažucich úspechov (resp. neúspechov), ktoré sa subjektívne prežívajú a objektívne hodnotia“ (Ďurič, Bratská et al., 1997). Táto definícia prináša nový pohľad na školskú úspešnosť, a to na základe pozície subjekt/objekt (dieťa ako subjekt prežívania alebo dieťa ako objekt hodnotenia).

V širšom vymedzení sa koncept dostáva za hranice školského prospechu a reprezentuje relatívnu úspešnosť (Čáp, 1993; Helus, 1982; Hvozdík, 1986) t.j. mieru využitia individuálneho potenciálu dieťaťa. Reflektuje aj činitele, ktoré ju podmieňujú (Čáp, Mareš, 2001; Kucharská, 2000) a ako tie kľúčové uvádza: dieťa, jeho rodinné prostredie, prostredie školy a pôsobenie učiteľa.

Je však otázne či teoretické vymedzenie tohto pojmu korešponduje s jeho chápaním v praxi, napríklad medzi učiteľmi. Navyše je sporné, či existuje zhoda aj v chápaní pojmu školská úspešnosť medzi učiteľmi v základných školách a špeciálnych základných školách. Konotatívny význam pojmu školská úspešnosť je jedným z dôležitých komponentov utvárania postojov učiteľov voči deťom z hľadiska ich školskej úspešnosti. Holúbková (tamtiež) predpokladá, že konotácie komplexného pojmu školská úspešnosť budú súvisieť s konkrétnymi charakteristikami školského prostredia a skúsenosťou učiteľa s deťmi s rozličnými druhmi nadania a podobne aj postihnutia.

Označenie *„problémové dieťa“* môže obsahovať všetky možné odchýlky od bežného správania – problémové dieťa sa odlišuje od normy a často tiež nespĺňa očakávania učiteľa. Ide o odchýlky v oblasti správania, emocionálnych reakcií, uvažovania, ale tiež vo fyzickom vzhľade. Pokiaľ sa správanie vyskytuje dlhší čas, býva dieťa označené za problémové, pre učiteľa je práca oveľa náročnejšia, ale tiež prináša menej uspokojenia.

Štúdie skúmajúce prevalenciu ***problémového správania*** nám neumožňujú objektívne definovať normalitu a abnormalitu, avšak stavajú problémové správania do vhodného vývinového kontextu. Poznanie, že nejaký trojročný chlapec je veľmi agresívny v materskej škole, a to že agresivita je v materskej škole medzi trojročnými chlapcami pomerne častá nás môže viesť k záveru, že správanie tohto chlapca je v norme a ani rodičia, ani učiteľka nemajú dôvod na obavy. Avšak takéto vyhodnotenie situácie bude závisieť od faktorov v rodine a v rovesníckej skupine tohto dieťaťa, na jeho všeobecnom vzorci správania a jeho intenzite v rôznych situáciách a na zmenách v správaní chlapca v istom časovom období. Izolovaný prejav problémového správania je málokedy dôvodom na obavy. Odôvodnené obavy sú vtedy, ak sa konkrétny prejav objaví spolu s maladaptívnym správaním alebo na pozadí nevhodného rodinného prostredia. Podobne, aj keď vieme, že separačná úzkosť je pomerne vzácna

u štvorročných detí, jej prítomnosť nám nedovoľuje vytvárať závery, že ide o seriózny problém s dlhodobými dôsledkami na vývin dieťaťa, až kým nebudú preskúmané potrebné faktory.

Smith et Fox (2003) považujú za problémové správanie akýkoľvek vzorec opakujúceho sa správania, alebo percepciu správania, ktorá interferuje alebo je v riziku interferencie s optimálnym sociálnym učením alebo zapojením sa do prosociálnych interakcií s rovesníkmi a dospelými.

Máloktorý učiteľ si uvedomuje, že určenie roly problémového dieťaťa je výsledkom vzájomného pôsobenia učiteľa a dieťaťa. Zvyčajne má učiteľ k dieťaťu nejaký postoj, ktorý si zafixuje a len ťažko ho mení. Preto často od takéhoto dieťaťa očakáva väčšinou len ďalšie problémy, úspechy považuje skôr za náhodu, zlý výsledok je niečím samozrejmým.

Problémové správanie môže mať celý rad príčin. Môže sa jednať dieťa, ktoré vyrastá bez hraníc, bez akéhokoľvek obmedzenia, často označujeme tieto deti za nevychované v dôsledku neadekvátnej výchovy v rodine (edukačná insuficiencia). Tieto deti sa horšie prispôsobujú režimu, odmietajú autoritu. Toto správanie väčšinu učiteľov značným spôsobom obmedzuje. Je však potrebné si uvedomiť, že označenie dieťaťa za problémové je tiež ovplyvnené subjektívnym názorom daného učiteľa (Vágnerová, 2005).

Je zrejmé, že izolované prejavy správania málokedy reflektujú významné narušenie. Výskumníci v danej oblasti sa zamerali na jednotlivé prejavy správania, ktoré sa môžu objavovať spoločne a môžu definovať typológiu problému. Vo vekovom rozpätí od ranného detstva až po dospelosť boli zaznamenané dve významné skupiny prejavov problémového správania (Achenbach, 1991 – 2001): prvá skupina (skupina externalizujúcich problémov v správaní) je charakterizovaná nekontrolovaným správaním a druhá (skupina internalizujúcich problémov v správaní) zase prehnanou kontrolou správania.

Pod pojmom prediktor rozumieme v intenciách nášho príspevku ukazovateľ úspešnosti alebo neúspešnosti priebehu procesu alebo vývoja javu, odhad dobrej alebo zlej prognózy (Kohoutek, 2000).

2. Metódy a priebeh výskumu

Pre potreby nášho výskumu sme zvolili metódu kombinovaného výskumu s využitím viacerých techník, a to: Kontrolné záznamy správania dieťaťa pre určenie problémovej oblasti v správaní (CBCL); Štruktúrované pozorovanie pre zistenie frekvencie prejavov problémového správania dieťaťa a vplyvov intervencie pri jeho eliminácii; Pološtrukturované rozhovory s rodičmi a učiteľmi so zámerom získania hlbších informácii o dieťati a jeho správaní, funkčnosti rodiny, vplyve prostredia na dieťa, apod. Získané dáta sú prezentované vo forme prípadovej štúdie s cieľom extrahovať a podčiarknuť tie faktory, ktoré môžu potenciálne predikovať budúcu školskú úspešnosť u skúmaných detí.

2.1. Analýza prípadu externalizujúcich problémov v správaní

Daniel (5 rokov, 2 mesiace) je veľmi veselý, komunikatívny päťročný chlapec. Je druhým synom v poradí z dvoch detí, starší brat má osem rokov. Matka je momentálne nezamestnaná, má ukončené gymnázium. Otec pracuje v stavebníctve, má dosiahnuté stredné odborné vzdelanie. Rodina žije v rodinnom dome s otcovými rodičmi a jeho starou mamou, ide o štvorgene-

račné bývanie. Chlapcova stará mama (otcova matka) pracuje v základnej škole ako asistentka špeciálneho pedagóga.

Daniel bol výrazným v triede už počas prvého pozorovania. Hneď, ako zaregistroval moju prítomnosť bol hlučnejší, behal popred mňa, objímal iné detí, snažil sa bozkávať na líce mladšie dievčatá, nahlas sa smial.

U_D: *„... stále, keď je v triede alebo nablízku niekto nový, potrebuje sa predvádzať, byť videný. Musím byť v strehu, lebo skáče aj po stole a posteli, len aby si ho niekto všimol...“*

Daniel medzi deťmi nemal pevné postavenie. Často bolo počuť v triede jeho meno, ale skôr v negatívnom kontexte. Deti sa na neho sťažovali, že im berie ich hračky, dievčatám vadilo, že mal neustálu potrebu ich objímať alebo bozkávať na líca. Matka so spoluprácou súhlasila, avšak otec sa zdráhal.

M_D: *„... keď som prišla a dala som manželovi podpísať ten papier (informovaný súhlas), len krútil hlavou a pýtal sa ma, či Daniela zatvoríte samého do miestnosti s elektrónmi napichnutými na hlave a napojenými na nejaký počítač.... Dlho som ho prehovárala, že ide o dobro nášho syna....Ani ten papier, ktorý ste nám dali vyplniť (CBCL), nechcel spraviť. Potom pozeral do môjho a povedal, že preháňam, pri niektorých odpovediach...“*

Podobné prehováranie otca opisuje matka aj v prípade navštevovania logopéda. Daniel od októbra navštevuje logopéda, jeho komunikačná schopnosť je narušená do takej miery, že niekedy má problém rozumieť mu aj matka. Tento problém môže mať súvislosť aj s prejavmi problémového správania. Občasné výbuchy hnevu a zvýšená emocionálna reaktivita často súviseli so situáciami, kedy sa Daniel snažil niečo vysvetliť, no ani učiteľka, ani deti mu nerozumeli. Postavenie Daniela v rovesníckej skupine do značnej miery súviselo aj s jeho narušenou komunikačnou schopnosť, keď sa až príliš oduševnene snažil vysvetliť niektoré javy alebo činnosti a deti mu nerozumeli, tak nezotrvávali dlhšie v jeho spoločnosti. Chlapec mal však veľa odhodlania a entuziazmu. S prizývaním detí do hry neprestával, ani napriek ich nezáujmu. Keď ho však deti vytrvalo odmietali, občas do niektorého z nich hodil hračku a potom frustrovane sedel v kúte miestnosti a zhováral sa sám so sebou. V triede vychádzal najlepšie s Jakub, ktorého prípad sme opísali v predchádzajúcej podkapitole.

U_D: *„... je veľmi zaujímavé, ako títo dvaja (Jakub a Daniel) spolu vychádzajú. Hoci sa Jakub zdá byť neposedný a netrpezlivý, Daniela počúva a snaží a porozumieť jeho slovám aj keď iné deti nechápu, čo im chce povedať. Aj vonku spolu trávia veľa času... Neviem, či sa tomu tešiť, alebo mám mať obavy, pretože keď sú obaja spolu, musím byť ešte ostražitejšia... Ale vidím, že logopéd Danielovi pomáha. Už hovorí pomalšie, aj mu je viac rozumieť. Bol to boj, presvedčiť matku, aby s ním šla na vyšetrenie, myslela si, že to bude nálepka pre jej syna pred ostatnými deťmi a rodičmi...“*

Považujeme za dôležité tiež spomenúť, že matka približne v polovici výskumného obdobia chcela z výskumu odstúpiť.

M_D: *„...ja viem, že je to pre dobro môjho syna a chápem, že aj vy, ako študentka, potrebujete svoju prácu dokončiť, ale svokra mi vravela, že ľudia sa pýtajú, či je Daniel chorý na hlavu, že ste v tej triede. Manžel mi to veľmi vyčítal. Vo výchove dá viac na slová svojej matky, ako na moje....“*

Po dlhšom rozhovore sme matku ubezpečili, že jej syn „nie chorý na hlavu“ a že intervencia v edukačnom procese môže viesť k pozitívnym zmenám v jeho správaní. Samozrejme sme matke zdôraznili jej právo kedykoľvek z výskumu odstúpiť, súhlasila však s pokračovaním,

aj keď ešte niekoľkokrát, keď sme sa ráno v materskej škole stretli sa posťažovala na manžela a jeho prístup.

M_D: *„... manžel príde domov až neskoro večer, detí ani nevidí. Maximálne staršieho syna, ktorého pochváli za dobré známky. Danielovi nevenuje pozornosť. Ak má voľný víkend, strávi ho pri počítači. Daniel sa ho aj snaží volať vonku, zahrať si s nimi futbal, manžel však často reaguje podráždene, že „čo chceš? Nerozumiem, čo chceš povedať"... Nemá s ním trpezlivosť. Keď sa občas posťažujem jeho matke, že by bolo lepšie aj pre deti, aby im venoval viac pozornosti, ona ma vysmeje, že starostlivosť o deti je moja robota, keď nás živí..."*

Frustrácia matky bola evidentná, no napriek tomu sa snažila venovať synovi čo najviac času, pracovala s ním na zadaniach od logopéda a tiež pracovala podľa našich odporúčaní aj v domácom prostredí.

V úvode analýzy uvádzame hodnotenie dieťaťa zo strany rodičov a učiteľa. Pri jednotlivých sledovaných oblastiach je uvedená hodnota, ktorú daný rodič dieťaťu v danej oblasti pridelil a percentuálny podiel dosiahnutého skóre vo vzťahu k celkovému skóre, ktoré bolo možné v danej oblasti dosiahnuť.

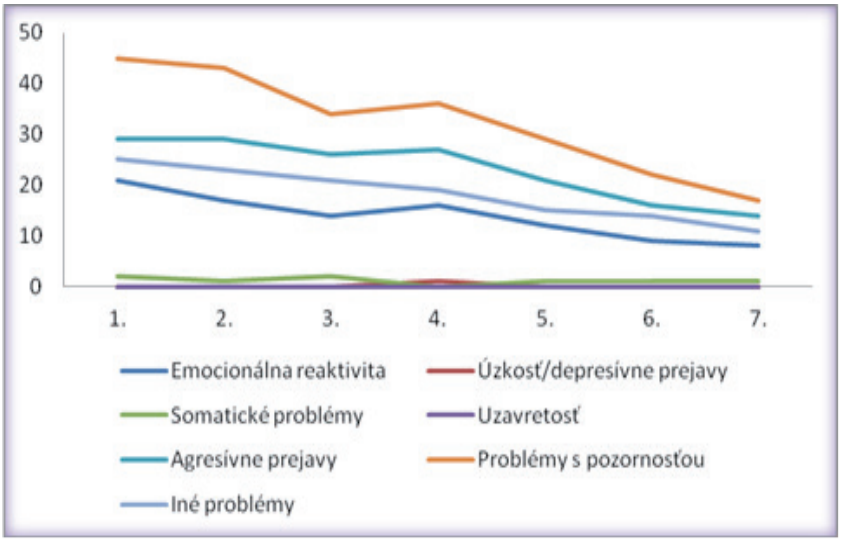
Tabuľka 1: Analýza CBCL u Daniela

	Emocionálna reaktivita	Úzkostlivosť/ depresívne prejavy	Somatické problémy	Uzavretosť	Problémy so spánkom	Problémy s pozornosťou	Agresívne správanie	Iné/ďalšie problémy	Celkové skóre v teste
Max. skóre (rodičia)	18	16	22	16	14	10	38	66	**200**
Max. skóre (učiteľ, pozorovateľ)	14	16	14	20	-	18	50	34	**200**
Otec	2	2	1	3	3	3	19	14	**47**
Otec (v %)	11,11%	12,50%	4,55%	37,50%	21,43%	30,00%	50,00%	21,21%	**23,50%**
Matka	0	3	0	1	1	5	12	9	**31**
Matka (v %)	0,00%	18,75%	0,00%	12,50%	7,14%	50,00%	31,58%	13,64%	**15,50%**
Učiteľ	4	2	0	3	-	11	24	17	**61**
Učiteľ (v %)	28,57%	12,50%	0,00%	15,00%	-	61,11%	48,00%	50,00%	**30,50%**
Pozorovateľ	5	3	5	3		15	35	30	**96**
Pozorovateľ (v %)	35,71%	18,75%	35,71%	15,00%	-	83,33%	70,00%	88,24%	**48,00%**

Z uvedenej tabuľky je zrejmé, že za najproblematickejšiu oblasť u Daniela označili traja hodnotiaci problémy s pozornosťou a vzhľadom k tomu bola intervencia nastavená na eliminá-

ciu prejavov v externalizujúcej oblasti. Intervencia trvala 7 týždňov a pokles prejavov problémového správania demonštrujeme na nižšie uvedenom grafe.

Graf 1: Počet prejavov problémového správania u Daniela počas doby intervencie



Súhrnný graf nám demonštruje klesajúcu tendenciu v najproblematickejšej oblasti správania, a to „Problémy s pozornosťou“. Niekoľkotýždňovú intervenciu môžeme hodnotiť ako úspešnú. Počiatočné týždne pozorovania Daniela ukazovali vysokú hodnotu prejavov problémového správania. Na základe našich odporúčaní však prejavy postupne klesali, aj napriek tomu, že v istom období matka chcela od výskumu odstúpiť a učiteľka bola spočiatku veľmi skeptická voči našim odporúčaniam.

M_D: *„... myslím, že ten boj s manželom aj jeho matkou stál za to. Pri práci podľa vašich odporúčaní som aj ja už lepšie vedela, čo hľadať na internete. Tiež veľmi pomohlo navštevovanie logopéda. Máme ešte celý školský rok, kým Daniel nastúpi do školy, tak verím, že dovtedy bude všetko úplne v poriadku a Daniel bude ako ostatné deti...“*

Ubezpečovanie matky, že jej syn je určite v poriadku a porovnávanie s inými deťmi nie je na mieste nebolo stále účinné. Svoju rolu v tom iste zohráva aj komplikovaný vzťah s manželom a jeho matkou, do tejto oblasti už z pozície špeciálneho pedagóga dosah nemáme.

U_D: *„...ak vám teraz na konci pravdu povedať, netešilo ma, že mladá študentka mi má radiť, ako sa poradiť s neposednými deťmi... ale v konečnom dôsledku mi to pomohlo a aj ma to odbremenilo. Dúfam, že tí dvaja budú mať dobré správanie aj keď už pri nás nebudete dvakrát týždenne...“*

2.2. Analýza prípadu internalizujúcich problémov v správaní

Tamara (4 roky, 10 mesiacov) pri mojej prvej návšteve triedy sedela sama ráno pri stole s hlavou podopretou obomi rukami a pozerala von oknom. Môjmu príchodu vôbec nevenovala pozornosť. Počas prvého sedenia v triede som si všimla, že Tamara nevenovala pozornosť žiadnemu z prichádzajúcich detí. Zaujal ju akurát Adam, keď k nej priskočil a spýtal sa jej, či sa s ním nechce naháňať, vtedy sa usmiala, prebehla sa za ním po triede, no po chvíli sa vrátila na svoju stoličku a opäť pozerala von oknom.

U_T: *„... Tamara je taká každé ráno... ale už je to lepšie minulý rok tak presedela celý deň a nereagovala takmer na žiadny podnet od detí... Prvý rok v materskej škole vôbec nehovorila, s deťmi nekomunikovala vôbec, s nami komunikovala len posunkami, jednoslovnými odpoveďami, nebola plačlivá, ani trucovitá, len nerozprávala...“*

Tamara pochádza z úplnej rodiny, žije v byte na sídlisku v Prešove. Obaja rodičia majú ukončené stredoškolské vzdelanie, otec pracuje v elektrotechnickom priemysle, matka je dlhodobo nezamestnaná, Tamara je ich jediným dieťaťom. Rodičia so spoluprácou súhlasili, avšak považovali ju za redundantnú.

M_T: *„... my sme s Tamarou u psychológa už boli a on nám povedal, že je úplne v poriadku, že to chce len čas a individuálny prístup. Tamara doma pekne rozpráva, len tu je nejaká tichšia, možno sa pri vás rozrozpráva viac...“*

Učiteľka opisuje spoluprácu s Tamarinou rodinou ako komplikovanú, nakoľko jej apel na návštevu psychológa a špeciálneho pedagóga rodičia ignorujú. Raz boli u detského psychológa, ale tým sa spolupráca so zložkami komplexnej rehabilitácie skončila. Tamara odmietala akúkoľvek spoluprácu v triede, občas keď sa ju deti snažili vtiahnuť do svojej hry reagovala až agresívne, začala nahlas kričať, mala ruky zovreté v pästiach a utekala k učiteľke, akoby sa bála interakcie s ostatnými deťmi.

U_T: *„...keď prišla Tamara do materskej školy, celé dni len presedela na svojom mieste, ani sa nepohla. Snažila som sa ju zapájať do hier s deťmi, no stále unikala od detí, nevedela sa ani hrať s hračkami, jedno dopoludnie sme boli obidve (učiteľky) v triede, tak som sa venovala len jej, hrali sme sa s kočiarom, Tamara s ním nevedela manipulovať, na druhý deň prišla ku mne sama od seba a ťahala ma ku kočiaru, ale bez slova...“*

Učiteľka opisuje obdobie prvého roka a pol v materskej škole ako zložité pre Tamaru. Aj vzhľadom k neochote rodičov spolupracovať a k podceňovaniu jej problémov sa podľa slov učiteľky ťažšie adaptovalo Tamare do kolektívu. Matka to však ako problém nevidí.

M_T: *„... Tamara sa do materskej školy tešila. Teda nikdy nepovedala, že teším sa, ale ani nikdy ráno neplakala, keď sme šli do materskej školy. Učiteľka mi stále vravela, že nerozpráva, nekomunikuje s inými deťmi, ale so mnou aj s manželom doma rozprávala. Ale je pravda, že ešte predtým, ako nastúpila so materskej školy, tiež nerozprávala s deťmi na detskom ihrisku, alebo na návšteve....“*

Tamara začala rozprávať v triede medzi deťmi až tento rok po jarných prázdninách. Prišla v pondelok do materskej školy a komunikovala s deťmi.

U_T: *„... ja som bola naozaj prekvapená, prišlo to akoby lusknutím prstov. Zo dňa na deň začala rozprávať, deti to brali ako samozrejmosť, oni si také veci asi nevšímajú, ale my s kolegyňou sme nevychádzali z údivu. Pravda však je, že pri komunikácii s deťmi má celkom iný tón hlasu, ako keď hovorí s matkou v šatni, alebo so mnou osamote...“*

Tamara v triede nevyhľadávala spoločnosť detí, hru neiniciovala, nechávala sa prizvať, najviac času však trávila v spoločnosti Adama a jeho pozornosť ju veľmi tešila. Avšak jej správanie bolo obojstranným extrémom. Buď sedela ticho na svojej stoličke a nevnímala dianie v triede, alebo sa naháňala s Adamom s krikom po triede a nevnímala napomenutia učiteľky.

U_T: *„... najväčšou výzvou v práci s Tamarou je presvedčiť jej rodičov, že Tamara skutočne potrebuje špeciálnu starostlivosť. Je veľmi vyčerpávajúce rozprávať s jej matkou, ktorá akoby ani nevnímala naše slová a stále opakuje svoj názor, že Tamara je doma celkom iná, ako ju opisujeme my v materskej škole...“*

Matka počas celej doby pozorovaní aj pri záverečnom rozhovore zdôrazňovala, že náš opis Tamary jej vôbec nesedí a ona svoju dcéru takto nevníma. Opozitné vnímanie Tamariných problémov sa výrazne prejavilo aj pri analýze Kontrolných záznamov (CBCL), kde korelačná analýza potvrdila záporný vzťah medzi respondentmi.

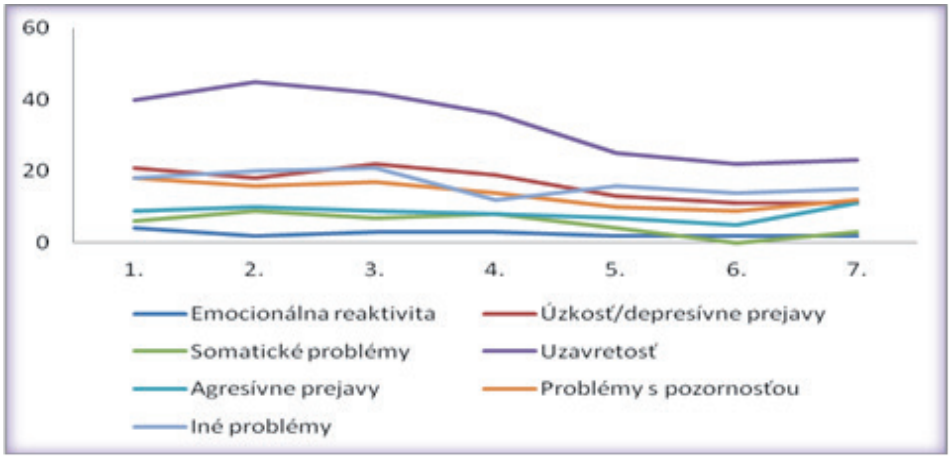
V úvode analýzy uvádzame hodnotenie dieťaťa zo strany rodičov, učiteľa a nezávislého pozorovateľa. Pri jednotlivých sledovaných oblastiach je uvedený počet bodov, ktoré daný rodič dieťaťu v danej oblasti pridelil a percentuálny podiel dosiahnutého skóre vo vzťahu k celkovému skóre, ktoré bolo možné v danej oblasti dosiahnuť.

Tabuľka 2: Analýza CBCL u Tamary

	Emocionálna reaktivita	**Úzkostlivosť/ depresívne prejavy**	**Somatické problémy**	**Uzavretosť**	**Problémy so spánkom**	**Problémy s pozornosťou**	**Agresívne správanie**	**Iné/ďalšie problémy**	**Celkové skóre v teste**
Max. skóre (rodičia)	18	16	22	16	14	10	38	66	**200**
Max. skóre (učiteľ, pozorovateľ)	14	16	14	20	-	18	50	34	**200**
Otec	1	3	2	0	1	2	8	5	**22**
Otec (v %)	5,56%	18,75%	9,09%	0,00%	7,14%	20,00%	21,05%	7,58%	**11,00%**
Matka	2	7	3	0	6	3	15	12	**48**
Matka (v %)	11,11%	43,75%	13,64%	0,00%	42,86%	30,00%	39,47%	18,18%	**24,00%**
Učiteľ	9	8	1	12	-	11	13	22	**76**
Učiteľ (v %)	64,29%	50,00%	7,14%	60,00%	-	61,11%	26,00%	64,71%	**38,00%**
Pozorovateľ	1	3	1	15	-	3	14	18	**49**
Pozorovateľ (v %)	7,14%	18,75%	7,14%	75,00%	-	16,67%	28,00%	52,94%	**24,50%**

Z tabuľky 2 môžeme vyčítať, že respondenti sa nezhodli v problematickej oblasti, avšak vychádzajúc z rozhovorov a hodnotenia nezávislého pozorovateľa sme intervenciu nastavili na elimináciu prejavov problémového správania v internalizujúcej oblasti. Na nižšie uvedenom grafe demonštrujeme

Graf 2: Počet prejavov problémového správania u Tamary počas doby intervencie



Súhrnný graf deklaruje výrazný pokles prejavov problémového správania v oblasti uzavretosti počas celého sledovaného obodbia. Tamara má pred sebou ešte veľmi dlhý cestu zmeny a práce, kým sa dokáže úplne začleniť medzi ostatné deti. Na základe našich pozorovaní by sme však Tamare odporúčali dodatočné vyšetrenia u špeciálneho pedagóga a triedu s menším počtom detí. Tamarine kognitívne schopnosti boli na úrovni trojročného dieťaťa, jemná aj hrubá motorika bola tiež oneskorená.

U_T: *„...ja sama vidím na Tamare zmenu, ale stále ešte nie je na úrovni ostatných detí v triede. Neviem si predstaviť, že o rok pôjde do školy, kde bude ďalších dvadsať detí a učiteľka nebude mať toľko času, ako ja, aby sa jej venovala... Rodičia by naozaj mali zvážiť návštevu špeciálneho pedagóga, ale ja s nimi už asi viac nepohnem..."*

Matka taktiež vidí zmeny v správaní dcéry, avšak nepripisuje to našej intervencii, ale vývinu dieťaťa.

M_T: *„... všimla som si, že Tamara je smelšia medzi inými deťmi, aj doma viac hovorí o deťoch z materskej školy. Vravela som vám, že ona len potrebuje vyrásť, že to je otázka času. Ešte má celý rok, aby to dohnala, kým pôjde do školy...špeciálneho pedagóga určite nepotrebuje..."*

3. Diskusia možných prediktorov budúcej školskej úspešnosti

Egger et Angold (2006) naznačujú, že ak chceme pochopiť včasný nástup, začiatok problémov v správaní a zabrániť problémom vo vyššom veku *„nemôžeme začať neskôr, ako v predškolskom období"* (s. 314).

Hoci špecifické osobnostné faktory zohrávajú dôležitú rolu pri vzniku problémového správania a ďalšej osobnej performancie dieťaťa v školskom prostredí, rodinné faktory a faktory prostredia taktiež kontribujú na schopnosti dieťaťa regulovať emócie a správanie. Množstvo rodinných faktorov a faktorov prostredia bolo vo výskumoch spájaných so vznikom a rozvojom problémového správania a problémoch v regulácii emócií u detí v predškolskom veku (napr. duševná choroba rodiča, užívanie návykových látok, nízky socioekonomický status, prísna výchova, vystavenie rodinnému násiliu,...) (Gorman-Smith, 2003; Kim-Cohen et al., 2006; Loeber et Farrington, 2000; Youngstrom, Weist, & Albus, 2003). Aj napriek tomu, že žiaden z uvedených faktorov sám o sebe nie je „červenou vlajkou" (tzn. prítomnosť jedného z faktorov zvýšené riziko vzniku a rozvoja problémového správania), akumulácia, hromadenie

viacerých rizikových faktorov je spájané s väčšou pravdepodobnosťou vzniku a rozvoja klinicky významných problémov v správaní detí (Gorman- Smith, 2003; Sameroff et al., 2004; Youngstrom et al., 2003).

Názorný model možných prediktorov, ktorú majú potenciálny dopad na budúcu školskú úspešnosť môžeme znázorniť pomocou nižšie uvedenej tabuľky.

Tabuľka 3: Možné prediktory budúcej školskej úspešnosti u detí v predškolskom veku

Charakteristiky dieťaťa	**Zloženie rodiny a jej interakcie**
Biologické vulnerability	Slobodná matka s dieťaťom
„Problémový“ temperament	Manželské spory
– Vysoká reaktivita	Duševná porucha u niektorého z rodičov
– Limitovaná schopnosť regulovať vzrušivé a negatívne nálady	Nezhody rodičov kvôli výchove dieťaťa
Neistá citová väzba	
Oneskorený kognitívny vývin	
Deficity v sociálnej oblasti	

Správanie sa rodičov	**Environmentálno-sociálny kontext v rodine**
Necitlivosť zo strany rodiča	Nízke vzdelanie rodiča/rodičov
Neprístupnosť rodiča	Nezamestnanosť
Nedostatok vrúcnosti zo strany rodiča	Limitované finančné/materiálne zdroje
Limitovaná sociálna a/alebo kognitívna stimulácia	Nízka sociálna podpora
Prísne kontrolné stratégie rodiča	Neadekvátna inštitucionálna podpora
Neprimerané fyzické tresty	Nedostatok zariadení detskej starostlivosti
Príliš ľahostajné kontrolné stratégie	Stres v rodine
Neprimerané očakávania zo strany rodiča	Problematické susedské vzťahy

Tabuľka 3 uvádza zoznam faktorov, ktoré sú spájané so vznikom a/alebo pretrvávaním problémového správania u detí v predškolskom veku a môžeme ich považovať tiež za potencionálne prediktory budúcej školskej úspešnosti u týchto detí. Tento zoznam však nezahŕňa všetky možné faktory, ktoré majú dopad na prejavy problémového správania. V niektorých prípadoch nie je jasné, či konkrétny faktor je príčinou, koreláciou, alebo reakciou na problém. Napríklad, krátkodobé problémy v správaní môžu vychádzať z podráždenosti a neschopnosti utíšiť dieťa („problematický“ temperament, povaha); problematický temperament môže byť včasným indikátorom alebo markerom problému, príp. prejavy správania označované ako „problematický temperament“ môžu byť reakciou na nekonzistentnú a/alebo necitlivú výchovu. Podobne, prísna rodičovská výchova môže mať etiologický význam, môže byť tiež príznakom narušeného vzťahu rodič – dieťa , ktorý sa pôvodne vyvinul z iných dôvodov, alebo reakciou rodiča na to, že dieťa nereaguje na ich snahu kontrolovať jeho správanie a nastaviť hranice. Hoci nie je možné vymedziť špecifické faktory, ktoré *spôsobujú* problémové správanie a diferencovať ich od sprievodných príznakov problémového správania u detí v predškolskom veku,

existuje dostatočne veľká databáza štúdií, ktorá nám umožňuje zvažovať rôzne faktory, ktoré sú pravdepodobne významnými v niektorých prípadoch, avšak nie je vo všetkých.

Tabuľka 3 tiež zdôrazňuje biologické vulnerability, ktoré môžu byť spúšťačom problémového správania, taktiež ako osobnostné a povahové faktory, a vývinové a behaviorálne kompetencie, ktoré sa môžu spolupodielať na rozvoji deviantného správania, avšak v tak útlom veku predpokladáme, že na budúcu školskú úspešnosť majú vplyv skôr externé faktory, ako biologické vulnerability. Tieto faktory sú v interakcii s výchovnými praktikami rodičov, kvalitou rodičovského správania, a rodičovské postoje a očakávania ku vzťahu rodič – dieťa, ktoré môžu, no nemusia facilitovať na optimálnom detskom vývine. Aj ďalšie faktory rodinného prostredia sa javia byť signifikantnými (Powel et al, 2006), vrátane rodinnej štruktúry (napr. slobodná matka vs. úplná rodina, veľkosť rodiny), kvalita manželského vzťahu v úplnej rodine, usporiadanie rodiny po rozvode a rola otca v rodine slobodnej matky, všeobecné osobnostné charakteristiky rodiča/rodičov a celková psychologická adjustácia.

4. Záver

Téma školskej úspešnosti je oblasťou, ktorá stále nie je dostatočne preskúmaná. Preto sa domnievame, že poznanie prediktorov, ktoré môžu potencionálne naznačiť, akým smerom sa bude uberať performancia dieťaťa v školskom prostredí, je dôležitá už v predškolskom veku. Obzvlášť u tých skupín detí, ktoré sú vulnerabilné v skupine rovesníkov, aj v širšom prostredí.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *APVV-0851-12 Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie*

Literatúra

ACHENBACH, T. et al., 2001. *Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology: practical applications.* New York: SAGE. ISBN 978-0-80397-247-6.

ACHENBACH, T. et L. RESCORLA, (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles.* Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families. ISBN 978-0-17608-589-6.

ČÁP, J. 1993. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. 1997. Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4

EGGER, H. et A. ANGOLD, 2006. Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313−337. ISSN 1469-7610.

GORMAN-SMITH, D. 2003. Developmental ecology of urban males' youth violence. In: *Developmental Psychology*, 39, 274-291. ISSN 1939-0599.

HELUS, Z. 1982. Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha: SPN, 1982.

HOLÚBKOVÁ, K. 2010. Školská úspešnosť očami učiteľov základných a špeciálnych základných škôl. In V. medzinárodná konferencia doktorandov oborov psychológia a sociálna práca. Zborník príspevkov. Nitra : FSVZ UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-699-9

HOLÚBKOVÁ, K., GLASOVÁ, M. 2011. Stratégie podpory školskej úspešnosti v diskurze učiteľov. In MVEK 2011. Prešov: Katedra Pedagogiky FHPV PU, 2011.

HVOZDÍK, J. 1986. Základy *školskej* psychológie. Bratislava: SPN. 1986.

KIM-COHEN, J. et al., 2006. MAOA, maltreatment, and gene-environment interaction predicting children's mental health: New evidence and a meta-analysis. In: *Molecular Psychiatry*, 11, 903-913. ISSN 1467-5578.

KOHOUTEK, R., 2000. *Základy psychologie osobnosti.* Praha: Akademická nakladatelství. ISBN: 978-80-7204-156-5.

KOŽÁROVÁ, J. 2014. *Analýza komplexnej rehabilitácie detí* v *predškolskom veku s problémovým správaním.* Dizertačná práca. Školiteľ: prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
LOEBER, R. et D. FARRINGTON, 2000. Epidemiology of juvenile violence. In: *Youth Violence and Juvenile Justice.* 9(4), 733-748. ISSN 1556-2040.
MATULČÍKOVÁ, M. 1997. Úspešnosť. In ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. 1997. Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4
POWELL, D. e et al., 2006. Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. In: *Infants and Young Children*, 19, 25−35. ISSN 1550-5081.
SAMEROFF, A. et R. SEIFER, 2004. Contextual contributors to the assessment of infant mental health. In: DelCarmen-Wiggins R. et Carter A, eds. *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment.* New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19514-438-3.
SMITH, B. et L. FOX, 2003. *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior.* Tampa, FL: Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior, University of South Florida. ISBN 978-0-30648-560-2.
VÁGNEROVÁ, M., 2005. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2461-074-0.
YOUNGSTROM, E. et M. WEIST, 2003. Exploring violence exposure, stress, protective factors and behavioral problems among inner-city youth. In: *American Journal of Community Psychology.* 32(1), 115-129. ISSN 1573-2770.

Kontakt

Mgr. Jana Kožárová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov
jana.kozarova@unipo.sk

Prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov
maria.podhajecka@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

INKLUZYJNE PODEJŚCIE DO EDUKACJI DZIECI Z PROBLEMOWYMI ZACHOWANIAMI W PRZEDSZKOLU

INKLUZÍVNY POHĽAD NA EDUKÁCIU DETÍ S PROBLÉMOVÝM SPRÁVANÍM V MATERSKEJ ŠKOLE

Mirosława SOCHA – Vladimír GERKA – Mária PODHÁJECKÁ

Abstrakt

Artykuł stanowi próbę rozpoznania i opisania sytuacji dzieci z problemowymi zachowaniami w kontekście inkluzyjnej edukacji przedszkolnej. Autorzy przedstawiają zagadnienie w świetle literatury przedmiotu, prawa oświatowego i badań własnych.

Słowa kluczowe: dzieci z problemowymi zachowaniami, inkluzyjna edukacja, przedszkole

Abstrakt

Príspevok sa snaží identifikovať a opísať situácie, prejavy detí s problémovým správaním v kontexte inkluzívnej predškolskej edukácie v materskej škole. Autori predkladajú problém v svetle preštudovanej literatúry, legislatívnych dokumentov a vlastnej bádateľskej aktivity.

Kľúčové slová: deti s problémovým správaním, inkluzívna edukácia, materská škola

Wstęp

Deklaracja z Salamanki (1994) dała impuls rządom wielu krajów Europy i świata do upowszechniania w edukacji idei inkluzji (włączania), która jest koncepcją edukacyjno-filozoficzną opartą na humanistycznych i personalistycznych teoriach wychowania.

Pojęcie *inkluzja* jest definiowane jako kategoria opozycyjna wobec wykluczenia, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej, albo nie spełniających normatywnych oczekiwań lub wzorów społeczności dominujących (w tym szkoły) (Slee za: Śliwerski, 2013). T. Zacharuk twierdzi, że inkluzja „ … oznacza w istocie edukację dla każdego, szczególnie dla najsłabszych i będących w największej potrzebie" (Zacharuk, 2008, s. 65). Zatem w przedszkolu lub w szkole wszystkie dzieci mogą się uczyć w różnym tempie, a rolą nauczycieli jest je wspierać w tym procesie poprzez dostosowywanie oddziaływań edukacyjnych do ich zróżnicowanych potrzeb i możliwości, wynikających z indywidualnego tempa (przebiegu) rozwoju (Firkowska-Mankiewicz, 2008, Žolnová, 2013). M. Zelina, ukazując różnice między pedagogiką inkluzyjną, a integracyjną zauważa „W inkluzyjnym paradygmacie chodzi o akceptację różnorodności uczniów. Różnorodność rozumie się jako oczywistość. Jedną z podstawowych charakterystyk inkluzji jest hete-

rogenność uczniów w grupie" (Zelina, 2012, s. 9). Można stwierdzić, że paradygmat inkluzyjny w pedagogice zakłada pełne uczestnictwo dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (zagrożonych wykluczeniem społecznym) w systemie kształcenia i wychowania w jednej różnorodnej grupie w przedszkolu lub w szkole ogólnodostępnej.

Dodać należy, że edukacja inkluzyjna nie dotyczy tylko tych dzieci, u których już stwierdzono (rozpoznano) specjalne potrzeby edukacyjne, lecz także i tych narażonych na wykluczenie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym ze względu na przejawiane przez nie zachowania, na przykład problemowe, których źródła tkwią najczęściej w niedoborach kompetencji emocjonalnych i społecznych.

1. Dzieci z problemowymi zachowaniami w przedszkolu

Problematyka dzieci z problemowymi zachowaniami jest przedmiotem licznych wieloaspektowych badań i dyskusji naukowych prowadzonych na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci przez wielu badaczy, teoretyków i praktyków (Kubiak, 2011, Bloomquist (2010), Rescorla i współp. (2011), Achenbach (2001), Baďuríková (2005), Leskovjanská (2009), Lipnická (2014), Majzlánová (1998), Michalová (2012), Obuchowska (2009), Ogden (2012), Podhájecká – Socha – Gerka (2012, 2013, 2014), Podhájecká – Kožárová (2013, 2014), Sagi (1995), Socha (2013), Vágnerová (2000, 2005), Vojtová (2010), Winterhoff (2011), Tisovičová (2007), Train (2001), Žolnová (2013). Z analizy literatury przedmiotu wynika, że zagadnienie to jest złożone i wieloznaczne, co znajduje swoje odzwierciedlenie w stosowanej terminologii. Dzieci w wieku przedszkolnym przejawiające problemowe zachowania (eksternalizowane i internalizowane) określane są najczęściej jako: nieposłuszne, buntownicze, agresywne, nadruchliwe, trudne, niegrzeczne, płaczliwe, izolujące się od innych, nieśmiałe, niechętne do udziału w zabawach, nadwrażliwe. Ich zachowania określane są jako niepokojące, niepożądane, niewłaściwe, trudne, zaburzone, ryzykowne, kłopotliwe, uciążliwe, niestosowne, nietypowe, problemowe, problemy z zachowaniem, problemy zachowania i inne. Trudności przysparza także definiowanie pojęcia „problemowe zachowania", które autorzy artykułu odnosząc się do dzieci w wieku przedszkolnym rozumieją jako obserwowalne zachowania, które w warunkach przedszkola utrudniają nauczycielom realizację procesu edukacyjnego, a przede wszystkim dezorganizują zajęcia i zabawy innym dzieciom (Bloomquist, 2010, Kubiak, 2011, Podhájecká – Socha, 2013). Taki sposób definiowania tego pojęcia ujmuje zachowania dzieci jako problemy (oraz wyzwania pedagogiczne), wskazując na ich ujemne skutki społeczne w kontekście realizacji celów wychowania przedszkolnego skoncentrowanych na wspieraniu dzieci w rozwoju i edukacji.

Trudne jest także diagnozowanie u dzieci zachowań tego typu, ponieważ różnice między normatywnymi, a problemowymi zachowaniami przedszkolaków są niejednoznaczne, wiele z nich ma charakter przejściowy, uwarunkowany prawidłowościami rozwojowymi, aktualną sytuacją w rodzinie lub w grupie przedszkolnej (Kubiak, 2011, Kołakowski i Pisula, 2012, Michalová, 2012, Kožarova – Podhájecká, 2013, Deptuła, 2013). Dlatego też przy formułowaniu wniosków z diagnozy zachowań dzieci w wieku przedszkolnym zaleca się szczególną ostrożność, gdyż ich problemowe zachowania zazwyczaj niczego jeszcze nie przesądzają, jednakże mogą być powodem przypuszczeń, że ich rozwój będzie się różnił od rozwoju pozostałych rówieśników (Schaffer, 2005, s. 142). Zarówno pedagodzy, jak i psycholodzy piszą, iż obserwowane u dzieci zachowania należy rozpatrywać jako konstrukt społeczny, uwzględniając wiek dziecka, jego sytuację rodzinną (wymagania stawiane dziecku, zasady przestrzegane przez rodziców i wpajane dziecku, zwyczaje kulturowe i moralne), płeć dziecka i wynikające

stąd różnice w ocenie zachowania, poziom tolerancji rodziców bądź nauczycieli itp. (Pecyna, 2010, Michalová, 2012).

Za istotne wyróżniki problemowych zachowań dzieci uznaje się: nietypowość dla danego wieku, nasilanie się w czasie, wzmożone natężenie i częstotliwość występowania, stosunkowo długi czas utrzymywania się i dotkliwe następstwa (Kołakowski, Pisula, 2012,Navratil, Mattioli, 2011, Kubiak, 2011, Al-Sahel, 2006, **Kamińska-Reyman, 2005**). Nauczyciele przedszkoli powinni objąć szczególną uwagą dzieci, u których występuje:

- częsta (codzienna) i/ lub nasilona agresja (kopanie, szarpanie, plucie, rzucanie przedmiotami),
- agresja przejawiająca się w interakcji z dorosłymi,
- buntowniczość i opozycyjność (odrzucanie i opór wobec wymagań) w różnych sytuacjach,
- całościowo negatywna interakcja społeczna,
- chroniczny negatywny nastrój (dziecko jest zagniewane, przykre, rozdrażnione),
- nieokiełznane zachowanie (dziecko jest dokuczliwie aktywne mimo kontroli, jego zachowanie eskaluje i trwa długi czas),
- negatywistyczne zachowanie przejawiające się w wielu kontekstach (tj. tak w przedszkolu, jak i w domu),
- wymaganie przez dziecko intensywnej interwencji ze strony pedagoga przedszkolnego, aby się uspokoić,
- zachowanie naruszające relacje społeczne i uczęszczanie do przedszkola,
- wydalenie dziecka z przedszkola w przeszłości,
- niekorzystny wpływ zachowania dziecka na własny rozwój (tj. oddziałuje na zdolność dziecka do nabywania społecznych i emocjonalnych osiągnięć rozwojowych) (Kožárová, Podhájecká, 2013).

Analiza literatury przedmiotu wiedzie do konstatacji, iż przyczyny występowania zachowań problemowych także są różnorodne i złożone - wiele czynników może je wywoływać, różnorodne ich układy mogą powodować różne zachowania dziecka (często są to syndromy). Według M. Podhájeckiej i V. Gerki (2014) problemowe zachowania u dzieci w wieku przedszkolnym najczęściej są konsekwencją:

- naśladowania wzorów zachowań, z którymi dzieci spotkały się w poprzednich okresach rozwojowych,
- niedostatecznego zrozumienia tego, czego się od nich oczekuje,
- nierozwiązanych konfliktów w otoczeniu społecznym dziecka,
- współzależności czynników rozwojowych (np. genetycznych, stanu zdrowia, opóźnień lub dysharmonii rozwoju itp.).

Uznając, że dzieci w wieku przedszkolnym przejawiające problemowe zachowania są zagrożone niedostosowaniem społecznym, należy podejmować wobec nich działania wspierające całościowy ich rozwój, by mogły skutecznie wypracowywać sposoby radzenia sobie z własnymi trudnymi emocjami i zachowaniami (Podhájecká, 2013, Deptuła, 2013, Andrzejewska, 2013, Kruk-Lasocka, 2012 i inni).

Punktem wyjścia do działań w tym zakresie jest prawo oświatowe, w ramach którego przedszkola realizują wielospecjalistyczną i wieloaspektową diagnozę obejmującą nie tylko zacho-

wania i umiejętności dzieci, ale także historię ich życia, uwarunkowania środowiska edukacyjnego przedszkolnego, domowego i społecznego.

2. Analiza podstawowych uwarunkowań prawnych umożliwiajacych dzieciom z problemowymi zachowaniami realizację inkluzyjnej edukacji w przedszkolach w Polsce i na Słowacji

Dzieci w wieku przedszkolnym przejawiajace problemowe zachowania są niewątpliwie zagrożone niedostosowaniem społecznym, zaburzeniami zachowania, a w konsekwencji wykluczeniem społecznym. Z tych też względów należy rozpoznawać i zaspakajać ich specjalne potrzeby edukacyjne, co stanowi powinność przedszkola i zarazem warunek skutecznej pomocy dzieciom. Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne" oznacza sytuację, w której dziecko nie jest w stanie sprostać wymaganiom edukacyjnym bez specjalnej (specjalistycznej) pomocy pedagogicznej, a więc użycia specjalnych programów, metod, form i środków dydaktycznych zintegrowanych koncepcyjnie, organizacyjnie i metodycznie (Szumski, 2006, s. 105). Można sądzić, że służyć tym celom mogą warunki inkluzyjnej edukacji tworzone już od etapu wychowania przedszkolnego.

Realizację idei inkluzji w wychowaniu i kształceniu umożliwia polska Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, która stanowi, iż *Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotowania go do wypełniania obowiązków rodzinnych, obywatelskich w oparciu o zasadę solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.* W myśl tego przepisu prawnego *System oświaty zapewnia w szczególności: realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednio do wieku i osiągniętego rozwoju* (Art. 1). Prawa dzieci w wieku przedszkolnym do edukacji dostosowanej do ich potrzeb i możliwości rozwojowych, a także uzyskiwania pomocy pedagogicznej i psychologicznej zagwarantowane zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30.04.2013 r. (Dz. U. z 2013 r., poz. 532), a także w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Dz. U. z 2012 r., Nr 0, poz. 977, Dz. U. z 2014 r., poz. 803). Biorąc pod uwagę problematykę omawianą w tym artykule, dzieciom (w tym z problemowymi zachowaniami) z uwagi na ich specjalne potrzeby edukacyjne udzielana jest pomoc w bieżącej pracy z dzieckiem będącym członkiem grupy przedszkolnej, w której nauczyciele (zgodnie z założeniami inkluzji) realizują programy przeznaczone dla wszystkich dzieci i indywidualne (między innymi wspomagania i korygowania rozwoju w roku poprzedzającym rozpoczęcie przez nie edukacji w klasie 1. lub indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne).

Prawa dzieci słowackich do edukacji, w tym włączającej, są zawarte w przepisach dotyczących szkolnictwa z 2008 roku č. 245 Z. z. o výchove a vzdelávaní. Ideę inkluzji respektuje także Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008), w którym istnieje zapis o równych prawach wszystkich dzieci, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do wychowania i kształcenia w jednej grupie przedszkolnej. Nauczyciele przedszkoli słowackich także zobowiązani są do opracowywania indywidualnych programów z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Należy dodać, iż na mocy polskich i słowackich przepisów prawnych nauczyciele przedszkoli dostosowują treści edukacyjne, metody i organizację nauczania do możliwości psychofizycznych dzieci, umożliwiając im korzystanie z pomocy pedagogicznej i psychologicznej oraz ze specjalnych metod i form pracy dydaktycznej (Klim-Klimaszewska, 2010, Fedorko, 2014).

3. Dzieci z problemowymi zachowaniami w inkluzyjnej edukacji przedszkolnej – wnioski z badań własnych

Autorzy artykułu zakładają, że proces włączania rozpoczynający się od etapu wychowania przedszkolnego może przynieść pozytywną zmianę w życiu wielu dzieci, w tym z problemowymi zachowaniami, pod warunkiem jednak, że będzie uwzględniał ich perspektywę, a także perspektywę rówieśników, nauczycieli i rodziców. Jest to warunek konieczny, gdyż „… każda z prespektyw jest inna i pokazuje różne obszary trudności w realizacji idei włączania" (Kruk-Lasocka, 2012). Rozpoznawanie i opisywanie tego fenomenu z perspektywy studentów, nauczycieli i dzieci jest realizowane przez autorów artykułu od 2012 roku w przedszkolach polskich i słowackich i w ramach projektu KEGA 024PU-4/2013 KEGA *Interdisciplinárne koncipovanie a aplikovanie edukačných programov pre deti s problémovým správaním. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013.*

Celem dotychczas przeprowadzonych badań było:

1. poznanie i przedstawienie jakie problemowe zachowania zaobserwowali studenci (N=119) specjalności wychowanie przedszkolne u dzieci 4-6-letnich w polskich przedszkolach i które z nich sprawiały im najwięcej trudności podczas praktyk pedagogicznych (Podhájecká – Socha, 2012);
2. poznanie i przedstawienie jakie problemowe zachowania zaobserwowali nauczyciele wychowania przedszkolnego (N=62) u dzieci 4-6-letnich w przedszkolach oraz które z tych zachowań sprawiały największe trudności badanym nauczycielom w Polsce i na Słowacji (Podhájecká – Socha, 2013);
3. rozpoznanie i przedstawienie subiektywnych preferencji dzieci 5-letnich z grup przedszkolnych w Polsce i na Słowacji (N=48) w sferze interakcji rówieśniczych w zabawie (ustalenie kto z kim najchętniej i najmniej chętnie wchodzi w kontakty interpersonalne) oraz porównanie wyników badań w tym zakresie w oparciu o opinie o dzieciach odrzuconych i izolowanych przez rówieśników wyrażane przez nauczycielki (N=4) pracujące w badanych grupach. Autorzy założyli, że badania pozwolą na identyfikację dzieci z grup ryzyka problemowych zachowań (Podhájecká – Socha – Gerka – Kiełbasa, 2014).

Wnioski wynikajace z badań opinii studentów:

- badani studenci najczęściej obserwowali u dzieci w przedszkolach następujące problemowe zachowania: nadruchliwość (ponad 14 % odpowiedzi), agresywność (ponad 13 %), płaczliwość (ponad 12 %), izolowanie się dzieci od grupy (9,7 %), trudności w skupianiu uwagi i odmowa wykonywania poleceń (ponad 8 %), niechęć do podporządkowywania się przez dzieci ustalonym zasadom i regułom (ponad 6 %);
- największych trudności doświadczają oni w radzeniu sobie z następującymi problemowymi zachowaniami (225 odpowiedzi w 13 kategoriach): nadruchliwość (ponad 16 %), agresywność (prawie 13 %), odmowa wykonywania poleceń (ponad 12 %), płaczliwość (prawie 9 %), niechęć do podporządkowywania się ustalonym zasadom oraz regułom (ponad 8 %) (Podhájecká – Socha, 2012).

Wnioski z badań nauczycieli przedszkoli polskich i słowackich:

- najczęściej obserwowanym przez badanych nauczycieli problemowym zachowaniem dzieci w była w polskich przedszkolach nadruchliwość, a w słowackich agresywność;

- istotne statystycznie różnice wystąpiły w opiniach badanych nauczycieli polskich i słowackich dotyczących obserwowanych przez nich następujących kategorii problemowych zachowań dzieci: odmowa wykonywania poleceń, agresywność, szybkie „przerzucanie się" z jednej czynności na drugą, niechęć do brania udziału w zabawach i izolowanie się od grupy, nadwrażliwość (łatwo je zranić), hałaśliwość, lęk przed jedzeniem oraz problemy komunikacyjne. Wyniki badań w tych obszarach skłaniają do dalszych badań i dociekań;
- nie wystąpiły istotne statystycznie różnice w opiniach badanych nauczycieli z przedszkoli polskich i słowackich dotyczących następujących kategorii problemowych zachowań dzieci: przeszkadzanie innym dzieciom w zabawie, trudności w skupianiu uwagi, płaczliwość, nieśmiałość, obrażanie się, brak umiejętności czekania, niechęć do brania udziału w zabawach z izolowaniem się od grupy, wymuszanie dużej uwagi, kłamstwa i trudności z wydalaniem;
- zachowaniem sprawiającym nauczycielom największe trudności w przedszkolach polskich i słowackich była *nadruchliwość.* W tej kategorii istnieje statystycznie istotna różnica między danymi uzyskanymi od nauczycieli polskich i słowackich, co wymaga dalszych szczegółowych badań.

Wnioski z badań dzieci 5-letnich z przedszkoli polskich i słowackich:

- dzieci częściej odrzucały rówieśników przejawiających w zachowaniu: nadmierną ekspansywność, hałaśliwość, agresywność, buntowniczość, nadpobudliwość, zakłócenia komunikacji werbalnej, bierność, co jest zbieżne z wynikami badań naukowych, wskazujących, że są one częstym powodem odrzucenia rówieśniczego (Deptuła, 2013);
- dzieci izolowane i odrzucone (o niskim statusie socjometrycznym) przejawiają silne dążenie do kontaktów z innymi dziećmi;
- dzieci kontrowersyjne (o dużej liczbie zarówno wyborów pozytywnych, jak i negatywnych) należy objąć pogłębioną obserwacją;
- informacje z rozpoznania relacji w badanych grupach należy wykorzystać do działań pedagogicznych służących modyfikowaniu przejawianych przez dzieci problemowych zachowań, co może zapobiec utrwalaniu się ich;
- działania wspierające badane dzieci (np. z wykorzystaniem programu do wspierania dzieci w rozwoju psychospołecznego) mogą wpłynąć na poprawę ich statusu socjometrycznego, a tym samym przeciwdziałać zagożeniu niedostosowaniem społecznym.

Zakończenie

Zdaniem J. Kruk-Lasockiej (2012) warunkiem powodzenia inkluzji jest bezwarunkowa akceptacja dzieci i ich różnorodnych, specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, które należy umiejętnie rozpoznawać i zaspakajać we współpracy w zespole ze specjalistami z przedszkola i spoza niego oraz rodzicami. Zwiększanie szans życiowych i edukacyjnych dzieci przejawiających problemowe zachowania w warunkach przedszkola jest możliwe przy udziale nauczyciela, którego charakteryzuje „ … odpowiedzialność za kształtowanie człowieczeństwa, współkreowanie osobowości dziecka, umiejętność dostrzegania jego potencjału i talentu oraz wspieranie go w rozwoju. Ważna jest także empatia, gdyż jak pokazują badania, nauczyciel o wysokim poziomie empatii, spolegliwości i refleksyjności ma zdecydowanie większe szanse

zrealizowania indywidualnego planu rozwojowego każdego dziecka, uwzględniającego jego zdolności" (Muchacka, 2010, s. 19).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *KEGA* 024PU-4/2013 *Interdisciplinárne koncipovanie a aplikovanie edukačných programov pre deti s problémovým správaním*.

Literatura

ACHENBACH, Thomas et al., 2001. *Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology: practical applications.* New York: SAGE. ISBN 978-0-80397-247-6.

BAĎURÍKOVÁ, Zita, 2005. Problémové správanie detí v materskej škole. In: *Predškolská výchova*, Roč. 59, č. 4, s. 1 – 9. ISSN 0032-7220.

DEKLARACJA Z SALAMANKI, oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. http://rownosc.info/customers/rownosc/web/attachments/099825f70dfe82ee52b5d4344b22b42fa87a7d7d.pdf. Salamanka, Hiszpania, 7-10 czerwca 1994

DEPTUŁA, Maria, 2013. *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 978-83-0116-952-7.

FEDORKO, Vladimír, 2014. *U nás v* škôlke. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-611-5.

GUZIOVÁ, Katarína, PODHÁJECKÁ, Mária, GMITROVÁ, Vlasta, et al., 2008. Š*tátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.* Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-969407-5-2.

KLIM-KLIMASZEWSKA, Anna, 2010. *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica. ISBN 978-83-89700-23-0.

KOŽÁROVÁ, Jana, PODHÁJECKÁ, Mária, 2013. Možnosti diagnostikovania detí s problémovým správaním v predškolskom veku. In: DUBAYOVÁ, Tatiana, ŽOLNOVÁ, Jarmila, ed. Študent na *ceste k praxi II.* Prešov: Prešovská univerzita, s. 150 – 163. ISBN 978-80-555-0540-5.

KOŽÁROVÁ, Jana, PODHÁJECKÁ, Mária, 2014. Dieťa v predškolskom veku s problémovým správaním – prevalencia a faktory podmieňujúce jeho vznik. In: Špeciálny *pedagóg*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. Roč. 3, č. 1, s. 16 – 25. ISSN 1338-6670.

KRUK-LASOCKA, Joanna, 2012. *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. ISBN 978-83-62302-44-4.

KUBIAK, Hanna, 2011. Jak pomagać dziecku z problemami w zachowaniu w wieku przedszkolnym. In: KRAUZE-SIKORSKA, Hanna, KUSZAK, Kinga, ed. *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju.* Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji, s. 281 - 298. ISBN 978-83-60038-31-4.

Interdisciplinárne koncipovanie a aplikovanie edukačných programov pre deti s problémovým správaním. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. KEGA 024PU-4/2013

LESKOVJANSKÁ, Gabriela, 2009. Spôsoby eliminácie problémového správania detí pri preventívno-výchovnej práci s triednym kolektívom. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 18, č. 4, s. 1-4. ISSN 1335- 0404.

LIPNICKÁ, Milena, 2014. *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-677-1.

MAJZLÁNOVÁ, Katarína, 1998. *Poruchy správania u detí predškolského veku.* Bratislava: Humanitas. ISBN 80-967890-4-X.

MATULČÍKOVÁ, Mária, 2003. Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 38, č. 2, s. 161 – 174. ISSN 055-5574.

MICHALOVÁ, Zdenka, 2012. *Předškolák s problémovým chováním.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.

MUCHACKA, Bożena, 2010. Możliwości współczesnej edukacji dziecka w kontekście jego potrzeb. In: Ogrodzka-Mazur, Ewa, Szuścik, Urszula, Zalewska-Bujak, Małgorzata, ed. *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce,* t. II. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 13 - 20. ISBN 978-83-7587-466-2.

OBUCHOWSKA, Irena, 2009. Problemowe zachowania uczniów. In: KRUSZEWSKI, Krzysztof, ed. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 375 - 412. ISBN 83-01-14239-1.

PODHÁJECKÁ, Mária, GERKA, Vladimír, 2013. *Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego* świata. 1. wydanie. Warszawa: Erica. ISBN 978-83-62329-90-8.

PODHÁJECKÁ, Mária, GERKA, Vladimír, 2014. Harmonizácia rozvojových oblasti osobnosti dieťaťa s problémovým správaním v podmienkach materskej školy. In: *Predškolská* výchova. Roč. 68, č. 6 , s. 8 - 18, ISSN 0032-7220.

PODHÁJECKÁ, Mária, SOCHA, Mirosława, 2012. Interdisciplinary designing and application of educational programs for kindergarten children with behavioural problems. In: *Theoretical and practical dimensions of contemporary education.* Selected issues. Nowy Sacz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Saczu, s. 118 - 126. ISBN 978-83-63196-34-9.

PODHÁJECKÁ, Mária, SOCHA, Mirosława, 2012. Problemowe zachowania dzieci w przedszkolu w opinii studentów. In: *Acta Paedagogicae Presoves - Nova Sandes*. Annus VIII. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 85 - 98. ISBN 978-80-555-0604-3.

PODHÁJECKÁ, Mária, SOCHA, Miroslawa, GERKA, Vladimír. 2013. Współpraca przedszkola z rodzicami dzieci przejawiających problemowe zachowania. In: *Peadagogica at utilitatem disciplinae*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. Roč. 9. s. 49 – 67. ISSN 1895-6459.

PODHÁJECKÁ, Mária, SOCHA, Miroslawa. 2014. Проблемные поведения ребята в детском саду с перспективы учителей. In: *Возможности и ограничения современной образовательной действительности.* Siedlce: ELPIL – Jaroslaw Pilich, s. 20 - 43. ISBN 978-83-934036-3-9.

PODHÁJECKÁ, Mária, SOCHA, Mirosława, GERKA, Vladimír, KIEŁBASA, Marzena, 2014. Problemowe zachowania w partnerstwie podczas zabaw – ustalenia z dziecięcych interakcji grupowych w przedszkolach polskich i słowackich. In: Klim-Klimaszewska, Anna, Jagiełło, Ewa, ed. *Edukacja ku przyszłości. Wyzwania i zaniechania w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu wczesnoszkolnym.* Tom 1. Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe, s. 167 - 185. ISBN 978-83-62160-19-8.

RESCORLA, Leslie, et al., 2011. International Comparison of Behavioral and Emotional Problems in Preschool Children: Parent´s Reports from 24 Societies. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology.* 40 (3), p. 456 – 467. ISSN 1537-4424.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r., (Dz. U. z 2013 r., nr 0, poz. 532).

SAGI, Alexander, 1995. *Problémové děti v mateřské škole.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-067-7.

SCHAFFER, H. Rudolph, 2005. *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 978-83-01-14534-7.

ŚLIWERSKI, Bogusław, 2013. *Pedagodzy dyskutują o edukacji wobec różnicy i inkluzji* [online]. [cit. 10.10.2014]. Dostupné z: http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/09/pedagodzy-dyskutuja-o-edukacji-wobec.html.

SZUMSKI, Grzegorz, 2012. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN: 978-83-01-14711-2.

TISOVIČOVÁ, Antónia, 2007. *Poruchy správania a ich klasifikácie.* Ružomberok: Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita. ISBN 978-80-8084-161-4.

TRAIN, Alan, 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-131-2.

TRAIN, Alan, 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 (Dz. U. z 1991 r. Nr 56, poz. 458 z późn. zm.).

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Psychologie problémových dětí a mládeže: učební text pro vychovatele obor speciální pedagogika.* Liberec: TU PdF. ISBN 978-80-708-3378-0.

VOJTOVÁ, Věra, 2010. *Inkluzívni vzdělávání žáku v riziku a s poruchami chování jako perspektíva kvality života v dospělosti.* Brno: Mararykova univerzita. ISBN 978-80-210-5159-1.

WINTERHOFF, Michael, 2011. *Proč se z našich dětí stávají tyrani*. Praha: Ikar. ISBN 78-80-249-1564-7.

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

ZELINA, Miron, 2012. Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky. In: Špeciálny *pedagóg*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. Roč. 1, č. 1, s. 9 - 12. ISSN 1338-6670.

ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.
ŽOLNOVÁ, Jarmila, 2013. *Základy pedagogiky psychosociálne narušených.* Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0842-9.

Kontakt

Mgr. Mirosława Socha
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz, Poland
m.socha@onet.eu

Mgr. Ing. Vladimír Gerka
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov, Slovakia
vladimirg@orthodox.sk

Prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov, Slovakia
maria.podhajecka@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

PRÍSTUPY ETOPÉDOV K ĎALŠIEMU VZDELÁVANIU V OBLASTI ELIMINÁCIE PREJAVOV AGRESIVITY KLIENTOV V REEDUKAČNÝCH CENTRÁCH

ETHOPEDY SPECIALISTS AND THEIR APPROACHES TO THE FURTHER TRAINING IN THE SPHERE OF CLIENTS' MANIFESTATIONS OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN RE-EDUCATIONAL CENTRES

Anna SEMANOVÁ – Ladislav HORŇÁK

Abstrakt

Príspevok reflektuje aktuálne prístupy vychovávateľov – etopédov dvoch reedukačných centier k ďalšiemu vzdelávaniu v oblasti eliminácie prejavov agresivity klientov zariadenia, s ktorými sú v rámci výkonu svojej profesie konfrontovaní. Pri skúmaní ich potrieb, ale aj názorov a prianí sme v rámci prieskumu použili kvalitatívnu metódu ohniskovej skupiny. Výsledky prieskumu preukázali, že vychovávatelia sú otvorení osvojeniu si a nácviku nových a efektívnych prístupov na elimináciu prejavov agresivity klientov, avšak ich očakávania týkajúce sa efektívnosti sú rozdielne.

Kľúčové slová: etopéd, reedukačné centrum, vzdelávanie, agresivita, eliminácia prejavov agresivity

Abstract

This conference paper reflects the current approaches of educators, special education teachers for pupils with psychological disturbances, from two re-educational centres to further training in the sphere of the elimination of aggressive behaviour of the clients they come into contact with in the facilities. The qualitative method of focus group was applied when examining their needs as well as their opinions and wishes. Survey results showed the willingness of educators to learn and train effective approaches to eliminate clients' manifestation of aggression. However, their expectations concerning its effectiveness vary.

Key words: ethopedy specialist, re-educational centre, training, aggression, elimination of aggressive behaviour

1. Profesiogram špeciálneho pedagóga – etopéda v reedukačnom centre

Špeciálny pedagóg – etopéd – vychovávateľ v reedukačnom centre vykonáva špeciálno-pedagogickú činnosť zameranú na formovanie osobnosti detí a mladistvých s psychosociálnym narušením v smere dosiahnutia preventívnych a prevýchovných cieľov (Žolnová 2013). Žilínek (1997, In: Žolnová 2013) úlohu etopéda špecifikuje a uvádza, že jeho základnou úlohou je pod-

porovať klientelu reedukačného centra v pozitívnych prejavoch a konaniach, a súčasne vedieť ho včas zastaviť a usmerniť, ak je jeho konanie v rozpore s požiadavkou pre jeho osobnostný rozvoj, pričom rešpektuje individualitu jedinca a necháva mu priestor na samorozhodovanie a prijatie následkov za svoje konanie. Opierajúc sa o ustanovenie §131 ods. 3 písm. a - c zákona 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) cieľom jeho špeciálnopedagogickej činnosti je okrem primárneho zvyšovania úrovne ich výchovného prospievania aj vzdelávacie prospievanie a to aplikáciou špeciálno-pedagogických metód, technik a korektívnych i reedukačných postupov, ktoré zodpovedajú súčasným poznatkom pedagogických vied a stavu praxe. Uvedené predpoklady na špeciálno-pedagogickú činnosť špeciálneho pedagóga – etopéda by mal jedinec nadobudnúť počas svojho pregraduálneho vzdelávania. Ako uvádza Žolnová (2013, s. 66) je ideálne, ak etopéd „*má vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v odbore špeciálna pedagogika v špecializácii pedagogika psychosociálne narušených*“. Podľa Tisovičovej (2003, In: Žolnová 2013) je vhodné, aby sa špecializácia špeciálneho pedagóga – etopéda realizovala už v bakalárskom stupni vysokoškolského štúdia a pokračovala v nadväzujúcom magisterskom stupni štúdia. Vzhľadom k tomu, že klientmi reedukačných centier sú aj jednotlivci s rôznym stupňom mentálneho postihnutia, bolo by ideálne, ak by bol etopéd absolventom druhého stupňa vysokoškolského štúdia špeciálnej pedagogiky v špecializácii pedagogiky psychosociálne narušených a pedagogiky mentálne postihnutých (Žolnová 2013). Ako však prax ukazuje, absolventi týchto odborov nemajú vždy motiváciu zamestnať sa v reedukačnom centre, prípadne pracovať v ňom dlhodobo a vzhľadom na širšie možnosti ich uplatnenia sa zamestnajú v inom type vzdelávacieho alebo výchovného zariadenia. Preto je takmer bežné, že v reedukačnom centre pracujú odborníci bez adekvátneho vzdelania, ktoré si však časť z nich v priebehu svojej praxe dopĺňa externou alebo rozširujúcou formou štúdia. Podľa Škovieru (2002, s. 27) pozitívami vzdelaného etopéda – vychovávateľa v porovnaní s „nevzdelanými“ vo vzťahu k dieťaťu sú predovšetkým v tom, že:

- pozná správanie dieťaťa v mnohých špecifických situáciách;
- dokáže analyzovať situáciu a dynamický na ňu reagovať v primeranom časovom rámci, pričom nie je bezradný, ale naopak, on je ten, kto poskytuje istoty;
- jeho ľudská i odborná autorita vytvárajú kompaktný celok;
- v základných veciach je zodpovedný za svoje úspechy i neúspechy a nepresúva ich mimo seba;
- má širší priestor na skutočnú profesijnú sebarealizáciu a výchovu ako dialóg.

Pedagogická spôsobilosť nadobudnutá štúdiom, prípravou, ale aj osobnostnými predpokladmi pre vykonávanie profesie špeciálneho pedagóga je potom bližšie špecifikovaná v kľúčových kompetenciách špeciálneho pedagóga – etopéda. Kaleja (2013, s. 214-216) uvádza nasledujúce kompetencie špeciálneho pedagóga so špecializáciou na etopédiu:

- hlboké znalosti z odborov špeciálnej pedagogiky, psychológie, patopsychológie, psychiatrie;
- činnosti preventívne, profylaktické, metodické, terapeuticko-formatívne, terapeuticko-reedukačné, diagnostické, katamnestické;
- znalosť pedagogicko-psychologickej a špeciálnopedagogickej charakteristiky dieťaťa v systéme výkonu ústavnej a ochrannej výchovy;
- znalosť ďalších špecifík v oblasti výchovy a vzdelávania i špeciálnopedagogickej intervencie;
- znalosť účinných procesov potrebných k etopedickej intervencii.

Je zrejmé, že uvedené úlohy a ciele etopéda v reedukačnom centre kladú na osobnostné a odborné kvality etopéda v reedukačnom centre zvýšené požiadavky, ktoré sú podľa Škovieru (2002, s. 26) tak vysoké, že vytvárajú až neživotný model ideálneho človeka so samými pozitívnymi vlastnosťami.

2. Zvládanie náročných výchovných situácii v procese reedukácie

Uvedené kompetencie, úlohy i ciele však vychádzajú a nadväzujú na potreby praxe, ktoré vyplývajú zo špecifickej klientely v reedukačnom centre a náročných výchovných situácií, ktorým sú etopédi počas výkonu svojej profesie vystavení. Ide o drobné i väčšie narušenia disciplíny, priestupky, konflikty s klientmi i medzi klientmi navzájom či prejavy šikanovania. Ako uvádzajú Čáp a Mareš (2007, s. 267) každý učiteľ má v triede v priemere troch „rušiteľov mieru" a jedného „hrubiána" s agresívnym správaním a inými priestupkami. Analogická situácia je aj v reedukačnom centre. Navyše pri konštelácii klientov so závažnejšími symptómami dificilít alebo poruchami správania disociálneho či asociálneho charakteru, neurotickými poruchami či abstinenčnými prejavmi po umiestnení v reedukačnom centre aj závažnejšia. Etopédi sú zo strany klientov reedukačného centra potom vystavení neprimeranému striedaniu nálad, nevypočítateľnému správaniu, výbuchmi zlosti, agresivity či deštruktívnymi tendenciami v správaní. Stret s takýmito prejavmi správania klientov v reedukačnom centre je pre každého etopéda stresujúci, zaťažujúci, vyčerpávajúci a pri dlhodobom pretrvávaní bez pozitívnych účinkov intervencie až neurotizujúci.

Ako uvádza Ständel (1988, In: Daniel, Sarmány Schuller 1999, s. 154) pri riešení uvedených náročných výchovných situácii je dôležité jednak to, či je jednotlivec schopný redukovať neurčitosť situácie na základe svojich schopností, vedomostí a skúseností a následne jeho aktuálna kompetencia k riešeniu. Tieto predpoklady riešenia náročnej situácie sa potom prejavujú aj v pocite úspechu a uspokojenia a naopak, pri nízkej aktuálnej kompetencii prejavujúcej sa ako pocit napätia a neistoty, ktorý môže časom vyústiť až do efektu vyhasínania, tzv. syndrómu burnout. Ak sa jednotlivec stavia k uvedeným ťažkostiam len obranne je podľa Chernissa (In: Křivohlavý 1998, s. 49) proces vyhasínania zavŕšený. Potterová (1997, s. 12) pritom dodáva, že pri vyhorení ide o stratu motivácie spôsobenú pocitom bezmocnosti. Podľa Kalhousa a Obsta et al. (2002, In: Turek 2008) za jeden z možných spôsobov prevencie vyhasínania je ďalšie vzdelávanie pedagógov a čerpanie študijného voľna bez straty pracovného miesta.

3. Cieľ prieskumu

Na základe uvedených východísk, cieľom nášho prieskumu bola deskripcia a analýza prístupu etopédov k ďalšiemu vzdelávaniu v oblasti eliminácie prejavov agresivity klientov reedukačného centra.

4. Metodika prieskumu a výberový súbor

V rámci prieskumu sme použili kvalitatívnu metódu ohniskovej skupiny (focus group). Dôvodom výberu tejto metódy bola skutočnosť, že okrem priamych subjektívnych výpovedí vychovávateľov ako členov ohniskovej skupiny dochádza v rámci diskusie aj k skupinovej interakcii a teda k reagovaniu na vyslovené či doplňovaniu myšlienok ostatných členov, čím sme dosiahli objektívnejšie a komplexnejšie výsledky. Diskusia bola realizovaná s dvoma ohniskovými skupinami v dvoch reedukačných centrách. Výberový súbor tvorilo celkovo 13 partici-

pantov, 6 vychovávateliek a 6 vychovávateľov a na vyžiadanie svojej aktívnej účasti aj jedna vedúca výchovy. Prieskum sme realizovali v priebehu mesiaca apríl v roku 2014. Ohniskové skupiny sme so súhlasom vedenia reedukačného centra a účastníkov ohniskovej skupiny zaznamenávali na diktafón. Nahrávky sme prepísali a následne sme transkripcie vychádzajúc zo zakotvenej teórie Straussa a Corbinovej (1999) podrobili prvej fáze kódovania – otvorenému kódovaniu. Ako popisuje Miovský (2006, s. 228, 229) vzájomným porovnávaním a triedením významových jednotiek a v nich obsiahnutých pojmov sme najskôr jednotlivé pojmy zoskupili do kategórie. Kategórii sme následne prisudzovali charakteristiky, resp. vlastnosti, ktoré sme potom umiestnili na dimenzionálnej škále.

5. Výsledky prieskumu a ich interpretácia

Vychádzajúc z cieľa nášho prieskumu vyplynula otázka, či by vychovávatelia v rámci svojej praxe uvítali metodiku ako formu ďalšieho vzdelávania v oblasti eliminácie prejavov agresivity klientov reedukačných centier alebo naopak ďalšie vzdelávanie a metodiku považujú pri svojej práci za nepotrebné. Postupom otvoreného kódovania sa u účastníkov oboch ohniskových skupín vytvorili spoločné pojmy, ktoré sme zhrnuli do kategórie: **vzdelávanie a metodické materiály zamerané na intervenciu agresívneho správania klientov reedukačných centier**. Prvú ohniskovú skupinu (OH1) tvorili 4 ženy (priem. vek 42,5 rokov a s priem. dĺžkou praxe 15 rokov) a 3 muži (priem. vek 34,3 rokov a s priem. dĺžkou praxe 3,7 rokov). Šiesti participanti dosiahli pedagogické alebo špeciálnopedagogické vysokoškolské vzdelanie, jeden participant má ukončené vysokoškolské vzdelanie v odbore personálny manažment.

Tab. 1: Kategória č.1: Vzdelávanie a metodické materiály (OH 1 a OH2**)**

Kategória Vzdelávanie a metodické materiály zamerané na intervenciu agresívneho správania klientov reedukačných centier	
Vlastnosť	**Dimenzionálny rozsah**
teoretické – praktické	žiaduce - nežiaduce

Šiesti zo siedmych participantov (86%) ohniskovej skupiny (OH1) jednoznačne uviedli, že metodiku zameranú na elimináciu prejavov agresie klientov reedukačného centra v svojej praxi potrebujú. Odpoveď jedného z participantov bola nerozhodná, no nebola odmietavá.

Tab. 2: Dimenzionálny rozsah kategórie č.1: Vzdelávanie a metodické materiály (OH 1)

Žiaduce – nový pohľad – potrebné pri práci – odbremeňuje vychovávateľov	**Výpovede členov ohniskovej skupiny:** 5: „*... sem s tým, každý názor je dobrý, každý pohľad je dobrý, čiže prečo nie.*“ 7: „*Myslím, že každý z vychovávateľov alebo teda z pracujúcich s deťmi sa dostane niekedy do stavu alebo do situácie, kedy potrebuje naozaj (hm) možno nejakú inú, odbornú radu alebo z nejakého iného hľadiská, takže všetko je vítané ...*“ 1: „*Určite to potrebujeme, zíde sa to.*“ 2: „*Samozrejme, potrebujeme takú metodiku.*“ 4: „*Presne také potrebujeme ... nechce sa mi vymýšľať vlastné, takže nakuknem a pozriem sa, vyberiem si, čo potrebujem.*“
Nežiaduce – v praxi nevyvstáva potreba metodiky	6: „*Ja sa tiež nebránim takým novým veciam ...*“

V nadväznosti na túto odpoveď nás zaujímalo, či sa s obdobnou metodikou v rámci svojej praxe stretli, teda či sa v tejto oblasti ďalej vzdelávajú, a ak áno, či toto vzdelávanie im pri intervencii pomáha. Na skúsenosť s obdobnou metodikou zareagovali súhlasne traja participanti (43%) a to predovšetkým v rámci projektov, ktoré v reedukačnom centre prebiehali, a ktoré si participanti vytvárali samostatne. Ako participantka č. 1 doplnila, „*...metodík je na trhu naozaj veľmi veľa...*“. Ani jeden z participantov nevedel objektívne posúdiť ich efektívnosť v súvislosti s klientmi reedukačného centra. Participanti sa však zhodli na tom, že minimálne pre ich prácu boli tieto metodiky prínosne.

Diskusia o efektívnosti metodik medzi dvoma participantkami viedla k nastoleniu otázky podoby metodiky, z ktorej vyplynuli vlastnosti kategórie.

Tab. 3: Vlastnosti kategórie č.1: Vzdelávanie a metodické materiály (OH 1)

Teoretické – každá rada a inovácia je vítaná	**Výpovede členov ohniskovej skupiny:** 5: „*... sem s tým, každý názor je dobrý, každý pohľad je dobrý, čiže prečo nie.*“ 7: „*Myslím, že každý z vychovávateľov alebo teda z pracujúcich s deťmi sa dostane niekedy do stavu alebo do situácie, kedy potrebuje naozaj (hm) možno nejakú inú, odbornú radu alebo z nejakého iného hľadiská, takže všetko je vítané ...*“

Praktické – repertoár reakcii vo vypätých situáciách – sebareflexia – „odbúravač“ stresu – prevencia syndrómu burnout – neochota alebo nepociťovanie potreby absolvovať tréning/ kurz	1: „*... podstatnejší z môjho pohľadu je ... prístup, spôsob reakcie vychovávateľa v tých vypätých situáciách a tomu sa musí človek naučiť, osvojiť si nejaký repertoár reakcii a to sa z metodiky nedá vyčítať, je to jednoducho praxou, tréningom ... sebareflexiou každého pedagóga ...*“ 7: „*... ale my sa môžeme zlepšovať podľa mňa na základe toho, že my to absolvujeme sami, čiže také tie kurzy pre nás pre vychovávateľov sú viac potrebné, ako metodika ako pre deti hej (?) čiže my potrebujeme sa naučiť, ako zvládať (hm) (..) a čo sa týka tej sebareflexie, aj tá sebareflexia niekedy sa nemôže dostaviť, pokiaľ ja nejako nevnímam tú nejakú vlastnosť, pokiaľ mi ju niekto nejakým spôsobom nenastaví hej (?) čiže na to sú dobre tie kurzy alebo také tie cvičenia, že my by sme toto mohli absolvovať, aj zároveň je to aj taký odbúravač stresu, ktorý by sme potrebovali.*“ 3: „*myslím si, že je to potrebné, aj pre mňa určite*“ 5: „*jasné ... , ideme do toho (,) kedy môžeme ísť?*“ 6: „*neviem, keď to bude preplatené z roboty ...*“ 4: „*nemám záujem*“ 2: „*pre mňa nie*“

Z kategórie Vzdelávanie a metodické materiály zamerané na intervenciu agresívneho správania klientov reedukačných centier v ohniskovej skupine č. 1 vyplynulo, že všetci participanti sú otvorení ďalšiemu vzdelávaniu v oblasti eliminácie prejavov agresivity klientov reedukačného centra. Väčšina participantov (57%) je presvedčená, že omnoho viac by potrebovali, aby metodika bola orientovaná praktický pre výcvik ich samotných, aby ich pripravila ako zvládať agresívne správanie klientov reedukačného centra. Dvaja participanti však nemajú záujem absolvovať kurz, resp. tréning, ale metodiku by pri svojej práci uvítali. Ako sa však časť participantov (71%) zhodla, metodík s aktivitami je podľa ich slov „*na trhu naozaj veľmi veľa*“, no „*zo strany detí nie vždy je vôľa sedieť a diskutovať a nacvičovať si asertívne správanie ako alternatívu k agresívnemu správaniu*“. Význam výcviku títo participanti zároveň vidia aj vo funkcii prevencie syndrómu burnout a poskytnutí odborného priestoru na odbúranie stresu z vypätých situácii, s ktorými sú v rámci svojej služby konfrontovaní. Na strane druhej predpokladajú, že prostredníctvom sebareflexie v rámci výcviku by sa rozvíjali ich odborné kompetencie v oblasti zvládania prejavov agresivity klientov.

Druhú ohniskovú skupinu (OH2) tvorili 3 ženy (priem. vek 54 rokov a s priem. dĺžkou praxe 27,6 rokov) a 3 muži (priem. vek 35,3 rokov a s priem. dĺžkou praxe 10 rokov). Dvaja participanti dosiahli stredoškolské pedagogické vzdelanie a štyria vysokoškolské špeciálnopedagogické vzdelanie. Použili sme rovnakú osnovu ohniskovej skupiny.

Všetci šiesti participanti ohniskovej skupiny sa zhodli na tom, že metodiku zameranú na elimináciu prejavov agresie klientov reedukačného centra v svojej praxi nepotrebujú, pretože nepredpokladajú, že by im akákoľvek metodika mohla v tejto oblasti pomôcť. Jeden z participantov však pripustil, že každá rada je dobrá. Ako uviedli traja participanti (50%), v oblasti eliminácie prejavov agresivity nie je pre nich existencia metodiky relevantná, čo je vyjadrené na dimenzionálnom rozsahu kategórie v tabuľke č. 5.

Tab. 4: Dimenzionálny rozsah kategórie č.1: Vzdelávanie a metodické materiály (OH 2)

Žiaduce – odporúčania	**Výpovede členov ohniskovej skupiny:** 1: „*... dobrá rada je nad zlato ...*“
Nežiaduce – nie je pri eliminácii prejavov agresivity adekvátna	1: „*... málo kto vie nám v takých situáciách poradiť ... to sa nedá ani ...*“ 2: „*tak šablónovite ... tam žiadna metodika asi nepomôže ...*“ 4: „*My si to musíme v podstate odsledovať nejaký ten čas a v podstate zistiť postupom času ,čo na ktorú žiačku platí a na základe toho potom môžeme (hm) vedieť reagovať.*“ 5: „*... reagovať hlavne v danom momente ... pripájam sa ku kolegyniam ... v danom momente sa ani nedá použiť nejaká metodika ...*“ 3: „*Na každú platí iné určite.*“

Vzhľadom na negatívne ladené odpovede participantov týkajúce sa metodík a zároveň nastolenia potreby adekvátnej a pohotovej reakcie, zaujímal nás ich postoj k možnosti absolvovať výcvik alebo tréning, čím sa špecifikovali vlastnosti kategórie.

Tab. 5: Vlastnosti kategórie č.1: Vzdelávanie a metodické materiály (OH 2)

Teoretické – nevyhovujúca forma pre elimináciu prejavov agresivity	**Výpovede členov ohniskovej skupiny:** 5: „ *... v danom momente sa ani nedá použiť nejaká metodika ...*“ 2: „ *... tam žiadna metodika asi nepomôže, pretože my musíme konať vlastne v tej situácii ...*“ 3: „*Vtedy sa nedá riešiť podľa knihy.*“
Praktické – spôsoby reakcie – prostriedok spätnej väzby	2: „ *... ako zareagovať, čo mám robiť a tak ďalej... áno.* “ 3: „*určite* áno“ 1: „áno ... ale zase spätná väzba by musela byť i z vašej strany, že nám ukázať dačo, že ako máme my správne, pretože ja si myslím, že správne reagujem a možnože je to nesprávne, takže my by sme skôr potrebovali z tej druhej strany dostať nejakú radu“ 4: „áno, skôr by to pomohlo asi“ 6: „áno“

V nadväznosti na túto odpoveď nás zaujímalo, či ich názory súvisia s ich skúsenosťami s obdobnou/obdobnými metodikami. Z toho dôvodu sme sa participantov opýtali, či sa v rámci svojej praxe stretli s nejakou metodikou, a aké skúsenosti mali s jej implementáciou do svojej praxe. Z výpovedí piatich participantov vyplynulo, že s metodikou v podobe konkretizácie programu a metód sa v svojej praxi nestretli. Jeden participant pripustil, že „*ono z tých metodik, čo boli, dá sa skôr nejaký ten výťah urobiť, dačo tam sedí ... dá sa uplatniť*." Participanti pri tejto otázke reagovali aj na svoje skúsenosti s odbornou literatúrou z príslušného vedného odboru, s ktorými sa stretli počas svojho štúdia alebo po ktorých siahli s cieľom zvýšiť efektivitu svojej praxe. Aj napriek tomu, že išlo o erudovanú literatúru, aj tá niesla prevažne negatívnu konotáciu.

1: „*Viete čo? Najlepšia je prax, tam teória sa míňa účinku, v knihách sa dočítate hocičo len praktizovať sa to nedá, pretože tie knihy píšu takí ľudia, ktorí v živote v takomto zariadení nerobili, takže podľa knihy nedá sa to šablónovite, tak je to napísané a tak pôjdeme, neexistuje (,) prax.*"

Z kategórie Metodiky a metodické materiály zamerané na intervenciu agresívneho správania klientov reedukačných centier vyplynulo, že vychovávatelia sú skeptickí a nemotivovaní k implementácii metodiky, ktorá by mala iba teoretický charakter a vyžadovala si samoštúdium. Na strane druhej implementáciu novej metodiky, ktorá by bola spojená s praktickým výcvikom by piati participanti jednoznačne uvítali. Ako sa participanti vyjadrili, akútnejšia je pre nich potreba adekvátnej a pohotovej reakcie na prejavy agresivity, než systematická práca s klientmi reedukačného centra zameraná na korekciu ich správania. Súčasne ako uviedol jeden participant vyvstáva pre neho aj potreba reflexie adekvátnosti nimi aplikovaných postupov zameraných na elimináciu agresívneho správania klientov.

6. Diskusia

Ako parciálne výsledky ohniskovej skupiny preukazujú, etopédi v reedukačných centrách pociťujú potrebu ďalšieho vzdelávania v oblasti eliminácie prejavov agresivity svojich klientov a na náš úmysel implementovať do praxe takto orientovanú metodiku reagovali pozitívne. Ich postoje sa však líšili v závislosti od charakteru predmetnej metodiky. Až 77% participantov z oboch ohniskových skupín sa jednoznačne vyjadrilo, že v rámci svojej praxe by uvítali predovšetkým, ak by mali možnosť absolvovať tréning alebo výcvik. Očakávajú, že v rámci neho by nadobudli nielen zručnosti efektívnej etopedickej intervencie voči prejavom agresivity klientov reedukačného centra, ale súčasne by mali možnosť získania spätnej väzby i sebareflexie. Súčasne zdieľanie svojich názorov, skúsenosti a prípadne i obáv v skupine svojich kolegov, ktorú by viedol kouč alebo mentor by pre nich vytváralo priestor i na odbúranie stresu a pôsobilo by preventívne v súvislosti s vyhasínaním a výskytom syndrómu burnout. Potreby etopédov v súvislosti so zvládaním agresívnych prejavov klientov korešpondujú s názorom Zeitlinovej (1978, In: Daniel, Sarmány Schuller 1999, s. 154), podľa ktorej vhodným prístupom k problematike zvládania stresových situácii je tzv. transakčná teória, ktorá dovoľuje postihnúť základnú orientáciu jedinca v rámci interakcií s problémovými situáciami pri zameraní viac na zmenu stresových situácií (prostredia) alebo viac na reguláciu emočných reakcií (zvládanie seba). Myslíme si, že možnosť absolvovať kurz alebo tréning by jednak saturovala potreby etopédov, ale zároveň aj orientáciu jednotlivca v rámci interakcii s prejavmi agresivity klientov

reedukačného centra. Aj napriek tomu, že prevažná časť participantov z oboch ohniskových skupín má záujem o ďalšie vzdelávanie, očakávania týkajúce sa efektívnosti novo nadobudnutých vedomosti a zručnosti sa medzi ohniskovými skupinami líšili. Zatiaľ čo v prvej ohniskovej skupine (OH1) je možné v odpovediach participantov registrovať pedagogický optimizmus a dôveru v nadobudnutí kompetencie eliminovať prejavy agresivity klientov, v druhej ohniskovej skupine (OH2) je viera v možnosť zmeny pod vplyvom metodického materiálu slabšia a spoliehajú sa predovšetkým na svoje skúsenosti, ktoré sú neraz založené na metóde pokusu a omylu. Ich prístup sa odrazil aj v ich doterajších tendenciách samoštúdia a skúsenostiach s inými metodickými materiálmi zameranými na elimináciu výskytu sociálnopatologických javov. Podľa nášho názoru to môže byť intervenované aj vekom participantov a dĺžkou ich praxe v reedukačnom centre, ktoré sú oproti participantom z OH1 vyššie v priemere cca o 7 rokov. Tým sa potvrdzuje adekvátnosť vzorca, že kompetencia špeciálneho pedagóga riešiť náročné výchovné situácie vedie k pocitu úspechu a uspokojenia čo preventívne pôsobí pri vzniku syndrómu burnout.

7. Záver

Ako z uvedeného vyplýva, potreba ďalšieho vzdelávania v oblasti eliminácie prejavov agresivity klientov v reedukačnom centre je v reedukačnej praxi adekvátna a aktuálna. Na základe našich osobných skúsenosti si dovolíme tvrdiť, že v rámci pregraduálneho vzdelávania špeciálni pedagógovia – etopédi nenadobudnú kompetenciu a zručnosť etopedickej intervencie pri náročných výchovných situáciách, ako sú napríklad aj prejavy agresivity zo strany klientov v procese reedukácie. Myslíme si preto, že túto absenciu v odbornej pripravenosti by si mali etopédi vo vlastnom záujme kompenzovať ďalším vzdelávaním, a zároveň, že k zmenám v tomto smere by mohlo dôjsť aj na úrovni súčasného pregraduálneho vzdelávania špeciálnych pedagógov – etopédov.

Literatúra

CORBINOVÁ, Juliet, STRAUSS, Anselm, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu - Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno : Sdružení podané ruce. ISBN 978-80-8583-460-4.

ĆÁP, Jan, MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychológie pro učitele.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

DANIEL, Jozef, SARMÁNY SCHULLER, Ivan, 1999. Stratégie zvládania stresu u budúcich pedagógov. In: OBERTA, Róbert, TITURUSOVÁ, Oľga. *Zvládanie psychickej záťaže a stresu.* Bratislava: Ministerstvo obrany SR, štáb personálneho manažmentu, s. 154 – 158. ISBN 80-88842-31-X.

JEDLIČKA, Richard, KLÍMA, Petr, KOŤA, Jiří, PILAŘ, Jiří, 2004. *Děti* a mládež v *obtížných* životních *situacích*. Praha: Themis. ISBN 80-7312-038-0.

KALEJA, Martin, 2013. *Etopedická propedeutika* v *inkluzivní speciální pedagogice.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-396-5.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1998. *Jak nestratit nadšení.* Praha: Grada. ISBN 80- 7169- 551-3.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-24713-62-4.

POTTEROVÁ, Beverly, 1997. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání.* Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-211-3.

ŠKOVIERA, Albín, 2002. *Emocionálne a sociálne narušené dieťa a jeho inštitucionálna výchova*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8052-167-0.

TUREK, Ivan, 2008. *Didaktika.* Bratislava: IURA Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.

Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf

ŽOLNOVÁ, Jarmila, 2013. *Základy pedagogiky psychosociálne narušených*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0842-9.

Kontakt

Mgr. Anna Semanová
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
anna.semanova@pf.unipo.sk

Doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov, SR
ladislav.hornak@unipo.sk

UČITEĽ – PREVENTISTA V PROCESE PREVENCIE PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII

THE TEACHER – PREVENTIST IN THE PROCESS OF PREVENTION OF PROBLEMS WITH ADDICTIVE SUBSTANCES IN PRIMARY EDUCATION

Martin HALČIŠÁK

Abstrakt

Príspevok prezentuje úlohy učiteľa – preventistu o zmiernenie nepriaznivých ukazovateľov životného štýlu, ktorých súčasťou je vysoká frekvencia kontaktov s návykovými látkami (alkohol a tabak) konštatovaná už u žiakov mladšieho školského veku. Program primárnej prevencie problémov s návykovými látkami u žiakov mladšieho školského veku v regióne Hornej Torysy môže byť inšpiráciou, ako prostredníctvom inovatívnych prístupov s dôrazom na edukačný potenciál dramatickej výchovy pripraviť, realizovať a overiť program zameraný na efektivizáciu preventívneho pôsobenia v primárnej edukácii s cieľom chrániť život a zdravie.

Kľúčové slová: alkohol, dramatická výchova, program primárnej prevencie, prevencia, tabak, zdravie, zdravý životný štýl

Abstract

Conference paper presents the tasks of the teacher - preventivist in order to reduce the unfavourable indicators of lifestyle which include a high frequency of contacts with addictive substances (alcohol and tobacco) already found by the pupils of early school age. The programme of primary prevention of problems with addictive substances in the early school age pupils in the region of Horná Torysa via applying innovative approaches with the emphasis on the educational potential of drama could be an inspiration of how to prepare, implement and verify the programme focused on efficiency of preventive activity in primary education with the aim to protect life and health.

Key words: alcohol, drama, programme of primary prevention, prevention, tobacco, health, healthy lifestyle

Úvod

Určujúcim predpokladom a podmienkou efektívnej edukácie je osobnostná a profesionálna kompetencia učiteľa. Platí, že kvalita jeho pregraduálnej a postgraduálnej prípravy stimuluje alebo limituje účinnosť akejkoľvek stratégie, akéhokoľvek modelu edukácie.

Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov musí reflektovať dynamiku spoločenského vývoja a s tým súvisiace požiadavky a trendy, ktoré vychádzajú z edukačnej praxe. Z vykonávateľov

a implementátorov štátom určeného kurikula sa podľa nových požiadaviek majú stať tvorcami školského kurikula, kde namiesto prioritných cieľov vyučovania tvorených zvládnutím obsahu predmetov sa majú viac orientovať na rozvíjanie žiackych kompetencii (Kosová a kol., 2012). Výsledkom má byť spôsobilosť meniť vlastnú prax, flexibilne reagovať na meniace sa požiadavky a na zmeny, riešiť výchovné situácie, vytvárať vhodné psychosociálne prostredie a individualizovať edukáciu, uplatňovať odbornú reflexiu a sebareflexiu vlastnej výchovnej a vzdelávacej práce. Z týchto východísk sa konkretizujú požadované učiteľské kompetencie. Vo vzťahu k cieľovému zameraniu našej práce a na základe poznania a presvedčenia, že veľká časť zdravotných a sociálno-patologických problémov je riešiteľná prevenciou, chceme poukázať a zdôvodniť potrebu zdravotno-preventívnej kompetencie. Ide o kompetenciu učiteľa pre kreovanie, realizáciu a úpravu obsahu, potrieb, foriem, metód, prístupov a podmienok prozdravotnej edukácie. Uvedená kompetencia má byť súčasťou univerzálnych multifunkčných kompetencii aplikovateľných tak v oblasti edukácie, ako aj v živote. Učiteľ je predovšetkým facilitátorom žiakovho vývoja a učenia, ktorý podnecuje, inšpiruje, vybavuje pocitom kompetencie, sebadôvery, vytvára podmienky pre dosiahnutie žiakovho osobného maxima (Spilkova, 2003). Profesijný rozvoj učiteľa je permanentný proces zdokonaľovania, špecializovania alebo potvrdzovania sa v odbornom, teoretickom a praxologickom kontexte. Jeho základ tvorí odborná, osobnostná a etická sebareflexia založená na procese reflexie (Kasáčová, 2007). Z uvedených vybraných charakteristík vyplýva potreba a požiadavka projektovania komplexu kompetencii učiteľa tak, aby jeho súčasťou bola kompetencia pôsobiť aj ako učiteľ preventista.

Škola plní viaceré nezastupiteľné funkcie v procese informovania a formovania osobnosti dieťaťa – žiaka, dotvára osobnostnú štruktúra nadväzujúc na proces rodinnej výchovy. Konštatovaná vysoká frekvencia kontaktov s návykovými látkami už u žiakov mladšieho školského veku predstavuje výzvu, úlohu, ktorú musí prijať už primárny stupeň edukácie. Prostredníctvom výchovy k zdraviu musí prispieť k zastaveniu, stabilizovaniu a následnému obratu viacerých nepriaznivých trendov v životnom štýle detí a mládeže. Školské kurikulum vymedzené Štátnym a Školským vzdelávacím programom môže byť efektívne podporené prostredníctvom programov podpory zdravia a primárnej prevencie problémov s návykovými látkami.

Efektívny **školský preventívny program** má spĺňať nasledujúce kritériá (Nešpor - Pernicová - Csémy, 1999; Nešpor, 2000):

- začína skoro a zodpovedá veku,
- je malý a interaktívny,
- zahrňuje podstatnú časť žiakov,
- berie do úvahy miestne špecifiká,
- využíva pozitívne vrstovnícke modely,
- zahrňuje legálne i nelegálne návykové látky,
- zahrňuje i znižovanie dostupnosti návykových látok,
- je sústavný a dlhodobý,
- je prezentovaný kvalifikovane a dôveryhodne,
- je komplexný a využíva viac stratégií,
- zahrňuje získavanie relevantných sociálnych zručností a zručností potrebných pre život, napr. zručností odmietania ....,
- počíta s komplikáciami a ponúka dobré možnosti, ako ich zvládať,
- deťom so zvýšeným rizikom sa poskytuje pomoc cielene s ohľadom na ich špecifické individuálne potreby,

- zahrňuje znižovanie dostupnosti návykových rizík,
- spolupracuje s ďalšími organizáciami a rodičmi detí,
- zahrňuje i relaxačné techniky a zvládanie stresu.

Preventívne pôsobenie, ak má byť účinné, musí sa prelínať celou realitou školy (Liba, 2010, 2013). Podľa našich viacročných skúseností s výchovou k zdraviu žiakov primárneho stupňa vzdelávania konštatujeme významný, najmä formatívny, vplyv dramatickej výchovy využiteľný aj v procese primárnej prevencie drogových problémov.

Ide v nej o možnosti vytvoriť určité dramatické situácie (pedagogická situácia s použitím drámy, s dramatickým nábojom), hrové situácie, dramatické cvičenia, hranie rolí s cieľom vytvorenia pozitívnej klímy, atmosféry, aby došlo k uvoľneniu, povzbudeniu fantázie, imaginácie, hravosti bez strachu, napätia, úzkosti, posmievania, irónie či kritiky. Súťaženie nie je v súlade s dramatickou výchovou. Roly sa zvyčajne prideľujú náhodne, neprideľuje ich učiteľ, aby nevznikol dojem manipulácie a nie je najlepšie, keď si roly prideľujú sami žiaci, lebo môže dôjsť k tvoreniu dvojíc, trojíc (aliancií, klanov, skupín), ktoré sú zamerané proti ostatným a majú tendenciu uzatvárať sa do seba, mať svoje tajnosti, čo potom bráni otvorenej a všestrannej komunikácií. Na záver scénok, hier je vhodný záverečný rozhovor, v ktorom sa analyzuje správanie postavy (nie osobnosti žiaka) a je zameraný na podnecovanie sebareflexie (Zelina, 2000).

Vychádzajúc z uvedeného pripravili sme program podpory prevencie problémov s návykovými látkami, ktorý sme realizovali so žiakmi primárneho stupňa vzdelávania.

Cieľ a hypotézy prieskumu

Cieľom prieskumu bolo na základe teoretickej analýzy pripraviť a overiť program zameraný na efektivizáciu preventívneho pôsobenia v primárnom stupni vzdelávania.. Preventívny program využil možnosti dramatickej výchovy. Na základe zistených výsledkov formulovať závery a odporúčania pre pedagogickú prax.

Hypotéza 1. Viac ako 30% žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ regiónu Hornej Torysy už malo osobný kontakt s alkoholom.

Hypotéza 2. Viac ako 20% žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ regiónu Hornej Torysy už skúsilo fajčiť.

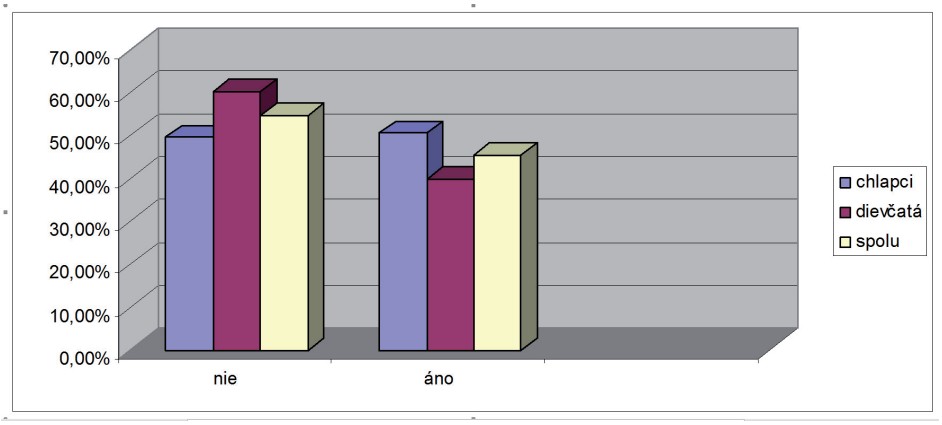
Pracovali sme s dvomi súbormi respondentov. Na súboroch deväť a desať ročných chlapcov a dievčat sme overili program primárnej prevencie s využitím metód dramatickej výchovy. V rámci nášho prieskumného zámeru, sme sa pokúsili zistiť aktuálny stav kontaktov s alkoholom a tabakom u žiakov mladšieho školského veku. 1. súbor - prieskumu sa zúčastnili žiaci 3. a 4. ročníka 20 základných škôl z regiónu Hornej Torysy**.** Skúmaný súbor tvorilo spolu 527 žiakov, z toho 254 dievčat a 273 chlapcov vo veku 9 až 10 rokov. Zisťovali sme vedomosti, skúsenosti, názory žiakov vo vzťahu k návykovým látkam. 2. súbor respondentov tvorili žiaci 6. základných škôl z regiónu Hornej Torysy v počte 139 žiakov, z toho bolo 70 dievčat a 69 chlapcov. V uvedenej skupine sme realizovali preventívny program primárnej prevencie, ktorého obsahovú náplň sme upravili podľa knihy Filipove dobrodružstvá od autorov Jacquesa Breula a Jeana Breula.

Vo vzťahu k zisteným výsledkom uvádzame niektoré, ktoré najviac korešpondujú s formulovanými cieľmi prieskumu: 45,35% žiakov odpovedalo, že už skúsili alkohol, pričom priemerný vek týchto žiakov je len 7,47 roka (50,54% chlapcov a 39,76% dievčat). Zistené výsledky sú alarmujúce. Takýto stav jednoznačne preukazuje trend zhoršovania problémov v užívaní návykových látok, ako aj spoločenskú akceptovateľnosť alkoholu.

TABUĽKA 1 – Ak si ochutnal alkohol, koľko si mal vtedy asi rokov?

	chlapci	dievčatá	spolu
nie	49,45%	60,23%	54,65%
áno	50,54%	39,76%	45,35%
vek	7,47	7,48	7,47

GRAF 1 – Frekvencia odpovedí žiakov hodnotiacich skúseností s alkoholom

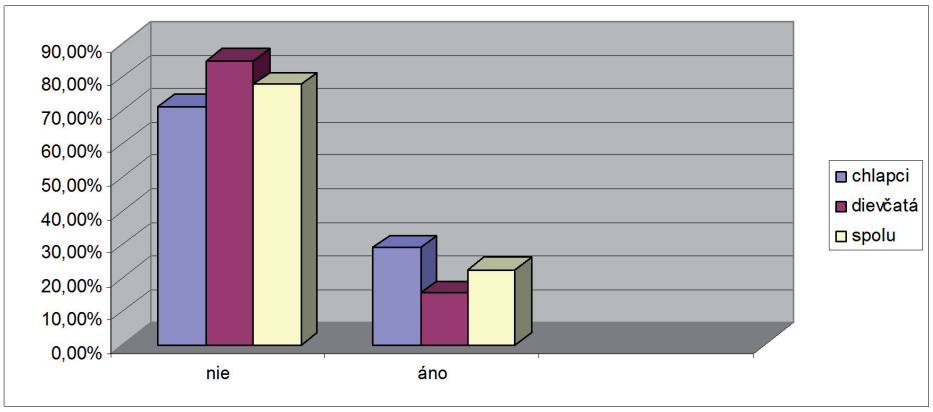


Skúsenosti žiakov s fajčením sú podľa odpovedí nasledovné: 22,39% žiakov v priemernom veku 6,69 roka má skúsenosť s fajčením. 77,61% žiakov nikdy nefajčilo. 71,06% chlapcov a 84,65 % dievčat uvádza , že cigarety nefajčili. 28,94% chlapcov v priemernom veku 7,18 roka a 15,35% dievčat v priemernom veku 5,69 roka má skúsenosť s cigaretou. Osobné skúsenosti respondentov s fajčením prezentované v tabuľke 2 a v grafe 2 sú rovnako alarmujúce.

TABUĽKA 2 – Ak si fajčil cigarety, koľko si mal vtedy asi rokov?

	chlapci	dievčatá	spolu
nie	71,06%	84,65%	77,61%
áno	28,94%	15,35%	22,39%
vek	7,18	5,69	6,69

GRAF 2 – Frekvencia odpovedí žiakov hodnotiacich skúseností s fajčením



Prehľad výsledkov z piatich vĺn prieskumov TAD počas rokov 2002 – 2010 u žiakov ZŠ v SR ukázal, že napriek početným programom a projektom sa nedarí ovplyvniť napr. výskyt a rozsah prvej skúsenosti s tabakom a alkoholom u 11-14 ročných, ktorý naďalej plynulo narastá. Vek prvej skúsenosti s legálnymi drogami je stále vcelku konštantný (pohybuje sa okolo 10 rokov) a nedarí sa ho nijako podstatnejšie aspoň odsunúť do vyššieho veku. Tieto zmeny sa počas 12 rokov prejavovali neustálym stúpaním experimentovania s drogami u detí a mládeže.

V rámci Svetového dňa bez tabaku sme realizovali prvú časť preventívneho programu pod názvom Filip v Krajine zdravia.

Žiaci a učitelia Základných škôl regiónu Hornej Torysy sa vydali na cestu do Krajiny zdravia – na hradný kopec nad obcou Kamenica v okrese Sabinov, kam ich pozval Filip so svojimi priateľmi. Spoločná trasa začínala od kostola Všetkých svätých a viedla po náučnom chodníku až na hradnú lúku. Na hradnej lúke všetkých prítomných slávnostne privítal Filip – so svojimi priateľmi. Nuž a po úvodnom príhovore začal byť pobyt v Krajine zdravia naozaj zaujímavý. Žiaci prijali pozvanie klokana Zambiho: *„Hej kamaráti, prečo nebeháte a neskáčete ako ja?“ „Chyťte sa môjho chvosta, trošku si zacvičíme!“ „Keď sa pohybujete, keď dosť beháte, srdce má viac sily, svaly sú pevnejšie a všetky bunky v tele majú radosť, pretože dostávajú väčší prídel kyslíka.“* a športovali, cvičili, behali a skákali ako klokan Zambi. Žiaci hrali vybíjanú na štyroch vyznačených ihriskách, skákali vo vreciach, prenášali vajíčka v polievkových lyžiciach a loptičkou sa snažili zasiahnuť cieľ. Medveď Dudo žiakom poradil: *„Po takom behu ste určite smädní! Pite vodu ako ja, pretože telo ju nevyhnutne potrebuje. Pomocou vody môžu obličky prečistiť krv. Zvyknite si piť cez deň vodu.“* Žiaci pod dozorom triednych učiteľov dodržiavali pitný režim. Filip potom predstavil žiakom prislušníkov PZ SR z Kynologickej stanice Veľký Šariš so svojimi štvornohými miláčikmi Zenom a Aresom, ktorí ukázali ako vedia zadržať páchateľa a nájsť nezvestné osoby alebo stratené, hľadané veci a drogy. Ukážky práce policajtov a ich štvornohých priateľov boli odmenené búrlivým potleskom.

OBRÁZOK 1 – Pobyt v Krajine zdravia



Po týchto aktivitách nás prasiatko Žrútik pozvalo na chutný obed.

Druhú časť preventívneho programu sme nazvali Filip na Zlovestnom ostrove. Snažili sme sa využívať jednoduché rekvizity, ktoré neodvádzajú pozornosť detí od príbehu a zároveň vytvárajú väčší priestor pre uplatnenie ich predstavivosti a imaginácie.

Cieľom prípravných cvičení bolo vytvorenie vhodnej klímy v triede. Keďže žiaci nemali ešte dostatočné skúsenosti s tvorivou dramatikou, venovali sme rozohrievacej etape a cvičeniam, ktoré majú zbaviť deti napätia, zábran, uvoľniť ich, navodiť väčšiu pozornosť a sústredenie, dostatočnú pozornosť. „Prelomenie ľadov" je v tvorivej dramatike obzvlášť dôležité, aby mohla vzniknúť atmosféra dôvery. Cieľom iniciačnej fázy je aj prechod od školských povinností k dramaticko-výchovným aktivitám. Zvolili sme rôzne zmyslové, relaxačné, pohybové, fiktívne cvičenia na precvičovanie pozornosti, mimiky, sluchového vnímania a tvorivosti.

Aby sa prípravné, rozohrievacie hry nestali samoúčelnými, snažili sme sa nimi žiakov aktivizovať a vyzdvihnúť prostredníctvom nich motívy (zdravie, darovanie, príjemné vône, zdravý životný štýl, návykové látky, alkohol, tabak, tabakoví banditi, pán Tichý), ktoré vo Filipových dobrodružstvách majú dôležitú funkciu. Do pohybových hier sme sa pokúsili zakomponovať prvky, ktoré korešpondujú s príbehom, ale zároveň ponúkajú žiakom dostatočne veľký priestor na sebarealizáciu.

Cieľom produktívnej – zážitkovej časti preventívneho programu bolo budovanie atmosféry, prostredia a vďaka tejto funkcii pomáhať charakterizovať i postavy, deje, society atď. Rozvíjanie kreativity, empatie, predstavivosti a fantázie pri manipulácii s materiálom a pomôckami. Koordinácia spoločnej akcie, cítenie temporytmu, ale i vo vymýšľaní „spoločného".

OBRÁZOK 2 – Pobyt na Zlovestnom ostrove



V jednotlivých aktivitách s využitím metód dramatickej výchovy sme si navzájom spolu so žiakmi potvrdili, že pobyt na Zlovestnom ostrove je pre človeka nebezpečný, vďaka škodlivým účinkom fajčenia, alkoholu a ďalších drog. Zaujímavým a tvorivým spôsobom si žiaci prehĺbili vedomosti, vnímali aj nezdravú ponuku dnešnej doby, naučili sa, čo je prijateľné, a čo nie. Preventívny program zatraktívnil žiakom tematiku ochrany zdravia tak, aby spoznali, osvojili si a praktizovali zdravý a zmysluplný život.

Záver a odporúčania

Cieľom nášho prieskumu bolo poznanie a stručná analýza aktuálneho stavu kontaktov žiakov mladšieho školského veku (vo vybranej škole) s alkoholom a tabakom a prezentácia možností uplatnenia podporných preventívnych programov v školskej edukácii. Zistené výsledky potvrdzujú formulované hypotézy a dovoľujú nám uviesť niektoré odporúčania pre efektivizáciu primárnej prevencie problémov s návykovými látkami v podmienkach primárneho stupňa vzdelávania:

- rozšíriť program primárnej prevencie problémov s návykovými látkami v mladšom školskom veku o ďalšie aktivity, ktoré by sa venovali širšiemu komtextu sociálno-patologických javov s akcentom na problémy, ktoré reálne ohrozujú žiakov mladšieho školského veku,
- prostredníctvom vytvorenia a realizácie preventívneho programu spolupracovať s rodičmi a aktívne ich zapájať do celého procesu prípravy a realizácie primárnej prevencie v mladšom školskom veku,
- realizovať výskum v oblasti primárnej prevencie u žiakov mladšieho školského veku v okrese Sabinov,
- preventívne pôsobenie musí byť kontinuálne, sústavné, komplexné, rôznorodé a odborne realizované, s nasadením všetkých síl pri zohľadnení špecifických lokálnych podmienok,
- preventívne opatrenia musia byť dostupné pre všetkých žiakov a musia im prinášať konkrétne výhody,
- žiaci každej školy majú mať možnosť vyjadriť svoje vlastné postrehy na základe ktorých sa hľadajú primerané riešenia problémov s návykovými látkami,
- celý proces prevencie a podpory zdravia musí byť systémovo a dlhodobo plánovaný,
- dodržiavať zásady zdravej životosprávy,
- motivovať žiakov ku školským a mimoškolským aktivitám podporujúcich zdravie bez interpersonálneho porovnávania, súťaženia a nenáležitého výkonového hodnotenia,
- rozvíjať u žiakov zodpovednosť a úctu k zdraviu vlastnému i zdraviu druhých ľudí,
- iniciovať a podporovať tvorbu kvalitných metodických materiálov, didaktických a učebných textov,
- výchovu k zdraviu, ak to podmienky škôl dovoľujú, vyučovať ako samostatný vyučovací predmet.

Príprava učiteľov v oblasti zdravotno-prípravnej kompetencie má smerovať k nasledujúcim spôsobilostiam (Liba, 2008):

- chápať komplexnú hodnotu zdravia vo všetkých dimenziách (biologická, psychická, sociálna, etická, estetická, ekonomická, filozofická), osvojiť si a rešpektovať prístupy podporujúce zdravie vlastné a zdravie iných;
- poznať, analyzovať a hodnotiť etiológiu existujúcich a možných zdravotných problémov, cieľavedome a systematicky identifikovať negatívne činitele zasahujúce životný štýl žiakov;
- prepájať profesijné portfólio v oblasti výchovy k zdraviu s realitou života, podporovať zdravotno-preventívne aktivity aj v širšom spoločenskom rámci;
- prezentovať, primerane a nedirektívne, informácie o zdravotnej a drogovej prevencii;
- poznať, akceptovať a aplikačne realizovať nadrezortné programy podpory zdravia a prevencie, kreovať a v školskej edukácii verifikovať vlastné (skupinové) programy (projekty);
- vedome usmerňovať štruktúru a obsah svojej osobnej a profesionálnej identity, akcentovať osobný príklad vo vzťahu k rešpektovaniu zásad zdravého životného štýlu (učiteľ ako vzor, motivátor, facilitátor, realizátor preventívnych intervencií);
- iniciovať, vypracovať a realizovať spoluprácu školy s rodinou, komunitou;
- aktivizovať, usmerňovať a konkretizovať spoluúčasť školského prostredia pri zabezpečovaní a organizovaní zmysluplného obsahu voľného času - ponuka školských a mimoškolských voľnočasových aktivít;
- poskytovať žiakom pozitívny vzor (vyjadrenia, úprava, správanie, zvyky, postoje);
- rešpektovať a uplatniť požiadavku permanentného vzdelávania sa, reflektovať dynamiku vývoja v oblasti výskumu i praxe.

Uskutočňovanie prevencie je zložité a náročné. Výsledkom preventívneho pôsobenia by mal byť mladý človek s dostatočne saturovanou potrebou úspešnosti, s primeraným stupňom sebadôvery, so zmysluplnými cieľmi a následne činnosťami kultivujúci seba i okolie prostredníctvom zdravého životného štýlu. Škola v tomto procese primárnej prevencie a výchovy k zdraviu prostredníctvom zdravého životného štýlu má nezastupiteľnú úlohu.

Literatúra

BREUIL, J., BREUIL, J., 1997. *Filipove dobrodružstvá.* Vrútky: Advent Orion. ISBN 80-88719-68-2.

ČÍHOVSKÝ, J., HOBZA, V., DOHNAL, T., *Ku problematice životního štýlu*.(In: Ďuríček, M., Gallo, M., 2007. *Trendy pohybovej rekreácie a súčasný životný štýl.* Rožňava: Ústav vzdelávania. UPJŠ. ISBN 978-80-89168-20-0.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

KASAČOVÁ, B., 2007. Teoretické východiská „reflexie“ v úvahách o učiteľoch a ich profesijnom rozvoji. In: *Zborník referátov z medzinárodnej konferencie Ako sa učitelia učia?*. Prešov: FHPV, PU, MPC. s. 135 – 139. ISBN 978-80-8045-493-7.

KOSOVÁ, B. a kol., 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: PF. UMB. ISBN 978-80-557-0353-04.

LIBA, J., 2005. *Drogy a protidrogová prevencia*. Terminologický a výkladový slovník. Prešov: PF. PU. ISBN 80-8068-403-0.

LIBA, J., 2010. *Výchova k zdraviu.* Prešov: PF. PU. ISBN 978-80-555-0070-6.

LIBA, J. 2013. *Výchova k zdraviu v primárnej edukácii.* Prešov: PF. PU. ISBN 978-80-555-1042-2.

LIBA, J. – TAIŠOVÁ, 2013. *Modernizačné kontexty výchovy k zdraviu rómskych žiakov.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0744-6.

NEŠPOR, K., PERNICOVÁ, H., CSÉMY, L., 1999. *Jak zůstat fit a předejít závislostem.* Praha. ISBN 80-7178-299-8.

NOCIAR, Alojz, 2010. Zhodnotenie trendov v užívaní drog na základe prieskumov „TAD (Tabak, Alkohol, Drogy)“ u žiakov ZŠ a študentov SŠ [online]. Bratislava: ÚVZ SR . [cit. 21. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.uvzsr.sk/docs/info/hdm/Trendy_drogy.pdf

OCHABA, R., 2004. *Návrh Národného programu kontroly tabaku a jeho východiská. Alkoholizmus a drogové závislosti, 39,* , č.2, s. 105 – 116.

SPILKOVÁ, V., 2003. Současné proměny v pojetí učitelské profese a přípravy na klíčové trendy v Europě. In: *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí*. Prešov: PF, PU, MPC, s. 11 – 18.

ZELINA, M., 2000. *Alternatívne školstvo.* Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-98-0.

Kontakt

PaedDr. Martin Halčišák
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Ul. 17. novembra 15
080 16 Prešov
martin.halcisak@pf.unipo.sk

APLIKAČNÉ PRIESTORY ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

PŘÍNOSY ODBORNÉ PRAXE V PŘÍPRAVĚ STUDENTŮ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

BENEFITS OF PROFESSIONAL PRACTICE IN SPECIAL EDUCATION STUDIES

Jarmila KLUGEROVÁ – Alice BOSÁKOVÁ – Zbyněk NĚMEC

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na pozitivní přínosy praxí, které studenti oboru speciální pedagogika absolvují v rámci svých univerzitních studií. Autoři prezentují poznatky získané prostřednictvím ohniskových skupin realizovaných s odbornými pracovníky (mentory studentských praxí) ze šesti různých speciálně pedagogických institucí. Pozornost je věnována přínosům, které mohou odborné praxe znamenat pro praktikující studenty, pro mentory, kteří studenty na praxi provázejí, i pro žáky/klienty, s nimiž studenti na praxi pracují.

Kľúčové slová: odborná praxe; vysokoškolské studium; speciální pedagogika

Abstract

The article is focused on benefits of practical training, which is an important part of special education university studies. Authors present findings gained in focus groups realized with professional workers (mentors of students' training) from six different special educational institutions. Attention is focused on benefits, which students' training brings to students themselves, benefits, which are valued by teachers/mentors, and also benefits for pupils, with whom students during their training work.

Key words: practical training; tertiary education; special education

Úvod

Odborné praxe studentů v oborech zaměřených na pomáhající profese jsou tématem, které se v diskuzích věnovaných rozvoji vysokoškolských studií objevuje v posledních několika desetiletích opakovaně, jehož aktuálnost ale v současnosti vzrůstá. V prostředí českých vysokých škol a univerzit toto potvrzují i nedávno vydané závazné standardy pro studijní program speciální pedagogika, ve kterých Akreditační komise ČR (2012) stanovila, že odborná praxe musí tvořit 30% z celkového rozsahu hodinové dotace bakalářského i navazujícího magisterského studia.

Hlasy volající po zdůraznění praxe ve studiu se ale ozývají i od studentů a absolventů pedagogicky orientovaných oborů: Například šetření mezi studenty pedagogických fakult čtyř vysokých škol v ČR prezentované Wernerovou (2013) ukázalo, že i ti studenti učitelství, kteří v jiných ohledech hodnotí průběh praxí pozitivně, by uvítali větší časovou dotaci pro praxi.

Speciální pedagogové, absolventi vysokoškolského studia, kteří již v terénu delší dobu působí, měli možnost prezentovat svůj názor v šetření Klugerové a Němce (2014); zde se ukázalo, že tito odborní pracovníci by jednoznačně doporučovali nejen navýšení počtu hodin věnovaných praxi v průběhu studia, ale také důkladnější metodické vedení studentů při praxi.

Trend zdůraznění odborných praxí ve studiu je patrný i v mezinárodním kontextu, kdy nejen Česká republika, ale i další země Evropy aktivně usilují o zefektivnění studentských praxí; například Oelkers (2013) popisuje vzdělávací modely Švédska nebo Švýcarska jako států, které dlouhodobě usilují o vybudování významné pozice praxe ve vysokoškolské přípravě studentů pedagogických oborů.

Nutno dodat, že ne vždy ale přináší důraz na rozvoj studentských praxí kýžené výsledky: Navzdory dlouhodobému úsilí se například nemusí podařit sladit výuku teorie a realizace praxí – tento poznatek dokládá Hammerness (2013), která upozorňuje, že v její studii popsali norští vysokoškolští učitelé z pedagogických fakult propast mezi náplní univerzitních kurzů a praktickou činností studentů ve školách téměř stejně jako v obdobné studii realizované o dvacet let dříve.

Přitom by to měl být právě soulad mezi teoretickou výukou v dílčích předmětech studia a možnostmi praktického uplatnění dosažených kompetencí, který povede ke skutečně kvalitní přípravě budoucích speciálních pedagogů. V tomto zájmu pak jistě je nutná i průběžná revize vzdělávacích programů tak, aby jejich zaměření odpovídalo praktickému uplatnění absolventů. Jak také konstatuje Oelkers (2013, s. 504): „Pokud má být učitelské vzdělávání opravdu vztaženo k praxi, pak musí být problémy a požadavky daného předmětu převzaty z praxe, a ne být pouze předjímáním toho, co lze v praxi patrně využít."

Následující příspěvek reaguje na aktuální požadavky na rozvoj odborných praxí studentů v oboru speciální pedagogika a prezentuje přínosy, které studentské praxe mají z pohledu odborných pedagogů – mentorů, kteří studenty při jejich praxi provázejí.

Metodologie sběru dat

Popisované šetření, které bylo zaměřené na dílčí aspekty praxí studentů oboru speciální pedagogika, bylo realizováno v průběhu akademického roku 2013/2014, koncepce výzkumu byla formulována jako kvalitativní. Celé výzkumné šetření bylo součástí projektu „Nová cesta k praxi – inovace ve studiu speciální pedagogiky", který od července 2013 probíhá ve spolupráci Katedry speciální pedagogiky UJAK Praha a šesti speciálněpedagogických institucí s různým zaměřením.

Při sběru dat vycházeli autoři výzkumu ze dvou známých výzkumně-analytických metod, a to sice z postupů SWOT analýzy a metody ohniskových skupin.

Autorství první z obou zmiňovaných metod datuje Lacko (in Doležal, Máchal, Lacko a kol. 2009) do šedesátých až sedmdesátých let dvacátého století a připisuje jej A. Humphreymu z univerzity ve Stanfordu. Podstata metody spočívá v analyzování vybraného fenoménu ze čtyř úhlů pohledu – sledují se jeho silné stránky (Strengths), slabé stránky (Weaknesses), příležitosti (Opportunities) a ohrožení (Threats). V popisovaném šetření byl na základě metody SWOT analýzy vytvořen záznamový arch obsahující vymezený prostor pro uvedené čtyři kategorie.

Účastníci byli vždy na počátku setkání s výzkumníkem vyzváni, aby věnovali přibližně 10 minut zamyšlení nad studentskými praxemi, resp. jejich silnými a slabými stránkami, příležitostmi pro jejich rozvoj a jevy ohrožujícími jejich průběh, a aby své nápady a postřehy zaznamenali na záznamový arch. Tyto své poznámky následně použili jako východiska pro diskuzi v navazujících ohniskových skupinách.

Ohniskové skupiny, anglickým názvem focus groups, jsou metodou kvalitativního výzkumu, která ve skupinovém rozhovoru zaměřeném na vybrané téma – ohnisko – využívá interakcí mezi účastníky skupiny a jejich potenciál pro další rozvoj tématu. Podle Reichla (2009) je pro ohniskové skupiny důležité zapojení účastníků, kterých se probírané téma bezprostředně týká; v popisovaném výzkumu byla tato podmínka zcela dodržena, neboť účastníky skupin byly pedagogové, kteří studenty na jejich praxích provázejí. Ideální počet účastníků ohniskových skupin není pevně stanoven – Miovský (2006) uvádí jako minimální vhodný počet čtyř osob v jedné skupině, což by v prezentovaném výzkumu bylo dodrženo za předpokladu, že bude započítáván i výzkumník moderující rozhovor ve skupině.

Realizované ohniskové skupiny se uskutečnily v prostorách jednotlivých participujících institucí, délka jednotlivých skupin se pohybovala od 40 do 60 minut. Z jednotlivých ohniskových skupin byly pořízeny audio-záznamy.

Popis výzkumného vzorku

Do šetření se zapojili odborní pracovníci ze šesti speciálně pedagogických institucí – ve čtyřech případech šlo o školy samostatně zřizované pro žáky a studenty se zdravotním postižením, v jednom případě šlo o integrační centrum pro děti s kombinovaným postižením a v jednom případě o diagnostický ústav. Participující instituce a pracovníci byli záměrně vybíráni tak, aby byla v šetření zastoupena problematika somato-, psycho-, tyflo-, surdo-, logo- i etopedická.

Z každé instituce se šetření účastnili tři až čtyři pracovníci, celkem se do ohniskových skupin zapojilo dvacet pedagogických pracovníků. Až na jednu výjimku, kterou byla psycholožka ze speciálně pedagogického centra, měli všichni účastníci vysokoškolské pedagogické vzdělání, nejčastěji získané absolvováním magisterského studia speciální pedagogiky. Ve všech případech se jednalo o pracovníky zkušené, minimální uváděná praxe v oboru byla tříletá, v průměru ale účastníci šetření působili ve speciálně pedagogické profesi už celých 17 let.

Metodologie zpracování dat

Transkripce audio-nahrávek z ohniskových skupin byla při vyhodnocování dat zpracovávána s využitím tzv. rámcové analýzy – tato metoda byla podle Hendla (2008) původně vytvořena v osmdesátých letech dvacátého století jen jako pomůcka k organizaci dat, posléze ale začala sloužit i jako samostatná metoda analýzy. Základem této metody je vyhledání jednotlivých témat a kategorií v textu a jejich následná schematizace pomocí tabulek.

Pro práci s daty byly vytvořeny čtyři dílčí kategorie odpovídající koncepci SWOT analýzy, v každé z nich pak bylo identifikováno od tří do deseti specifických témat, která byla dále označena kódy, vyhledána v textu a po zanesení do schématu tabulky dále interpretována.

Následující text přináší poznatky z kategorie „silné stránky“, v níž byla identifikována a dále zpracovávána tato témata:

– zpětná vazba k práci učitele;
– nový pohled učitele na vykonávané činnosti;

– asistence žákům, usnadnění práce učitele;
– učitel může předávat zkušenosti;
– žáci/klienti potkávají někoho vně instituce;
– student vyzkouší aplikaci teorie v praxi;
– student si rozšíří obzory;
– rozvoj potencionálního zaměstnance;
– student se zdokonalí v komunikaci s žáky/ klienty;
– student si ověří správnost svého profesního směřování.

Výsledky dalších sledovaných kategorií zpracovávají v připravované monografii Klugerová a Němec [v tisku].

Výsledky

Zjištění vyplývající z dat shromážděných ve výzkumu zřetelně poukazují na přínosy, které úspěšně realizované studentské praxe mohou mít pro všechny účastníky pedagogického procesu. Je-li rozhodujícím kritériem frekvence, se kterou se jednotlivá témata (dílčí benefity praxí) objevovala v ohniskových skupinách s pedagogy, pak se jako nejvýznamnější jeví přínosy, které má studentská praxe **pro provádějící učitele**.

Ze všech silných stránek praxí studentů speciální pedagogiky se ve výzkumu nejčastěji vyskytl přínos těch studentských praxí, které pomáhají provádějícímu učiteli získat nový pohled na vykonávané činnosti a inovovat zaběhnuté stereotypy (v ohniskových skupinách zmíněno 12x).

RM6: „*...pro učitele jsou přínosem nové nápady, pomůcky, metody práce, protože člověk ať chce, nebo nechce, spadá do určitého stereotypu po určité době, takže ti mladí, kteří nejsou tím zatížení, tak vždy s něčím novým přijdou.*“

Díky přítomnosti studentů mohou provádějící pedagogové získat také určitý nadhled a náhled na vlastní práci a opětovně si potvrdit smysl vykonávané činnosti.

RZ11: „*…přínos pro ty pedagogy, ty učitele, co vedou tu praxi, že když to vykládáte těm studentům, jak to tady funguje a co se tady všechno dělá, tak najednou zjistíte, že to má smysl, nebo si to tak nějak utřídíte, že vlastně vidíte sám, že ta práce, když si to tak jako člověk přeříká, tak ho to tak jako uklidní, že vlastně to smysl má…*“

I vlastní asistenci žákům, tedy přímou činnost studentů s žáky, pojímali respondenti výzkumu v první řadě jako pomoc pedagogovi nebo jako usnadnění práce pedagoga (v ohniskových skupinách byl tento přínos praxí zmíněn 8x).

RZ15: „*...potom že nám třeba pomáhají s těmi dětmi při oblékání nebo tak, což je pro nás také velký přínos, že zabavují třeba ty děti při volné hře nebo tak...*“

Jen ojediněle byla ve výzkumu jako přínosná zmíněna zpětná vazba k vlastní pedagogické práci, kterou mohou praktikující studenti učiteli zprostředkovat (ohniskové skupiny: 3x), a jen v jedné ohniskové skupině byla jako přínosná označena možnost učitele předávat zkušenosti.

Hlavní přínos **pro žáky a klienty zařízení** spočívá podle respondentů výzkumu v možnosti setkat se s někým, kdo přichází z prostředí vně dané instituce (v ohniskových skupinách zmíněno 9x) – žáci a klienti speciálně pedagogických zařízení často tráví velkou část svého času v uzavřeném prostředí školy nebo ústavu a setkání s praktikujícím studentem jim umožňuje rozšíření sociálních kontaktů.

RZ2, škola pro žáky se sluchovým postižením: „*Pak je dobrý i pro ty děti, že oni se setkávají se slyšícíma, s jinýma, že nejsou zvyklý jenom na naše děti, na naše učitele, ale že poznají i jiný*

a naučí se s nimi komunikovat, že se snaží jakoby vyslovovat, víc artikulovat, a víc aby jim rozuměli…“

Pro studenty je podle respondentů výzkumu hlavním přínosem celkové rozšíření profesních obzorů (ohniskové skupiny: 5 x).

RZ14: „*Přínosem pro studenty je jednoznačně to, že se dozvědí něco o fungování toho místa, můžou se kouknout dovnitř na ty metody práce, jak se pracuje s těmi dětmi, co se tam dělá.*“

Druhým nejčastěji uváděným benefitem praxí pro studenty je možnost vyzkoušet si aplikaci teorie v praxi (ohniskové skupiny: 4 x).

RM3: „*…studenti se seznámí s praxí, naučí se prostě to, co nikde jinde nemohou získat, to znamená, opravdu se naučí prakticky použít ty teoretické znalosti, které si osvojili.*“

V menším počtu pak účastníci ohniskových skupin jako výhody praxí pro studenty uváděli možnost ověřit si správnost svého profesního směřování (ohniskové skupiny: 3x) a jen v jedné ohniskové skupině se objevila také možnost zdokonalit se v komunikaci s žáky/klienty zařízení.

V neposlední řadě pak účastníci výzkumu zmínili také přínos studentské praxe **pro instituci**, ve které je praxe realizována, přínos spočívající v možnosti vyzkoušet osobnostní i odbornou způsobilost případně také dále rozvíjet kompetence budoucího potencionálního zaměstnance (ohniskové skupiny: 6x).

RZ11: „*...co je přínos, a to se nám párkrát už přihodilo, že ten student, když sem chodí dlouho a líbí se mu tady a je dobře vedený, tak se z něj dobře časem může stát náš zaměstnanec.*“

Shrnutí, závěr

Výše popsané výsledky výzkumného šetření jednoznačně dokládají, že důraz, který je v poslední době kladen na rozvoj odborných praxí ve studiu speciální pedagogiky, má své opodstatnění. Z uvedených poznatků z ohniskových skupin realizovaných s pedagogy, kteří studenty na praxích provázejí, je patrné, že dobře organizované praxe mohou mít významné pozitivní dopady pro všechny zúčastněné:

Učitelé mohou prostřednictvím praktikujících studentů získat nový pohled na vlastní výuku nebo práci s klienty, ve studentech mohou dočasně nalézt i cennou pomoc pro práci s žáky/klienty. Samotní žáci/klienti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou v kontaktu s praktikujícím studentem rozvíjet schopnost sociální komunikace. Studenti speciální pedagogiky si na praxi rozšiřují profesní obzory a ověřují teoretické poznatky v praxi. Školy a ústavy, v nichž se praxe realizují, si mohou mezi praktikujícími studenty vybírat ty nejzdatnější jako potencionální pracovníky.

Argumentů pro zdůraznění praxe a navýšení její časové dotace v pregraduální přípravě speciálních pedagogů je tedy mnoho. Vedle restrukturalizace studijních programů a zajištění většího prostoru pro odbornou praxi (včetně více intenzivní spolupráce s fakultními školami a dalšími institucemi z terénu) zůstává do budoucna úkolem univerzit, vysokých škol a pedagogických fakult také vybudování systému důkladnějšího metodického vedení studentů při praxi, metodického vedení, které zajistí, že čas věnovaný praxi bude přinášet žádoucí výsledky.

Podrobnější informace o daném výzkumu, použité metodologii a dalších výstupech šetření budou zveřejněny v připravované monografii *Speciálně pedagogická praxe ve vysokoškolském studiu*.

Literatura

AKREDITAČNÍ KOMISE ČR, 2012. *Standardy Akreditační komise pro studijní program SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA*. [online] Akreditační komise Česká republika [cit. 2014-09-02]. Dostupné z: http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/392/standardy_pro_spec_pedagogiku_2012.pdf

DOLEŽAL, J., MÁCHAL, P., LACKO, B. a kol. 2009. *Projektový management podle IPMA*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2848-3.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.

HAMMERNESS, K. 2013. Examining Features of Teacher Education in Norway. In: *Scandinavian journal of educational research*. č. 4/2013, s. 400 – 419. ISSN 031-3831.

HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2., aktualizované. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

KLUGEROVÁ, J., NĚMEC, Z. 2014. Praxe ve studiu speciální pedagogiky a u studentů se speciálními potřebami. In: POSPÍŠILOVÁ, I. (ed.) *Vysokoškolské studium bez bariér*. Sborník z VIII. ročníku mezinárodní konference. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. s. 111-116. ISBN 978-80-7494-066-8.

KLUGEROVÁ, J., NĚMEC, Z. *Speciálněpedagogická praxe ve vysokoškolském studiu*.[v tisku].

OELKERS, J. 2013. Vzdělávání učitelů ve Švýcarsku a jeho srovnání s ostatními státy. In: *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. č. 4/2013, s. 501 – 518. ISSN 0031-3815.

REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3006-6.

WERNEROVÁ, J. 2013. Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi / Evaluation of Professional Training by Student Teachers and Their Approaches to Profession. In: *E-pedagogium : nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku a didaktiky oborů*. č. 3/2013, s. 24 – 37. ISSN 1213-7499.

Kontakt

PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.
Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.
Roháčova 63, 130 00, Praha 3, Česká republika
klugerova.jarmila@ujak.cz

PhDr. Alice Bosáková
Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.
Roháčova 63, 130 00, Praha 3, Česká republika
bosakova.alice@ujak.cz

Mgr. Zbyněk Němec
Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.
Roháčova 63, 130 00, Praha 3, Česká republika
nemec.zbynek@ujak.cz

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

ŠKOLSKÁ ÚSPEŠNOSŤ – ROZDIELY V JEJ VNÍMANÍ ŠTUDENTMI A UČITEĽMI

SCHOOL SUCCESS – DIFFERENCES IN THE PERCEPTION BY STUDENTS AND TEACHERS

Tatiana DUBAYOVÁ – Tatiana ČEKANOVÁ

Abstrakt

Integrované vzdelávanie je od roku 1994 súčasťou vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) na základných a stredných školách. V súčasnosti však chýba nástroj (okrem klasifikácie známkou alebo slovného hodnotenia) ktorým by sme mohli školskú úspešnosť merať. Prvým krokom je preto vytvorenie jasnej definície školskej úspešnosti – zistenie atribútov a charakteristík, ktoré pomôžu pri operacionalizácii tohto pojmu. Kvalitatívnou analýzou výpovedí študentov a učiteľov boli vytvorené základné indikátory školskej úspešnosti. Študenti považovali za dôležité charakteristiky súvisiace s autonómiou žiaka a jeho vzťah k učeniu, učitelia zdôrazňovali skôr sociálne charakteristiky.

Kľúčové slová: školská úspešnosť, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, integrácia, inklúzia

Abstract

Integrated education is since 1994 part of the education of pupils with special educational needs (SEN) in primary and secondary schools. However, at present a tool for teachers (except classification mark or verbal evaluation) that could assess school success of pupils is missing. Therefore, the first step is a clear definition of school success – finding attributes and characteristics that will help the operationalization of this concept. Qualitative analysis of students' and teachers' statements developed basic indicators of school success. Students considered important characteristics related to student autonomy and its relationship to learning, teachers emphasized rather social characteristics.

Key words: school success, pupil with special education needs, integration, inclusion

1. Teoretické východiská

Proces integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) do hlavného vzdelávacieho prúdu sa zintenzívnil po roku 1994 po podpísaní deklarácie z konferencie konanej v meste Salamanca (Španielsko). Súhlasom s týmto vyhlásením sa Slovensko zaviazalo podporovať vzdelávanie detí so ŠVVP a transformovať školstvo tak, aby bolo realizo-

vané *„právo každého jednotlivca na prístup ku vzdelávaniu čo najvyššieho stupňa a kvality, založené na morálnych hodnotách, pri ktorom škola rešpektuje individuálne osobitosti človeka a osobitosti prameniace z jeho príslušnosti k určitej skupine a výsledkom vzdelávania je jeho plnohodnotné začlenenie (teda inklúzia) do spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho života"* (Chmel, 2011). Viacerí autori sa zhodujú v tom, že je možné vzdelávať v podmienkach integrácie dokonca aj deti s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím a deti psychosociálne narušené v tom prípade, ak sú vytvorené a plne využívané mechanizmy špeciálno-pedagogickej podpory (Hrebeňárová, 2013; Žolnová, 2013).

Počet žiakov so ŠVVP vzdelávaných v základných školách narastá každým rokom. Od roku 1996 do roku 2012 vzrástol z 3,451 na 26,024 (13,537 chlapcov, 6,709 dievčat) (Ústav informácií a prognóz školstva). Napriek 20-ročnej realizácii integrácie nám chýbajú informácie od samotných žiakov o ich pocitoch, ťažkostiach a zapojení sa do vzdelávacieho procesu v kolektíve detí štandardnej populácie.

Kľúčovým pojmom pre skúmanie profitu žiakov individuálne integrovaných so ŠVVP je školská úspešnosť. Jej širšie vymedzenie zahŕňa nielen dobrý alebo zlý prospech, ale aj mieru využitia a podpory individuálnych schopností a spôsobilostí žiaka, jeho vzťah k škole, predmetu, motiváciu k učeniu a pod. Podľa tohto vymedzenia školská úspešnosť súvisí tiež s konceptom kvality školského života a mierou využitia individuálneho potenciálu žiaka (Čáp, 1993; Helus, 1982; Hvozdík, 1986; Karatzias a kol., 2002, In Holúbková, Glasová, 2011). Pri jej definovaní (podobne ako pri definovaní zdravia) je najvýstižnejšie negatívne vymedzenie, a síce, že školská úspešnosť je vlastne neprítomnosťou problémov pri dosahovaní vzdelávacích cieľov (Giavrimis, Papanis, 2008).

V súčasnosti chýba nástroj mapujúci široké spektrum faktorov (osobnostných, emocionálnych, sociálnych aj behaviorálnych), z ktorých sa skladá. Jedným z výstupov realizovaného projektu APVV-0851-12 *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie* je vytvorenie škály školskej úspešnosti, ktorá by pomohla učiteľovi určiť mieru zapojenia všetkých žiakov v triede, nie len žiakov so ŠVVP, do edukačného procesu. Základom jeho vytvorenia je však operacionalizácia pojmu, pretože vnímanie školskej úspešnosti nie je ani medzi odborníkmi jednotné.

V zahraničí existujú nástroje na meranie školskej úspešnosti (napr. School Success Profile), avšak po detailnejšej analýze nevyhovujú naším podmienkam vzhľadom na odlišnosti v kultúrnom kontexte a edukačnom systéme. Tieto nástroje vytvorené pre žiakov štandardnej populácie a nie sú vhodné pre použitie žiakmi so ŠVVP.

Hlavným cieľom výskumu bolo na základe kvalitatívnej analýzy vytvoriť čo najkompletnejší zoznam charakteristík školsky úspešného žiaka a porovnať zistiť, akú dôležitosť prisudzujú jednotlivým charakteristikám študenti Pedagogickej fakulty a učitelia z praxe. Tento čiastkový výskumný problém je jedným z prvých krokov pre vytvorenie meracieho nástroja na posudzovanie školskej úspešnosti.

2. Metodológia výskumu

Výskum bol realizovaný v dvoch fázach. *V prvej fáze* bolo oslovených 124 študentov Pedagogickej fakulty rôznych ročníkov bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia, aby odpovedali na otázku: *Ako by ste charakterizovali školsky úspešného žiaka?* Cieľom tejto fázy bolo získať čo najväčší počet charakteristík, ktoré sa asociujú s pojmom školská úspešnosť.

V druhej fáze sme pomocou zoznamu charakteristík, ktoré boli získané v prvej fáze zisťovali, ktoré z uvedených charakteristík vnímajú respondenti (93 študentov a 50 učiteľov) ako najdôležitejšie pri posudzovaní školskej úspešnosti žiaka. Inštrukcia pre respondentov znela: *Z daného zoznamu vyberte a zakrúžkujte 10 charakteristík, ktorými môžeme najvýstižnejšie charakterizovať školsky úspešného žiaka*.

Vzhľadom na výraznú prevahu žien vo všetkých troch výskumných vzorkách sme pohlavie študentov v nasledujúcich analýzach nezohľadňovali.

3. Výsledky výskumu

V prvej fáze výskumu každý študent uviedol minimálne dve charakteristiky. V procese analýzy boli všetky charakteristiky zaznačené do frekvenčnej tabuľky v znení, v akom ich respondenti písali. Následne bola každá položka hodnotená po obsahovej stránke a tie, ktoré boli významovo totožné, boli zoskupené pod jedným názvom, napr. „pracuje samostatne“ a „nepotrebuje, aby ho kontrolovali“, „pracovitý“ a „usilovný“, „rešpektuje pravidlá“ a „dodržiava pravidlá“ a pod. V prípade nesúladu názorov na obsah konkrétnej položky medzi autorkami príspevku bol požiadaný o názor nezávislý poradca. Výsledkom obsahovej analýzy výpovedí respondentov vznikol zoznam 43-och charakteristík, ktoré respondenti vnímali ako relevantné k pojmu „školsky úspešný žiak“.

V druhej fáze boli respondenti požiadaní, aby vybrali z daného zoznamu 10 charakteristík, ktoré sa, podľa nich, najviac vzťahujú k pojmu školsky úspešný žiak. Medzi oslovenými študentmi a učiteľmi boli zistené podobné preferencie. Výber charakteristík u študentov a učiteľov uvedený v Tabuľke 1 nie je usporiadaný podľa frekvencie výskytu. U každej skupiny sme vytvorili poradie 10-tich najčastejšie sa vyskytujúcich charakteristík, ktoré sme následne v Tabuľke 1 uviedli tak, aby jej výsledky boli ľahšie porovnateľné, tabuľka neodráža reálne poradie danej charakteristiky v rámci skupiny. Za dôležité sme považovali to, že sa daná charakteristika umiestnila medzi 10-timi najčastejšie volenými charakteristikami, ktoré sme následne považovali za rovnocenné, aj keď *Dokáže použiť poznatky v praxi* a *Tvorivý* dosiahli reálne najviac volieb u oboch skupín respondentov.

Tab. 1: Desať najdôležitejších charakteristík školsky úspešného žiaka podľa študentov a učiteľov

Študenti	**Učitelia**
N=93	N=50
Dokáže použiť získané poznatky v praxi	Dokáže použiť získané poznatky v praxi
Tvorivý	Tvorivý
Aktívny na hodinách	Aktívny na hodinách
Zodpovedný	Zodpovedný
Dokáže prezentovať svoj názor	Dokáže prezentovať svoj názor
Zaujíma sa o učivo	Zaujíma sa o učivo
Dokáže si zorganizovať úlohy	Podporovaný rodinou
Systematicky pracuje	Dobre vychádza so spolužiakmi
Zvláda školský stres	Dokáže riešiť konflikty
Rád sa učí	Samostatný

Učitelia aj študenti sa zhodli v 6-tich charakteristikách. Podľa obidvoch skupín je školsky úspešný žiak charakterizovaný týmito atribútmi: *Dokáže použiť získané poznatky v praxi*, je *Tvorivý*, *Aktívny na hodinách* a *Zodpovedný*, *Dokáže prezentovať svoj názor* a *Zaujíma sa o učivo*. V 4-och nasledujúcich položkách sa skupiny respondentov odlišovali. Podľa študentov sú dôležité skôr výkonovo orientované charakteristiky ako *Systematicky pracuje* a *Dokáže si zorganizovať úlohy*, schopnosť *Zvládať školský stres* a vzťah k učeniu – *Rád sa učí*. Učitelia si vybrali skôr sociálne orientované charakteristiky – *Dobre vychádza so spolužiakmi*, *Podporovaný rodinou*, *Dokáže riešiť konflikty* a *Samostatnosť*.

4. Diskusia

Jedným z cieľov výskumu bolo zistiť, akými charakteristikami je možné popísať školsky úspešného žiaka a porovnať predstavy o tomto žiakovi študentmi a učiteľmi z praxe. Výsledky výskumu otvárajú diskusiu o nejasnosti daného pojmu, ktorý je tak často skloňovaný v praxi aj v odborných diskusiách a ktorý mnohí považujú za hlavný argument pri posudzovaní úspešnosti realizácie konceptu integrácie. Z výsledkov prvej fázy výskumu vyplýva, že pojem školská úspešnosť je viacrozmerným fenoménom, ktorý zahŕňa osobnostné (*Vnímavý*, *Usilovný*, *Iniciatívny*, *Ambiciózny*, *Súťaživý* a pod.), emocionálne (*Optimistický*, Šťastný, *Spokojný so svojim výkonom*, *Emocionálne stabilný*), sociálne (*Komunikatívny*, *Dokáže spolupracovať s rovesníkmi*, *Rešpektuje autoritu*, *Dokáže riešiť konflikty*, *Pomáha spolužiakom* a pod.), pracovné (*Plní si úlohy na čas*, *Systematicky pracuje*, *Dokáže si zorganizovať úlohy*, *Pripravený na vyučovanie* a pod.) a behaviorálne (*Disciplinovaný*, *Správa sa slušne*, *Aktívny na hodinách*, *Vyhľadáva informácie navyše* a pod.) charakteristiky žiaka. Uvedené výsledky kvalitatívnej analýzy prezentovaného výskumu sa stali základom pre tvorbu meracieho nástroja Škály školskej úspešnosti. Očakávame, že tento nástroj pomôže učiteľovi zhodnotiť mieru zapojenia žiaka do vyučovacieho procesu a jeho vnímanie vlastnej školskej úspešnosti, ktorý je jedným z výstupov projektu APVV-0851-12, bude mať vplyv na otvorenie nových príležitostí v aplikačnej aj vedeckej oblasti pedagogiky. Jeho pomocou získa učiteľ informácie o vnímaní vlastnej aktivity, motivácie, sociálnej opory na strane žiaka, vrátane jeho vnímania silných a slabých stránok v ďalších oblastiach. Tým vznikne priestor na konfrontovanie úspešnosti doteraz používaných spôsobov výučby, sebareflexiu a rozvoj nových stratégií zvyšovania školskej úspešnosti. Jednotný a objektívny nástroj môže slúžiť aj pre porovnávanie pocitov žiakov štandardnej populácie s integrovanými žiakmi. O tejto skupine žiakov máme doteraz len obmedzené informácie pochádzajúce od učiteľov, avšak o ich vlastných pocitoch a ich vnímaní vlastného zapojenia do vyučovacieho procesu ani po dvadsiatich rokoch aplikovania integrácie máme len kusé a neúplné informácie pochádzajúce prevažne z individuálnych výpovedí od alebo úspešných alebo zlyhávajúcich žiakov. Informácie od ostatných žiakov so ŠVVP nám chýbajú. Škála školskej úspešnosti, ktorej finálnu podobu očakávame v roku 2016 nám tieto informácie dokáže poskytnúť.

Výsledky druhej fázy naznačujú posun vo vnímaní školskej úspešnosti odborníkov na začiatku pedagogickej kariéry, ktorá začína pregraduálnou prípravou a po určitom čase pôsobenia v praxi. Zaujímavé zistenie je, že učitelia zdôrazňovali sociálne charakteristiky školsky úspešného žiaka. Zdá sa, že výkonovo orientované charakteristiky nie sú učiteľmi hodnotené tak vysoko, ako by sa dalo očakávať. Rodinné zázemie a schopnosť nadväzovať pozitívne vzťahy s rovesníkmi sú v kontexte praxe vyššie hodnotené charakteristiky než ostatné. Vzhľadom na počet respondentov nie je možné tieto výsledky generalizovať, avšak otvárajú sa nimi otázky pre ďalší výskum.

Prečo je dôležité venovať sa otázke školskej úspešnosti? William Glasser v roku 1997 odhadol počet neprospievajúcich žiakov vo vekovom rozpätí od 6 do 16 rokov v Spojených štátoch na 5 miliónov. Títo žiaci zlyhali hlavne v schopnosti naučiť sa písať a čítať. Glasser (1997) tvrdí, že šanca viesť úspešný život u týchto detí končí zavŕšením 17 roku života. Bez ďalšieho vzdelania tak strácajú šancu na dobré zamestnanie, kariéru a končia často odkázaní na pomoc sociálneho systému. A aj keď výborný školský prospech na začiatku školskej dochádzky nie je zárukou školskej úspešnosti vo vyšších ročníkoch, zlyhanie v škole na začiatku školskej dochádzky signifikantne súvisí so školským zlyhaním v neskoršom veku (Slavin, Karweit, Wasik, 1992). Ako školskú úspešnosť tak aj školské zlyhanie môžeme pokladať za determinanty sociálno-ekonomického začlenenia žiaka do spoločnosti.

Školská úspešnosť je výskumne málo skúmaným fenoménom, a to napriek tomu, že je kľúčovým pojmom vzdelávania. Prezentovaný výskum poukazuje na to, že nie je odborníkmi rovnako chápaný a ich interpretácie sa rôznia. Ak máme posudzovať kvalitu vzdelávania a profitovanie dieťaťa zo školskej dochádzky je nutné tento pojem, konkretizovať. Následným aktom by malo byť vytvorenie meracieho nástroja školskej úspešnosti. Len v tom prípade, keď budeme mať informácie od samotných žiakov, ktoré by nám pomohli pochopiť, či a ako veľmi sú zapojení do vyučovacieho procesu, môže vzniknúť plodná diskusia na tému efektívnosti vzdelávania žiakov štandardnej populácie aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdelávaných v podmienkach integrácie resp. inklúzie.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *APVV-0851-12 Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie.*

Literatúra

GIAVRIMIS, Panagiotis, Efstratios PAPANIS, 2008. Sociological dimensions of school failure: the views of educators and students of educational schools. In: *The journal of international social research*, roč. 1, č. 5, s 326-354.

GLASSER, William, 1997. A New Look at School Failure and School Success. In: *The Phi Delta Kappan*, Roč. 76, č.8, s. 596-602.

HOLÚBKOVÁ, Kristína, Mária GLASOVÁ, 2011. Stratégie podpory školskej úspešnosti v diskurze učiteľov. In: *MVEK*. Prešov: Katedra Pedagogiky FHPV PU, 2011.

HREBEŇÁROVÁ, L., 2013. Vybrané aspekty edukácie žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0956-3

CHMEL, Rudolf, 2011. Príhovor vicepremiéra SR Rudolfa Chmela na medzinárodnej konferencii Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku, 8. november 2011, Bratislava. [cit. 15. okóbra 2014]. Dostupné na: http://www.vicepremier.sk/prihovor-vicepremiera-sr-rudolfa-chmela-na-medzinarodnej-konferencii-predpoklady-inkluzivneho-vzdelavania-na-slovensku/

SLAVIN, Robert. E., Nancy L. KARWEIT, Barbara A. WASIK, 1992. Preventing Early School Failure: What Works? In: *Students at Risk*, Roč. 50, č.4, s. 10-18.

ŽOLNOVÁ, Jarmila, 2013. Základy pedagogiky psychosociálne narušených. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0842-9

WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION:ACCESS AND QUALITY. 1994. *The salamanca statement and framework for action on special needs education.* UNESCO. [cit. 15. okóbra 2014]. Dostupné na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Kontakt

Mgr. Tatiana Dubayová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15
08001 Prešov
tatiana.cekanova@pf.unipo.sk

PhDr. Tatiana Čekanová
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove
Ul. 17. novembra 15
08001 Prešov
tatiana.cekanova@pf.unipo.sk

UPLATNENIE MUZIKOTERAPEUTICKÉHO PROGRAMU PRI ZMIERŇOVANÍ SYMPTÓMOV ADHD/ADD V PODMIENKÁCH EDUKÁCIE

APPLICATION OF MUSIC-THERAPEUTIC PROGRAM FOR ALLEVIATION OF ADH/ADD SYMPTOMS IN SCHOOL EDUCATION

Klaudia KOŠALOVÁ – Jarmila ŽOLNOVÁ

Abstrakt

Predložená štúdia sa zaoberá vybranými otázkami súvisiacimi s využitím hudobno-terapeutických aktívnych a receptívnych techník v realizácii muzikoterapeutického programu pre deti a žiakov so symptómami ADHD/ADD v podmienkach školskej edukácie. V rámci realizácie programu komparuje a interpretuje merané dáta zmiernenia symptómov ADHD/ADD realizovaného experimentálneho projektu výskumu. Štúdia poukazuje na opodstatnenosť aplikácie a uplatnenia programu v edukačnej realite pre zvyšovanie subjektívnej úspešnosti dieťaťa so syndrómom ADHD/ADD.

Kľúčové slová: muzikoterapia, program, hudobno-terapeutické techniky, výskum, dieťa s ADHD/ADD, školská edukácia

Abstract

Presented study deals with specific issues related to application of music-therapeutic active and receptive techniques in a realization of music-therapeutic program for children and pupils with ADHD/ADD symptoms in school education setting. Within the program framework realization, the study compares and interprets observed data of alleviation the ADHD/ADD symptoms through conducted experimental project of the research. The study points out the relevance of application and use of the program in educational reality.

Key words: music therapy, program, music-therapeutic techniques, research, child with ADHD/ADD, school education

Úvod

Školská úspešnosť je súčasťou edukačního procesu, v ktorom sa hľadajú a zosúlaďujú požiadavky školy na jednej strane, s výkonnosťou, činnosťou a vývinom osobnosti dieťaťa na druhej strane (Matulčíková, In Ďurič Bratská et al. 1997). Školská a subjektívna úspešnosť dieťaťa s ADHD/ADD je determinovaná i špecifikami vyplývajúcimi zo symptomatológie poruchy. Primárnymi symptómami sú hyperaktivita/hypoaktivita, nesústredenosť a impulzivita. Dieťa je v neustálom pohybe, na stoličke sa vrtí, neustále manipuluje s rukami, nohami, vstáva

z miesta a chodí, behá po triede. Pri odpovedaní je zbrklé, o otázke nepremýšľa, nevie vyčkať na svoje poradie, „skáče do reči“, často nadmerne rozpráva. Má problém so sústredením sa na dlhšiu dobu pri jednej činnosti, ľahko sa rozptýli vecami a zvukmi z prostredia. Dieťa s hypoaktívnym správaním je zase v činnostiach pomalé, pôsobí na okolie zasneným dojmom. Tieto symptómy negatívne vplývajú na jeho subjektívnu výkonnosť, a tým aj na objektívne determinovanú školskú úspešnosť. Relatívna školská neúspešnosť má negatívny dopad na vnútorné citové prežívanie a prenáša sa do sociálnych vzťahov v triede. Kľúčovým subjektom, ktorý môže u detí s ADHD/ADD rozvíjať edukačnú výkonnosť a súčasne podporovať subjektívnu úspešnosť je pedagóg. Za dôležitý krok považujeme, aby pedagóg dieťaťa s ADHD/ADD podnecoval jeho pozitívnu vnímavosť, pracoval s jeho silnými stránkami, stanovoval si konkrétne edukačné ciele (Levy, 2014), ktoré sú pre osobnosť dieťaťa dosiahnuteľné a zároveň majú aktivizujúci a rozvíjajúci význam. K dosahovaniu náročných edukačných cieľov je žiaduce, aby dieťa s ADHD/ADD bolo v priebehu edukačnej práce vnútorne pokojné a cítilo sa bezpečne. To podľa nášho názoru vyžaduje, aby mohlo v škole zažívať situácie, ktoré mu umožnia intenzívnu uvoľnenosť a relaxáciu, spontánnosť vyjadrenia emócii a prejavov vzrušenia, čí korekciu a reguláciu nahromadenej energie. Napĺňanie týchto vízii je možné dosahovať aj technikami muzikoterapie, v ktorých dominanciu zastáva fenomén hudby.

Hudba dokáže vyvolať asociácie, evokovať predstavy, vyjadriť fantáziu, sen. Ako prostriedok sebavyjadrenia prináša do vedomia hlboko ukryté emócie a umožňuje im uvoľnenie.

Muzikoterapeutické aktívne (vokálne, inštrumentálne, pohybovo-tanečné, verbálnej expresie, výtvarné, hudobno-dramatické, pantomimické) a receptívne techniky (pohybové uvoľnenie a splývanie s rytmom hudby, relaxačné, aktívne vnímanie a prežívanie hudby) sa dnes aj u nás čoraz intenzívnejšie dostávajú do povedomia odborníkov z rôznych oblastí. V pedagogickom prostredí v podmienkach základných škôl na Slovensku doposiaľ nebol vypracovaný bazálny program pre skupinovú prácu s deťmi, zameraný na hudobno - terapeutické aktivity, ktorý by vytvoril priestor v rámci pedagogickej koncepcie – muzikoterapie deťom so syndrómom ADHD/ADD na podporu zvládania problémov v oblasti ich správania, emocionality, sebarealizácie, sociálnych vzťahov a celkovej subjektívnej úspešnosti. Absenciu programu vidíme predovšetkým v chýbajúcom zaškolení pedagógov v muzikoterapeutickej oblasti. Skvalitnenie školského prostredia pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je viazané na subjektívne prežívanie spokojnosti v školskom prostredí, ktoré má prežívať každý žiak.

Cieľ, hypotézy, metódy experimentálneho projektu výskumu

Cieľom štúdie bolo aktívnymi a receptívnymi muzikoterapeutickými technikami a súčasne pomocou špecifických výrazových prostriedkov hudby regulovať v prospech zmiernenia u detí so syndrómom ADHD/ADD ich hyperaktivitu, hypoaktivitu, impulzivitu, nepozornosť, zároveň prehĺbiť emocionálne cítenie a dosiahnuť lepšiu vzájomnú akceptáciu v kolektíve. Špecifické výrazové prostriedky hudby ako umeleckého diela (tempo rytmus, dynamika, melódia, harmónia) sú neoddeliteľnou súčasťou a danosťou tvorby každého skladateľa. Nie sú predmetom empirického bádania. Tieto umelecké hodnoty sa stali súčasťou aktívnych a receptívnych techník.

Rozvíjanie veku primeraných sociálnych vzťahov, verbálnych a neverbálnych prejavov a zmierňovanie prejavov ADHD/ADD sa cielene overovali v alternatívnych hypotézach.

Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah detí so syndrómom ADHD/ADD k hudbe a k jednotlivým hudobným činnostiam. Vedenie jednotlivých muzikoterapeutických stretnutí bolo realizované pedagógmi zaškolenými v kurzoch o muzikoterapií.

Vychádzajúc zo základnej symptomatiky ADHD/ADD u detí v predškolskom a mladšom školskom veku sme stanovili nasledujúce hypotézy:

H1: Vplyvom špecifických postupov a techník hudobnej terapie zmiernime prejavy hyperaktivity a hypoaktivity u detí so syndrómom ADHD/ADD.

H_2: Využitím špecifických muzikoterapeutických techník zmiernime nesústredenosť detí so syndrómom ADHD/ADD.

H3: Aplikáciou aktívnych a receptívnych muzikoterapeutických techník zmiernime impulzivitu detí so syndrómom ADHD/ADD.

Nezávislými premennými pre všetky alternatívne hypotézy boli muzikoterapeutické techniky. V synonymickom pomenovaní boli pomenované aj ako špecifické postupy hudobnej terapie, ako aktívne a receptívne muzikoterapeutické techniky, ktoré boli súčasťou muzikoterapeutického programu. Nezávislými premennými boli techniky aktívnej zložky muzikoterapie, a to vokálne, inštrumentálne, pohybovo-tanečné, hudobno-dramatické, výtvarné, verbálnej expresie, pantomimické, improvizačné. Tiež aj techniky receptívne, ku ktorým zaraďujeme pohybové uvoľnenie a splývanie s rytmom hudby, dynamickú percepciu, hudobnú relaxáciu.

Závislými premennými boli symptómy hyperaktivity a hypoaktivity, impulzivity, symptómy nesústredenosti. Jednotlivé alternatívne hypotézy boli vyhodnocované rovnakým kľúčom. Alternatívnu hypotézu sme považovali za platnú, ak zmiernené prejavy syndrómu ADHD/ADD, prehĺbené emocionálne prežívanie a zlepšené sociálne vzťahy boli vyjadrené v percentách minimálnej hodnoty 10 (10%).

Základnou metódou bol *experimentálny projekt výskumu*. Zhromaždením údajov o prejavoch správania sa detí s ADHD/ADD sme retrospektívne hľadali pomocou použitia techník v muzikoterapeutickom programe pravdepodobné zmeny zisteného stavu. Použitá bola metóda pozorovania na verifikovanie hypotéz a tvorila súčasť experimentálneho projektu výskumu. V priebehu realizácie sme využili štrukturované *pozorovanie* experimentátormi, ktoré bolo zamerané na každé dieťa s ADHD/ADD. Sledovali sme v prvej a v tretej fáze premenné kategórie: hyperaktivita, hypoaktivita, impulzivita, nepozornosť. Záznamy sme realizovali písomne do pozorovacích hárkov. K dispozícii sme mali aj záznamy videoprojekcií stretnutí. Pedagógovia boli absolventmi pregraduálneho štúdia hudobnej výchovy a v priebehu praxe kurzu muzikoterapie.

Muzikoterapeutický program mal vytvorené tri fázy. Cieľom úvodnej fázy bolo nadviazanie vzťahov, získanie dôvery, spoznávanie individuality každého dieťaťa, tento cieľ ďalej rozvíjať, prehlbovať v priebehu celého experimentálneho projektu výskumu. V priebehu vhodnou motiváciou a zaujatím bolo dôležité udržať spontaneitu zúčastnených detí, čo si vyžadovalo veľa podpory a porozumenia. Experimentátor bol pripravený aj na zmenu štruktúry jednotlivých muzikoterapeutických aktivít podľa nálad a potrieb členov skupiny. Druhá fáza sa vyznačovala plne rozvinutými realizáciami muzikoterapeutických stretnutí, v ktorých sa priebežne využili všetky aktívne a receptívne techniky. Cieľom tretej fázy bolo nepretržité pozorovanie, do akej miery dokážu deti zmysluplne vykonávať zadané úlohy, ako dokážu vnímať expresivitu znejúcej hudby, ako pri psychickej a somatickej aktivizácii alebo uvoľňovaní prostredníctvom pohybu a relaxácie dokážu sa uvoľniť a emocionálne prežiť hudbu v podobe emocionálneho zážitku. Verbálna a neverbálna reflexia v stretnutiach tejto fázy bola zameraná na sebavyjadre-

nie, sebahodnotenie, upevnenie vzťahov a akceptáciu detí v rámci skupiny. ADD/ADHD. Hudobno–terapeutické procesy sa realizovali jedenkrát v týždni vždy v rovnaký deň, v rovnakom čase a trvali 20 minút zo začiatku, neskôr 40 minút.

Zber dát a následná analýza z muzikoterapeutického programu sa realizovala pozorovaním a videoprojekciou. Na záver sa nám žiada zdôrazniť, že na programe sa podieľal každý pedagóg -experimentátor svojím osobným, profesionálnym prístupom a prínosom. Empatiou, úctou, dôverou utváral jeho podstatu a očakávaný terapeutický zámer a cieľ.

Výskumnú vzorku tvorili deti so syndrómom ADD/ADHD v počte 15. U piatich detí bol diagnostikovaný syndróm ADD. Z toho štyria boli s prevahou nepozornosti a jedno dieťa s impulzivitou. Tvorili heterogénne skupiny detí 1.-4. ročníka. Muzikoterapeutické stretnutia sa uskutočnili v dopoludňajších hodinách vo vyučovacom prostredí v jednej skupine na plne organizovanej základnej škole a v málotriednej škole. V popoludní v mimovyučovacom prostredí realizácia prebehla v základnej škole s triedami detí so syndrómom ADHD/ADD.

Muzikoterapeutický proces - interpretácia výsledkov z pozorovania.

Na začiatku 1. fázy a na konci 3. fázy sme uskutočnili vstupné a výstupné merania vo forme pozorovania. Program každého stretnutia zahŕňal: úvodné privítanie, krátky motivačný rozhovor, náladomer (slúžil ako indikátor správania a prežívania v danej situácii), motivácie (dychové, hlasové, pohybové rozcvičky) k rôznym muzikoterapeutickým technikám, samotnú realizáciu aktivít vo forme hier, cvičení, príbehov, záverečný rozhovor, rozlúčenie sa so skupinou a zhŕňajúci komentár ku celému stretnutiu.

Kvalitatívna analýza každého respondenta bola prezentovaná vstupnými dátami a výstupnými pozorovanými prejavmi zozbieranými výskumnými nástrojmi počas úvodnej a záverečnej fázy muzikoterapeutického procesu.

Pavol bol respondent s diagnózou ADHD, s prevahou hyperaktivity a nesústredenosti. Počas zoznamovacích činností pobehoval po miestnosti, jeho sústredenie bolo kolísavé, rozptýlené na iné činnosti, ako sa vyžadovali. Tieto prejavy ho obmedzovali byť aktívnym v práve prebiehajúcich skupinových aktivitách. S rovesníkmi sa kontaktoval minimálne. Pri výzvach reagoval sklopením zraku, neodpovedal a ak áno odpoveď znela tichým hlasom. V závere muzikoterapeutického programu sa u Pavla pohybový motorický nepokoj preniesol na pohyb v sedavých činnostiach. V činnostiach bol aktívnejší, sústredenejší. Emocionálne zážitky z hudobných činností vedel súvisle a nahlas verbalizovať a vyjadriť ich aj pomocou hudobných nástrojov. Zapája sa do skupinových hier, prehlboval kamarátstva.

Tomáš so syndrómom ADHD s prevahou hyperaktivity, nesústredenosti a impulzivity sa prejavoval pobehovaní, lezením, chodím po miestnosti. V sedavých činnostiach sa hral s rukami. Ľahko sa rozptýlil nehudobnými zvukovými podnetmi z prostredia. Impulzivita sa prejavovala častými výkrikmi otázok a odpovedí, ktorými vyrušoval rovesníkov. Tým dochádzalo k častým konfliktom i bitkám so spolužiakmi. V interpersonálnych vzťahoch sa prejavoval gestami, mimikou nezrozumiteľnou pre skupinu a vysmievaním sa. Tomáš sa v tretej fáze prejavil výdržou v sede pri činnostiach. Bol koncentrovanejší a sústredenejší. Aj keď sa zlepšila spolupráca s chlapcami jeho snaha vyniknúť pretrváva. Zrozumiteľnejšie vyjadroval pocity a asociácie z hudobných zážitkov.

Gabriel so syndrómom ADHD s prevahou hyperaktivity, nesústredenosti a impulzivity chodil po miestnosti, vstával zo stoličky, počas sedenia často kýval nohami a rukami. Úlohy neukončoval pre krátkodobú pozornosť. Pri hrách vyrušoval rovesníkov svojím afektovým správa-

ním, výbuchmi zlosti a slovným odmietaním. V kolektíve prežíval pocit menejcennosti s ťažkosťami vyrovnávať sa s neúspechom. Gabriel v závere programu nepobehoval po miestnosti. Sústredil sa na manipuláciu s predmetmi vo svojej blízkosti. Doba sústredenia sa predĺžila. Afektívne správanie naďalej pretrvávalo. Zároveň snaha o sebaovládanie a ohľaduplnosť voči rovesníkom zostala nezmenená.

Anna so syndrómom ADD s impulzivitou. Jej prejavy sa vyznačovali pomalosťou v začatí a v priebehu činností. Bola málo komunikatívna s výrazným slovným a mimickým nepokojom. Nezapájala sa do kolektívnych hier s chlapcami. Pri plnení individuálnych povinností bola zodpovedná. U Anny sme nezaznamenali zlepšenie v prejavoch hypoaktivity a impulzivity. Naďalej bola úzkostlivá a impulzívna najmä v komunikácii s učiteľkou, ale aj v aktivitách vo dvojiciach.

Erik so syndrómom ADHD, s hyperaktivitou, nesústredenosťou a impulzivitou. Bol nadmerne motoricky aktívny, striedal činnosti bez ukončenia. Narúšal priebeh činností svojou zbrklosťou a slovne zastrašoval detí. Dostával sa do konfliktov s rovesníkmi a fyzicky ich napádal. Motorický nepokoj u Erika pretrvával aj v závere programu. Vyššiu koncentrovanosť sme zaznamenali pri hudobno-pohybových aktivitách, kde sa prejavoval menej konfliktne. Šimonova hypoaktivita sa prejavovala v pomalom pohybovom prejave aj vtedy, keď sa od neho vyžadovala motorická aktivita. Na slovný podnet reagoval oneskorene, s problémami udržiaval pozornosť. Na položené otázky odpovedal áno–nie. V skupine rovesníkov sa zdržiaval v úzadí a verbalizoval minimálne. Dominantným spôsobom komunikácie boli gestá a mimika. Šimon v prejavoch hypoaktivity zostal naďalej pomalý, zdržanlivý. Zlepšenie nastalo v sústredenosti na činnosti. Verbalizácia v komunikácii zostala obsahovo chudobná. V neverbálnom vyjadrení, aj keď placho, komunikoval výraznejšou mimikou a gestami. Častejšie sa zapájal do skupinových aktivít.

Anička s prejavom hypoaktivity v činnostiach reagovala oneskorene. Jej reakcie na pokyny boli spomalené. Po povzbudení dokázala prerozprávať hudobné zážitky. Bola zdržanlivá v neverbálnych prejavoch. S rovesníkmi nespolupracovala. U Aničky došlo k zlepšeniu vo všetkých pozorovaných kategóriách. Bola snaživejšia, koncentrovanejšia, o svojich pocitoch a zážitkoch rozprávala samostatne. Často v dobrej nálade sa zapájala do hier a skupina ju akceptovala.

Motorický nepokoj končatín sa u Miroslava výrazne prejavoval v úvodnej fáze muzikoterapeutického programu. Krátkodobá koncentrácia pozornosti bola u neho sprevádzaná hlasnými výkrikmi, skákaním do reči a slovnými urážkami. Činnosť v skupine rušil zmenou nálad, smiechom. Bol podráždený až agresívny. U Miroslava bolo pozorované pokojnejšie sedenie pri skupinových aktivitách. Aj keď krátkodobo, došlo k zlepšeniu pozornosti. Vstupovanie do reči pretrvávalo. Radosť z aktivít a z počúvanej hudby prezentoval spontánne a dynamicky.

Klára bola v neustálom pohybe, hlučná a nepokojná. Jej pozornosť bola rozptýlená s nízkou koncentráciou. Priebeh činností komentovala hlasno, prudkými gestami a s výkrikmi. Jej neovládané reakcie vyvolávali konflikty a agresivitu v skupine. Klára naďalej zostala pohyblivá a ťažko tlmila nežiaduce prejavy verbálne a pohybové. K zlepšeniu koncentrovanosti dochádzalo najmä po relaxácii. Impulzívne vstupovanie do rozhovorov bolo naďalej prudké ale komunikácia s pedagógom sa zlepšila. Konflikty v skupine pretrvávali. Dávid sa prejavoval hlučným vstávaním a chodením po miestnosti. Pozornosť udržal krátkodobo, rád sa predvádzal. Náladovosť prejavoval silnými údermi, nevhodným výberom slov v komunikácii. V motorických prejavoch sa Dávid prejavoval aj naďalej rýchlo a zbrklo. Na detaily, ktoré súviseli s vykonávaním činností sa dokázal lepšie koncentrovať. Naďalej však jeho impulzívnosť pretrváva-

la – vykrikoval a „skákal“ do reči. Disciplinovanejšie reakcie sme zaznamenali pri hudobných aktivitách, spojených s dramatizáciou a pohybom. Janka bola motoricky pomalá, v činnostiach nesústredená. Rozprávala stručne potichu, emócie vyjadrovala úsmevom, plačom s nízkou sebaúctou. Bola málo akceptovaná kolektívom. Janka naďalej zostala uzavretá a pomalá. Zlepšenie sústredenosti sme zaznamenali pri plnení úloh. Viac sa zapájala do kolektívnych hier, bola snaživejšia. Slovné reakcie na podnety vyjadrila spontánne potichu, skôr prostredníctvom hudobných nástrojov. Jozef sa prejavoval nadmerným pohybom po miestnosti. Oneskorene reagoval na podnety, prejavoval sa neporiadkom vo svojich veciach, hlasne a výbušne komentoval činnosti aj výraznou gestikuláciou a mimikou. Často menil nálady a rýchlo sa fyzicky unavil. U Jozefa pretrvával motorický nepokoj. K zlepšeniu došlo v prejavoch sústredenosti, impulzivity, v komunikácii aj v emocionálnom prežívaní a predovšetkým v sociálnych vzťahoch. Hyperaktívne prejavy u Alexandra mali podobu častého vyskakovania zo stoličky a chodenia po miestnosti. Jeho sústredenosť bola slabá, so zvýšenou senzitivitou. Neustále kládol otázky, všetko komentoval so sprievodnými pohybovými prejavmi v podobe výraznej gestikulácie. Celkové zlepšenie a zmiernenie pozorovaných a zaznamenávaných prejavov nastalo u Alexandra v závere muzikoterapeutického programu. Bol menej hlučný, sústredenejší. Pri verbalizácii o predstavách a hudobných asociáciách komunikoval citlivo a pohotovejšie. Realizoval sa v malých skupinách a vo dvojiciach.

Mareka charakterizoval výrazný pohyb končatín a časté vstávanie zo stoličky. Nesústredil sa na plnenie úloh. Bol hlučný, komunikoval v jednoduchých vetách a v kolektíve rovesníkov nebol prijatý. Zlepšenie nastalo u Mareka v oblasti motoriky. Častejšie nadväzoval dialóg, dokázal rozprávať aj o pocitoch, bol uvoľnenejší a pozornejší. V kolektívnych hudobných činnostiach naďalej narúšal súdržnosť a hlučne vstupoval do rozhovorov.

Oneskorenými reakciami na podnety z okolia a krátkodobou sústredenosťou sa prejavoval Ondrej. V kolektíve bol neistý, s pocitom ohrozenia. Bol málo komunikatívny. Na hudobné podnety reagoval prevažne negatívne a plačlivo. Ondrej sa prejavoval zvýšenou iniciatívou a väčším záujmom o nové aktivity. Jeho pozornosť bola krátkodobá ale koncentrovanejšia. V kolektíve bol zdržanlivý, viac spolupracoval vo dvojici. Radosť prejavoval úsmevom, najmä po pochvale.

Zámerom vypracovaného muzikoterapeutického programu pre edukačné prostredie bolo poskytnúť deťom so syndrómom ADHD/ADD *externé nástroje na* zlepšenie zvládania symptómov hyperaktivy resp. hypoaktivity, nesústredenosti, impulzivity.

Vyhodnotenie hypotéz

H1: Vplyvom špecifických postupov hudobnej terapie zmiernime prejavy hyperaktivity a hypoaktivity u detí so syndrómom ADD/ADHD

Medzi najtypickejšie symptómy poruchy pozornosti ADD/ADHD patrí hyperaktivita a hypoaktivita. Problém mali deti s koordináciou pohybov, s hrubou a jemnou motorikou, reagovali snahou o „vodcovstvo“, nadmernou pohybovou aktivitou, niekedy násilnícky, až agresívne alebo naopak neochotou spolupracovať a utiahnutím sa do ústrania. Reflexiou pedagógov bolo u 15 detí s buď s hyperaktivitou resp. hypoaktivitou zaznamenané zlepšenie v poslednej tretej fáze muzikoterapeutického programu u ôsmich detí. U siedmich detí nedošlo k zmierneniu prejavov symptómu hyperaktivity resp. hypoaktivity.

Percentuálne ide o rozdiel zmeny zaznamenaný pedagógmi v hodnote 6,7%. Nakoľko podmienkou pre prijatie alternatívnej hypotézy bolo dosiahnutie minimálnej pozitívnej zmeny

10%, znamená to, že hypotézu alternatívnu odmietame. Tvrdíme, že použitím postupov a techník hudobnej terapie v muzikoterapeutickom programe nedošlo k nezmierneniu prejavov hyperaktivity a hypoaktivity u detí so syndrómom ADD/ADHD.

H2:Využitím špecifických muzikoterapeutických techník zmiernime nesústredenosť detí so syndrómom ADHD/ADD.

Deti s poruchou sústredenia musia vynaložiť veľké úsilie na to, aby sa dokázali dostatočne sústrediť, aby udržali pozornosť a aby dokázali začatú činnosť alebo úlohu dokončiť. Ich nadmerná roztržitosť a rozptýlená pozornosť najmä pri možnostiach výberu ich stavia do pozície nerozhodnosti až bezradnosti. Z 15 detí bola pedagógmi zaznamenaná nesústredenosť u 14 detí. Percentuálny rozdiel medzi zmiernením prejavov nesústredenosti a nezmeneným stavom detí v tretej fáze realizácie muzikoterapeutického programu bolo 100%. Z toho vyplýva, že alternatívu hypotézu prijímame. Tvrdíme, že u všetkých detí, t. j. u 14 detí došlo k zmierneniu prejavov nepozornosti pozorovaných a zaznamenaných v tretej fáze muzikoterapeutického programu.

H3: Aplikáciou aktívnych a receptívnych muzikoterapeutických techník zmiernime impulzivitu detí so syndrómom ADHD/ADD.

Vzhľadom na rozličné situácie, deti s poruchou pozornosti následky svojho impulzívneho správania vo väčšine prípadov nedokážu predvídať. Správajú sa prchko, bez zábran a predpokladania následkov. Našou snahou bolo pomocou aktívnych a receptívnych muzikoterapeutických techník pomáhať regulovať alebo aspoň zmierňovať ich nežiaduce prejavy impulzivity. U 10 detí výskumného súboru bola pedagógmi zaznamenaná impulzivita v správaní. Percentuálny rozdiel medzi zmiernením prejavov impulzivity a nezmeneným stavom prejavov u detí je vyšší ako 10%, t.j. 50%. K zmierneniu impulzivity došlo u piatich detí t. j. 50%. Nezmenený stav symptómov impulzivity bol zaznamenaný u piatich detí, t. j. 50%. Alternatívnu hypotézu 3 prijímame. Z toho vyplýva, že aplikáciou aktívnych a receptívnych muzikoterapeutických techník v muzikoterapeutickom programe boli z pozorovania pedagógov v tretej fáze zaznamenané zmiernenia prejavov impulzivity u detí so syndrómom ADHD/ADD.

Namerané hodnoty z tretej fázy experimentálneho projektu výskumu sú prezentované v nasledovnej tabuľke.

Tabuľka: Prejavy symptómov ADHD/ADD pozorované v tretej fáze muzikoterapeutického programu

Symptómy ADHD/ADD	Hyperaktivita-hypoaktivita/%	Nepozornosť/%	Impulzivita/%
Zmiernenie	8/53,3	14/100	5/50
Bez zmeny	7/46,6	0/0	5/50

Záver

Na základe získaných a vyhodnotených údajov, ale predovšetkým z pohľadu celého tímu zainteresovaných odborníkov a pozorovateľov, sme sa pokúsili poukázať na jednu z netradičných možností podpory deťom pri zmierňovaní ich prejavov symptómov ADHD/ADD. Medzi najtypickejšie symptómy ADHD/ADD patrí hyperaktivita a hypoaktivita. Deti mali problém s koordináciou pohybov, s hrubou a jemnou motorikou, nadmernou pohybovou aktivitou. Niekedy sa prejavovali násilnícky, až agresívne alebo naopak neochotou spolupracovať a utiahnutím sa do ústrania. Sledovanie týchto detí v rôznom vyučovacom i v mimo vyučovacom prostredí v muzikoterapeutickom programe prinieslo poznanie:

Vhodným výberom, motiváciou a aplikáciou muzikoterapeutických techník sa môžu deti častejšie, i keď niekedy len krátkodobo, odpútať od rušivých vplyvov okolia a pozornejšie reagovať na ponúknuté podnety a aktivity. Aj keď sa nám u každého dieťaťa nepodarilo upraviť spomínané príznaky, závery s aplikovaného muzikoterapeutického programu ukazujú zmeny u ôsmich z 15 respondentov.

Deti s ADHD/ADD musia vynaložiť veľké úsilie na to, aby sa dokázali dostatočne sústrediť, aby udržali pozornosť a aby dokázali začatú činnosť alebo úlohu dokončiť. Ich nadmerná roztržitosť a rozptýlená pozornosť najmä pri možnostiach výberu ich stavia do pozície nerozhodnosti až bezradnosti. Využitím špecifických muzikoterapeutických techník došlo takmer u všetkých detí k úprave, či zmierneniu nedostatočnej schopnosti sústredenia. Jednotlivé hudobno-terapeutické aktivity ich zaujali natoľko, že sa dokázali v niektorých prípadoch i dlhodobejšie skoncentrovať.

Vzhľadom na rozličné situácie tieto deti následky svojho impulzívneho správania vo väčšine prípadov nedokážu predvídať. Správajú sa prchko, bez zábran a predpokladania následkov (Drtílková, Šerý et al., 2007; Riefová, 2010). Našou snahou bolo pomocou aktívnych a receptívnych muzikoterapeutických techník zmierňovať ich nežiaduce prejavy impulzivity. Výsledok pozorovaných prejavov impulzivity ukazuje pozitívny výsledok u piatich z desiatich detí, ktoré sa zúčastnili experimentálneho projektu výskumu.

Muzikoterapeutický program ukázal svoje opodstatnenie v edukačnom prostredí školy. Vychádzajúc z doterajšieho poznania o efektívnosti programov aplikovaných v školách, z aktuálneho stavu subjektov, pre ktorých sa pripravuje a realizuje a zároveň z našich získaných a vyhodnotených údajov tvrdíme, že muzikoterapeutické programy majú svoj význam ako podporné činnosti pre napĺňanie subjektívnej úspešnosti dieťaťa so syndrómom ADHD/ADD, realizované s odborne pripraveným zámerom, cieľom. Rešpektovaním etických a estetických hodnôt môžu pomôcť formovať dieťa k pozitívnemu emočnému naladeniu, aby sa cítilo citovo bezpečne a slobodne pri rozvoji jeho plnohodnotnej osobnosti.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu APVV-0851-12 *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie* (OSFA).

Literatura

DRTÍLKOVÁ, Ivana, ŠERÝ, Omar et al. 2007. *Hyperkinetická porucha.* Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.

RIEFOVÁ, Sandra, F. 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-728-2.

MATULČÍKOVÁ, Mária, 1997. Úspešnosť. In ĎURIČ, Ladislav, BRATSKÁ, Mária et al. 1997. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02498-4.

LEVY, Deb, 2014. 5 Strategies for Academic Success: Using Your Strengths. [cit. 04. novembra 2014]. Dostupné z: http://www.extension.harvard.edu/hub/blog/extension-blog/5-strategies-academic-success-using-your-strengths

Kontakt

Klaudia Košalová, PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Ul. 17. novembra č.15
080 01 Prešov
klaudia.kosalova@unipo.sk

Jarmila Žolnová, Mgr., Ph.D.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra č.15
080 01 Prešov
jarmila.zolnova@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

ČIASTKOVÉ KOGNITÍVNE FUNKCIE OVPLYVŇUJÚCE SPÔSOB ČÍTANIA U ŽIAKOV S ĽAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA

PARTIAL COGNITIVE FUNCTION AFFECTING THE METHOD OF READING STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Jana ĎORĎOVIČOVÁ – Bibiána HLEBOVÁ – Veronika PALKOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá analýzou spôsobu čítania a úrovne čiastkových kognitívnych funkcií u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v podmienkach školskej integrácie na základnej škole. Do testovania bolo zapojených 46 žiakov (20 dievčat, 26 chlapcov) v 4. ročníku na základných školách v Prešovskom samosprávnom kraji. Analýzou získaných údajov sme zistili, že žiaci, ktorí čítajú spôsobom hláskovania dosahujú aj štatisticky významne viac chýb v čiastkových kognitívnych funkciách – auditívne členenie, auditívna diferenciácia, auditívna pamäť, vizuálne členenie, priestorová orientácia dvojdimenzionálna, vnímanie časového sledu vizuálne a auditívne. Z uvedeného možno predpokladať, že pre stimuláciu spôsobu čítania je nevyhnutné zámerne rozvíjať aj uvedené oblasti čiastkových funkcií v kognitívnych procesoch v edukačnom procese.

Kľúčové slová: žiak s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, spôsob čítania, čiastkové kognitívne funkcie, školská integrácia, primárne vzdelávanie

Abstract

In the paper we analyzed a method of reading and levels of the partial cognitive functions for pupils with mild intellectual disabilities educated in the integration settings on primary school. Sample consisted from 46 pupils (20 girls, 26 boys) in the 4th grade at primary school in Prešov region. Analysis has shown significant, that the pupils who read in spelling reached also significantly more faults in partial cognitive functions - subdivisions auditory, auditory differentiation, auditory memory, subdivisions visual, spatial orientation, perception of the chronology of visual and auditory. Follows from the above it may be presumed that for stimulating of methods of reading is necessary stimulation these partial cognitive functions in educational process.

Key words: pupil with mild intellectual disabilities, methods of the reading, partial cognitive function, integration settings, primary school

1. Úvod

Zámer predkladanej štúdie vyplýva zo súčasného problému, ktorý sa stáva centrom diskusií odborníkov na rôznych vedeckých konferenciách a seminároch, a to problém plnohodnotnej a funkčnej školskej integrácie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia do základných škôl. Svoju pozornosť zužujeme na problematiku rozvíjania čitateľskej kompetencie – spôsob čítania a čiastkových kognitívnych funkcií, ktorá je súčasťou kurikula predmetu slovenský jazyk a literatúra na základnej škole (ISCED 1, 2009). V tomto diskurze je nevyhnutné, aby učiteľ v procese školskej integrácie rozvíjal túto kľúčovú kompetenciu čítania aj u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii, čo najcielenejšie a s ohľadom na ich aktuálny vývinový stav kognitívnych procesov. Je to dôležité z toho dôvodu, aby učiteľ dokázal predpokladať ich silné stránky v edukácii, na ktorých môže budovať (mal by poznať zákonitosti psychického vývinu žiaka; vzájomné súvislosti a korelačné vzťahy medzi kognitívnymi funkciami; rešpektovať individuálne tempo vývinu žiaka). Nemôže očakávať, že vývin čiastkových kognitívnych funkcií bude rovnomerný u každého žiaka, resp. že budú rovnomerne rozvinuté všetky čiastkové kognitívne funkcie, ktoré do značnej miery predurčujú aj úroveň ich školských zručností, t.j. aj zručnosť čítania (Blachman 1991; Siegel 2003; Leeber 2006; Sindelarová 2007; Hlebová 2009; Pokorná 2010; Zezulková 2011; Doidge 2012; Liptáková 2012; Krejčová 2013; Žovinec 2014). Preto je naším cieľom analyzovať vzťah medzi zistenou úrovňou čitateľskej kompetencie – spôsob čítania a úrovňou v čiastkových kognitívnych funkciách u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, čo je zároveň aj parciálnym cieľom riešeného projektu APVV-0851-12 *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie* (OSFA).

2. Teoretické východiska

Koniec 20. a začiatok 21. storočia vnáša do špeciálnej pedagogiky multidisciplinárny prístup, ktorý vyúsťuje do diskurzu inkluzívneho prístupu k osobám so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Odborníci v celosvetovom kontexte profilujú nový odbor inkluzívna pedagogika, inovujú medzinárodné klasifikačné systémy chorôb (ICD-10 2013; DSM-V 2013), prijímajú nové záväzky, ale hlavne sa snažia tieto nové prístupy zavádzať do praxe. Tieto snahy prenikli aj k nám, pričom sa v kontexte medzinárodných dokumentov (hlavne Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím článok 24, publikovaný v Z. z. č. 317/2010, členstvo v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie od roku 2012) Slovensko zaviazalo k naplneniu modelu úplnej alebo čiastočnej integrovanej a inkluzívnej edukácie osôb s menej závažnými stupňami postihnutí. Túto myšlienku koncipovalo aj do dokumentu pod názvom Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020 (2014), z čoho vyplýva, že tento záväzok vytvárania inkluzívnych podmienok sa týka aj žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, na ktorých sústredíme svoju pozornosť.

Ústav informácií a prognóz školstva na Slovensku k dňu 19. 9. 2013 eviduje 1139 žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia vzdelávaných v Prešovskom samosprávnom kraji v 4. ročníku na základných školách a špeciálnych základných školách, pričom len 13,6 % žiakov (155 žiakov) z nich je vzdelávaných formou školskej integrácie, 32,3 % žiakov (368 žiakov) je vzdelávaných v špeciálnych triedach na základných školách a až 54,1 % žiakov (616 žiakov) je aj naďalej vzdelávaných na špeciálnych základných školách. Z uvedeného mož-

no dedukovať, že súčasný stav sa ďaleko líši od stavu, ku ktorému sme sa ako členský štát Európskej únie zaviazali. Z uvedeného možno konštatovať, že súčasný stav edukácie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v hlavnom prúde vzdelávania má charakter školskej integrácie s cieľom postupného prechodu na modely inklúzie.

Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) (s. 1915) však definuje len pojem školská integrácia ako *„výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.“* Tento pojem ako uvádza Tekelová (2012) bol v hlavnom prúde školstva aj s právami a povinnosťami jej účastníkov legislatívne zakotvený v roku 2004 zákonom č. 29/1984 Z. z., o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) a v znení zákona č. 365/2004 Z. z. Lechta (2010) dodáva, že integráciu v pravom slova zmysle je potrebné chápať ako individuálnu integráciu žiaka v triede bežnej školy, ktorá prebieha obvykle formou integrácie jedného žiaka s postihnutím do triedy bežnej školy čo najbližšie k jeho bydlisku, pričom je nevyhnutné, aby bola týmto žiakom (a ich rodičom) zabezpečená odborná pedagogická podpora.

Podľa § 94 ods. 2 zákona č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) je potrebné prispôsobiť obsah a formy vzdelávania vo vyučovacích predmetoch, v ktorých sú žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia vzdelávaní podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2009) a z neho vyplývajúceho Vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2009), podľa variantu A pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

Tento vzdelávací program (2009) považuje za nosný predmet v edukačnom procese u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia predmet slovenský jazyk a literatúra. Dôležitosť tohto predmetu zdôrazňujú aj legislatívne dokumenty, pričom ho považujú za základ celého vzdelávania a výchovy. Zvládnutie výchovno-vzdelávacích úloh tohto predmetu je predpokladom pre splnenie úloh ďalších vyučovacích predmetov, a tým rozvíjanie podstatnej väčšiny kľúčových kompetencií ako napr. sociálne komunikačné kompetencie, kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií, kompetencie učiť sa učiť, kompetencie riešenia problémov, kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry, ktoré uvádza Pavlis (In: Vančová a kol. 2010).

Jedným z cieľov vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra je „tvoriť u všetkých žiakov návyk správneho hlasného čítania, naučiť ich rozumieť prečítanému textu, z väčšiny vychovať čitateľov a poslucháčov s kladným vzťahom k literatúre“ (Vzdelávací program pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia ISCED 1 – primárne vzdelávanie 2009, s. 19). Práve táto zručnosť čítanie sa tak následne stáva predpokladom učenia sa v ostatných vyučovacích predmetoch.

Medzinárodné výskumy organizované spoločnosťami PIRLS (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a PISA (Programme for International Student Assessment) disponujú s termínom čitateľská gramotnosť, ktorú zaraďujú medzi hlavný komponent funkčnej gramotnosti. Pre výskumy spoločnosti PIRLS je čitateľská gramotnosť (angl. reading literacy) definovaná ako „porozumenie písaného textu, používaním písaného textu a premýšľaním o ňom za účelom dosiahnutia cieľov u jedinca, rozvoja jeho vedomostí a potenciálu a za účelom jeho aktívnej účasti v spoločnosti“ (In: Metelková Svobodová, Švrčková 2010, s.

8). Výskum PISA popisuje čitateľskú gramotnosť ako schopnosť spracovať informácie v texte a takto získané informácie použiť na riešenie praktického problému (Kašiarová 2011).

Pojem čitateľská kompetencia Jarmarová (In: Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2012, s. 295) definuje ako „postupné osvojovanie písmen, slabík, slov a viet, ktoré vedie k rozvíjaniu čitateľských zručností, vnímaniu obsahu čítaného textu, jeho reprodukcii a čítaniu s porozumením." Podľa Oberta (2009 s. 23) čitateľská kompetencia vyjadruje „súbor poznatkov, návykov a hodnotových relácií jestvujúcich v pamäti jednotlivca a vekovo vymedzenej skupine (vekovej kategórii)", ktorá je okrem individuálnych osobitostí žiaka s mentálnym postihnutím ohraničená aj daným stupňom literárneho vzdelania, repertoárom čitateľských modelov, presadzovaných literárnou výchovou, ako aj školským vzdelávaním v najširšom zmysle slova. Pojem čítanie sa v školskej edukácii používa vo viacerých základných významoch, a to ako 1. aktivita uplatňovaná pri komunikácii s textom; 2. pomenovanie jednej zložky vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra; 3. text, literatúra (napr. domáce čítanie). Čítanie v prvom význame definuje Gavora (2008, s. 27) ako „intelektovú zručnosť, ktorá sa uplatňuje vo všetkých vyučovacích predmetoch na 1. a 2. stupni ZŠ i na stredných školách. Stáva sa významným prostriedkom na sebarozvoj jazykového vyjadrovania, rečovej kultúry a estetického cítenia." Čítanie teda predstavuje nadpredmetovú zručnosť, ktorá sa má primárne rozvíjať vo vyučovaní materinského jazyka a primerane aj v edukačnom procese v rámci každého predmetu kognitívneho zamerania počas školskej dochádzky (Metelková Svobodová, Švrčková 2010). Je to nepochybne najdôležitejšia zručnosť, ktorú si žiak počas školskej dochádzky osvojuje.

Aby sa žiak dokázal naučiť čítať, musí byť schopný vnímať jednotlivé štruktúry textu, musí sa naučiť sústrediť a zapamätať si to, čo prečítal, usporiadať to následne v priestorovej a časovej postupnosti vrátane verbálneho vyjadrenia prečítaných grafém/slov. Práve preto je nevyhnutné vo vzťahu k čitateľskej kompetencii cielene rozvíjať aj kognitívne funkcie. Dispozície k rozvoju kognitívnych funkcií sú geneticky podmienené, avšak ako uvádza Vágnerová (2002), dedičné sú iba predpoklady, ďalší rozvoj týchto funkcií už závisí na spôsobe, akým je dieťa, resp. žiak stimulovaný, t.j. na kvalite, frekvencii a primeranosti podnetov.

Kognitívne (poznávacie) procesy, prostredníctvom ktorých sa žiak učí, premýšľa a poznáva svet, sa u žiaka s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v dôsledku funkčného oslabenia centrálnej nervovej sústavy vyvíjajú nerovnomerne, ale hlavne obmedzene. Avšak ako uvádza Krejčová (2013), súčasné neurovedecké bádania dokazujú, že rovnako ako čiastkové charakteristiky CNS môžu ovplyvniť spôsob učenia žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, tak aj edukačné procesy formujú aktivitu a činnosť CNS. Feuerstein (2002; 2008) zdôrazňuje, že kognitívne funkcie, ako štruktúry mozgu, sú ovplyvňované intervenciou, t.j. sú spôsobilé modifikovať sa a meniť sa. Povinnosťou učiteľa je teda veriť v možnosť rozvoja žiaka s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, premýšľať o konkrétnych prejavoch jednotlivých kognitívnych procesov, ktoré následne u žiaka trénuje, posilňuje a rozvíja.

Jednotlivé kognitívne procesy nepôsobia izolovane, ale sú intenzívne prepojené a navonok ich môžeme pozorovať ako čiastkové funkcie (bazálne, základné funkcie) v kognitívnej oblasti. Tie definuje Sindelarová (2007, s. 8) ako „základné schopnosti, ktoré umožňujú diferenciáciu a rozvoj vyšších psychických funkcií, ako sú reč a myslenie. V ďalšom vývine sú predpokladom, o ktorý sa opiera zručnosť čítania, písania a aj primeraného správania." Ak však ich vývin prebieha nerovnomerne, t.j. sú nezrelé a menej rozvinuté ako iné, vznikajú tzv. deficity v čiastkových funkciách (nem. Teilleistungsschwächen). Graichen (1973, In: Pokorná 2010, s. 95) ich definuje ako „znížený výkon jednotlivých faktorov alebo prvkov v rámci väčšieho funkčného

systému, ktorý je nevyhnutný k zvládaniu určitých komplexných procesov adaptácie.“ Autorka Sindelarová (2007, s. 8) ich definuje ako „oslabenie základných schopností, ktoré potom vedú k problémom v učení a správaní.“

Tieto prejavy nerovnomerného vývinu u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pozorujeme už v ranom a predškolskom veku, a to v oblasti oneskorenej reči, grafomotorickej neobratnosti, sociability (Zezulková 2011) a neskôr ako problémy v školských zručnostiach (Bednářová, Šmardová 2007; Sindelarová 2008), ktoré vznikajú ako dôsledok rôznych variantov deficitov v čiastkových kognitívnych funkciách u týchto žiakov, ktoré sa prejavujú v oblastiach:

1. vizuálne a auditívne členenie (diferenciácia figúry a pozadia),
2. vizuálna a auditívna diferenciácia,
3. intermodálne vzťahy,
4. vizuálna a auditívna pamäť,
5. vnímania časového sledu (serialita),
6. taktilno-kinestetické vnímanie, schéma tela a orientácia v priestore.

Odvolávajúc sa na autorov Siegel (2003); Roloff (1989, In: Sindelarová 2008); Stanovich (1986), Perfetti, Lesgold (1977, In: Blachman 1991), Zezulková (2011), ktorí skúmali vplyv čiastkových kognitívnych funkcií na školské zručnosti, kladieme v tomto kontexte **výskumnú otázku**, ktorou chceme zistiť, *aký je vzájomný vzťah medzi zistenou úrovňou čitateľskej kompetencie (spôsob* čítania), a úrovňou (resp. deficitmi) v čiastkových kognitívnych funkciách u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia *edukovaných v individuálnej integrácii v 4. ročníku základnej školy?*

3. Metodika výskumu

Cieľom realizovaného výskumu bolo analyzovať vzťah medzi zistenou úrovňou čitateľskej kompetencie (spôsob čítania) a úrovňou (resp. deficitmi) v čiastkových kognitívnych funkciách u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

Vzhľadom k vyššie uvedenej problémovej otázke a cieľa výskumu a v súvislosti s analýzou vzťahu vybraných premenných (čitateľská kompetencia, čiastkové kognitívne funkcie) predpokladáme:

Hypotéza: Úroveň čitateľskej kompetencie v časti – spôsob čítania u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, *edukovaných* v individuálnej integrácii v 4. ročníku na základnej škole, je štatisticky významne ovplyvnená úrovňou čiastkových kognitívnych funkcií.

Pri hodnotení nezávisle premennej spôsob čítania sme sledovali prejavujúce sa kategórie, a to čítanie spôsobom hláskovania a *plynulé čítanie*. Pri hodnotení závisle premennej sme sledovali počet chýb v čiastkových kognitívnych funkciách, t.j. vizuálne členenie (diferenciácia pozadia a figúry), vizuálna diferenciácia tvarov, vizuálna pamäť, auditívne členenie (diferenciácia figúry a pozadia), auditívna diferenciácia reči, auditívna pamäť, intermodálny vzťah, vnímanie časového sledu, taktilno-kinestetické vnímanie, priestorová orientácia.

Výberový súbor tvorili žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia vzdelávaní formou individuálnej integrácie v 4. ročníku na základnej škole v Prešovskom samosprávnom kraji, a to vo veku od 10 do 12 rokov. Priemerný vek žiakov bol 10,739 roka. Pri štatistickom spracovaní veku žiakov sme za strednú hodnotu považovali vzhľadom na povahu údajov hodnotu medián, ktorá bola na úrovni 11 rokov. Najpočetnejšiu skupina – modus tvorili žiaci, ktorí dosiahli

vek 10 rokov. Všetci žiaci (46 žiakov) navštevovali 4. ročník ZŠ, z toho 26 žiakom (78,26 %) aktuálne plynul 4. rok školskej dochádzky a 20 žiakom (21,74 %) 5. rok školskej dochádzky.

Na získanie reprezentatívnych údajov sme použili výskumný nástroj, a to *pedagogickú diagnostiku čítania mladších žiakov* (Čižmarovič, Kalná 1991). Ide o testový nástroj pre hodnotenie kvality čitateľského výkonu a analýzy chýb v čítaní žiaka. Pre potreby tohto príspevku sa zameriame len na jednu sledovanú oblasť, a to na spôsob čítania, v ktorej budeme analyzovať len zaznamenané oblasti – hláskuje a plynulé čítanie. Pre hodnotenie sme zvolili text č. 8* pod názvom *Zajac a srnka* (podľa Kopáňovej) (In: Čižmarovič, Kalná 1991, s. 22) s celkovým počtom 81 slov, a to na základe porovnania jeho úrovne s obsahom vzdelávania definovaným vo Vzdelávacom programe pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2009).

Na získanie údajov o úrovni čiastkových kognitívnych funkciách sme použili výskumný nástroj *T-254 Deficity čiastkových funkcií* (Sindelarova, uprav. Černým 2008). Tento test obsahuje skúšky s ústnou, písomnou odpoveďou, ale aj praktickou skúškou. Tvoria ho jednotlivé subtesty zamerané na hodnotenie úrovne izolovaných čiastkových kognitívnych funkcií.

4. Zistenia

Podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia ISCED 1 – primárne vzdelávanie (2009) by žiaci v 4. ročníku v oblasti *technika čítania* mali čítať krátke texty správne a s porozumením, dokonca precvičovať správny slovesný prízvuk a prirodzenú intonáciu. Avšak sme zistili, že len 54,35 % žiakov dosahuje plynulé čítania a až 41,30 % žiakov číta spôsobom hláskovania.

Na základe údajov z tabuľky 1 a vypočítanej *p*-hodnoty môžeme konštatovať, že žiaci, ktorí čítali spôsobom hláskovania (41,3 % žiakov) dosahovali štatisticky významne viac chýb v oblastiach taktilno-kinestetické vnímanie ($p<0,001$), auditívne členenie (diferenciácia figúry a pozadia) ($p<0,000$), auditívna diferenciácia reči ($p<0,038$), auditívna pamäť ($p<0,001$), vizuálne členenie (diferenciácia figúry a pozadia) ($p<0,032$), vizuálna diferenciácia tvarov ($p<0,008$), priestorová orientácia dvojdimenzionálna ($p<0,007$), vnímanie časového sledu – vizuálne ($p<0,013$), vnímanie časového sledu – auditívne ($p<0,000$), ako tí žiaci, ktorí nečítali spôsobom hláskovania (58,7 % žiakov). Pričom na základe výsledkov možno usudzovať, že táto oblasť nemá priamy vzťah s vizuálnou pamäťou ($p<0,631$), ale o to viac je závislá od jej predchádzajúcich úrovní vo vizuálnom vnímaní (vizuálne členenie, vizuálna diferenciácia). Zároveň sa nepotvrdil štatisticky významný rozdiel s priestorovou orientáciou – schéma tela ($p<0,188$), s oblasťou auditívno-vizuálny intermodálny vzťah ($p<0,174$), ako aj s oblasťou vizuálno-auditívny intermodálny vzťah ($p<0,070$).

Tabuľka 1 Analýza vzťahu spôsob čítania – hláskovanie a čiastkových kognitívnych funkcií

Nezávislá premenná	Hláskuje – počet žiakov 19						Nehláskuje – počet žiakov 27							
Závislá premenná	Priemer	Smer. odchýlka	Minimum	Medián	Maximum	Test normality	Priemer	Smer. odchýlka	Minimum	Medián	Maximum	Test normality	Použitý test*	P-hodnota
I. Taktilno-kinestetické vnímanie	5,368	1,892	0	6	6	<0,005	2,37	2,871	0	0	6	<0,005	1	0,001
II.A Auditívne členenie	7,89	6,07	0	7	18	0,171	0,926	2,586	0	0	13	<0,005	1	0,000
V. Vizuálna diferenciácia tvarov	8,368	1,95	4	9	10	<0,005	6,111	2,979	2	7	10	0,010	1	0,008
VII. Vnímanie časového sledu – vizuálne	12,74	5,61	5	10	25	0,204	7,78	6,88	0	7	25	0,080	2	0,013
VIII.A Auditívna pamäť	1,789	0,976	0	2	3	<0,005	0,815	0,786	0	1	2	<0,005	1	0,001
IX.B Vizuálne členenie	12,89	5,36	5	12	21	0,467	9,22	5,65	1	9	22	0,788	2	0,032
IX.C Priestorová orientácia dvojdimenzinálna	17,89	5,17	5	18	25	0,703	13,37	5,51	2	15	21	0,100	2	0,007
X.A Auditívna diferenciácia reči	4	4,23	0	3	15	0,023	1,63	2,306	0	0	8	<0,005	1	0,038
XII. Vnímanie časového sledu – auditívne	13,63	5,67	2	13	25	0,010	8,222	3,309	0	10	15	<0,005	1	0,000

Legenda: *Použitý test: 1 – Mann-Whitney U-test, 2 – T-test.

Z tabuľky 1 je zjavné, že ak žiak číta spôsobom hláskovania, dosahuje aj štatisticky významne viac chýb už v základných úrovniach, a to vo vizuálnom členení (diferenciácii figúry a pozadia), ako aj v auditívnom členení (diferenciácii figúry a pozadia) vrátane taktilno-kinestetického vnímania. Vychádzajúc zo zistení z odbornej literatúry, ktorá konštatuje, že ak žiak má oslabené už základné úrovne čiastkových kognitívnych funkcií, tie následne ovplyvňujú aj ďalšie funkcie, ktoré na nich budujú. To sa potvrdilo aj v našom výskume, pričom štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali následne aj v úrovniach vizuálnej diferenciácie tvarov, auditívnej diferenciácie reči, auditívnej pamäti, dvojdimenzionálnej priestorovej orientácii vrátane vnímania časového sledu a intermodálnych vzťahov. Hypotéza sa nám potvrdila pri premenných s vyznačenou červenou *p*-hodnotou (tabuľka 1). V každom z týchto vyznačených prípadov žiaci, ktorí hláskovali, dosahovali i štatisticky významne viac chýb ako žiaci, ktorí v teste pre hodnotenie čítania nehláskovali.

Vyššie uvedené skutočnosti sa potvrdili práve pri zaznamenanej závisle premennej plynulé čítanie, a teda, že žiaci, ktorí čítali spôsobom plynulého čítania (54,35 % žiakov) dosahovali i štatisticky významne menej chýb v oblastiach auditívneho členenia (p<0,000), auditívnej diferenciácie reči (p<0,005), auditívnej pamäti (p<0,005), vizuálnom členení, (p<0,011), priestorovej orientácii (p<0,001), vnímaní časového sledu – auditívneho (p<0,001), vizuálno-auditívnom intermodálnom vzťahu (p<0,008), ako žiaci, u ktorých sme nezaznamenali plynulé čítanie (45,65 % žiakov) (tabuľka 2).

Tabuľka 2 Analýza vzťahu spôsob čítania – plynulé čítanie a čiastkových kognitívnych funkcií

Nezávislá premenná	Plynulé čítanie – počet žiakov 25						Čítanie nie je plynulé – počet žiakov 21							
Závislá premenná	Priemer	Smer. odchýlka	Minimum	Medián	Maximum	Test normality	Priemer	Smer. odchýlka	Minimum	Medián	Maximum	Test normality	Použitý test*	P-hodnota
I. Taktilno-kinestetické vnímanie	0,576	2,88	0	0	6	<0,005	0,445	2,04	0	6	6	<0,005	1	0,000
II.A Auditívne členenie	0,611	3,054	0	0	15	<0,005	1,34	6,12	0	7	18	0,082	1	0,000
VIII.A Auditívna pamäť	0,16	0,8	0	1	2	<0,005	0,222	1,017	0	2	3	<0,005	1	0,005
IX.B Vizuálne členenie	1,16	5,78	1	8	22	0,454	1,08	4,95	5	12	21	0,450	2	0,011
IX.C Priestorová orientácia	1,09	5,44	2	12	21	0,338	1,05	4,81	5	18	25	0,377	2	0,001
X.A Auditívna diferenciácia reči	0,411	2,056	0	0	8	<0,005	0,887	4,066	0	3	15	0,047	1	0,005
XII. Vnímanie časového sledu – auditívne	0,734	3,671	0	10	15	<0,005	1,21	5,55	2	10	25	<0,005	1	0,001
XIV.A Vizuálno-auditívny intermodálny vzťah	0,584	2,922	0	2	11	0,028	1,28	5,86	0	7	20	0,016	1	0,008

Legenda: *Použitý test: 1 – Mann-Whitney U-test, 2 – T-test.

Na základe tabuľky 2 je zjavné, že žiaci, ktorí čítali plynulým spôsobom čítania, dosahovali aj štatisticky významne menej chýb už v základných úrovniach, a to vo vizuálnom členení (diferenciácii figúry a pozadia), v auditívnom členení (diferenciácii figúry a pozadia), ako aj v druhej úrovni auditívneho vnímania – auditívnej diferenciácii reči vrátane auditívnej pamäti. Zároveň títo žiaci dosahujú aj štatisticky významne menej chýb v taktilno-kinestetickom vnímaní, na neho nadväzujúcej dvojdimenzionálnej priestorovej orientácie vrátane vnímania časového sledu auditívneho a vizuálno-auditívneho intermodálneho vzťahu. Hypotéza sa nám potvrdila pri premenných s vyznačenou červenou *p*-hodnotou (tabuľka 2). V každom z týchto vyznačených prípadov žiaci, u ktorých bolo zaznamenané plynulé čítanie, dosahovali i štatisticky významne menej chýb ako žiaci, u ktorých zaznamenané plynulé čítanie nebolo.

5. Závery

Údaje a zistenia, ku ktorým sme dospeli, sú podkladom pre kreovanie stimulačného programu ako doplnku kurikula predmetu slovenský jazyk a literatúra pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia vo 4. ročníku vzdelávaných formou školskej integrácie na základnej škole. Na základe obsahu vzdelávania vo vzdelávacom programe pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (2009) sme nepredpokladali, že medzi výberovým súborom sa budú nachádzať žiaci, ktorí budú čítať spôsobom hláskovania, a to až 41,3 % žiakov. Na základe získaných údajov si vyžadujú práve títo žiaci nevyhnutne špeciálnopedagogickú starostlivosť (intervenciu) zameranú už na základné čiastkové kognitívne funkcie, v ktorých dosahujú štatisticky významne viac chýb ako žiaci, ktorí nečítajú spôsobom hláskovania. Jedná

sa o oblasť vizuálneho členenia (diferenciácia figúry a pozadia) (p<0,032), ako aj auditívneho členenia (diferencia figúry a pozadia) (p<0,000) vrátane taktilno-kinestetického vnímania (p<0,001). Tieto oblasti následne ovplyvňujú aj zistené oslabené úrovne, a to auditívnu diferenciáciu reči (p<0,038), auditívnu pamäť (p<0,001), vizuálnu diferenciáciu tvarov (p<0,008), priestorovú orientáciu dvojdimenzionálnu (p<0,007), vnímanie časového sledu – vizuálne (p<0,013), vnímanie časového sledu – auditívne (p<0,000).

Považujeme za dôležité zdôrazniť, že tieto zistenia sa vzťahujú na výskumný súbor v Prešovskom samosprávnom kraji a teda naše usudzovanie sa vzťahuje na základný súbor 155 žiakov.

Na základe týchto zistení možno predpokladať, že ak budeme cielene stimulovať zistené už primárne deficitné oblasti čiastkových kognitívnych funkcií, zlepšíme nielen funkčnosť daných oblastí, ale predpokladáme, že by sa mohol zefektívniť aj samotný spôsob čítania žiakov, nevynímajúc techniku čítania a čítanie s porozumením. Práve tento zámer sa stane predmetom nášho výskumného bádania v nasledujúcej fáze plánovaného výskumu. V neposlednom rade toto poznanie môže napomôcť efektívnej edukácii žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii na základných školách.

Zároveň je potrebné uvažovať aj nad inými premennými, ktoré ovplyvňujú úroveň čitateľskej kompetencie u týchto žiakov, a to hlavne sociálne faktory (rodina, škola, edukačný prístup, metódy pedagógov a pod.), pričom nesmieme zabúdať ani na spontánny vývin, ktorý u týchto žiakov prebieha, hoci oneskorene a čiastočne obmedzene, a preto musia títo žiaci vynaložiť viac úsilia a učitelia viac snahy pre ich optimálny vývin.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu APVV-0851-12 *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie* (OSFA).

Literatúra

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět vo věku od 3 do 6 let.*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

BLACHMAN, B. A., 1991. Phonological Awareness: Implications for Prereading and Early Reading Instruction. In: S. A. BRADY, D. P. SHANKWEILER, I. Y. LIBERMAN. Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberma [online]. London: Lawrence erlbaum associates, publishers. p. 29-34 [cit. 2013-11-01]. ISBN 0-8058-0501-X. Dostupné z: http://www.questia.com/library/3680665/phonological-processes-in-literacy-a-tribute-to-isabelle

ČIŽMAROVIČ, Štefan, Valéria. KALNÁ, 1988. Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00419-3.

DOIDGE, Norman, 2012. Váš mozek se dokáže změnit. Neuvěřitelné příběhy osobního vítězství díky objevům na poli neurovědy. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0111-7.

FEUERSTEIN, R., M. B. HOFFMAN, L. H. FALIK, et al., 2002. The dynamic assessment of cognitive modifiability. The learning propensity assessment device: theory, Instruments and techniques. Revised and expanded of the dynamic assessment of retarded performers. Israel: The ICELP press. ISBN 965-90490-0-5.

FEUERSTEIN, R., M. B. HOFFMAN, L. H. FALIK, 2008. Learning Potential Assessment Device – LPAD Examiner´s Manual. Israel: The ICELP press.

GAVORA, Peter. a kol., 2008. Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Nitra: ENIGMA. ISBN 978-80-89132-57-7.

HLEBOVÁ, Bibiána, 2009. Základy špeciálnej didaktiky slovenského jazyka a literatúry. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-8068-958-2.

KAŠIAROVÁ, Nadežda, 2011. Čitateľská gramotnosť na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-378-7.
KREJČOVÁ, Lenka, 2013. Žáci potřebují přemýšlet. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.
LEBEER, Jo, 2006. Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.
LECHTA, Viktor, 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
LIPTÁKOVÁ, Ľubica, 2012. Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0643-2.
METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, Marie ŠVRČKOVÁ, 2010. Čtenářská gramotnos na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-878-3.
Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020, 2014. [online] [cit. 2014-01-29]. Dostupné z: http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=23180
OBERT, Viktor, 2009. Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra: ASPEKT. ISBN 80-88894-07-7.
POKORNÁ, V., 2010. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chovaní. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.
SIEGEL, L. S., 2003. Basic Cognitive Processes and Reading Disabilities. In: Handbook of Learning Disabilities [online]. New York: Guilford Press. [cit. 2013-11-01]. ISBN 1-57230-851-6. Dostupné z: http://www.questia.com/library/117190797/handbook-of-learning-disabilities
SINDELAROVÁ, Brigitte, 2007. Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti **v** předškolním roce **a v** první třídě. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.
SINDELAROVÁ, Brigitte, 2008. Deficity čiastkových funkcií. Príručka porúch učenia a správania u detí a ich náprava. Bratislava: Psychodiagnostika.
TEKELOVÁ, Mária, 2012. Od školskej integrácie k inklúzii z legislatívneho aspektu. In: Výchovné aspekty inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie. Bratislava: IRIS. s. 142-149. ISBN 978-80-89256-89-1
VÁGNEROVÁ, Márie, 2002. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-0181-8.
VALENTA, Milan, Ján MICHALÍK, Martin LEČBYCH a kol., 2012. Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
VANČOVÁ, Alica a kol., 2010. Edukácia mentálne postihnutých. Špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-53-2.
Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2009 [online]. Bratislava: MŠ SR. [cit. 2011-07-26]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/VP-pre-deti-a-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim/VP-pre-deti-a-ziakov-s-mentalnym-postihnutim.alej
Zákon č. 245/2008 Z. z o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008 [online]. Bratislava: MŠ SR. [cit. 2013-10-23] Dostupné z: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf
Zbierka zákonov č. 317/2010 - Príloha k čiastke 122: DOHOVOR o právach osôb so zdravotným postihnutím, 2010. [online]. Bratislava: MŠ SR. [cit. 2013-10-23]. Dostupné z: http://old.zpmpvsr.sk/dokum/dohovorZz.pdf
ZEZULKOVÁ, Eva, 2011. Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-991-9.
ŽOVINEC, Erik, 2014. Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8153-018-0.

Kontakt

Mgr. Jana Ďorďovičová
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
Slovakia
jana.dordovicova@pf.unipo.sk

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
Slovakia
bibiana.hlebova@unipo.sk

PaedDr. Veronika Palková, PhD.
Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
Slovakia
veronika.palkova@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

VÝZNAM PROFESIJNEJ ETIKY VO VZDELÁVANÍ ŠTUDENTOV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

IMPORTANCE OF PROFESSIONAL ETHICS IN THE EDUCATION OF STUDENTS IN THE FIELD OF SPECIAL NEEDS EDUCATION

Júlia KLEMBAROVÁ

Abstrakt

V tomto príspevku sa zameriavam na potrebu profesijnej etiky v učiteľskom povolaní a najmä na úlohu profesijnej etiky v práci špeciálneho pedagóga. Mojim cieľom je poukázať na význam profesijnej etiky v oblasti vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a taktiež ponúknuť vnímanie etiky tejto profesie ako možnú perspektívu vzdelávania učiteľov v oblasti špeciálnej pedagogiky.

Kľúčové slová: profesijná etika, špeciálny pedagóg, profesijná etika špeciálneho pedagóga

Abstract

This article is devoted to the importance of professional ethics within the field of education and especially within the work of special needs education teacher. Main aim is to emphasize the need of professional ethics within the sphere of education of children with special needs and to offer a view that this type of professional ethics can be understood as one of the perspectives in the education of the special needs education teachers.

Key words: professional ethics, special needs education teacher, professional ethics for special needs education teachers

1. Profesijná etika vo vzdelávaní

Profesijná etika sa čoraz častejšie stáva predmetom odborných diskusií v rámci jednotlivých profesií a začína tak zaujímať dôležité postavenie vo vývoji súčasnej spoločnosti. Rozvoj jednotlivých typov profesijných etík je možné vnímať ako dôkaz toho, že spolu s technickým a odborným pokrokom v spoločnosti rastie potreba toto napredovanie aj eticky reflektovať. Profesijná etika ponúka etickú reflexiu profesijnej oblasti života človeka na základe skúmania a analýzy etických a morálnych aspektov konkrétnej profesie, reflektuje rôzne etické a morálne problémy, ktoré môžu v profesii nastať, formuluje určité etické a morálne hodnoty a normy profesie a zároveň reflektuje, ako sú aplikované v praxi (Gluchman, 2012, s. 7).

Etickým aspektom vo vzdelávaní sa venuje učiteľská etika. Jednou z jej najvýznamnejších predstaviteliek na Slovensku je Marta Gluchmanová, ktorá definuje učiteľskú etiku ako oblasť

profesijnej etiky, ktorá sa zaoberá teoretickou reflexiou etických a morálnych otázok učiteľskej profesie. Formuluje morálne hodnoty, princípy a normy tejto profesie a snaží sa hľadať odpovede a riešenia na konkrétne morálne problémy, ktoré vznikajú v učiteľskom povolaní (Gluchmanová, 2008a, s. 109). V práci *Učiteľská etika* uznáva, že profesijná etika učiteľskej profesie si pomaly, ale isto začína nachádzať svoje miesto aj v školstve na Slovensku. Zároveň však poukazuje na absenciu, respektíve slabé teoretické rozpracovanie problematiky učiteľskej etiky u nás (Gluchmanová, 2008b, s. 74). Na jednej strane pozorujeme pomalý rozvoj profesijnej etiky tejto oblasti v našej spoločnosti (čo je pozitívnym pokrokom), no na druhej strane je potrebné priznať, že dôkladnejšie teoretické ukotvenie učiteľskej etiky absentuje.

2. Profesijná etika v špeciálnej pedagogike

V tomto príspevku sa venujem oblasti vzdelávania a konkrétnejšie svoju pozornosť zameriavam na vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V tejto súvislosti sa snažím hľadať odpoveď na otázku, či je potrebné hovoriť o profesijnej etike pre špeciálnych pedagógov, alebo či je postačujúce túto problematiku reflektovať v rámci učiteľskej etiky.

Domnievam sa, že etická reflexia práce špeciálneho pedagóga je nevyhnutná. Práca špeciálneho pedagóga je náročným procesom, pretože prichádza každodenne do styku so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami či už vo vzdelávaní na špeciálnych školách, v rámci bežných škôl prostredníctvom integrácie, v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a Centrách špeciálnopedagogického poradenstva. Situácie, v ktorých sa špeciálni pedagógovia nachádzajú ich neustále stavajú do pozícií, kedy sa musia zodpovedne rozhodovať o ich konaní so záujmom dosiahnutia čo najväčšieho blaha pre konkrétneho žiaka.

Autori James Paul, Peter French a Ann Cranston-Gingrasová taktiež poukazujú na snahu o dosiahnutie čo najväčšieho dobra pre žiaka, keď tvrdia, že etika nie je iba o správnom a zodpovednom konaní. Cieľom rozhodnutí vo vzdelávaní je chrániť žiakov a dosiahnuť pre nich to najlepšie (2001, s. 4). Dosiahnutie tohto cieľa je možné aj na základe pestovania vzťahu medzi učiteľom a študentom. Mal by byť naplnený dôverou, rešpektom, ochotou, empatiou, spravodlivosťou, humánnosťou a dôstojným správaním všetkých zúčastnených strán. Na základe tohto vzťahu sa realizuje etický a morálny rozmer učiteľského povolania. Učiteľ (taktiež aj špeciálny pedagóg) ako zrelý mravný subjekt by mal pristupovať ku všetkým žiakom, a teda aj k žiakom so špeciálnymi potrebami, ako k morálne rovnocenným bytostiam, prejavovať im úctu, rešpekt, ktorú si všetci zaslúžia (Gluchmanová, 2012, s. 203). Význam osobnosti učiteľa a jeho pôsobenie na žiakov zdôrazňuje aj Gabriela Platková Olejárová. Autorka poukazuje na to, že práve osobnosť učiteľa je dôležitým faktorom pri úspešnom formovaní žiaka, pretože samotný učiteľ ako vzor a jeho prístup k vyučovaniu a k žiakom značným spôsobom vplývajú na budúce konanie a správanie sa jeho žiakov (Platková Olejárová, 2013, s. 107-108).

Na základe týchto tvrdení si myslím, že na úspešné zvládnutie výkonu svojej profesie je nevyhnutné, aby mali špeciálni pedagógovia vedomosti aj o etike, o dôležitých normách a hodnotách v rámci ich profesie a taktiež o tom, ako je možné odpovedať na jednotlivé otázky a zároveň riešiť konkrétne morálne problémy, ktoré ich v ich praxi stretávajú.

Zastávam názor, že učiteľská etika o týchto aspektoch pojednáva iba okrajovo, teda problematika vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie je v rámci učiteľskej etiky dostatočne reflektovaná. Gluchmanová uvádza, že jednou z úloh učiteľov je viesť žiakov k tomu, aby ostatných žiakov vnímali ako rovnocenné bytosti, neponižovali ich, netrestali ich a nešikanovali ich pre ich inakosť (Gluchmanová, 2009, s. 99). Autorka bliž-

šie nešpecifikuje, o akú inakosť ide, no domnievam sa, že môže vyplývať aj zo špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiaka. Aj na tomto príklade je možné vidieť, že skúmaná problematika je iba marginálne spomenutá a podrobnejšie nereflektovaná.

Myslím si, že potreba profesijnej etiky pre špeciálnych pedagógov vyplýva aj zo špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivých žiakov, ktoré môžu byť dôsledkom zmyslového, telesného a viacnásobného postihnutia, chronického ochorenia, zdravotného oslabenia, psychického ochorenia, autizmu a ďalších pervazívnych vývinových porúch, porúch učenia a iných (Zákon č. 131/2002 o vysokých školách § 100 ods. 2). V mnohých prípadoch sú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zraniteľnejšími, potrebujú viac pomoci a najmä podpory či už od učiteľa, od spolužiakov, rodiny a ďalších ľudí, s ktorými prichádzajú do kontaktu. Na základe týchto špecifík zastávam názor, že vo vzdelávaní takýchto žiakov vznikajú aj rôzne špecifické situácie a problémy, na ktoré je potrebné hľadať špecifické a morálne akceptovateľné riešenia. Pri plnení tejto úlohy môže byť popri odborných znalostiach z oblasti špeciálnej pedagogiky nápomocná aj profesijná etika pre špeciálnych pedagógov, ktorá sa zameriava na etické aspekty v práci špeciálnych pedagógov, snaží sa riešiť etické a morálne otázky a problémy, ktoré v tejto profesii vznikajú, taktiež formuluje morálne hodnoty, normy a princípy, ktoré sú v rámci tejto oblasti dôležité.

Na potrebu prepojenia etiky a špeciálnej pedagogiky poukazujú aj Berkeley a Ludlow. Uvádzajú tri dôvody, na základe ktorých je spolupráca etiky a špeciálnej pedagogiky dôležitá. Prvým dôvodom je to, že špeciálni pedagógovia sú pod veľkým tlakom. Tento tlak môžu spôsobovať či už rodičia, vedenie školy, samotní žiaci. Druhým dôvodom, ktorý poukazuje na význam prepojenia oboch oblastí je to, že vedenie škôl a poradenských centier (konatelia, riaditelia, manažéri) si neuvedomujú komplexnú povahu otázok, ktoré sú v práci špeciálneho pedagóga dôležité a neponúkajú špeciálnym pedagógom dostatočnú pomoc a podporu pri vykonávaní ich práce. Tretím faktorom, na ktorý autori upriamujú pozornosť je skutočnosť, že vzdelávanie študentov špeciálnej pedagogiky na vysokej škole je primárne zamerané na problematiku špeciálnej pedagogiky, čo je samozrejme prirodzené a nevyhnutné. Autori zároveň dodávajú, že venovanie väčšej pozornosti etike v príprave študentov špeciálnej pedagogiky im môže v ich budúcej praxi napomôcť (Berkeley, Ludlow, 2008, s. 6). S uvedeným názorom súhlasím a rovnako ako Orly Shapira-Lishchinská sa domnievam, že zvýšenie povedomia o dilemách a chápanie etických dilem, ktoré môžu učiteľov postretnúť, im pomôže lepšie zvládať rôzne kritické situácie v budúcnosti (Shapira-Lishchinsky, 2010, s. 648).

Na význam etiky v práci špeciálneho pedagóga poukazujú aj Tatiana Dubayová a Lucia Hrebeňárová. Autorky sa prikláňajú k názoru, že správanie sa všetkých profesionálov, ktorí vo svojej práci prichádzajú do kontaktu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami by malo byť postavené na pevných princípoch a jasne definovaných pravidlách správania sa. Formulovanie hodnôt a princípov, ktoré sú pre špeciálnych pedagógov v ich praxi dôležité slúži nielen ako forma ochrany práv detí alebo žiakov, ale zároveň tieto princípy a hodnoty predstavujú aj istú formou ochrany pre samotných špeciálnych pedagógov. Autorky zároveň dodávajú, že študenti špeciálnej pedagogiky sa v rámci ich štúdia učia etickému správaniu pri práci so žiakom skôr implicitne. Teda osvojenie si explicitne daných pravidiel etického správania absentuje (Dubayová, Hrebeňárová, 2011, s. 83). Znamená to, že v rámci svojej pregraduálnej prípravy neabsolvovali špecifický predmet, ktorý by sa venoval etike. Dané princípy a hodnoty, ktoré sú v ich práci dôležité spoznávajú skôr implicitne počas svojho štúdia, bez jasného vymedzenia a upozornenia, že ide o dôležité etické hodnoty, pravidlá a prin-

cípy v rámci ich profesijnej oblasti. Táto situácia predstavuje určitú nevýhodu pre samotných študentov a študentky, ktorí by na základe absolvovania viacerých predmetov týkajúcich sa profesijnej etiky (učiteľská etika, ošetrovateľská etika, etika pre špeciálnych pedagógov) mohli byť lepšie pripravení na výkon svojej profesie v budúcnosti.

K potrebe profesijnej etiky pre špeciálnych pedagógov sa prikláňa aj Gill Richards, ktorý tvrdí že rozšírenie integrácie a inklúzie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súčasnosti predstavuje veľké pozitívum a krok smerom vpred oproti dobám minulým. Na druhej strane táto aktuálna situácia a teda snaha o poskytovanie vzdelania pre všetkých bez rozdielov prináša pre učiteľov a rôznych pedagogických pracovníkov aj viacero problémov (Richards, 2010, s. 108). Na rovnakú situáciu poukazujú aj French, Paul a Cranston-Gingras, ktorý upozorňujú na existenciu mnohých etických otázok v rámci vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Aby boli špeciálni pedagógovia, vychovávatelia, výskumníci a tvorcovia zákonov schopní riešiť rôzne morálne problémy, ktoré v tejto súvislosti vznikajú, je podľa ich názoru nevyhnutné, aby mali viac vedomostí a skúseností s etikou (French, Paul, Cranston-Gingras, 2001, s. 1).

Dubayová a Hrebeňárová poukazujú na niektoré z mnohých situácií, v ktorých musia špeciálni pedagógovia čeliť rôznym etickým problémom. K týmto problematickým situáciám patria napríklad etické problémy týkajúce sa výberu vhodného spôsobu vzdelávania žiakov a žiačok so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ďalej sú to problémy vo vzťahu k rodičom týchto žiakov, problémy týkajúce sa procesu integrovaného vzdelávania, problémy pri interakcii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a intaktnými žiakmi, etické problémy dotýkajúce sa uplatňovania práv detí a všeobecne ľudí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, problémy vo výskume špeciálnej pedagogike a taktiež problémy s aplikáciou etiky v profesii špeciálneho pedagóga a mnohé iné (Dubayová, Hrebeňárová, 2011, s. 82).

Tieto problémy etického charakteru predstavujú len niektoré z konfliktných situácii, ktoré môžu v profesii špeciálneho pedagóga nastať. Netýkajú sa iba jednej oblasti, ale zahŕňajú naozaj široké spektrum problémov, ide napríklad o otázky ľudských práv, vzdelávania, otázky vzťahov, spolupráce s rodinou, otázky týkajúce sa výskumu a mnohé iné. Od špeciálneho pedagóga ako profesionála sa očakáva, že si s nimi poradí, bude sa vedieť správne rozhodovať o svojom konaní, a taktiež niesť zodpovednosť za dôsledky svojich rozhodnutí. Na úspešné zvládnutie týchto náročných profesijných úloh je podľa môjho názoru vedomosť o profesijnej etike pre špeciálnych pedagógov nevyhnutná. Taktiež zastávam názor, že prezentované etické problémy, sú príliš špecifickou oblasťou, ktorou sa učiteľská etika nezaoberá. To je dôvodom, prečo si myslím, že je nevyhnutné hovoriť o profesijnej etike pre špeciálnych pedagógov ako o separátnej oblasti profesijnej etiky. Napriek poukázaniu na význam etiky v tejto profesii nechcem v žiadnom prípade tvrdiť, že etika a vedomosti v tejto oblasti sú dôležitejšie ako vedomosti a skúsenosti týkajúce sa špeciálnej pedagogiky. Etiku a etický pohľad na problémy, ktorým musia špeciálni pedagógovia vo svojej praxi čeliť vnímam ako vhodný doplnok odborných poznatkov a skúseností zo špeciálnej pedagogiky.

Domnievam sa, že potrebu prepojenia etiky a špeciálnej pedagogiky si začína uvedomovať aj spoločnosť a zároveň odborníci z oblasti špeciálnej pedagogiky. Ako dôkaz môžu slúžiť návrhy etických kódexov špeciálneho pedagóga doma a aj v zahraničí. Za Slovensko je možné spomenúť *Etický kódex špeciálnopedagogickej činnosti* (2006) od Jarmily Žolnovej a Jána Hučíka, ktorý však doteraz nebol schválený. Medzi všeobecné princípy v tomto kódexe patrí viera v hodnotu a dôstojnosť človeka s postihnutím, potreba uvedomenia si zodpovednosti po-

radenského pracovníka s cieľom dosiahnutia prospechu jedinca s postihnutím, potreba konania v súlade s najvyššími zásadami etiky (avšak nie sú bližšie špecifikované), zdôrazňuje sa snaha pracovníka o rozvíjanie svojich kompetencií a správania, ktoré je v súlade so záujmami klientov a nenarušuje dôveru verejnosti. K dôležitým princípom voči klientovi, respektíve jeho zákonnému zástupcovi patrí napríklad informovaný súhlas, rešpektovanie dôstojnosti a súkromia klienta, dôvernosť a ochrana klientových informácii, záujem o klienta a jeho potreby, nezaujatosť pracovníka, rešpektovanie rasy, pohlavia, sociálneho statusu, viery klienta, potreba duševnej a fyzickej rovnováhy pracovníka, spolupráca s inými odborníkmi. Medzi princípy voči povolaniu patrí využívanie štandardizovaných testov, nestrannosť, nezávislosť a objektivita pracovníka, dôvera, spolupráca s ostanými odborníkmi, význam odbornosti pri vykonávaní práce, mlčanlivosť a iné (Hučík, Žolnová, 2006)

Tento kódex je možné vnímať ako určitý návrh, ktorý pozitívnym spôsobom poukazuje na potrebu stanovenia určitého súboru etických princípov v oblasti špeciálno-pedagogického poradenstva. Zastávam názor, že môže predstavovať dôležitý východiskový bod pre budúcu spoluprácu odborníkov z oblasti špeciálnej pedagogiky a taktiež etiky pri sformulovaní záväznej podoby tohto etického kódexu.

Domnievam sa, že na základe prezentovaných názorov a tvrdení je možné dospieť k záveru, že profesijná etika môže byť vnímaná ako prínos vo vzdelávaní učiteľov v oblasti špeciálnej pedagogiky. Zastávam názor, že zapracovanie profesijnej etiky (či už učiteľskej, ošetrovateľskej etiky, alebo etiky pre špeciálnych pedagógov) do kurikula viacerých predmetov na vysokej škole bude nepochybne prínosom, ako v teoretickej, tak aj v praktickej rovine. Zároveň si myslím, že rozšírenie vedomostí o profesijnej etike rôznych pomáhajúcich profesií môže viesť k rozvoju vzdelávania na pedagogických fakultách.

Rozvíjanie vedomostí v oblasti profesijnej etiky pre špeciálnych pedagógov je možné dosiahnuť na základe spolupráce medzi odborníkmi z etiky a taktiež odborníkmi zo špeciálnej pedagogiky. Kooperácia odborníkov z týchto dvoch oblastí výrazne prispeje k rozpracovaniu teoretickej podoby profesijnej etiky pre špeciálnych pedagógov a iných pracovníkov pracujúcich so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Táto spolupráca môže byť zároveň istou základňou na rozpracovanie, respektíve dopracovanie etického kódexu pre pracovníkov v tejto oblasti profesijnej praxe.

Poznámka Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *APVV* č. -0432-10 *Stav a perspektívy profesijnej etiky na Slovensku.*

Literatúra

BERKELEY, T. R., & LUDLOW, B. L., 2008. Ethical dilemmas in rural special education: A call for a conversation about the ethics of practice. In: *Rural Special Education Quarterly*. Volume 27, Number 1-2, pp. 3-9. ISSN 8756-8705

DUBAYOVÁ, Tatiana, HREBEŇÁROVÁ, Lucia, 2011. Etické dilemy v špeciálnej pedagogike. In: AADLAND, Einar, MATULAYOVÁ, Tatiana, eds. *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 81-98. ISBN 978-80-555-0331-8.

GLUCHMANOVÁ, Marta, 2008a. Dôležitosť učiteľskej etiky v programoch štúdia učiteľstva. In: *School and Health*, r. 21, č. 3 [online], s. 105-110. [cit. 15.októbra 2014]. Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference_2007/sbornik_2007/sb07_soucasny_diskurs/cze/gluchmanova_cz.pdf

GLUCHMANOVÁ, Marta, 2008b. K niektorým terminologickým otázkam učiteľskej etiky. In: GLUCHMANOVÁ, Marta- GLUCHMAN, Vasil. *Učiteľská etika*. Prešov: FF PU, s. 73-86. ISBN 978-80-8068-808-0.

GLUCHMANOVÁ, Marta, 2012. Profesijná etika učiteľa na Slovensku: Minulosť a súčasnosť. In: GLUCHMAN, Vasil a kol. *Profesijná etika- analýza stavu profesijnej etiky na Slovensku*. Prešov: FF PU, s. 193-213. ISBN 978-80-555-0676-0.

GLUCHMANOVÁ, Marta, 2009. *Uplatnenie princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov v učiteľskej etike.* Prešov: FF PU. ISBN 978-80-555-0042-3.

HUČÍK, Ján, ŽOLNOVÁ, Jarmila. 2006. Etika v špeciálnopedagogickom poradenstve. In: *Efeta*. Roč. 16, č. 3. ISSN 1335-1397.

PAUL, J., FRENCH, P., CRANSTON- GINGRAS, A., 2001. Ethics and special education. In: *Focus on exceptional children*. Volume 34, Number 1, pp. 1- 16. ISSN 0015-511X.

PLATKOVÁ OLEJÁROVÁ, Gabriela. 2013. Osobnosť učiteľa etickej výchovy. In: KALISKÁ, Ján, ed. *Dobro a zlo alebo o morálke II.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, s. 106-110. ISBN 978-80-557-0539-2.

RICHARDS, G., 2010. „I was confident about teaching but SEN scared me“: preparing new teachers for including pupils with special educational needs. In: *Support for learning. British journal for learning support*. Volume 25, Number 3, pp. 108-115, ISSN 1467-9604.

SHAPIRA-LISHCHINSKY, O., 2010. Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. In: *Teaching and Teacher Education*. Nuber 27, pp. 648-656. ISSN 0742-051X

Zákon č. 131/ 2002 Z. z. o vysokých školách [online]. [cit. 09.10..2014]. Dostupné na internete: http://www.minedu.sk/data/att/612.pdf.

Kontakt

Mgr. Júlia Klembarová, PhD.
Inštitút etiky a bioetiky
Filozofická fakulta PU
Ul. 17. Novembra 1
080 01 Prešov
j.klembarova@gmail.com

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

VÝVOJ A ZMENY PRÍSTUPU K DETSKÉMU AUTIZMU

DEVELOPMENTS AND CHANGES IN ACCES TO CHILD AUTISM

Terézia STANKOVÁ

Abstrakt

Autizmus nie je niečo, čo dieťa má, nie je to žiadna ulita, v ktorej sa dieťa nachádza. Detský autizmus ako samostatná klinická diagnostická jednotka existuje už viac, ako polstoročie. Tak, ako u mnohých iných ochoreniach a poruchách, názory na autizmus prešli, a stále prechádzajú mnohými zmenami. Súčasné vedecké štúdia smerujú k chápaniu autizmu ako dôsledku geneticky podmienených zmien v mozgovom vývoji. Vhodne zvolená intervencia a špecifické postupy môžu hendikep autistického dieťaťa výrazne zmierniť a zlepšiť tak jeho perspektívu.

Kľúčové slová: autizmus, detský autizmus, prístup k autizmu.

Abstract

Autism is not something a child has it is no shell which the child is present. Childhood autism as a separate clinical diagnostic unit has existed for more than half a century. As with many other diseases and disorders views on autism passed, and still going through, a lot of changes. Current scientific studies are directed towards the understanding of autism as a result of genetically determined changes in brain development. Appropriately chosen intervention and specific procedures may handicap autistic children significantly reduced and thus improve its prospects.

Key words: autism, children with autism, access to autism.

Historický vývoj poňatia autizmu

Vo vývoji terminológie problematiky porúch autistického spektra došlo v posledných rokoch k mnohým podstatným zmenám. Tento proces prešiel a prechádza neustálim vývojom. Medzi najčastejšie sa vyskytujúce termíny, bežne aplikované laickou i odbornou verejnosťou sú autizmus, poruchy autistického spektra a pervazívne vývojové poruchy. Termín poruchy autistického spektra je podľa mnohých odborníkov výstižnejší, pretože za primárny prejav považuje skôr rôznorodosť, než príznaky hlboko prenikajúce t. j. pervazívne.

Z historických prameňov vieme, že ľudstvo je sprevádzane postihnutiami, chorobami a ich dôsledkami už od prvopočiatkov svojej existencie. Je realitou, že najrôznejšie zdravotné obmedzenia, ktoré sa označujú ako postihnutia, existujú a budú existovať.

S nástupom modernej spoločnosti na prelomu 18. a 19. storočia sa začínajú vytvárať predpoklady pre plnohodnotný život ľudí so zdravotnými obmedzeniami. Najme prvá Deklarácia práv človeka a občana v roku 1793 umožnila nový pohľad na ľudí s rôznym typom postihnutia.

Ľudia s autizmom žili medzi nami oveľa skôr, ako sme začali hovoriť, že sú to jedinci s autistickou poruchou. Vzhľadom k svojmu často veľmi nápadnému a zvláštnemu správaniu vyvolávajú vo svojom okolí značnú pozornosť. Deti, ktoré by sa dnes s najväčšou pravdepodobnosťou považovali za autistické, v Hippokratovej dobe sa označovali ako *sväté deti*, v stredoveku naopak boli považované za *napadnuté diablom* (Thorová, 2006). V literatúre sú publikované niektoré známe príbehy detí s autizmom. Napríklad Viktor z Aveyronu tzv. „*Divoký chlapec z Aveyronu*". Bol to vlčí chlapec, ktorý časť svojho detstva prežil bez ľudskej spoločnosti v lese. V dobe svojho nájdenia chlapec nevedel rozprávať a nemal ani základne sociálne návyky. Venoval lekár Itard, ktorý sa ho v období rokov 1801 – 1806 snažil vzdelávať. Itard s chlapcom dosiahol iba čiastočné úspechy, rozprávať sa Viktor nikdy nenaučil.

Termín „*autizmus*" použil ako prví v roku 1911 švajčiarsky psychiater Bleuler k pomenovaniu jedného z viacerých symptómov, ktoré objavil pri pozorovaní svojich pacientov trpiacich schizofréniou. Bleuler u týchto pacientov popisuje ich vzdialenie od reálneho života a ich zahĺbenie sa do vnútorného sveta fantázie.

Pred polstoročím psychiater Kanner v roku 1943 v Amerike a psychológ Asperger v roku 1944 v Rakúsku nezávisle od seba publikovali štúdie dvoch samostatných skupín detí, ktoré mali rovnaké neobvyklé príznaky.

Kanner zdokumentoval prejavmi podobné neprimerané správanie u skupiny detí. Tieto zvláštne prejavy považoval za symptómy špecifickej samostatnej poruchy, ktorú nazval *skorý detský autizmus* (Early Infantile Autism – EAI). Názvom sa snažil vyjadriť svoju domnienku, že deti trpiace autizmom sú osamelé, zahĺbené do vlastného vnútorného sveta, nezaujímajú sa o svet okolo seba a sú neschopné lásky a priateľstva (Thorová, 2006).

Asperger publikoval štúdiu na podobný vzorec správania ako Kanner, ktorú nazval *autistická psychopatia*. Pojem autistická psychopatia bol neskôr nahradený termínom *Aspergerov syndróm*.

Termín autizmus použil ako prvý psychiater Bleuler na pomenovanie jedného z viacerých symptómov pozorovaných u schizofrenických pacientoch. Autistické stiahnutie sa od reality bolo výrazom pre zvláštny druh myslenia, zahĺbenie sa do vnútorného sveta a fantázie. Termín autizmus sa na označenie jedného zo symptómov psychózy používa aj v súčasnosti. Dva rozdielne významy jedného odborného termínu vedú k situácií, v ktorej mnoho osôb, vrátane odborníkov, detský autizmus mylne spojuje so schizofréniou (Thorová, 2006).

Tak, ako u mnohých iných ochorení a poruchách, názory na autizmus prešli a stále prechádzajú mnohými zmenami. Teórie nie sú dogmatické a samotní autori v priebehu svojho odborného života svoje názory prispôsobujú novým poznatkom.

Psychoanalytické prístupy

Psychoanalytické prístupy k autizmu sa viažu na psychoanalytické hnutie, ktoré vzniklo v Európe v predvojnovom období. V Amerike sa toto hnutie začalo presadzovať až po druhej svetovej vojne a malo výrazný dopad na laickú a odbornú verejnosť.

Ku koncu štyridsiatych rokov minulého storočia sa Kanner ešte domnieval, že autizmus je vrodená porucha, ktorej vznik má genetické príčiny. Neskôr sa však zameral na skúmanie rodičovských charakteristík. Rodičov týchto detí denominoval ako tvrdých, úspešných a chlad-

ných, zaujímajúcich sa iba o vlastné problémy, odmietajúcich pomoc vlastnému dieťaťu. Podozrieval týchto rodičov, že k svojmu dieťaťu sa chovajú ako k predmetu (Victor, 1983). Pôvodná Kannerová teória vysvetľovala autizmus ako výsledok dlhodobého procesu emocionálneho ochladzovania detí sebeckými rodičmi.

Ďalším zástancom teórie, v ktorej sú vinní rodičia detí bol psychiater Bettleher. Podľa jeho názoru u autistického dieťaťa môžu byť prítomné organické faktory, ale chybné rodičovské postoje umožňujú týmto faktorom spôsobiť autizmus. Tvrdil, že deti prichádzajú na svet aktívne, vysielajú signály a prijímajú informácie z vonkajšieho prostredia. Pokiaľ dieťa cíti, že s ním okolie nekorešponduje, je frustrované a stáva sa autistickým. Autokratický presadzoval myšlienku, aby autistické deti boli rodičom odoberané a vychovávané oddelene v terapeutických zariadeniach.

V sedemdesiatych rokoch minulého storočia bola teória o organickom poškodení mozgu autistických detí u odborníkov všeobecne akceptovaná, stále sa však objavovali názory, ktoré videli príčinu v osobnostiach rodičov. Tustin sa domnievala, že každé novonarodené dieťa je primárne autistické. Autizmus považovala za abnormálne predlžovanie orálneho štádia spôsobeného nedostatočnou výchovou zo strany rodičov. Konštatovala, že matky autistických detí reagujú podráždene, ak musia akceptovať požiadavky a potreby dieťaťa. Odmietnutím dieťaťa zapríčinia jeho frustráciu, ktorá následne vedie k vzniku autizmu (Tustin, 1973).

Výsledkom psychoanalytických prístupov k autizmu boli rozvrátené rodiny, kde si rodičia vzájomne kládli za vinu ťažkosti dieťaťa. Mnohé autistické deti boli umiestňované do ústavnej starostlivosti, aby sa vytrhli z tzv. nevhodného rodinného prostredia (Thorová, 2006).

Vedecké prístupy

V šesťdesiatych rokoch minulého storočia odborníci začali pátrať po iných príčinách vzniku autizmu. Prvým priekopníkom vedeckého prístupu ku skúmaniu autizmu bol psychológ Rimland, ktorý definoval autizmus ako neurobiologickú poruchu organického pôvodu. Vychádzal zo zistení, že rodičia autistického dieťaťa mu nevenujú menšiu pozornosť a citovo ho nezanedbávajú. Postoje a chovanie týchto rodičov sa však ničím nelíšia od postojov a chovaniu rodičov zdravých detí.

Dôvody obhajujúce psychoanalytické prístupy sa začali postupne rozplývať. Samotný Kanner svojím výskumom zistil, že medzi príbuznými, detí s autizmom je množstvo u intelektuálov a rodín s vyšším socioekonomickým statusom. Vzdelaní rodičia skôr rozoznajú zvláštne správanie detí a následne vyhľadajú odbornú pomoc, ako rodičia nevzdelaní. Existuje predpoklad, že niektorí ľudia z nižších spoločenských vrstiev sa o liečenie spontánne nezaujímajú vôbec (Thorová, 2006).

V Amerike prebiehali výskumy za účelom overenia, či autistické deti pochádzajú prevažne z vyšších spoločenských vrstiev. Výskumy zistili, že pokiaľ sú služby odborníkov poskytované autistickým deťom v mieste ich bydliska, nie je rozdiel v sociálnoekonomickom statuse rodiny s autistickým dieťaťom a ostatnými rodičmi.

Na podklade skúmania odborníkov v tejto dobe, začala byť teória organického pôvodu poruchy všeobecne akceptovaná a preferovaná. Potvrdenie organických príčin autizmu potenciovalo množstvo biologických, lekárskych a biochemických výskumov.

Napríklad Pribramová teória z roku 1970, ktorá má neurofyziologický základ konštatuje, že autistické deti vykazujú chovanie charakteristické pri poškodení mozgu. To, že niektoré deti s autizmom vyzerajú ako hluché, je spôsobené tým, že nie sú schopné sluchový signál podržať

v pamäti dlhšiu dobu, a preto preferujú vizuálne podnety pred sluchovými (Thorová, 2006). Pribram sa domnieval, že hlavným problémom týchto detí je neschopnosť kódovať, uchovávať a efektívne spracovávať sluchové signály.

Súčasné chápanie autizmu

Vďaka všeobecným pokrokom vo vede nastolili osemdesiate roky minulého storočia obrovský pokrok v skúmaní a ponímaní autizmu.

Špecifické výskumy v tejto dobe priniesli prehĺbenie znalosti o neurochemických procesoch v ľudskom mozgu. Výskumy v tejto oblasti bádania dali základ vzniku vývojového neurobiologického modelu. Táto teória hovorí, že z doposiaľ neznámych príčin dochádza k poškodeniu vyvíjajúceho sa mozgu a postupný vývoj mozgu dieťaťa v priebehu tehotenstva je tak narušený (Komárek, 2004).

O skutočnosti, že autizmus môže byť porucha vrodená, prípadne dedičná, uvažovali vo svojich prácach aj Kanner a Asperger. Aj napriek výskumnému úsiliu mnohých odborníkov, výskumné výsledky nie sú v súčasnej dobe na takej úrovni, aby boli schopné bez pochybnosti vysvetliť genetický mechanizmus príčin vzniku autizmu. Napriek tomu, z výsledkov výskumov na dvojčatách a súrodencoch, vedci odhadujú, že genetické faktory sa podieľajú na vzniku autizmu v 91 – 93 % (Bailey, 1996).

Argumentom, ktorý podporuje teóriu o vplyvu genetiky, je častý výskyt širšieho autistického chovania u rodičov autistických detí v ich širšom príbuzenstve. Takmer v polovici prípadov výskytu autizmu nájdeme v príbuzenstve človeka s výraznými osobnostnými rysmi, sociálnym deficitom alebo príbuznou poruchou osobnosti (Gilleberg, 1995).

Súčasné vedecké štúdia smerujú k ponímaniu autizmu ako dôsledok geneticky podmienených zmien v mozgovom vývoji (Acosta, 2003). Poruchy autistického spektra sú považované za vrodené. Špecifické prejavy autistického dieťaťa nie sú spôsobené chybným výchovným vedením (Thorová, 2006). Vedecká komunita považuje poruchy autistického spektra za dôsledok genetickej poruchy.

Autizmus v súčasnej dobe zaraďujeme medzi neurovývojové poruchy na neurobiologickom základe. Poruchy autistického spektra sú chápané ako veľmi rôznorodý syndróm. Za efektívnu formu pomoci sú považované rôzne špeciálne pedagogické programy. Súčasťou účinnej intervencie sú nácviky pracovných a sociálnych zručností a rozvoj funkčnej komunikácie. Existuje množstvo doplňujúcich terapeutických postupov. Reakcie autistických detí na tieto terapie sú vysoko individuálne, nie každá terapia je účinná u každého takéhoto dieťaťa.

Záver

Aj v súčasnosti sa stretávame s najrôznejšími termínmi, ktorými sa problematika detského autizmu pomenováva. Staršia odborná literatúra pracuje s pojmami ako skorý detský autizmus, infantilný autizmus, autistická psychóza, autistické rysy a pod. V súčasnej odbornej slovenskej, tak slovenskej ako aj českej, je preferované používanie termínu porucha autistického spektra. V súčasnosti charakterizujeme tri základné problematické oblasti diagnostiky porúch autistického spektra. Tieto oblasti nazývame triádou postihnutia. Poruchy autistického spektra patria medzi tzv. pervazívne vývojové poruchy. Jedná sa o vrodené poškodenie mozgových funkcií, ktoré umožňujú komunikáciu, sociálnu interakciu, fantáziu a kreativitu.

Pre určenie diagnózy poruchy autistického spektra sa musia vždy vyskytovať kombinácie prejavov. Prítomnosť či neprítomnosť čiastočných symptómov nie je pre diagnózu zásadná. Samotná frekvencia výskytu čiastočných symptómov sa u každého dieťaťa môže výrazne líšiť. Poruchy autistického spektra diagnostikujeme iba pri zistení celkového vzorca chovania dieťaťa vo špecifických oblastiach. Poruchu autistického spektra nikdy nediagnostikujeme len na základe niekoľkých jej prejavov.

K diagnostike porúch autistického spektra sa v súčasnosti používajú dva diagnostické systémy, a to Medzinárodná klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov (MKCH 10) a Diagnostický a štatistický manuál mentálnych porúch (DSM). MKCH 10 je európsky systém položiek, ktorými sa označujú jednotlivé choroby a ich varianty podľa dohodnutých a ustanovených kritérií. Obsahuje v desiatej revízii celé rozpätie známych chorobných jednotiek. DSM je medzinárodne používaná príručka Americkej psychiatrickej spoločnosti pre klasifikáciu a štatistiku mentálnych porúch.

Literatúra

ACOSTA, Maria, 2003. The Neurobiology of Autism: New Pieces of the Puzzle. In. *Current Neurology and Neuroscience Reports*. Volume 3, Number 2, pp. 148 – 156. ISSN 1528-4042.

BAILEY, Anthony, 1996. Autism: Towards and Integration of Clinical, Genetic and Neurobiological Perspectives. In. *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* Volume 37, Number 2, pp. 89 – 126. ISSN 0895-0172.

HOWLIN, Patricia. 2009. Autismus u dopívajících a dospělých: cesta k sebestačnosti. Praha : Portál. 296 s. ISBN 978-80-7367-499-1.

KOLIBÁŠ, Eduard. 2010. *Príručka klinickej psychiatrie*. Nové Zámky : Psychoprof. 304 s. ISBN 978-80-89322-05-3.

KOMÁREK, Vladimír – HRDLIČKA, Michal, 2004. *Detský autismus*. Praha : Portál. 204 s. ISBN 978-80-7178-813-3.

PREIMMANN, Christine, 2010. Život a Aspergerovým syndromem: prüvodce psychoterapií. Praha : Portál. 136 s. ISBN 978-80-7367-688-9.

THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál. 456 s. ISBN 80-7367-091-7.

TUSTIN, Frances, 1973. Autism and Childhood Psychosis. New York : Asonson, 200 s. ISBN 978-0876680551

VICTOR, George, 1983. *The Riddle of Autism: a Psychologial Analysis*. New York : Lexington Books. 335 s. ISBN 978-0669064475.

Kontakt

PaedDr. Ing. Terézia Stanková

Súkromné centrum špeciálno-pedagogického poradenstva

Nám. sv. Cyrila a Metoda 161

078 01 Sečovce

terezia.stankova@gmail.com

MATEMATICKÁ EDUKÁCIA DOMA A V ZAHRANIČÍ



HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

AKTUÁLNÍ PODMÍNKY PRO KONSTRUKCI GENERICKÝCH MODELŮ V ELEMENTÁRNÍ ARITMETICE

CURRENT CONDITIONS FOR CONSTRUCTION OF GENERIC MODELS IN ELEMENTARY ARITHMETIC

Renáta ZEMANOVÁ – Petra VÁŇOVÁ

Abstrakt

Článek je výstupem monitoringu aktuálních podmínek pro rozvoj všech fází poznávacího procesu žáka v elementární matematice, jehož druhý výstup (monitoring v geometrii) představujeme v článku „Aktuální podmínky pro konstrukci generických modelů v elementární GEOMETRII“ (Zemanová, Vaňková, 2014). Cílem této části výzkumu bylo ověřit podmínky pro tvorbu izolovaných modelů a jejich zobecnění do modelu generického v aritmetice 1. stupně. Provedli jsme analýzu šesti nejpoužívanějších učebnicových řad v České republice, sestavili a vyhodnotili dotazník pro učitele a s některými respondenty vedli rozhovor. Detailně se věnujeme rozboru znalostí a dovedností respondentů v procesu zobecňování.

Klíčová slova: poznávací proces, generický model, elementární aritmetika, učitel matematiky

Abstract

This article is the output of examining the current conditions for the development of pupils' cognitive process of elementary mathematics; the second output (monitoring of geometry) is presented in "Current Conditions for Construction of Generic Models in Elementary GEOMETRY" (Zemanová, Vaňková, 2014). The aim of this part of the research was to examine the conditions for the creation of isolated models and their generalisation into generic models in arithmetic at the first level of primary school. We analysed six textbook series most used in the Czech Republic, created and evaluated a questionnaire for teachers and interviewed some of the respondents. We thoroughly analyse the respondents' knowledge and skills of the generalisation process.

Key words: cognitive process, generic model, elementary arithmetic, mathematics teacher

1. Teoretická východiska a cíl výzkumu

Článek vychází ze stejných teoretických zdrojů jako zde prezentovaný článek „Aktuální podmínky pro konstrukci generických modelů v elementární geometrii“ (Zemanová, Vaňková, 2014). Vycházíme z prací H. Freudenthala (1973) a E. Fishbeina (1999), které apelují na nahra-

zení tradičního reprodukčního charakteru výuky výukou tvořivou, M. Hejného, který teorii rozpracovává do vyučování orientovaného na budování schémat (Hejný, 2012), teorie schématu (Gerrig, 1991; Krpec, Hejný, 2013), prostředí (Wittmann, 1984; Krpec, Hejný, 2013) a hluboké matematické myšlenky (Semadeni, 2002).

Cílem je monitoring nabídky vhodných aritmetických úloh připravujících žáky na konstrukci generického modelu nebo generický model konstruujících v učebnicích matematiky pro 1. stupeň ZŠ a úroveň znalostí a dovedností učitele při zobecňování ve výuce elementární aritmetiky.

2. Metodologie výzkumu

V první fázi výzkumu (analýza učebnic) jsme s aspektem na způsob zavádění nových poznatků a množství zastoupených aritmetických úloh podporujících přirozený poznávací proces žáka konstrukcí dostatečného počtu izolovaných modelů a jejich zobecnění do modelu generického, resp. obecného poznatku, provedli analýzu šesti učebnicových řad. Vybrali jsme nejrozšířenější řady: Prodos (Molnár, J., Mikulenková, H.), Nová škola (Rosecká, Z., Procházková, E.), 1+1 (Potůčková, J.), Alter (Landová, V., Staudková, H., Tůmová, V.), Fraus (Hejný, M. a kol.), SPN (Čížková, M.). Analýza probíhala v období srpen – říjen 2014.

Ve druhé fázi výzkumu (znalosti a dovednosti učitele) jsme sestavili a vyhodnotili dotazníky pro učitele, které měly zjistit úroveň jejich znalostí a dovedností přirozený poznávací proces žáka ve výuce respektovat a jeho využití v reálné výuce. Po vyhodnocení dotazníku jsme s některými učiteli vedli rozhovor. Pracovali jsme v období září – říjen 2014 s třinácti učiteli různých škol Moravskoslezského kraje, kteří vyučovali podle některé z analyzovaných učebnicových řad. Respondenti byli stejní jako v případě článku „Aktuální podmínky pro konstrukci generických modelů v elementární GEOMETRII“.

Dotazník obsahoval dvě geometrické úlohy s otázkami:

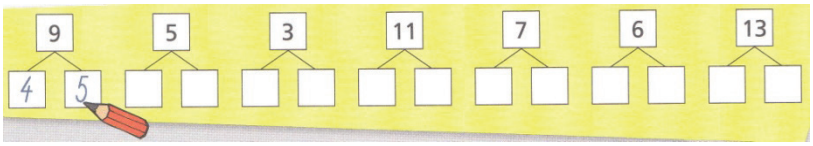
1. Jak byste tuto úlohu prezentoval/a žákům ve výuce matematiky?
2. Jaké možné strategie řešení by žáci využili?

Úloha 1: Kilogram třešní stojí 40 Kč. Sestav tabulku cen třešní od 1 do 10 kg, **obr. 1**.



Obr. 1: Úloha z učebnice Matematika pro 3. ročník, nakl. SPN (Čížková, M., 2008, str. 93, úloha 5)

Úloha 2: Rozděl na dvě čísla, která následují hned po sobě, obr. 2.



Obr. 2: Úloha z učebnice Matematika pro 2. ročník, 1. díl, nakl. Fraus (Hejný, M. a kol., 2008, str. 14, úloha 4)

3. Výsledky výzkumu

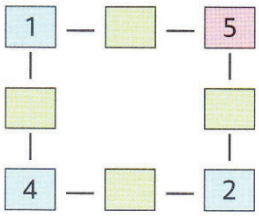
V tabulce 1 uvádíme počty aritmetických úloh v učebnicích nakladatelství Fraus (Hejný, M. a kol, 2007 – 2011), které vedou žáky k zobecnění konkrétních poznatků.

Tab. 1: Počty aritmetických úloh podporujících proces zobecňování, nakl. Fraus

	1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**
1.	0	4	15	6	5
2.	0	2	x	x	x
3.	x	0	x	x	x

Uvádíme x, pokud daný díl v konkrétním ročníku není

Tyto úlohy jsou v učebnicích převážně řešeny v sémantických prostředích o věku a ve strukturálních prostředích: násobilkové obdélníky, sčítací trojúhelníky a počtářská kouzla. Příkladem úlohy v prostředí násobilkových obdélníků je úloha, kdy žáci v násobilkovém obdélníku s pevnými rohovými čísly (modrá a červená pole) mění jedno z nich (červené pole) a sledují součet středových čísel (čísla v zelených polích), obr. 3. Většina z nich odhalí závislost v řádku (+3; procesuální generický model), někteří závislost ve sloupci (součet středových čísel je trojnásobek čísla v červeném poli zvětšený o 12; konceptuální generický model). Později žáci tuto závislost popíšou jazykem algebry s = 3n + 12 (abstraktní poznatek).



Obr. 3: Matematika pro 4. ročník (Hejný, M. a kol., 2010, s. 13, úloha 26b), zobecňování v násobilkovém obdélníku

Tab. 2: Řešení úlohy

červené pole	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	20	n
součet středových čísel	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	?	s

V učebnicích ostatních nakladatelství nejsou tyto úlohy v důsledném modelu (přes izolované modely k zobecnění do modelu generického) zastoupeny vůbec. Učebnice obsahují úlohy vyzývající žáky k evidenci výsledků tabulkou, nicméně údaje však evidují náhodně (bez souvislostí), takže žák není schopen vazby v tabulkách odhalit i v případech, že existují. Příp. předkládají izolované modely poznatku, ale současně s jejich zobecněním do generického modelu, tedy vezmou žákovi možnost proces realizovat samostatně.

Co se týče prezentace a žákovských strategií řešení dotazníkových úloh, úlohu 1 by respondenti prezentovali dramatizací (obchod, zboží, ceník, papírové peníze, příp. reálné váhy), později jen slovním zadáním. Strategie se v odpovědích objevila jediná, opakované sčítání. Větší problém měli respondenti s úlohou 2, kdy část prezentuje jen v písemné formě čísly a dva respondenti manipulací s předměty (knoflíky, fazole). Žákovskou strategii neuvádějí buď vůbec (7 respondentů), nebo pokus – omyl (6 respondentů). Jediný respondent uvedl, že žák rozdělí číslo „o 1 větší“ na polovinu a dopočítá druhé čísla v rozkladu odečtením čísla 1 (1 respondent). Problém sudých a lichých čísel neřeší nikdo.

4. Závěr

Výzkum chápeme jako součást série výzkumů k aktuálním podmínkám konstruktivistické výuky matematiky na českých školách. Ze všech respondentů jen jediný popsal žákovskou strategii řešení úlohy (úloha 2), která je konstrukcí generického modelu. Přitom část žáků při vhodně vedené strategii výuky toto zobecnění objeví. Příčinou toho, že ostatní respondenti v úloze nástroj pro konstrukci generického modelu neviděli, může být jak jejich malá zkušenost s podobnými úlohami, tak nedostatečné znalosti, resp. dovednost k problematice zobecňování. Výzkum by bylo vhodné rozšířit na výzkum s větším počtem respondentů a mimo Moravskoslezský kraj. Nicméně již nyní nás výsledky nás přesvědčily o významu této problematiky v přípravě budoucích učitelů.

Literatura

OBERT, Viliam, 2006. *Návraty a odkazy*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 80-8094-046-0.

FREUDENTHAL, Hans, 1973. *Mathematics as an educational task.* Dordrecht: Seidel.

FISHBEIN, Efraim, 1999. Intuitions and schemata in mathematical reasoning. *Educational Studies in Mathematics,* 38, 1150.

GERRIG, Richard, 1991. Text comprehension. In: *The psychology of human thought* (Eds.) R. J. Sternberg, E. E. Smith, Cambridge University Press, Cambridge, p. 244-245.

HEJNÝ, 2012. Exploring the cognitive dimension of teaching mathematics through scheme-oriented approach to education. *Orbis Scholae*, No. 2, vol. 6, pp. 41-55.

HEJNÝ, 2014. Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-776-2.

KRPEC, Radek, HEJNÝ Milan, 2013. *Alternativní koncepce výuky aritmetiky v primárním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

SEMADENI, Zbigniew, 2002. *Trojaka natura matematyki: idee głębokie, formy powierzchniowe, modele formalne*. Rocz. Pol. Tow. Mat., 5 Dydakt. Mat., No. 24, s. 41-92.
WITTMANN, Erich, 1984. Teaching Units as the Integrating Core of Mathematics Education, in: *Educational Studies in mathematics*. 1984, 15, p. 25-36.

Učebnice pro 1. stupeň ZŠ

BLAŽKOVÁ, Růžena a kol., 2012. *Matematika pro 3. – 4. ročník ZŠ*. Praha: Alter.
BLAŽKOVÁ, Růžena, POTŮČKOVÁ, Jana, 2003, 2011. *Matematika pro 4. – 5. ročník ZŠ*. Brno: Studio 1+1.
ČÍŽKOVÁ, M., 2007 – 2008. *Matematika pro 1. – 3. ročník základní školy*. Praha: SPN, a.s.
EIBLOVÁ, L. a kol., 2009. *Matematika pro 4. ročník základní školy*, SPN, a.s.
EICHLEROVÁ, Marie, STAUDKOVÁ, Hana, VLČEK, Ondřej, 2013. *Matematika pro 2. – 3. ročník ZŠ*. Praha: Alter.
HEJNÝ, Milan a kol., 2007 – 2011. *Matematika pro 1. – 5. ročník*. Plzeň: Fraus.
JUSTOVÁ, Jaroslava, 2006. *Matematika pro 5. ročník ZŠ.* Praha: Alter.
LANDOVÁ, Vlasta, STAUDKOVÁ, Hana, TŮMOVÁ, Věra, 2006 – 2013. *Matematika pro 1. – 2. ročník základní školy.* Praha: Alter.
MOLNÁR, Josef, a kol., 2006 – 2008. *Matematika a její aplikace pro 1. – 5. ročník*. Olomouc: Prodos.
POTŮČKOVÁ, Jana, 1996 – 2013. *Matematika pro 1. – 3. ročník ZŠ*. Brno: Studio 1 + 1.
ROSECKÁ, Zdena, PROCHÁZKOVÁ, Eva, 1999. *Matematika pro 1. ročník ZŠ*. Brno: Nová škola.
VACKOVÁ, I., a kol., 2010. *Matematika pro 5. ročník základní školy*. Praha: SPN, a.s.

Kontakt

RNDr. Renáta Zemanová, Ph.D.
Katedra matematiky s didaktikou
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava, Česká republika
renata.zemanova@osu.cz

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

AKTUÁLNÍ PODMÍNKY PRO KONSTRUKCI GENERICKÝCH MODELŮ V ELEMENTÁRNÍ GEOMETRII

CURRENT CONDITIONS FOR CONSTRUCTION OF GENERIC MODELS IN ELEMENTARY GEOMETRY

Renáta ZEMANOVÁ – Petra VAŇKOVÁ

Abstrakt

Cílem našeho výzkumu bylo ověřit aktuální podmínky pro rozvoj všech fází poznávacího procesu žáka v geometrii prvního stupně ZŠ, zejména fáze tvorby izolovaných modelů a jejich zobecnění do modelu generického. Zajímala nás nabídka vhodných úloh v učebních materiálech, teoretické znalosti učitele a jeho praktické dovednosti úlohy používat. Provedli jsme analýzu šesti nejpoužívanějších učebnicových řad v České republice, sestavili a vyhodnotili dotazník pro učitele a s některými respondenty vedli rozhovor. Detailně se věnujeme rozboru učebních materiálů. Spolu s tímto článkem byl připravován článek „Aktuální podmínky pro konstrukci generických modelů v elementární ARITMETICE“ (Váňová, Zemanová, 2014), autoři spolupracovali.

Klíčová slova: poznávací proces, generický model, elementární geometrie, učebnice matematiky

Abstract

The aim of our research was to examine the current conditions for the development of all phases of pupils' cognitive process of geometry at the first level of primary school, with primary focus on the phase of isolated models creation and their generalisation into generic models. We examined the existence of suitable exercises that are being offered in textbooks, theoretical knowledge of teachers and their practical skills of utilizing these exercises. We analysed six textbook series most used in the Czech Republic, created and evaluated a questionnaire for teachers and interviewed some of the respondents. Materials used for teaching were thoroughly analysed. Another article, "Current Conditions for Construction of Generic Models in Elementary ARITHMETIC" (Váňová, Zemanová, 2014) was created concurrently with this one; the authors collaborated.

Key words: cognitive process, generic model, elementary geometry, mathematics textbooks

1. Teoretická východiska

Vycházíme z prací H. Freudenthala (1973) a E. Fishbeina (1999), které apelují na nahrazení tradičního reprodukčního charakteru výuky výukou tvořivou. Do matematiky teorii rozpracovává prof. Hejný jako teorii vyučování orientovaného na budování schémat, VOBS (Hejný, 2012). Jeho práce se opírají o teorii schématu (Gerrig, 1991), prostředí (Wittmann, 1984) a hluboké matematické myšlenky (Semadeni, 2002).

Klíčovým pojmem Hejného prací je pojem generického modelu jako jedné z fází poznávacího procesu žáka. Tento proces vytváření nových poznatků vede od motivace přes tvorbu izolovaných modelů k modelu generickému, z něj ústí do abstraktního poznatku. Během tohoto vývoje dochází u žáka ke dvěma významným kognitivním posunům: (1) při přechodu z hladiny izolovaných modelů na hladinu modelu generického (zobecňování), (2) při přechodu z hladiny modelu generického na hladinu abstraktního poznatku (abstrakce). V matematice 1. stupně ZŠ jsou poznatky tvořeny v první části tohoto schématu, tedy od motivace přes dostatečný počet izolovaných modelů jejich zobecněním do modelu generického. Poznatek, který byl do vědomí žáka přenesen jako hotový zobecněný poznatek bez dostatečného počtu izolovaných modelů a aktivní práce žáka v procesu zobecňování, je poznatek formální se všemi negativy formálnosti. (Hejný, 2014; Krpec, Hejný, 2013).

2. Cíl výzkumu

V České republice mělo k březnu 2014 doložku MŠMT celkem osm učebnicových řad matematiky pro 1. st. ZŠ, a to řady vydávané nakladatelstvími Prodos, Nová škola, SPN, Didaktis, 1+1, Alter a Fraus (nakladatelství Fraus vydává dvě učebnicové řady). V první fázi výzkumu nás zajímalo množství a struktura úloh, které budují nové poznatky pro žáka přirozeným způsobem, tedy od konstrukce dostatečného počtu izolovaných modelů konkrétního poznatku k jeho modelu generickému, nebo žáka pro tuto dovednost připravují.

Ve druhé fázi výzkumu jsme se zaměřili na učitele 1. stupně ZŠ. Zajímalo nás, jakými znalostmi o poznávacím procesu žáka disponují, jaké dovednosti při zobecňování poznatků umí použít a jaké skutečně používají.

3. Metodologie výzkumu

V první fázi výzkumu (analýza učebnic) jsme s aspektem na způsob zavádění nových poznatků a množství zastoupených geometrických úloh podporujících přirozený poznávací proces žáka konstrukcí dostatečného počtu izolovaných modelů a jejich zobecnění do modelu generického, resp. obecného poznatku, provedli analýzu šesti učebnicových řad. Vybrali jsme nejrozšířenější řady: Prodos (Molnár, J., Mikulenková, H.), Nová škola (Rosecká, Z., Procházková, E.), 1+1 (Potůčková, J.), Alter (Landová, V., Staudková, H., Tůmová, V.), Fraus (Hejný, M. a kol.), SPN (Čížková, M.). Analýza probíhala v období srpen – říjen 2014.

Ve druhé fázi výzkumu (znalosti a dovednosti učitele) jsme sestavili a vyhodnotili dotazníky pro učitele, které měly zjistit úroveň jejich znalostí a dovedností přirozený poznávací proces žáka ve výuce respektovat a jeho využití v reálné výuce. Po vyhodnocení dotazníků jsme s některými učiteli vedli rozhovor. Pracovali jsme v období září – říjen 2014 s třinácti učiteli různých škol Moravskoslezského kraje, kteří vyučovali podle některé z analyzovaných učebnicových řad.

V dotazníku i rozhovoru jsme používali pojem „zobecňování“, který se v pilotním výzkumu (květen – červen 2014) ukázal vhodnější. Učitelé jej správně chápali v souladu s teorií generického modelu (Hejný, 2014) jako kognitivní posun z hladiny izolovaných modelů (konkrétní modely) na hladinu generického modelu (zobecněný poznatek). Někteří však již nerozlišovali mezi zobecněným a abstraktním poznatkem, resp. nevnímali vyšší úroveň abstraktního poznatku danou náročným procesem abstrakce (klíčovým až v souvislosti s algebrou 2. stupně ZŠ). Dotazník obsahoval kromě standardní identifikace otázky:

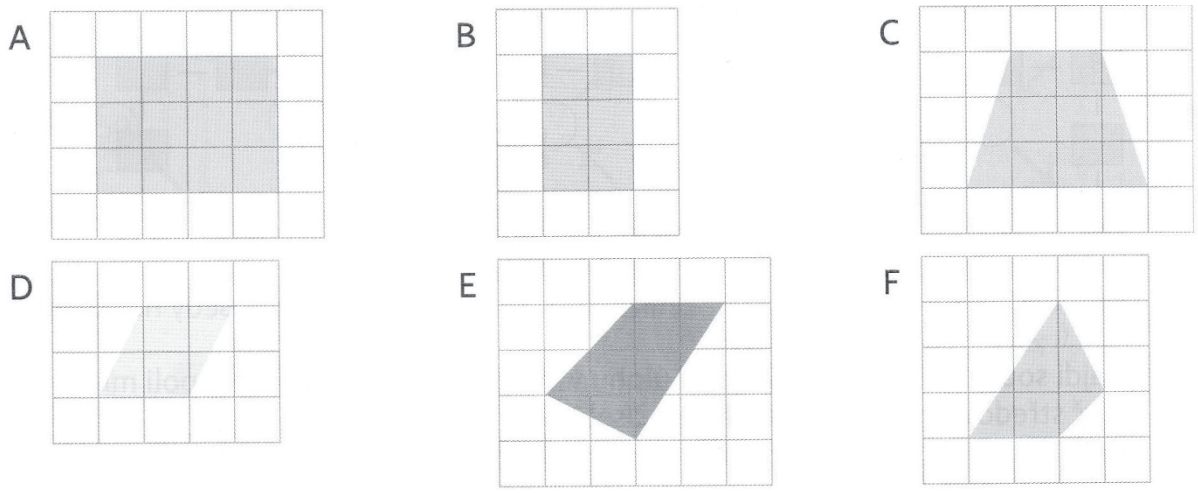
1. Kolik let vyučujete?
2. Se kterými ročníky máte ve výuce matematiky zkušenosti?
3. Podle kterých učebnic matematiky pro 1. stupeň ZŠ jste již učil/a?
4. Podle kterých učebnic matematiky pro 1. stupeň ZŠ učíte letos?
5. Jste s těmito učebnicemi spokojen/a?
6. Znáte pojem „zobecňování“? Jak byste ho vysvětlil/a?“
7. Používáte „zobecňování“ ve výuce matematiky?

Dále dotazník obsahoval dvě geometrické úlohy s otázkami:

1. Jak byste tuto úlohu prezentoval/a žákům ve výuce matematiky?
2. Jaké možné strategie řešení by žáci využili?

Úloha 1: Dvě strany obdélníkové zahrádky mají délky 3 metry a 5 metrů. Vypočítejte, kolik metrů pletiva je nutné pro její oplocení.

Úloha 2: Narýsuj čtyřúhelníky do čtvercové sítě a zjisti jejich obvod v milimetrech a obsah v kachlích. Obr. 1.



Obr. 1: Úloha z učebnice Matematika pro 4. ročník (Hejný, M. a kol., 2010, s. 14, úloha 31)

4. Výsledky výzkumu

Předpokládali jsme, že budeme v konkrétních učebnicových řadách evidovat, resp. analyzovat geometrické úlohy, které vedou žáky k zobecnění konkrétních poznatků nebo je alespoň k této dovednosti připravují. Avšak tyto úlohy jsme v důsledném (úplném) modelu identifikovali pouze v učebnicích nakladatelství Fraus, tabulka 1. Ve všech ostatních učebnicích jsme

nalezli geometrické úlohy, které vyzývají žáka k evidenci údajů/výsledků tabulkou, což by mohl být první krok k zobecnění poznatku, avšak v této fázi je aktivní poznávací proces žáka z různého důvodu zastaven.

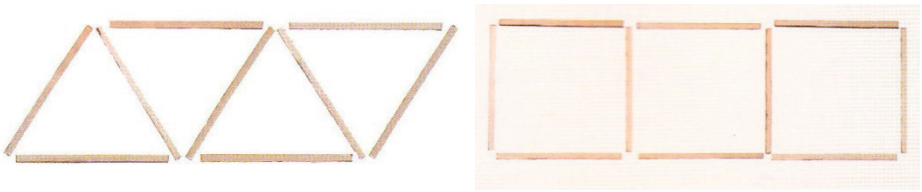
Nakladatelství Alter, Prodos a Nová škola obsahují větší počet úloh směřujících k evidenci tabulkou, údaje však evidují náhodně (bez souvislostí), takže žák není schopen vazby v tabulkách odhalit i v případech, že existují. Taktéž činí nakladatelství SPN, které kromě této evidence i předkládá větší počet izolovaných modelů poznatku, avšak současně tento poznatek zobecní (žákovi generický model odhalí dříve, než sám začne cokoli řešit). Nakladatelství 1+1 ve srovnání s ostatními nakladatelstvími předkládá menší počet úloh směřujících k evidenci tabulkou, pokud je zařazuje, pak data v nich jsou řazena náhodně (bez souvislostí); izolované modely směřující do generického se téměř nevyskytují.

Tab. 1: Počty geometrických úloh podporujících proces zobecňování, nakl. Fraus

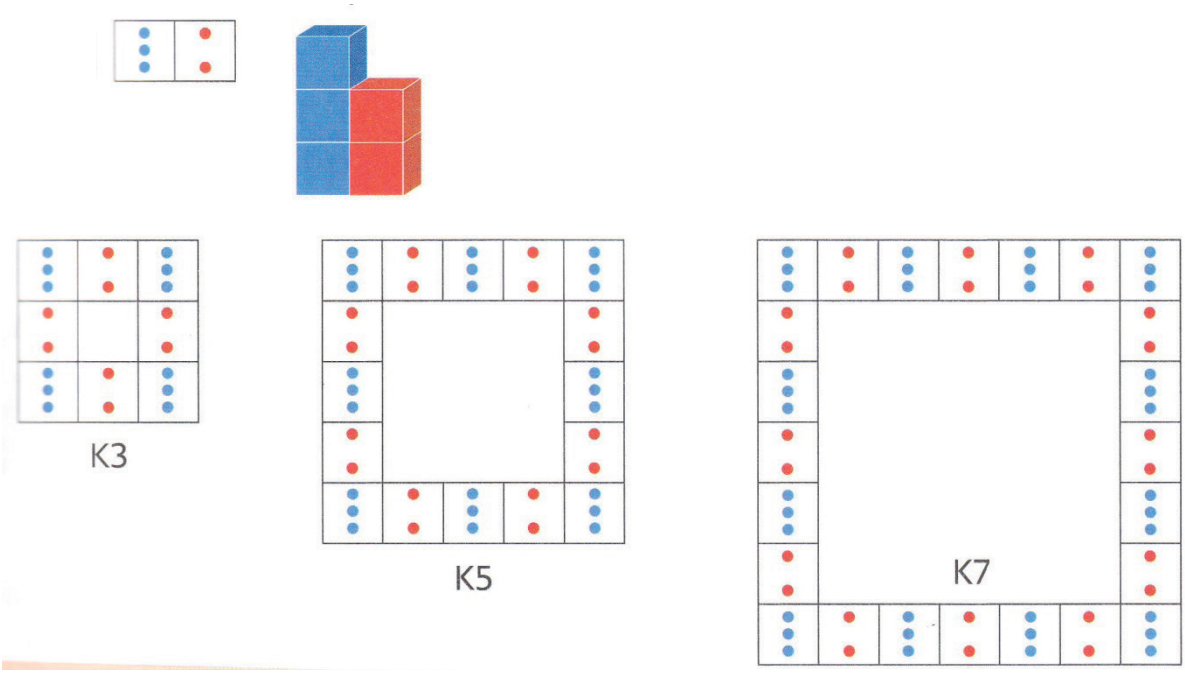
	1. ročník	**2. ročník**	**3. ročník**	**4. ročník**	**5. ročník**
1. díl	21	10	5	3	0
2. díl	6	10	x	x	x
3. díl	x	1	x	x	x

Uvádíme x, pokud daný díl v konkrétním ročníku není

Co se týče obsahu úloh směřujících ke generickému modelu v učebnicích nakladatelství Fraus, žák pracuje nejčastěji v prostředích dřívkové geometrie, krychlových staveb a čtvercové mříže. Příkladem úloh v dřívkové geometrii jsou úlohy, kdy žák určuje počet dřívek potřebných k vytvoření 1, 2, 3, … 30, … trojúhelníkových, resp. čtvercových oken, obr. 2. Příkladem úloh v prostředí krychlových staveb jsou úlohy, kdy žák určuje, z kolika základních staveb jsou postaveny hradby, obr. 3. Příkladem úloh ve čtvercové mříži jsou úlohy vedoucí ke vzorcům pro výpočet obvodu a obsahu čtverce, resp. obdélníka.



Obr. 2: Matematika pro 3. ročník (Hejný, M. a kol., 2009, s. 23, úloha 1 – 2), zobecňování v prostředí dřívkové geometrie



Obr. 3: Matematika pro 3. ročník (Hejný, M. a kol., 2009, s. 41, úloha 1 – 3), zobecňování v prostředí krychlových staveb

V analýze dotazníků, kde respondenti odpovídali na výše uvedené otázky, jsme sestavili tabulku 2. Ve svislém záhlaví označujeme jednotlivé respondenty (písmeno podle počátečního písmene nakladatelství, jehož učebnici aktuálně využívají), ve vodorovném záhlaví uvádíme čísla otázek (viz výše).

Tab. 2: Odpovědi respondentů na otázky v dotazníku

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
P1	24	1-4	S, A, NŠ	P	ano	ano	ano
S1	23	1-5	NŠ ,S	S	ano	ano	ne
F1	23	3-5	P, S, F	F	ano	ano	ano
F2	21	1-4	S, P, NŠ, F	F	ano, s výhradami	ano	ano
F3	20	1-3	A, F	F	ano	ano	ano
F4	16	1-2	P, F	F	ano	ano	ano
A1	15	2-5	A, P	A	ano	ne	ne
A2	30	1-5	S, A	A	ano	ano	ne
A3	40	1-5	A, S, NŠ	A	ano	ano	ano
A4	14	2-5	S, A, P	A	ano	ne	ne
A5	27	3-5	S, A, P	A	ano	ne	ne
A6	7	1, 3, 4	S, A	A	ano	ne	ne
A7	27	1-3	A, S, NŠ	A	ano	ne	ne

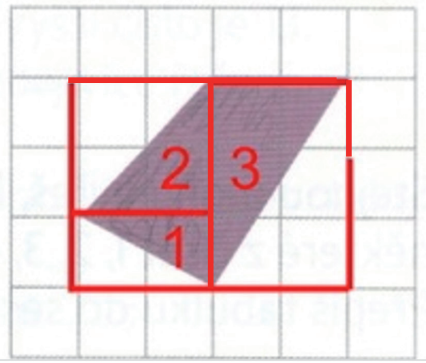
Budeme se věnovat analýze odpovědí na otázky 6 a 7, porovnáme je s řešením dvou dotazníkových úloh (viz výše). Osm učitelů (62%) uvedlo znalost pojmu „zobecňování“, šest z nich (46% ze všech respondentů) ho používá ve výuce. Pojem vysvětlují učitelé takto:

- P1: „Pokud si to myslím správně, na nějakém konkrétním případu vysvětlím, pak aplikuji na další, aby děti pochopily zákonitost určitých výpočtů.“
- S1: „Ano, jedná se o zastřešující význam.“
- F1: „Žák postupuje v učení od příkladů, které jsou konkrétní a vycházejí z jeho zkušeností, k obecně platným pravidlům. Využívání názorných příkladů při rozvíjení obecných pojmů.
- F2: „Ano, nevysvětlím.“
- F3: „Ano.“
- F4: „Děti sdělují strategie svých řešení, poté zjistí, jestli funguje, pak se stává návodem = výslednou strategií.“
- A2: „Použití v praxi.“
- A3: „Použití v praxi.“

Když zobecňování chápeme jako přechod z fáze izolovaných modelů k modelu generickému, pak správná je pouze odpověď F1. Správně pojem chápe a neumí přesně vysvětlit pravděpodobně i respondent S1. U respondentů F2 a F3 není možné správnost posoudit, respondent F4 rozšířil na strategie řešení, což je pojem širší (může a nemusí proces zobecnění zahrnout). Za významné považujeme, že respondenti P1, A2, A3 vnímají pojem „opačně“, tedy od pravidla k praktickému použití – toto lze potvrdit i při jejich vysvětlení, jak používají ve výuce.

- P1: „Ano. Např. komutativní zákon vysvětlím na jednom příkladu a zkoušíme společně, jestli platí… A také hledáme další početní operace, které platí a neplatí.“
- S1: „Ne příliš často.“
- F1: „Např. vyvození pojmu čísla, zlomku, obsahu a obvodu, představa desetinných čísel. Vlastně se používá ve výuce matematiky téměř stále.“
- F2: „Pojem neumím vysvětlit, ale dodržuji pravidla matematiky p. Hejného, tak „zobecňování“ nejspíš dodržuji.“
- F3: „Nechávám děti pojmenovat průběh řešení, na které samy přišly. Tak, aby jej mohli příště využít v podobné situaci.“
- F4: „viz 1)“
- A2: nevyplněno
- A3: „Ano.“, ale jak používá, neuvádí

Co se týče prezentace a žákovských strategií řešení dotazníkových úloh, úlohu 1 analyzovali respondenti podobně. Kladli důraz na životní zkušenost, názor, praktickou realizaci, jako strategii řešení uváděli sčítání délek stran. F1, F2 a F3 uvádějí více než jednu prezentaci úlohy (dřívky vyskládaná hranice obdélníka, čtvercová mříž, obrázek mimo mříž). Respondenti P1, S1, A6 by využili vzorec pro obvod obdélníka. V úloze 2 při určování obsahu nalezneme různorodější odpovědi: P1, S1, A1 nechají měřit pravítkem a využívat vzorce pro výpočet obsahu obrazců. F3, F4 a A6 neví nebo neodpovídají. Ostatní respondenti předpokládají, že žáci budou útvary vystřihovat, rozstřihovat a přesouvat jejich části tak, aby vznikl obdélník. Žádný z respondentů nevyužil rámování, tedy doplnění částí útvarů na obdélníky, obr. 4.



Obr. 4: Řešení úlohy F z učebnice Matematika pro 4. ročník (Hejný, M. a kol., 2010, s. 14, úloha 31), metoda rámování, jednotka „čtverec“, obsah čtyřúhelníku je 6 čtverců

5. Závěr

Výzkum chápeme jako součást série výzkumů k aktuálním podmínkám konstruktivistické výuky matematiky na českých školách. Identifikace úloh splňujících stanovené podmínky (konstrukce generického modelu, resp. příprava k jeho konstrukci) v učebnicích matematiky byla obtížná. Jakkoli jsme však očekávali nižší zastoupení těchto úloh v učebnicových řadách kromě učebnic nakladatelství Fraus, které jako jediné tento parametr v anotacích slibuje, tak nízké počty v ostatních učebnicích byly hluboko pod náš odhad. Připouštíme, že učebnice je pouze jedním z nástrojů práce učitele, tedy že konstruktivistický edukační styl lze vést i s učebnicí jeden z jeho principů nepodporující. Diametrálně odlišné znalosti a dovednosti učitelů k problematice procesu zobecňování pravděpodobně dobře mapují stav v širší učitelské komunitě, vhodné by bylo na tento výzkum navázat výzkumem s větším počtem respondentů a mimo Moravskoslezský kraj. Nicméně již nyní nás výsledky nás přesvědčily o významu této problematiky v přípravě budoucích učitelů.

Literatura

OBERT, Viliam, 2006. *Návraty a odkazy*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 80-8094-046-0.

FREUDENTHAL, Hans, 1973. *Mathematics as an educational task.* Dordrecht: Seidel.

FISHBEIN, Efraim, 1999. Intuitions and schemata in mathematical reasoning. *Educational Studies in Mathematics,* 38, 1150.

GERRIG, Richard, 1991. Text comprehension. In: *The psychology of human thought* (Eds.) R. J. Sternberg, E. E. Smith, Cambridge University Press, Cambridge, p. 244-245.

HEJNÝ, 2012. Exploring the cognitive dimension of teaching mathematics through scheme-oriented approach to education. *Orbis Scholae*, No. 2, vol. 6, pp. 41-55.

HEJNÝ, 2014. Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-776-2.

KRPEC, Radek, HEJNÝ Milan, 2013. *Alternativní koncepce výuky aritmetiky v primárním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

SEMADENI, Zbigniew, 2002. *Trojaka natura matematyki: idee głębokie„ formy powierzchniowe, modele formalne*. Rocz. Pol. Tow. Mat., 5 Dydakt. Mat., No. 24, s. 41-92.

WITTMANN, Erich, 1984. Teaching Units as the Integrating Core of Mathematics Education, in: *Educational Studies in mathematics*. 1984, 15, p. 25-36.

Učebnice pro 1. stupeň ZŠ

BLAŽKOVÁ, Růžena a kol., 2012. *Matematika pro 3. – 4. ročník ZŠ*. Praha: Alter.

BLAŽKOVÁ, Růžena, POTŮČKOVÁ, Jana, 2003, 2011. *Matematika pro 4. – 5. ročník ZŠ*. Brno: Studio 1+1.
ČÍŽKOVÁ, M., 2007 – 2008. *Matematika pro 1. – 3. ročník základní školy*. Praha: SPN, a.s.
EIBLOVÁ, L. a kol., 2009. *Matematika pro 4. ročník základní školy*, SPN, a.s.
EICHLEROVÁ, Marie, STAUDKOVÁ, Hana, VLČEK, Ondřej, 2013. *Matematika pro 2. – 3. ročník ZŠ*. Praha: Alter.
HEJNÝ, Milan a kol., 2007 – 2011. *Matematika pro 1. – 5. ročník*. Plzeň: Fraus.
JUSTOVÁ, Jaroslava, 2006. *Matematika pro 5. ročník ZŠ.* Praha: Alter.
LANDOVÁ, Vlasta, STAUDKOVÁ, Hana, TŮMOVÁ, Věra, 2006 – 2013. *Matematika pro 1. – 2. ročník základní školy.* Praha: Alter.
MOLNÁR, Josef, a kol., 2006 – 2008. *Matematika a její aplikace pro 1. – 5. ročník*. Olomouc: Prodos.
POTŮČKOVÁ, Jana, 1996 – 2013. *Matematika pro 1. – 3. ročník ZŠ*. Brno: Studio 1 + 1.
ROSECKÁ, Zdena, PROCHÁZKOVÁ, Eva, 1999. *Matematika pro 1. ročník ZŠ*. Brno: Nová škola.
VACKOVÁ, I., a kol., 2010. *Matematika pro 5. ročník základní školy*. Praha: SPN, a.s.

Kontakt

RNDr. Renáta Zemanová, Ph.D.
Katedra matematiky s didaktikou
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava, Česká republika
renata.zemanova@osu.cz

PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ 1. STUPNĚ V ARITMETICE NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ

THE PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF ARITHMETICS ON THE UNIVERSITY OF OSTRAVA - PRESENT AND FUTURE

Radek KRPEC – Hana HLAVIČKOVÁ – Radka PŘIBYLOVÁ

Abstrakt

V příspěvku se zabýváme matematickou složkou v přípravě budoucích učitelů 1. stupně. Srovnáváme současnou matematickou složku a nově akreditovanou. Součástí článku je vyhodnocení připomínek absolventů oboru Učitelství 1. st. ZŠ, kteří nastoupili do praxe během posledních 5 let, k matematické přípravě, které je součástí výzkumného projektu studentské grantové soutěže «Monitoring reflektované absence odborných a didaktických témat v přípravě učitelů 1. stupně v oblasti matematiky». V rámci výzkumu zjišťujeme, která témata v matematické přípravě absolventům chyběla, resp. se zdála nadbytečná, při jejich vstupu do praxe.

Kľúčové slová: matematika, aritmetika, geometrie, učitelství 1. stupně ZŠ, didaktika matematiky

Abstract

In the paper we describe the mathematic component in the training of future teachers of the first grade of primary school. We compare the current mathematic component and newly accredited component of this study. The article evaluate comments of graduates of the field of study Primary school teaching, who started work during the past 5 years. We evaluate comments to the mathematic training, which is part of a research project student grant competition „ Monitoring of the reflected lack of professional and didactic themes in primary school teacher education in the mathematic area.“ In the research, we find that the topics in matheamtic training of graduates lacked, respectively seemed unnecessary, when they enter into practice.

Key words: mathematic, arithmetics, geometry, elementary school teaching, didactics of mathematics

1. Současný dobíhající stav výuky aritmetiky v oboru učitelství 1. stupně ZŠ na Ostravské univerzitě

Do reakreditace oboru učitelství 1. stupně ZŠ se studijní plán aritmetické komponenty příliš nelišil od studijních plánů na ostatních univerzitách v České republice, výjimku tvoří studijní

plán aritmetické komponenty v oboru učitelství 1. stupně ZŠ na Univerzitě Karlově v Praze. V současné dobíhající akreditaci je rozložení aritmetických předmětů následující:

Aritmetika 1 – 4 v 1. až 4. semestru,
Didaktika aritmetiky v 8. semestru,
Seminář z matematiky k SZZ v 10. semestru.

V aritmetice a didaktice aritmetiky jsou probírána především následující témata:

- Výroková logika
- Teorie množin
- Relace uspořádání
- Relace ekvivalence
- Algebraické struktury
- Kardinální, ordinální čísla a Peanova množina
- Obsah a úkoly numerace na 1. st. ZŠ
- Rovnost a nerovnost. Rovnice a nerovnice na 1. st. ZŠ
- Zlomek v učivu matematiky 1. st.
- Kalkulátory ve výuce
- Dělitelnost celých čísel
- Neurčité rovnice o dvou až třech neznámých

Jak se změnila aritmetická komponenta v novém studijním plánu oboru si uvedeme v závěru.

V současné dobíhající akreditaci je rozložení geometrických předmětů následující:
Geometrie 1 a 2 v 5. a 6. semestru,
Didaktika geometrie v 7. semestru,
Seminář z matematiky k SZZ v 10. semestru.

V geometrii a didaktice geometrie jsou probírána především následující témata:

- Planimetrie
- Trojúhelník, lomená čára, mnohoúhelník, kružnice, kruh
- Relace shodnost, rovnoběžnost, kolmost
- Stereometrie
- Tělesa ve volném rovnoběžném promítání
- Geometrická zobrazení
- Shodná zobrazení v rovině a jejich využití
- Shodná zobrazení v prostoru a jejich využití
- Okolí bodu a odvozené pojmy
- Míra geometrického útvaru

Jaké změny týkající se geometrické komponenty jsme provedli v novém studijním plánu oboru si uvedeme taktéž v závěru. V další části se seznámíme s dílčími výsledky výzkumu k hodnocení matematické resp. geometrické přípravy absolventy oboru učitelství 1. stupně v prezenčním studiu za posledních 5 let.

2. Metodologie výzkumu

V rámci tohoto zpracování jsme využili dotazníkového šetření. V rámci výzkumu SGS jsme použili ještě další výzkumnou techniku rozhovor, ale v tomto článku výsledky se budeme věnovat pouze výsledkům z dotazníkového šetření.

Výzkumný soubor nám tvořili absolventi prezenčního studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří studovali ještě dle původní akreditace. V rámci výzkumu jsme oslovili celkem 183 absolventů, návratnost v době tvorby článku byla 43 vyplněných dotazníků.

Dotazník obsahoval úvodní text, demografické položky jako pohlaví, rok ukončení studia a jak dlouho vyučují na základní škole. Dále obsahoval obsahové položky:

- Kvalita přípravy v oblasti matematiky
- Hodnocení důležitosti vybraných aritmetických témat
- Nadbytečnost a absence aritmetických témat
- Hodnocení důležitosti vybraných geometrických témat
- Nadbytečnost a absence geometrických témat
- Využití a absence didaktických matematických témat

V následující části se budeme věnovat dílčím výsledkům zpracování dotazníku.

3. Dílčí výsledky výzkumu

Co se týká demografických údajů, všichni respondenti, kteří nám zaslali vyplněné dotazníky, byly absolventky. Délka praxe byla od 1 do 5 let.

Na první obsahovou položku *„Jaké pro Vás bylo po vkročení do praxe se získanými vědomostmi v oblasti matematiky začít učit?“* byla *většina odpovědí negativní:*

60 % Velmi složité, většinu věcí jsem neuměl/a prakticky využít.

23 % Jednoduché, avšak mnoho věcí jsem se v průběhu praxe teprve dovídal/a.

17 % Neodpovědělo.

Na otázku *„Jak byste z pohledu začínajícího učitele ohodnotil/a VŠ přípravu v oblasti matematiky?“* byla opět většina odpovědí negativních:

50 % Nedostačující.

32 % Průměrnou.

18 % Velmi dobrou.

V další položce měly absolventky hodnotit aritmetická témata z pohledu na jejich důležitost pro další výuku nebo pro využití v praxi. Témata jsme seřadili dle mediánu (popř. aritmetického průměru) od nejméně důležitého po nejvíce důležité:

1. Relace zobrazení.
2. Algebraické struktury.
3. Kardinální, ordinální čísla, Peanova množina.

…

11. Dělitelnost celých čísel.
12. Obsah a úkoly numerace.
13. Rovnice a nerovnice.

Překvapivé je, že jako nejméně důležité absolventky považují výuku relaci zobrazení, můžeme se domnívat, že právě zde hraje významnou roli nízká propojenost teorie na využití v praxi.

Dále měly absolventky uvést témata aritmetiky, která jim připadala nadbytečná včetně zdůvodnění své odpovědi. Překvapující byly odpovědi typu:

„Žádná nejsou nadbytečná, jen bych řekla, že na některé, zvlášť ty v 1. a 2.ročníku, je brán až příliš velký zřetel."

*„Nemyslím si, že by bylo n*ěčeho nadbytek. Spíš to s námi profesoři probírali tak do *podrobna, že jsme měli zbytečné problémy a starosti s pochopením."*

Absolventkám se tedy nezdá, že by byla některá témata vyloženě nepotřebná. Opět zde můžeme vyvodit, že jsou některá témata probírána velmi podrobně bez vazby na využití v praxi.

V následující položce měly absolventky naopak uvést témata aritmetiky, která jim v přípravě chyběla a chtěla by se jim věnovat více. Z odpovědí opět vidíme to, co už jsme tady sledovali dříve, absolventky především poukazují na nízkou propojenost teorie s praxí, viz vybrané odpovědi:

„Já osobně si např. vůbec nepamatuji, že by jsme věnovali pozornost násobilce (v praxi)."

„Slovní úlohy, zlomky, kalkulátory."

„Více propojit teorii s didaktikou a také spojení s praxí."

Další položka se týkala hodnocení geometrických témat z pohledu na jejich důležitost pro další výuku nebo pro využití v praxi. Témata jsme seřadili dle mediánu (popř. aritmetického průměru) od nejméně důležitého po nejvíce důležité:

1. Míra geometrického útvaru.
2. Okolí bodu a odvozené pojmy.
3. Stereometrie.

   …
6. Planimetrie.
7. Relace shodnost, rovnoběžnost, kolmost.
8. Trojúhelník, lomená čára, mnohoúhelník, kružnice, kruh.

Podobně jako tomu bylo u aritmetiky i zde je překvapivé, že jako nejméně důležité absolventky považují téma „Míra geometrického útvaru", i v tomto případě zde pravděpodobně hraje významnou roli u absolventů nízká propojenost teorie na využití v praxi.

V další položce měly absolventky uvést témata geometrie, která jim připadala nadbytečná včetně zdůvodnění své odpovědi. Překvapující bylo, jak se odpovědi absolventek lišily:

„Planimetrie; Stereometrie; Okolí bodu; Míra geom. útvaru; Tělesa ve volném *rovnob. promítání + sítě - v praxi nevyužitelné."*

„Zcela zbytečné mi připadalo rýsování sítí těles, kdy profesoři lpěli na banalitách."

„Shodná zobrazení a stereometrie - pro 1.stupeň ZŠ zbytečné."

„Prostorová geom."

„Žádné."

„Míra geom. útvarů."

„Všechna témata vidím jako užitečná."

„Žádná mi *nepřisla nadbytečná."*

„Nepamatuji se.“

Některým absolventkám se nezdá, že by byla některá témata vyloženě nepotřebná. U ostatních se některá témata vyskytují, žádné z nich ale nevyčnívá a chybí zdůvodnění, proč zrovna dané téma je nadbytečné.

Následuje položka, v níž měly absolventky naopak uvést témata geometrie, která jim v přípravě chyběla a chtěla by se jim věnovat více. Z odpovědí opět vidíme to, že názory absolventek se značně liší:

„Vše bylo přiměřené, jen bych také uvítala více didaktiky.“

„Trojúhelník; Lomená čára; Mnohoúhelník; Kružnice; Kruh; Relace shodnost, kolmost, rovnoběžnost; Geom. zobrazení.“

„Zaměřit se opravdu na osnovy ZŠ a zabývat se podstatnými problémy.“

„Planimetrie (výpočty obsahu a obvodu) na praktických příkladech.“

„Základní obrazce- čtverec, trojúhelník, obdélník, jak učit rýsovat. Žáci mají problém s rýsováním. Neudrží pravítko na daném místě a druhou rukou rýsovat. Pomůcky na trénování jsem hledala v různé literatuře.“

„Témata, která využijeme ve výuce na 1. stupni.“

„Stereometrie.“

„Planimetrie, geom. zobrazení.“

„Didaktice - metody a formy výuky.“

Poslední dvě položky se týkaly didaktiky matematiky. Absolventky měly uvést, co využily nejvíce a naopak, co jim z didaktiky nejvíce chybělo. Z odpovědí uvedeme alespoň některé.

Z didaktiky matematiky jsem nejvíce využila:

„Postupy při zavádění matematických operací.“

„Příklady učitelů z praxe a motivující činnosti.“

„Nevzpomínám si, zřejmě toho nebylo mnoho.“

„Planimetrie a shodná zobrazení v prostoru.“

Z didaktiky matematiky mi nejvíce chybělo:

„Konkrétní příklady na učivu pro děti daného věku. Zavádění matematiky u prvňáčků. Nabídka didaktických pomůcek.“

„Přípravy, pracovní listy, apod. Matematické hry.“

„Metody osvojování a fixací každého konkrétního učiva („metodika“).“

„Matematika profesora Hejného.“

4. Současnost a budoucnost – závěry z vyhodnocení šetření a změny v reakreditaci-matematické komponentě.

V roce 2014 proběhla reakreditace oboru učitelství 1. stupně ZŠ. V rámci přípravy byla provedena kompletní revize matematické komponenty přípravy učitelů 1. stupně ZŠ. Byla omezena některá teoretická témata. V těchto tématech (výroková logika a teorie množin, algebraické struktury, jiné číselné soustavy, apod.) jsme se rozhodli jít méně do hloubky. Posílena byla složka didaktické přípravy v oblasti aritmetiky i geometrie, byl mírně navýšen počet hodin didaktiky matematiky a posílena byla také průběžná předmětová praxe studentů. Větší důraz je kladen

na propojení teorie s praxí již při probírání jednotlivých teoretických témat. Do studijních plánů byla zařazena metoda výuky dle učebnic prof. Hejného. Na základě kompletních výsledků výše uvedeného výzkumu se rozhodneme, zda a jaké zásahy ještě ve studjních plánech aritmetické komponenty oboru učitelství 1. stupně provedeme.

Poznámka: Příspěvek je částečným výstupem projektu *SGS09/PDF/2014 Monitoring reflektované absence odborných a didaktických témat v přípravě učitelů 1. stupně v oblasti matematiky.*

Literatúra

HEJNÝ, M. a kol. 2009. *Matematika pro 1. až 5. třídu* ZŠ. Sada učebnic a pracovních sešitů. Plzeň: FRAUS.

PAVLOVIČOVÁ, G. – ČERETKOVÁ, S. 2014 Zvyšovanie matematických kompetencií učiteľov z praxe a v pregraduálnej príprave učiteľov primárného vzdelávania. In: *Matematika 6: Matematické vzdělávání* v *primární škole – tradice, inovace.*Olomouc:Univerzita Palackého, s. 188-192. ISSN 0862-9765.

SCHOLTZOVÁ, I. 2011 Niektoré aspekty matematickej gramotnosti študentov odboru Predškolská a elementárna Pedagogika. In: *Matematika 4: Matematické vzdělání* v kontextu *proměn primární školy.* Olomouc: Univerzita Palackého, s. 271-276. ISBN 978-80-244-2511-5

ZEMANOVÁ, R. 2014 Zkušenosti učitele matematiky vyučované Hejného metodou ve střetu s metodou tradiční. In: *Matematika 6: Matematické vzdělávání* v *primární škole – tradice, inovace.* Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

Kontakt

RNDr. Radek Krpec, Ph.D.
Katedra matematiky s didaktikou PdF OU
Mlýnská 5
70103 Ostrava
radek.krpec@osu.cz

Hana Hlavičková
Student oboru učitelství 1. st. ZŠ
Pedagogická fakulta OU
Mlýnská 5
70103 Ostrava
D11106@student.osu.cz

Radka Přibylová
Student oboru učitelství 1. st. ZŠ
Pedagogická fakulta OU
Mlýnská 5
70103 Ostrava
D11291@student.osu.cz

PROCES INTERNACIONALIZACE V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ MATEMATIKY NA PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH

THE PROCESS OF INTERNATIONALIZATION IN TEACHERS` OF MATHEMATICS AT FACULTIES OF EDUCATION PREPARATION

Jitka HODAŇOVÁ – David NOCAR – Tomáš ZDRÁHAL – Vlasta HRDLIČKOVÁ

Abstrakt

Studenti pedagogických fakult mohou využívat studijních pobytů na zahraničních univerzitách. Studijní pobyty na zahraničních univerzitách vyžadují dobré jazykové znalosti studentů, především znalost anglického jazyka. Katedra matematiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se zaměřuje na inovaci studijních oborů „Matematika se zaměřením na vzdělávání“ a „Učitelství matematiky pro 2. Stupeň ZŠ“. Obsahem této inovace je tvorba dvojjazyčných studijních textů (česká a anglická verze studijního textu). Cílem je rozšířit a zkvalitnit odborné matematické a jazykové kompetence absolventů. Studenti jsou seznamováni na seminářích s odbornými termíny v anglickém jazyce. Zlepšení jazykových znalostí studentům umožní využívat studium na zahraničních partnerských institucích a dále studentům umožní studovat s pochopením anglickou odbornou literaturu.

Klíčové slova: matematické kompetence, jazykové kompetence, anglické matematické texty

Abstract

Students of faculties of education can use the opportunity of scholarships at universities abroad. Studies at foreign universities require good language skills, especially the knowledge of English language. The Department of Mathematics at the Faculty of Education of Palacký University in Olomouc focuses on the innovation of study fields “Mathematics in education” and “Mathematics teachers training for elementary school”. The innovation is based on the creation of bilingual textbooks (Czech and English versions of the study texts). The aim is to expand and improve the professional math and language competencies of graduates. At seminars, students are familiarized with technical terms in English. Improving language skills enables students to benefit from studying at foreign partner institutions and allows them to study professional literature with understanding.

Key words: math competencies, language competencies, mathematics texts

1. Podpora a rozvoj špičkové kvality vzdělávání

V roce 2012 předložilo MŠMT České republiky Program „Excelence“ na českých vysokých školách. Za klíčové v dalším vývoji vysokého školství se považuje podpora a rozvoj špičkové kvality vzdělávání. Hlavním cílem této iniciativy je podpořit excelenci ve vzdělávání na vysokých školách a následně tak zvýšit jejich konkurenceschopnosti v národním i mezinárodním kontextu, což povede mimo jiné k podpoře inovací v české ekonomice a ke zlepšení zaměstnatelnosti a uplatnění absolventů na trhu práce. (Program Excelence na rok 2012, MŠMT).

V příspěvku bychom chtěli informovat o aktivitách pracovníků katedry matematiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, které, jak se domníváme, přímo souvisí s programem Excelence. V průběhu minulých let jsme se zaměřili na zvýšení kvality vzdělávání studentů oboru Matematika se zaměřením na vzdělávání a oboru Učitelství matematiky pro 2. stupeň základních škol, a to jak v prezenčním studiu, tak v kombinované formě studia. Pracovníci katedry matematiky podali a realizovali v minulém období několik projektů, jejichž obsahem je zkvalitnění přípravy studentů učitelských oborů. Jedná se o tyto projekty:

1.1. Inovativní přístup k přípravě budoucích učitelů matematiky s využitím výukových modulů v anglickém jazyce.

Hlavním řešitelem projektu byla PhDr. Radka Dofková, Ph.D. Záměrem projektu byla inovace a přizpůsobení stávající vzdělávací nabídky aktuálním trendům popsaným v první kapitole. Cílem projektu, jehož realizace probíhala od května 2009 do dubna 2012, bylo obohacení nabídky matematických předmětů pro studenty matematiky o nový předmět Anglická matematická terminologie. Tento předmět sestává ze tří modulů s matematickou tematikou z oblasti geometrie, matematické analýzy a algebry (vše v kontextu didaktiky matematiky) vyučovaných v anglickém jazyce (*Geometrical Thinking, Functions and Graphs, How to Solve Systems of Equations*). Výuka tohoto předmětu, který je i nadále po skončení projektu součástí studijních plánů, je zaměřena především na základní matematickou terminologii v anglickém jazyce, aby se studenti byli schopni orientovat v anglicky psané matematické literatuře především pro potřeby svého vysokoškolského studia, zahraničních stážích a následně pro výuku na základní škole. Studenti během studia navštěvovali partnerskou instituci projektu Evropskou základní školu v Brně, kde je výuka některých předmětů včetně matematiky realizována v anglickém jazyce. (Wossala - Nocar, 2012)

Informace k projektu naleznete na webových stránkách projektu (http://englishmath.upol.cz).



Obr.1: Náhled na webové stránky projektu ENGLISHMATH

1.2. Rozšíření profesních kompetencí absolventů matematických studijních oborů prostřednictvím implementace výuky v cizím jazyce.

Hlavním řešitelem projektu, který byl zahájen následně po předchozím projektu v červnu 2012 a potrvá do konce května 2015, je Mgr. Jitka Hodaňová, Ph.D. Projekt je realizován ve spolupráci partnerské instituce Katedry matematiky Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně. Záměrem projektu je inovovat akreditované studijní obory v prezenční formě studia Matematika se zaměřením na vzdělávání, Učitelství matematiky pro 2. stupeň ZŠ i akreditované studijní obory v kombinovaném studiu Matematika se zaměřením na vzdělávání, Učitelství matematiky pro 2. stupeň ZŠ tvorbou dvojjazyčných studijních textů (česká a anglická verze studijního textu) s cílem rozšířit a zkvalitnit odborné matematické a jazykové kompetence absolventů. Studenti budou seznámeni s dvojjazyčnými studijními texty na matematických seminářích. Zlepšení jazykových znalostí umožní studentům využívat studium na zahraničních partnerských institucích a dále studentům umožní studovat s pochopením anglickou odbornou literaturu.

Dalším záměrem projektu je zvýšit úroveň vzdělávání v matematických předmětech přípravou multimediálních opor, které budou dostupné studentům on-line prostřednictvím systému LMS. Tímto způsobem bude možné zpřístupnit vytvořené dvojjazyčné studijní materiály všem studentům v ČR. Další informace k projektu naleznete na webových stránkách projektu (http://interma.upol.cz).



Obr. 2: Náhled na webové stránky projektu INTERMA

Díky těmto projektům uplatňujeme v přípravě budoucích učitelů nový přístup ve výuce označovaný termínem CLIL a tím také připravujeme budoucí učitele na tento integrující přístup ve výuce v jejich budoucí praxi na základní škole. Termín CLIL byl ustanoven v roce 1994 a poprvé byl použit roku 1996 v UNICOMu, finské univerzitě Jyväskylä, a v rámci Evropského programu pro vzdělávání v Holandsku. CLIL byl určen k popsání výukových metod, ve kterých se odborné předměty vyučují v cizím jazyce a v nichž výuka daného vzdělávacího obsahu probíhá simultánně s výukou cizího jazyka. Později byl CLIL rozšířen o výuku prostřednictvím jakéhokoliv jazyka, který není prvním či mateřským jazykem. Mnozí autoři označují CLIL jako „zastřešující termín“, který zahrnuje celou řadu různých přístupů v různých vzdělávacích kontextech.

Implementace CLIL do české školy znamená implementaci cizích jazyků napříč všemi předměty 2. stupně ZŠ. CLIL neboli Content and Language Integrated Learning označuje ve svém nejširším smyslu výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu. Obsah nejazykového předmětu je rozvíjen za pomocí cizího jazyka a zároveň cizí jazyk slouží při zprostředkování daného vzdělávacího obsahu. Tento typ integrované výuky si stanovuje dva základní cíle – obsahový a jazykový, který je často doplňován třetím, jenž definuje, které dovednosti a strategie budou rozvíjeny a jakým způsobem. CLIL představuje nový pedagogický přístup v celém vzdělávacím systému. CLIL odráží dnešní globalizovaný pohled na svět. Jednotlivé obory a disciplíny se vzájemně prolínají, propojují a obohacují. V tomto směru klasický typ vzdělávání, který

preferuje výuku jednotlivých předmětů odděleně, již neodpovídá potřebám doby. Současná kurikula umožňují integraci vyučovacích předmětů a vzdělávacích oborů, což CLIL reflektuje. Kromě toho realizace CLIL přináší i nové postupy, které podněcují mnohem aktivnější úlohu žáka ve vzdělávacím procesu.

Výhody CLIL

- Vyšší nároky CLILu na kognitivní procesy žáků, které nejsou běžně obsaženy v učebnicích cizích jazyků
- Nácvik kompenzačních strategií a rozvíjení komunikativních dovedností efektivním způsobem.
- Práce s reálným obsahem, informacemi využitelnými v praktickém světě.
- Zvyšování možnosti uplatnění žáků na trhu práce (i v zahraničí) a přípravy na další studium.
- Rozšiřování interkulturní kompetence žáka.
- Zvyšování profesní kvalifikace učitele.

Rizika CLIL

- Nedostatečná jazyková kompetence žáků používat cizí jazyk v odborném předmětu.
- Nedostatek relevantních učebních materiálů a nástrojů hodnocení pro CLIL.
- Neinformované vedení školy a nesystematické zavádění CLILu.
- Časově náročná a obtížná příprava na CLIL vyučování.
- Nedostatečná jazyková nebo oborová kompetence učitelů.
  (Laitochová, Nocar, Wossala, Janská, 2013)

I přes uvedená rizika můžeme konstatovat, že pokud chce škola pružně reagovat na proměňující se realitu 21. století ve vzdělávání, integruje vzdělávací obory a předměty nejen prostřednictvím projektové metody, ale i právě v kombinaci s cizím jazykem. Rozvíjení klíčových kompetencí, podpora učebních strategií a mezipředmětových přesahů a vazeb patří do hlavních cílů moderního kurikula. Jestliže škola zamýšlí podpořit cizí jazyky, je pro ni nanejvýš vhodné zařadit integrovanou výuku cizího jazyka do svého vzdělávacího programu.

Poznámka: Příspěvek vznikl v rámci realizace projektu ESF OP VK *„Rozšíření profesních kompetencí absolventů matematických studijních oborů prostřednictvím implementace výuky v cizím jazyce*“, reg. č. CZ.1.07/2.2.00/28.0177. Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Literatura

Content and Language Integrated Learning v ČR. [online]. [cit. 2012-10-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>

GAVORA, Peter. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii.* Bratislava: UK, ISBN 80-223-1716-0.

LAITOCHOVÁ, J., NOCAR, D., WOSSALA, J., JANSKÁ, L. 2013. Content and Language Integrated Learning in Mathematics Education. In *Usta ad Albim BOHEMICA, rok 2013, ročník XIII, číslo 3*. Ústí nad Labem: PF UJEP, ISSN 1802-825X.

Národní plán výuky cizích jazyků. [online]. [cit. 2012-10-06]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

NOVOTNÁ, J., HOFMANNOVÁ, M. 2002. Nový vzdělávací přístup – CLIL. Integrace jazykové a odborné aprobace v pregraduální přípravě učitelů. In KUBÍNOVÁ, M. (eds.) *Sborník z Celostátního setkání kateder připravujících učitele matematiky*. Praha: PedF UK, s. 59–63. ISBN 80-7290-110-9.

ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L., ŠNÝDLOVÁ, A. 2012. *CLIL ve výuce (Jak zapojit cizí jazyky do vyučování).* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání. ISBN 978-80-87652-57-2.

WOSSALA, J., NOCAR, D. 2012. Integrace anglického jazyka do výuky matematických předmětů na Katedře matematiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. In *Moderní trendy ve vyučování matematiky a přírodovědných předmětů II*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6148-4.

Kontakt

Mgr. Jitka Hodaňová, Ph.D.
Katedra matematiky, PdF UP
Žižkovo nám 5, 771 40 Olomouc
jitka.hodanova@upol.cz

Mgr. David Nocar, Ph.D.
Katedra matematiky, PdF UP
Žižkovo nám 5, 771 40 Olomouc
david.nocar@upol.cz

doc. RNDr. Tomáš Zdráhal, CSc.
Katedra matematiky, PdF UP
Žižkovo nám 5, 771 40 Olomouc
tomas.zdrahal@upol.cz

PhDr. Vlasta Hrdličková, Ph.D.
Katedra matematiky, PdF UP
Žižkovo nám 5, 771 40 Olomouc
vlasta.hrdlickova@upol.cz

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

KURIKULÁRNA REFORMA VO FÍNSKU

CURRICULUM REFORM IN FINLAND

Anna VAŠUTOVÁ

Abstrakt

Kurikulárna reforma prebieha na Slovensku prebieha od roku 2008. Začala vytvorením a zavedením dvojúrovňového modelu koncipovania vzdelávania, jeho implementáciou až po evalváciu v kontexte národných i medzinárodných meraní a komparácií. V súčasnosti smerujeme k jej opätovnému prehodnocovaniu a prepracovávaniu uvedených štruktúr. V procese vytvárania zmien v slovenskom školskom systéme sú často prezentované snahy o hľadanie inšpirácií vo vzdelávacích systémoch iných krajín, medzi ktoré patrí aj Fínsko. To však v súčasnosti, rovnako ako Slovensko, prechádza reformou, ktorej výsledky budú implementované v školách od augusta 2016. Zámerom príspevku je prezentovať východiská, ciele, plány a smerovanie kurikulárnej reformy vo Fínsku.

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, všeobecné vzdelávanie, školský systém

Abstract

Curriculum reform in Slovakia is underway since 2008. It has started by creating and introducing a two-level model of designing education, followed by its implementation and possibilities of evaluation in the context of national and international measurements and comparisons. Nowadays it moves towards the repeated reassessment and remaking of mentioned structures. In the process of creating changes in the Slovak school system, there are often presented the efforts for searching inspiration in education systems of other countries, which include Finland. Finland, as well as Slovakia, is currently undergoing a reform, the results of which will be implemented in schools since August 2016. The aim of this paper is to present the starting points, objectives, plans and direction of curriculum reform in Finland.

Key words: curriculum reform, general education, school system

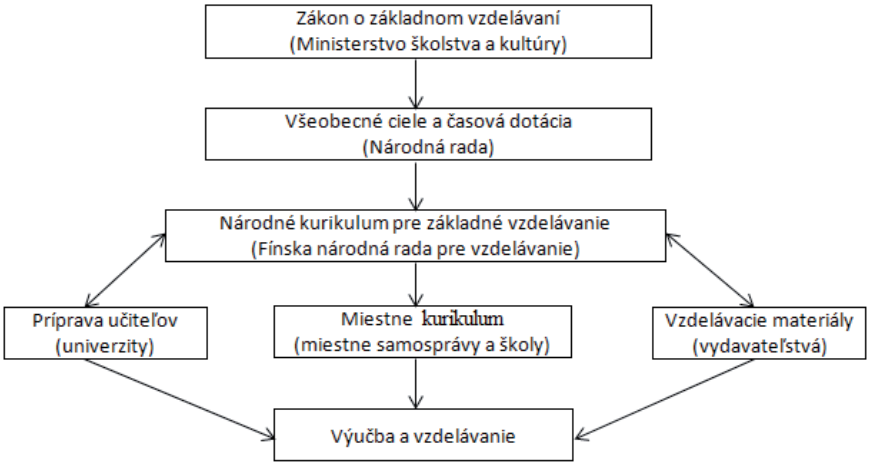
1. Tvorba a funkcie fínskeho národného kurikula

Národný vzdelávací program (národné kurikulum) vo Fínsku predstavuje, rovnako ako na Slovensku, záväzný pedagogický dokument, ktorý je prostriedkom riadenia zmien vo vzdelávaní a slúži ako východisko pre tvorbu miestnych vzdelávacích programov. Národné kurikulum obsahuje ciele a základný obsah vzdelávania všetkých výučbových predmetov, popisuje poslanie, hodnoty a štruktúru vzdelávania, koncepciu učenia, ale aj ciele na rozvoj vzdelávacieho

prostredia, kultúry školy a pracovných metód. To dáva kurikulu dvojakú úlohu. Na jednaj strane ide o administratívny dokument riadiaci vzdelávanie v krajine, na strane druhej slúži učiteľom ako nástroj pri rozvíjaní ich vlastnej pedagogickej praxe. V porovnaní so Slovenskom, má Fínsko veľmi vysoko rozvinutú prax spolupráce medzi národnými a miestnymi orgánmi v rámci kurikulárneho rozvoja. V súčasnosti je kurikulárny systém vo Fínsku postavený na troch základných princípoch:

- riadenie prostredníctvom cieľov daných legislatívou a národným kurikulom,
- autonómia miestnych orgánov pri poskytovaní a riadení vzdelávania, pričom lokálne kurikulum je riadiacim dokumentom na miestnej úrovni,
- učitelia ako vysoko cenení experti tvoriaci školský vzdelávací program sú zdrojom rozličných prístupov k školskej práci (Finnish Board of Education 2014).

Systém riadenia základného vzdelávania má niekoľko hierarchických úrovní. Základom je zákon o základnom vzdelávaní a vyhlášky. Všeobecné ciele vzdelávania a časovú dotáciu jednotlivých vyučovacích predmetov určuje Štátna rada a národné kurikulum tvorí Národná rada pre vzdelávanie. Podľa autorov Uusikylä a Kansanen (1998, In: Vitikka, Krokfors, Hurmerinta 2012) výučbu a vzdelávanie na školách formuje najmä kurikulum a výučbový materiál. Vo Fínsku nie sú učebnice a ďalšie učebné materiály schvaľované vládou, čo je jediný prvok systému riadenia vzdelávania, ktorý nie je riadený a financovaný z verejných zdrojov. Nasledujúca schéma znázorňuje prehľadným spôsobom systém riadenia vzdelávania v Fínsku.



Obr. 1: Systém riadenia základného vzdelávania vo Fínsku
Zdroj: vlastné spracovanie

Vzdelávací program vo Fínsku má tri základné funkcie: administratívnu, intelektuálnu a pedagogickú. Ako administratívny dokument je kurikulum produktom systému riadenia a kým sa dostane k samospráve, prejde niekoľkými úrovňami administratívneho spracovania. Jeho tvorba predstavuje demokraticky štruktúrovaný a hierarchický proces, ktorý nie je riadený iba úradníkmi, ale aktívne sa doňho zapájajú odborníci z oblasti vzdelávania, rodičia a širšia verejnosť, ktorí medzi sebou konzultujú a ich názory a návrhy sú v tomto procese zohľadňované. V minulosti bola tvorba kurikula, tak ako je tomu u nás, založená predovšetkým na práci odborných predmetových skupín, čo čiastočne viedlo k jeho roztrieštenosti. V uvedenom období

bol vzdelávací program charakteristický nedostatkom jednoznačne vymedzených spoločných prístupov na dosiahnutie vzdelávacích cieľov.

V súčasnosti je národný vzdelávací program presnejší a podrobnejší a explicitne definuje všetky základné aspekty výučby a vzdelávania vrátane hlavných zásad a základného obsahu. Ako intelektuálny dokument prezentuje špecifické chápanie a porozumenie vedomostí a učenia, čím definuje to, čo je kultúrne dôležité. Technické inovácie aj tu spôsobili v posledných rokoch revolúciu v chápaní významu informácií a vedomostí pre spoločnosť a občanov. Preto sú prehodnocované aj vedomosti, ktoré boli doposiaľ považované za kultúrne cenné.

Kurikulum súčasne funguje ako pedagogický návod pre učiteľov. Zahŕňa predpoklady a prejavy vedomostí a zručností, učenia a učebného prostredia, rovnako ako pracovné postupy, ktoré tak determinujú ciele, kritériá hodnotenia a učenia sa, čo tvorí základ vyučovacieho procesu. Smery vo výskume a vzdelávacie inovácie sú prostredníctvom kurikula filtrované do výučby. Ide o nástroj pre rozvoj učiteľovho pedagogického myslenia a zároveň pre utváranie jeho vlastnej pedagogickej praxe.

Z pohľadu medzinárodnej perspektívy je národné kurikulum prostriedkom sociálnej a kultúrnej reprodukcie (Lungren 2006, In: Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012). Každá krajina má svoju vlastnú kultúrnu identitu, hodnotový systém a vzdelávací obsah, ktoré sú považované za cenné a nenahraditeľné. Tento kultúrny obsah je prenesený do ďalších generácií ako súčasť vzdelávania. Národné kurikulum, na jednej strane odovzdáva tieto vedomosti, na druhej strane, kultúrne hodnoty determinujú jeho funkciu. V poslednom období však okrem vplyvu národnej kultúry formujú vzdelávací program aj výsledky medzinárodných meraní a ich porovnávania v medzinárodnom kontexte. Tento globalizačný tlak spôsobuje, že sa národné vzdelávacie programy sa začínajú navzájom podobať. Rastúcim trendom je zameranie sa na globálne požiadavky občanov. Za základné zručnosti sa považuje čitateľská a matematická gramotnosť, ale aj praktické zručnosti a tzv. vyššie zručnosti, ako myslenie a aplikácia (Vitikka a Hurmerinta 2011, In: Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012).

V oblasti hodnotenia výsledkov vzdelávania ide vo Fínsku o otázku medzi autonómiou učiteľov a externým hodnotením. V mnohých krajinách, a aj u nás, sú na hodnotenie používané štandardizované testy, ktoré zároveň majú kontrolnú funkciu. Naopak najúspešnejšie krajiny, v kontexte medzinárodných meraní, akými sú Fínsko, Singapur, či Južná Kórea štandardizované testy pre streamovanie svojich žiakov, ktoré obmedzuje ich prístup na vyššie sekundárne vzdelávanie, nepoužívajú. Vo Fínsku existuje celoštátne testovanie, avšak využíva sa iba ako diagnostický nástroj a nemá žiadne dôsledky pre jednotlivých študentov, učiteľov, či školy.

2. Pedagogické a ideologické pozadie fínskeho kurikulárneho projektu

Podstatu fínskeho vzdelávacieho programu možno, z historického pohľadu, nájsť v dvoch veľmi odlišných didaktických školách. Ako prvá, výrazne ovplyvnila vzdelávanie vo Fínsku nemecká didaktika, tzv. Herbartovská škola. Tento myšlienkový smer je zameraný na obsah ako centrum výučby a učenia, a tým sa uplatňoval predmetovo orientovaný prístup k vzdelávaniu. Ako druhý, ovplyvnil vzdelávanie severoamerický myšlienkový prúd, ktorého predstaviteľom je Dewey a priniesol do vzdelávania ideu na žiaka orientovaného prístupu. Namiesto výučby a obsahu sa učenie stalo ohniskom vzdelávania. To znamená, že okrem špecifických cieľov jednotlivých predmetov sú v kurikule zahrnuté aj komplexné ciele v podobe kompetencií vychádzajúcich z potrieb žiakov. Táto duálna štruktúra je základom fínskeho vzdelávacieho programu ešte aj dnes. Podľa autorov Vitikka, Krokfors a Hurmerinta (2012) je pri prechode

z predmetovo založeného kurikula na kurikulum s kompetenčným základom dôležité vykonať zmenu naprieč vzdelávacím systémom, predovšetkým vo vzdelávaní učiteľov. Kurikulum má možnosť významne ovplyvniť rozvoj školy, v prípade, že ho učitelia budú brať ako regulátor svojej pedagogickej činnosti. To je možné docieliť vtedy, keď bude uvedený dokument pre učiteľov zmysluplný s jasnými usmerneniami o tom, ako plánovať a rozvíjať výučbu v súlade so vzdelávacími cieľmi (Foshay 2000, In: Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012).

Otázka autonómie učiteľov sa medzi krajinami líši. Fínsko je známe vysokou úrovňou vzdelávania učiteľov, kde sú považovaní za profesionálov v uvedenej oblasti a zohrávajú kľúčovú rolu pri rozvíjaní vzdelávacieho programu. Disponujú „pedagogickou slobodou“ pri výbere výučbových materiálov a metód.

3. Kurikulárna reforma

Tak ako sa mení spoločnosť, stav jej hospodárstva či najnovšie technológie, menia sa aj požiadavky na vzdelanie, preto je kurikulum chápané ako živý systém, ktorý je potrebné neustále rozvíjať tak, aby reflektoval aktuálne potreby spoločnosti. Jeho reforma je dôležitý ale zložitý proces, ktorému vo Fínsku predchádzajú diskusie najmä o zmenách vo svete a o rozvoji školy a výučby. Začalo sa s ňou v roku 2012 a výsledky majú vstúpiť do platnosti v školskom roku 2016/2017.

V rámci reformy sa plánujú uskutočniť aj niektoré *legislatívne zmeny*, ako napríklad vypracovanie Zákona o vzdelávaní v ranom detstve, zavedenie povinnej predškolskej prípravy, ďalej vypracovanie Zákona o sociálnej starostlivosti žiakov a študentov, presadzovanie rovnosti, najmä medzi mužmi a ženami, zameranie sa na rozvíjanie podnikateľských zručností a zručností spojených s pracovným životom, podporovanie demokracie, zlepšovanie sociálnych zručností a tzv. „dobrých mravov“. Nariadenie vlády bude požadovať viac participatívnych, fyzicky aktívnych a jazykovo obohatených škôl s integrovaným vyučovaním a učením. Školy, ktoré budú ponúkať extra jazykové kurzy, získajú od štátu finančnú podporu. Rovnako sa plánuje navýšiť dotácia hodín z oblasti sociálnych vied, telesnej, hudobnej a výtvarnej výchovy v 1 - 9 ročníku jednotnej základnej školy. V ročníkoch 1 - 6 sa má realizovať integrované vyučovanie environmentálnych vied, teda biológie, geografie, fyziky, chémie a zdravotných vied.

Kľúčové otázky reformy sú koncipované v niekoľkých rovinách. Súvisiace s víziou: Čo bude v budúcnosti znamenať vzdelanie? Aké typy kompetencií budú potrebné? Aké postupy vytvoria požadované vzdelanie? V rovine konatívnej ide otázky: Ako sa budú zmeny v miestnej a školskej kultúre realizovať? V tomto prípade zohrá významnú rolu osobná vízia a vôľa každého zúčastneného. V rovine vzdelávania učiteľov ide o otázky ako: Aké zručnosti sa budú od učiteľov a iných školských pracovníkov požadovať, aby podporovali vzdelávanie a učenie sa pre budúcnosť? V rovine administratívnej vyvstávajú tieto otázky: Ako bude národné a miestne kurikulum navigovať a podporovať prácu učiteľov a školskej komunity?

V súvislosti s kladenými otázkami sú stanovené základné *premisy,* ako východiská pre plánovanie kurikula, medzi ktoré patrí odhadovanie zmien v pracovnom prostredí, analýzy súčasného stavu, závery z výskumov, výsledky a hodnotenia rozvojových projektov, ako aj využitie medzinárodného materiálu, ako zdroja inšpirácií, a nakoniec, národné politické smerovanie.

Zodpovednosť za reformy vo fínskom školskom systéme je rozdelená do troch úrovní: národná, miestna a školská. Na národnej úrovni ide o zodpovednosť za zmeny vykonané v Národnom kurikule, v Zákone o vzdelávaní, vyhláškach, nariadeniach vlády, usmerneniach vzdelávacej politiky a v Pláne rozvoja pre vzdelávanie a výskum. Z úrovne zriaďovateľa ide

o zodpovednosť za stratégie vedenia a riadenia, rozhodnutia o miestnom kurikule a tiež za organizovanie, financovanie, monitorovanie a rozvoj miestnych snáh. Na školskej úrovni sa zodpovednosť preberá za pedagogické vedenie, za stanovenie cieľov vedúcich k rozvoju kultúry školy a realizáciu školského vzdelávacieho plánu.

4. Hlavné ciele kurikulárnej reformy základného vzdelávania

Kľúčové ciele reformy sú formulované v troch oblastiach, ktoré spája spoločný menovať, a to, vzájomnou spoluprácou tvoriť lepšie možnosti pre vzdelávanie na školách, zmysluplné učenie pre všetkých žiakov a pre trvalo udržateľnú budúcnosť. Škola je chápaná ako rastúca komunita a zároveň ako výučbové prostredie a v týchto dimenziách je potrebné ju rozvíjať. Otázkou je, ako. Národná rada pre vzdelávanie (Finnish Board of Education 2014) formuluje nasledovné spôsoby rozvíjania organizačnej kultúry a pedagogiky:

- pre zvýšenie zvedavosti je potrebné umožniť dopytovanie,
- na rozvíjanie zručností pri riešení problémov je potrebné prepojiť školské znalosti s problémami reálneho života a podporovať u žiakov spoluprácu pri hľadaní riešení,
- pre zvýšenie porozumenia je potrebné kombinovať vedomosti a zručnosti z rôznych predmetov,
- pre vychovanie občanov, ktorí budú rozvíjať spoločnosť je potrebné podporiť ich inklúziu a participáciu, dať im možnosť pracovať odlišne, napomáhať im k pozitívnemu, nie negatívnemu kritickému mysleniu,
- pre posilnenie sebavedomia študujúcich a ich motivácie k učeniu je potrebné im poskytnúť konštruktívnu a úprimnú spätnú väzbu. Nikdy žiaka neuraziť či ponížiť.

Pri plánovaní kurikula sú vo všetkých dimenziách (ciele, obsah a postupy) uplatňované zásady vyplývajúce okrem predchádzajúcich skúseností z rozvoja vzdelávacieho programu aj z najnovších výsledkov výskumov, riešenia rozvojových projektov a medzinárodných podnetov. Ťažiskom pri budovaní koncepcie vzdelávania sú ich silné stránky. Cieľom sa stáva trvalo udržateľná budúcnosť. Zásadou je aj zabezpečenie rovnosti vo všetkých oblastiach vzdelávania a napĺňanie žiackych potrieb vrátane podporovania dobrého zdravotného stavu ako aj ďalších predpokladov pre učenie sa. Podporovanie myšlienky kontinuálneho vzdelávania, ktorá predpokladá súdržnosť a súlad základného vzdelávania. Preberanie globálnej zodpovednosti. Uvedomenie si jazykového a kultúrneho bohatstva. V procese technologických zmien sa zamerať na podporovanie práce s vedomosťami. Rozvíjanie multimodálnej gramotnosti prostredníctvom široko-koncipovaných kompetencií.

Z pohľadu vzťahu vzdelávania k meniacej sa spoločnosti sa plánuje posilnenie základných hodnôt, ktorými sú jedinečnosť každého dieťaťa a jeho práva na vysoko kvalitné vzdelanie, pričom základné vzdelanie tvorí východisko pevného všestranného vzdelania, a zároveň umožňuje vstup na vyššie sekundárne vzdelávanie. Pri organizovaní školskej práce je potrebné zvážiť rastúcu potrebu spolupráce, úlohu a participáciu žiakov, ale aj význam rôznych výučbových prostredí, napríklad diaľkovej výučby.

V súvislosti s kompetenčným charakterom kurikula sa v rámci predmetov formulujú široko-koncipované *kompetencie*, ktoré posilňujú úsilie o integráciu výučby. Kompetencie sú stanovené ako úlohy pre školskú činnosť a učenie sa, nie priamo ako učebné ciele pre žiakov. Vzťahujú sa k celkovému poznaniu, zručnostiam, hodnotám, postojom, schopnostiam a vôli žiakov, podporujú formovanie ich identity. Rozvoj kompetencií od si vyžaduje spoluprácu naprieč vyučo-

vacími predmetmi, ktoré sa zaoberajú, pre žiakov, zmysluplnými otázkami. Popisy spôsobilostí sú odvodené z nariadenia vlády, ktorá ich definovala v súvislosti so zmenami v pracovnom prostredí. Sú rozdelené do siedmych oblastí:

- myslenie a učenie sa,
- kultúrne kompetencie, interakcia a expresia,
- starostlivosť o seba samého, zvládanie každodenných činností, bezpečnosť,
- multigramotnosť,
- IKT,
- kompetencie potrebné pre pracovný život a podnikanie,
- participácia, posilnenie zapojenia (empowerment), zodpovednosť.

Zmeny zasahujú aj oblasť hodnotenia žiakov. Navrhujú prechod z tradičného hodnotenia učenia smerom k hodnoteniu pre učenie a hodnoteniu ako učenie s dôrazom na význam pozitívnej spätnej väzby.

V rámci implementácie základného kurikula majú byť dokumenty poskytnuté v elektronickej podobe a štruktúrované tak, aby užívateľom uľahčili prácu a zvýšili adaptabilitu. Text bude rozdelený do dvoch častí. V prvej sekcii nájdu oddiel o štandardoch s odkazmi na príslušné právne predpisy, druhá sekcia bude mať podporný charakter a bude obsahovať vysvetlenia štandardov s ukážkami implementácie prostredníctvom odkazov na príslušný materiál (Finnish National Board of Education 2014).

5. Záver

Z uvedených informácií vyplýva, že kurikulárna reforma vo Fínsku prebieha s podporou jednotného politického smerovania, ktoré si, bez ohľadu na ideologickú orientáciu, uvedomuje potrebu vzdelanostnej spoločnosti. Okrem toho je výrazným elementom v uvedenom procese zhoda odborníkov z oblasti edukácie, ale aj širších záujmových skupín s navrhovanými zmenami v dizajne kurikula. Rozdiely pri porovnávaní krokov, ktorými sa transformuje spoločnosť ako tvorca kurikula, a súčasne ako jeho budúci produkt, sa významne odlišujú od krokov, ktoré sú v rámci kurikulárnej transformácie vykonávané na Slovensku. V našich podmienkach často chýba systémovosť pri inkorporácii navrhovaných zmien a najmä spoločne zdieľaná, jednotná východisková báza. V súčasnosti sa komparáciou národných kurikúl rôznych štátov so zameraním na matematické vzdelávanie vo svojich prácach zaoberajú členovia riešiteľského tímu grantového projektu VEGA Scholtzová (2013), Mokriš (2013), Tomková (2013a, 2013b), Prídavková (2013) a Šimčíková (2013).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *VEGA č. 1/1230/12 2012-2014 Komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie na Slovensku a v zahraničí v kontexte kurikulárnej transformácie vzdelávania na základných školách a medzinárodných výskumov OECD PISA a IEA TIMSS.*

Literatúra

Finnish Board of Education, 2014. *Curriculum reform in Finland*. [online]. [cit. 1.októbra 2014]. Dostupné z: http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf

Mokriš, Marek. 2013. Úlohy zo stereometrie v učebných textoch na primárnom stupni vzdelávania na Slovensku a v Nemecku – pohľad druhý, *In: ACTA MATHEMATICA 16*. 1.vyd. Nitra: UKF v Nitre. ISBN 978-80-558-0238-1

Prídavková, Alena. 2013. Modely pojmov z teórie množín s prírodovedným námetom. In: *Matematyka w przyro dzie - matematyka i przyro daw ksztalceniu powszechnym*. Nowy Sacz: PWSZ Nowy Sacz. ISBN 978-83-63196-46-2

Scholtzová, Iveta. 2013. Začiatky matematickej edukácie v oblasti geometrie na Slovensku a v Írskej republike, In: *Matematika v primárnej škole – rôzne cesty, rovnaké ciele*, Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0765-1

Šimčíková, Edita. 2013. Vzdelávanie žiakov 1. ročníka základnej školy v predmete matematika v Japonsku, In: *Matematika v primárnej škole – rôzne cesty, rovnaké ciele, Prešov:* Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0765-1.

Tomková, Blanka. 2013a. Matematické vzdelávanie žiakov základnej školy v Chorvátsku, In*: Matematika v primárnej škole – rôzne cesty, rovnaké ciele*, Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0765-1

Tomková, Blanka. 2013b, Matematické vzdelávanie 6 - 10 ročných žiakov vo Francúzsku, In: *Matematika v primárnej škole – rôzne cesty, rovnaké ciele*, Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0765-1

WITIKKA, Erja, Leena KROKFORS, Elisa Hurmerinta, 2012. *The Finnish National Core Curriculum :Structure and Development.* [online]. Helsinky: University of Helsinky. [cit. 1. októbra 2014]. Dostupné z: http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf

Kontakt

Mgr. Anna Vašutová, PhD.
Katedra matematickej edukácie PF PU v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov
anna.vasutova@pf.unipo.sk

PROFIL DESAŤROČNÉHO ŽIAKA V JAPONSKU V OBLASTI POZNÁVANIA ČÍSEL

PROFILE TEN-YEAR-OLD STUDENTS IN JAPAN IN LEARNING NUMBERS

Edita ŠIMČÍKOVÁ

Abstrakt

Základná škola v japonskom školskom systéme predstavuje prvý pilier povinnej školskej dochádzky. Na rozdiel od Slovenska trvá šesť rokov. Vzhľadom na úspech japonských žiakov v opakovaných medzinárodných meraniach PISA a TIMSS v oblasti matematickej gramotnosti nás zaujíma obsah matematického vzdelávania v Japonsku v komparácii s obsahom matematickej prípravy na Slovensku. V príspevku je zameraná pozornosť na matematické vzdelávanie 6-10 ročných žiakov s akcentom na koncept čísla. Základným východiskom je analýza štátneho kurikula podporená analýzou učebných textov z matematiky používaných v prefektúre Tokia v Japonsku. Na základe výsledkov boli procesom syntézy navrhnuté možnosti implementácie adekvátnych postupov do prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania na PF PU v Prešove.

Kľúčové slová: prirodzené číslo, racionálne číslo, štátne kurikulum, cieľ a obsah matematiky

Abstract

In Japanese educational system, elementary school represents the first pillar of compulsory education. Unlike in Slovakia, it takes six years. Considering the repeated success of Japanese pupils in internationally acclaimed tests PISA and TIMSS in area of mathematical literacy, we are interested in comparison of the contents of mathematical education in Japan and Slovakia. This article is focused on mathematical education for 6-10 year old pupils with an emphasis on concept of numbers. The basic starting point was the analysis of the national curriculum supported by the analysis of mathematical textbooks used in Tokyo prefecture, Japan. Based on the results and using the synthesis process, options for implementation of adequate procedures were proposed in order to improve the training of future teachers of primary education at PF PU in Prešov.

Key words: integer, racional number, national curriculum, objective and content of mathematics

1. Kurikulum matematiky v Japonsku

V japonskom vzdelávacom systéme je tvorba koncepcie a obsahu štátneho kurikula v kompetencii príslušného ministerstva. Základný kurikulárny dokument pre výučbu matematiky v základnej škole v Japonsku ([cit. 12. augusta 2014]. Dostupné z: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2009/04/21/1261037_4.pdf) je členený podľa ročníkov a v každom z nich sú klasifikované dve hlavné sekcie označené ako *Ciele* a *Obsah*. Vo verejných základných školách zvyčajne k zmene alebo k zásadnej úprave dokumentu nedochádza, môže sa to však objaviť v súkromných školách. **Ciele** vyučovania matematiky pre daný ročník sú orientované na prácu pedagóga, nabádajú k asistencii žiakom pri získavaní a odhaľovaní poznatkov a pri riešení prakticky orientovaných matematických situácií. Zdôraznená je v nich manipulácia s konkrétnymi objektmi, kde žiaci získavajú skúsenosť, ktorá sa stáva predpokladom pre konštituovanie dôležitých matematických konceptov, akými sú napríklad číslo a jeho reprezentácie. Ciele orientované na tvorbu konceptu čísla sú v štátnom kurikule Japonska integrované s problematikou matematických operácií:

Ciele:

(1) **1. ročník.** Cez aktivity, v ktorých sa využíva práca s konkrétnymi objektmi, asistovať žiakom pri utváraní predstáv o číslach. Pomôcť im pochopiť význam čísel, spoznať rôzne číselné reprezentácie a zápisy, porozumieť sčítaniu a odčítaniu a prebádať možnosti počítania. Prakticky využívať dané výpočty.

(2) **2. ročník.** Cez aktivity, ako sú manipulácia s konkrétnymi objektmi a pod. asistovať žiakom pri rozvíjaní pojmu a predstavy o čísle. Pomáhať im, aby si prehĺbili chápanie významu čísla, jeho reprezentácie, rovnako aby porozumeli sčítaniu a odčítaniu a vedeli využívať tieto operácie.

(3) **3. ročník.** Napomáhať žiakom používať sčítanie a odčítanie vhodným spôsobom, prehĺbiť ich porozumenie násobeniu a používať dané operácie správne. Napomáhať im porozumieť významu delenia a preskúmať spôsob, akým sa vykonáva daná operácia. Navyše napomáhať žiakom porozumieť významu ako aj reprezentáciám desatinných čísel a zlomkov.

(4) **4. ročník.** Napomáhať žiakom prehĺbiť ich chápanie delenia a vhodne využívať danú operáciu. Napomáhať im prehlbovať ich porozumenie významom a reprezentáciám desatinných čísel a zlomkov, pochopiť význam sčítania a odčítania desatinných čísel a zlomkov, preskúmať spôsoby sčítania a odčítania desatinných čísel a zlomkov a spôsoby ich použitia. Navyše, pomôcť im pochopiť zaokrúhlenie čísel a ich využitie v súlade s ich účelom. Prostredníctvom činností využívajúcich manipuláciu s konkrétnymi objektmi a podobne, napomáhať žiakom pri reprezentácii čísla a kvantity, ako aj vzťahov medzi nimi pomocou slov, čísel, algebrických výrazov, geometrických útvarov a diagramov a interpretovať takéto reprezentácie.

Obsah matematickej edukácie v japonskom kurikule vychádza z formulácií cieľov stanovených pre daný ročník a odporúča okruh aktivít, prostredníctvom ktorých sa majú vytýčené ciele napĺňať, v štyroch tematických oblastiach cyklicky sa opakujúcich v jednotlivých ročníkoch: Čísla a výpočty, Kvantita a meranie, Geometrické útvary a Matematické vzťahy. Prvý tematický okruh Čísla a *výpočty* naznačuje prácu s číslami a orientáciu v množine čísel. V Japonsku ide o množinu kladných racionálnych čísel a v rámci jednotlivých ročníkov sú špecifikované číselné obory.

Čísla a počet v 1. ročníku.
Cez aktivity ako napríklad určovanie počtu konkrétnych objektov asistovať žiakom pri vytváraní predstavy o čísl*ach* a ich využití:

a/ Porovnať počet objektov v skupinách pomocou tvorenia dvojíc.
b/ Správne určiť a zapísať počet a poradie objektov.
c/ Vytvoriť usporiadaný číselný rad a vyznačiť čísla na číselnej osi.
d/ Uvažovať o čísle vo vzťahu k iným číslam tak, že číslo môže byť súčtom alebo rozdielom iných čísel.
e/ Porozumieť zápisu dvojciferných čísel.
f/ Poznať zápis trojciferných čísel v jednoduchých prípadoch.
g/ Uvažovať o číslach použijúc desiatku ako „jednotku".

Žiaci prvého ročníka základnej školy sa podľa učebného textu používaného v prefektúre Tokia (Fujii, Iidaka 2011) v úvode školskej dochádzky zoznámia s písanou verziou arabských číslic 0 – 9. Počet prvkov konečnej množiny zisťujú kardinálnym a ordinálnym spôsobom, tvoria usporiadaný číselný rad a rozklad čísla na dva sčítance. Proces zoznamovania sa s prirodzenými číslami pokračuje v číselnom obore do 20, žiaci si rozšíria svoje poznatky o počítanie po dvoch do 20, rozklad čísla zaznamenáva nové pojmy, a to desiatka a jednotky, začína problematika komparácie čísel podľa veľkosti. Práca s číslami sa v závere prvého ročníka uzavrie rozšírením číselného oboru do 100 a nad 100 počítaním po jednom a po desiatkach, identifikáciou prirodzených čísel na číselnej osi. Žiaci majú vedieť dané číslo zapísať, prečítať a urobiť jeho rozklad v desiatkovej číselnej sústave. Významným aspektom v závere statí je možnosť zoznámiť sa s praktickými potrebami počítania v reálnom živote žiakov.

Čísla a počet v 2. ročníku.
Asistovať žiakom pri tom, aby porozumeli významu a reprezentácii čísel a rozšírili si schopnosti využívať čísla na:

a/ počítanie objektov a zaraďovanie ich do skupín podľa veľkosti, alebo realizovať ich klasifikáciu podľa iného kritéria,
b/ určovanie počtu v rozsahu štvorciferných čísel, na porozumenie reprezentácií čísla, chápanie veľkosti a poradia čísel v desiatkovej sústave,
c/ uvedomenie si vzájomnej rôznej alebo rovnakej veľkosti čísel tak, že považujeme 10 alebo 100 za „jednotku" pri porovnávaní,
d/ uvažovanie o čísle vo vzťahu k iným číslam, ako o súčine iných čísel,
e/ oboznámenie sa s jednoduchými zlomkami ako jedna polovica a jedna štvrtina.

V druhom ročníku sa číselný obor prirodzených čísel rozširuje do 1 000 (pojem „sen") a do 9 999. Určovanie počtu prvkov konečnej množiny sa realizuje počítaním objektov po 1, 10 a 100, súbežne prebieha zápis, čítanie, porovnávanie a rozklad čísel v desiatkovej číselnej sústave. Obor prirodzených čísel sa v druhom ročníku obohacuje o poznanie konceptu racionálneho čísla – zlomku. Požaduje sa vyjadrenie rozdelenej časti celku verbálnym spôsobom a matematickým zápisom.

Čísla a počet v 3. ročníku.
Napomáhať žiakom prehĺbiť ich porozumenie reprezentáciám prirodzených čísel a rozšíriť ich schopnosť používať dané čísla.

a/ Naučiť sa špecifický pojem používaný pre číslo desaťtisíc – „man“,
b/ Naučiť sa čísla, ktoré sú 10-násobkom, 100-násobkom, alebo desatinou iného čísla a ovládať znázornenia daných čísel,
c/ Prehĺbiť ich znalosť o veľkosti čísel, porovnávať čísla.

Napomáhať žiakom porozumieť významu ako aj reprezentáciám desatinných čísel.

a/ Použiť desatinné číslo na vyjadrenie veľkosti zlomku. Poznať zápis desatinného čísla (s presnosťou na jedno desatinné miesto).
b/ Porozumieť významu sčítania a odčítania desatinných čísel s presnosťou na jedno desatinné miesto. Preskúmať spôsoby vykonávania operácie sčítania a odčítania v danom rozsahu a vykonávať dané operácie.

Napomáhať žiakom porozumieť významu a zápisu zlomkov.

a/ Použiť zlomky pri vyjadrovaní časti z celku, alebo pri určení kvantity získanej ako výsledok delenia na rovnaké časti. Spoznať reprezentácie zlomkov.
b/ Osvojiť si, že zlomok môže byť vyjadrený (reprezentovaný) ako súbor viacerých *n*- tín (zlomkov s čitateľom 1).
c/ Porozumieť významu sčítania a odčítania zlomkov v jednoduchých prípadoch a preskúmať spôsoby vykonania danej operácie.

Napomáhať žiakom spoznať reprezentácie čísel na sorobane (japonskom počítadle) a vykonávať jednoduché sčítanie a odčítanie prostredníctvom daného počítadla.

a/ Spoznať, ako sa znázorňuje číslo na danom počítadle.
b/ Spoznať, ako sa realizuje sčítanie a odčítanie na sorobane.

Práca s konceptom čísla v treťom ročníku základnej školy v Japonsku pokračuje rozšírením číselného oboru nad desaťtisíc. Ťažiskom skúmania je štruktúra „veľkého čísla“, vyjadrenie pozície číslic v zápise čísla, ale viac priestoru je v kurikule aj v učebnom texte venovaného racionálnemu číslu v tvare zlomku a desatinného čísla. Žiaci skúmajú štruktúru zlomku, spôsob vyjadrenia rozdelenej časti a veľkosti zlomku, hľadajú rôzne možnosti vyjadrenia zlomkov v konfrontácii s reálnym životom. Súčasťou spoznávania reprezentácií čísel je špecifický didaktický prostriedok soroban.

Čísla a počet v 4. ročníku.
Napomáhať žiakom prehĺbiť ich chápanie toho, že prirodzené čísla sú reprezentované v dekadickej sústave čísel.

a/ Porozumieť jednotkám ako sto miliónov (pojem „oku“) a bilión (pojem „cho“), upevniť chápanie dekadického zápisu čísel.

Napomáhať žiakom pochopiť zaokrúhlené čísla a používať ich v súlade s ich účelom.

a/ Spoznať situácie, v ktorých je vhodné použiť zaokrúhlené čísla.
b/ Vedieť zaokrúhliť na najbližšie celé číslo.

c/ Odhadnúť výsledky štyroch matematických operácií (sčítanie, odčítanie, násobenie, delenie) podľa účelu, na ktorý sú používané.

Napomáhať žiakom *prehĺbiť znalosti desatinných* čísel. *Napomáhať* žiakom *prehĺbiť ich porozumenie zlomkom.*

a/ Uvedomiť si, že desatinné čísla sú reprezentované rovnakým spôsobom ako prirodzené čísla a prehĺbiť ich chápanie o porovnávaní čísel.
b/ Venovať pozornosť skutočnosti, že existujú zlomky, ktoré majú v jednoduchých prípadoch rovnakú veľkosť.

Obsah matematiky vo 4. ročníku základnej školy v Japonsku završuje kognitívny proces v oblasti identifikácie prirodzených čísel, ich komparácie, seriácie a dekompozície a čiastočne dáva priestor aj na spoznávanie a rozvoj metakognitívnych procesov u žiakov. Súčasťou práce s prirodzenými číslami je získanie poznatkov o zaokrúhľovaní čísel a o jeho význame pre praktické potreby. Práca s racionálnymi číslami – desatinnými číslami a zlomkami – sa rozširuje o pojmy stotina a tisícina z celku, pravý a nepravý zlomok, kmeňový zlomok, o premenu zlomku na desatinné číslo.

2. Komparácia kurikula matematiky na Slovensku a v Japonsku v oblasti osvojovania konceptu čísla

Štátny vzdelávací program ISCED 1 Matematika (2009) vymedzuje profil absolventa primárneho vzdelávania z predmetu matematika na Slovensku. Stanovuje obsahový a výkonový štandard a štandard matematických kompetencií. Po analýze štátneho kurikula z matematiky pre šesť až desaťročné deti v Japonsku sme na základe komparácie získaných údajov o procese získavania poznatkov z oblasti numerácie dospeli k nasledujúcim zisteniam:

- rozsah numerácie na Slovensku je rádovo do 10^4, proces osvojovania prebieha prevažne ordinálnym spôsobom, v Japonsku je rozsah rádovo nad 10^8 (po 10^{12}) a osvojovanie konceptu čísla je realizované ordinálnym aj kardinálnym spôsobom,
- na Slovensku sa realizuje v primárnej edukácii zaokrúhľovanie prirodzených čísel iba na desiatky, kým v Japonsku aj na stovky, tisícky a desaťtisícky,
- na Slovensku je ťažisko matematických výpočtov sústredené v obore prirodzených čísel, so zlomkom sa žiaci zoznamujú iba na propedeutickej úrovni, žiaci v Japonsku pracujú okrem prirodzených čísel aj s kladnými racionálnymi číslami, poznajú ich reprezentácie, analyzujú a skúmajú reprezentantov a súvislosti medzi zlomkom a desatinným číslom,
- v učebných textoch v Japonsku sa vyskytuje takmer v každej kapitole stať, v ktorej sa aplikuje matematika do bežného života ľudí, riešia sa matematické problémy zo života, žiaci tvoria matematické úlohy z reálnych životných situácií,
- proces osvojovania poznatkov (prostredníctvom učebných textov v Japonsku) sa realizuje prevažne cez problémové úlohy, uvažovanie, skúmanie, bádanie a na základe výsledkov sú vyslovené závery, poučky, pravidlá,
- formulácia cieľov v štátnom kurikule z matematiky v Japonsku evokuje rolu pedagóga ako facilitátora v edukačnom procese, v ŠVP ISCED 1 Matematika (2009) v cieľoch podobná informácia nie je evidentná.

3. Závery

Výsledky analýzy kurikula a učebných textov nás viedli k zamysleniu sa nad obsahom a spôsobom matematického vzdelávania na 1. stupni základnej školy na Slovensku. V ostatných rokoch bol v dôsledku štátnej reformy obsah a rozsah kognitívnych poznatkov v matematike značne redukovaný a aj napriek stanoveným cieľom a požiadavkám v kurikule využívať induktívne postupy v edukácii matematiky a rozvíjať matematickú gramotnosť žiakov, nie je výsledný efekt adekvátny. Potvrdzujú to výsledky medzinárodných meraní. Ako je možné, že v krajine, ktorá má oproti Slovensku vysoké požiadavky na vedomosti žiakov, možno aplikovať v edukačnom procese iné, netradičné postupy a výrazne venovať pozornosť rozvoju matematickej gramotnosti. Považujeme to za otázku, na ktorú nemožno spoľahlivo odpovedať iba na základe výsledkov nášho skúmania, vyžaduje si to aplikáciu ďalších výskumných metód a postupov v dlhšom časovom horizonte. Súčasné výsledky analýzy a komparácie kurikula a učebných textov nás viedli k niektorým odporúčaniam:

- zaradiť do prípravy budúcich učiteľov primárneho vzdelávania vyučovací predmet zameraný na stratégie rozvoja matematickej gramotnosti žiakov podľa možnosti tak, aby ho mohli absolvovať všetci študenti 2. stupňa štúdia,
- v didaktických matematických disciplínach výraznejšiu pozornosť venovať učeniu skúsenosťou, ukážkam aplikácie induktívnych vyučovacích postupov v praxi,
- ukázať študentom možnosti rozšírenia a prehĺbenia matematického obsahu v jednotlivých ročníkoch prvého stupňa základnej školy v súlade s existujúcim vzdelávacím štandardom,
- eliminovať v edukačnom procese matematiky pracovné listy ako ťažisko práce žiakov, namiesto riešenia pracovných listov diskutovať o problémoch, argumentovať svoje postupy riešenia, rozhodovať o správnosti riešenia.

Pregraduálna príprava učiteľov pre primárne vzdelávanie v kontexte uvedených odporúčaní si však vyžaduje aj adekvátny časový rozsah magisterského štúdia a odborne zdatného adepta na učiteľské povolanie.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *VEGA* 1/1230/12 *Komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie na Slovensku a v zahraničí v kontexte kurikulárnej transformácie vzdelávania na základných školách a medzinárodných výskumov OECD PISA a IEA TIMSS (2012-2014).*

Literatúra

CHIKASHIGE, A., 2013. Matematická príprava žiakov v japonskom školskom systéme. In: *Matematika v primárnej škole*. Rôzne cesty, rovnaké ciele. Prešov: PU PF, s. 10-16. ISBN 978-80-555-0765-1.

FUJII, T.– IIDAKA, S., 2011. *Nová matematika.* Tokio: Tokyo Shoseki Co.,Ltd**.**. ISBN 978-4-487-10341-6.

FUJII, T. – IIDAKA, S., 2011. *Nová matematika 2.* 1. časť. Tokio: Tokyo Shoseki Co., Ltd.. ISBN 978-4-487-10342-3.

FUJII, T. – IIDAKA, S. 2011. *Nová matematika 2.* 2. časť. Tokio: Tokyo Shoseki Co., Ltd.. ISBN 978-4-487-11342-2.

FUJII, T.– IIDAKA, S., 2011. *Nová matematika 3.* 1. časť. Tokio: Tokyo Shoseki Co.,Ltd**.**. ISBN 978-4-487-10343-0.

FUJII, T.– IIDAKA, S., 2011. *Nová matematika 3.* 2. časť. Tokio: Tokyo Shoseki Co.,Ltd**.**. ISBN 978-4-487-10343-9.

FUJII, T.– IIDAKA, S., 2011. *Nová matematika 4*. 1. časť. Tokio: Tokyo Shoseki Co.,Ltd.. ISBN 978-4-487-10344-7.
FUJII, T.– IIDAKA, S., 2011. *Nová matematika 4*. 2. časť. Tokio: Tokyo Shoseki Co.,Ltd.. ISBN 978-4-487-11344-6.
NUMANO, T. *Primary schools in Japan.* [online]. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201109BE.pdf
Part of curiculum. [online]. [cit. 12. augusta 2014]. Dostupné z: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2009/04/21/1261037_4.pdf
SAITO, Y. *Distinctive Features of the Japanese Education System.* [online]. Tokyo: NIER. [cit. 12. augusta 2014]. Dostupné z: http://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103DFJE.pdf
ŠIMČÍKOVÁ, E., 2014. Matematická príprava žiakov v Japonsku – výzva pre inováciu prípravy žiakov na Slovensku. In: *Edukacja ku przyszlosci. Wyzwania* i *zaniechania w wychowaniu przedszkolnym* i *ksztalceniu wczesnoszkolnym.* Siedlce: Redakcja naukowa, A. Klim-Klimaszewska, E. Jagiello, s. 235-247. ISBN 978-83-62160-19-8.
ŠIMČÍKOVÁ, E. a J. KRESILA, 2013. Vzdelávanie žiakov 1. ročníka základnej školy v predmete matematika v Japonsku. In: *Matematika v primárnej škole*. *Rôzne cesty*, *rovnaké ciele.* Prešov: PU PF, s. 230-236. ISBN 978-80-555-0765-1.
ŠIMČÍKOVÁ, E. a J. KRESILA, 2014. Vzdelávanie žiakov druhého ročníka základnej školy v Japonsku v predmete matematika. In: *Vozmožnosti i ograničenia sovremennoj obrazovateľnoj dejstviteľnosti*. Kolektivna monografia. Siedlce: Naučalna redakcija A. Klim-Klimaševska, s. 65-71. ISBN 978-83-934036-3-9.
Štátny vzdelávací program ISCED 1 Matematika, 2009. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 10. septembra 2014]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/matematika_isced1.pdf

Kontakt

PaedDr. Edita Šimčíková, PhD.
Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
edita.simcikova@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

KOMPARÁCIA VYTVÁRANIA ČÍSELNÝCH PREDSTÁV V SLOVENSKÝCH A CHORVÁTSKYCH UČEBNICIACH MATEMATIKY

COMPARATION OF CREATION OF NUMERICAL CONCEPTS IN SLOVAK AND CROATIAN MATHEMATICS TEXTBOOKS

Blanka TOMKOVÁ

Abstrakt

Vytváranie číselných predstáv patrí k nosným témam matematiky na primárnom stupni edukácie. Vo väčšine krajín, vrátane Slovenska, je jedným z hlavných cieľov matematiky prvého stupňa základnej školy osvojenie si prirodzených čísel a zvládnutie základných číselných operácií – sčítania, odčítania, násobenia a delenia ako aj ich automatizácia. Táto skutočnosť je zohľadnená aj v hodnotení TIMSS, kde je kapitole Čísla venovaná približne polovica úloh. Porovnáme spôsoby a možnosti riešenia problematiky číselných predstáv v učebniciach matematiky Slovenskej republiky a Chorvátska.

Kľúčové slová: komparácia, číselné predstavy, Chorvátsko, Slovensko

Abstract

Creating numerical concepts is one of the supporting themes of mathematics at the primary level of education. In most countries, including Slovakia, is one of the main goals of mathematics first grade of elementary school to learn the natural numbers and the numerical operations - addition, subtraction, multiplication and division as well as their automation. This fact is reflected in the evaluation TIMSS, where theme of Numbers is devoted about half of the tasks. We compare the ways and possible of solutions the issue of numerical concepts in mathematics textbooks Slovak Republic and Republic of Croatia**.**

Key words/Kľúčové slová: comparation, numerical concepts, Croatia, Slovakia

1. Vzdelávací systém v Chorvátsku

Vzdelávanie v Chorvátsku je riadené a kontrolované štátom a spadá pod Ministerstvo pre vedu, vzdelávanie a šport (*Ministarstvo znanosti, obrazovanja* i *sporta*). Realizuje sa na štyroch úrovniach:

- predškolské vzdelávanie,
- primárne vzdelávanie,
- stredoškolské vzdelávanie,
- vysokoškolské vzdelávanie.

Primárne vzdelávanie zastrešuje prvé dva zo štyroch vzdelávacích cyklov, pričom prvý cyklus zodpovedá 1. až 4. ročníku základnej školy. Podľa učebného plánu by malo byť matematike na prvom stupni edukácie venovaných 140 vyučovacích hodín za obdobie jedného roka, vzhľadom na časovú dotáciu 4 hodiny týždenne.

Za obsah učiva v učebniciach, pracovných zošitoch a iných učebných materiáloch zodpovedá podľa zákona o učebniciach pre základné a stredné školy (*Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*) ministerstvo pre vedu, vzdelávanie a šport (*Ministarstvo znanosti, obrazovanja* i *sporta*).

Výber učebných textov závisí od konkrétnej školy. Učebnice pre žiakov hradia rodičia.

1.1. Kurikulum matematiky v primárnej edukácii v Chorvátsku

Podľa Rámcového vzdelávacieho programu pre predškolské a všeobecné povinné a sekundárne vzdelávanie (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*) má matematika „*umožniť študentom vytvoriť a riešiť matematické problémy, podporovať ich v systematickom skúmaní a tvorivom využívaní informácií z rôznych zdrojov a vo vytrvalosti.*“

Štúdiom matematiky majú študenti:

- *„získať dôveru a istotu v práci s číslami,*
- *rozvíjať geometrické zručnosti,*
- *naučiť sa zhromažďovať, usporiadať a interpretovať dáta,*
- *používať matematický jazyk a symboly,*
- *zovšeobecňovať zistenia a vzťahy a abstraktne myslieť*.“

Učebné osnovy (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*), ktoré sú súčasťou Rámcového programu predkladajú zoznam tém po jednotlivých predmetoch a ročníkoch. V jednotlivých učebniciach matematiky je poradie tém zväčša zachované. Téma Čísla je zaradená vo všetkých štyroch ročníkoch prvého stupňa základnej školy.

1.2. Analýza chorvátskych učebných textov – Čísla

Pri voľbe učebných textov sme mali na zreteli fakt, že učebnice predstavujú základnú učebnú pomôcku a často rozhodujú aj o voľbe vhodných vyučovacích metód. Zvolili sme učebné texty ***Petica*** vydavateľstva Sysprint autorov Krušelj, A., Kukec, H. a D. Oremović-Grbić (1. a 2. ročník) a Martić M. - M. Jukić (3. a 4. ročník). Pre každý ročník bola vytvorená sada – učebnica (*udžbenik*), pracovný zošit (*bilježnica*) a zbierka úloh (*zbirka zadataka*).

Myšlienka týchto učebných textov je postavená na trojfázovej výuke podľa zásad M. Montessori. Pri prezentácii nového učiva sa prechádza troma po sebeidúcimi fázami:

1. pomenovanie učiteľom (obrázok) – „*Toto je ... .*“
2. rozpoznanie dieťaťom – „*Ukáž mi/označ ..... .*“
3. aktívne zvládnutie dieťaťom – „Čo to je? Pomenuj, “ a pod.

Rozširovanie číselného oboru

Číslam a číselným operáciám je venovaná väčšia pozornosť (viac ako 69% všetkých tém z matematiky). V Chorvátsku je na prvom stupni základnej školy striktne preberaný len obor prirodzených čísel.

Jeho rozširovanie je podobné ako na Slovensku – v prvom ročníku ide o obor do 20, v druhom ročníku do 100, v treťom len do 1 000, no v štvrtom ročníku až do 1 000 000. Zavedenie čísel prvej desiatky prichádza postupne.

V nami spracovanej učebnici je kapitola čísel uvedená motivačným dvojstranovým obrázkom, na ktorom je zobrazených desať prstov. Pri každom je znázornený aj presný počet rôznych predmetov a pomocou perličkového materiálu aj dané číslo.

Čísla v obore do 5 sú zavádzané podľa jednotnej šablóny, najprv čísla 1, 2, 3, potom dvojica 4,5. Na začiatku je predstavenie čísla – ukážka počtu (motivačný obrázok – domček, štvorlístok a pod.), perličkový materiál, číslica a jej zápis, čím je realizovaný prvý stupeň poznania (*Toto je...*). Nasledujú úlohy na rozpoznania pojmu – *nájdi dve* (rozlíšenie počtu), *nájdi trojku* (určenie číslice), ktoré sú zakončené treťou fázou, overujúcou aktívne osvojenie dieťaťom – *doplň správne* (1, 2, _ alebo 1, _, 3, prípadne _, 2, 3, _, 5). Po osvojení prirodzených čísel v číselnom obore do 5 prichádza zavedenie relačných znakov, porovnávanie a usporiadanie čísel, ako aj jednoduchý rozklad čísel 2 až 5, realizovaný slovne aj manipulačne (2 je 1 a 1, 3 je 1 a 2, 2 a 1, …).

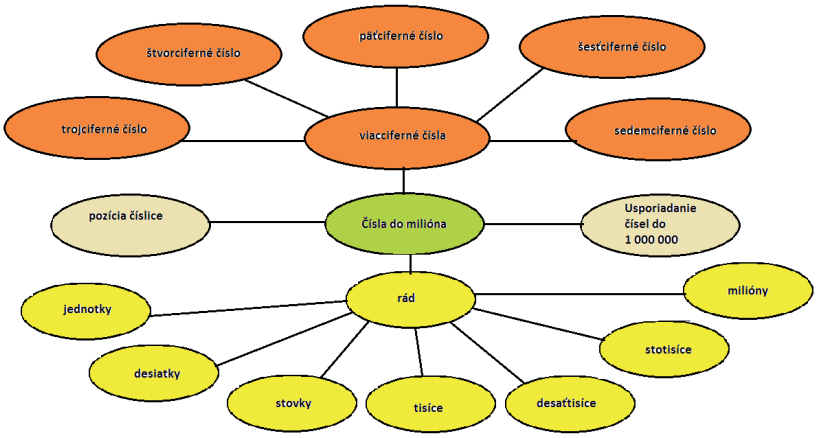
V číselnom obore do 10 je zavedené číslo 0 (ako výsledok postupného uberania až nezostane nič), nasledované dvojicou čísel 6 a 7, 8 a 9 a číslom 10. Pri zavedení čísla 0 je využitá aj operácia odčítania. Postup zavádzania čísel 6 – 10 je analogický ako v prvej päťke. Čísla druhej desiatky 11 až 20 sú zavedené na jednej vyučovacej hodine opäť s pomocou perličkového materiálu rozkladom na desiatky a jednotky. Po zavedení všetkých prirodzených čísel v obore do dvadsať riešia žiaci úlohy na rozlíšenie jednotiek a desiatok (propedeutika rozvinutého zápisu čísla), čo využijú najmä pri počtových operáciách sčítanie a odčítanie v obore do 20 bez prechodu cez základ 10. Pomocou číselnej osi porovnávajú a usporadúvajú čísla v obore do 20 a na príkladoch z reálneho života sa zoznamujú s radovými číslovkami. Majú vedieť určiť poradie objektu, radovú číslovku prečítať a zapísať číslo slovom aj číslicou.

V druhom ročníku základnej školy sa číselný obor rozširuje do 100. Žiaci rozlišujú jednotky, desiatky, stovky. Počítajú po desiatkach do stovky, modelujú stovku (po desiatkach) pomocou perličkového materiálu, vytvárajú vzostupný aj zostupný číselný rad desiatok, dopĺňajú chýbajúce desiatky. Učia sa vytvoriť a napísať číslo, ktoré má daný počet desiatok a jednotiek, vo vytvorenom čísle určujú počet desiatok a jednotiek. Dopĺňajú čísla v číselnom rade v rámci danej desiatky. Porovnávajú a usporadúvajú čísla v obore do 100. Rozlišujú radové číslovky, čítajú a zapisujú základné a radové číslovky. Pracujú s rímskymi číslicami v obore do 12.

V treťom ročníku sa obor prirodzených čísel rozširuje do 1 000. Čísla sú zavedené ako násobky čísla 100 s prepojením vlastností násobkov čísel 1 a 10. Pomocou názorného materiálu a číselnej osi sú porovnávané a usporiadané. Nasleduje vytváranie čísel v obore do 1 000, rozlišovanie jednotlivých rádov (graficky aj farebne je odlíšená pozícia číslic), rozvinutý zápis trojciferného čísla v tvare $c.100 + b.10 + a.1$ ako aj porovnávanie a usporiadanie čísel v obore do 1 000.

V štvrtom ročníku žiaci pokračujú v rozširovaní číselného oboru – najprv do 10 000 (cez násobky čísla 1 000, vytváraním štvorciferných čísel pomocou tisícok, stoviek, desiatok a jednotiek), potom do 100 000 (násobky čísla 10 000, vytváranie päťciferných čísel pomocou desať tisícok, tisícok, stoviek, desiatok a jednotiek) až do 1 000 000 analogickým postupom. Všetky čísla majú žiaci vedieť prečítať, zapísať, určiť číslice jednotlivých rádov. Neskôr ich porovnávajú a usporadúvajú.

Každá kapitola ja zakončená zhrnutím v podobe pojmovej mapy.



Obr č.1 Zhrnutie témy *Čísla do milióna* – vlastné znázornenie

2. Porovnanie rozširovania číselného oboru Chorvátsko - Slovensko

Primárny stupeň edukácie zodpovedá v Chorvátsku aj na Slovensku štyrom rokom. Počas tohto obdobia sa chorvátski žiaci oboznámia s číselným oborom prirodzených čísel do 1 000 000. Naši žiaci sa za rovnaké obdobie zoznámia s prirodzenými číslami v obore do 10 000, navyše na propedeutickej úrovni sa stretnú aj s množinou racionálnych čísel.

Zavedenie relačných znakov je v chorvátskych učebniciach prehľadnejšie a logickejšie ako v našich učebniciach. Pravidlá porovnávania prirodzených čísel v závislosti od skráteného zápisu prirodzeného čísla sú formulované explicitne. Zaokrúhľovanie prirodzených čísel na desiatky, stovky a tisíce sa v Chorvátsku na prvom stupni základnej školy nerealizuje.

Forma sprístupnenia učiva, konkrétne témy číselných predstáv, je exaktná, formálna a cesta objavovania poznatku je málo induktívna. V učebniciach aj pracovných zošitoch absentujú problémové úlohy, naopak množstvo úloh má podobu testu – „*vyber správnu odpoveď*, *doplň správnu odpoveď*, *doplň chýbajúce čísla*, *vyber správne riešenie*“. Nami analyzované chorvátske učebnice využívajú princíp vzdelávania Montessori a navrhujú aj využívanie Montessori materiálov. Modely prirodzených čísel sú znázornené perličkovým materiálom a farbou. Uplatňuje sa kardinálny aj ordinálny spôsob určenia prirodzeného čísla.

Záver

Pri porovnaní slovenského a chorvátskeho kurikula matematiky možno konštatovať výraznú redukciu obsahu učiva v slovenských učebniciach. Chorvátski odborníci, napriek realizovanej reforme, odmietli znížiť nároky na žiaka vzhľadom na preberané množstvo učiva.

Výsledkom reformy v matematike bola snaha o zmenu požívaných metód, využívanie úloh, ktorých formulácia zodpovedá súčasným trendom. Žiaľ, prezentovaná forma – množstvo poučiek a hotových riešení – napovedá, že modernizácia metodológie edukácie je naozaj postupná, čo zodpovedá výsledkom žiakov v medzinárodných testovaniach.

Slovenskí žiaci síce dosahujú v hodnoteniach TIMSS lepšie výsledky, napriek tomu sme presvedčení, že niektoré dobré stránky chorvátskej reformy je možné uplatniť aj u nás:

- rozšíriť obsah učiva matematiky na úroveň pred reformou v roku 2008, prípadne ponúknuť na trh aj také učebnice, ktoré tento stav umožnia,
- využívať vo väčšej miere názorné prostriedky,
- neuplatňovať jeden model, spôsob sprístupnenia učiva a riešenia problémov,
- posilniť úlohy, ktorých zadanie (priamo v učebniciach) zodpovedá súčasným trendom,

- neporušovať v predkladaných učebných textoch zásadu vedeckosti,
- využívať na riešenie úlohy z bežného života.

Na druhej strane je, podľa nášho názoru, správne zachovať pozitívne aspekty našich učebníc. Ponechať, prípadne doplniť úlohy vyžadujúce hľadanie riešenia. Požadovať od žiakov, aby sami zovšeobecnili svoje zistenia a neponúkať im hotové závery, prípadne riešenia úloh. Viesť žiakov k riešeniu úloh rôznymi spôsobmi.

Vzhľadom na absenciu niektorých znakov v oboch prístupoch (chorvátskom aj slovenskom) navrhujeme využívať v matematiku induktívnu cestu tvorby poznatku, klásť dôraz na jeho procesuálnu, nie konceptuálnu stránku, aktívne uplatňovať moderné teórie edukácie (Kilpatrikovu projektovú metódu, pragmatizmus J. Deweya, ako aj Vygotského teóriu zóny najbližšieho vývinu).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *VEGA* č. 1/1230/12 *Komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie na Slovensku a v zahraničí v kontexte kurikulárnej transformácie vzdelávania na základných školách a medzinárodných výskumov OECD PISA a IEA TIMSS (2012-2014)*.

Literatúra

KRUŠELJ, A., KUKEC, H. A D. OREMOVIĆ – GRBIĆ. *Petica 1 udžbenik*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-233-0.

KRUŠELJ, A., KUKEC, H. A D. OREMOVIĆ – GRBIĆ. *Radna Petica 1 bilježnica*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-234-7.

KRUŠELJ, A., KUKEC, H. A D. OREMOVIĆ – GRBIĆ. *Petica Zadataka 1. Zbirka zadataka*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-235-4.

KRUŠELJ, A., KUKEC, H. A D. OREMOVIĆ – GRBIĆ. *Petica 2 udžbenik*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-237-8.

KRUŠELJ, A., KUKEC, H. A D. OREMOVIĆ – GRBIĆ. *Radna Petica 2 bilježnica*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-238-5.

KRUŠELJ, A., KUKEC, H. A D. OREMOVIĆ – GRBIĆ. *Petica Zadataka 2. Zbirka zadataka*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-239-2.

MARTIĆ M. – M. JUKIĆ. *Petica 3 udžbenik*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-241-5.

MARTIĆ M. – M. JUKIĆ. *Radna Petica 3 bilježnica*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-242-2.

MARTIĆ M. – M. JUKIĆ. *Petica Zadataka 3. Zbirka zadataka*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-243-9.

MARTIĆ M. – M. JUKIĆ. *Petica 4 udžbenik*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-245-3.

MARTIĆ M. – M. JUKIĆ. *Radna Petica 4 bilježnica*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-246-0.

MARTIĆ M. – M. JUKIĆ. *Petica Zadataka 4. Zbirka zadataka*. Zagreb: Sysprint, 2009. ISBN 978-953-232-247-7

VICAN, D. – MILANOVIČ LITRE, I. (eds.) *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. [online]. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2006. s. 238 – 244. ISBN 978-953-6569-25-6. [cit. 14. októbra 2014]. Dostupné z: http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14181

Zakon o predškolskom odgoju **i** *obrazovanju* 10/97. [online]. Zagreb. [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: http://www.propisi.hr/print.php?id=5632

Kontakt

Mgr. Blanka Tomková, PhD.
KME, Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
blanka.tomkova@pf.unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

MERANIE V MATEMATICKEJ PRÍPRAVE NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA V NEMECKU A NA SLOVENSKU

MEASUREMENT IN THE MATHEMATICAL PREPARATION IN PRIMARY EDUCATION IN GERMANY AND SLOVAKIA

Marek MOKRIŠ

Abstrakt

Medzinárodne testovanie TIMSS v matematike je realizované na základe dvoch dimenzií. Prvou z nich je obsahová oblasť, ktorá definuje jednotlivé skúmané oblasti matematiky (Čísla, Geometrické tvary a meranie, Zobrazovanie údajov), druhou je kognitívna oblasť, ktorá opisuje procesy myslenia (poznatky, aplikácia, uvažovanie), ktoré žiak využíva pri riešení úloh. Príspevok je zameraný na analýzu obsahovej oblasti, ktorá sa zaoberá problematikou merania v podmienkach primárneho vzdelávania na Slovensku a v Nemecku. Analyzované sú kurikulárne dokumenty a aktuálne používané učebné texty.

Kľúčové slová: primárne vzdelávanie, matematické kurikulum, meranie

Abstract

The comparative survey TIMSS in mathematics is realized on the basis of two dimensions. The first is the content area that defines the studied mathematics (Numbers, Geometric Shapes and Measures, Data Display), the second is the cognitive area that describes the thinking processes (Knowledge, Application, Reasoning) that the student uses to solve problems. The paper deals with the analysis of the content area that deals with the measurement in primary education in Slovakia and Germany. The curricular documents and textbooks are analyzed.

Key words: primary education, math curriculum, measurement

1. Meranie v matematickom kurikule v Nemecku

Meranie je činnosť, pri ktorej sa meranému javu priraďuje jeho veľkosť (číselná hodnota). Ide o súbor činností s cieľom určiť číselnú hodnotu veličiny. Zisťovanie hodnoty danej veličiny prebieha porovnávaním s veličinou toho istého druhu, ktorú nazývame meracia jednotka.

Základný kurikulárny dokument pre výučbu matematiky na primárnom stupni vzdelávania, ktorý je záväzný pre všetky spolkové krajiny v Nemecku, je Bildungsstandards für Mathematik Grundschule – Klassen 2, 4. Tento dokument uvádza ciele a obsah matematického vzdelávania. V úvodnej časti dokumentu sú uvedené hlavné princípy na dosiahnutie cieľov. Hlavnú časť tvoria formulácie cieľov a obsahu vzdelávania, ktoré sú uvádzané pre žiakov končiacich druhý,

resp. štvrtý ročník. Vzdelávací obsah a ciele sú rozčlenené do piatich tematických okruhov. Sú to: Číslo, Meranie a veľkosti, Priestor a rovina, Vzory a štruktúry, Údaje a reálne situácie.

Problematike merania je v Nemecku venovaný samostatný tematický celok Meranie a veľkosti, ktorého obsah je štruktúrovaný do týchto tém:

- peňažné hodnoty (€, CT),
- dĺžka (km, m, cm, mm),
- čas (h, min, s),
- hmotnosť (t, kg, g),
- objem (l, ml).

Základný kurikulárny dokument požaduje, aby žiak po absolvovaní druhého ročníka vedel:

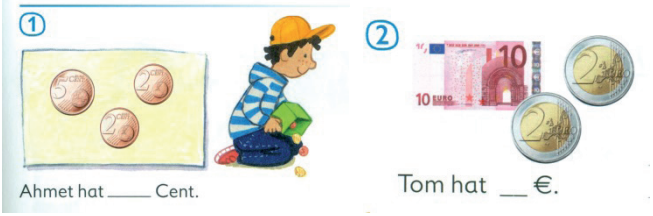
- porovnávať, odhadovať a merať množstvo peňazí, vzdialenosť a čas prostredníctvom detských meracích experimentov, s využitím vhodných neštandardizovaných a štandardizovaných jednotiek.
- identifikovať typických reprezentantov pre štandardizované jednotky na meranie množstva peňazí, vzdialenosti a času,
- počítať s peňažnými sumami;
- v jednoduchých prípadoch určiť čas na hodinách a dátum v kalendári;
- určiť dátum a čas v jednoduchých praktických situáciách;
- odhadovať, merať, znázorňovať dĺžky,
- určiť dĺžku v jednoduchých praktických situáciách; premieňať jednoduché jednotky dĺžky do susedných jednotiek.

Po ukončení štvrtého ročníka by mal žiak vedieť:

- merať vhodnými neštandardizovanými a štandardizovanými jednotkami vo všetkých relevantných oblastiach (peňažné hodnoty, dĺžka, čas, hmotnosť, objem),
- aplikovať svoje vedomosti pri premene jednotiek,
- počítať s číslami udávajúcimi veľkosť a rozmerové jednotky,
- aplikovať jednoduché „každodenné zlomky“,
- využívať svoje vedomosti a zručnosti v spojitosti veľkosťou na objasnenie deťom primeraných problémov.

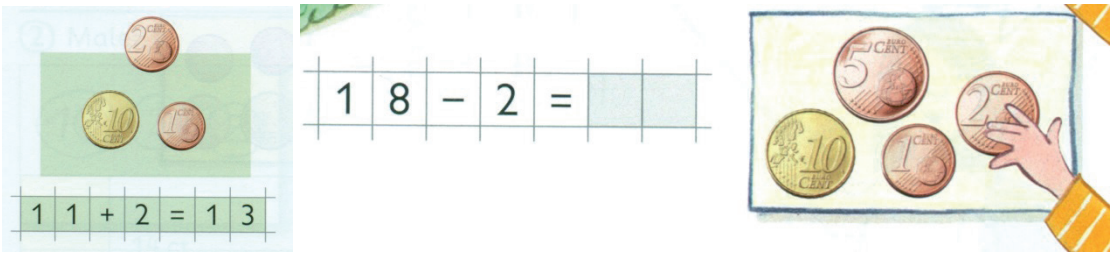
1.1. Meranie peňažných hodnôt

Žiaci už od prvého ročníka pracujú so všetkými mincami (1, 2, 5, 10, 20 a 50 centov, 1 a 2 €) a papierovými bankovkami v hodnote 5, 10 a 20 €. Najprv je to v číselnom obore do 20, kde majú určiť peňažnú hodnotu reprezentovanú príslušnými mincami, pričom sa používajú 1, 2, 5 a 10 centové mince, resp. 1, 2, 5 a 10 eurové peňažné prostriedky. Určujú aj hodnotu a množstvo jednotlivých mincí, ktoré reprezentujú danú peňažnú hodnotu.



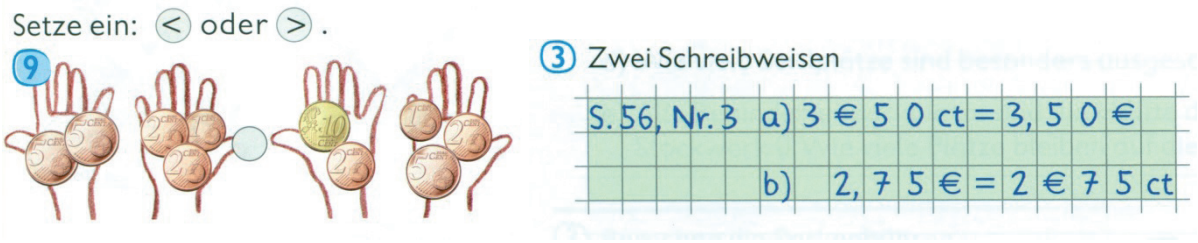
Obr. 1: Určenie peňažnej hodnoty (zdroj: [2], s. 53, s. 58)

Mince sú využívané aj pri sprístupnení sčítania, resp. odčítania v obore do 20 bez prechodu cez základ 10, ale aj pri sčítaní, resp. odčítaní v obore do 20 s prechodom cez základ 10.



Obr. 2: Aplikácia peňažných prostriedkov pri sprístupnení sčítania a odčítania (zdroj: [2], s. 54, s.56)

Peniaze sú používané aj ako jeden z reprezentantov číselných hodnôt, ktoré je potrebné porovnať z pohľadu veľkosti a pri sprístupnení desatinných čísel v treťom ročníku.



Obr. 3: Aplikácia peňažných prostriedkov pri porovnávaní čísel (1U-97-9) a pri sprístupní desatinných čísel (zdroj: [4], s. 56)

1.2. Meranie času

S problematikou merania času pracujú žiaci už v prvom ročníku. Určujú a znázorňujú čas na analógových hodinách s presnosťou na celé hodiny, pričom pracujú v 24 hodinovom cykle. Poznávajú dni v týždni a orientujú sa v čase pomocou pojmov včera, dnes a zajtra.



Obr.4: Orientácia v čase – určiť čas na hodinách (zdroj: [2], s. 112), znázorniť čas na hodinách (zdroj: [2], s. 113) a dni v týždni (zdroj: [2], s. 116)

V druhom ročníku sa spresňuje určovanie času využívaním jednotiek minúta a sekunda. Najprv určujú čas s presnosťou na štvrť hodinu, pričom pracujú s analógovými a digitálnymi hodinami. Následne je zavedená jednotka sekunda a s ňou spojené určovanie času s presnosťou na sekundy.



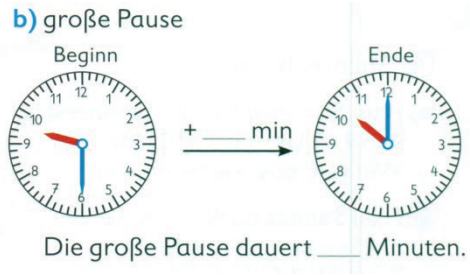
Obr. 5: Určovanie času s presnosťou na štvrťhodinu (zdroj: [3], s. 102) a s presnosťou na sekundy ([3], s. 104)

Poznajú všetky mesiace v roku v chronologickom poradí s dĺžkou ich trvania v dňoch. Vedia zapísať dátum v tvare deň-mesiac-rok, pričom mesiac je prezentovaný číslom (tzv. krátky formát zápisu) alebo textovým pomenovaním (dlhý formát zápisu).



Obr. 6: Orientácia v čase – kalendárne mesiace (zdroj: [3], s. 106) a dátum (zdroj: [3], s. 107)

V treťom ročníku pribúda určovanie dĺžky trvania vykonávanej činnosti, ak je známy čas jej začiatku a čas ukončenia s presnosťou na hodiny, minúty ale aj sekundy. Tejto problematike však predchádza zvládnutie premeny jednotiek času.



Obr. 7: Určenie dĺžky časového intervalu (zdroj: [4], s. 62)

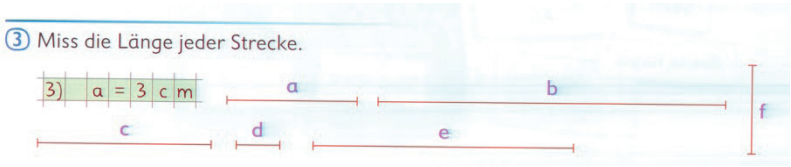
1.3. Meranie dĺžky

Meranie dĺžky je zavedené v druhom ročníku prostredníctvom neštandardizovaných meracích jednotiek (palec, stopa, krok, dlaň, lakeť). Po nácviku merania prostredníctvom týchto meracích jednotiek je sprístupnená jednotka meter. Žiaci poznajú jej označenie a určujú predmety zo svojho okolia, ktoré sú dlhšie, kratšie a približne rovnako dlhé ako jeden meter a merajú s presnosťou na metre.



Obr. 8: Neštandardizované meracie jednotky dĺžky (zdroj: [3], s. 32)

Po jednotke meter je zavedená meracia jednotka centimeter, jej označenie, vzťah s metrom a meracie prostriedky, ktoré sa používajú na meranie s presnosťou na centimetre (rysovací trojuholník, pravítko, skladací meter, krajčírsky meter, zvinovací meter). Určujú rozmery predmetov a dĺžky úsečiek s presnosťou na centimetre a rysujú úsečky s presnosťou na centimetre. Používajú zmiešané jednotky dĺžky napr. na určenie telesnej výšky (napr.).

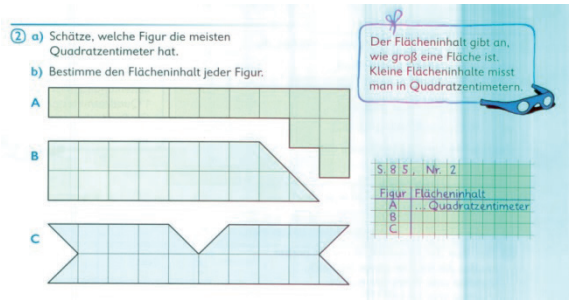


Obr. 9: Meranie dĺžky úsečky s presnosťou na centimetre (zdroj: [3], s. 34)

V treťom ročníku je zavedená jednotka kilometer a jej vzťah s metrom, pričom sa využíva zápis hodnoty dĺžky v tvare desatinného čísla. Ako prostriedok na meranie vzdialenosti v kilometroch je prezentovaný tachometer na bicykli a v aute. Následne sú sprístupnené jednotky decimeter a milimeter. Jednotlivé vzdialenosti a veľkosti sú prezentované prostredníctvom jednej rozmerovej jednotky (v tvare prirodzeného, desatinného a zmiešaného čísla, napr.) a zmiešaných jednotiek (napr.).

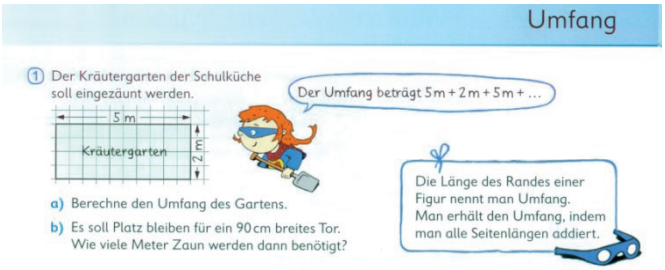
1.4. Meranie rovinných útvarov

Rovinné útvary merajú žiaci prvýkrát vo štvrtom ročníku. Najprv sa zaoberajú problematikou merania obsahu rovinných útvarov. Obsah je definovaný ako veľkosť plochy rovinného útvaru (počet jednotkových štvorcov), ktorý je umiestnený v štvorcovej sieti. Ako základná jednotka na meranie obsahu je používaný centimeter štvorcový. Centimeter štvorcový je prezentovaný ako štvorec, ktorý je 1cm dlhý a 1cm široký. Okrem jednotky centimeter štvorcový je sprístupnená aj jednotka meter štvorcový ako štvorec so stranou veľkosti 1 m. Žiaci určujú obsah rovinných útvarov, ktoré majú tvar štvorca, obdĺžnika, pravouhlého trojuholníka a útvarov z nich zložených.



Obr. 10: Obsah rovinného útvaru (zdroj: [5], s. 85)

Hneď po problematike merania obsahu je zavedené meranie obvodu rovinných útvarov. Meranými objektmi sú štvorec, obdĺžnik a útvary z nich zložené. Obvod je definovaný ako súčet dĺžok strán daného útvaru.



Obr. 11: Obvod rovinného útvaru (zdroj: [5], s. 87)

1.5. Meranie hmotnosti

Meranie hmotnosti je zavedené v treťom ročníku tak, že sú súčasne sprístupnené jednotky kilogram a gram, ich označenie a vzájomný vzťah. Ako prostriedky na určovanie hmotnosti sú prezentované rovnoramenné váhy so závažiami, osobná váha, kuchynská a priemyselná váha. Princíp práce rovnoramenných váh je využívaný pri určovaní hmotnosti objektu a pri propedeutike riešenia lineárnej rovnice o jednej neznámej typu , pričom *a*, *b* sú prirodzené čísla a *x* je neznáma.



Obr. 12: Propedeutika riešenia rovníc s využitím rovnoramenných váh (zdroj: [4], s. 70)

Vo štvrtom ročníku je zavedená aj jednotka tona, jej označenie a vzťah s kilogramom. Analogicky ako pri problematike merania dĺžky sú jednotlivé hodnoty hmotnosti prezentované prostredníctvom jednej rozmerovej jednotky (v tvare prirodzeného, desatinného a zmiešaného čísla, napr.) a zmiešaných jednotiek (napr.).

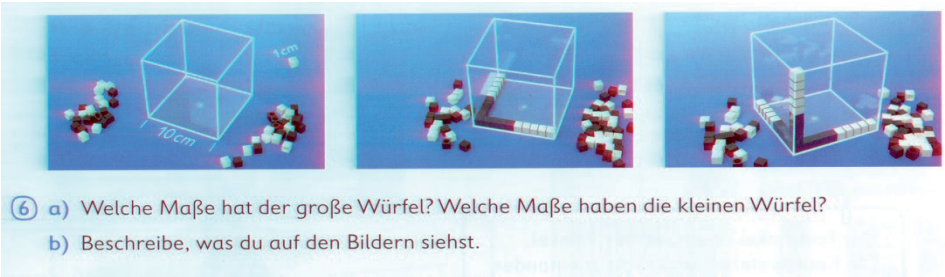
1.6. Meranie objemu

Meranie objemu je zavedené vo štvrtom ročníku a v prvej etape je zamerané na určovanie objemu kvapalín (vody). Ako meracie jednotky sú sprístupnené liter a mililiter. Následne je prostredníctvom pokusu prezentovaný vzťah medzi objemom a hmotnosťou (jeden liter vody sa zmestí do nádoby tvaru kocky s hranou 10 cm, pričom hmotnosť takéhoto množstva vody je jeden kilogram).



Obr. 13: Meranie objemu a hmotnosti (zdroj: [5], s. 66)

Druhá etapa je zameraná na propedeutiku objemu kvádra. Žiaci určujú počet kociek s hranou 1 cm potrebných na postavenie kvádra s danými rozmermi. Základnou jednotkou je vždy jednotková kocka s hranou 1 cm nazvaná kubický centimeter.



Obr. 14: Propedeutika objemu kvádra a kocky (zdroj: [5], s. 67)

2. Meranie v matematickom kurikule na Slovensku

Na Slovensku je meranie súčasťou tematického celku Geometria a meranie. Obsah vzdelávania je v učebnom predmete matematika rozdelený na päť tematických okruhov. Toto členenie sa zachováva vo všetkých stupňoch vzdelávania, pričom na každom stupni nemusí byť explicitne zastúpený každý z týchto tematických okruhov: Čísla, premenná a počtové výkony s číslami; Postupnosti, vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy; Geometria a meranie; Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika; Logika, dôvodenie, dôkazy.

V predmete matematika sa žiaci venujú len meraniu dĺžky úsečky a obvodu rovinných útvarov. Zavedené sú štandardizované jednotky mm, cm, dm, m, km. (Štátny vzdelávací program. Matematika. Príloha ISCED 1).

S problematikou merania sa žiaci na primárnom stupni vzdelávania stretnú aj v predmete prírodoveda, kde sa zaoberajú meraním času, objemu a hmotnosti. Čas sa objavuje v predmete prírodoveda v nasledovných intenciách (odporúčané pre 1. resp. 2. ročník):

- Ročné obdobia, Zmeny v prírode počas ročných období, Prejavy veku rastlín;
- Meranie času pomocou pravidelne sa opakujúcich javov, Kyvadlo;

- Presýpacie hodiny, Slnečné hodiny;
- Kalendár, Rok, Mesiace roka, Týždeň, Pracovné dni a dni oddychu;
- Meranie času hodinami, Hodina, minúta, sekunda;
- Objektívny a subjektívny čas.

Meranie objemu a hmotnosti je v predmete prírodoveda spracované v podobe (odporúčané pre 2. resp. 3. ročník):

- Meranie objemu látok odmerným valcom;
- Meranie hmotnosti látok rovnoramennými váhami.

Meranie peňažných prostriedkov je zase súčasťou tzv. prierezových tém, ktoré môžu byť inkorporované aj do predmetu matematika.

3. Záver

Analýza kurikulárnych dokumentov na Slovensku a v Nemecku ukázala rôzne prístupy vo vzdelávaní žiakov mladšieho školského veku v tematickej oblasti Geometria a meranie. V slovenských podmienkach je oblasť merania zúžená len na prácu s jednotkami dĺžky (meranie dĺžok úsečiek, meranie obvodu vybraných rovinných útvaroch). V Nemecku je danej problematike venovaný samostatný tematický celok, v ktorom sa žiaci venujú problematike merania peňažných hodnôt, času, dĺžky, obvodu a obsahu vybraných rovinných útvarov, meraniu hmotnosti a meraniu objemu telies. To, že matematické vzdelávanie na Slovensku v oblasti Geometria a meranie by nemalo byť zúžene len na „geometrické meranie“ potvrdzujú aj medzinárodné štúdie. Štúdia TIMSS pri testovaní z matematiky využíva v úlohách nielen vedomosti z oblasti merania dĺžok, ale aj poznatky z iných oblasti merania, napr. času (napr. TIMSS 2011 - úloha číslo 6; [7], s. 105), hmotnosti (napr. TIMSS 2007, úloha číslo 6; [6], s. 93). Aj z tohto dôvodu by bolo vhodné rozšíriť matematickú prípravu žiakov mladšieho školského veku v oblasti merania o nové témy. Vzorom by mohlo byť napr. matematické kurikulum na primárnom stupni vzdelávania v Nemeckej spolkovej republike. Vhodnou inšpiráciou na inováciu vzdelávacieho procesu na primárnom stupni vzdelávania na Slovensku sú aj práce A. Prídavkovej (2013), I. Scholtzovej (2013), E. Šimčíkovej a J. Kresilu (2013), B. Tomkovej (2013) a A. Vašutovej (2013).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *VEGA 1/1230/12 Komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie na Slovensku a v zahraničí v kontexte kurikulárnej transformácie vzdelávania na ZŠ a medzinárodných výskumov OECD PISA a IEA TIMSS.*

Literatúra

Bildungsstandards für Mathematik Grundschule – Klassen 2, 4. [online]. [cit. 27. augusta 2014]. Dostupné z: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/bildungsstandards/GS/GS_M_bs. pdf.

HEINZE, K., MANTEN, U. a HÜTTEN, G., 2012. *Super M. Mathematik für alle. Schülerbuch 1 mit Kartonbeilagen*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN 978-3-06-081337-7.

HEINZE, K., MANTEN, U. A HÜTTEN, G., 2011. *Mathematik für alle. Schülerbuch 2 mit Kartonbeilagen*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN 978-3-06-081338-4.

HEINZE, K., MANTEN, U. a HÜTTEN, G., 2012. *Super M. Mathematik für alle. Schülerbuch 3 mit Kartonbeilagen.* Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN 978-3-06-081339-1.

HEINZE, K., MANTEN, U. a HÜTTEN, G., 2012. *Super M. Mathematik für alle. Schülerbuch 4 mit Kartonbeilagen*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN 978-3-06-081340-7.

MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., a FOY, P., 2009. TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. [online]. TIMSS & PIRLS, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. [cit. 20. októbra 2014]. Dostupné z: http://timss.bc.edu/timss2007/PDF/TIMSS2007_International MathematicsReport.pdf.

MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., FOY, P. a ARORA, A., 2012. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. [online]. TIMSS & PIRLS, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. [cit. 20. októbra 2014]. Dostupné z: http://timss.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_ Mathematics_FullBook.pdf.

PRÍDAVKOVÁ, A., 2013. Úlohy s elementmi štatistiky v matematike primárnej školy. In: *Acta mathematica 16.* Nitra: Fakulta prírodných vied UKF v Nitre. s. 173-178. ISBN 978-80-558-0365-4.

SCHOLTZOVÁ, I., 2013. Začiatky matematickej edukácie v oblasti geometrie na Slovensku a Írskej republike. In: *Matematika v primárnej škole – rôzne cesty, rovnaké ciele*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 225-229. ISBN 978-80-555-0765-1.

ŠIMČÍKOVÁ, E., KRESILA, J., 2013. Vzdelávanie žiakov 1: ročníka základnej školy v predmete matematika v Japonsku. In: *Matematika v primárnej škole – rôzne cesty, rovnaké ciele*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 230-235. ISBN 978-80-555-0765-1.

TOMKOVÁ, B., 2013. Matematické vzdelávanie žiakov základnej školy v Chorvátsku. In: *Matematika v primárnej škole – rôzne cesty, rovnaké ciele*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 246-250. ISBN 978-80-555-0765-1.

TOMKOVÁ, B., 2013., 2013. Matematické vzdelávanie 6-10 ročných žiakov vo Francúzsku. In: *Matematika v primárnej škole – rôzne cesty, rovnaké ciele*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 251-255. ISBN 978-80-555-0765-1.

VAŠUTOVÁ, A., 2013. Matematické vzdelávanie vo Fínsku. In: *Matematika v primárnej škole – rôzne cesty, rovnaké ciele*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 266-270. ISBN 978-80-555-0765-1.

ŠVP MATEMATIKA (*Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca* s *informáciami) PRÍLOHA ISCED 1.* [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 20. októbra 2014]. Dostupné z: www.statpedu.sk.

ŠVP PRÍRODOVEDA (*Vzdelávacia oblasť: Príroda a spoločnosť) PRÍLOHA ISCED 1*. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 20. októbra 2014]. Dostupné z: www.statpedu.sk.

Kontakt

Mgr. Marek Mokriš, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
marek.mokris@pf.unipo.sk

OZVUČENÉ CESTY DO MATEMATIKY – VYUČOVANIE MATEMATIKY VYUŽITÍM HUDOBNÝCH AKTIVÍT

SOUNDING WAYS INTO MATHEMATICS – MATHEMATICAL EDUCATION USING MUSICAL ACTIVITIES

Alena PRÍDAVKOVÁ – Edita ŠIMČÍKOVÁ

Abstrakt

Ozvučené cesty do matematiky – je názov medzinárodného edukačného projektu LLP Comenius, ktorého základnou ideou je zvýšenie motivácie k učeniu sa matematiky využitím aktivít vytvorených na hudobnej báze. Jedným z cieľov práce na projekte je tvorba portfólia aktivít, hier a *činností hudobného charakteru, ktoré budú mať konkrétne využitie vo vyučovaní matematiky v skupine žiakov mladšieho školského veku. Jednotlivé námety sú navrhované v kontexte s obsahom vyučovacieho predmetu matematika a zároveň sú vytvárané možnosti ich implementácie do matematickej edukácie na primárnom stupni vzdelávania.*

Kľúčové slová: vyučovanie matematiky, hudobné aktivity, primárna škola

Abstract

Sounding ways into mathematics – it is the titles of international education project LLP Comenius, which main idea is increasing motivation to learning mathematics using musical activities. One of the project aims is creation of sets musical activities, games, which can be used in primary school mathematical education. The activities are created in the mathematical curriculum context and proposals of their implementation to education are created.

Key words: mathematical education, musical activities, primary school

1. Východiská a aktivity projektu Comenius

Prešovská *univerzita v Prešove je jednou z organizácií, ktoré participujú na riešení medzinárodného edukačného projektu v schéme LLP* Comenius. Iniciátormi medzinárodného projektu *European Music Portfolio 2 – Sounding Ways into Mathematics (EMP-M) sú švajčiarski hudobní pedagógovia a výskumníci. Nadväzuje na úspešne ukončený projekt, ktorý bol zameraný na vyučovanie cudzieho jazyka s podporou hudby. Realizácia projektu je naplánovaná na obdobie rokov 2013-2016 a participujú na ňom organizácie z niekoľkých krajín (Švajčiarsko, Nemecko, Veľká Británia, Španielsko, Grécko, Rumunsko a Slovensko). Partneri zo Švajčiarska a Nemecka sú jeho hlavnými organizátormi a manažérmi.*

Jedným z cieľov projektu je zvýšiť úroveň matematickej gramotnosti dievčat, ako aj *žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ďalším zámerom je vytvoriť a overiť nové prístupy vo vyučovaní matematiky prostredníctvom hudobných činností. Autori projektu uvádzajú, že pohyb a zvuk sú dobrým zdrojom námetov využívajúcich konceptuálne prístupy* vo vyučovaní matematiky (EMP-Maths). Integrované vyučovanie matematiky a hudobnej výchovy prispieva aj k rozvoju schopnosti učiť sa.

Výstupmi projektu bud*ú: súbor aktivít hudobného charakteru, príručka pre učiteľov,* e-learningový kurz, kde budú sprístupnené vytvorené návrhy.

Ako *už bolo spomenuté, zvuk a* pohyb predstavujú kľúčové elementy pri vytváraní konceptov v matematike a naopak, matematické schopnosti pomáhajú lepšie porozumieť hudbe. Prvotné predstavy o elementárnych pojmoch v matematike sa v myslení dieťaťa začínajú formovať prostredníctvom aktivizujúcich, manipulatívnych činností, cez vlastnú skúsenosť. Poznávací proces prebieha od izolovaných modelov matematických pojmov, cez generické modely až ku abstrakcii. Poznatky vznikajú v mysli každého dieťaťa a predstavujú individuálne konštrukty (Hejný - Kuřina, 2001). Ako uvádza Kopčáková (2014, s. 48) „pohyb a hra na jednoduché hudobné nástroje rozvíjajú priestorovú orientáciu a pamäť, improvizácia prispieva k rozvoju tvorivosti a divergentného myslenia“. Pamäť, priestorová orientácia, divergentné myslenie sú dôležitými konštruktmi aj pri rozvoji matematických schopností.

Skúsenosti z praxe ukazujú, že učitelia nie sú v mnohých prípadoch na interdisciplinárnu edukáciu odborne pripravení. Uvedená skutočnosť je zrejme dôsledkom toho, že proces vyučovania, edukačné postupy, metódy sú vo väčšine prípadov skúmané separovane. Nie je tomu inak ani v prípade matematiky a hudobnej výchovy, čoho dôkazom je aj to, že existuje málo výskumov zaoberajúcich sa problematikou interdisciplinárnych vzťahov medzi spomenutými vyučovacími predmetmi.

Základná myšlienka projektu vychádza z tvrdenia, že sprístupňovanie matematických schopností, ale aj motivácia žiakov k učeniu sa matematiky, *môžu byť posilnené p*rostredníctvom medzipredmetových aktivít, vytvorených na hudobnej báze. Vo všetkých partnerských krajinách prebiehala v ostatnom období kurikulárna transformácia obsahu vyučovania. Za dôležitú súčasť tohto procesu sa považuje nielen zmena obsahu, ale aj špecifikácia a formulácia kompetencií, úprava a zmeny metód a prostriedkov vzdelávania, pričom didaktické prostriedky používané vo vyučovaní (aj matematiky) by mali mať predovšetkým „podpornú“ a motivačnú funkciu.

2. Základné ciele projektu zameraného na vyučovanie matematiky využitím hudby

Prioritným cieľom projektu je

- zvýšiť kvalitu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov primárnej školy ako aj kontinuálneho vzdelávania učiteľov z praxe vytvorením a realizáciou kurzov ďalšieho profesijného rozvoja učiteľov primárnej školy (Continual Professional Development – ďalej CPD kurz).

Vzdelávací program bude vychádzať z interdisciplinárneho vyučovania matematiky využitím hudby. Postupne bude vytvárané portfólio *úloh, aktivít, činností a hier hudobného charakteru ako podporný učebný materiál na vyučovanie matematiky.*
Ďalším kľúčovým cieľom projektu je

- vytvoriť inovatívne riešenia prístupné pre učiteľov a inovovať tak vyučovanie matematiky využitím nových prístupov vychádzajúcich z hudobných aktivít (http://maths.emportfolio.eu/).

Vytvorené materiály budú pre učiteľov k dispozícii v printovej aj v elektronickej forme, navyše časť návrhov bude prispôsobená národnému kurikulu *v Slovenskej republike.*

Problematika, ktorá bude riešená v rámci projektu je na Slovensku aktuálna, predovšetkým z pohľadu prebiehajúcej kurikulárnej reformy školského vzdelávania (od školského roku 2008/2009). Výstupy vzdelávania na jednotlivých stupňoch sú formulované, okrem výkonových štandardov, aj vo forme dosiahnutých kompetencií v každej vzdelávacej oblasti. Z nášho pohľadu bude možné navrhované metódy a prístupy k vyučovaniu matematiky využiť v rámci matematickej pregraduálnej prípravy učiteľov primárnej školy na PF PU. Máme taktiež vytvorené podmienky na overenie metód vyučovania aj priamo v edukačnej realite na základných školách. Aktivity, zbierky úloh a výsledky projektu budú prezentované odbornej a učiteľskej verejnosti rôznymi formami (konferencie, semináre, odborné články, kurzy na PF PU).

3. Projektové aktivity na Pedagogickej fakulte PU v Prešove

Členovia riešiteľského tímu z Prešovskej univerzity Pedagogickej fakulty v úvodnej fáze projektu pristúpili k analýze obsahu vyučovacieho predmetu matematika z pohľadu vyšpecifikovania tém, pri vyučovaní ktorých by bolo vhodné zaradiť aktivity s hudobným kontextom. Postupne sú vytvárané rytmické a hudobné aktivity, piesne s matematickým námetom. Tie sú zaradené ku konkrétnej téme obsahu vyučovacieho predmetu matematika na primárnom stupni vzdelávania. Cieľom tejto etapy práce na projekte je vytvoriť návrhy aktivít pre všetky tematické okruhy matematiky vo všetkých štyroch ročníkoch 1. stupňa základnej školy. K jednotlivým aktivitám sú postupne formulované kognitívne a afektívne ciele, odporúčaný ročník a nakoniec aj kompetencie, ktoré sa danou činnosťou rozvíjajú.

Medzi cieľmi projektu sú zadefinované aj diseminačné aktivity – napríklad aj medzi študentmi – budúcimi učiteľmi primárnej školy. Vytvorené aktivity budú aplikované vo vyučovaní matematických disciplín zaradených v študijných programoch v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia. Na druhej strane bude vytvorený priestor aj pre študentov, ktorí budú mať možnosť návrhy vytvárať v rámci písania záverečných (bakalárskych a diplomových) prác.

4. Ukážky matematických aktivít s hudobným kontextom

V ďalšej časti príspevku je priestor venovaný prezentácii ukážok niektorých vytvorených návrhov aktivít s hudobným základom, ktoré je možné zaradiť do vyučovania matematiky. Pri každom návrhu sú vyšpecifikované identifikátory: téma matematického kurikula, pri vyučovaní ktorej je možné aktivitu zaradiť, odporúčaný ročník prvého stupňa základnej školy, kompetencie, ktoré sa pri realizácii danej aktivity rozvíjajú a nakoniec opis realizácie aktivity.

Ukážka 1

Téma: Číselný rad 1 – 10
Ročník: 1.
Kompetencie: rozoznáva stúpajúcu a klesajúcu postupnosť čísel
Aktivita: Spievame španielsku ľudovú pieseň *Počítadlová* so slovenským textom na upevnenie číselného radu 1-10:

Jeden tralala, dva tralala, tri, štyri, päť a šesť tralala,
sedem tralala, osem tralala, deväť, desať prstov mám.
Jeden tralala, dva tralala, tri, štyri, päť a šesť tralala,
sedem tralala, osem tralala, deväť, desať guliek mám.
Jeden tralala, dva tralala, tri, štyri, päť a šesť tralala,
sedem tralala, osem tralala, deväť, desať jabĺk mám.
Žiaci spievajú pieseň po jednotlivých slohách v skupinách, pritom ukazujú daný počet na prstoch, na kartách s bodkami, na interaktívnej tabuli a pod.
V obmene piesne budú spievať klesajúci číselný rad v texte:
Desať tralala, deväť tralala, osem, sedem, šesť a päť tralala,
štyri tralala, tri tralala, dva a jeden banán mám.(dve a jednu kocku mám, jedno pero mám).

Ukážka 2
Téma: sčítanie prirodzených čísel v obore do 10
Ročník: 1.
Kompetencie: vykonáva spamäti základné počtové operácie
Aktivita: Na upevnenie sčítania v prvom ročníku základnej školy (základný spoj 5+2) si zaspievame pieseň *Piatok to je piaty deň* (Šimčík, 2012).
Piatok to je piaty deň,
je to málo na týždeň.
Dva dni ešte pridáme
a týždňa sa dočkáme.
Päť pracovných, dva na oddych.
Najprv práca, potom oddych.
Zmestí sa do sedmičky
ten náš týždeň celučký.

Ukážka 3
Téma: pamäťové násobenie a delenie prirodzených čísel
Ročník: 3., 4.
Kompetencie: vykonáva spamäti základné počtové operácie
Aktivita: Žiaci sedia v kruhu na stoličkách. Jeden žiak určený učiteľom náhodným výberom vysloví/zaspieva jedno z čísel 0-10. Ukáže na iného žiaka, ktorý vysloví/zaspieva vopred dohodnuté číslo (1-10) a zároveň určí gestom tretieho žiaka, ktorý vysloví/zaspieva súčin týchto čísel. Ak je súčin správny, všetci sediaci v kruhu potvrdia správnosť výsledku potleskom (lúskaním, plieskaním) v rytme, v akom sa postupovalo predtým. Ak výsledok nebol správny, žiaci reagujú podupom tiež v rytme. Učiteľ znovu vyberie žiaka a činnosť pokračuje, kým sa nevymenujú všetky násobky daného čísla (3-**4**-12, 6-**4**-24, 9-**4**-36), alebo kým činnosť neukončí napr. únava a nechuť žiakov pokračovať.
Aktivitu je možné meniť z hľadiska matematiky aj z hľadiska hudobnej výchovy. Postup je ten istý, ale neurčíme vopred číslo, ktorým budeme násobiť, necháme to na výbere určeného žiaka, čo je náročnejšie na koncentráciu pozornosti ostatných (5-3-15, 7-8-56, 9-6-54). Možno zadať aj požiadavku, aby spievaná melódia pri každej trojici čísel mala stúpajúci charakter.
Podobne možno aplikovať pravidlá aktivity aj pri matematickej operácii delenie, ale trojice čísel (27-3-9, 32-4-8, 60-10-6) je potrebné spievať ako klesajúcu melódiu.

Ďalšie obmeny a pravidlá môžu navrhnúť aj samotní žiaci, je potrebné rešpektovať vek a schopnosti žiakov (napr. spievame melódiu durovú alebo molovú).

Ukážka 4

Téma: stúpajúca, klesajúca postupnosť čísel

Ročník: 2., 3.

Kompetencie: rozoznáva stúpajúcu a klesajúcu postupnosť čísel, objavuje pravidlo tvorby postupnosti a pokračuje v tvorení jej ďalších prvkov

Aktivita I*:* Žiaci sa postavia do kruhu tak, aby ľavá ruka smerovala do kruhu a pravá von z kruhu. Všetci budú chodiť v rytme za sprievodu úderov na ozvučné paličky a nahlas vyslovovať číselný rad od 20 do 40, pričom na každé párne číslo dupnú pri chôdzi silnejšie. V danom rytme urobia čelom vzad a činnosť sa opakuje, ale číselný rad bude klesajúci od 40 do 20. Aktivitu možno realizovať v tejto vekovej kategórii v ľubovoľnom intervale číselného radu do 100 pre párne aj nepárne čísla. Po upevnení párnych (nepárnych) čísel môžu žiaci v skupinách vymyslieť melódiu na 5 až 8 párnych (nepárnych) čísel v rade za sebou a prezentovať svoje melódie. Keďže žiaci tejto vekovej kategórie majú tendenciu opakovať po spolužiakoch melódiu, resp. pri prezentácii zabudnúť na svoju, kým na nich príde rad, ideálne by bolo nahrať si svoje melódie (notový zápis je neprimeraný ich schopnostiam).

Aktivita II*:* Žiaci sedia v laviciach ako pri bežnom vyučovaní. Učiteľ navrhne postupnosť čísel (pre 2. ročník ZŠ) *15, 16, 14, 15, 13, 14,....*Úlohou žiakov je odhaliť pravidlo postupnosti a doplniť jej ďalších členov, ale zároveň spievame - pri zvyšovaní člena postupnosti o 1 budeme využívať vyšší tón, pri znižovaní o dve budeme využívať nižší tón. Učiteľ zaspieva prvého člena postupnosti – zadá tón. Potom môžu spievať všetci žiaci po jednom čísle, alebo sa trieda rozdelí na dve skupiny – jedna spieva číslo zväčšené o 1, druhá číslo zmenšené o 2.

5. Záver

Prínos projektu je nielen v zavedení nových postupov do vyučovania matematiky, ale aj v posilnení postavenia hudobnej edukácie, ktoré je v posledných desaťročiach oslabované (Kopčáková, 2014). Úspech projektu bude v značnej miere závisieť aj od ochoty učiteľov primárneho vzdelávania participovať na školeniach v rámci CPD kurzov, ktorých cieľom bude zvýšiť kvalitu ďalšieho profesijného rastu pedagógov. Mali by to byť odborníci v oboch oblastiach – rovnako v hudobnej výchove aj v matematike, aby dokázali vniknúť do podstaty a zároveň aplikovať navrhnuté aktivity v praxi pri vyučovaní matematiky. Výstupom projektu, z pohľadu ďalšej cieľovej skupiny - žiakov, by malo byť zvýšenie ich motivácie k učeniu sa matematiky, ale na druhej strane aj posilnenie postoja k hudobnej výchove.

Projekt má pridanú hodnotu z pohľadu prezentácie možností integrácie matematiky a hudobnej výchovy, čo, podľa nášho názoru, ocenia predovšetkým učitelia základných škôl.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom projektu

COMENIUS 538547-LLP-1-2013-1-CH-COMENIUS-CMP: European Music Portfolio - Maths "Sounding Ways Into Mathematics" - EMP Maths.

Literatúra

BÁLINT, Ľ. et al. Štátny vzdelávací program matematika (vzdelávacia oblasť: matematika a práca s informáciami). Príloha ISCED 1. Bratislava: ŠPÚ, 2009. Dostupné na http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/matematika_isced1.pdf

HAUSER, J. et al. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike – ISCED 1 – Primárne vzdelávanie.* Bratislava: ŠPÚ, 2008. Dostupné na internete: http://www1.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/isced1_jun30.pdf

HEJNÝ, Milan - KUŘINA, František, 2001. *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy* k *vyučování.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-581-4.

KOPČÁKOVÁ, Slávka, 2014. Ozvučenie cesty do matematiky – nové úlohy a možnosti pre hudobnú výchovu. In: *Múzy v škole.* Roč. 19, č. 1-2, s. 43-49. ISSN 1335-1605.

ŠIMČÍK, Daniel, 2012. *Staronová spievaná abeceda*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-05-4.

Lifelong Learning Programme Application Form, 2013, *Sounding Ways Into Mathematics – EMP- Maths*. http://maths.emportfolio.eu/

Kontakt

doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovensko
alena.pridavkova@unipo.sk

PaedDr. Edita Šimčíková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovensko
edita.simcikova@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

ÚSKALIA FRANCÚZSKEHO JAZYKA PRI ROZŠIROVANÍ OBORU PRIRODZENÝCH ČÍSEL OD 1 DO 100

COMPARATION OF CREATION OF NUMERICAL CONCEPTS IN SLOVAK AND CROATIAN MATHEMATICS TEXTBOOKS

Blanka TOMKOVÁ

Abstrakt

Vytváranie číselných predstáv patrí vo Francúzsku, rovnako ako v iných krajinách sveta, k nosným témam matematiky na primárnom stupni edukácie. Spoznávanie prirodzených čísel je rozdelené na niekoľko etáp a jeho idea vyplýva z psychologického pojmu známeho v anglosaských krajinách ako „*subitizing*“ – určovanie počtu náhľadom. Postup a spôsob rozširovania číselného oboru je podmienený špecifickosťou názvoslovia čísel vo Francúzsku, filozofiou vzdelávania, ako aj autorským kolektívom.

Kľúčové slová: číselné predstavy, Francúzsko, primárna edukácia

Abstract

Creating numerical concepts in France (and in other countries) is central theme of mathematics at the primary level of education. Exploring natural numbers is divided into several phases and its idea arises from a psychological concept known in Anglo-Saxon countries as „subitizing“ - the determination of preview. The specificity nomenclature of numbers in France, philosophy of education, as well as the team of authors of textbooks have an impact on the procedure and means of expanding the natural numbers.

Key words: numerical concepts, France, primary education

1. Kurikulum matematiky primárnej školy vo Francúzsku – číselné predstavy

Vzdelávanie v základných školách (*L´*école *primaire*) vo Francúzsku zodpovedá prvému stupňu základnej školy na Slovensku a trvá päť rokov. Skladá sa z týchto úrovní:

- prípravný kurz (*le cours préparatoire – CP*) – druhý rok 2. cyklu,
- základný kurz 1 (*le cours élementaire – CE1*) – tretí rok 2. cyklu,
- základný kurz 2 (*le cours élementaire – CE2*) – prvý rok 3. cyklu,
- stredný kurz 1 (*le cours moyen 1 – CM1*) – druhý rok 3. cyklu,
- stredný kurz 2 (*le cours moyen 2 – CM2*) – tretí rok 3. cyklu.

Dĺžku školského roka stanovuje Ministerstvo školstva (*ministère de l‘Éducation nationale*). Vyučovanie na základnej škole je rozdelené do 24 hodín výučby v rámci deviatich poldní.

Časová dotácia povinných a voliteľných predmetov podľa jednotlivých ročníkov je uvedená v dokumente nazvanom *Učebný plán a učebné osnovy primárneho vzdelávania* (*Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*). Jeho súčasťou je aj charakteristika jednotlivých cyklov edukácie z pohľadu kompetencií očakávaných na konci každého cyklu, obsahových a výkonových štandardov

Obsahové štandardy pre základnú školu sú vytvorené pre všetky povinné predmety, výkonové štandardy sú v základnej škole spracované pre francúzsky jazyk a matematiku.

V predmete matematika je **obsahový štandard** základnej školy členený na štyri témy.

- Čísla a počítanie,
- Geometria,
- Veľkosti a meranie,
- Spracovanie dát.

V 2. cykle (*cycle des apprentissages fondamentaux* – programy *CP* a *CE1*) je prioritným cieľom znalosť čísel a zručnosť pri počtových operáciách. Dôležitá je automatizácia pamäťového počítania. Všetky aktivity a činnosti sú ale prepojené s praktickým životom a mali by byť podložené porozumením žiaka.

Čísla a počítanie – Žiaci sa učia desiatkovú sústavu v obore do 1000. Počítajú po skupinách, určujú postupnosť čísel, usporadúvajú a upravujú. Počítajú spamäti a pomocou tabuliek na sčítanie a násobenie (2,3,4 a 5), učia sa operácie sčítania, odčítania, násobenia a učia sa riešiť problémy využívajúce tieto operácie.. Pomocou úloh využívajúcich zoskupovanie a rozdeľovanie množstva propedeuticky pristupujú k operácii delenia v obore do 100. Každodenný tréning v pamäťového počítania im umožňuje prehĺbiť znalosti o prirodzených číslach a ich vlastnostiach.

V 3. cykle (*cycle des approfondissements* – programy *CE2* až *CM2*) má žiak obohatiť svoje vedomosti, získať nové nástroje na riešenie matematických úloh, automatizovať naučené matematické postupy, pochopiť ich význam, využiť ich v praktickom živote a pripraviť žiaka na prechod na vyšší stupeň školy.

Čísla a počítanie – pokračuje oboznamovanie s číslami až do miliardy, ale môžu sa stretnúť aj s číslami väčšími ako miliarda.

Prirodzené čísla

Žiaci spoznávajú princíp desiatkovej pozičnej číselnej sústavy; učia sa pomenovať a zapísať číslice v prirodzenom čísle; porovnávať a usporiadať prirodzené čísla, vyznačiť čísla na číselnej osi, správne používať relačné znaky „>“ a „<“; spoznávajú aritmetické vzťahy medzi číslami v bežnom jazyku: dvojnásobok, polovica, štvornásobok, štvrtina, trojnásobok, tretina a pojem -krát.

Desatinné čísla a zlomky

Obsahom sú základné a desatinné zlomky: zápis zlomkov, umiestnenie zlomku medzi dve po sebe idúce prirodzené čísla, zápis zlomku ako súčtu celej časti a desatinnej časti – zlomku (*2/7 = 0 + 2/7*, *7/3 = 2 + 1/3*), zápis zlomku ako súčet dvoch zlomkov, alebo ako súčet dvoch zlomkov s rovnakým menovateľom. Desatinné čísla majú žiaci slovne pomenovať a písomne zapísať, určiť hodnotu číslice v závislosti od jej polohy, prepísať desatinné čísla na desatinný zlomok a naopak (napríklad *1,12 je 1 + 1/10 + 2/100*), majú vedieť porovnávať a usporiadať

desatinné čísla, vyznačiť ich na číselnej osi, zaokrúhľovať čísla na desiatky, jednotky, desatiny a stotiny.

Počítanie

Spamäti: Žiaci využívajú tabuľky na sčítanie a násobenie. Každodenne si precvičujú pamäťové počítanie v rámci štyroch operácií, čo podporuje osvojenie si čísel a ich vlastností.

Písomné: Je nevyhnutné dokonalé zvládnutie algoritmov písomného počítania.

Na kalkulačke: Žiaci majú počítať na kalkulačke v závislosti od náročnosti a efektivity výpočtu.

Riešenie problémov

Riešenie problémov spojených so životnými skúsenosťami pomáha žiakom prehĺbiť znalosti o číslach v danom obore, posilniť význam matematických operácií v praxi, rozvíjať disciplínu a ochotu odôvodňovať postupy riešenia.

2. Analýza číselných predstáv v obore prirodzených čísel (1-100)

Na analýzu sprístupnenia a osvojenia si pojmov matematiky v 1. – 4.ročníku základnej školy sme zvolili učebné texty *J´apprends les maths* vydavateľstva Retz, autorského kolektívu Rémiho Brissiauda. Pre každý ročník bol vytvorený žiacky zošit, elektronická učebnica a učebnica pre učiteľa. Výhodou je elektronická dostupnosť žiackeho zošita.

Keďže školský rok vo Francúzsku je rozdelený do piatich pracovných období (rozdelených štyroma obdobiami prázdnin), je tomu prispôsobené aj grafické značenie učebnice (resp. pracovného zošita). Jednotlivé obdobia - periódy sú odlíšené farebne a zakončené *Záverečným zhrnutím* (*Bilan terminal*). Sprievodcami v učebnici sú rôzne postavičky a kamaráti – Dédé, Perine, Patti, veverica, Claire, Karim, Picbille (mimozemšťan s priateľmi Maxibille a Minibille), robot Géom – riešiaci úlohy z geometrie a samozrejme učiteľ/ učitelka.

2.1. Rozširovanie číselného oboru prirodzených čísel 1 – 100

Rozširovanie číselného oboru prirodzených čísel je obsahom učiva matematiky prvého ročníka. Žiaci sa naučia zapísať, prečítať a vysloviť prirodzené čísla v obore do 100. Postup a spôsob zoznamovania sa s jednotlivými číslami je podmienený špecifickosťou názvoslovia čísel vo Francúzsku, filozofiou vzdelávania ako aj autorským kolektívom.

Pri zavádzaní čísel metodická príručka odporúča učiteľom vychádzať z poznatkov a skúseností detí z materskej školy. Využívajú sa rôzne riekanky, básničky a pesničky (*Les Lapins copains*, *Les cinq fréres*, ...). Spoznávanie prirodzených čísel je rozdelené na niekoľko etáp a vychádza z teórie známej pod pojmom „*subitizing*“ – určovanie počtu náhľadom. Autori využívajú jednak konceptuálne určovanie počtu (*conceptual subitizing*) ako aj procesuálne (*procesual subitizing*), ktoré je spojené s vytváraním menších skupín a ich kompozíciou.

Etapy rozširovania množiny prirodzených čísel v obore do 100:

1. **Prirodzené čísla do 5**

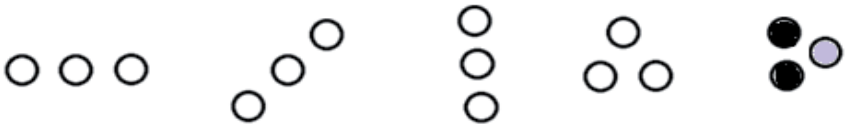
Autori predpokladajú, že počet prvkov 1-3 deti zväčša rozlišujú pohľadom, pri číslach 4 a 5 už niektoré počítajú po jednom. Aby posilnili vnímanie prirodzeného čísla ako kardinálneho čísla využívajú dekompozíciu sčítaním, ktorú deti ústne ovládajú, napr. *5 je 4 a 1*, alebo *2 a 1 a 2*. Určovať počet predmetov možno vykonávaním rôznych činností, prípadne vytváraním navzájom ekvivalentných skupín. V školách sú prevažne využívané dva štruktúrované modely – základom je buď číslo 5 (spôsob Patti, Dédé, Picbille) alebo číslo 2 (Perinne).



Obr. 1 Typy štrukturovaných modelov v učebnici – vlastné znázornenie

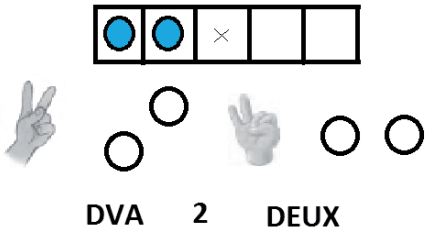
Autori vychádzajú z presvedčenia, že nemožno hovoriť o kompetencii určovania počtu, ak dieťa rozlišuje číslo 5 ako päť bodiek na kocke, ale v inej konfigurácii *3bodky a 2* bodky tento počet neurčí. V tomto prípade, podľa autorov, dochádza k jednej z troch nasledujúcich situácií

a) Dieťa je presvedčené, že 5 má vždy tvar „×“, viaže teda počet na tvar a nie je schopné určiť počet bodiek v prípade iného tvaru.
b) Dieťa pri počítaní bodiek na kocke vždy zistilo, že je to 5, pretože táto štruktúra má štyri vrcholy a jeden bod uprostred. Je zrejmé, že aj toto dieťa bude mať problém v prípade iného usporiadania.
c) Dieťa určuje počet prvkov pomocou dekompozície a aj v prípade, že daný tvar nepozná, bude schopné určiť počet prvkov pri inej konštelácii.



Obr. 2 Zoskupenie troch prvkov – vlastné znázornenie

Tieto dôvody vedú k názoru, že je potrebné využívať rôzne zoskupenia prvkov, neviazať sa na jednu štruktúru, meniť tvar (obr. 2), spôsob znázornenia (obr. 3), prípadne využívať aj farbu, čo sa využíva aj v iných etapách osvojovania si prirodzených čísel.



Obr. 3 Možnosti vyjadrenia čísla 2 – vlastné znázornenie

2. **Prirodzené čísla 6-10** (*six – dix*)

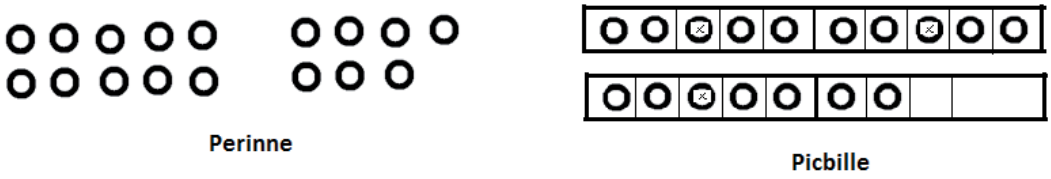
Prirodzené čísla sú vyjadrené v tvare 5 + n (Picbille, Dédé). Tento typ rozkladu hrá významnú úlohu aj pri číslach druhej desiatky (napr. *13 je 5 a 5 a 2*). Číslo 0 nie je explicitne zavedené ani v obore do 10, ani neskôr. Objavuje sa intuitívne (po zavedení desiatky) pri úlohách na sčítanie a odčítanie, kedy v nejakej nádobe nemáme nič.



Obr. 4 Vyjadrenie čísla 8 – vlastné znázornenie

3. **Prirodzené čísla 11-20** (*onze – vingt*)

Sú sprístupnené v dvoch etapách. Pri číslach 11-16 (*onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize*) využívame znázornenia v tvare 10 + n, aj 5 +5 + n (Picbille, Dédé). Pri číslach 17, 18, 19 vzhľadom na ich výslovnosť (*dix-sept*, *dix-huit*, *dix-neuf*) preferujeme rozklad 10 + n (obr. 5).



Obr. 5 Vyjadrenie čísla 17 – vlastné znázornenie

4. **Prirodzené čísla 20-69** (*vingt – soixante-neuf*)

Pri zavedení čísel v obore do 69 sú využívané znázornenia nielen 10+10+...+n (Patti, Dédé), ale aj zoskupenia skupín po dvoch, troch, štyroch, ..., desiatich (propedeutika násobenia).

5. **Prirodzené čísla 70-79** (*soixant-dix – soixant-dix-neuf*)

Sú zavedené samostatne. Ich pomenovanie vyžaduje kompozície 60+10, 60+11, ..., 60+19. Najprv učiteľ spolu so žiakmi vytvára číslo obsahujúce 7 desiatok a niekoľko izolovaných jednotiek, potom pribudne aj pomenovanie čísla.

6. **Prirodzené čísla 80-100** (*quatre-vingt – cent*)

Sprístupňovanie čísel tejto skupiny je opäť závislé na pomenovaní. Číslo 80 je zavedené ako štyri skupiny po dvadsiatich, 20+20+20+20. Čísla 81 až 89 vyžadujú kompozície 80+1, 80+2, ..., 80+9.

Druhú etapu tvorí zavedenie čísel 90 – 99. Kedy učiteľ opäť najprv požaduje vymodelovať 9 skupín po 10 (9 desiatok) a niekoľko izolovaných jednotiek, potom pribudne pomenovanie 80+10, 80+11, ..., 80+19. Číslo sto modelujeme ako desať desiatok.

Zavedenie čísel prvej stovky v prvom ročníku vyžaduje, aby žiak vedel

- určiť počet prvkov danej skupiny,
- znázorniť dané číslo vhodnou štruktúrou,
- doplniť číslo do číselného radu,

- porovnať dve čísla navzájom,
- prečítať číslo
- zapísať dané číslo slovom a numericky.

3. Komparácia rozširovania číselného oboru prirodzených čísel 1 – 100 (Francúzsko – Slovensko)

Primárny stupeň vo Francúzsku je 5-ročný, na Slovensku ide o prvé štyri ročníky základnej školy. Číselný obor prirodzených čísel 1-100 je vo Francúzsku aj napriek úskaliam jazyka zavedený v prvom ročníku. Na Slovensku ide o učivo prvého a druhého ročníka. Možno teda konštatovať, že za rovnaké obdobie je vo Francúzsku preberaný väčší obsah učiva ako u nás.

Etapy zavedenia pri. čísel od 1 do 100 na Slovensku sú – prirodzené čísla v obore do 5, do 10 (vrátane 0), do 20, do 100 – po desiatkach a po jednotkách v rámci jednej desiatky. Vo Francúzsku je to obor do 5, do 10 (bez čísla 0), do 20, do 69, do 79, do 89, do 100. Dané rozdiely vyplývajú zo špecifík francúzskeho jazyka používaného vo Francúzsku. Zaujímavosťou je, že v iných frankofónnych krajinách (Švajčiarsko, Belgicko) tento problém s názvami čísel nie je.

Na Slovensku je rozširovanie číselného oboru do 20 spojené prevažne s určovaním počtu prvkov danej skupiny, pričom v našich učebniciach preferujeme ordinálny model konceptu prirodzeného čísla. Vo Francúzku, vzhľadom na filozofiu vzdelávania, je väčší dôraz kladený na kardinálny model prirodzeného čísla – v prevažnej miere ide o procesuálny spôsob vytvárania čísel:

- do 10 model $5 + n$,
- do 20 model $10 + n$,
- do 100 model $a.10 + n$.

Obdobná myšlienka kompozície čísel je zastúpená aj u nás, žiaľ prevažne v abstraktnej rovine, čo niekedy vedie len k k vytvoreniu poznatku len v rovine nižších kognitívnych cieľov – vedomosť, porozumenie, aplikácia.

Záver

Výsledky analýzy tematického celku prirodzené čísla 1-100 nás vedú k nasledujúcim úvahám. Na Slovensku, rovnako ako v iných krajinách Európy, došlo v posledných rokoch k mnohým reformám obsahu učiva. U nás sa tieto reformy výrazne spájajú s redukciou obsahu učiva matematiky (ale aj iných prírodovedných predmetov). V téme Čísla sme obor prirodzených čísel zredukovali na obor prirodzených čísel do 10 000. S oborom racionálnych čísel pracujeme len na propedeutickej úrovni. Takáto redukcia učiva je v európskych krajinách skôr raritou.

Zmenšenie obsahu učiva vytvára, podľa nášho názoru, dostatočný priestor na jeho prehĺbenie aplikáciou vhodných metód a využitím vhodných didaktických prostriedkov a foriem práce.

Žiaľ, pri porovnávaní učebníc matematiky na Slovensku a vo Francúzsku musíme konštatovať, že tento priestor ostáva nevyužitý. Naopak, dochádza k eliminácii podnetov zameraných na vytváranie rôznych konceptov prirodzeného čísla. Učebné texty nepodporujú využívanie netradičných prostriedkov. Číslo je síce prezentované ako počet prvkov rôznych skupín, prevažuje však ordinálny spôsob vnímania prirodzeného čísla. Absentujú úlohy využívajúce iné koncepty, chýbajú rozmanité modely, problémové úlohy sú zastúpené v menšej

miere ako vo Francúzsku. Absentujú aj zdôvodnenia postupov riešenia úloh, prípadne diskusie o možnostiach riešenia.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *VEGA* č. 1/1230/12 *Komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie na Slovensku a v zahraničí v kontexte kurikulárnej transformácie vzdelávania na základných školách a medzinárodných výskumov OECD PISA a IEA TIMSS (2012-2014)*.

Literatúra

BRISSIAUD, R.2012. *J´apprends les maths CP avec Picbille.* Paris: Retz. ISBN 978-2-7256-3100-4.
BRISSIAUD, R.2009. *J´apprends les maths CP. Livre du maître.* Paris: Retz. ISBN 978-2-7256-2883-7.
BRISSIAUD, R.2009. *J´apprends les maths CE1.* Paris: Retz. ISBN 978-2-7256-2809-7.
BRISSIAUD, R.2009. *J´apprends les maths CE1. Livre du maître.* Paris: Retz. ISBN 978-2-7256-2810-3.
BRISSIAUD, R.2010. *J´apprends les maths CE2.* Paris: Retz. ISBN 978-2-7256-2871-4.
BRISSIAUD, R.2011. *J´apprends les maths CE2. Livre du maître.* Paris: Retz. ISBN 978-2-7256-2879-0.
BRISSIAUD, R.2010. *J´apprends les maths CM1. Fichier d´activités.* Paris: Retz. ISBN 978-2-7256-2941-4.
BRISSIAUD, R.2010. *J´apprends les maths CM1. Livre du maître.* Paris: Retz. ISBN 978-2-7256-2950-6.
Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. In Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 [online]. Paris: 2008 [cit. 15. októbra 2014]. Dostupné z: ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf

Kontakt

Mgr. Blanka Tomková, PhD.
KME, Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
blanka.tomkova@pf.unipo.sk

REFLEXIE A PERSPEKTÍVY VYUČOVANIA JAZYKA A LITERATÚRY



HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

KONTINUITA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ A UČITELŮ V MATEŘSKÉM JAZYCE

CONTINUITY IN EDUCATING PUPILS AND TEACHERS IN MOTHER TONGUE

Marie ČECHOVÁ

Abstrakt:

Kontinuita žákovského a učitelského vzdělávání je podmínkou úspěšného studia. Systém vzdělávání na jednotlivých stupních škol má na sebe přirozeně navazovat (včetně postgraduálního studia). Historická kontinuita oboru, výchovy a vzdělání (s vědeckou analýzou) jsou předpokladem vývoje a pokroku. Je nutno rozmotávat „koloběh nedovzdělanosti“, kdy jeden stupeň školy svaluje odpovědnost na stupeň jiný. Podle mého názoru začátek hledejme na vysokých školách.

Klíčová slova: žák, učitel, vzdělávání, kontinuita, systém

Abstract:

Continuity between school education and teacher training is a precondition for successful study. The system of education should organically follow up on each stage of schooling (including postgraduate studies). Historical continuity of the field of study and its pedagogy (including its scientific analysis) are prerequisites for advancement and progress. It is thus necessary to untangle a „circle of undereducatedness“ in which one stage of schooling is blaming the other. In my opinion, one should look for its beginning in tertiary education.

Key Words: pupil, teacher, education, continuity, system

Vycházíme ze základní premisy: Všechno začíná na 1. stupni školy, vztah k učitelům, ke škole, k učení a tím i k práci. 1. stupeň musí otevírat žákovi perspektivu.

Tuto myšlenku rozviňme: Vzdělávání na každém stupni školy tvoří (měl by tvořit) jistý celek, systém, ale systém otevřený, aby na něj přirozeně navazoval stupeň vyšší; avšak tak, aby nedocházelo k přeučování a zároveň aby bylo na co navazovat. To jsou dvě z podmínek úspěšného studia.

Kontinuita teoretických a praktických kursů v přípravě učitelů je předpokladem, že praxe učitelů nepůjde jen cestou pokusů a omylů, což je doklad platnosti další premisy: Bez teorie je praxe slepá. Porušování kontinuity lze prokázat na dvou stupních učitelského jazykovědného vzdělávání: první, tj. bakalářský stupeň, má-li tvořit jistý celek, obsahuje všechny disciplíny jazykového systému i se zahrnutím stylistiky a nauky o textu. Magisterský stupeň se k nim už

systematicky nemůže vracet a to ovlivňuje stav poznání i výkon studentů při SZZ. Student si nesmyslně volí téma bakalářské práce ve 2. ročníku, přímo zavrženíhodná je současná praxe na některých fakultách, kdy studenti navštěvují didaktiku jazyka v 2. ročníku ZS, dokonce pro to není vhodný ani 3. ročník, tedy před probíráním vědeckých disciplín vyšších rovin jazykového systému (nemluvě o disciplínách orientovaných komunikačně). Základní problém učitelských programů (podle mého názoru) spočívá v nedostatku času pro systematickou výuku oborové didaktiky – nejčastěji se vypouštějí soustavné teoretické výklady (viz o tom dále).

Proto jsme se dotázali většiny českých oborových didaktiků na jejich zkušenosti a názory. Např. M. Polák končí své úvahy řečnickou otázkou: K čemu je teorie bez (doplňme: bez praktické) metodiky a naopak?

Na vysoké škole by měl budoucí učitel získat širší rozhled i nadhled, který bude zárukou, že se neponoří do praxe a v ní neutone, zároveň si ji má předem vyzkoušet, "osahat". Lingvodidaktika i literární didaktika by měly být zařazovány do studijních programů až po získání poznatků ze všech základních disciplín psychologických a pedagogických a jazykového systému; bylo by možno uvažovat o pokračování didaktického vzdělávání až v průběhu suplentské praxe, byla-li by začleněna do kariérního řádu. Jsme si totiž vědomi toho, že fakulta nemůže „vyprodukovat" hotovou učitelskou osobnost, ale při veškeré snaze jen její příslib. Zda příslib zůstane pouhým příslibem, to záleží na každém absolventovi.

Nadaný a přemýšlivý učitel se přirozeně učí i v praxi, od svých žáků tím, že je učí, že jim nechává volnost pro dotazy, pro diskusi. Otázka je, kdo se od koho více naučí. Aby se naučili obě strany, musí se učitel stále odborně vzdělávat, jen tak může kvalifikovaně reagovat, jinak zanedlouho ztratí odbornou autoritu i zájem studentů o předmět.

Dříve na středních školách působili čelní bohemisté, J. Gebauer, B. Havránek, V. Šmilauer, A. Jedlička (tito dva začínali svou praxi na Slovensku), K. Svoboda, M. Dokulil… Dnes se mezi středoškolskými učiteli vyskytují odborně pracující bohemisté zřídka. Jména těch několika najdete mezi autory studií v časopise Český jazyk a literatura.

Vraťme se k výchozí premise, pozastavme se u učitelství 1. stupně, neboť na dobrém začátku nejvíce záleží. Laskavý, znalý pedagog zpravidla děti pro školu nadchne. Naopak, zklame-li žáky učitel 1. stupně, často to poznamená jejich vztah nejen k němu, ale ke škole a ke vzdělání vůbec. Vycházím totiž z vlastní osobní zkušenosti. Mne pro učitelství nadchl můj učitel z venkovské obecné školy, Václav Němec, absolvující pouhý učitelský ústav.

Učitelské ústavy měly vysokou úroveň vzdělávací i výchovnou, protože na nich působili vynikající profesoři. Např. M. Dokulil psal pochvalně o svých zkušenostech a „optimálních podmínkách" (měl k dispozici 6 hodin týdně), o svých požadavcích a činnostech, které by nezvládli mnozí dnešní absolventi bohemistiky (viz M. Dokulil v článcích v ČJL, 2001/2002, 2002/2003).

Tím, že informuji o starším stavu, tím ho neopěvuji ani nepřivolávám nazpět. Jen chci, abychom si uvědomili nutnost historické kontinuity, protože současnost i budoucnost je zakotvena v minulosti, ale zároveň abychom respektovali, že: „Nikdy nevkročíš do téže řeky."

Ze zkušenosti víme, že náhlé, nepromyšlené změny ve školství přinášejí chaos.

Není tajemstvím, že úroveň současného vzdělání je nízká, proti jejímu snižování se musíme právě na učitelských fakultách postavit zvyšováním požadavků na studenty i sami na sebe, na svou odbornost. Byla by chyba omezit učitelské vzdělání na bakalářský stupeň. Jsem na straně těch, kteří učitelské vzdělávání chtějí prohlubovat a o to právě usilují prešovští didaktikové.

Rozhodně nejsem na straně těch, kteří se soustřeďují jen na to, čemu se dříve říkalo metodikaření (včetně pokynů „stůj před lavicemi na levé straně, u okna…“, dnes sice jiné, ale obdobně zaměřené instrukce).

Zavedení vysokoškolského studia učitelství po 2. světové válce, jehož se učitelé po léta 1. republiky domáhali, bylo samozřejmě úspěchem. Ale stále je nutno hledat a nacházet náležité dimenze mezi teorií a praxí. Současný, někdy převažující příliš akademicky pojatý systém oborového vzdělávání (pro učitelství nižších stupňů škol) je příliš vzdálen od běžné školské praxe, studenti získávají značně odtažité poznatky, ale nedotaženo zůstává všeobecné i odborné vzdělání přetavované v dovednosti učitelské.

Na místě je jak obrana proti pustému teoretizování, tak proti pouhému utilitarismu a proti vulgarizujícímu přístupu k učivu. Čím nižší stupeň školy, tím je to důležitější. Zjednodušování tam je pochopitelné, ovšem takové, aby nebylo později nutno popírat dříve získané poznatky (viz *věta holá, tvrdé souhlásky* apod.), ale aby bylo možno dosažené poznání doplňovat, přirozeně rozvíjet. Stupeň 3. trpí po mnoho desetiletí prezentací učiva na úrovni žáka 2. stupně, pokud vůbec učitel jazykové hodiny zařazuje. Následek je zřejmý nejen na znalostech, ale hlavně na úrovni jazykového myšlení absolventů, přicházejících ke studiu češtiny mnohdy nedotčeni jejím středoškolským studiem. A jsme u „koloběhu nedovzdělanosti“. Kde tento koloběh začíná? Odpověď je nesnadná, snad nám pomůže někdo, kdo rozřeší otázku: co bylo dříve, slepice, nebo vejce?

Učitelé VŠ si stěžují na nízkou úroveň absolventů středních škol a s ní související studijní potíže i na slabé znalosti při SZZ, školy nižšího stupně pak na slabou připravenost didaktickou; odbornou kvalifikaci jazykově-stylistickou zpravidla neumějí posoudit. Jsme svědky svalování viny jednoho stupně školy na druhý, ale nepochybně začátek se odvíjí od vysoké školy, od učitelského vzdělávání.

Škola byla, je a bude taková, jaký je učitel ─ školu dělá učitel. Špatný učitel „vyprodukuje“ nevzdělané žáky. Školní vzdělávání padá s absencí dobrého učitele. Už před desetiletími jsem napsala, že žádná reforma školu nespasí, nepřijme-li ji za svou učitel, a na tomto výroku nehodlám nic škrtat.

Jak situaci změnit, když i didaktiku jazyka a slohu/komunikační výchovy vyučují ti, kteří nikdy na nižším stupni školy nepůsobili a ani při své výuce na VŠ si praxi na nižším stupni nedoplnili? Dokonce didaktické obory vyučují doktorandi bez jakékoli praktické zkušenosti i bez zkušeností z výzkumu, ať základního, nebo aplikovaného.

V této souvislosti připomeňme hlasy, že v našich disciplínách je možný jen výzkum aplikovaný, to však odmítám. Životní příběhy předních lingvodidaktiků mé stanovisko podporují. Základní výzkum by neměl chybět ani u oborových didaktik, resp. u teorie vyučování.

Ze současnosti lze uvést jako příklad slovenský tým L. Liptákové, který propojuje základní výzkum s aplikovaným, s výukou lingvodidaktiky a s pedagogickou praxí. Na tomto místě mi dovolte malé extempore, a to v souvislosti s výročím Pedagogické fakulty Prešovské univerzity:

Ludmila Liptáková, Martin Klimovič, Katarína Vužňáková a jejich spolupracovníci se díky své iniciativě podložené vzděláním a kooperací se školami dostali do čela této disciplíny. Díky prešovskému týmu se znovu naplno rozvinula i kooperace didaktiků obou našich národů. Právě konference, jako je ta dnešní, to zřetelně prokazují. Prešovští navazují na tradice teorie vyučování slovenštině, a to v úzké spolupráci s teorií vyučování češtině (TVČ), vytvořené Valerií Betákovou a jejími spolupracovníky, např. prešovského J. Jacka, na nejlepší tradice nitranské školy mikovsko-popovičovské, představující ve své době vrchol evropského výzkumu literární

komunikace. Tyto tradice rozvíjí tým L. Liptákové o nové přístupy, zvláště uplatněním kognitivně-pragmatického hlediska. Skupina navazuje logicky i na tradice české lingvodidaktiky, na „otce“ teorie vyučování českému jazyku / vědecké oborové didaktiky na základní škole, Jaroslava Jelínka, i na práce Marie Čechové aj. V centru pozornosti nejvýraznější prešovské osobnosti, Ludmily Liptákové, je koncepce vyučování slovenštině, v níž zdůrazňuje integraci všech složek předmětu (v tom pokračuje v myšlenkách klasika české lingvodidaktiky Jaroslava Jelínka) a komunikační princip, v čemž přímo navazuje na Marii Čechovou. Prešovská střední generace už vede cílevědomě i své následovníky, kontinuita bádání je v Prešově zajištěna, na ni může navazovat i TVČ. Proto jsem uvedla základní odbornou literaturu do seznamu povinné studijní literatury pro doktorandy kolektivní Integrovanou didaktiku slovenského jazyka a literatury, do doporučené Dieťa a slovotvorba a časopis O dieťati, jazyku, literatúre.

Budoucí učitel se má po celou dobu studia sžívat se školou, se stupněm, na němž bude působit. Na to by ho měla připravovat především pedagogická praxe, ale i ta bývá leckde podhodnocována, její vedení nebývá kvalifikované a výsledky náležitě vyhodnocovány. Chybívá zpětná vazba praxe, didaktik a oboru, jak vyplývá z mých zkušeností i z dokladů, jež jsem získala od vyučujících didaktiky češtiny. Přikláním se k mínění jedné z didaktiček (I. Mrkvičkové), že nutná je reflexe i sebereflexe.

Z odpovědí didaktiků 1. stupně (např. J. Šindelářová a E. Hájková) je zřejmé, že praktická příprava na tomto stupni je důkladnější, je lépe organizována a vedena než na stupních vyšších. Na fakultách (v učitelství pro 2. a 3. stupeň) je dlouhodobě podceňována didaktika (většinou ubylo hodin didaktiky) i přímá pedagogická praxe, třebaže by měly být jádrem výuky na magisterském stupni učitelského studia. Didaktikové si jsou vesměs vědomi toho, že didaktika je stěžejní / je centrem/dominantou magisterského stupně učitelského studia, proto všichni volají po potřebě didaktiku posílit. Dřívější běžná praxe dvě hodiny přednášky a dvě hodiny semináře pro jazyk, jedna hodinová přednáška slohu a dvě hodiny semináře (a i to bylo málo), byly zkráceny na některých fakultách zhruba na polovinu, někde byly zcela zrušeny přednášky. Ne že by byly nezbytné, ale musejí je nahradit semináře promyšleně propojující teoretická poučení s praktickými činnostmi a samostatným studiem účastníků. O to se leckteří pokoušejí, jsou vynalézaví v hledání aktivních, kreativních metod. Např. u analytických činností uvedla H. Chýlová i analýzu svých vlastních vyučovacích metod.

Zajímavé stanovisko uvedl v dotazníku S. Pastyřík: Dává přednost inspiracím (obdobně O. Hník) ve formě praktických cvičení, pro něž sestavil sborník autentických žákovských prací, nepreferuje „kuchařky“, používá vlastních skript i prací jiných autorů, studií časopiseckých aj. O tom, že jeho činnost je studenty akceptována, svědčí stálý kontakt absolventů s ním. Potvrzuje tím, že jeho „cesta inspirací není tak zbytečná“. Jiní (E. Hájková), zvláště pro 1. stupeň „kuchařky“ neodmítají. Lze s tím souhlasit, míní-li se jimi praktické, avšak nezavádějící instrukce (srov. závadné mnemotechnické pomůcky typu: *-ami, -emi slyšme, měkké i pišme*).

Za neodpustitelné považuji připuštění rozpadu celého studijního programu, a dokonce oboru v případě, kdy není zajištěn vztah mezi bakalářským a magisterským stupněm. V tom případě je porušena nejen přirozená kontinuita. Cituji z odpovědí J. Vejvodové: „Moje představa o výuce didaktiky češtiny se neslučuje s realitou v tom, že někteří studenti vstupují do disciplíny, aniž složili zkoušky z oboru český jazyk. Bakalářské studium absolvovali na jiné fakultě v jiném studijním programu i oboru.

Na konec tohoto pasu se právem ptáme: Jak má za stávajících podmínek fakulta připravit studenty tak, aby byli na úrovni současné teorie a zároveň si osvojili praktické dovednosti uči-

telské? A to za situace, že není výjimkou seminář s 35 studenty. Může to být ještě vůbec seminář? Didaktikové podotýkají, že ani při vší dobré vůli nemohou zařadit do programu všechny činnosti, jež by chtěli, a tedy připravit kvalifikované učitele, kteří ve své praxi kontinuálně naváží na své studium a nebudou pouze opakovat (někdy dokonce zavrženíhodnou) praxi svých učitelů z nižších stupňů. Na některých fakultách zřetel k odborné přípravě vyústil v zavedení výběrových, např. povinně volitelných seminářů, zaměřených na ontogenezi řeči, testování aj. účelná témata, ty alespoň zčásti suplují činnosti chybějící v základním kursu oborové didaktiky.

Za podmínku nejen úspěšného učitelství, ale i zachování duševní svěžesti a radosti z povolání považuji cílevědomé celoživotní vzdělávání, jemuž by mělo napomáhat (etapovité) postgraduální studium učitelů. To je třeba promyšleně strukturovat, zavést atestace, aby se nestávalo, že učitel po čtyřicet let své praxe vůbec nestuduje svůj obor, nezná základní odbornou literaturu, a tak nutně zaostává.

Zatím veškeré pokusy o změny v této oblasti byly v Česku nesystematické, ba překotné a tím chaotické, a tudíž nemohly přinést žádoucí výsledek: zvýšení kvality učitelského vzdělání. Nebudu rozvádět svůj návrh z 90. let, vyžádaný MŠMT, o něm jsem psala dříve (2012), připomenu však, že před několika lety členové redakční rady časopisu Český jazyk a literatura a Naše řeč opakovaně vyzývali (po druhé otevřeným dopisem v ČJL 5, 2006/7, s. 53) Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy k účinnému zásahu, ale bezvýsledně. Bohorovná ignorance úřadu nás odradila od dalších pokusů.

Zablýská se konečně přece jen na lepší časy? Ministerstvo opět slibuje…

Závěrem: Patřím ke generaci, jejíž čas uplývá, bylo by pošetilé myslet na zvrácení času; oživování starých časů není možné ani žádoucí, avšak znalost minulosti, porozumění jí, umožňuje rozumět současnosti a snad i budoucnosti, respektování kontinuity není staromilstvím. Nezbytné je odstranit diletantství v zásazích do systému vzdělávání.

Poznámka: Děkuji všem didaktikům, kteří odpovídali na mé otázky.

Literatura

ČECHOVÁ, M. a kol. *Stanovení minimálních požadavků na odborné znalosti absolventů učitelského studia český jazyk (na 3. stupni) a návrh jejího ověřování.* RKP.
ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu.* Praha: SPN 1985. *Komunikační a slohová výchova.* Praha: ISV 1998.
ČECHOVÁ, M. Stav (a výhledy?) vzdělávání učitelů češtiny. In *Řeč o řeči.* Praha: Academia 2012.
DOKULIL, M. Moje učitelská příprava a…působení. *ČJL* 52, 2001/2, 212–214.
DOKULIL, M. Co se mi nepodařilo prosadit ve výuce mateřskému jazyku. *ČJL* 53, 2002/2003, 93–95.
Dopis Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR. ČJL 57, 2006/7, s. 53.
ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola. Úryvky skrytých dějin.* Praha: Karolinum 2010.
Dotazníky vyplněné didaktiky češtiny.

Kontakt

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.
emeritná profesorka Pedagogickej fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika
m-cechova@seznam.cz

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

VÝVOJOVÉ ASPEKTY REFLEXE PROSTORU POHLEDEM DIDAKTIKY MATEŘSKÉHO JAZYKA

DEVELOPMENTAL ASPECTS OF REFLECTING SPACE FROM THE PERSPECTIVE OF MOTHER-TONGUE

Jasňa PACOVSKÁ

Abstrakt

Příspěvek je sondou do vnímání prostorových vztahů u dětí na přelomu mladšího a staršího školního věku. Výzkum vychází ze základní teze kognitivní lingvistiky akcentující myšlenku provázanosti slov s tělesnou zkušeností. Prezentovaná zjištění mohou odhalit, jaký jazykový obraz vybraného prostorového vztahu a na základě jakých faktorů si jej děti utvářejí. V naší sondě zkoumáme, s jakými představami spojují děti slovo *hluboký*. Text naznačuje některé možnosti didaktických aplikací, které mohou vést učitele k integraci kognitivní lingvistiky do výuky mateřského jazyka.

Klíčová slova: kognitivní lingvistika, didaktika mateřského jazyka, tělesnost, denotační význam, konotační význam, primární vzdělávání, předškolní vzdělávání, prostorové vztahy, hloubka

Abstract

The paper is a probe of perception of spatial relations by children of the age bordering between younger and older school-age. Research comes from the main thesis of cognitive linguistics emphasizing the idea of interconnection between words and body experience. Presented foundings can reveal what kind of language image of a selected spatial relation children create and on which factors it is based. Our probe studies visions with which children relate the word *hluboký* (deep). The text suggests some possibilities of didactic applications which can guide teachers to integrate cognitive linguistics into mother-tongue teaching.

Key words: cognitive linguistics, mother-tongue didactics, corporeality, denotative meaning, connotative meaning, primary education, pre-school education, spatial relations, hloubka / depth

1. Úvod

Text si klade za cíl prostřednictvím dílčí empirické sondy ukázat některé z možností integrace kognitivního přístupu k jazyku do výuky mateřského jazyka. V předložené stati nepopisujeme proměny konceptualizace prostoru v kontinuálním vývoji, jak by mohlo z titulu vyplývat,

ale zaměřujeme se zejména na jedno vývojové stadium, a to na rozhraní mladšího a staršího školního věku. Abychom postihli svébytnost této vývojové etapy, porovnáváme ji s konceptualizacemi u dětí v předškolním věku. Vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku tento text nepodává pohled na konceptualizace všech prostorových vztahů, ale soustředíme se pouze na jeden rozměr, pro nějž čeština užívá výraz *hluboký*.

Možnostmi využití kognitivního přístupu k jazyku ve výuce mateřského jazyka se zabýváme hlavně proto, že jde o pohled, který je v souladu s didaktickými postupy, které pedagogovi mohou pomáhat při naplňování výchovných vzdělávacích a cílů. Tento přístup je založen na permanentním poznávání žáka, které směřuje k diagnostikování jeho schopností, dovedností, stávajících znalostí, které dává nahlédnout do jeho myšlení, prožívání, postojů…

K takovému poznání lze použít různých standardizovaných diagnostických nástrojů. Učitel, zejména učitel mateřského jazyka, může žáka poznávat zcela přirozenou cestou − dialogem. Dialogem, který musí překročit hranici sdělování směrem ke sdílení a který musí směřovat od poslouchání k empatickému naslouchání. Takový dialog je rozhovorem, jehož podložím je důvěra a vzájemný respekt všech zúčastněných; je půdou pro porozumění a učiteli *může otevřít okno do dětské mysli* (Pacovská, 2012).

V naší dílčí výzkumné sondě se pokusíme rozrýt, s jakými významy spojují jedenáctileté děti výraz *hluboký*, a očekáváme, že se před námi otevře *okno* do dětských představ, které evokuje slovo hluboký.

V tomto příspěvku budeme interpretovat data, k nimž jsme dospěli na základě empirické sondy. Tato data by měla pedagogy stimulovat k přemýšlení o specifičnosti dětského jazykového obrazu světa a měla by iniciovat rozhovory, jež by učitele přivedly k rozkrývání dětských konceptualizací. Takto by také děti jako rovnocenní partneři pozvolna a přirozeně vstupovaly do „světa dospělých“, přičemž by si zachovaly hravost, kreativitu a fantazii, kterou v nich slova evokují.

2. Teoretická východiska

Základním východiskem našeho přístupu jsou postuláty kognitivní lingvistiky. Vycházíme z její americké větve, která zdůrazňuje úlohu lidského těla a lidské perspektivy v jazyce. Jejími ústředními pojmy jsou antropocentrismus a bodycentrismu (srov. Johnson, 1987; Lakoff −Johnson, 2002).

Dále se inspirujeme slovanskou kognitivní lingvistikou, která akcentuje teorii jazykového obrazu světa, a jejímiž klíčovými pojmy jsou prototyp/stereotyp, konotace, na nichž je založen kognitivní přístup k významu. Opíráme se o myšlenky R. Tokajského, který zdůrazňuje, že sémantická struktura slov je odrazem intelektuálního a emocionálního vztahu člověka k odpovídajícím fragmentům skutečnosti (Tokarski, 2001). Jinými slovy vycházíme z teorie jazykového obrazu světa, který nám dává nahlédnout *do skrytých významů slov.* Z něho se dovídáme, jaký význam mají slova pro nás rodilé Čechy, v případě českého jazykového obrazu světa (Pacovská, 2012). „Ve zkoumání jazykového obrazu světa, studiem slov a „portrétováním“ věcí z hlediska jejich významu, z hlediska sbližování těch a ne jiných slov (a jejich „věcných“ korelátů!) v ustálených spojeních i typických (i méně typických a netypických) kolokacích, v textech a kontextech, kde se s nimi potkáváme, by se mohla plasticky vyjevit právě ona „věcnost věcí“, ve své samozřejmosti často neviděná a unikající“ (Vaňková, 2007, s. 26n).

V současné době, a to je pro nás velmi cenné, se etablují v česko-slovenském kontextu i kognitivní přístupy v didaktice mateřského jazyka (srov. Nowakokowska-Kempna ed., 2007;

Liptáková a kol., 2011; Liptáková, 2012; Pacovská, 2012); stále častěji se i v časopisech Český jazyk a literatura, Didaktické studie, O dieťati, jazyku a literature setkáváme s kognitivně orientovanými příspěvky. Tyto přístupy nám ukazují, že kognitivní pohled na jazyk je cestou, která může být významným pomocníkem při hledání efektivních cest výuky mateřského jazyka.

V neposlední řadě se opíráme o výzkumy na poli vývojové psychologie, které dospěly ke zjištění, že děti v předškolním období nedokáží pochopit existenci okolních objektů jako trvalých, na existenci jich samých nezávislých, že se nedokáží odpoutat od jediné perspektivy, že nejsou s to zaujmout stanovisko mluvčího. V mladším školním věku dochází k významné vývojové proměně a chápání prostorových vztahů se znatelně zdokonaluje.

Toto teoretické podloží nás vedlo k formulování výzkumné otázky: Jak prostorovým vztahům rozumí děti na přelomu mladšího a staršího školního věku?

3. Výzkum významu výrazu hluboký u dětí na rozhraní mladšího a staršího školního věku a u dětí v předškolním věku

Do výzkumu jsme zapojili 32 žáků (16 dívek + 16 chlapců) 1. ročníku pražského víceletého gymnázia. Děti byli ve věku 11 − 12 let. Abychom postihli typické rysy této vývojové etapy, do výzkumu jsme zařadili jako referenční skupinu 30 dětí (15 dívek +15 chlapců) pražské mateřské školy. Tyto děti byly ve věkovém rozpětí 3 − 6 let.

Žákům gymnázia jsme prostřednictvím vyučujících dané třídy položili tři výzkumné otázky. Na otázky odpovídali žáci písemně.

1. Jaký je význam slova ***hluboký***? Sledovali jsme, jak se děti přiblíží lexikálnímu/denotačnímu významu slova, jenž uvádí výkladové slovníky (srov. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost).
2. Co je nejčastěji (typicky) ***hluboké***? Sledovali jsme, jaké prototypypické jevy/předměty u dětí toto adjektivum evokuje, tedy jaké konotace u nich slovo *hluboký* vyvolá.
3. Nakreslete něco ***hlubokého***. Tento doplňkový úkol jsme zvolili proto, že výtvarný projev bývá u dětí velmi často přirozenou cestou vyjádření představ. Sledovali jsme, jak kresby korespondují s odpověďmi na otázky 1 a 2.

V modifikované podobě zadávala otázky dětem i učitelka v mateřské škole.

1. Co to znamená, když řeknu „***hluboký***“?
2. Co je podle tebe nejčastěji ***hluboké*?**
3. Nakresli něco ***hlubokého***.

V případě mateřské školy se jednalo o formu rozhovoru, který odpovídal kognitivní úrovni vybraných dětí. Učitelka průběžně ověřovala, zda děti všem otázkám rozumí. Na závěr formulovala kontrolní úkol, který ověřoval pasivní znalost významu slova. Dítě vybíralo z různých předmětů ty, které byly nápadně hluboké, tedy hlubší než ostatní. Učitelka odpovědi zapisovala, také písemně popsala i neverbální komunikaci, která byla velmi výrazná.

Všechny odpovědi jsme analyzovali a získaná data jsme zpracovali formou tabulek a schémat a grafu. I když v našem výzkumu zaznamenáváme odpovědi chlapců a dívek do samostatných tabulek, vzhledem k počtu osob v obou skupinách a vzhledem k zanedbatelným rozdílům v četnosti odpovědí v jednotlivých kategoriích, nepovažujeme vliv pohlaví za charakteristiku ovlivňující výsledky výzkumu. Rovné zastoupení počtu dívek a chlapců v gymnaziální třídě i ve třídě mateřské školy je zcela náhodné.

3. 1. Výklad významu slova

a) Výklad významu slova hluboký u dětí ve věku 11 −12 let (viz tabulky 1, 2)

U jednotlivých žáků (sloupce 1 − 16) jsou v řádcích pod sebou postupně uvedeny kategorie vytvořené na základě sémantických vlastnosti, které účastnici výzkumu považovali za podstatné z hlediska výkladu významu. U některých žáků jsme v rámci jedné kategorie zaznamenali různé podkategorie, což jsme v tabulce vyjádřili větším počtem hvězdiček.

1. Přenesený význam − rozměrové adjektivum vyjadřuje intenzitu nějakého prožitku či emoce.
2. Rozměr v rovině horizontální,
3. Použití metajazyka (MJ). (I když jsme otázku cílili na lexikální význam slova, někteří žáci výraz hluboký uváděli do souvislosti se slovem, po něž je významná slovnědruhová příslušnost a gramatické významy, které vyjadřuje. I když se nejedná o výklad významu, pro tuto charakteristiku jsme vzhledem k počtu výskytů (15) vytvořili samostatnou kategorii.)
4. Rozměrová charakteristika nádrže či prostoru, který je vyplněn vodou.
5. Rozměr v rovině horizontální.
6. Vlastnost vody.

Příklady (autentické přepisy):

Slovo „hluboký“ je přídavné jméno, které označuje předmět nebo věc, jenž má nějakou „hloubku“. Hloubka je tzv. třetí rozměr. (Do výkladu je zařazen obrázek krychle, v níž je vyznačena hloubka.) *Hluboký však nemusí být jen předmět, existuje i „hlubší význam“.*

Něco má okraj mnohem výšeji položený než dno.

Slovo, které popisuje něco, co má velkou dálku do konce, nejčastěji díra nebo propast; hluboké přemýšlení − velké přemýšlení o důležitých věcech, které jsou vsazeny do paměti Důležité věci (hluboký smysl života).

Přídavné jméno, vzor mladý. Hluboký může být rybník, hluboká je propast.

Hluboký je slovo, které označuje vlastnost jámy nebo díry, například hluboká díra znamená, že má dno hodně dole jako třeba propast. Hloubka může být také ve vodě jako třeba v moři, když je hladina daleko ode dna.

Tab. 1: ZŠ chlapci: „hluboký“− lexikální význam

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	počet výskytů
MJ	*	*	*	*	*										*	*	**7**
vodní nádrž		*	*				*	*	*	*							**6**
voda		*				*											**2**
vertikální rozměr	*	***	*	**		**					*	*	*	*	*		**14**
horizontální rozměr	*					*										*	**3**
přenesený význam	*			**			***		*	*	*			*	*	*	**11**

Tab. 2: ZŠ dívky: „hluboký“ − lexikální význam

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	počet výskytů
MJ		*			*	*			*	*		*	*	*			**8**
vodní nádrž	*						*	*			*						**4**
voda																	**0**
vertikální rozměr		*	*	*	*	*			**			*	*	*	*		**11**
horizontální rozměr	**								***								**4**
přenesený význam	*	***	*	*			*			**	**			*	**		**14**

b) Výklad významu slova hluboký u dětí v předškolním věku (viz tabulky 3, 4)

U jednotlivých žáků (sloupce 1 − 15) jsou, podobně jako u žáků gymnázia, v řádcích pod sebou postupně uvedeny kategorie vytvořené na základě sémantických vlastnosti. Uvedené kategorie však nejsou v obou skupinách identické. Předškolní děti často při výkladu významu používaly neverbálních prostředků a s metajazykem jsme se u nich nesetkali. Stejně tak neuváděly přenesené významy a vertikální rozměr. − rozměrové adjektivum vyjadřuje intenzitu nějakého prožitku či emoce.

1. Rozměr v rovině vertikální.
2. Použití neverbálních prostředků.
3. Vlastnost vody.
4. Rozměrová charakteristika nádrže či prostoru, který je vyplněn vodou.

Příklady (autentické přepisy):

Že tam můžeme spadnout a maminka by nás nemohla vytáhnout.

Že tam žijou *žraloky a ryby, vejdou se tam.*

Že je to trošku hluboké, prohloubené (ukazuje rukou pohybem zleva doprava *oblouk s orientací vrcholu směrem dolů).*

Takhle (ukazuje rukou směr dolů − od hlavy po kolena); někdo vykope past a druhý spadne a nemůže ven.

Když půjdeš do vody hluboký, tak musíš plavat, jinak by voda byla nad hlavu.

Tab. 3: MŠ chlapci: „hluboký“ − lexikální význam

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	počet výskytů
vodní nádrž						*					*					**2**
voda																**0**
vertikální rozměr	*	*				*		*			*		*		*	**7**
neverbální prostředky	*		*		*	*			*	*	*			*	*	**9**

Tab. 4: MŠ dívky: „hluboký“ − lexikální význam

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	počet výskytů
vodní nádrž				*				*				*			**3**
voda	*	*	*	**	*										**6**
vertikální rozměr							*		*	*	*		*	*	**6**
neverbální prostředky *													*		**2**

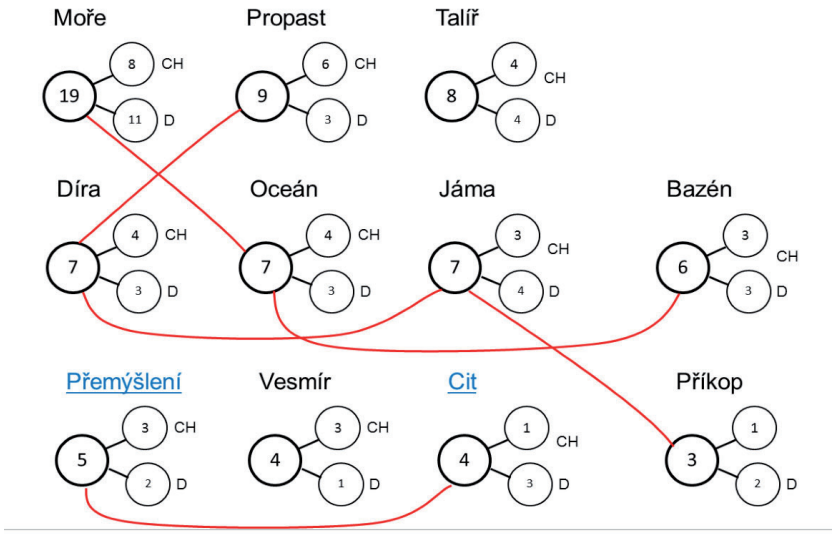
3. 2. Výzkum prototypu (viz schémata 1, 2)

Na schématech 1 a 2 jsou výrazy, kterými pojmenovávají žáci gymnázia a děti mateřské školy objekty/jevy, jež u nich evokuje výraz *hluboký*. Jde tedy objekty/jevy, které jsou podle vybrané populace typicky hluboké. Jinými slovy schémata představují prototyp „hloubky“. Pod názvy objektů/jevů, které jsou ve zvýrazněných kroužcích uvedeny celkové počet výskytů, v nezvýrazněných kroužcích jsou uvedeny separátně počty výskytů u chlapců a u dívek. Do schémat zařazujeme jen ty názvy, které se v rámci každé skupiny vyskytují minimálně třikrát. Vzájemně jsou spojené kroužky, v nichž jsou výrazy pojmenovávající objekty jevy, které vykazují nějaké výrazné společné vlastnosti

a) Prototyp u dětí ve věku 11 −12 let

Ze schématu je patrné, že výraz hluboký nejčastěji vyvolává představu moře, které představuje prostor, jenž je naplněn vodou. Podobným prostorem je oceán a bazén, propast, díra, jáma, příkop představují prohlubně vzniklé porušením povrchu (většinou v zemského), přemýšlení a cit představují aspekty duševního života jedince; izolovaný je pouze talíř a vesmír.

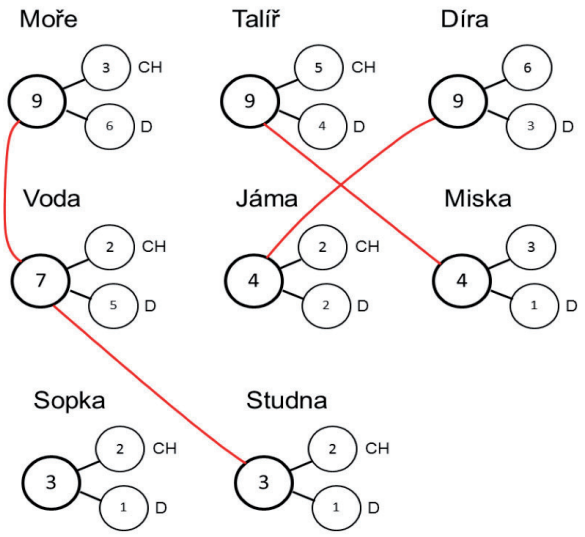
Schéma 1: ZŠ: „hluboký“ – prototyp



b) Prototyp u dětí v předškolním věku

Schéma ukazuje, že některé představy, které výraz hluboký vyvolává, se u předškolních dětí shodují s představami žáků gymnázia, některé jsou odlišné. Shoduje se představa moře, talíře, díry, jámy, absentují jevy spojené s duševním životem, oceán, bazén, propast, příkop, Navíc je uvedena voda, kapalina, která sama o sobě je spojována s hloubkou, a miska, předmět, který je svou funkcí i tvarem blízký talíři, studna, která představuje prostor naplněný vodou podobně jako oceán a bazén u žáků gymnázia, separátně je navíc uvedena sopka, což je patrně nepřesný výraz pro představu jejího jícnu, případně sopečného kráteru.

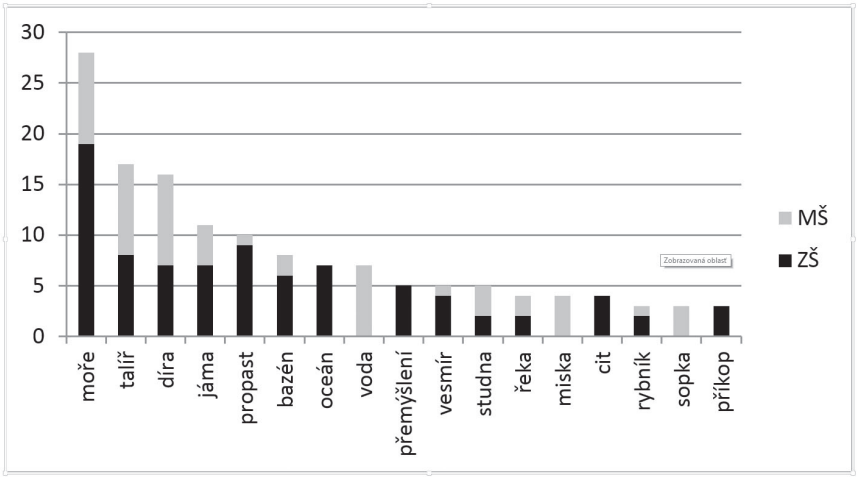
Schéma 2: MŠ: „hluboký" – prototyp



c) Prototypy – souhrnný výskyt u obou skupin (viz graf)

Sloupce vyjadřují celkové počty stereotypů u obou skupin, přičemž obě skupiny jsou barevně odlišeny. Červená barva odpovídá stereotypům, které uvádějí žáci gymnázia, šedá barva těm, které uvádějí předškolní děti. Do grafu jsou zaneseny ty stereotypy, které se v součtu obou skupin vyskytly minimálně třikrát. Tím se do grafu dostávají i pojmenování objektů/jevů, jež se v případě schémat nevyskytovaly, jelikož v rámci jedné skupiny byl jejich výskyt menší než tři.

Graf: počty prototypů



d) Kresby

Kresby většinou ztvárňují nejfrekventovanější stereotypy, což platí pro obě skupiny. U gymnaziálních žáků se často vyskytují obrázky různých prohlubní (jáma, propast), které většinou bývají doplněny šipkou či úsečkou znázorňující hloubku, a prostory s vodou, zejména moře. Setkáváme se s kresbami, které zachycují i abstraktní jevy, např. náčrt hlavy se zvýrazněným mozkem, nad nímž je otazník, čímž je znázorněno myšlení, kresba obličeje s očima, z nichž kanou slzy, který vyjadřuje dojetí, či obrázek kříže, jenž je symbolem víry. Na kresbách u předškolních dětí výrazně dominují prostory s vodou: moře, bazén a předměty spojené s jídlem: miska a talíř.

4. Závěry vyplývající z analýzy a interpretace empirických dat

I když jsme se primárně zaměřili na sémantiku výrazu hluboký u dětí na přelomu mladšího a staršího školního věku, do výzkumu jsme také zařadili předškolní děti. Tuto referenční skupinu jsme vybrali proto, abychom mohli posoudit, jakou proměnou prošly konceptualizační procesy od předškolního období po sledované vývojové stadium. Na základě dat, která jsme získali dotazníky, jsme dospěli k následujícím závěrům:

4. 1. Děti ve věku 11-12 let:

1. Rozlišují denotační a konotační význam.
2. Většinou rozlišují gramatický a lexikální význam.
3. Při vysvětlení významu se přibližují slovníkovému výkladu.
4. Objekty/jevy, jež představují prototyp, zakládají na osobní zkušenosti, která většinou souvisí s tělesnými prožitky a intelektuálními a emocionálními procesy. Vlastnosti, na nichž je prototyp založen, jsou skupinově sdíleny.
5. Přenesené významy slova, kdy rozměr objektu odpovídá intenzitě psychického procesu či stavu, jsou významně zastoupeny v explikaci významu, zatímco konotace, které jsou zastoupeny v prototypech, zůstávají jen v rovině fyzických objektů.

4. 2. Děti v předškolním věku:

1. Při výkladu významu se nedokáží odpoutat od perspektivy vlastního těla.
2. Často vysvětlují význam pomocí neverbálních prostředků, které vztahují k pozici vlastního těla v prostoru.
3. Výklad významu se většinou shoduje s prototypem.
4. Přenesené významy neuvádějí.

5. Doporučení pro výuku mateřského jazyka

V naší sondě jsme sledovali porozumění slovu hluboký, protože jeho základní význam „mající velkou hloubku“ se primárně vztahuje k fyzickým objektům, jeho přenesený význam vyjadřuje intenzitu kognitivních procesů a psychických stavů. Mohli jsme tak sledovat, s jakými objekty budou děti tento rozměr spojovat a jak hloubku v rámci trojrozměrných objektů vnímají. Následně jsme mohli zkoumat, do jaké míry si děti uvědomují přenesené významy, a pokud si jich jsou vědomy, jak je vysvětlují, s jakými konkrétními jevy je spojují. Je zřejmé, že náš výzkum byl také ovlivněn slovnědruhovou příslušností slova *hluboký*, neboť adjektiva nepatří k jádru dětské slovní zásoby. To bylo patrné u předškolních dětí, zatímco u studentů tato volba výsledky výzkumu nijak neovlivnila.

Výzkumem jsme představili jeden z možných diagnostických nástrojů, který může odhalit, jak děti v konkrétní vývojové fázi přistupují k významu slov. Rádi bychom, aby naše sonda podnítila učitele mateřského jazyka k vypracování vlastních postupů, které by odhalovaly, s jakými významy děti různá slova spojují, neboť takto se pedagogům otevírá cesta vedoucí do dětského světa. Rozkrytí této cesty napomáhají kognitivní přístupy k jazyku, které ukazují, jak lze z jazyka a řeči / prostřednictvím jazyka a řeči poznávat svět dítěte a současně poznávat, jak dítě samo objevuje svět, v němž žije; jak se seznamuje s různými předměty, jak si vytváří vztahy k lidem, jaké jsou jeho hodnoty (srov. Pacovská, 2012). Toto jakési umocněné poznání je jedním ze způsobů odhalování dětské mysli. Její poznávání je prvním předpokladem úspěšného vzdělávání a také, což považujeme za ještě důležitější, výchovy.

Literatura

JOHNSON, Mark, 1987. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason.* Chicago; London: ISBN 0-226-40317-3.

LAKOFF, George − JOHNSON, Mark, 2012. *Metafory, kterými žijeme.* Brno: Host, ISBN 80-7294-071-6.

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a kol., 2011. Integrovaná *didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9.

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila, 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-064-2.

NOWAKOWSKA-KEMPNA, Iwona, ed., 2007. *Uczeń na pograniczu językowym polsko-słowackim.* Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. ISBN 978-83-60714-33-1.

PACOVSKÁ, Jasňa, 2012. *K hlubinám* študákovy *duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu.* Praha: Univerzita Karlova v Praze − Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2152-4.

TOKARSKI, Ryszard, 2001. Słowninictwo jako interpretacja świata. In BARTMIŃSKI, Jerzy, ed. *Współczesny jazyk polski.* Lublin: UMCS, 2001, s. 343-370. ISBN 83-227-1699-0.

VAŇKOVÁ, Irena a kol. 2005. *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky.* Praha: Univerzita Karlova v Praze − Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0919-3.

VAŇKOVÁ, Irena. 2007. *Nádoba plná řeči. (Člověk, řeč a přirozený svět).* Praha: Univerzita Karlova v Praze − Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1122-8.

Kontakt

PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.
Technická univerzita v Liberci, Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury
Sokolská 8, 460 01 Liberec, Česká republika
pacovskaj@seznam.cz

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

ZVYŠOVÁNÍ JAZYKOVÉ KOMPETENCE BUDOUCÍCH UČITELŮ V PŘEDŠKOLNÍM A PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

BUILDING-UP LINGUISTIC COMPETENCES OF UNDERGRADUATE TEACHERS IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Jaromíra ŠINDELÁŘOVÁ

Abstrakt

V souladu s evropskými požadavky, výchozími koncepčními dokumenty pro výuku cizích jazyků v České republice a prioritami jazykového vzdělávání pro období let 2015–2020 poukážeme na potřebu zvyšovat jazykovou kompetenci budoucích pedagogů v rámci jejich vysokoškolského vzdělávání. Pozornost zaměříme na vzdělávací programy, využívání metody CLIL, jazykový aspekt při začleňování žáků-cizinců do vzdělávání, zahraniční mobility a další podpory vícejazyčnosti.

Klíčová slova: jazyková kompetence, cizí jazyk, předškolní vzdělávání, primární vzdělávání, vysokoškolské studium, budoucí učitel, vzdělávací program

Abstract

We are highlighting the need of empowering language competences in undergraduate teachers within Higher education field, all of which in accordance with European requirements and both key conceptual education programs as well as the language development priorities of Education Strategy for the years 2015-2020. The education programs, the use of CLIL methodology, language aspects of integrating migrant pupils into education system, mobilites and plurilinguism are those key fields we are going to focus on.

Key words: language competence, foreign language, pre-school education, primary education, higher education, undergraduate teacher, education programme

1. Koncepční dokumenty pro výuku cizích jazyků v ČR v souladu s evropskými požadavky

Zvyšování jazykové kompetence budoucích pedagogů v předškolním a primárním vzdělávání v České republice (dále jen ČR) vychází z několika základních koncepčních dokumentů, se kterými by se měli studenti už během své vysokoškolské přípravy alespoň rámcově seznámit.

Podle našeho názoru je zapotřebí, aby se dokázali správně zorientovat v koncepci jazykového vzdělávání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR), jejímž cílem je zvýšit kvalitu jazykové vybavenosti obyvatel. Při formulování této kon-

cepce vycházelo MŠMT ČR z *Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR* (z tzv. *Bílé knihy* z roku 2001) a zároveň navázalo na nový dokument s názvem *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (schválený usnesením vlády č. 538 dne 9. 7. 2014), jenž vytváří rámec pro dlouhodobý rozvoj celého českého vzdělávacího systému, a to s ohledem na trendy moderní společnosti (např. dynamický vývoj informačních a komunikačních technologií).

Další východiska současné koncepce jazykového vzdělávání v českém vzdělávacím systému představují *Národní plán výuky cizích jazyků* z let 2005–2008 a *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011–2015***.** *Akční plán podpory výuky cizích jazyků pro období 2015–2020,* z jehož návrhu ve svém příspěvku vycházíme, by se měl stát součástí nově připravovaného *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*, neboť odráží aktuální celospolečenské změny v České republice (dále jen ČR), a to především v souvislosti s rozvojem moderních technologií, potřeb mezinárodního obchodu a uplatněním na trhu práce.

Výuka cizích jazyků v ČR se stala součástí *r*ámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP; 2005, úprava 2013) na všech stupních vzdělávání mimo předškolního. Dlouhodobé vzdělávací cíle byly vymezeny v základním vzdělávání (dále jen ZV) ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, a to ve vzdělávacích oborech *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk.*

Tab. 1: Časové dotace v RVP ZV pro výuku cizích jazyků

Základní vzdělávání	Cizí jazyk	Další cizí jazyk
1. stupeň	celkem 9 hod. (od 3. do 5. ročníku, minimálně 3 hodiny týdně v každém ročníku)	nepovinně (z disponibilní časové dotace nebo v rámci volnočasových aktivit)
2. stupeň	celkem 12 hod.	celkem 6 hod. (nejpozději od 8. ročníku)

Časové dotace jsou v RVP ZV stanoveny jako minimální, jednotlivé školy si je mohou navýšit z disponibilní časové dotace. V současné době probíhá na všech základních školách (dále jen ZŠ) v ČR výuka podle vlastních školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), jež si školy zpracovaly podle RVP ZV.

Tab. 2: Minimální výstupní úrovně v CJ v RVP ZV podle SERR

Obor vzdělávání	Vzdělávací obor Cizí jazyk (1. cizí jazyk)	Vzdělávací obor Další cizí jazyk (2. cizí jazyk)
Základní vzdělávání	A2	A1

Vzdělávání v *Cizím jazyce* i *Dalším cizím jazyce* může směřovat podle RVP ZV k dosažení vyšší úrovně, než je uvedena v RVP ZV; tuto úroveň si stanoví škola ve svém ŠVP.

V roce 2013 došlo k úpravě RVP ZV, jež je součástí *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy* (č.j. MSMT-2647/2013-210 ze dne 29. l. 2013). Úpravy vzdělávacích oborů *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* vycházely jednak z potřeb většího souladu RVP ZV se Společným ev-

ropským referenčním rámcem (dále jen SERR), tak ze záměru v oblasti jazykového vzdělávání v ČR a s ohledem na srovnatelnost se zeměmi EU.

Pro úspěšné naplňování vzdělávacích cílů stanovených v RVP ZV byly nově vytvořeny *Standardy pro základní vzdělávání*. Pro vzdělávací obor *Cizí jazyk* se jedná o anglický, německý a francouzský jazyk. Každý očekávaný výstup je ve standardech konkretizován podle indikátorů, které stanovují tzv. minimální úroveň, tedy minimum toho, co má žák na konci 5. a 9. ročníku základní školy (dále jen ZŠ) znát a umět (blíže o standardech viz http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-4).

Budoucí pedagogové by měli být během vysokoškolského studia poučeni také o tom, že jazykového vzdělávání v ČR je koncipováno v souladu s evropskými prioritami, jež vyplynuly ze *Závěrů zasedání Evropské komise v Barceloně v roce 2002* a stanovily dlouhodobý cíl všech občanů Evropské unie (dále jen EU): komunikovat kromě své mateřštiny alespoň dalšími dvěma cizími jazyky, neboť učení se cizím jazykům je celoživotní proces, který nastává již od raného věku. Na tento dlouhodobý cíl pak navazuje řada evropských doporučení ke zlepšení efektivity cizojazyčného vzdělávání (blíže viz na http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_EN.asp;http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/index_en.htm).

Připomeňme, že v rámci EU byla již realizována v oblasti výuky a znalosti cizích jazyků řada výzkumů. Nejvýznamnější z nich bylo podle našeho názoru Evropské šetření jazykových kompetencí (ESLC) publikované v roce 2012, jež obsahovalo výsledky testů evropských žáků na konci základního vzdělávání v prvním a druhém cizím jazyce. Na výsledky tohoto šetření navázalo dne 7. května 2014 doporučení Rady EU *Závěry Rady o vícejazyčnosti a rozvoji jazykových kompetencí*, které poukazují na důležitost a značný význam cizích jazyků pro mobilitu občanů, jejich zaměstnanost a osobní rozvoj, a proto jsou evropské státy vybízeny k systematickému testování jazykových kompetencí. Výuku cizích jazyků podle počtu nabízených jazyků a povinně vyučovaných jazyků, organizaci výuky a přípravy a odborné kvalifikace učitelů zpracovává *Eurydice 2012*, jazykovou vybavenost občanů EU pak zkoumá *Eurobarometr č. 386 „Evropané a jejich jazyky"*.

Vzhledem k závěrům těchto výzkumů a na návrh Evropské komise k jazykovému indikátoru u prvního cizího jazyka byl do *Akčního plánu podpory výuky cizích jazyků pro období 2015–2020* v ČR stanoven dlouhodobý cíl, který by měl vést v českém základním školství v *Cizím jazyce* k dosažení úrovně B1 podle SERR u většího počtu žáků, neboť tohoto stupně dosahují žáci některých jiných evropských států s obdobným počtem vyučovacích hodin cizojazyčné výuky. Adekvátním způsobem by mělo dojít také k navýšení výstupů na i v *Dalším cizím jazyce* podle RVP ZV.

Předpokladem k dosažení těchto cílů je především prohloubit jazykové znalosti pedagogů a jejich lingvodidaktické kompetence, postupně zavádět do vyučovacího procesu metodu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, jež je založena na propojení výuky odborného předmětu a cizího jazyka, kdy se žák učí cizí jazyk a obsah odborného předmětu současně) a více využívat ICT technologie při cizojazyčné výuce.

2. Stav jazykové výuky v českém předškolním a primárním vzdělávání

Vysokoškolští studenti by měli být seznámeni také s pravidelným hodnocením stavu cizojazyčné výuky za uplynulé období v českém předškolním a primárním vzdělávání, kterým se zabývá Česká školní inspekce (dále jen ČŠI). Ta opakovaně poukazuje ve svých výročních

zprávách na tři problematické oblasti ve výuce cizích jazyků v českém školství, které je zapotřebí řešit:

1. Významné rozdíly jsou v kvalifikovanosti pedagogů (velmi nízká kvalifikovanost je zejména u učitelů anglického jazyka v porovnání s vyučujícími ostatních cizích jazyků).
2. Ve školách vyučuje pouze malé procento rodilých mluvčích nebo učitelů z jiných států, kteří jsou důležitým motivačním prvkem při cizojazyčné výuce.
3. Chybí propojení formálního a neformálního vzdělávání.

V předškolním vzdělávání nebyla v letech 2009–2013 v oblasti cizích jazyků poskytována další podpora. Ačkoliv se zvýšil podíl mateřských škol (dále jen MŠ), které cizí jazyk nabízely, byl počet dětí zapojených do předškolní cizojazyčné výuky nízký. Převládala výuka formou jazykových kroužků zajišťovaná převážně externími lektory, kteří sice měli jazykové znalosti, ale často neznali vhodnou metodiku pro práci s dětmi v předškolním věku, nebyli schopni používat metody a postupy odpovídající biologickým a rozumovým předpokladům dětem této věkové skupiny. Podle výroční zprávy ČŠI, která provádí hodnocení vzdělávání v cizích jazycích jednou za tři roky, neměla ve školním roce 2011–2012 téměř polovina učitelů v MŠ potřebnou kvalifikaci pro ranou výuku jazyků.

Tab. 3: Srovnání stavu výuky v předškolním vzdělávání podle vybraných ukazatelů (v období 2008 – 2009 a 2011 – 2012)

Výuka cizích jazyků v PV	**Sledované jevy**	**Školní rok 2008–2009**	**Školní rok 2011–2012**
Vzdělávací strategie	Podíl MŠ s nabídkou CJ v %	52,3	63,7
	Koncepce výuky CJ ve ŠVP	29,3	12,6
Vyučující CJ	Kvalifikovanost PP	58,3	54,1
	Účast v DVPP pro CJ	39,9	37,3
	Externisté	58,2	52,8

V základním vzdělávání zřetelně převládala v letech 2009–2013 výuka anglického jazyka nad ostatními vyučovanými cizími jazyky, neboť na všech ZŠ v ČR se angličtinu učilo celkem 98,5 % žáků. Výuku německého jazyka upřednostňovali pouze žáci v těch krajích ČR, které sousedí s německy mluvícími zeměmi.

Tab. 4: Počty žáků učících se cizí jazyk v ZŠ
(v období 2003 – 2004 až 2013 – 2014)

		2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Žáci celkem[2)]		**695 803**	**673 001**	**640 651**	**684 799**	**678 263**	**672 936**	**657 480**	**652 516**	**645 079**	**660 748**	**680 871**
z toho žáci učící se	**angličtinu**	492 927	497 635	503 215	577 936	599 208	616 632	618 147	628 678	635 169	652 632	674 514
	francouzštinu	7 093	9 079	7 250	7 303	7 376	7 369	6 897	7 428	7 180	6 319	6 583
	němčinu	218 268	187 484	166 808	148 187	127 902	117 721	111 196	113 849	106 761	106 364	140 285
	ruštinu	2 896	3 968	5 657	7 342	9 084	13 763	19 378	24 955	25 512	26 194	41 538
	španělštinu	725	1 036	1 235	1 256	1 396	1 538	1 805	2 316	2 652	2 698	3 884
	italštinu	43	49	44	79	132	156	169	182	152	147	129
	jiný evrop. jazyk	205	194	29	15	18	32	58	51	140	64	99
	jiný cizí jazyk	113	46	48	35	55	57	55	61	4	–	–
Průměrný počet jazyků na žáka ZŠ		0,72	0,73	0,75	0,85	0,88	0,93	0,95	0,98	0,98	0,98	1,05
Průměrný počet jazyků na žáka učícího se cizí jazyk		1,04	1,04	1,07	1,08	1,10	1,13	1,15	1,19	1,21	1,20	1,27

Zdroj: databáze MŠMT

Ve školním roce 2003/04 a 2004/05 včetně škol při zdravotnických zařízeních.
Každý žák je započítán pouze jednou bez ohledu na to, kolika cizím jazykům se učí.

Při hodnocení a zjišťování výsledků žáků v cizích jazycích je základním problémem skutečná, nikoli v RVP ZV deklarovaná výstupní jazyková úroveň žáků, kteří ukončují základní vzdělání.

Ze zahraničních zkušeností vyplývá, že plnění očekávaných výstupů je vhodné systematicky ověřovat pravidelně na konci 1. a 2. stupně základního vzdělávání. Proto i ČR zavedla systém testování, kterým byla pověřena ČŠI v rámci projetu NIQES, s cílem zjistit, zda žáci dosahují očekávaných výstupů podle RVP a ŠVP ZV. Systém ověřování na konci 1. stupně vzdělávání na úrovni A1 podle SERR vede ke zjištění případných problémových míst, zefektivnění výuky a dodržování návaznosti výuky *Cizího jazyka* mezi jednotlivými stupni, které je sice stanoveno RVP ZV, ale v praxi se ne vždy uskutečňuje.

Ani personální zajištění výuky CJ není podle poslední výroční zprávy ČŠI uspokojivé, neboť ve školním roce 2011–2012 přetrvával nedostatek učitelů s kvalifikací a s aprobací zejména pro výuku anglického jazyka (dále jen AJ), velký počet rekvalifikovaných nebo nekvalifikovaných vyučujících CJ anebo učitelů kvalifikovaných, ale bez příslušné aprobace pro CJ. Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) se v oblasti jazykového vzdělávání zúčastnilo 43,1 % pedagogů vyučujících CJ.

Zároveň bylo poukázáno na platové podmínky ve školství, jež představují závažná rizika, která negativně ovlivňují kvalitu vzdělávání v ČR.

Odbornou kvalifikaci pro výuku AJ v základním školství mělo 70,9 % vyučujících a aprobaci splňovalo 28,2 % učitelů. Podíl rodilých mluvčích ve výuce AJ byl 3,1 %. Odbornou kvalifikaci pro výuku německého jazyka (dále jen NJ) na ZŠ mělo 75,1 % vyučujících a 53,2 % pedagogů bylo aprobovaných, přičemž do vyučování se zapojilo 5,4 % německých rodilých mluvčích.

Nízký počet rodilých mluvčích ve školách a to, že pouze 12,3 % žáků komunikovalo ve škole s žáky z partnerských škol v zahraničí, jsou jednou z příčin, proč mají čeští žáci problémy s poslechem, s porozuměním a ústní komunikací v CJ, i když jejich slovní zásoba, znalosti z gramatiky a čtení jsou na průměrné úrovni v porovnání s ostatními evropskými zeměmi.

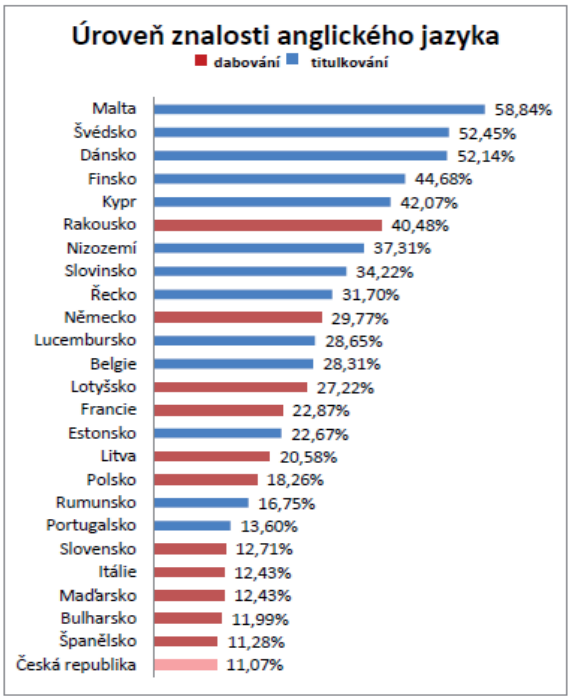
Přestože se v českém prostředí postupně zvyšuje stupeň informační gramotnosti učitelů CJ, bylo využití ICT ve výuce CJ ve školním roce 2011–2012 na nízké úrovni. V 67,5 % vyučovacích hodin nebyla využita vůbec, v 15 % hodin učitelé uplatnili ICT pouze k jednoduché prezentaci učiva.

Podíl škol využívajících metodu CLIL se podle poslední zprávy ČŠI jen nepatrně zvýšil (na 9,1 % škol). Ke zvyšování kvality svých kompetencí v cizojazyčné výuce se pedagogové podle svých možností účastnili metodicko-didaktických kurzů v zahraničí v rámci *Programu celoživotního učení* (administrovaného Domem zahraniční spolupráce).

Za zmínku stojí také mobilita žáků a učitelů, neboť výměnné studijní jazykové pobyty pro pedagogy a žáky patří k jednomu z nejvhodnějších prostředků motivace, jež mají nezastupitelnou roli při rozvíjení sociokulturního povědomí. Podle poslední zprávy ČŠI se ve školním roce 2011–2012 podílelo 13,5 % žáků ZŠ na aktivitách v ČR, při kterých používali CJ, dále 9,9 % žáků se zúčastnilo výměnných pobytů v zahraničí a 2,4 % žáků absolvovalo jazykové kurzy v zahraničí. Mobility žáků a pedagogů podporuje *Program celoživotního učení* v podprogramu *Comenius*, jehož realizaci zajišťuje Dům zahraniční spolupráce. V letech 2007–2013 se mobilit zúčastnilo 20 290 žáků. Z podpory EU *Peníze školám* v rámci OP VK využilo 107 škol (9 %) možnosti zúčastnit se jazykových kurzů v zahraničí.

Mnohé zahraniční výzkumy prokázaly, že v těch zemích, v nichž jejich obyvatelé mluví dobře CJ, hraje významnou roli cizojazyčné vysílání, zejména televizní vysílání filmů v originále. V ČR se však tradičně filmy dabují, a proto se požadavkem na zvýšení počtu nedabovaných filmů ve vysílání začala intenzivně zabývat Česká středoškolská unie v iniciativě *Ne dabingu*, která v roce 2013 zahájila také jednání s MŠMT.

Tab. 5: Úroveň znalosti anglického jazyka v různých zemích
(v porovnání s dabováním nebo titulkováním vysílaných filmů v angličtině)



(Zdroj: http://nedabingu.stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2013/10/hlavni-dokument.pdf)

3. Příprava budoucích pedagogů v souladu s Akčním plánem podpory výuky cizích jazyků pro období 2015–2020

V bakalářských a učitelských oborech vysokoškolského vzdělávání by studenti měli být dobře připraveni na realizaci *Akčního plánu výuky cizích jazyků pro období 2015–2020* (dále jen *Akční plán*) do školské praxe, a to ve shodě se *Strategií vzd*ělávací politiky ČR *do roku 2020*.

Na základě přiblížení současného stavu vzdělávání v oblasti CJ (viz výše) je obsah *Akčního plánu* zaměřen na několik prioritních oblastí, které by měly vést ke zkvalitnění výuky CJ, a to jak v souladu s dokumenty a doporučeními RE a Evropské komise, tak i za pomoci již publikovaných a ověřených nástrojů – školicích programů i projektových výstupů, nabízených zejména Evropským střediskem pro moderní jazyky Rady Evropy.

Cílem předškolního vzdělávání je připravit vhodné podmínky pro vzdělávání dětí v oblasti počáteční výuky cizího jazyka. Jedná se zejména o zajištění dostatečného počtu kvalitních učitelů, jazykově a didakticky vybavených pro výuku cizích jazyků pro nadcházející období.

Prioritou v oblasti cizojazyčné výuky v primárním vzdělávání je zefektivnit cizojazyčnou výuku a postupně snížit věkovou hranici pro začátek výuky cizích jazyků. Ze srovnání s výsledky států, které dosahují výrazně lepších výsledků v jazykovém vzdělání (jako např. Finsko, Litva, Estonsko, Portugalsko či Německo), vyplývá, že při zlepšení jazykového prostředí a didaktických postupů lze při stejné hodinové dotaci dosáhnout mnohem lepších výsledků. Dlouhodobým cílem *Akčního plánu* je dosáhnout v rámci základního vzdělávání v *Cizím jazyce* úroveň B1 podle SERR u většího počtu žáků, obdobné zvýšení výstupů bude požadováno i v případě *Dalšího cizího jazyka*. Předpokladem k dosažení těchto záměrů je prohloubit lingvodidaktické kompetence učitelů a více zapojit ICT technologie do výuky CJ.

Realizace *Funkčního a efektivního systému přípravy a podpory pedagogů vedoucího zejména k zajištění kvalitního vzdělávání žáků a garantující dosažení výstupních úrovní podle vzdělávacích programů* (Priorita A) očekává dostatečný počet kvalifikovaných učitelů CJ a jejich další soustavné vzdělávání, rozšíření a aplikace moderních výukových metod, zpracování kvalitních výukových materiálů v tištěné a multimediální formě, využití informačních a komunikačních technologií pro realizaci kombinovaných a distančních forem jazykového vzdělávání. Rozhodujícím předpokladem pro kvalitní vzdělávání v oblasti CJ je příprava budoucích učitelů na vysokých školách, jež bude reagovat na potřeby praxe.

Kurikulární dokumenty sice dávají učitelům velký prostor k uplatňování nových moderních metod, ale zároveň na ně kladou i zvýšené nároky. Kromě plánovaného systémového řešení profesního rozvoje učitelů zakotveného v kariérním řáduje je zapotřebí v oblasti CJ nabízet dostatek atraktivních forem DVPP, a to nejen učitelům cizích jazyků. Jednou z důležitých oblastí je i vzdělávání pedagogů pro rané jazykové vzdělávání dětí v mateřských školách a žáků v primárních školách k vícejazyčnosti a multikulturní rozmanitosti.

Zvýšení jazykových znalostí a dovedností žáků v prvopočátečním vzdělávání bude nadále podporováno výukou některých předmětů nebo jejich částí v CJ pomocí metody CLIL. Rozšíření výuky typu CLIL je podmíněno dostatečným počtem pedagogů, kteří na požadované úrovni budou zvládat nejen své vyučovací předměty, ale i CJ.

Proto bude nutné i na vysokých školách zlepšit v oblasti CJ přípravu budoucích pedagogů a vybavit je nejen dostatečnými teoretickými i praktickými znalostmi v oboru včetně dobré znalosti CJ, ale umožnit jim realizovat i dostatečně dlouhou souvislou pedagogickou praxi na školách během jejich vysokoškolského studia, celkově podpořit oblast didaktiky cizích jazyků

jako vědního oboru a omezit teorii a historizující pohled na didaktiku vyučování ve prospěch praktické didaktiky a metodologie.

Pro učitele v oblasti předškolního vzdělávání bude zapotřebí upravit vzdělávací programy, posílit jejich lingvodidaktické kompetence ve vzdělávacích programech a zařadit předškolní přípravu k vícejazyčnosti už do vzdělávacích programů středních a vyšších odborných škol a nadále ji rozvíjet v bakalářských programech.

Zároveň by však měly být i ve všech nejazykových studijních učitelských programech posíleny časové dotace pro výuku cizích jazyků.

V rámci vysokoškolského vzdělávání v učitelských oborech a při přípravě budoucích pedagogů cizích jazyků bude nutné navýšit počet hodin souvislé pedagogické praxe, přičemž do studijních programů by měly být začleněny oblasti, jež zohledňují aktuální potřeby dětí předškolního a mladšího školního věku, jako raná výchova k vícejazyčnosti a kulturní rozmanitosti v mateřských a primárních školách, výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, výuka metodou CLIL s důrazem na mezioborovou spolupráci. Důraz by měl být kladen i na výuku češtiny jako druhého jazyka, a to zejména ve vzdělávání budoucích učitelů českého jazyka a učitelů 1. stupně ZŠ.

4. Závěr

Jsme přesvědčeni o tom, že zdůrazněním priorit jazykového vzdělávání a realizací jeho klíčových aktivit v nadcházejícím období by se mělo dospět ke kvalitnějšímu vzdělávání pedagogů jak během jejich vysokoškolské přípravy, tak i v rámci jejich učitelské praxe, a tak celkově přispět k zlepšení a zkvalitnění cizojazyčné výuky na všech typech škol v ČR, tedy i v předškolním a primárním vzdělávání.

Vysokoškolská příprava by měla být vedena jak s využitím moderních informačních a komunikačních technologií, tak soustředěna také na výuku CJ v rámci neformálního a podnikového vzdělávání. Zvláštní pozornost bude zapotřebí věnovat metodice výuky CJ pro specifické účely (se zaměřením zejména na odborné vzdělávání), podporovat výuku metodou CLIL a systematicky zavádět výuku předmětu nebo jeho části v CJ.

Vysokoškolské vzdělávací programy by měly být modifikovány ve prospěch didaktiky předmětů a uznávání didaktických materiálů jako plnohodnotných vědeckých výstupů.

Literatura

Akční plán podpory výuky cizích jazyků pro období 2015–2020 (rkp.). Praha: MŠMT 2014.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_EN.asp
http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/index_en.htm.
http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani
http://nedabingu.stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2013/10/hlavni-dokument.pdf

Kontakt

doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.
KPR PF UJEP v Ústí nad Labem
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem
jaromira.sindelarova@gmail.com

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

POROZUMENIE A METAPOROZUMENIE A MOŽNOSTI ICH ROZVÍJANIA V PRIMÁRNEJ ŠKOLE

UNDERSTANDING AND METAUNDERSTANDING AND POSSIBILITIES OF THEIR DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL

Dana CIBÁKOVÁ

Abstrakt

Príspevok je venovaný recepcii textu a jej zdokonaľovaniu v mladšom školskom veku.

V súvislosti s recepciou textu majú svoju dôležitú úlohu aj metakognitívne procesy, ktoré sa skladajú z niekoľkých zložiek. Naším cieľom je bližšie tieto zložky predstaviť, poukázať na ich význam v oblasti porozumenia a poznávania prostredníctvom textu. Prostredníctvom ukážok žiackych prác zo zrealizovaného výskumu chceme ponúknuť námety, ako možno k rozvíjaniu porozumenia a „metaporozumenia“ v primárnej škole postupovať.

Kľúčové slová: porozumenie textu, metakognitívne procesy, žiak primárnej školy

Abstract

The paper is devoted to the reception of the text and its refinement in younger school age.

In connection with reception of text have their important role meta-cognitive processes, consisting of several components. Our aim is to further introduce these components, to highlight their importance in understanding and learning through text. Through demonstrations of student work from the research conducted, we want to offer suggestions as to the possible development of understanding and „metaunderstanding” in primary school proceed.

Key words: text comprehension, metacognitive processes, student of primary school

1. Porozumenie textu a metakognitívne procesy

John Flavell bol prvým, ktorý sa zaoberal otázkami týkajúcimi sa oblasti metakognície. Metakogníciu chápe ako oblasť, ktorá pomáha ľuďom lepšie rozumieť, lepšie učiť sa, dosahovať lepšie edukačné výsledky a robiť múdre a zmysluplné rozhodnutia. Pomenúva proces myslenia, ktorý sme všetci schopní niekedy „zapnúť“, ale len zriedka udržať tak dostatočne dlho, aby sme z neho vedeli získať výhody. Flavell sa zmieňuje o procese, odrážajúcom naše vlastné myslenie a sleduje, ako nás naše myslenie dostáva bližšie alebo ďalej k nášmu cieľu (podľa Larkin, 2010).

Metakognícia je procesom, ktorý je nevyhnutným pri učení sa z textu. Znamená „poznávanie poznávania“ a rozvíjanie kľúčovej kompetencie „učiť sa, ako sa učiť“. Pojem metakognícia sa skladá zo slova meta – v gréčtine ponad, po; kognícia – je poznávanie. *„Metakognícia je vyššia rovina poznávania, než je prebiehajúci poznávací proces. Pri čítaní je kontrola, hodnotenie a regulácia procesu čítania – s dôrazom na porozumenie textu. Žiak, ktorý má rozvinuté metakognitívne zručnosti, si vie stanoviť cieľ čítania, vie, na čo sa má pri čítaní sústrediť“(Gavora,* a kol., 2008, s. 81 – 82).

Cieľom mnohých učiteľov je udržať žiakov pri úlohách, napríklad riešiť matematické úlohy, písať príbehy alebo precvičovať iné nevyhnutné zručnosti žiakov, ktoré je potrebné získať aj pre život mimo školy. Cieľom mnohých detí je zvládnuť, dokončiť úlohy, prácu čo najrýchlejšie a najúspešnejšie. Odmenou za to je pre nich možnosť hrať sa alebo nemusieť sa úlohám venovať opäť či pochvala od učiteľa. Nie sú to len deti, ktoré zmýšľajú takýmto spôsobom. Veľa dospelých ľudí má cieľ, čo najrýchlejšie a najefektívnejšie dokončiť svoju prácu a venovať sa niečomu viac zábavnému.

Bohužiaľ, metakognícia „nezapadá“ do takéhoto spôsobu práce. Efektívnejší a rýchlejší spôsob práce nesie so sebou spomalenie procesu myslenia. Napriek tomu, odmena môže zvýšiť motiváciu a záujem, udržať pozornosť pri úlohe a rozvíjať schopnosti a stratégie umožňujúce prepájať vedomosti z jednej oblasti do druhej. Stávať sa viac „metakognitívnym“ je však o spomalení a o čase tešiť sa z procesu myslenia, dokonca aj obdivovať schopnosť, že vieme rozmýšľať o mnohých rozličných veciach a dovoliť nám sledovať svoje myšlienky.

Či metakogníciu môžeme definovať ako vedomý akt alebo ako nejaké spôsoby automatického spracovania, ktoré môžu byť tiež metakogníciou, je stále otázkou diskusie medzi odborníkmi. Automatické spracovanie je definované ako rýchle, vyžadujúce si málo úsilia a kontroly zo strany subjektu a týka sa nižších stupňov vedomia.

Existuje teória, ktorá navrhuje dve formy pohľadu na metakogníciu: Prvá hovorí o nezávislosti od veku a o nevyžadovaní žiadneho kognitívneho úsilia, druhá hovorí o vedomom správaní, ktoré sa stáva zautomatizovaným s rastúcim vekom a precvičovaním. Táto druhá forma je problematická pre teoretikov zaoberajúcich sa metakogníciou, pretože kognitívny, poznávací akt, ktorý je raz zahrnutý v poznávacom repertoári sa môže stať zautomatizovaným a nedostupným pre uvedomovanie (Larkin, 2010, s. 3 – 5).

„Keď požiadame vyspelého čitateľa, aby opísal, ako recipuje text, vie povedať, aké ciele si stanovil pri recepcii daného textu, na ktoré časti textu kládol dôraz, ako si počínal, keď nerozumel istému úseku textu, a podobne. To znamená, že vyspelí recipienti si všímajú nielen obsah textu, ale aj svoje vlastné činnosti, ktoré uskutočňujú pri sledovaní textu“ (Gavora, 1992, s. 90). Procesy, ktoré sprevádzajú recepciu a vyskytujú sa aj pri iných kognitívnych činnostiach, sa nazývajú metakognitívne. *„Metakognícia znamená „poznávanie poznávania“. Je to aktívne sledovanie a riadenie vlastných kognitívnych činností“* (Gavora, 1991, s. 90).

P. Gavora (1992) delí metakognitívne procesy podľa fázy recepcie textu, a to na:

- metakognitívne procesy na začiatku recepcie textu;
- metakognitívne procesy v priebehu recepcie textu;
- metakognitívne procesy po dokončení recepcie textu.

Pri metakognitívnych procesoch na začiatku recepcie textu si recipient určí cieľ, čo chce recepciou daného textu dosiahnuť. *„U žiaka tento vlastný cieľ vzniká na základe transformácií cieľa recepcie, ktorý stanovuje učiteľ“* (Gavora, 1992, s. 92).

Prognózovanie a monitorovanie sú metakognitívne procesy, ktoré sa uplatňujú v priebehu recepcie textu. Vyspelý recipient v tejto fáze okrem recipovania úseku textu sa pokúša o predvídanie obsahu a nasledujúcich častí textu. *„Tento jav sa nazýva prognózovanie obsahu textu“* (Gavora, 1992, s. 93). Prognózovanie možno považovať aj za diagnostickú pomôcku, pretože odhaľuje spôsob, akým prebieha recepcia textu. Doterajšie výskumy o úrovni prognózovania ukazujú, že naň vplývajú tri vlastnosti recipienta, a to doterajšie vedomosti, schopnosť identifikácie vzťahu medzi obsahom recipovaného textu a vedomosťami recipienta a schopnosť kritického zhodnotenia variantov prognózy (Gavora, 1992, s. 94).

Proces monitorovania pri recepcii textu sa začal v súvislosti s tým, že recipient si uvedomuje a sleduje úspešnosť postupu, ktorý pri recipovaní textu používa. *„Monitorovanie je prejavom sebaregulácie. Je to sledovanie a riadenie vlastných činností v procese recepcie textu. Ide o činnosti kontrolné a hodnotiace. Pri neschopnosti adekvátneho monitorovania dochádza k závažným chybám pri recepcii textu“* (Gavora, 1992, s. 94).

O priebehu procesu monitorovania usudzujeme prostredníctvom pozorovania vonkajšieho správania recipienta. Ide o sledovanie rýchlosti a plynulosti, ako recipient sleduje očami text, ako sa často vracia v texte späť, ako skáče dopredu a podobne. Iným spôsobom pozorovania je verbalizácia pri recipovaní textu, kde učiteľ sa pýta žiaka, aby mu nahlas vyslovil svoje myšlienkové pochody a následne učiteľ tieto výroky analyzuje. Problémy môžu nastať u žiakov, ktorí majú problém s verbalizáciou myšlienkových pochodov, pretože ich formulácie nie sú presné.

Často sa stáva, že deti zdôrazňujú podružné veci a podstatné veci preceňujú. Za účinné sa považuje kladenie otázok pri recepcii textu, kde recipient sám formuluje otázky zamerané na obsah textu a hľadá na nich odpovede. *„Takéto vlastné otázky (self-questioning) sú významným prvkom monitorovania recepcie textu“* (Gavora, 1992, s. 95).

Podľa Gavoru (2003) je podstatou porozumenia textu interpretácia vzťahov, a to:

- medzi jednotlivými prvkami textu (slová, slovné spojenia, vety, nadvetné útvary);
- medzi prvkami textu a javmi objektívnej reality, ktoré tieto prvky označujú
- medzi prvkami textu a prvkami kognitívnej štruktúry čitateľa.

Podľa Schmidtovej (1993) vychovávať vyspelého a strategického čitateľa znamená snažiť sa o to, aby žiaci:

- mohli a vedeli si vybrať, čo budú čítať;
- pred čítaním anticipovali – dopredu predvídali a rozmýšľali, o čom bude text;
- kládli si ciele čítania;
- počas čítania sa sústredili, sledovali svoje myšlienkové pochody, menili tempo čítania podľa potreby, občas preskakovali (čítali výberovo a selektívne), vytvárali a rozvíjali si predstavy o tom, čo čítajú, používali rozličné stratégie (primerané charakteru textových žánrov a cieľom čítania);
- porovnávali, čo prečítali s inými textami, kládli si otázky k prečítanému;
- po čítaní vyhodnocovali výsledok, sledovali, utvárali si a zapisovali vlastné záznamy toho, čo čítali.

2. Námet na rozvíjanie porozumenia textu a metakognitívnych zručností žiakov v primárnej škole

V nasledujúcej časti ponúkame praktickú ukážku práce s vecným textom. Táto ukážka je súčasťou zo zrealizovaného výskumu v druhom ročníku základnej školy. Cieľom výskumu bolo vytvoriť a overiť vypracované námety na rozvíjanie porozumenia textu a metakognitívnych stratégií za využitia stimulovania kognitívnych funkcií (prostredníctvom rôznych úloh).

INPUT

- Úlohy na stimulovanie kognitívnych funkcií: zapamätanie, logické myslenie, abstrakcia, vybavovanie si z pamäti, aplikovanie, priestorové orientovanie.

1. úroveň obťažnosti:

Usporiadaj tieto obrázky tak, ako ti poviem:

- v dvoch okienkach naľavo je čierna a biela mačka;
- v dvoch okienkach napravo je biela a pruhovaná mačka.



Obr. 1 Kartičky s obrázkami mačiek

Odpoveď: biela, čierna, pruhovaná

2. úroveň obťažnosti:

Usporiadaj tieto obrázky (obr.1) tak, ako ti poviem:

- čierna mačka je vedľa bielej mačky;
- čierna mačka je naľavo od pruhovanej mačky.

Odpoveď: čierna, pruhovaná, biela

3. úroveň obťažnosti:

Usporiadaj nasledujúce písmená v správnom poradí – B, T, N a D.

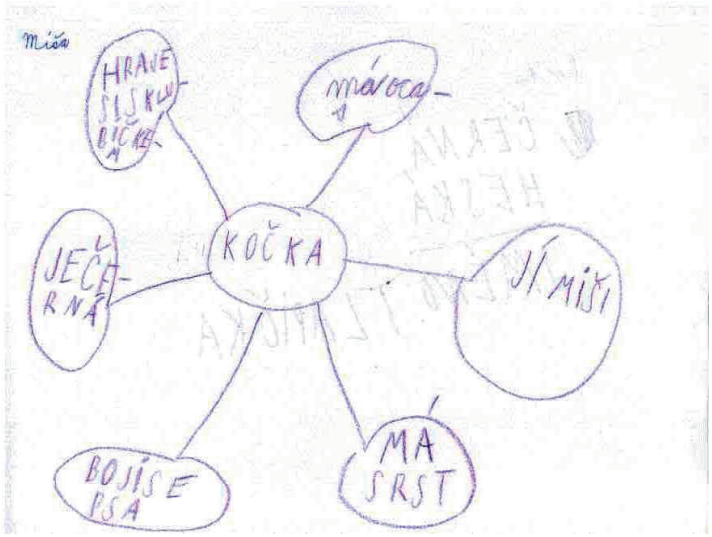
- v dvoch vonkajších okienkach sú B a T;
- T, N, D sú v troch okienkach napravo;
- N je vedľa T.



Odpoveď: B, D, N,T

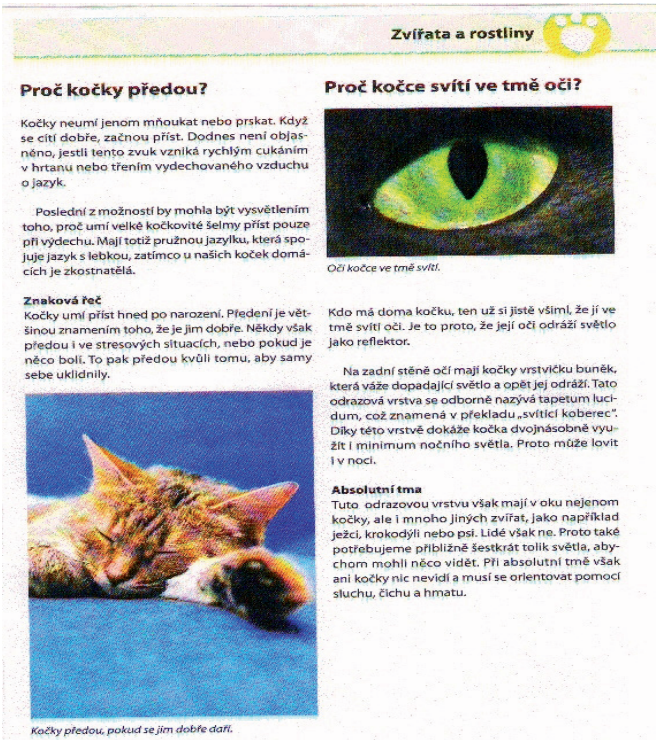
ELABORÁCIA

- Pojmová mapa (centrálny pojem – mačka).
  Napíš všetko, čo by si o mačke vedel/a napísať.



Obr. 2 Ukážka žiackej práce

- Riadené čítanie vecného textu:



Zvířata a rostliny

Proč kočky předou?

Kočky neumí jenom mňoukat nebo prskat. Když se cítí dobře, začnou příst. Dodnes není objasněno, jestli tento zvuk vzniká rychlým cukáním v hrtanu nebo třením vydechovaného vzduchu o jazyk.

Poslední z možností by mohla být vysvětlením toho, proč umí velké kočkovité šelmy příst pouze při výdechu. Mají totiž pružnou jazylku, která spojuje jazyk s lebkou, zatímco u našich koček domácích je zkostnatělá.

Znaková řeč

Kočky umí příst hned po narození. Předení je většinou znamením toho, že je jim dobře. Někdy však předou i ve stresových situacích, nebo pokud je něco bolí. To pak předou kvůli tomu, aby samy sebe uklidnily.

Kočky předou, pokud se jim dobře daří.

Proč kočce svítí ve tmě oči?

Oči kočce ve tmě svítí.

Kdo má doma kočku, ten už si jistě všiml, že jí ve tmě svítí oči. Je to proto, že její oči odráží světlo jako reflektor.

Na zadní stěně očí mají kočky vrstvičku buněk, která váže dopadající světlo a opět jej odráží. Tato odrazová vrstva se odborně nazývá tapetum lucidum, což znamená v překladu „svítící koberec". Díky této vrstvě dokáže kočka dvojnásobně využít i minimum nočního světla. Proto může lovit i v noci.

Absolutní tma

Tuto odrazovou vrstvu však mají v oku nejenom kočky, ale i mnoho jiných zvířat, jako například ježci, krokodýli nebo psi. Lidé však ne. Proto také potřebujeme přibližně šestkrát tolik světla, abychom mohli něco vidět. Při absolutní tmě však ani kočky nic nevidí a musí se orientovat pomocí sluchu, čichu a hmatu.

Obr. 3 Ukážka vecného textu (Alishová, 2012)

- výzvovo-otázkové podnety na úrovne porozumenia textu:
  1. úroveň – Schopnosť identifikovať informácie explicitne formulované v texte:
  • Aké zviera sa spomína v texte, ktorý sme čítali?
  • Čo táto mačka z textu robí?

• Počul si už mačku priasť?
• Ktorá časť tela mačke v noci svieti?

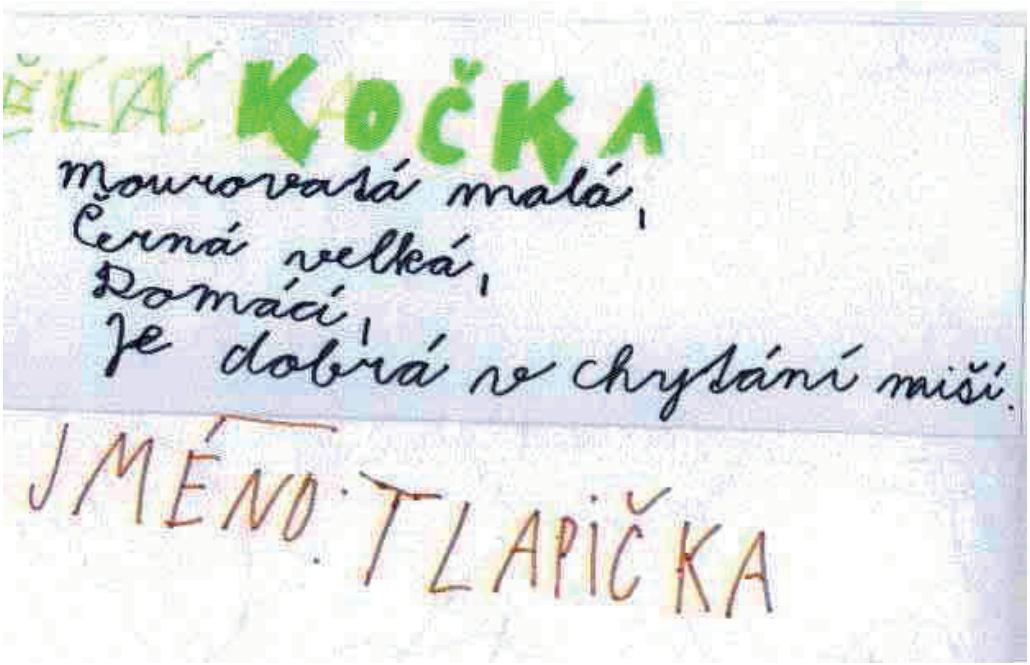
2. úroveň – Schopnosť dedukovať z textu (čitateľ vyvodzuje z textu informácie,súvislosti), inferenčné myslenie.

• Vedel by si napodobniť ako mačka pradie?
• Prečo vlastne mačky pradú?
• Čo mačkám v noci svieti?
• Povedz, ako rozumieš slovu „svítící koberec“? Nájdi v texte toto slovné spojenie a prečítaj, čo sa o tom píše.

OUTPUT

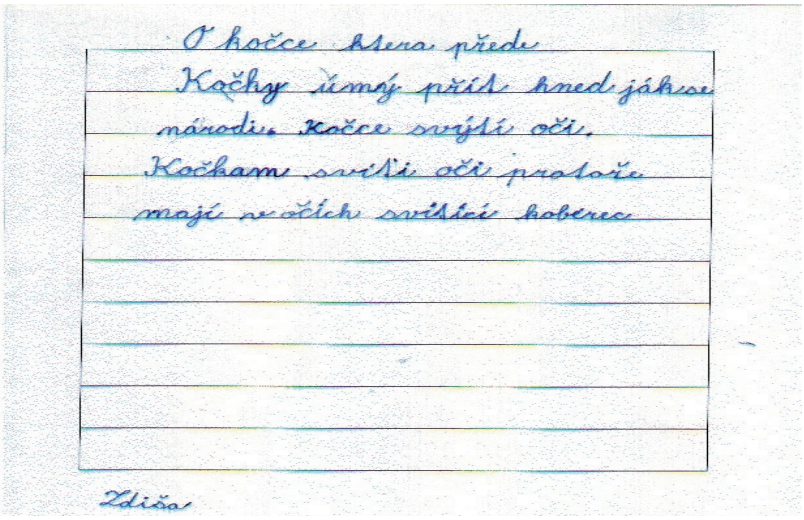
3. úroveň: Schopnosť interpretovať a integrovať informácie z textu (čitateľ konštruuje význam nad rámec textu, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti).

• V texte sme sa nedočítali, ako taká mačka vyzerá. Povedz, ako vyzerá.
• Máš doma alebo niekto z tvojich známych mačku?
• Čím sa taká mačka živí?
• Predstav si, že si učiteľ. Porozprávaj spolužiakom všetko to, čo o mačke vieš a v texte sa to nespomína.
• Teraz sa pokús zhrnúť všetky tieto informácie o mačke do krátkej básne – Cinquain:



Obr. 4 Cinquain – ukážka žiackej práce

• Vymysli a napíš text o mačke pre spolužiaka, ktorý by sa mal o mačke dozvedieť nejaké zaujímavé veci.



Obr. 5 Text o mačke – žiacka práca

Záver

Žiacke práce, ktoré sú súčasťou námetu na prácu s vecným textom, v tomto prípade plnia funkciu príkladov, nie výsledkov zo zrealizovaného výskumu. Výber príkladov žiackych prác je zo zrealizovaného výskumu v trvaní 6 mesiacov, a to so žiakmi 2. ročníka základnej Sv. Voršily v Olomouci, v Českej republike. Podrobný priebeh, výsledky výskumu a metodické odporúčania prinesie publikácia *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy* (Cibáková, 2015, v tlači).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom projektu POST-UP II – *Podpora vytváření excelentních výzkumných týmů a intersektoriální mobility na Univerzitě Palackého v Olomouci II. Č. 8100122667/12*.

Literatúra

ALISHOVÁ, Tatjana 2012. *Kde se bere tón v telefonu?* Objasnění každodenních dětských záhad. Brno: Edika. ISBN978-80-266-0151-7.

CIBÁKOVÁ, D. 2015. *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy* (v tlači).

GAVORA, P. 1992. *Žiak a text.* Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00333-2.

GAVORA, Peter, ZÁPOTOČNÁ, Oľga a kol. 2003. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1869-8.

LARKIN, S. 2010. *Metacognition in young children.* New York: Routledge, Taylor & Francis group. ISBN 978-0-415-46358-4.

SCHMIDT, B.A. 1993. *What good teahers do to help literacy happen: From A to Z.* A practical handbook of Stretegies for Success. Costa Mesa, CA: California Reading Association.

Kontakt

Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
dana.cibakova@upol.cz

SYMPÓZIUM: EXEKUTÍVNE FUNKCIE AKO ŠTRUKTURÁLNY KOPONENT SCHOPNOSTI UČIŤ SA – DIAGNOSTIKA A STIMULÁCIA

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

KONCEPTUÁLNE A PSYCHOMETRICKÉ ŠPECIFIKÁ MERANIA EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ V DETSKEJ POPULÁCII

THE MEASUREMENT OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN CHILDREN POPULATION: CONCEPTUAL AND PSYCHOMETRIC SPECIFICS

Ivan ROPOVIK – Monika BOBÁKOVÁ – Ján FERJENČÍK – Marta FILIČKOVÁ – Iveta KOVALČÍKOVÁ – Miriam SLAVKOVSKÁ

Abstrakt

Exekutívne funkcie sú súborom riadiacich mentálnych funkcií, ktoré činia kognitívnu aktivitu organizovanou a efektívnou. Akýkoľvek empirický výskum exekutívneho fungovania v detskej populácii avšak naráža na viaceré špecifiká ich merania. Tento príspevok prezentuje analýzu charakteristík nástrojov merajúcich exekutívne funkcie ako aj konceptuálnych a psychometrických problémov ich merania, primárne s ohľadom na populáciu detí školského veku, pričom predmetom diskusie sú najmä otázky kontaminácie merania nižšími, neexekutívnymi kognitívnymi funkciami ako aj veľkej proporcie nereliabilnej chybovej zložky testového skóre pri meraní exekutívnych funkcií.

Kľúčové slová: exekutívne funkcie, meranie, validita

Abstract

The executive functions act as a set of control mental functions making the cognition organized and effective. However, any empirical research concerning executive functions has to take some specifics of their measurement into consideration. The present paper analyzes the characteristics of executive functions' measures as well as conceptual and psychometric issues, especially with respect to the poulation of school-aged children. The discussed issues cover primarily the contamination of measurement by lower-order cognitive functions as well as excessive proportion of unreliable error component of executive function test scores.

Key words: executive functions, measurement, validity

Exekutívne funkcie sú súborom riadiacich mentálnych funkcií, ktoré činia kognitívnu aktivitu organizovanou a efektívnou, pričom sú zodpovedné za syntézu vonkajších stimulov **a** formovanie tzv. vzorcov myslenia potrebných na spracovanie týchto stimulov (Luria, 1982). EF aktivujú a regulujú iné mentálne schopnosti ako myslenie, jazyk alebo tvorbu vizuálno-priestorových reprezentácií (Fuster, 2008) a teda akoby nútia iné funkcie do činnosti spracovania, ktorú však sami o sebe nevykonávajú; nespracovávajú teda ani žiaden obsah. EF teda operujú

vždy len v spolupráci s inými kognitívnymi funkciami, nikdy nie osamote (Anderson, Jacobs, Harvey, 2005). Ich úlohou je organizovať a reorganizovať činnosť pozornosti (kontrola a filtrovanie senzorických vstupov), zámerov (kontrola behaviorálneho výstupu) a myslenia (pamäť a nástroje myslenia) (Pribram, 1997), čo „umožňuje integráciu minulosti a prítomnosti za účelom usmernenia budúceho konania a správania“ (Bernstein, Waber, 2007, s. 46). Možno teda konštatovať, že EF sú najvyššou, centrálnou úrovňou mentálneho fungovania, ktorá zabezpečuje súhru a organizáciu nižších kognitívnych funkcií, pričom podmieňujú a regulujú ich zapojenie do procesu spracovania podnetu. Tieto funkcie sú manifestované v procesoch kontroly pozornosti (inhibície a selekcie pozornosti), kognitívnej flexibility (tzv. set-shifting), pracovnej pamäti, či plánovania (viď Friedman et al., 2006; Fuster, 2008; Lehto et al., 2003; Miyake et al., 2000).

2. Špecifiká merania exekutívnych funkcií

Štúdium EF je priamo závislé na vyriešení otázok validity a reliability ich merania. Široký definičný obor konceptu exekutívneho fungovania (ako aj prieniky v definíciách jednotlivých exekutívnych domén) avšak komplikuje možnosti jasne špecifických operačných definícií. Ako je naviac známe, EF vždy operujú v súčinnosti s neexekutívnymi kognitívnymi funkciami, keďže samé o sebe žiaden obsah nespracovávajú a v rámci mentálnej aktivity plnia iba koordinačnú a integračnú funkciu (Anderson et al., 2008). Meranie samotných EF je teda momentálne jedným z primárnych problémov v danej oblasti.

Vo všeobecnosti, validita a reliabilita každého merania je závislá od tesnosti kauzálneho vzťahu medzi meraným atribútom a výsledkom merania (viď Borsboom et al., 2004; Michell, 1999, 2005). Úroveň kvality merania v sociálnych vedách má avšak značné rezervy čo sa týka dosiahnutia tesnej väzby medzi meraným atribútom a výsledkom merania, keďže sociálne vedy nedisponujú obdobným experimentálnym aparátom ako exaktné vedy a možnosti izolácie a manipulovateľnosti premenných tak nie sú na dostatočnej úrovni (viď Trendler, 2009). To vo všeobecnosti spôsobuje, že medzi meraný atribút a výsledok merania (napr. testové skóre) vstupuje viacero interferujúcich faktorov, ktoré tento vzťah zahmlievajú.

V najvšeobecnejšej rovine, psychologické nástroje merania EF je možné kategorizovať z hľadiska hierarchickej úrovne zapojenia EF. Na jednom konci spektra sú to nástroje merajúce najnižšie EF ako inhibíciu (napr. variácie Piagetových Go/NoGo testov, Stroopov test). Potom sú to nástroje vyžadujúce syntézu nižšej (napr. inhibície) a strednej úrovne exekutívneho fungovania ako pracovnej pamäti alebo plánovania (do tejto skupiny patrí množstvo aj u nás známych testov EF ako napr. Wiskonsinský test triedenia kariet (WCST), Hanojská veža alebo Reyova komplexná figúra). Na druhom konci spektra sú to nástroje hodnotiace exekutívne fungovanie v komplexných, primárne sociálnych kontextoch (ide najmä o škály posudzujúce behaviorálne (dys)exekutívne prejavy). Každá z týchto úrovní má svoje špecifiká, či už konceptuálne alebo metodologické. V prípade testov merajúcich nižšie exekutívne domény (zahŕňajúce menej hierarchicky podradených kognitívnych procesov) je možné dosiahnuť lepšie psychometrické vlastnosti, to avšak na úkor ich ekologickej validity. Naopak, v prípade komplexnejších nástrojov vyžadujúcich vyššie exekutívne funkcie je problémom izolovať jednotlivé faktory sýtiace výkon v danom teste, no vyššia ekologická validita umožňuje o niečo výraznejšiu extrapoláciu za hranice testovej situácie. Lezaková el al. v tomto smere upozorňuje na pomerne často pozorovanú neschopnosť faktorovo-čistejších testov EF predikovať deficity v každodennom exe-

kutívnom fungovaní (2004). Vyššia prediktívna validita býva teda z pravidla na úkor meracích vlastností nástrojov hodnotiacich EF.

Prototypom úlohy určenej pre hodnotenie EF je úloha s vysokou mierou novosti a komplexity, ktorá vyžaduje potrebu integrácie viacerých mentálnych procesov (Walsh, 1978). Táto požiadavka však zároveň spôsobuje viaceré metodologické problémy. Prvým problémom testov EF je otázka validity. Často realizovaná validizácia testov korelovaním pozorovaného skóre s inými meraniami (bez použitia prístupu latentných premenných) nie je v prípade testov EF vôbec jednoduchá keďže mnohokrát nie sú dostupné náležité dôkazy o proporcii variancie kauzálne spôsobenej inými faktormi. Často preto nie je možné jednoznačnejšie určiť, či primárnym kauzálnym činiteľom daného testového skóre je teóriou predpokladaná exekutívna funkcia, alebo niečo iné. Korelácia je druhom neanalyzovanej asociácie, pričom tento štatistický model neobsahuje dostatočné množstvo informácií na to, aby bolo interne možné rozhodnúť, ktoré časti variancie dvoch korelovaných premenných sú zodpovedné za pozorovanú asociáciu.

Keďže nie je možné indukovať (a následne merať) EF bez doménovo-špecifických kognitívnych funkcií, efekty iných faktorov (nižších kognitívnych procesov) je teda možné zohľadňovať iba post-hoc. Vyparcializovanie tejto nežiadúcej variancie v testoch EF je vo výskume možné realizovať jedine využitím viacerých testových metód a následnou analýzou komplexných kovariančných štruktúr, primárne prostredníctvom techniky modelovania štrukturálnych rovníc. V rámci tejto rodiny štatistických techník dokáže výskumník kvázi „vypreparovať“ želané exekutívne funkcie a empiricky testovať ich komplexné vzťahy s inými premennými. Izolovanie nežiadúcich faktorov v individuálnej (klinickej) diagnostike je však problematickejšie, keďže závisí najmä na použití tzv. kontrastného skóre. Viacero moderných testov EF totiž ponúka cestu, ako operacionalizovať čiastkové funkcie zodpovedné za výkon teste, pričom je možné tieto čiastkové funkcie de facto odčítať od niektorého z primárnych skóre a dostať tak indikátor, ktorý je od týchto čiastkových funkcií očistený. Rovnako ako každé rozdielové skóre (viď Cronbach, Furby, 1970) aj takéto kontrastné skóre sa avšak ukazuje byť veľmi málo reliabilné, keďže jeho reliabilita je primárne produktom reliability dvoch (už aj tak často hranične reliabilných) meraní (Crawford, Sutherland, Garthwaite, 2008). Napríklad, pri odhade reliability dvoch indikátorov použitých pre tvorbu kontrastného skóre na úrovni napr. $r_{xx} = .70$ a $r_{yy} = .60$, bude reliabilita kontrastného skóre vo väčšine prípadov blízka hodnote $r_{dd} = .42$, čo nestačí na presnú individuálnu diagnostiku. Z tohto dôvodu je nutné rátať s pomerne širokými intervalmi spoľahlivosti odhadov meraných atribútov. Zároveň sa tento problém sa čiastočne rieši zvyšovaním dôrazu na tzv. procesuálne skóre, ktoré reflektuje rôzne procesuálne aspekty testového výkonu (viď Strauss, Sherman, Spreen, 2006).

Sekundárne, ako bolo naznačené, potrebná validita nástrojov určených pre meranie EF je limitovaná nízkou reliabilitou testového skóre, pričom niektorí autori (viď napr. Willoughby, Wirth, Blair, 2011) poukazujú na fakt, že aj primárne (nie len odvodené) typy skóre produkované testami EF často nespĺňa viaceré predpoklady klasickej teórie testov aplikovaných pri posudzovaní reliability. Z dôvodu nadmerného zastúpenia náhodných faktorov v testovom skóre (najmä komplexných úloh) sa hodnoty internej konzistencie u nástrojov merajúcich EF často pohybujú pod akceptovateľnou hranicou ($\alpha = .8$) (Rabbitt, 1997), v prípade meraní vo vzorkách detí to býva aj výrazne menej (Espy et al., 2008; Parker, Crawford, 1992). Iné obvyklé zdroje dôkazov reliability sú taktiež problematické.

Množstvo úloh sýtených EF sú tzv. „one-shot tests“ (napr. WCST) a môžu byť pre probanda nové iba raz, u iných testov sa zase prejavila vysoká citlivosť na efekt učenia sa (Strauss, Sher-

man, Spreen, 2006) a retestová reliabilita ($r_{xx'}$) takto stráca výpovednú hodnotu, keďže skóre pochádzajúce z opakovaného merania má u viacerých z testov EF iný psychologický význam (validitu). U mnohých testov častá závislosť, resp. náväznosť medzi jednotlivými položkami naviac komplikuje aj použitie split-half reliability (Delis et al. 2004), a teda aj posudzovanie internej konzistencie. Preto sú odhady reliability založné na tradičných postupoch u týchto metód do značnej miery nedôveryhodné. Nízke hodnoty dokázateľnej (ale najmä predpokladanej skutočnej) reliability testového skóre u väčšiny testov EF tak spôsobujú, že slabý výkon v niektorom z testov EF by nemal byť považovaný za jasný indikátor exekutívnej dysfunkcie a naopak, pričom je potrebné tento výsledok konfrontovať s inými meraniami. Rovnako nie je možné atribuovať slabý výkon nízkej úrovni EF bez posúdenia nižších kognitívnych funkcií, ktoré sýtia výkon v danom meracom nástroji (Anderson et al., 2008).

3. Meranie exekutívnych funkcií v populácii detí

Každá z EF má svoju vlastnú vývinovú trajektóriu. Vo všeobecnosti však možno konštatovať ich postupnú maturáciu až do obdobia neskorej adolescencie (viď Andeson et al., 2008). Vývin EF má avšak nie len kvantitatívny ale aj kvalitatívny rozmer v tom zmysle, že štruktúra EF nie je vzhľadom na vek invariantná (porovnaj napr. Brydges et al., 2012, a Miyake et al., 2000). Pritom sa mení nie len štruktúra a úroveň EF, ale aj prioritizácia jednotlivých EF pri spracovaní stimulov a riešení problémov. Samozrejme, meranie takto dynamického systému je samo o sebe problematické, keďže rovnaké skóre u rovnakého testu môže mať v rôznych vývinových obdobiach značne rozdielny psychologický význam. Zároveň platí (a to nielen pri meraní EF), že čím nižší vek, tým je reliabilita akéhokoľvek merania taktiež nižšia (viď Anderson, 2002). Je to jednak z dôvodu dynamických interakcií procesov maturácie, a jednak z dôvodu ešte výraznejšieho zastúpenia irelevantných kognitívnych ako aj nonkognitívnych (napr. vôľových) faktorov v testovom skóre v porovnaní so staršou populáciou.

Hoci je v súčasnej dobe dostupných pomerne veľa nástrojov merania rôznych EF, tak takmer všetky rozsiahlo validizované nástroje boli pôvodne dizajnované pre dospelých a boli tak iba adaptované na použitie v detskej populácii (spravidla iba na úrovni adaptácie náročnosti inštrukcie a položiek). Už menej je však známy psychologický význam (validita) administrácie týchto nástrojov v rôznych vekových kategóriách populácie detí.

Vo všeobecnosti možno sumárne konštatovať existenciu viacerých konceptuálnych a technických problémov merania EF. Medzi tie najzávažnejšie patrí kontaminácia merania nižšími, neexekutívnymi kognitívnymi funkciami a teda často veľká proporcia nereliabilnej chybovej zložky testového skóre, čo znemožňuje lineárne odhadnúť cieľový latentný rys (EF) na základe pozorovaného testového výkonu. Tieto problémy výrazne komplikujú najmä hodnotenie EF v individuálnej diagnostike, keďže na základe štandardných psychometrických kritérií mnoho testov zatiaľ nespĺňa parametre potrebné pre účely individuálnej diagnostiky. V budúcnosti bude preto primárne potrebné podrobiť tieto testové metódy podrobnej psychometrickej analýze na homogénnejších vzorkách (z dôvodu nestálosti faktorovej štruktúry EF v rôznych vekových a klinických skupinách) a eventuálne použiť pokročilé probabilistické metódy konštrukcie testov (škálovanie prostredníctvom teórie odpovede na položku - IRT) tak, ako to demonštrovali napr. Willoughby, Wirth a Blair (2011). Taktiež by bolo potrebné empiricky overiť niektoré predpoklady uplatňované pri posudzovaní reliability týchto testov ako napríklad invarianciu faktorovej štruktúry komplexných úloh v reteste, a podobne.

Meranie manifestných prejavov EF prostredníctvom merania aspektov testovej situácie je možné v súčasnosti považovať za najproblematickejšiu oblasť výskumu exekutívneho fungovania. Meranie a konceptualizácia EF sú pritom spojenými nádobami a len validné meranie môže byť prostriedkom ďalšieho výskumu a porozumenia EF.

Poznámka: Príspevok je výstupom riešenia projektu APVV-0281-11 *Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia.*

Literatúra

ANDERSON, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, *8*, 71–82. doi:10.1076/chin.8.2.71.8724

ANDERSON, V., ANDERSON, P.J., JACOBS, R., SMITH, M. S. (2008). Development and assessment of executive function: From preschool to adolescence. In: ANDERSON, V. JACOBS, R., ANDERSON, P.J. (Eds.). *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective*. Philadelphia: Taylor and Francis.

ANDERSON, V., JACOBS, R., & HARVEY, A. S. (2005). Prefrontal lesions and attentional skills in childhood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *11*, 817–831. doi:10.1017/S1355617705051052

BERNSTEIN, J.H., WABER, D.P. (2007). Executive capacities from a developmental perspective. In: MELTZER, L. (Ed.), Executive function in education, New York: Guilford Press, 39–54.

BORSBOOM, D., MELLENBERGH, G. J., & VAN HEERDEN, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, *111*(4), 1061–71. doi:10.1037/0033-295X.111.4.1061

BRYDGES, C. R., REID, C. L., FOX, A. M., & ANDERSON, M. (2012). A unitary executive function predicts intelligence in children. *Intelligence*, *40*, 458–469. doi:10.1016/j.intell.2012.05.006

CRAWFORD, J. R., SUTHERLAND, D., & GARTHWAITE, P. H. (2008). On the reliability and standard errors of measurement of contrast measures from the D-KEFS. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *14*(6), 1069–1073. doi:10.1017/S1355617708081228

CRONBACH, L. J., & FURBY, L. (1970). How we should measure "change": Or should we? *Psychological Bulletin*, *74*, 68–80. doi:10.1037/h0029382

DELIS, D. C., KRAMER, J. H., KAPLAN, E., & HOLDNACK, J. (2004). Reliability and validity of the Delis-Kaplan Executive Function System: an update. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *10*, 301–303. doi:10.1017/S1355617704102191

FRIEDMAN, N. P., MIYAKE, A., CORLEY, R. P., YOUNG, S. E., DEFRIES, J. C., & HEWITT, J. K. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, *17*(2), 172–179. doi:10.1111/j.1467-9280.2006.01681.x

FUSTER, J.M. (2008). *The prefrontal cortex* (4th ed.). London: Academic Press.

LEHTO, J. E., JUUJÄRVI, P., KOOISTRA, L., & PULKKINEN, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*(1), 59–80. doi:10.1348/026151003321164627

LEZAK, M.D., HOWIESON, D.B., LORING, D.W. (2004). *Neuropsychological Assessment (4th ed.)*. New York: Oxford University Press.

LURIA, A.R. (1982): *Základy neuropsychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

MICHELL, J. (1999): *Measurement in psychology: A critical history of a methodological concept*. NY: Cambridge University Press.

MICHELL, J. (2005). The logic of measurement: A realist overview. *Measurement*, *38*, 285–294. doi:10.1016/j.measurement.2005.09.004

MIYAKE, A., FRIEDMAN, N. P., EMERSON, M. J., WITZKI, A. H., HOWERTER, A., & WAGER, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49–100. doi:10.1006/cogp.1999.0734

PARKER, D.M., CRAWFORD, J.R. (1992): Assessment of frontal lobe function. In CRAWFORD, J.R., PARKER, D.M., MCKINLAY, W.W. (Eds.), *A handbook of neuropsychological assessment*. London: Erlbaum Associates.

PRIBRAM, H.K. (1997): The work in working memory: Implications for development. In: LYON, G.R., KRASNEGOR, N.A. (Eds.), *Attention, memory, and executive function*. Baltimore: Brookes.
RABBITT, P. (1997): Introduction: Methodologies and models in the study of executive function. In: RABBITT, P. (Ed.), Methodology of frontal and executive function. East Sussex, UK: Psychology Press Ltd, 1–38.
STRAUSS, E., SHERMAN, E.M.S., SPREEN, O. (2006): A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms and commentary (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
TRENDLER, G. (2009). Measurement Theory, Psychology and the Revolution That Cannot Happen. *Theory & Psychology*, *19*(5), 579–599. doi:10.1177/0959354309341926
WALSH, K. (1978): Neuropsychology: A clinical approach. New York: Churchill Livingston.
WILLOUGHBY, M. T., WIRTH, R. J., & BLAIR, C. B. (2011). Contributions of modern measurement theory to measuring executive function in early childhood: An empirical demonstration. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*, 414–435. doi:10.1016/j.jecp.2010.04.007

Kontakt

Mgr. Ivan Ropovik, PhD.
Pedagogická Fakulta, Prešovská Univerzita
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
ivan.ropovik@unipo.sk

PhDr. Monika Bobáková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. Novembra 15, 080 01 Prešov
monika.bobakova@unipo.sk

doc. PhDr. Ján Ferjenčík, CSc.
Katedra psychológie
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9, 040 01 Košice
jan.ferjencik@upjs.sk

Mgr. Marta Filičková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. Novembra 15, 080 01 Prešov
marta.filickova@pf.unipo.sk

doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. Novembra 15, 080 01 Prešov
iveta.kovalcikova@unipo.sk

PhDr. Miriam Slavkovská, PhD.
Katedra psychológie
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9, 040 01 Košice
miriam.slavkovska@upjs.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

DYNAMICKÉ TESTOVANIE UČEBNÉHO POTENCIÁLU ŠTANDARDNÝCH A TALENTOVANÝCH ŽIAKOV

DYNAMIC ASSESSMENT OF LEARNING POTENTIAL IN STANDARD AND TALENTED PUPILS

Marta FILIČKOVÁ – Monika BOBÁKOVÁ – Ján FERJENČÍK – Iveta KOVALČÍKOVÁ – Ivan ROPOVIK – Miriam SLAVKOVSKÁ

Abstrakt

Príspevok približuje problematiku dynamického testovania, chápaného ako prostriedok slúžiaci na zisťovanie učebného potenciálu žiaka. Popisujeme základné vlastnosti dynamického testu ako aj teoretické východiská teórie dynamického testovania. Cieľom príspevku je porovnať úroveň analogického uvažovania u dvoch skupín žiakov: talentovaných a žiakov zo štandardnej populácie. Prezentované dáta boli zozbierané s použitím testu AnimaLogica. Analýza dát nepotvrdila hypotézu, že talentovaní žiaci dosiahnu vyššie skóre v postteste než žiaci zo štandardnej populácie. Príspevok predstavuje čiastkový výstup v súčasnosti prebiehajúceho výskumu APVV-0281-11, skúmajúci exekutívne funkcie vnímané ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa.

Kľúčové slová: dynamické testovanie, učebný potenciál, talentovaní žiaci

Abstract

The article deals with the issue of dynamic testing, understood as a means of learning potential assessment. In the paper, basic features of dynamic test as well as theoretical background for dynamic testing are depicted. The main aim of the article is to compare the analogical reasoning in two populations: pupils from standard population and talented pupils. Test AnimaLogica was used to gather presented data. The analysis of the data did not support our hypothesis about better performance of talented population in posttest. The paper represents a partial output of the currently run research project APVV-0281-11, which focuses on executive functioning understood as structural component of the ability to learn.

Key words: dynamic test, learning potential, talented pupils

1. Úvod

Pojem učebný potenciál púta v súčasnosti pozornosť odbornej verejnosti z oblasti kognitívnej psychológie (Sternberg, Grigorenko, 2002; Wiedl, 2003), pedagogickej psychológie (Resing, 2013) ako aj kognitívnej edukácie (Kovalčíková a kol., 2010). Učebný potenciál, v lite-

ratúre označovaný aj ako kognitívna modifikovateľnosť (Feuerstein a kol., 1980), schopnosť učiť sa, latentná učebná kapacita (Kovalčíková, 2009) alebo testovanie limitov (Carlson, Wiedl, 1979), možno chápať ako indikátor toho, čo je dieťa schopné urobiť alebo naučiť sa, ak sú tomu všetky okolnosti prispôsobené.

Budoff (1987) definuje učebný potenciál ako schopnosť zlepšiť svoj kognitívny výkon ako výsledok tréningu. Podobne, Taylor (1992) vníma učebný potenciál ako základnú schopnosť alebo kapacitu nadobúdať a zvládať nové intelektuálne alebo kognitívne náročné zručnosti. Táto schopnosť je demonštrovaná prostredníctvom zlepšenia výkonu ako odpoveď na kognitívnu mediáciu, učenie, spätnú väzbu alebo opätovné vystavovanie učiaceho sa podnetovému materiálu.

Meranie učebného potenciálu možno vnímať ako metódu hodnotenia základných kognitívnych schopností a potenciálu. Na meranie učebného potenciálu sa využíva dynamický test, ktorý v porovnaní s tradičnými testami kognitívnych schopností (resp. testami inteligencie) poskytuje žiakom okamžitú spätnú väzbu, nápovede a tréning, čo žiakom umožňuje robiť pokroky pri riešení kognitívnych úloh. Dynamické testovanie vychádza z tézy, že ľudské schopnosti sa vyvíjajú za účasti na aktivitách, v ktorých sú jednotlivci vedení a podporovaní inými ľuďmi s využitím dostupných kultúrnych prostriedkov.

Štruktúra dynamického testu je značne špecifická; pozostáva z pretestu, tréningovej fázy a posttestu. Dynamické testovanie tak predstavuje metódu hodnotenia, v rámci ktorej je tréning (učiaca fáza) začlenený do procesu testovania s cieľom posúdiť kognitívny (učebný) potenciál testovaného a to tak, že hodnotí, čo sa dieťa môže naučiť v rámci krátkej doby, kedy sa učí riešiť problém.

S použitím dynamického testu možno posudzovať učebný potenciál na základe viacerých indexov, akými sú:

(1) miera zlepšenia výkonu. V rámci dynamického testu, skóre v postteste chápeme ako ukazovateľ učebného potenciálu Jednotlivci sa líšia v tom, do akého rozsahu dokážu profitovať z príležitostí na rozvoj. Preto žiak s vysokým počiatočným skóre dosiahne nižšie skóre učebného potenciálu ako žiak s nižším počiatočným skóre, ak v postteste skórujú rovnako;

(2) potreba inštrukcie v tréningovej fáze. Hierarchicky štruktúrovaný tréningový proces je založený na systéme odstupňovaných nápovedí, t.j. dieťa dostane len nevyhnutnú nápoveď, pomocou ktorej vyrieši danú úlohu. Prístup odstupňovaných nápovedí (GPA, Graduated Prompt Approach) (Brown, Ferrara, 1985) využíva vopred pripravené nápovede, zoradené od implicitných po explicitné. Odstupňovaná pomoc v dynamických testoch (napríklad v teste AnimaLogica) začína so všeobecnými, metakognitívnymi nápoveďami, akou je upriamenie pozornosti dieťaťa. Nasledujú kognitívne nápovede, ktoré predstavujú vedomé zdôraznenie transformácií v položke. Pomoc pri riešení úlohy končí postupným modelovaním správnej odpovede krok za krokom. Zmeny v počte a charaktere nápovedí potrebných počas tréningovej fázy tak indikujú úroveň analogických stratégií žiaka pri riešení problémových úloh;

(3) flexibilita v používaní stratégií riešenia úloh. Voľba stratégie, akou dieťa rieši úlohu, t.j. ťahy a sled ťahov, ktoré dieťa vykonáva pri riešení úlohy, predstavuje indikátor stratégií riešenia úloh. Dieťa môže vykazovať viacero riešiteľských stratégií: 1) analogické stratégie reprezentujú riešenia, v ktorých sú všetky transformácie správne; 2) semianalogické stratégie obsahujú 1 až 2 nesprávne transformácie; 3) duplikátne stratégie kopírujú obrázok, ktorý sa už v matici nachádza; 4) za neanalogické stratégie sa považujú riešenia, ktoré majú nesprávne 3 a viac transformácií (Resing a kol., 2009).

Viacero štúdií sa zhoduje v tom, že učebný potenciál predikuje kognitívne fungovanie, konkrétne zručnosť v riešení problémov (Wiedl, 1999; Wiedl a kol., 2001), osvojovanie si pracovných zručností (Sergi, Kern, Mintz, Green, 2005), lepšie výsledky pri kognitívnej rehabilitácii (Wiedl, Wienobst, 1999), pripravenosť na rehabilitáciu (Fiszdon a kol., 2006) a pod.

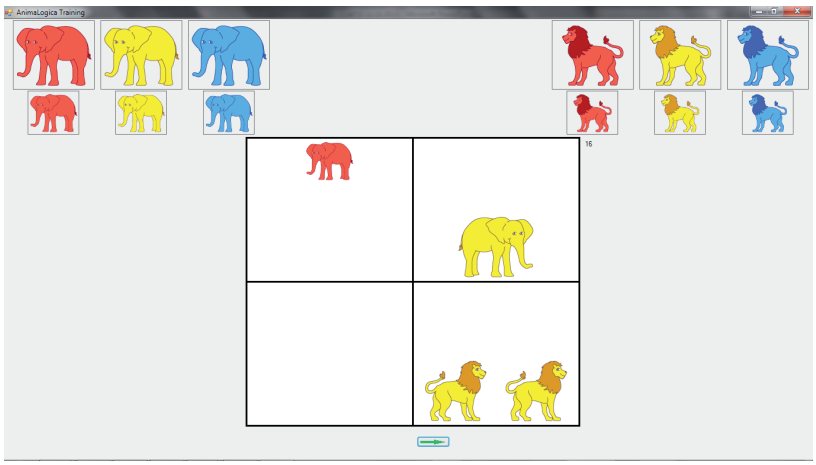
V prezentovanom výskume sme sa pokúsili zodpovedať otázku, akú úroveň učebného potenciálu dosahujú žiaci zo štandardnej populácie ako aj talentovaní žiaci a či sa úroveň učebného potenciálu v daných populáciách líši. Hypotézu a čiastkovú hypotézu sme formulovali nasledovne:

H1 Existuje štatisticky významný rozdiel medzi skóre posttestu v skupine talentovaných a štandardných žiakov.

H1.1 Talentovaní žiaci dosiahnu štatisticky významne vyššie skóre v postteste než žiaci zo štandardnej populácie.

2. Metóda

Na meranie úrovni učebného potenciálu bol použitý vyššie spomenutý dynamický test AnimaLogica. Tento komputerizovaný test bol vytvorený holandskými odborníčkami v oblasti dynamického testovania (Resing, Stevenson, 2012). V priebehu minulého roka bol v rámci projektu APVV-0281-11 preložený a adaptovaný na podmienky slovenského kontextu. AnimaLogica je test založený na princípe analogického uvažovania a je určený pre deti od veku 5 do veku 12 rokov. Test obsahuje konkrétne figurálne analógie (A:B::C:D), ktoré sú usporiadané do tvaru matice 2x2. Úlohou testovaného je s použitím počítačovej myši, presúvať obrázky zvierat do prázdneho štvorca matice. Obrázky zvierat, ktoré dieťa presúva, predstavujú šesť možných transformácií. Každá analógia obsahuje dva druhy zvierat, ktoré sú dostupné v troch farbách (červená, žltá, modrá) a dvoch veľkostiach (veľké, malé). Smer, ktorým sa zviera pozerá (doprava, doľava) je možné zmeniť kliknutím na zviera. Množstvo zvierat (jedno, dve) dieťa určuje počtom zvierat vložených do prázdneho štvorca. Zviera možno umiestniť nahor, doprostred alebo nadol v prázdnom štvorci.



Obr. 1: Komputerizovaný dynamický test AnimaLogica

Test AnimaLogica bol administrovaný 206 žiakom zo štandardnej populácie a 27 žiakom identifikovaným ako žiaci s nadaním, talentovaní žiaci. Vzorku tvorili žiaci zo základných škôl v Košiciach a Prešove, pričom žiaci s nadaním boli vybraní zo škôl, ktoré vzdelávajú intelektovo nadaných žiakov.

3. Analýza a interpretácia dát

Po zozbieraní dát prebehla analýza týchto dát. Dáta boli normálne rozložené, hodnoty internej konzistencie (pretest α = .90, posttest α = .83) testu boli takmer totožné s hodnotami zistenými v pôvodnej validizačnej štúdii (pretest α = .90, posttest α = .91), ktorú vykonali autorky testu (ibid).

Prezentovaná analýza sa v oboch populáciách sústredila na 1) úroveň učebného potenciálu, chápaný ako zlepšenie výkonu, ktorý nasleduje po tréningovej fáze, 2) charakter nápovedí v tréningovej fáze a 3) riešiteľské stratégie.

Úroveň učebného potenciálu možno vnímať ako stupeň zlepšenia po tréningu (učení sa). Na zistenie úrovne učebného potenciálu slúžia hodnoty v postteste. Z dôvodu neparametrickosti dát bol použitý Wilcoxon signed-rank test pre opakované merania. Štandrdní žiaci dosiahli v postteste (*Mdn* = 38) signifikantne vyššie skóre ako v preteste (*Mdn* = 49), $z = 11{,}3$, $p < .001$. Asociovaná veľkosť efektu $r = .78$ naznačuje veľmi silný efekt. Podobne, talentovaní žiaci dosiahli v postteste (*Mdn* = 36) signifikantne vyššie skóre ako v preteste (*Mdn* = 42), $z = 2{,}9$, $p = .004$. Asociovaná veľkosť efektu $r = .55$ značí silný efekt. Z daných výsledkov možno interpretovať, že obe skupiny žiakov dosiahli štatisticky signifikantné zlepšenie v riešení analogických úloh, a teda obe skupiny žiakov preukázali zlepšenú schopnosť učiť sa.

Pre účel porovnávania úrovne učebného potenciálu dosiahnutého v daných skupinách bol z dôvodu neparametrickosti dát bol použitý Mann-Whitney U-test pre dva nezávislé výbery. Analýzy odhalili neprítomnosť významného rozdielu, $U = 2260$, $z = 1{,}7$, $p = .09$ (two-tailed) v skóre posttestu medzi skupinou štandardných (*Mdn* = 38) a talentovaných žiakov (*Mdn* = 36). Pri jednostrannej hypotéze (one-tailed) postulujúcej očakávanie vyššieho skóre u talentovaných žiakov by bol rozdiel iba na hranici štatistickej významnosti ($p = .046$) s prakticky zanedbateľnou veľkosťou efektu $r = .01$. Hypotéza o štatisticky významnom rozdiele medzi skóre posttestu v skupine talentovaných a štandardných žiakov sa tak nepotvrdila.

Tab. 1: Deskriptívna štatistika žiakov zo štandardnej populácie

	Minimum	Maximum	Mean	Median	Std.Deviation	Skewness	Kurtosis
Pretest	25	96	49,7	49	13,6	,61	,21
Tréningová fáza	0	24	3,7	3	3,3	2,1	7,6
Posttest	24	92	39,3	38	9,2	1,4	4,8

Tab. 2: Deskriptívna štatistika talentovaných žiakov

	Minimum	Maximum	Mean	Median	Std.Deviation	Skewness	Kurtosis
Pretest	28	54	38,2	38	6,2	,32	,00
Tréningová fáza	0	8	2,4	1	2,1	1,5	1,4
Posttest	26	45	33,1	33	4,9	,77	-,11

Ako už je vyššie popísané, v tréningovej fáze dieťa dostáva okamžitú spätnú väzbu ako aj nápovede, ak nevie vyriešiť úlohu samo. Nápovede majú hierarchicky štruktúrovaný, odstupňovaný charakter. Pomoc začína metakognitvnou nápoveďou (upriamenie pozornosti, čo má

dieťa robiť), pokračuje kognitívnou nápoveďou (dôraz na analógie) a končí konkrétnou pomocou s jednotlivými transformáciami. Charakter nápovedí potrebných počas učiacej fázy indikuje úroveň analogických stratégií žiaka pri riešení problémových úloh. Maximálny počet nápovedí v teste AnimaLogica je päť. V tréningovej fáze potrebovali talentovaní žiaci v priemere 1 nápoveď (Tab. 2), štandardní žiaci potrebovali v priemere 3 nápovede (Tab. 1). Z toho možno usúdiť, že talentovaným žiakom na vyriešenie úlohy stačila metakognitívna nápoveď, ktorá ich usmernila na riešenie danej úlohy a pomohla im sústrediť pozornosť. Na druhej strane, žiaci zo štandardnej populácie v priemere najčastejšie využívali kognitívnu nápoveď, ktorá zdôraznila transformácie v danej položke. V počte nápovedí bol medzi skupinou štandardných ($Mdn = 3$) a talentovaných žiakov ($Mdn = 1$) významný rozdiel, $U = 1996$, $z = 2{,}4$, $p = .015$. Hoci štatisticky tieto hodnoty predstavujú signifikantný rozdiel, jedná sa o slabú veľkosť efektu, $r = .16$.

Informácie o charaktere riešiteľských stratégií žiakov v skúmaných populáciách vyplývajú z analýz pretestu a posttestu. Z viacerých možných riešiteľských stratégií (analogické, semianalogické, duplikátne, neanalogické), žiaci zo štandardnej populácie najčastejšie využívali semianalogické stratégie v preteste (medián 2 a priemer 2,1). V postteste došlo k zlepšeniu v používaní riešiteľských stratégií. Nastal tu posun smerom k analogickým stratégiám (medián 1 a priemer 1,6), čo možno vysvetliť ako výsledok tréningovej fázy, kde si žiaci osvojili správne riešiteľské stratégie. Podobne, zlepšenie nastalo aj v populácii talentovaných žiakov, no v porovnaní so štandardnou populáciou veľmi mierne. Talentovaní žiaci najčastejšie využívali analogické stratégie (medián 1 a priemer 1,6 v preteste; medián 1 a priemer 1,4 v postteste).

4. Záver

Cieľom príspevku bolo priblížiť problematiku učebného potenciálu a dynamického testovania. S použitím testu AnimaLogica, dve populácie žiakov boli testované a výsledné dáta analyzované. Výsledky preukázali, že tréning prostredníctvom odstupňovaných nápovedí signifikantne zlepšil úroveň analogického riešenia žiakov zo štandardnej populácie ako aj nadaných žiakov. Medzi danými populáciami sa štatisticky neprejavili skupinové rozdiely vo výške dosiahnutého skóre v analogickom uvažovaní. Hypotéza o štatisticky významnom rozdiele medzi skóre posttestu v skupine talentovaných a štandardných žiakov sa tak nepotvrdila. Výsledky poukázali taktiež na veľmi slabé veľkosti efektu v rámci rozdielu v nápovediach medzi talentovanými a štandardnými žiakmi, hoci bol tento rozdiel štatisticky významný.

Výskum ďalej zdôraznil individuálne rozdiely v schopnosti žiaka profitovať z tréningu v analogickom uvažovaní. V oboch skupinách žiakov, žiaci s nižším skóre v preteste sa v úrovni analogického uvažovania zlepšili viac ako žiaci s vyšším skóre. Tieto výsledky potvrdzujú zistenia predchádzajúcich štúdií (Resing, Stevenson, Bosma, 2012; Stevenson a kol., 2013) sústreďujúcich sa na učebný potenciál žiakov.

Podľa Džuku a Kovalčíkovej (2008), koncept učebný potenciál popisuje, ako je učiaci sa schopný s podporou pomáhajúceho naučiť sa to, čo sám pri prvom pokuse nezvládne. Učebný potenciál tak predstavuje schopnosť jedinca profitovať z poskytnutej pomoci počas tréningovej fázy dynamického testu. Tento prístup nachádza aplikačnú rovinu v školskej praxi. Dynamické testovanie slúži nielen ako hlavný indikátor učebného potenciálu žiakov (Resing, Xenidou-Dervou, Steijn, Elliott, 2011) ale aj ako hlavný indikátor ich školského úspechu (Fabio, 2005). Poznanie žiakových individuálnych potrieb v oblasti riešenia kognitívnych úloh preto poskytuje učiteľovi informácie o učebných schopnostiach žiaka a konkrétne návrhy ako pomôcť žiakovi rozvíjať jeho kognitívny potenciál.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *APVV č. 0281-11 Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia*.

Literatúra

BROWN, A., FERRARA, R. A., 1985. Diagnosing zones of proximal development. In: WERTSCH, J. V., ed. *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 273 – 305.

BUDOFF, M., 1987. The validity of learning potential assessment. In: LIDZ, C. S., ed. *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press, pp. 53 – 81.

CARLSON, J. S., WIEDL, K. H., 1979. Toward a differential testing approach: Testing-the-limits employing the Raven matrices. In: *Intelligence*. Vol. 3, pp. 323 – 344. ISSN 0160-2896.

DŽUKA, J., KOVALČÍKOVÁ, I., 2008. Dynamické testovanie latentných učebných schopností. In: Česk*oslovenská* psychologie. Roč. 52, č. 4, s. 366 – 377. ISSN 0009-062X.

FABIO, R. A., 2005. Dynamic assessment of intelligence is a better reply to adaptive behaviour and cognitive plasticity. In: *The Journal of General Psychology*. Vol. 132, pp. 41 – 64. ISSN 0022-1309.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M. B., MILLER, R., 1980. *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.

FISZDON, J. M., MCCLOUGH, J. F., SILVERSTEIN, S. M., BELL, M. D., JARAMILLO, J. R., SMITH, T. E., 2006. Learning potential as a predictor of readiness for psychosocial rehabilitation in schizophrenia. In: *Psychiatry Research*. Vol. 143, pp. 159 – 166. ISSN 0165-1781.

KOVALČÍKOVÁ, I., 2009. Dynamic Testing and Assessment of Latent Learning Capacities. In: *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. Vol. 1, pp. 47 – 53. ISSN 1307-9581.

KOVALČÍKOVÁ, I., HLEBOVÁ, B., KLIMOVIČ, M., KRESILA, J., LIPTÁKOVÁ, Ľ., MESÁROŠOVÁ, M., PRÍDAVKOVÁ, A., SCHOLTZOVÁ, I., ŠIMČÍKOVÁ, E., TOMKOVÁ, B., 2010. *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.* Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0197-0.

RESING, W. C. M., 2013. Dynamic testing and individualized instruction: Helpful in cognitive education? In: *Journal of Cognitive Education and Psychology*. Vol. 12, no. 1, pp. 81 – 95. ISSN 1945-8959.

RESING, W. C. M., STEVENSON, C. E., 2012. *AnimaLogica, a dynamic test for 4–12 year old children based on graduated prompts techniques*. Manuscript in preparation.

RESING, W. C. M., STEVENSON, C., BOSMA, T., 2012. Dynamic testing: Measuring inductive reasoning in children with developmental disabilities and mild cognitive impairments. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology*. Vol. 11, no. 2, pp. 159 – 178. ISSN 1945-8959.

RESING, W. C. M., TUNTELER, E., DE JONG, F. J., & BOSMA, T., 2009. Dynamic testing in indigenous and ethnic minority children. In: *Learning and Individual Differences*. Vol. 19, pp. 445 – 450. ISSN 1041-6080.

RESING, W. C. M., XENIDOU-DERVOU, I., STEIJN, W. M. P., ELLIOTT, J. G., 2011. A "picture" of children's potential for learning: Looking into strategy changes and working memory by dynamic testing. In: *Learning and Individual Differences*. Vol. 22, no. 1, pp. 144 – 150. ISSN 1041-6080.

SERGI, M. J., KERN, R. S., MINTZ, J., GREEN, M. F, 2005. Learning potential and the prediction of work skill acquisition in schizophrenia. In: *Schizophrenia Bulletin.* Vol. 31, pp. 67 – 72. ISSN 1745-1701.

STERNBERG, R. J., GRIGORENKO, E. L., 2002. *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential*. New York, NY: Cambridge University Press.

STEVENSON, C., HICKENDORFF, M., RESING, W., HEISER, W., DE BOECK, P., 2013. Explanatory item response modeling of children´s change on a dynamic test of analogical reasoning. In: *Intelligence*. Vol. 41, pp. 157 – 168. ISSN 0160-2896.

TAYLOR, T. R., 1992. Beyond competence: measuring potential in a cross-cultural situation fairly: potential in psychometrics. *Congress on Psychomtrics for Psychologists*. Megawatt Park, Sandton: Eskom and the Society of Industrial Psychology of South Africa.

WIEDL, K. H., 1999. Cognitive modifi ability as a measure of readiness for rehabilitation. In: *Psychiatric Services*. Vol. 50, pp. 1411 – 1413. ISSN 1075-2730.

WIEDL, K. H., 2003. Dynamic testing: A comprehensive model and current fields of application. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology*. Vol. 3, pp. 93 – 119. ISSN 1945-8959.

WIEDL, K. H., SCHOTTKE, H. H., CALERO-GARCIA, D., 2001. Dynamic assessment of cognitive rehabilitation potential in schizophrenic persons and in elderly persons with and without dementia. In: *European Journal of Psychological Assessment*. Vol. 17, pp. 112 – 117. ISSN 1015-5759.

WIEDL, K. H., WIENOBST, J., 1999. Interindividual differences in cognitive remediation research with schizophrenic patients: Indicators of rehabilitation potential? In: *International Journal of Rehabilitation Research.* Vol. 22, pp. 55 – 59. ISSN: 0342-5282.

Kontakt

Mgr. Marta Filičková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov
Slovakia
marta.filickova@pf.unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

KOGNITÍVNA FLEXIBILITA A SCHOPNOSŤ KONCEPTUALIZÁCIE U NADANÝCH DETÍ

COGNITIVE FLEXIBILITY AND THE ABILITY OF CONCEPTUALIZATION OF GIFTED CHILDREN

Miriam SLAVKOVSKÁ – Monika BOBÁKOVÁ – Ján FERJENČÍK – Iveta KOVALČÍKOVÁ – Ivan ROPOVIK – Marta FILIČKOVÁ

Abstrakt

Príspevok je venovaný porovnaniu úrovne exekutívnych funkcií, konkrétne schopnosti riešenia problémov u detí so všeobecným intelektovým nadaním a deťmi bežnej populácie. Schopnosť riešenia problémov bola hodnotená prostredníctvom Testu triedenia z testovej batérie D-KEFS. Uvedený test poukazuje úroveň schopností vnímať a spracovávať rôzne verbálne a percepčné znaky podnetového materiálu a vyjadrovať vzťahy medzi danými podnetmi na rôznej úrovni abstrakcie. Výskumný súbor tvorilo 33 žiakov alternatívnych tried pre intelektovo nadané deti a 250 žiakov z bežných tried. Priemerný vek bol 9,6r. (SD=0,6). Výsledky poukázali na lepšiu kognitívnu flexibilitu a schopnosť vyjadrovania sa na vyššej úrovni abstrakcie u nadaných detí.

Kľúčové slová: exekutívne funkcie, riešenie problémov, kognitívna flexibilita, konceptualizácia, Test triedenia D-KEFS, nadaní žiaci

Abstract

The paper focuses on comparing the level of executive functions, namely the ability to problem-solving of gifted children and children of the general population. Problem-solving ability was assessed by Sorting Test from the D-KEFS. This test is designed to measure the ability to perceive and process various verbal and perceptual characteristics of stimulus cards and express relationships between those stimuli at different levels of abstraction. The sample included 33 students of alternative classes for intellectually gifted children and 250 pupils from normal population aged between 8-10 years (mean of 9,6). The results showed better cognitive flexibility and ability of expression at a higher level of abstraction for gifted children.

Key words: executive function, problem solving, cognitive flexibility, conceptualization, Sorting test D-KEFS, gifted pupils

Úvod

Nadaním je najčastejšie označovaná vysoká úroveň schopností, ktorá sa manifestuje mimoriadnymi výkonmi vo všeobecných alebo špecifických oblastiach. Je to súbor charakteristík, ktorý tvorí potenciál pre vysoké výkony jedinca v porovnaní s jeho rovesníkmi. Za intelektovo nadané dieťa považujeme také dieťa, ktoré má vysoko nadpriemerne rozvinuté kognitívne schopnosti (IQ nad 130) a podáva vysoké výkony v jednej alebo viacerých intelektových oblastiach (Dočkal, 2005, Lazinbátová, 2007, Jurášková, 2007). Nadané deti tvoria v praxi heterogénnu skupinu. Cieľom tejto štúdie, ktorá je čiastkovým výstupom projektu *APVV č. 0821-11* Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa, je zistiť rozdiely medzi nadanými žiakmi a žiakmi bežnej populácie v úrovni vybraných ukazovateľov exekutívneho fungovania. Odhalenie prípadných rozdielov by malo viesť k rozšíreniu teórií nadania, k tvorbe stimulačných programov pre žiakov bežnej populácie, ale aj žiakov s nedostatočným výkonom v škole a pre žiakov s rôznymi ťažkosťami v učení sa.

Teoretické východiská

Pojem exekutívne funkcie sa v odbornej literatúre vyskytuje najmä v posledných dvoch dekádach. V teoretickom vymedzení tohto konštruktu však medzi autormi neexistuje konsenzus. Ide o funkcie, ktoré zaisťujú dokonalú súhru všetkých systémov mozgu. Problém podľa mnohých autorov (Hughes, Graham, 2002, Borkowski, Burke, 2005, Dencla, 1994) spočíva v nedoriešenom vzťahu týkajúcom sa niektorých teoretických konštruktov. Exekutívne funkcie bývajú najčastejšie definované ako vyššie kognitívne funkcie, teda funkcie sprostredkujúce najzložitejšie kognitívne procesy. Často sa teda stretávame s prekladom exekutívnych funkcií ako funkcií výkonných či riadiacich. Vďaka exekutívnym funkciám môžeme plánovať naše budúce správanie s ohľadom na meniace sa podmienky a okolnosti situácie. Exekutívne funkcie sú dôležité pri regulácii iných kognitívnych procesoch a aktivizujú sa v situáciách, ktoré sú pre jedinca nové, nečakané a pri ich riešení nemôže využiť niektoré z automatických psychických procesov. Podľa Koukolíka (2002) medzi exekutívne fungovanie spadá: adaptívne plánovanie, tvorba analógií, dodržovanie sociálnych pravidiel, adaptácia na nečakané premeny v prostredí, slovné uvažovanie a riešenie problémov.

Problém je z kognitívneho hľadiska prekážka, ktorú jedinec potrebuje prekonať, aby zistil odpoveď, prípadne sa dostal k cieľu. Charakterizuje ho počiatočný stav, kedy dochádza k identifikácii problémovej situácie a k vytvoreniu reprezentácie toho, v čom problém spočíva. Následne je nutné uvedomenie si cieľa, ale aj jednotlivých krokov vedúcich k riešeniu situácie. Pri vytváraní stratégie riešenia sú analýza a syntéza nevyhnutnými procesmi. Následne je v procese dosahovania želaného koncového stavu potrebná implementácia jednotlivých krokov, rozvrhnutie zdrojov a monitorovanie procesu riešenia. V záverečnej fáze je potrebné zhodnotenie celého procesu a samotného výsledku (Sternberg 2002). Proces riešenia problémov, ak má byť zvládnutý úspešne, si vyžaduje zapojenie rôznych komponentov kognitívneho ako aj exekutívneho fungovania.

Riešenie problémov je podľa niektorých autorov (Plháková, 2004) stotožňované s procesmi myslenia a usudzovania ako najvyššími kognitívnymi procesmi spracovávania a využívania informácií. Ide o vnútorný mentálny dej pri ktorom dochádza k účelnej manipulácii so psychickými obsahmi. Základnou myšlienkovou operáciou, ktorá umožňuje kategorizáciu a triedenie

je komparácia, ktorá je primárnou podmienkou konceptualizácie – vytvárania pojmov, čiže mentálnych kategórií, ktoré sú si v jednej alebo viacerých aspektoch podobné.

V situáciách riešenia problému je nevyhnutné vytvárať stále nové postupy, pružne striedať rôzne mentálne operácie či obsahy. Hovoríme o kognitívnej flexibilite, ktorá je jedným z komponentov exekutívneho fungovania (Lezaková a kol., 2004).

Adekvátna schopnosť riešiť problémy a adaptovať sa na nové podmienky je asociovaná s inteligentným správaním. Vzájomný vzťah exekutívnych funkcií a inteligencie dodnes nie je uspokojivo zodpovedaný. Výsledky výskumov zaoberajúce sa touto problematikou sú nekonzistentné. Friedman et al (2006) poukazuje na rôznu úroveň vzájomných vzťahov inteligencie a jednotlivých exekutívnych funkcií. Zistil významné korelácie medzi inteligenciou a pracovnou pamäťou, ale nevýznamné medzi inteligenciou a inhibíciou a kognitívnou flexibilitou. Na druhej strane Ardila et al. (2000) zistili pozitívne korelácie medzi inteligenciou (celkové a verbálne skóre IQ) a ukazovateľmi Wisconsinského testu triedenia u detí vo veku 13-16rokov, ktorý meria kognitívnu flexibilitu a riešenie problémov. Arffa (2007) vo svojom výskume uvádza, že u detí vo veku 6-16 rokov boli zistené medzi výsledkami Wechslerovho testu inteligencie a piatimi testami merajúcimi rôzne exekutívne funkcie štatisticky významné vzťahy. Spomínaní autori zhodne v tejto súvislosti poukazujú na problematiku nejasnosti konceptu exekutívnych funkcií ale aj inteligencie. Zároveň poukazujú na problematiku nástrojov na meranie exekutívnych funkcií, ktoré zahŕňajú rôzne náročné úlohy, pri ktorých je ťažké abstrahovať konkrétnu exekutívnu funkciu. Rôzne výsledky sú spôsobené aj realizovaním výskumov v bežnej, prípadne klinickej populácii. V neposlednom rade je potrebné brať do úvahy aj konkrétny vek probandov, keďže exekutívne ako aj kognitívne funkcie sa v priebehu vývinu menia. Z tohto dôvodu je vzájomný vzťah exekutívnych funkcií a intelektu komplikovaný a nejednoznačný (Arffa, 2007).

Hoci sa exekutívne funkcie začínajú rozvíjať v prvých rokoch života, za najcitlivejšie obdobie ich vývinu možno považovať vek medzi 5-8 a 11-12 rokom života (Siqueira, Scherer, Reppold, & Fonseca, 2010). Z vývinového hľadiska ide o obdobie mladšieho až stredného školského veku. Z hľadiska kognitívneho vývinu (Piaget, Inhelderová. 2000) ide o vývinovú fázu konkrétnych logických operácií, počas ktorej dochádza prirodzeným vývinom k výraznejším zmenám v spracovávaní informácií a schopnosti myslenia. Konkrétne logické operácie sú charakteristické rešpektovaním základných zákonov logiky a väzbou na realitu. Myslenie na tejto úrovni operuje istým spôsobom vždy so skutočnosťou, s reálnymi objektmi, ich mentálnymi reprezentáciami alebo symbolmi a znakmi, ktoré musia mať jednoznačný, konkrétny obsah. Postupne dochádza k zmenám vo vnímaní objektov a udalostí. V poznávacích stratégiách je možné si všímať výraznejšie sústredenie sa na detaily, ich vzájomné vzťahy a kontrolu percepčného poľa. Dieťa v tomto období pri riešení problémov využíva myšlienkové operácie, hľadá princíp riešenej úlohy. Dochádza k decentrácii, čo znamená, že dieťa je schopné vnímať určitý objekt z viacerých uhlov pohľadu, odlišovať nemenné a meniace sa charakteristiky určitého javu. Dokáže posudzovať skutočnosť na základe viacerých hľadísk súčasne. Rozvíja sa aj schopnosť inklúzie, čiže zahrnutia jednej triedy objektov do inej triedy, prípadne zjednocovanie istých tried. To umožňuje presnejšiu diferenciáciu príslušnosti rôznych objektov do rôznych kategórií a pochopenie ich vzájomných vzťahov, čo sa bezprostredne odrazí v procesoch klasifikácie a triedenia. Logické operácie sú zároveň rozvíjané v priebehu školského vyučovania, kde je pozornosť žiakov orientovaná na chápanie vzťahov a súvislosti medzi objektmi, čím ponúka stratégie uvažovania. Pri riešení problémov je tak pozornosť dominantne venovaná hľadaniu

princípov a postupy riešenia pokusom a omylom sú nahrádzané logickým zdôvodnením a usudzovaním.

V nasledujúcom štádiu kognitívneho vývinu (po 11-12r.) dochádza k uvoľňovaniu subjektívnej väzby na určitý časový a priestorový úsek konkrétnej reality a k nástupu hypotetického myslenia. Je to obdobie, v ktorom sú zvládnuté formálne logické operácie, čo umožňuje širšie hodnotenie kontextu. Žiak teda nepracuje len s konkrétnymi predstavami objektov a javov, ale so symbolmi na abstraktnej úrovni. A práve u nadaných detí je možné badať akcelerovaný vývin (aj keď často nerovnomerný) v procesoch spracovávania a využívania informácií (Lazinbatová, 2007).

Ciele výskumu

Cieľom štúdie bola identifikácia rozdielov v exekutívnych funkciách medzi žiakmi bežnej populácie a žiakmi identifikovanými a vzdelávanými v špeciálnych triedach pre deti so všeobecným intelektovým nadaním v období stredného školského veku. Konkrétne sme sa zamerali na schopnosť riešenia problémov prostredníctvom vytvárania konceptov a kognitívnu flexibilitu. Predpokladom bolo, že nadaní žiaci budú dosahovať lepšie výsledky ako žiaci bežnej populácie.

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 33 žiakov (30,9% dievčat) z tried pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním a 250 žiakov (58,8% dievčat) bežnej populácie zo základných škôl Košického a Prešovského kraja.

U všetkých účastníkov výskumu bol zber dát realizovaný v dopoludňajších hodinách, v prostredí ich školy. Participanti boli vyberaný príležitostným nenáhodným výberom a z výskumu boli vyradení žiaci s problémami v učení a správaní sa.

Nadaní žiaci zaradení do vzorky spĺňali podmienku vysokého intelektového výkonu (menej ako 2% populácie) (minimálna úroveň IQ = 130, pri SD=10), ktorý bol určovaný štandardizovaným komplexným testom inteligencie (WISC III^{R}). Priemerný vek intelektovo nadaných detí bol 9,4 a bežnej populácie 9,6r. U oboch skupín bolo vekové rozpätie 8-10r. a išlo o žiakov 3-5 ročníka.

Metodiky

Na zber dát bol použitý Test triedenia z Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS) (Delis et al., 2001). Test je zameraný na postihovanie schopnosti riešenia problémov, kognitívnej flexibility a vytvárania kategórií cez verbálne a neverbálne podnety. Test pozostáva z dvoch subtestov. V subteste *Voľné triedenie* sú žiakovi postupne prezentované dve sady 6 kariet s rôznymi verbálnymi a percepčnými znakmi. Jeho úlohou je roztriediť karty na dve skupiny, po tri karty (karty každej skupiny majú niečo spoločné) toľkými rôznymi spôsobmi, koľkými to dokáže a následne popísať vytvorené kategórie. Karty je možné rozdeliť podľa ôsmich cieľových kritérií. Tri triedenia sú založené na semanticko-verbálnej informácii podnetových slov na karte a päť triedení je založených na vizuálno-priestorových znakoch predkladaných kariet. V subteste *Rozpoznávanie pravidiel triedenia* sa využíva rovnaký podnetový materiál ako v prvom subteste. Examinátor postupne triedi podnetové karty do dvoch skupín, po tri karty a po každom triedení je úlohou žiaka verbalizovať pravidlo prevedeného triedenia. Hodnotenie

pozostáva z analýzy triediacich ako aj popisných primárnych a sekundárnych ukazovateľov, ktoré poukazujú na kvalitu exekutívneho fungovania. Samotné testovanie začína skríningovým pretestom, kde sa zisťuje schopnosť čítať a porozumieť podnetovým slovám. Hodnota Cronbachovej alfy primárnych ukazovateľov (uznané triedenia, popis voľného triedenia a popis rozpoznávania pravidiel triedenia) sa pohybovala v hodnotách 0,71-0,78.

Výsledky a diskusia

Test triedenia ponúka päť primárnych a viac ako dvadsať sekundárnych ukazovateľov pre hodnotenie exekutívneho fungovania. Primárne ukazovatele hovoria viac o exekutívych funkciách ako o celku a sekundárne ponúkajú možnosť jemnejšieho odhaľovania príčin nedostatočného exekutívneho fungovania, ktoré môžu byť na podklade rôznych nedostatkov jednotlivých kognitívnych funkcií, keďže pre dobrý výkon v teste triedenia sú potrebné i také elementárne schopnosti ako schopnosť vnímať a diferencovať podnety v percepčnom poli, alebo schopnosť čítať.

Rozdiely vo vybraných primárnych a sekundárnych triediacich a popisných ukazovateľoch Testu triedenia medzi žiakmi bežnej populácie a žiakmi z tried pre všeobecne intelektovo nadané deti sú prezentované v Tab. 1.

Tab. 1: Rozdiely v ukazovateľoch Testu triedenia u nadaných žiakov a žiakov bežných tried

Ukazovatele Testu triedenia	Priemerné skóre		Priemerné poradie		U	P
	nadaní žiaci (N=33)	bežná populácia (N=250)	nadaní žiaci (N=33)	bežná populácia (N=250)		
Uznané triedenia	9,1	8,2	168,5	138,50	3250,5	**0,046**
Skóre opisu voľného triedenia	36,39	31,18	180,83	136,87	2843,5	**0,004**
Skóre opisu rozpoznávanie pravidiel triedenia	38,03	31,48	187,63	135,98	2619,5	**0,001**
Percepčné triedenia	6,87	5,91	178,52	137,18	2920	**0,006**
Verbálne triedenia	2,24	2,25	141,95	142,01	4123,5	0,997
Počet začatých triedení	10,2	9,9	152,82	140,57	3768	0,416

U – hodnota Mann-Whitneyho testu, p - hladina významnosti ($p < 0,05$)

Hodnotenie výkonu v teste triedenia je realizované dominantne prostredníctvom troch primárnych ukazovateľov: prvý z nich je triediaci ukazovateľ *uznané triedenia*, ktorý hovorí o schopnosti vytriediť predkladaný materiál požadovaným spôsobom. Dieťa musí splniť podmienky triedenia (rozdeliť 6 kariet na dve skupiny, každá skupina musí mať niečo spoločné a musí popísať spoločné znaky aspoň jednej skupiny). Uznané triedenia hovoria o behaviorálnom aspekte exekutívnych funkcií, pretože vyžadujú odhalenie problému, identifikáciu a kategorizáciu znakov, iniciáciu samotného triedenia a následný verbálny popis, ktorý potvrdí, že uskutočnené triedenie nie je náhodné. Celkovo sa skóre môže pohybovať v rozpätí 0-16b. V tomto ukazovateli bol zistený štatistický významný rozdiel medzi nadanými žiakmi a žiakmi bežnej populácie, kde nadaní žiaci získali vyššie skóre. Zaujímavým je ale zistenie, že v sekundárnom ukazovateli *počet začatých triedení* rozdiely zistené neboli. Počet celkových pokusov o roztriedenie podnetového materiálu bol približne rovnaký, ale u nadaných detí bola významne vyššia úspešnosť vytvárať správne triedenia. U detí bežnej populácie bolo toto skóre znížené z viacerých dôvodov – od neschopnosti dodržať predkladané pravidlá triedenia, cez opakované triedenia, až po nepotvrdenie cieľového triedenia, ktoré sa síce javilo ako správne, ale dieťa nebolo schopné verbálne popísať ani jednu roztriedenú skupinu a teda mohlo ísť o roztriedenie náhodné.

Ďalšie dva ukazovatele sú popisné – *skóre opisu voľného triedenia a skóre opisu rozpoznávanie pravidiel triedenia* – sú najlepšími ukazovateľmi výkonu v tomto teste a hovoria o schopnosti adekvátne spracovávať verbálne aj percepčné znaky podnetových kariet ako aj o schopnosti abstraktného vyjadrovania sa. Rozdiel medzi týmito ukazovateľmi je v tom, že pri *voľnom triedení* dieťa realizuje triedenie samé (zahŕňa teda aj zložku triediacu) a vyžaduje si tak výraznejšie zapojenie kognitívnej flexibility. Pri *odhaľovaní pravidiel triedenia* triedi materiál examinátor a žiak sa venuje odhaľovaniu pravidla triedenia a popisu každej vytvorenej skupiny pozostávajúcej z troch kariet. Proband môže za adekvátny popis každého triedenia získať 1-4 body a celkovo v každom z uvedených ukazovateľov môže výsledné skóre nadobúdať hodnoty 1-64. Čím je skóre vyššie, tým je lepšia schopnosť vnímať podstatné a všeobecné vlastnosti predmetov a kategorizovať ich. Aj v týchto ukazovateľoch, ako je možné vidieť v prezentovanej tabuľke, dosiahli nadané deti štatisticky významne lepšie výsledky. Znížené skóre u detí bežnej populácie bolo zapríčinené viacerými faktormi. Dominantné boli jednobodové odpovede a to buď v jednej vytriedenej kategórii alebo oboch kategóriách, čo poukazuje na konkrétnejšie myslenie a čiastkové spracovanie podnetov. Častejšie, v porovnaní s nadanými žiakmi, získavali dvojbodové hodnotenia len v jednej kategórii, čo poukazuje na dobrú schopnosť abstrakcie, ale nedostatočné spracovanie všetkých podnetov. Vo vyššej miere sa u nich prejavila aj neschopnosť inhibovať predchádzajúce správanie, kedy dieťa uskutočňovalo opakované triedenia alebo popisy, ktoré už nemohli byť pozitívne hodnotené. Prejavovali sa aj deficity v iniciácii konania, kedy opis (nepotvrdené triedenia) alebo triedenie neboli uskutočnené (pričom v subteste rozpoznávanie pravidiel dieťa sórovalo).

Keďže triediace ukazovatele zahŕňajú hodnotenie kognitívnej flexibility vo väčšej miere, pozreli sme sa aj na výsledky v ukazovateľoch *verbálneho a percepčného triedenia*. Rozdiely vo výkone medzi sledovanými skupinami boli iba v skóre percepčného triedenia, kde opäť lepšie výsledky dosiahli nadaní žiaci. Rozdiely v skóre verbálneho triedenia zistené neboli, čo poukazuje na rovnako dobré schopnosti kategorizovať predkladané podnety. Podobné výsledky boli zistené aj v popisných ukazovateľoch (verbálne opisy a percepčné opisy) a preto nie sú uvádzané v tabuľke. Dokresľuje to aj fakt, že všetci účastníci výskumu nemali v preteste, ktorý

hodnotí správnosť prečítania a pochopenia podnetových slov, žiadne problémy. Poukazuje to na výraznejšie rozdiely v spracovávaní podnetov, ktoré sú neverbálneho charakteru a teda nemej podporované priamo procesom výučby v bežných triedach.

Záver

Cieľom predkladanej štúdie bolo zistiť rozdiely v schopnosti vytvárania konceptov a kognitívnej flexibilite ako komponentoch exekutívneho fungovania medzi žiakmi 3-5. ročníka bežných tried a žiakmi identifikovanými a vzdelávanými v špeciálnych triedach pre intelektovo nadané deti.

Zamerali sme sa na tranzitné obdobie prechodu na druhý stupeň základnej školy, kedy sa menia a zvyšujú požiadavky na kognitívny výkon. Z vývinového hľadiska je to postupný prechod zo štádia konkrétnych na štádium formálnych logických operácií.

Práve u nadaných detí, u ktorých je vývin viac akcelerovaný, aj keď nie vždy rovnomerný, sme predpokladali lepšiu úroveň sledovaných exekutívnych funkcií. Výsledky predkladanej štúdie potvrdili, že aj napriek nezisteným rozdielom v počte pokusov roztriediť testový materiál, bol počet správne uskutočnených triedení vyšší ako u detí bežnej populácie a to hlavne pri spracovávaní neverbálnych znakov.

V skupine nadaných detí sa potvrdila aj lepšia schopnosť spracovávať, triediť a popisovať objekty na vyššej úrovni abstrakcie, čo celkovo poukazuje na lepšiu kognitívnu flexibilitu myslenia a vyššiu citlivosť na podnety týchto žiakov, ako aj lepšiu schopnosť diferenciácie prvkov a ich integráciu do zložitejších systémov.

Napriek tomu, že test triedenia ponúka veľké množstvo ukazovateľov výkonu, nie všetky bolo možné analyzovať a to z dôvodu nedostatočne veľkej skupiny nadaných žiakov, ale aj faktu, že niektoré špecifické znaky mali celkovo nízku frekvenciu výskytu (vo výskumnom súbore absentovali deti s poruchami správania a učenia sa).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *APVV č. 0821-11* Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa

Literatúra

ARDILA, A., PINEDA, D., ROSSELLI, M. 2000. Correlation Between Intelligence Test Scores and Executive Function Measures. *Archives of Clinical Neuropsychology*, Volume 15, Number 1. pp. 31–36

ARFFA, S. 2007. The relationship of intelligence to executive function and non-executive function measures in a sample of average, above average, and gifted youth. *Archives of Clinical Neuropsychology*. Volume 22, Number 8. pp. 969–978

BORKOWSKI, J., G., BURKE, J., E. 2005. Theories, models, and measurements of executive functioning: An information processing perspective. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.). *Attention, memory, and executive function.* pp. 235–261. Baltimore: P. H. Brookes.

DELIS, D. C., KAPLAN, E., & KRAMER, J. H. 2001. *Delis-Kaplan Executive Function System:Technical Manual*. San Antonio. TX: Harcourt Assessment Company.

DENCLA, M., B. 1994. Measurement of executive function. In G. Reid Lyon (Ed.). *Frames of reference for assessment of learning disabilities* pp. 117–142. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

DOČKAL, V. 2005. *Zaměřeno na talenty aneb nadání* má každý. Praha: Lidové noviny. ISBN: 8071068403

FRIEDMAN, P. N., MIYAKE, A., CORLEY, P. R., YOUNG, E. J., DEFRIES, C. D., HEWITT, J. K. 2006. Not All Executive Functions Are Related to Intelligence. *Psychological Science.* Volume *17, Number 2.* pp.172-179.

HUGES, C., GRAHAM, A. 2002. Measuring Executive functions in childhood: Problems and Solutions? *Child and Adolescent Mental Health.* Number 7. pp.131–142.

JURÁŠKOVÁ, J.2007. Základy pedagogiky intelektovo nadaných. In: *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl.* Bratislava: Univerzita Komenského MABAG. ISBN 978-80-89113-30-9
KOUKOLÍK, F. 2002. *Lidský mozek.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-632-2 47
LAZNIBATOVÁ, J. 2007. *Nadané dieťa :jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-53-X.
LEZAK, M. a kol. 2004. *Neuropsychological assessment (4th ed.)*. New York: Oxford University Press.
PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 2000. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-407-9
PLHÁKOVÁ, A. 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Akademia, ISBN 80-200-1086-6.
SIQUEIRA, L. S., SCHERER, L. C., REPPOLD, C. T., & FONSECA, R. P. 2010. Hayling Test – adult version: applicability in the assessment of executive functions in children. In: *Psychology & Neuroscience.* Number 3. pp. 189–194. DOI: 10.3922/j.psns.2010.2.008
STERNBERG, R. 2002. *Cognitive psychology (3. ed.)*. Wadsworth Publishing. Co Inc. *ISBN* 0-19-435405-7
STRAUSS, E., SHERMAN, E., M., S., SPREEN, O. 2006. *A Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, Norms, and Commentary* (3th ed.). New York: Oxford University Press. ISBN 978-01-951-5957-8.
SWANSON, J. 2005. The Delis-Kaplan Executive Function System (Test Review) In: *Canadian Journal of School Psycholog.* Volume 20, Number 1. pp. 117-128. DOI: 10.1177/0829573506295469

Kontakt

PhDr. Miriam Slavkovská, PhD.
Katedra psychológie
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9
040 01 Košice
miriam.slavkovska@upjs.sk

PhDr. Monika Bobáková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
monika.bobakova@unipo.sk

doc. PhDr. Ján Ferjenčík, CSc.
Katedra psychológie
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9
040 01 Košice
jan.ferjencik@upjs.sk

doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
iveta.kovalcikova@unipo.sk

Mgr. Ivan Ropovik, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
ivan.ropovik@pf.unipo.sk

Mgr. Marta Filičková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
marta.filickova@pf.unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

VERBÁLNA A FIGURÁLNA FLUENCIA CEZ OPTIKU INTELEKTOVÉHO NADANIA A RODU

VERBAL AND FIGURAL FLUENCY THROUGH THE OPTICS OF GIFTEDNESS AND GENDER DIFFERENCES

Monika BOBÁKOVÁ – Ján FERJENČÍK – MARTA FILIČKOVÁ – Iveta KOVALČÍKOVÁ – Ivan ROPOVIK – Miriam SLAVKOVSKÁ

Abstrakt

Príspevok sa venuje komparácii intelektovo nadaných detí a detí štandardnej populácie vo verbálnej fluencii písmen, kategórií a neverbálnej fluencii obrazcov. Zohľadnený je počet správnych ako aj nesprávnych odpovedí. Analýze boli tiež podrobené rodové rozdiely v sledovaných premenných zvlášť u nadaných detí a u detí štandardnej populácie. Výskumný súbor pozostáva z 33 intelektovo nadaných detí a 250 detí bežnej populácie vo veku 9 až 10 rokov. Na zber dát boli použité dva testy (Test verbálnej fluencie a Test figurálnej fluencie) z batérie testov *Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS)* štandardizovanej na slovenskej populácii. Rozdiely medzi intelektovo nadanými deťmi a deťmi štandardnej populácie boli zistené vo figurálnej (neverbálnej) fluencii a v niektorých faktoroch verbálnej fluencie. Rodové rozdiely sa nepotvrdili.

Kľúčové slová: verbálna fluencia, neverbálna fluencia, rodové rozdiely, nadaní

Abstract

The article deals with level of verbal and figural fluency of gifted children in comparison with nongifted children. Error analysis and analysis of tender differences were include too. Children were 9-10 years old, 250 mainstreem children and 33 gifted children. There was no group differences in letter fluency. Gifted children scored higher than mainstream children in verbal category fluency and on nonverbal fluency tasks. There were no significant gender differences. Error analysis yielded no differences in ratio of correct and incorrect answers.

Key words: verbal fluency, nonverbal fluency, tender differences, gifted children

Teoretické východiská

Verbálna fluencia predstavuje schopnosť produkovať čo najviac verbálnych odpovedí (slov alebo kategórií) za určitý čas. Neverbálna (figurálna) fluencia je schopnosť generovať čo najviac nových (neopakujúcich sa) abstraktných odpovedí (obrazcov). Tak verbálna ako aj neverbálna fluencia si vyžaduje pamätanie si predchádzajúcich odpovedí a zadaných inštrukcií, pravidiel. Hovoríme tu teda o dostatočnej pozornosti, mentálnej rýchlosti a pracovnej pamäti. Tie-

to kognitívne schopnosti a procesy spolu s verbálnou a neverbálnou fluenciou patria k exekutívnym funkciám, riadiacim procesom na kognitívnej úrovni. Je veľmi málo informácii o tom, na akej úrovni je verbálna či neverbálna fluencia u nadaných detí, avšak existuje predpoklad vyššej úrovne týchto schopností u nadaných v porovnaní s bežnou populáciou.

Fluencia je však okrem exekutívnych funkcií aj jeden s faktorov tvorivosti. Otázka tvorivosti je však u nadaných diskutabilná. Niektorí autori (napr. Dočkal a kol., 1987) uvádzajú, že verbálna i neverbálna tvorivosť je u nadaných detí značná. Majú nápady a časté otázky vyznačujúce sa nezvyčajnosťou, originalitou a odvážnosťou. Na druhej strane však iní autori (napr. Szobiová, 2001) uvádzajú, že inteligencia a tvorivosť spolu pozitívne korelujú iba do určitej hranice. Nie každý vysoko inteligentný človek sa vyznačuje aj vysokou tvorivosťou, hoci vysoko tvoriví ľudia majú aspoň nadpriemerné IQ.

Verbálne schopnosti sú často asociované s vysokou inteligenciou, ale aj s emočnou kontrolou (Gyurak et al., 2009; Orgeta, 2009), ktorá je u nadaných detí problematická (Daniels, Piechowski, 2009; Jackson, Piechowski, 2009). Je preto potrebné zamerať sa u nadaných detí na rozvoj verbálnych schopností v rôznych aspektoch nie len akademického, ale aj bežného života.

Cieľom prezentovaného výskumu je porovnať úroveň verbálnej a neverbálnej (figurálnej) fluencie nadaných detí a detí bežnej populácie. Pri verbálnej fluencii sme sa zamerali na fluenciu slov začínajúcich na určité písmeno, ako aj na fluenciu určitých kategórií slov. Pri neverbálnej fluencii bol sledovaný počet vytvorených obrazcov za stanovený čas spájaním všetkých prítomných krúžkov (plné krúžky), ako aj spájaním prázdnych krúžkov popri plných krúžkoch pôsobiacich ako distraktory. Analýze bol podrobený aj počet chýb a ich pomer k počtu správnych odpovedí v jednotlivých subtestoch. Pozornosť bola venovaná aj rodovým rozdielom v uvedených kognitívnych procesoch u detí štandardnej populácie a u nadaných detí osobitne.

Metóda

Výskumný súbor

Výskum bol realizovaný na súbore 250 detí štandardnej populácie a 33 intelektovo nadaných detí. Priemerný vek detí štandardnej populácie bol 9,8 roka a nadaných detí 9,6 roka. Pomer počtu chlapcov a dievčat u detí štandardnej populácie bol 103:147 a u nadaných detí to bolo 23:10. Zber dát prebiehal na bežných základných školách v Košiciach a v triede pre nadané deti taktiež v Košiciach. Intelektovo nadané deti boli vyberané do špecializovanej triedy na základe psychologického vyšetrenia (prostredníctvom štandardizovaných psychologických inteligenčných a osobnostných testov).

Nástroje výskumu

Na zber údajov boli použité dva testy z batérie testov *Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS)* od autorov Delis, et al. (2001). Slovenská verzia DKEF-S pozostáva z ôsmich oddelených testov zisťujúcich široký rozsah exekutívnych funkcií. Pre účely nášho výskumu boli použité:

Test verbálnej fluencie – je zameraný na schopnosť plynulého generovania odpovedí na daný podnet a kognitívnu flexibilitu (schopnosť mentálne prepínať medzi divergentnými sémantickými kategóriami). Pozostáva z troch subtestov: Fluencia písmen, Fluencia kategórií a Striedanie kategórií. Pre tento výskum boli využité prvé dva subtesty. Pri fluencii písmen bolo úlohou detí menovať čo najviac slov so začiatočnými písmenami D, N a K, za stanovený čas

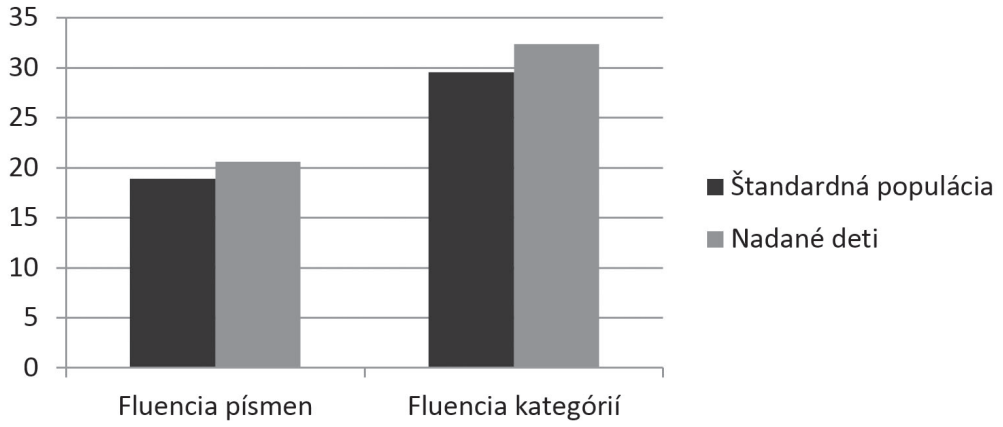
a pri dodržaní určitých pravidiel. V druhom subteste Fluencia kategórií bolo úlohou detí menovať čo najviac slov patriacich do konkrétnej kategórie (zvieratá, chlapčenské mená).

Test figurálnej fluencie – je zameraný na schopnosť tvoriť nové neobvyklé obrazce (figúry), taktiež na inhibíciu, plánovanie a kognitívnu flexibilitu. Pozostáva z troch subtestov: Plné krúžky, Iba prázdne krúžky a Striedavé spájanie. Pre účely výskumu sme využili prvé dva subtesty. Úlohou testovaného je v jednotlivých subtestoch spájaním plných alebo prázdnych krúžkov nakresliť čo najviac obrazcov za stanovený časový limit a pri dodržaní určitých pravidiel. Pri prvom subteste dieťa spája iba plné krúžky, pri druhom subteste dieťa spája prázdne krúžky, pričom sú prítomné aj krúžky plné, ktoré musí dieťa ignorovať.

Výskum bol tiež zameraný na analýzu počtu chybných odpovedí detí v oboch testoch a ich subtestoch.

Výsledky a interpretácia

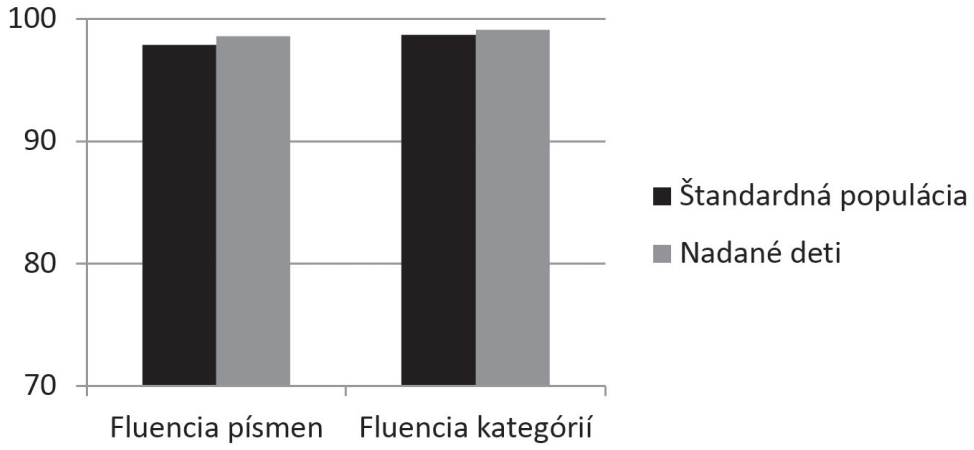
Výsledky verbálnej fluencie nadaných detí a detí štandardnej populácie boli podľa grafického porovnania veľmi podobné (**obr. 1**). Miernu prevahu mali však deti nadané. Štatistické zhodnotenie preukázalo signifikantné rozdiely iba vo fluencii kategórií ($U=3128$; $p<0,05$). Vo fluencii písmen štatisticky významný rozdiel potvrdený nebol.



Obr. 1: Verbálna fluencia u detí

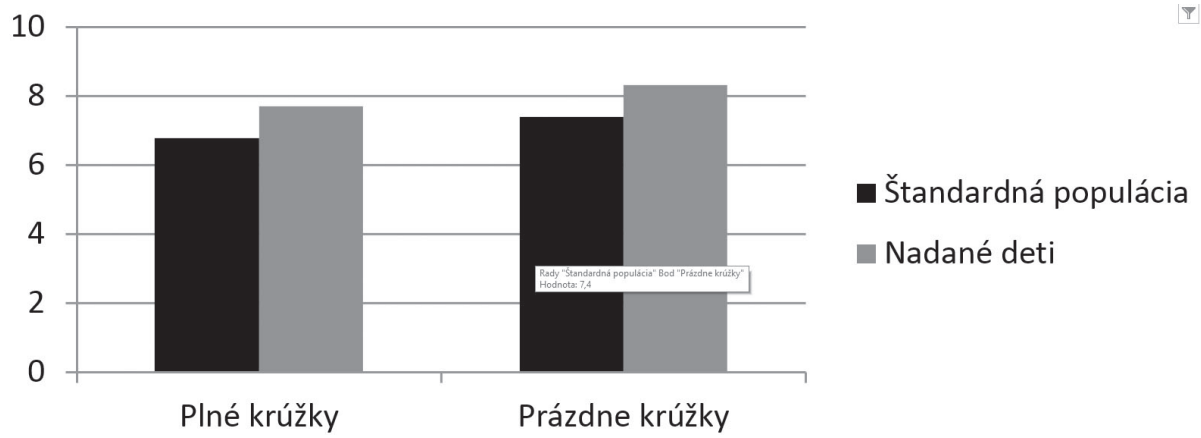
Nadané deti sa teda nelíšili od detí štandardnej populácie v počte vypovedaných slov na konkrétne začiatočné písmená za stanovený časový limit. Na druhej strane však boli nadané deti efektívnejšie v počte menovaných slov konkrétnej kategórie.

Po analýze chýb v Teste verbálnej fluencie (obr.2) bolo zistené, že percentuálny pomer správnych odpovedí nebol u nadaných detí a detí štandardnej populácie rozdielny ($U= 4008$; $p>0,05$). Teda hoci nadané deti generovali viac slov v konkrétnych kategóriách, dopúšťali sa aj viac chýb.



Obr. 2: Percento správnych odpovedí v Teste verbálnej fluencie

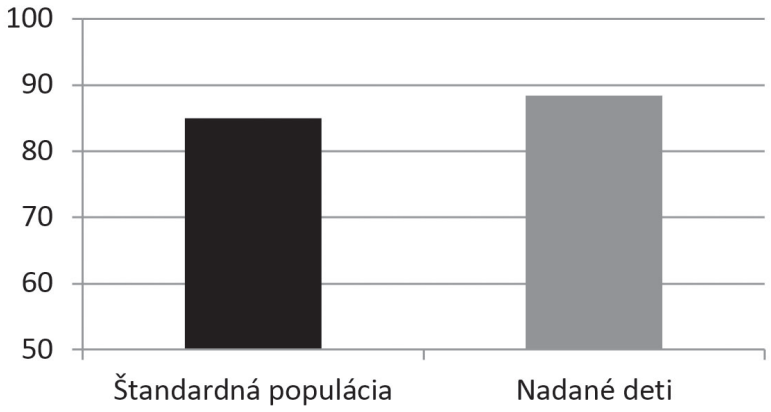
Pri porovnaní priemerného počtu správnych obrazcov vytvorených v Teste figurálnej fluencie mali nadané deti miernu prevahu (obr. 3). Štatisticky signifikantné rozdiely boli zistené tak pri vytváraní obrazcov z plných krúžkov ($U= 3250$; $p<0,05$), ako aj pri generovaní obrazcov z prázdnych krúžkov popri nutnosti ignorovať prítomné plné krúžky ($U= 3250$; $p<0,05$).



Obr. 3: Figurálna (neverbálna) fluencia u detí

Pri neverbálnej fluencii sa teda nadaným deťom na základe uvedených grafických zobrazení darilo lepšie v porovnaní s fluenciou verbálnou. Dokázali na stanovený čas nakresliť väčší počet obrazcov zodpovedajúcich zadaným inštrukciám.

Avšak podobne ako pri verbálnej fluencii aj pri fluencii neverbálnej deti okrem správnych obrazcov kreslili aj obrazce nespĺňajúce zadané pravidlá, teda obrazce nesprávne (obr. 4). A to tak deti nadané, ako aj deti štandardnej populácie. Pri pomernom vyjadrení počtu správnych a nesprávnych obrazcov sa v tomto deti nadané a deti štandardnej populácie nelíšili ($U= 3332,50$; $p>0,05$). Teda nadané deti dokázali za stanovený čas vygenerovať väčší počet správnych obrazcov, avšak aj väčší počet obrazcov nesprávnych v porovnaní s deťmi štandardnej populácie.



Obr. 4: Percento správnych obrazcov v Teste figurálnej fluencie

Následne bola venovaná pozornosť aj rodovým rozdielom u detí štandardnej populácie (tab. 1) ako aj u detí nadaných (tab. 2). V ani jednej a ani druhej skupine detí sa však rodové rozdiely preukázané neboli.

Tab. 1: Rodové rozdiely u detí štandardnej populácie

	Verbálna fluencia		Figurálna fluencia	
	Fluencia písmen	Fluencia kategórií	Plné krúžky	Prázdne krúžky
Dievčatá	19,4	30,2	6,9	7,3
Chlapci	18,1	28,4	6,5	7,5

Tab. 2: Rodové rozdiely u nadaných detí

	Verbálna fluencia		Figurálna fluencia	
	Fluencia písmen	Fluencia kategórií	Plné krúžky	Prázdne krúžky
Dievčatá	19,4	30,2	6,9	7,3
Chlapci	18,1	28,4	6,5	7,5

Teda tak chlapci ako aj dievčatá dosahovali relatívne rovnakú úroveň v schopnosti generovania verbálnych odpovedí a v schopnosti generovania rôznych neverbálnych obrazcov.

Záver

Jednou zo základných otázok, ktorým je venovaná pozornosť v súčasnosti je nakoľko je vývin myslenia nadaných podobný alebo odlišný od myslenia detí štandardnej populácie. Neo-piagetovská teória kognitívneho vývinu postulovaná Caseom a jeho kolektívom (Case,

1992; Case, Okamoto, 1996) uvádza, že intelektový vývin nadaných detí sa radikálne nelíši od vývinu detí chronologicky rovnakého veku. Teória popisuje relatívne univerzálny vzorec vývinu hornej hranice každého štádia pre konkrétny vek, nadané deti nevynímajúc. Nadané deti sú síce vnímané ako tie, ktoré majú špecifické schopnosti (napr. rýchlejšie učenie sa konkrétneho obsahu, či učiva), avšak prednosti týchto detí sú úlohovo- alebo doménovo- špecifické (Okamoto et al., 2006). Výnimočnosť nadaných detí teda zvyčajne nepostihuje celý kognitívny systém, ale iba určitú oblasť (napr. jazykovú, matematickú, hudobnú, športovú a pod.). Podobné výsledky boli zistené aj v prezentovanom výskume. Zo získaných výsledkov vyplýva, že rozdiely medzi deťmi štandardnej populácie a deťmi nadanými sú najmä v neverbálnej fluencii. Verbálna fluencia u nadaných detí nebola na tak vysokej úrovni, ako by sa predpokladalo. Neverbálne vyjadrovanie je pre deti všeobecne jednoduchšie a u nadaných detí pravdepodobne aj rozvinutejšie. Verbálne schopnosti sa v tomto veku stále vyvíjajú v oboch skupinách detí. Existuje preto predpoklad, že nadané deti vo vyššom veku môžu deti štandardnej populácie značne predbehnúť, a to najmä v komplexnejších úlohách. Viaceré výskumy totiž zistili, že rozdiely medzi deťmi nadanými a deťmi bežnej populácie rastú so zvyšujúcou sa komplexnosťou kognitívnych úloh (napr. Cohn et al., 1985; Kranzler et al., 1994).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia projektu APVV – 0281 – 11 *Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia.*

Literatúra

CASE, R., 1992. *The mind's staircase: exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CASE, R. - OKAMOTO, Y., 1996. The role of central conceptual structures in the development of children's thought. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Volume 61, Number 1–2, pp. 83-101. ISSN 1540-5834.

COHN, S. J. – CARLSON, J. S. - JENSEN, A. R., 1985. Speed of information processing in academically gifted youths. In: *Personality and Individual Differences*. Volume 1, Number 6, pp. 621–629. ISSN 0191-8869.

DANIELS, S., PIECHOWSKI, M. M., 2009. *Living with intensity: understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Scottsdale: Great Potential Press. ISBN 0910707898.

Delis, D. C. - Kaplan, E. - Kramer, J. H., 2001. *Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS)*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment Company.

DOČKAL, V. - Musil, M. - Palkovič, V. - Miklová, J., 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN. ISBN 80-80577-10-2.

GYURAK, A. - GOODKIND, M. S. - MADAN, A. - KRAMER, J. H. - MILLER, B. L. - LEVENSON, R. W., 2009. Do tests of executive functioning predict ability to downregulate emotions spontaneously and when instructed to suppress? *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*. Volume 9, Number 2, pp. 144-152. ISSN 1531-135X.

JACKSON, P. S. - PIECHOWSKI, M. M., 2009. Emotional Life and Psychotherapy of the Gifted in Light of Dabrowskis Theory. In: Shavina, L., ed. *International Handbook of Giftedness*. [online] New York: Springer, p. 437-465. ISBN 978-1-4020-6162-2. [cit. 15. októbra 2013] Dostupné z: http://www.positivedisintegration.com/Jackson.pdf

KRANZLER, J. H. - WHANG, P. A. - JENSEN, A. R., 1994. Task complexity and the speed and efficiency of elemental informational processing: Another look at the nature of intellectual giftedness. In: *Contemporary Educational Psychology*. Volume 19, pp. 447–459. ISSN 0361-476X.

OKAMOTO, Y. - CURTIS, R. - JABAGCHOURIAN, J. J. - WECKBACHER, L. M., 2006. Mathematical precocity in young children: a neo-Piagetian perspective. In: *High Ability Studies*. Volume 17, Number 2, pp. 183-202. ISSN 1469-834X.

ORGETA, V., 2009. Specificity of age differences in emotion regulation. In: *Aging & Mental Health*. Volume 13, Number 6, pp. 818-826. ISSN 1364-6915
SZOBIOVÁ, E., 2001. Vzťah tvorivosti a inteligencie: prieniky, podobnosti a odlišnosti. In: Československá psychologie. Roč. 45, č. 4, s. 323-337. ISSN 0009-062X.

Kontakt

PhDr. Monika Bobáková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
monika.bobakova@unipo.sk

doc. PhDr. Ján Ferjenčík, CSc.
Katedra psychológie
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9
040 01 Košice
jan.ferjencik@upjs.sk

Mgr. Marta Filičková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
marta.filickova@pf.unipo.sk

doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
iveta.kovalcikova@unipo.sk

Mgr. Ivan Ropovik, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
ivan.ropovik@pf.unipo.sk

PhDr. Miriam Slavkovská, PhD.
Katedra psychológie
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9
040 01 Košice
miriam.slavkovska@upjs.sk

DEDUCTIVE AND HYPOTHETICAL REASONING IN RELATION TO INFERENCING WORD MEANING FROM CONTEXT

DEDUKTÍVNE A HYPOTETICKÉ UVAŽOVANIE VO VZŤAHU K INFERENCII VÝZNAMU SLOVA Z KONTEXTU

Iveta KOVALČÍKOVÁ – Monika BOBÁKOVÁ – Ján FERJENČÍK – MARTA FILIČKOVÁ – Ivan ROPOVIK – Miriam SLAVKOVSKÁ

Abstract

The primary intention of the presented paper is to contribute to the understanding of what is deductive reasoning, what is deductive inference manifested in the ability of decoding and learning word from the context. The objective is to present a WCT DKEFS diagnostic procedure to identify levels of pupils´ deductive reasoning. On the basis of results obtained in the process of administration of the tool on the sample of 249 pupils, 8-10 years old attending standard schools we explore the cognitive functioning of the elementary school pupil, mainly 1. hypothetical-deductive thinking/reasoning, and 2. the ability to decode/infer words from the context in relation to the level of pupils´ intellectual abilities (general intelligence).

Key words: deductive reasoning, hypothetical reasoning, deductive inference, decoding word from context

Abstrakt

Hlavným zámerom príspevku je prispieť k porozumeniu, čo je deduktívne uvažovanie, čo je deduktívna inferencia manifestovaná v schopnosti dekódovať a učiť sa význam slova z kontextu. Cieľom je prezentovať diagnostický nástroj WCT DKEFS, ktorý je používaný za účelom identifikácie úrovne deduktívneho uvažovania žiaka. Na základe výsledkov získaných v procese administrácie nástroja na vzorke 249 žiakov, vo veku 8-10 rokov, navštevujúcich štandardnú základnú školu sú skúmané aspekty kognitívneho výkonu žiaka, so zameraním sa na: 1. hypoteticko-deduktívne myslenie/uvažovanie a 2. schopnosť dekódovať/inferovať slovo z kontextu vo vzťahu ku všeobecným intelektovým schopnostiam žiaka.

Kľúčové slová: deduktívne uvažovanie, hypotetické uvažovanie, deduktívna inferencia, dekódovanie slova z kontextu

1. Delimitation of the key concepts

In the following section we analyze the key concepts of the research objective. We focus on cognitive processes: *1. deductive reasoning, 2. hypothetical thinking*, and that is in conjunction with deductive interference manifested in 3. *ability to derive the meaning of words from the context.*

Reasoning. *"Reasoning is a process of thought that yields a conclusion from percepts, thoughts, or assertions"* (Johnson-Laird, 1999, p. 28). This paper is concerned with one sort of reasoning, *deduction*. Psychologists have studied reasoning for a century, however the study of deductive reasoning has been one of a major field of cognitive psychology for the past 40 years or so (Evans, 2002; Evans, Newstead, & Byrne, 1993; Manktelow, 1999). The field (of deductive reasoning) has its origins in philosophy, within the ancient discipline of logic. Logic is proposed to be the basis for rational human thinking. Psychological study of deductive reasoning became an established field in psychology, especially reflecting the theories of Jean Piaget (Evans, In Holyoak and Morrison, 2005).

Deductive logic or essence of deductive reasoning. Cognitive Atlas offers the following definition of deductive reasoning: *„is reasoning which constructs or evaluates deductive arguments"*(http://www.cognitiveatlas.org/concept/deductive_reasoning, available 22.3.2014). Deductive arguments are attempts to show that a conclusion necessarily follows from a set of premises or hypotheses. According to Stalnaker, deduction yields valid conclusions, which must be true given that their premises are true. In another words - deductive reasoning is a logical process in which a conclusion is based on the concordance of multiple premises that are generally assumed to be true. Deductive reasoning is sometimes referred to as top-down logic. In deductive reasoning, if something is true of a class of things in general, it is also true for all members of that class. For example, *"All men are mortal. Harold is a man. Therefore, Harold is mortal."* For deductive reasoning to be sound, the hypothesis must be correct. It is assumed that the premises, "All men are mortal" and "Harold is a man" are true. Therefore, the conclusion is logical and true. Inductive reasoning is the opposite of deductive reasoning. This is sometimes called a "bottom up" approach. Where deductive reasoning proceeds from general premises to a specific conclusion, inductive reasoning proceeds from specific premises to a general conclusion. Even if all of the premises are true in a statement, inductive reasoning allows for the conclusion to be false. Here's an example*: "Harold is a grandfather. Harold is bald. Therefore, all grandfathers are bald."* The conclusion does not follow logically from the statements (Zimmerman - Pretz, 2012).

The questions arisen in the deductive reasoning research are as follows: 1. what the mind is computing when it makes deductions, 2. what are the accounts of deductive competence, 3. how the mind carries out these computations, that is, theories of deductive performance (Johnson-Laird, 1999, p. 29). Individuals differ in the ability of deductive reasoning, and those who are better at it—at least as measured by intelligence tests—appear to be more successful (Stalnaker, In Adler - Rips, 2008).

Deductive and hypothetical reasoning. Deductive reasoning is in research literature often connected with hypothetical thinking. This connection appears often in references to *hypothetical-deductive method* which is a very important method for testing theories or hypotheses

and is one of the most basic methods common to all scientific disciplines. As Walker stated *..."reasoning involves starting with a general theory of all possible factors that might affect an outcome and forming a hypothesis; then deductions are made from that hypothesis to predict what might happen in an experiment. In scientific inquiry, hypothetical-deductive reasoning is very important because, in order to solve science problems, you need to make hypotheses"...* (Walker - Kintsch, 1995; Walker, 2010). Hypothetical thinking itself as a substance or rather manifestation of deductive reasoning is defined "*...as the ability to reason about alternatives to the way the world is believed to be"* (Evans, 2007). The definition highlights three general components: recruiting the imagination, making inferences about imagined states of affairs, and interpreting the real world consequences of the states imagined. Hypothetical thinking as the process of generating hypotheses, arguments, fictions, alternative event sequences, or pretend scenarios involves the imagination. Wilson and Conyers suggest that hypothetical thinking is a "Cognitive Asset," which they define as skills that are related to thinking which are of extraordinary value (Wilson - Conyers, 2006, p. 6). The (in)ability of hypothetical-deductive reasoning has considerable educational manifestations. Hypothetical-deductive reasoning is important in concept construction because students typically do not come to the learning situation without previously build conceptual system. Rather, they come with alternative conceptions (i.e., hypotheses) that must be modified or replaced by scientific conceptions. Thus, concept construction often engages hypothetical-deductive reasoning skills (Lawson, Abraham, & Renner, 1989; Lawson & Renner, 1975; Lawson & Thompson, 1988; Lawson & Weser, 1990; Lawson et al., 2000). Through hypothetical-deductive reasoning and experimentation, students can test their preconceptions against scientific concepts and find out which match experimental results. This promotes conceptual change.

Deductive inferencing and inferencing word meaning from context. Deductive inference is an application of the principles of deductive reasoning when working with cognitive material. *„Deductive inference is a type of inference in which the conclusion always follows from the stated premises. If the premises are true, then the conclusion is valid"* (http://www.cognitiveatlas.org/concept/deductive_inference, available 22.3.2014). Cognitive process of deductive inference is activated also in the process of deriving the meaning of words from the context. Context, when applied to decoding or word recognition from the context, refers to the use of syntactic and meaning clues to help to identify an unknown or difficult word in a text that is being read. The process of deriving the meaning of words from the context can be delimited as follows: if an individual is unable to semantically encode a word in a text because he does not have yet its meaning stored in his memory, he must use some strategy that will enable him to gain its meaning from the text. There are at least two ways of coping with the situation. The first option orients the individual towards using an external source (such as a dictionary or somebody else´s explanation). The second option consists in mobilizing individual´s own mental capacities, whereby he decodes the meaning of the text 1. from the information which is already stored in his memory, and 2. from the input provided by the context. Sternberg (1996) states that we deal here with the use of context-sensitive keys. Werner and Kaplan (1952) some time ago claimed that people acquire a larger part of their vocabulary indirectly, i.e. without the use of external resources, but through ´grasping´ the meaning of the word from the overall information that surrounds it. Sternberg (1996) points to the results of the research by Van Daalen - Kapteijns and Mohr (1981) as well as to the results of his own research (Sternberg ,

1982) in which it was found out that the ability to infer and learn the meaning of words from the sentence context is connected with the overall range of an individual´s vocabulary. Subjects with a large vocabulary were able to analyze the possibilities of meaning of a new word at a deeper level than those with a small vocabulary. Moreover, subjects with a rich vocabulary used well-formulated strategies in revealing the meaning of a word, while subjects with a small vocabulary utilized the trial/error procedure without applying the strategy of task solving, i.e. without inferring word meaning from the context. Based on further research into cognitive aspects relations between performance in reading and the ability to infer word meaning from context were detected. For example, McKeown (1985, In Khun, Stahl, 1998) found that struggling readers are significantly less efficient at deriving words from context. They have a more difficult time separating the meaning of the word from the meaning of the context as a whole and have greater difficulty finding overlaps in the information derived from more than one context. The initial approaches to teaching children to use context more efficiently involved the development and direct teaching of taxonomies of context clues (e.g. Ames 1966; Quealy, 1969, In Khun - Stahl, 1998; Goerss et al.'s, 1994).

2. Research problem, hypothesis, variables

We formulated the following question as part of our research: *What is the relationship between the ability of deductive inference of words meaning in context (decoding) and the pupils 'intellectual abilities?* (Deductive inference is an application of the principles of deductive reasoning.)

On the basis of these questions, we make the following hypotheses:

We assume that there is a relationship between the pupil's intellect and their level of deductive inference of words meaning in context.

Operational definitions of variables in the hypothesis are as follows:

variable no. 1: level of hypothetical-deductive reasoning:

The operational definition of the first variable is the score achieved in the WORD CONTEXT TEST- WCT, DKEFS test battery, see more info about battery in the part 4 of this paper (D-KEFS; Delis, Kaplan & Kramer, 2001). With this variable the key score is in the primary measure: WCT Total Consecutively Correct - Consecutively Correct Raw Score.

variable no. 2: level of ability to infer the meaning of words in context:

The operational definition of the second variable is the score achieved in the WORD CONTEXT TEST (WCT, DKEFS test battery). With this variable the key scores are those in the secondary indicators:

a/ Secondary indicator: WCT First Sentence Correct Raw Score
b/ Secondary indicator: WCT Consistently Correct Ratio
c/ Secondary indicator: WCT Repeated Incorrect
d/ Secondary indicator: WCT No/Don't Know Responses
e/ Secondary indicator: WCT No/Don't Know Responses.

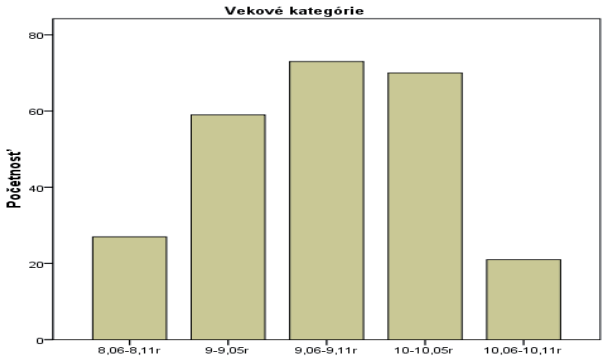
variable no. 3: as a measure *of general intelligence,* a factor score based on the performance in all the subtests of the Woodcock-Johnson International Edition was used. To reduce the data into a single dimension reflecting principal component analysis was carried out. We extracted

a single factor (component), accounting for 32% of variance in all WJ test indicators. The acceptable value of the Kaiser-Meyer-Olkin measure (.79) and a significant Bartlett test implied the adequacy of such extraction. A regression factor score was computed, checked for normality and then used as an overall indicator of intellectual functioning.

3. Research sample

Research was carried out on a sample of pupils attending the fourth year of ordinary primary schools; the sample was made up of 249 fourth-year pupils from standard primary schools in the Prešov and Košice regions. Gender distribution: 41.20% boys, 52.80% girls.

Graph no. 1: The age distribution of the sample of pupils from standard schools



4. Methods

The WCT - WORD CONTEXT TEST was used for measuring the variables (level of hypothetical thinking and ability to infer the meaning of words from context). This test is a separate part of the Delis Kaplan Executive Function System test battery (D-KEFS; Delis, Kaplan & Kramer, 2001). This is a standardized battery for the complex evaluation of higher mental or executive functions. The battery is made up of 9 separate tests assessing a wide range of executive functions in both verbal and non-verbal domains. Most D-KEFS tests are adaptations of tests frequently used in neuropsychological diagnostics. The test has extra sensitivity in diagnosing cognitive (executive) deficiencies and was developed both for clinical use when diagnosing disorders of mental functioning and for school psychodiagnostics as a complementary method to intelligence tests. The D-KEFS battery is also suitable for identifying gifted children together with assessing their psychometric IQ. Levels of hypothetical reasoning and the ability to infer the meaning of words from context was both assessed using the WCT test (part of the DKEFS battery). According to the designers of the test, its diagnostic implications can be formulated as follows: success in this test requires basic receptive and expressive language skills. Performance indicates the level of executive functioning in verbal modality, levels of hypothetical-deductive reasoning, the ability to integrate several sources of information, cognitive flexibility, levels of verbal abstraction and the testee's ability to infer the meaning of a word from the context given (D-KEFS; Delis, Kaplan & Kramer, 2001).

The inference of words from context depends on several capabilities: a) obtaining access to the meaning of words through context, b) creating a mental model of the text, c) grasping

the key relevant information from text, and d) deriving word from context. The main task of the testee is to discover the meaning of the artificial or invented word (e.g. *krafat*) with the help of the clues given – sentences in which the invented word is given context. The primary achievement measure of WCT is *Consecutively Correct Raw Score (CC)*.The score is based on a first correct response to a clue sentence of an item that the examinee provides and continues to provide for all the remaining clue sentences of that item.

Optional processes and error measures are represented by following indicators:

WCT First Sentence Correct Raw Score (FSC). Reflects the first sentence to which the examinee provides a correct response, regardless of whether or not this response is consistently reported for the remaining clue sentences.

WCT Consistently Correct Ratio: This score is kind of index of response consistency. In most cases the CC and FSC will be the same, and the CCR will 100%. If the performance is lower that 100 %, since this measure (CCR) is sensitive to set-loss error and the number of clue sentences needed to restore the correct response.

WCT Repeated Incorrect: The measure reflects the number of incorrect responses that are repeated within the same items.

WCT No/Don't Know Responses: This measure is the number of clue sentences to which the examinee provides either no response or do not know response, after being prompted by the examiner to take a guess.

WCT Correct-To-Incorrect Errors: Sometimes respondent response correctly in the previous sentence, however as a consequence of set-loss error he/she provides an incorrect answer. This measure indicates how often this response pattern occurs.

5. Data analysis

We use the obtained data to make the following:

Analysis of the relationship between a pupil's intelligence and: a) level of hypothetical reasoning; and b) level of ability to infer the meaning of words from context among standard pupils.

Table 1: Descriptive statistics: WCT Primary and secondary measures (standard children)

	WCT Total Consecutively Correct	WCT First Sentence Correct	WCT Consecutively Correct Ratio	WCT Repeated Incorrect	WCT No/Don't Know Responses	WCT Correct-to--Incorrect Errors
Mean	15.7	18.1	86.7	4.9	3.1	0.8
Median	16.0	18.0	89.5	4.0	1.0	1.0
Std. Deviation	5.2	5.1	15.2	3.5	5.3	0.9
Range	28.0	26.0	63.2	16.0	35.0	4.0

The relationship between pupil´s intelligence and (1) the level of his hypothetical thinking and (2) the level of his ability to infer word meaning from context. There was a moderate-to-strong relationship between the primary performance indicator of the WCT (Total consecutively correct answers) and IQ, r_s (249) = .43, $p < .001$ (see Table 2.). Regarding the secondary measures, a significant low-to-moderate relationship with IQ was found in all of them except for the "Repeated Incorrect" indicator with null correlation.

In other words: it can be stated that the level of pupil´s hypothetical-deductive reasoning represented by the primary WCT indicator is related to IQ. Secondary WCT indicators (four indicators of the total of 5) that address the level of ability to infer words from context reveal a similar relationship with the psychometric IQ. Pupils with higher psychometric IQ - in our research - were able to decode unknown words from the context more quickly.

Table 2: Spearman's correlations

	IQ	WCT Total Consecutively Correct	WCT First Sentence Correct	WCT Consecutively Correct Ratio	WCT Repeated Incorrect	WCT No/ Don't Know Responses
WCT Total Consecutively Correct	.427**					
WCT First Sentence Correct	.329**	.833**				
WCT Consecutively Correct Ratio	.241**	.434**	-.064			
WCT Repeated Incorrect	-.045	-.171**	-.253**	.145*		
WCT No/Don't Know Responses	.129*	.022	-.086	.201**	-.285**	
WCT Correct-to-Incorrect Errors	-.151*	-.246**	.217**	-.875**	-.157*	-.210**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
Listwise N = 249.

Conclusion

The primary intention of the presented paper is to contribute to the understanding of what is deductive reasoning, what is deductive inference manifested in the ability of decoding and learning word from the context. Our objective is to present a WCT DKEFS diagnostic procedure to identify levels of pupils´ deductive reasoning. On the basis of results obtained in the process of administration of the tool on the sample of 249 pupils (8-10 years old) attending standard schools we explore the level of hypothetical-deductive thinking. Pupils with higher psychometric IQ - in our research - were able to decode unknown words from the context more quickly, less hints/clue sentences were needed in order to decode the meaning of the word.

The research suggests the following directions of discussion: each teaching text devoted to the teaching theory emphasizes that the teacher, while working with instructional material, is to develop pupils´ deductive and hypothetical thinking. Less has been written about how this should be done, how the teacher should proceed when assessing the level of deductive reasoning, what kind of pupils´ performance addresses their ability of deductive inference, and what are the procedures for the development of logic that go beyond the framework of mathematics curriculum. The discussion also opens the question: what do we actually know about the cognitive profile of a pupil? How can the differential diagnosis of pupils be enhanced?

Poznámka: This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under contract No. APVV-0281-11*Executive functions as a structural component of the ability to learn*.

Literatúra

ADLER, J. E., RIPS, L. J., eds., 2008. *Reasoning: Studies of human inference and its foundations*, Cambridge: Cambridge University Press.

AMES, W. S., 1966. The development of a classification scheme of contextual aids. In: *Reading Research Quarterly*. Vol. 2, pp. 57 – 82. ISSN 1936-2722.

DELIS, D. C., KAPLAN, E., KRAMER, J. H., 2001. *Delis-Kaplan executive function system (D-KEFS)*. San Antonio: The Psychological Corporation.

EVANS, J. S. B. T., 2002. Logic and human reasoning: an assessment of the deduction paradigm. In: *Psychological Bulletin*. Vol. 128, pp. 978 – 996. ISSN 0033-2909.

GOERSS, B. L., HAYWOOD, H. C., EVANS, J. S. B. T., 2007. *Hypothetical thinking: Dual processes in reasoning and judgement*. Hove: Psychology Press.

EVANS, J. S. B. T., NEWSTEAD, S. E., BYRNE, R. M. J., 1993. *Human reasoning*. Hove: Erlbaum.

GOERSS, B. L., BECK, I. L, MCKEOWN, M. G., 1994. *The development and assessment of an instructional intervention to influence the process of deriving meaning from context.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

HOLYOAK, K. J., MORRISON, R. G., eds., 2005. *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*, Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNSON, D., BAUMAN, J., 1984. Word identification. In: PEARSON, P. D., ed. *Handbook of reading research.* New York: Longman.

JOHNSON-LAIRD, P. N., 1999. Deductive Reasoning. In: *Annual Review of Psychology*. Vol. 50, pp. 109 – 135. ISSN 0066-4308.

KUHN, M. R., STAHL, S., 1998. Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. In: *Journal of Literacy Research*. Vol. 30, pp. 119 – 138. ISSN 1086-296X.

KINTSCH, W., 1990. *How readers construct situation models: The role of syntactic cues*. Paper presented at the First Winter Text Conference. Jackson Hole, WY.

LAWSON, A. E., ABRAHAM, M. R., RENNER, J. W., 1989. *A theory of instruction: Using the learning cycle to teach science concepts and thinking skills*, Manhattan: National Association for Research in Science Teaching.

LAWSON, A. E., RENNER, J. W., 1975. Relationships of Science Subject Matter and Developmental Levels of Learners. In: *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 12, no. 4, pp. 347 – 358. ISSN 1098-2736.

LAWSON, A. E., THOMPSON, L. D., 1988. Formal reasoning ability and misconceptions concerning genetics and natural selection. In: *Journal of Research and Science Teaching*. Vol. 25, pp. 733 – 746. doi: 10.1002/tea.3660250904. ISSN 1098-2736.

LAWSON, A. E, WESER, J., 1990. The rejection of nonscientific beliefs about life: Effects of instruction and reasoning skills, In: *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 27, pp. 589 – 606. ISSN 1098-2736.

LAWSON, A. E., DRAKE, N., JOHNSON, J., KWON, Y., SCARPONE, C., 2000. How good are students at testing alternative hypotheses involving unseen entities? In: The American Biology Teacher. Vol. 62, no. 4, pp. 249 – 255. ISSN 1938-4211.

MANKTELOW, K., 1999. *Reasoning and Thinking.* Hove: Psychology Press.

QUEALY, R., 1969. Senior high school students' use of contextual aids in reading. In: *Reading Research Quarterly*. Vol. 4, pp. 512 – 533. ISSN 1936-2722.

STERNBERG, R. J., 1982. Reasoning, problem solving, and intelligence. In: STERNBERG, R. J., ed. *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J., 1996. *Cognitive psychology*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

WALKER, W. H., KINTSCH, W., 1985. Automatic and Strategic Aspects of Knowledge Retrieval. In: *Cognitive Science*. Vol. 9, pp. 261 – 283. doi: 10.1207/s15516709cog0902_3. ISSN 1551-6709.

WERNER, H., KAPLAN, E., 1952. *The acquisition of word meanings: a developmental study*. Monographs of the Society for Research in Child Development.

WILSON, D., CONYERS, M., 2006. *Thinking for results: Strategies for increasing student achievement by as much as 30 percent*. Winter Park: BrainSMART.

ZIMMERMAN, C., PRETZ, J., 2012. The interaction of implicit versus explicit processing and problem difficulty in a scientific discovery task. In: PROCTOR, R., CAPALDI, J., eds. *The Psychology of Science: Implicit and Explicit Processes*. UK: Oxford University Press.

Kontakt

doc. PhDr. Iveta KOVALČÍKOVÁ, PhD.
University of Presov, Faculty of Education
17. november 15
08001 Presov
Slovak Republic
ivetakovalcikova17@gmail.com

PhDr. Monika Bobáková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
monika.bobakova@unipo.sk

doc. PhDr. Ján Ferjenčík, CSc.
Katedra psychológie
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9
040 01 Košice
jan.ferjencik@upjs.sk

Mgr. Marta Filičková, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
marta.filickova@pf.unipo.sk

Mgr. Ivan Ropovik, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
ivan.ropovik@pf.unipo.sk

PhDr. Miriam Slavkovská, PhD.
Katedra psychológie
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 9
040 01 Košice
miriam.slavkovska@upjs.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

STIMULAČNÝ PROGRAM „MATEMATICKÝ SEMAFOR“ AKO PODPORA EXEKUTÍVNEHO FUNGOVANIA

STIMULATION PROGRAMME ‘MATHEMATICAL TRAFFIC LIGHTS’ AS EXECUTIVE FUNCTIONING SUPPORT

Alena PRÍDAVKOVÁ – Juraj KRESILA – Milan DEMKO – Ján BRAJERČÍK

Abstrakt

Exekutívne funkcie sú mentálne procesy, ktoré riadia, kontrolujú a organizujú kognitívne procesy. Predstavujú základnú úroveň mentálneho fungovania. V rámci riešenia projektu APVV 0281-11 je vytváraný program na stimuláciu exekutívnych funkcií pre žiakov vo veku 9-10 rokov. Zámerom programu je stimulovať najmä tri exekutívne funkcie: pracovnú pamäť, kognitívnu flexibilitu a inhibíciu. Východiskom pre tvorbu programu je obsah vyučovacieho predmetu matematika. V príspevku sú prezentované návrhy matematických úloh na stimulovanie exekutívnych funkcií, ktoré sú súčasťou jednej zložky programu s názvom „Matematický semafor“.

Kľúčové slová: exekutívne funkcie, pracovná pamäť, kognitívna flexibilita, inhibícia, stimulačný program

Abstract

Executive functions are mental processes that control, regulate and organize cognitive processes. They represent the basic level of mental functioning. Within the project APVV 0281-11, the program for the stimulation of executive functions in pupils aged 9-10 years is being developed. The focus of the program is to stimulate in particular the three executive functions: working memory, shifting and inhibition. Mathematics curriculum is the foundation for developing one component of this program. The paper presents mathematical tasks named “Mathematical Traffic Lights” as a component of the program for stimulating executive functions.

Key words: executive functions, working memory, shifting, inhibition, stimulation programme

1. Úvod

Jedným z hlavných cieľov edukácie je rozvoj kognitívnych schopností dieťaťa prostredníctvom procesu učenia sa. V edukačných vedách sa objavujú názory, že predpokladom posúvania hraníc efektívnosti tohto procesu by mala byť identifikácia a analýza elementárnejších procesov, ktoré tvoria schopnosť učiť sa (Džuka, Kovalčíková, 2008). Tejto problematike je

venovaný aj projekt APVV – 0281 – 11 s názvom Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa. *Exekutívne funkcie* sú mentálne procesy, ktoré riadia, kontrolujú a organizujú kognitívne procesy. Projekt skúma schopnosť učiť sa z kognitivistického pohľadu so zameraním sa na exekutívne funkcie a ich účasť v procesoch učenia sa. V rámci jeho riešenia boli identifikované tri exekutívne funkcie: pracovná pamäť, kognitívna flexibilita a inhibícia, ktoré najvýraznejšie ovplyvňujú exekutívne fungovanie žiaka.

Pracovná pamäť je definovaná ako aktívny pamäťový systém, ktorý je zodpovedný za dočasné uchovanie a simultánne spracovanie informácií. Integruje produkty iných kognitívnych procesov a prepája senzorické vstupy s dlhodobou pamäťou, čím sa podieľa na množstve komplexných mentálnych činností. Pri riešení komplexnej úlohy rozdelí dieťa s efektívnym systémom pracovnej pamäti túto úlohu do menších zvládnuteľných častí, vypracuje riešenie pre jednu časť a zapamätá si ho, zatiaľ čo pracuje na riešení ďalšej časti (Ropovik, 2011).

Kognitívna flexibilita je schopnosť plynule „prepínať“ medzi viacerými skupinami kognitívnych operácií. Táto funkcia je potrebná pre flexibilitu v myslení a konaní, umožňuje pružne meniť uhol pohľadu a realizáciu viacerých divergentných mentálnych operácií pri riešení úloh. Opozitom je rigidné pridržiavanie sa zavedeného spôsobu reagovania, bez ohľadu na zmenu požiadaviek situácie. Úlohy zamerané na kognitívnu flexibilitu vyžadujú striedavé riešenie aspoň dvoch rôznych úloh prakticky v rovnakom čase, zväčša na totožnej množine stimulov, alebo striedanie pravidiel riešenia úlohy.

Inhibícia označuje širokú paletu funkcií s veľmi rôznym stupňom komplexity. Ide o vedomé potlačovanie rušivých vplyvov alebo zautomatizovaných dominantných reakcií, ktoré bránia v (efektívnom) riešení úlohy. Inhibíciu je možné definovať tiež ako interne generovaný akt sebaregulácie. Jej úloha spočíva v poskytnutí časového priestoru potrebného na zapojenie vyšších exekutívnych funkcií (napr. procesov pracovnej pamäti, plánovania). Pri riešení úloh jej zapojenie zväčša súvisí s použitím iných exekutívnych funkcií.

Jedným z cieľov spomínaného projektu je zostavenie stimulačného programu týkajúceho sa vyššie uvedených exekutívnych funkcií pre žiakov vo veku 9-10 rokov. Tento vek je spojený s prechodom na druhý stupeň základnej školy, kde sú žiaci v rámci vyučovacieho procesu vystavení novým, náročnejším podmienkam (Kovalčíková, Ropovik, 2012).

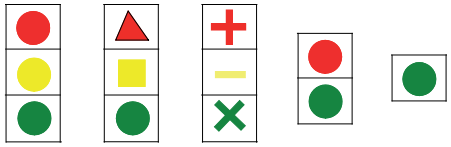
Stimulačným programom rozumieme súbor úloh, podnetov, aktivít, stimulov, ktorých cieľom je stimulovať a podnecovať mentálne procesy so zapojením exekutívnej funkcie (exekutívnych funkcií), pričom je využitý obsah vyučovacieho predmetu matematika.

2. Stimulačný program „Matematický semafor“

Názov navrhovaného stimulačného programu je odvodený z podobnosti so známym dopravným semaforom, pomocou ktorého sú zadávané inštrukcie pre účastníkov cestnej premávky. Títo musia na základe farebných svetelných signálov prispôsobovať svoje správanie sa na križovatke. Semafor je spojený s potrebou flexibilne reagovať na zadaný podnet, čo je podstatou exekutívnej funkcie kognitívna flexibilita. Súčasne je však potrebné zapojiť aj inhibíciu na potlačenie nepotrebných a rušivých podnetov. Navodiť podobné situácie, pri ktorých je žiak nútený flexibilne reagovať na rôzne, rýchlo sa meniace podnety, je ambíciou aj navrhovaného matematického semafora. Cieľom tohto programu je, v rámci kurikulárnych domén predmetu matematika na 1. stupni ZŠ, stimulovať exekutívne fungovanie u žiaka, a to najmä exekutívne funkcie pracovná pamäť, kognitívna flexibilita a inhibícia.

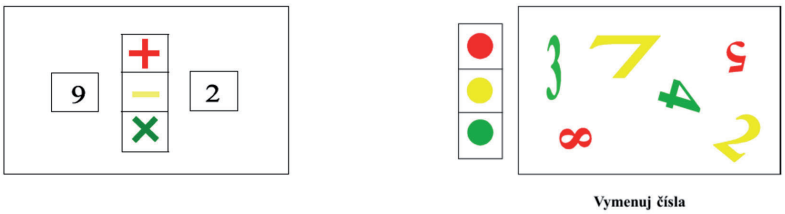
V aplikačnej rovine je matematický semafor prioritne určený pre rýchle matematické rozcvičky, ktoré môžu byť v rámci vyučovacej hodiny zaradené buď na jej začiatku (precvičenie zručností potrebných k sprístupneniu nového učiva) alebo na jej konci (zhrnutie a precvičovanie prebranej témy). Prostredie tohto stimulačného programu však môže dobre poslúžiť aj na zostavenie problémových úloh z matematiky. Program je pripravovaný pre žiakov vo veku 9-10 rokov a okrem použitia v rámci vyučovacieho procesu je možné ho aplikovať aj pri aktivitách v organizovanom voľnom čase. Úlohy sú zostavené v rôznych modifikáciách s graduovanou náročnosťou od jednoduchších k zložitejším. Zároveň, vzhľadom na dostupnosť a pomerne jednoduchú obsluhu softvéru (jednoduchá verzia programu sa dá pripraviť aj v MS PowerPoint alebo pomocou softvéru interaktívnej tabule), je možné meniť parametre úlohy a získať tak množstvo ďalších úloh.

Pri aplikácii stimulačného programu vo vyučovaní sa využívajú informačno-komunikačné prostriedky, ako sú napr. interaktívna tabuľa, počítač alebo tablet. V danom prostredí je možné využiť frontálnu alebo individuálnu formu práce. Z povahy konkrétnych úloh vyplýva spôsob zadávania inštrukcií. Tie môžu byť prezentované buď vo verbálnej rovine sprievodnými inštrukciami učiteľa (prípadne inej osoby, napr. rodiča, vychovávateľa) alebo v písomnej forme. Základnou jednotkou prezentovaného stimulačného programu je semafor, ktorý môže nadobúdať rôzne podoby, napríklad



Obr. 1

Úlohy sú zadávané signalizáciou semafora. Matematický semafor používa symboly červenej, žltej a zelenej farby, prípadne je možné použiť iba dvojfarebnú modifikáciu (červená a zelená farba), alebo iba jednofarebný signál. Farebné signály slúžia na zadávanie inštrukcií, alebo na definovanie množín objektov, s ktorými má žiak pracovať. Napríklad



Obr. 2

Stimulačný program je členený na podprogramy, v ktorých sú zaradené námety z konkrétnych tém učiva matematiky, prípadne sú zamerané na rozvoj vybraných matematických zručností. V tomto príspevku bližšie popíšeme podprogram, ktorý nazývame „Propedeutika rovníc“.

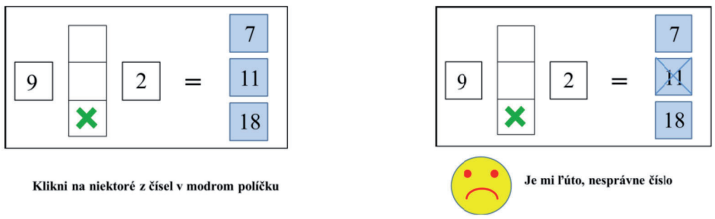
Podprogram „Propedeutika rovníc“

Podprogram „Propedeutika rovníc“ je rozdelený do troch modulov, z ktorých každý pozostáva z niekoľkých skupín úloh s rôznou úrovňou náročnosti. Prvé dva moduly sú zamerané

na učivo z oblasti počtových operácií s prirodzenými číslami. Ich zvládnutie je nutnou podmienkou k riešeniu úloh v treťom module, ktoré svojim charakterom predstavujú propedeutiku rovníc.

1. modul

Základná schéma vyzerá nasledovne.

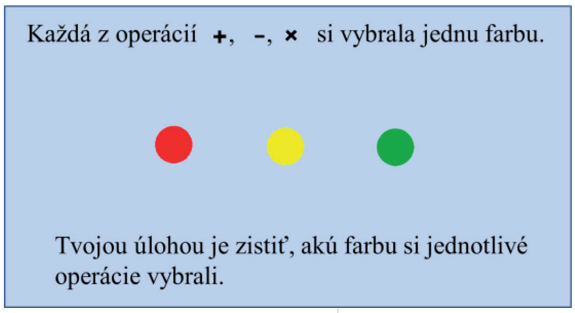


Obr. 3

Signalizáciou semafora vznikajú úlohy na počtové operácie s prirodzenými číslami. V prvej skupine úloh sú v schéme zadané čísla, ktoré sa v priebehu úlohy nemenia, mení sa len inštrukcia vo forme znamienka počtovej operácie na semafore. Žiak má zvoliť správne číslo (výsledok príslušnej počtovej operácie) z čísel umiestnených v modrých políčkach. V prípade, že bol úspešný, semafor signalizuje ďalšiu inštrukciu a žiak pokračuje v riešení ďalšej úlohy. Ak úspešný nebol, je o tom informovaný textom pod schémou a semafor zopakuje zadanie tej istej úlohy. V druhej skupine úloh sa pri zmene signálov na semafore menia aj čísla. Čísla v modrých políčkach sú tiež farebné, pričom správny výsledok je rovnakej farby ako operácia, ktorú signalizuje semafor. V poslednej tretej skupine úloh dochádza k zmene signálov aj čísel (opäť farebných), pričom operácie a správne výsledky farebne nekorešpondujú. Žiak pri riešení tretej skupiny úloh vo väčšej miere zapája inhibíciu. Tento prvý modul slúži ako rozcvička v oblasti úloh zameraných na počtové operácie. Zároveň sa žiak v tomto module oboznamuje s prostredím podprogramu.

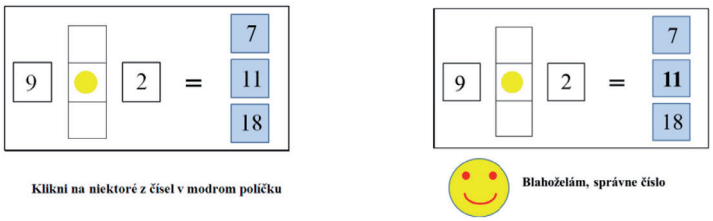
2. modul

Žiak je oboznámený s nasledovnou inštrukciou.



Obr. 4

Základná schéma tohto modulu vyzerá takto



Obr. 5

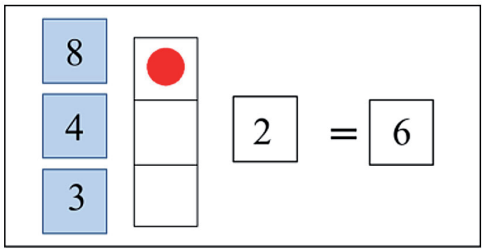
V schéme sú jednotlivé počtové operácie nahradené farebným symbolom klasického semafora bez explicitného zvýraznenia operácie. Po tom, ako sa na semafore objaví farebný signál, žiak je vyzvaný, aby si vybral a klikol na niektoré z čísel v pravom stĺpci. Po každom kliknutí je žiak informovaný o správnosti svojej voľby. Úlohou žiaka je na základe týchto informácii odhaliť, ktorá „operácia sa skrýva za príslušnou farbou“. V prvej skupine úloh tohto modulu zodpovedá pozícia výsledku (v rámci stĺpca) pozícii signálu na semafore. Žiak tak môže riešiť úlohy aj na základe tohto zistenia (v prvých zadaniach využitím metódy pokus - omyl), t. j. využitím pozičného priradenia. Sprístupnenie tejto „pozičnej“ stratégie má motivačnú funkciu. Umožňuje byť úspešným aj žiakovi so zníženou schopnosťou vykonávať počtové operácie. Po slede zvoleného počtu úloh je žiak vyzvaný, aby jednotlivým farbám priradil príslušnú operáciu. Žiak, ktorý použil pozičnú stratégiu, je nútený vo väčšej miere zapojiť svoju pracovnú pamäť pri zrekonštruovaní príslušného priradenia.

Druhá skupina úloh začína informáciou, ktorá hovorí o tom, že „farby si vymenili operácie“. Úlohou žiaka je opäť odhaliť priradenie farba – operácia. Tentoraz však súčasne so zmenou signálov na semafore dochádza aj k zmene čísel v schéme. Žiakovi je opäť sprístupnená „pozičná“ stratégia, pozícia signál – výsledok je konštantná počas celej druhej skupiny úloh, avšak iná ako v prvej skupine. Pri poslednej úlohe tejto skupiny je možné použiť cyklus, v ktorom semafor opakovane signalizuje stále tú istú farbu a čísla v schéme sa nemenia, kým žiak (ak ešte neodhalil pravidlo priradenia, tak aplikáciou metódy pokus - omyl) neobjaví správne číslo.

V tretej skupine úloh sa, podobne ako v druhej skupine, so zmenou farebného signálu menia aj čísla. Žiakovi však tentoraz už nie je sprístupnená „pozičná stratégia“. Správny výsledok je v stĺpci čísel na pravej strane umiestňovaný náhodne, bez akéhokoľvek „pozičného“ pravidla.

3. modul

Žiak je oboznámený s rovnakou inštrukciou ako v úvode druhého modulu. Tentoraz však schéma vyzerá takto



Obr. 6

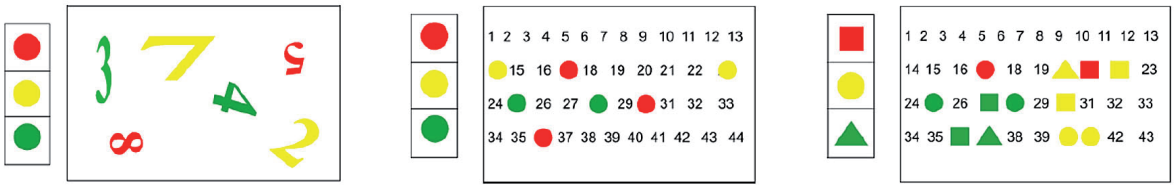
Žiak postupuje rovnako ako v druhom module. Klikaním na čísla v modrých políčkach sa snaží odhaliť, ktorá operácia sa skrýva za jednotlivými farbami. Aj tento modul pozostáva z troch skupín úloh, pričom v prvých dvoch skupinách je žiakovi sprístupnená „pozičná“ stratégia.

Predpokladaný čas rozcvičky pomocou prezentovaného podprogramu „Propedeutika rovníc“ je 10 – 15 minút.

3. Záver

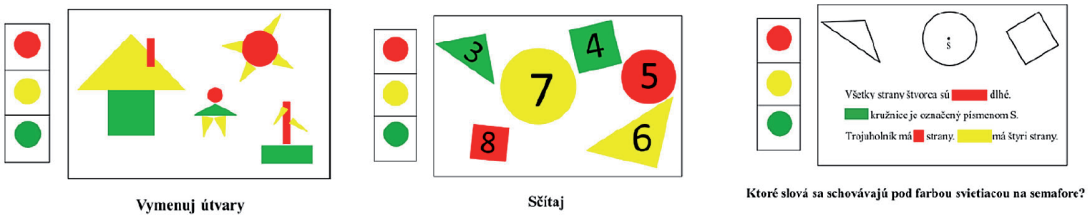
Navrhovaný stimulačný program je vytvorený ako pomôcka pre učiteľa s cieľom, na pozadí matematických úloh, stimulovať exekutívne fungovanie žiakov. Prioritným cieľom však ostáva tréning matematických zručností vo forme matematických rozcvičiek. Pri príprave stimulačných programov vychádzame z nasledujúcich základných východísk: *motivácia žiaka* – zábava, žiak si neuvedomuje, že „robí matematiku“; *aktivácia kognitívnych procesov* – úlohy rôznej náročnosti; *princípy pedagogického konštruktivizmu* – žiak si môže vyberať z rôznych stratégií riešenia, *individualizácia inštrukcií* – žiak môže pracovať individuálne alebo spoločne s administrátorom. Formát vyššie prezentovaného stimulačného programu možno použiť pre prípravu matematických rozcvičiek alebo problémových úloh k rôznym tematickým oblastiam vyučovacieho predmetu Matematika. Na záver uvádzame ukážky niekoľkých schém použitých pri tvorbe rôznych podprogramov stimulačného programu Matematický semafor v príslušných oblastiach kurikula predmetu Matematika.

Čísla, usporiadanie čísel



Obr. 7

Geometrické útvary



Obr. 8

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu APVV-0281-11 Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia.

Literatúra

DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I., 2008. Dynamické testovanie latentných učebných schopností. In: Československá *psychologie*. Roč. 52, č. 4, s. 366 – 377. *ISSN*: 0009-062X.

KOVALČÍKOVÁ, I. – ROPOVIK, I., 2012. Exekutívne funkcie ako predpoklad schopnosti učiť sa. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 21, č. 5, s. 1-5. ISSN 1335-0404.

ROPOVIK, Ivan, 2011. Pracovná pamäť: esenciálny konštituent schopnosti učiť sa. In: Škola - statický element v sociálnej dynamike. Bratislava: Iura Edition, s. 242-246. ISBN 978-80-8078-459-1.

Kontakt

doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD.
Katedra matematickej edukácie, Pedagogická fakulta,
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
alena.pridavkova@unipo.sk

Mgr. Juraj Kresila, PhD.
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Pedagogická fakulta,
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
juraj.kresila@unipo.sk

Milan Demko, PhD.
Katedra fyziky, matematiky a techniky, Fakulta humanitných a prírodných vied,
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov
milan.demko@unipo.sk

Mgr. Ján Brajerčík, Ph.D.
Katedra fyziky, matematiky a techniky, Fakulta humanitných a prírodných vied,
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov
jan.brajercik@unipo.sk

HISTÓRIA, SÚČASNOSŤ A PERSPEKTÍVY VZDELÁVANIA NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE PREŠOVSKEJ UNIVERZITY V PREŠOVE

PREŠOV 2014

EXEKUTÍVNE FUNKCIE A POROZUMENIE TEXTU: ČITATEĽSKÉ STRATÉGIE V KOGNITÍVNEJ STIMULÁCII

EXECUTIVE FUNCTIONS AND READING COMPREHENSION: READING STRATEGIES IN COGNITIVE EDUCATION

Ľudmila LIPTÁKOVÁ – Martin KLIMOVIČ

Abstrakt

Cieľom príspevku je naznačiť vzťah medzi exekutívnym fungovaním človeka a jeho schopnosťou porozumieť text. Príspevok ponúka stručné terminologické vymedzenie pojmu exekutívne funkcie a tiež prehľad o kognitívnych a metakognitívnych prístupoch pri rozvíjaní porozumenia textu, kde sa viac alebo menej explicitne pracuje so stimulovaním kognitívnej stratégie efektívnej pri riešení úlohy. Súčasťou príspevku je aj ukážka úloh využívajúcich porozumenie textu ako priestor na aktivizovanie exekutívnych schopností čitateľa mladšieho školského veku, ktoré budú použité v pripravovanom stimulačnom programe.

Kľúčové slová: exekutívne funkcie, porozumenie textu, čitateľské stratégie, kognitívna edukácia, stimulácia exekutívnych funkcií

Abstract

The aim of the paper is to describe the relation between executive functioning of the human and reading comprehension. The paper briefly presents definitions of concept executive function and offers also an overview of cognitive and metacognitive approaches in reading comprehension development which are more or less focused on explicit stimulation of the effective cognitive strategy. The example of tasks in stimulation program is the part of the paper, too.

Key words: executive functions, reading comprehension, reading strategies, cognitive education, stimulation of executive functions

Úvod

Exekutívne funkcie (EF) hrajú významnú úlohu pri čítaní a porozumení textu. Nízka úroveň exekutívneho fungovania môže byť príčinou slabého čitateľského výkonu, vysoká úroveň exekutívneho fungovania sa zas premieta do zvýšenej schopnosti čitateľa efektívne spracovávať textové informácie. Cieľom príspevku je predstaviť doterajšie prístupy ku kognitívnemu rozvíjaniu porozumenia textu vo svete (za posledné tri desaťročia) i doma (najmä v posledných rokoch) a naznačiť tak možnosti stimulácie exekutívnych funkcií prostredníctvom úloh

zameraných na recepčnú textovú kompetenciu dieťaťa mladšieho školského veku. Stimulácia EF bude spočívať v systematickom zadávaní úloh pred čítaním, počas čítania a po čítaní vecného textu.

1. Exekutívne funkcie a porozumenie textu

Exekutívne funkcie aktivujú a riadia kognitívne procesy. Existuje viacero definícií termínu *exekutívne funkcie*:

- EF organizujú zámerné konanie človeka (Moran, Gardner 2007, s. 19),
- EF sú nadstavbou primárnych kognitívnych zručností človeka (pozornosť, percepcia) s cieľom generovať vyššie úrovne abstraktného a kreatívneho myslenia (Swanson 2005, s. 117),
- EF sú kognitívnymi procesmi vyššieho radu potrebnými pri riešení komplexných úloh (Ahmed, Miller 2011, s. 668),
- EF sú riadiacimi mechanizmami človeka zodpovednými za myšlienkové vtiahnutie do zmysluplných, organizovaných, sebaregulatívnych, cieľovo orientovaných aktivít spojených s vnímaním, prežívaním, myslením, konaním (McCloskey, Perkins, Van Divner 2009, s. 15),
- EF pomáhajú regulovať naše správanie: aktivujú myšlienkové procesy zodpovedné za výber a dosahovanie cieľov konania alebo asistujú pri riešení problémov (Dawson, Guare 2010, s. 1).

Ako exekutívne funkcie sa najčastejšie objavujú: selektívna pozornosť, plánovanie, kontrola impulzívnosti, kognitívna flexibilita, pracovná pamäť (aktívny pamäťový systém na udržanie a simultánne spracovávanie informácií aktivovaných mentálnymi reprezentáciami uskladnenými v dlhodobej pamäti; Dehn 2008, s. 2), inhibícia (schopnosť človeka zámerne potláčať dominantné reakcie; McLeod 2007; Fatzer, Roebers 2013), strategické správanie smerujúce k cieľu, sebaregulácia, monitorovanie činnosti, metakognícia a iné.

Porozumenie textu je konštruktívny proces, ktorý rezultuje v koherentnej reprezentácii významu a zmyslu textu vo vedomí čitateľa (o porozumení textu pozri aj Gavora 1992; Gavora 2003; Liptáková 2012; Cibáková 2012). Úroveň porozumenia textu sa u konkrétneho čitateľa odráža v jeho schopnosti spracovať textové informácie jednotlivými kognitívnymi procesmi. Ak si exekutívne funkcie predstavíme ako riadiace mentálne mechanizmy, potom si lepšie uvedomíme, že za súčinnosť kognitívnych procesov pri vytváraní zmyslu z textu do značnej miery preberajú zodpovednosť práve exekutívne funkcie. Napr. na úrovni *identifikovania informácií explicitne uvedených v texte* exekutívne funkcie aktivizujú a riadia kognitívne procesy zapamätávania a vybavovania z pamäti, na úrovni *porozumenia implicitným textovým súvislostiam* exekutívne funkcie usmerňujú uplatňovanie inferenčného myslenia, na úrovni *interpretácie a integrácie informácií* kognitívne procesy analýzy, syntézy, komparácie, kategorizácie, generalizácie, aplikácie a i. Na úrovni *kritickej analýzy a hodnotenia textu* sú aktivizované procesy spojené s hodnotiacim a kritickým myslením.

2 Kognitívne a metakognitívne prístupy vo vybraných programoch rozvíjania porozumenia textu

Kognitívne prístupy v edukácii vedú žiaka k osvojovaniu si určitej stratégie pomocou vopred definovaných krokov v určitej procedúre; kroky v nadobúdaní stratégie zvyčajne stanoví učiteľ. Metakognitívne prístupy idú v tomto smere trochu ďalej: učiaci sa si sám plánuje a monitoruje svoju činnosť a určuje si, či použije alebo nepoužije danú stratégiu riešenia. Takto sa dosahuje istá miera samostatnosti učiaceho sa jedinca (Ashman, Conway 2002, s. 130).

V kognitívnej edukácii možno vo všeobecnosti rozlíšiť tri kategórie kognitívneho inštruovania:

1. situovaná kognícia,
2. vyučovanie kognitívnej stratégie a
3. duálny prístup (podľa Ashman, Conway 2002, s. 130 – 131).

V prvom prístupe si učiaci sa osvojuje zručnosti a stratégie ako súčasť procesu učenia sa; neučí sa zručnosti a stratégie explicitne, ale vznikajú na základe skúsenosti, posilňovaním zo strany učiteľa, v konkrétnych učebných situáciách. V druhom prístupe sú kognitívne zručnosti a stratégie vyučované priamo, intervenčný program sa sústredí na rozvinutie špecifického kognitívneho potenciálu učiaceho sa aplikovateľného v určitej učebnej situácii (napr. nácvik písania úvahy, tréning porozumenia textu). V treťom prístupe učiaci sa evokuje svoje predošlé znalosti a skúsenosti s úlohou, aby v ďalšom kroku konfrontoval navrhnutú stratégiu s tými, ktoré sú na riešenie úlohy optimálne, a nakoniec aby integroval novozískanú stratégiu do repertoára existujúcich stratégií. Vo všetkých troch prístupoch sa predchádza učeniu sa izolovaných faktov a znalostí a naopak umožňuje sa osvojovanie si stratégií vo vzájomnom vzťahu k obsahu učenia sa.

Aký je dizajn programov zameraných na súčasné osvojovanie si kognitívnych aj metakognitívnych stratégií? Z doterajších prístupov k paralelnému rozvíjaniu kognitívnych a metakognitívnych stratégií možno spomenúť tzv. priame vysvetľovanie (*direct explanation*, Paris a Winograd 1990), v ktorom učiteľ opíše stratégiu, vymenuje jej pozitíva a negatíva, vysvetlí kroky pri jej uplatňovaní, ukáže, kedy stratégiu použiť, a nakoniec ukáže spôsob, ako môže učiaci sa zhodnotiť, či bola stratégia účinná (Ashman, Conway 2002, s. 136 – 137). Iný prístup k nadobúdaniu kognitívnych a metakognitívnych stratégií ponúka tzv. učenie sa s oporou/lešením (*scaffolded instruction*), ktoré sa v oveľa väčšej miere spolieha na schopnosť učiaceho sa identifikovať cieľ učenia sa a za pomoci externého prostredia (napr. vizuálnych pomôcok, učiteľa i ostatných učiacich sa) prostredníctvom modelovania stratégie a spätnej väzby dospieť k osvojeniu vhodnej stratégie riešenia úlohy (príkladom je program s názvom *Self-Regulated Strategy Development – SRSD* autorov Grahama a Harrisovej 1996, v ktorom sa pomocou šiestich krokov vytvára určitá stratégia; o vytváraní stratégie pri tvorení príbehového textu v slovenskom kontexte pozri Klimovič, 2014). Tretím využívaným prístupom je tzv. mediovaná učebná skúsenosť (*mediated learning experience*), ktorá je postavená na vzťahu dospelého mediátora a učiaceho sa dieťaťa: mediácia má zabezpečiť, že učiaci si osvojí stratégiu, ktorú doposiaľ v individuálnej učebnej skúsenosti nezískal (Jensen, 2009; Kovalčíková 2010, s. 39).

2.1. Niektoré kognitívne a metakognitívne tréningy porozumenia textu

Recipročné vyučovanie (*reciprocal teaching*, Palincsar, Brown 1984) je príkladom učenia sa s oporou (pozri aj skôr spomenutý program SRSD). Program bol vytvorený s cieľom asistovať učiacim sa pri porozumení textu. Dôraz sa v ňom kladie na stratégie sumarizovania, kladenia otázok, vyjasňovania významu a prognózovania. Vychádza zo štyroch princípov:

- zvyšovanie úrovne porozumenia textu prostredníctvom stratégií potrebných na monitorovanie porozumenia a konštruovania významu,
- postupné presúvanie zodpovednosti za osvojenie stratégií z učiteľa na žiaka,
- žiakovo participovanie na diskusii s učiteľom, ktorý podnecuje komunikáciu,
- uisťovanie sa, že žiak je schopný kontrolovať komunikáciu (podľa Ashman, Conway 2002, s. 140 – 141).

Recipročné vyučovanie bolo experimentálne overované aj v primárnom stupni vzdelávania (Kelly et al. 1994). Žiaci po intervencii profitovali efektívnym využívaním uvedených stratégií aj po 8 týždňoch od skončenia programu, dokonca ich úspešne uplatňovali aj pri inom textovom modeli.

Existujú však aj kritické pohľady na recipročné vyučovanie. Paris a Winograd (1990) zdôrazňujú, že tento prístup má obmedzenia a nezodpovedané otázky v prípade, že učiteľ neporozumie úlohe jednotlivých krokov alebo nie je ochotný prenechať zodpovednosť za učenie sa stratégie na žiaka v pravý okamih. Preto vo svojej modifikácii recipročného vyučovania využívali postery, metafory a analógie so zámerom podporiť rozvíjanie metakognície v rámci úloh na porozumenie textu. Prínos pre metakogníciu videli najmä v kooperatívnej komunikácii žiakov o myšlienkových postupoch pri čítaní textu (podľa Ashman, Conway 2002, s. 142 – 143).

V tréningoch spájajúcich porozumenie textu s rozvíjaním kognície čitateľa majú osobitné miesto integrujúce programy. V nich sa uplatňuje téza, že vyňať nacvičovanú zručnosť z kurikulárneho kontextu či členiť ju na menšie komponenty nemusí priniesť osoh. Takisto je dôležité pre programy vytvárať také učebné materiály, ktoré by umožnili učiacemu sa kreovať stratégiu aktívnou participáciou na procese učenia sa (Pearson, Raphael 1990).

Z uvedených téz vzišiel aj konkrétny **program rozvíjania porozumenia textu** s akronymickým názvom **POSSE**. Autori programu (Englert et al. 1994) nazvali program podľa piatich krokov, ktoré postupne vykonáva čitateľ pri práci s textom. Ide o **p**redpovedanie, **o**rganizovanie, vyhľadávanie (v angl. ***s****earch*), **s**umarizovanie a **e**valváciu. Úspešnosť programu bola zabezpečená týmito princípmi:

- dôraz na diskurz, v ktorom sa hovorí, myslí, učí,
- dôraz na jazyk učiaceho sa (nie jazyk učiteľa, jazyk učebného materiálu),
- dôraz na to, aby si učiaci osvojil stratégiu (doslova aby ju vlastnil),
- prostredie vyzývajúce k diskusii o myslení pri porozumení textu,
- väčší dôraz na vzťahy medzi sformulovanými myšlienkami ako na vyhľadávanie samostatných faktov (podľa Ashman, Conway 2002, s. 181 – 182).

Aj ďalšie prístupy zdôrazňujú význam exekutívnej kontroly v porozumení textu. Exekutívna kontrola je chápaná ako čitateľova schopnosť plánovať a monitorovať použitie takých stratégií, ktoré umožňujú porozumenie textu (Gaskins, Satlow, Presley 2007, s. 194). Pre programy zamerané na exekutívne funkcie pri čítaní textu tento prístup akcentuje dodržiavanie princípov,

ktorými možno uľahčiť čitateľovi vytváranie stratégií porozumenia textu. Tieto princípy je potrebné čitateľa učiť explicitne:

- čítanie musí dávať zmysel – je dôležité vysvetliť čitateľovi, že ak mu čítanie nedáva zmysel, musí sa viac sústrediť na význam jednotlivých slov a viet, vrátiť sa pri čítaní späť apod.;
- porozumenie textu je výsledkom plánovania porozumieť – čitateľ musí byť najprv s pomocou učiteľa, neskôr i samostatne schopný určiť funkciu textu, čiže poznať, ako plánovať porozumenie daného textu (ponúkaná je stratégia *survey-predict-set-a-purpose* – prehliadni si (obrázok, názov), odhadni, urči funkciu textu);
- určenie priorít vedie k úspore snahy a času pri porozumení – čitateľ potrebuje vedieť, ako naložiť s časom, v ktorom sa venuje čítaniu textu a jeho porozumeniu;
- sprístupnenie predošlých znalostí pomáha organizovať nové textové informácie,
- sebakontrola zvyšuje šancu dosiahnuť cieľ,
- porozumenie sa zvyšuje sebahodnotením.

3. Čitateľské stratégie ako špecifický typ kognitívnych a metakognitívnych stratégií uplatňovaných pri porozumení textu

Spojivom viacerých kognitívne založených prístupov k rozvíjaniu porozumenia textu (pozri vyššie) je požiadavka vytvárať u čitateľa schopnosť samostatne voliť vhodnú stratégiu porozumenia textu. Preto stručne naznačíme význam termínu čitateľské stratégie. V niektorých štúdiách sa vymedzujú aj *stratégie čítania* ako vedomé postupy dekódovania významov slov ako komponentov porozumenia textu a *stratégie porozumenia* ako postupy rekonštrukcie a konštrukcie významov textu ako kompaktného celku (pozri Magulová 2008); uvedené prístupy korešpondujú so všeobecne uznávaným modelom čítania, kde sa zvyčajne hovorí o porozumení na úrovni slov, porozumení na úrovni viet a porozumení na úrovni textu (pozri napr. Oakhill, Cain 2006).

J. Magulová (2008) pod čitateľskými stratégiami rozumie „*vedomé myšlienkové procesy sprevádzajúce čítanie*", pričom zdôrazňuje požiadavku poznatkovej pripravenosti čitateľa na vedomé uplatňovanie vhodnej stratégie pomocou znalostnej štruktúry jedinca:

a) deklaratívne znalosti predstavujú súbor poznatkov jedinca o povahe a podobe stratégie, ktorá sa má v danej čitateľskej situácii použiť (t. j. ktorá stratégia),
b) procedurálne znalosti predstavujú súbor poznatkov o spôsobe použitia stratégie (t. j. ako stratégiu použiť),
c) podmieňujúce a pragmatické znalosti predstavujú súbor skúseností jedinca s kontextom využitia stratégie (t. j. prečo, kedy a kde použiť stratégiu) (Magulová 2008, s. 22; Hrbáčková 2009, s. 80 – 82).

Podľa V. Najvarovej (2010) sú čitateľské stratégie „*zámerné zamerané postupy, ktoré kontrolujú a modifikujú čitateľovu snahu dekódovať text, porozumieť slovám a vytvárať význam textu*". Čitateľ využíva čitateľské stratégie predovšetkým v situácii, keď je konfrontovaný s textom vysokej obťažnosti a doposiaľ uplatňované postupy (čitateľské zručnosti, pozri neskôr) zlyhávajú. Preto hľadá spôsob, ako textu porozumieť, zámerne využíva stratégie, ktoré by mu pomohli dosiahnuť cieľ (s. 51). Ak si žiak zautomatizuje čitateľské stratégie a používa ich nevedome, stávajú sa čitateľskými zručnosťami (Najvarová 2010, s. 51; čitateľské zručnosti sú

podľa nej „*automatické činnosti, ktoré ústia v dekódovaní textu a jeho porozumení*" a vyznačujú sa rýchlosťou čítania, plynulosťou a účinnosťou).

V literatúre (Gavora 1992; Gavora a kol. 2008; Magulová 2008; Hrbáčková 2009; Najvarová 2010) sa možno stretnúť s viacerými klasifikáciami čitateľských stratégií. Jednou z možností je členiť čitateľské stratégie na kognitívne (prvé dve uvedené oblasti) a metakognitívne (tretia uvedená oblasť):

1. **stratégie zamerané na kryštalizáciu zmyslu a významov v texte** – sú založené na sémantickej citlivosti čitateľa k textu a aplikujú sa pri objasňovaní významov slov, viet, celého textu (napr. vyhľadanie problémového slova v slovníku, diskusia o význame slova medzi čitateľmi, interpretovanie významu slova prostredníctvom kontextu, odhaľovanie významu slova pomocou analýzy morfologickej štruktúry, diferenciácia a hierarchizácia informácií, opakované a spomalené čítanie, použitie analógií a i.);
2. **stratégie zamerané na inferencie a implicitné významy textu** – podieľajú sa na tvorbe elaborátov, umožňujú odkrývať (vyvodzovať) nielen explicitné, ale aj implicitné textové významy na základe asociácií medzi poznaním čitateľa a textovými významami, t. j. prebiehajú procesy elaborácií a tvorby inferencií (napr. dedukovanie vzťahov medzi textovými informáciami, dedukovanie záverov, formulovanie hlavnej myšlienky, vytváranie názoru na text; o elaborácii a inferenciách pozri napr. Gavora 1992);
3. **metakognitívne stratégie zabezpečujúce kontrolu a reguláciu čítania čitateľom** (možno ich usporiadať podľa etáp čítania; sú prítomné vtedy, keď si čitateľ uvedomuje, či rozumie alebo nerozumie tomu, čo číta):
   a) pred čítaním – orientácia v texte, uvedomenie si kontextu čítania, stanovenie cieľa čítania – zážitok/získanie informácií, plánovanie postupu pri čítaní, formulovanie hypotéz o význame textu, odhad žánru a obsahu, aktivizácia predošlých skúseností s témou a i.;
   b) počas čítania – monitorovanie porozumenia textu, voľba riešenia problému pri čítaní, prognózovanie významov textu;
   c) po čítaní – hodnotenie čítania vzhľadom na cieľ, reflexia, utváranie súhrnov a organizácia textových informácií, verifikácia hypotéz, predpokladov.

3.1. Ukážka stimulovania exekutívnych funkcií pri uplatňovaní čitateľských stratégií

V poslednej časti príspevku krátko predstavíme úlohy zamerané na využívanie čitateľských stratégií *predvídania, odhadovania obsahu* (metakognitívna stratégia) a *dedukovania vzťahov medzi textovými informáciami* (stratégia zameraná na inferencie a implicitné významy textu). Cieľom stimulačnej jednotky je cez kurikulárny obsah, ktorý v našom prípade predstavuje porozumenie vecného textu, rozvíjať exekutívne funkcie čitateľov vo veku približne 10 – 11 rokov, teda detí na konci mladšieho školského veku. Úlohou učiteľa bude zo sady ponúknutých úloh vybrať také úlohy, ktoré budú mierne nad kognitívne a čitateľské schopnosti žiaka, aby spĺňali podmienku vyššej náročnosti a žiak tak mohol aktivizovať exekutívne funkcie (pripomíname, že exekutívne funkcie sa aktivujú, ak ide o komplexnú úlohu, na ktorej riešenie si doposiaľ zaužívanými postupmi čitateľ nevystačí). Každú úlohu kvôli prehľadnosti označujeme troma charakteristikami, ktoré uľahčia učiteľovi výber primeranej úlohy:

- stimulované exekutívne funkcie (inhibícia, pracovná pamäť, kognitívna flexibilita, hypoteticko-deduktívne uvažovanie a i.),

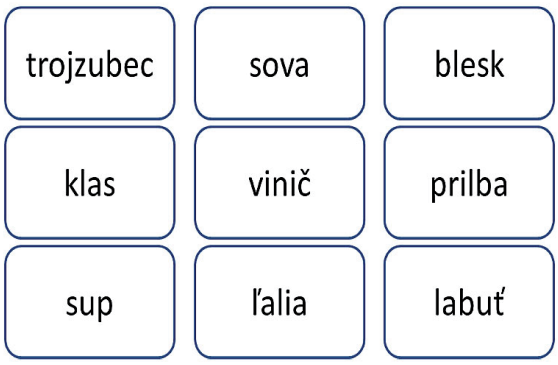
- úroveň porozumenia textu (identifikovanie explicitne uvedenej informácie, porozumenie implicitným textovým súvislostiam, interpretovanie a integrovanie textových informácií s predošlým poznaním, kritická analýza a hodnotenie textu),
- etapa čítania (pred čítaním, počas čítania, po čítaní).

V predstavenej ukážke vychádzame z predpokladu, že v stimulačnej jednotke budú žiaci pracovať s textom s názvom *Grécki bohovia*, ktorý obsahuje takmer 350 slov a prináša základné informácie o gréckej mytológii viažucej sa na horu Olymp, nadvládu bohov a bohýň nad prírodou či ľuďmi a symboly, s ktorými sa jednotliví bohovia zobrazovali. (Pozn.: Úlohy predstavujú jednotlivé typy inštrukcií, ktoré môže učiteľ žiakovi zadávať a vedome tak stimulovať exekutívne funkcie čitateľa. Poradie nie je určené, učiteľ si vyberá podľa potreby a exekutívneho deficitu žiaka. V ukážke sú iba úlohy zamerané na stimulovanie exekutívnych funkcií; samotný stimulačný program obsahuje aj ďalšie, tu neuvedené, typy úloh, ktorých úlohou je motivovať žiaka k čítaniu, tematicky premostiť medzi jednotlivými úlohami alebo overiť aktuálnu úroveň porozumenia textu s cieľom zvoliť vhodný typ úlohy zameranej na exekutívne fungovanie.)

Úloha 1

Exekutívne funkcie: **pracovná pamäť**
Kurikulárny obsah: **identifikovanie explicitne uvedenej informácie**
Etapa čítania: **pred čítaním, počas čítania**

- Prezri si symboly gréckych bohov (pozn.: namiesto slov budú v stimulácii použité obrázky). Symboly schováme. Potom si prečítaj prvú časť textu (druhú časť textu) a povedz, symboly ktorých bohov si videl pred čítaním.



Úloha 2

Exekutívne funkcie: **hypoteticko-deduktívne uvažovanie**
Kurikulárny obsah: **dedukovanie, vyvodzovanie priamych záverov, interpretovanie textu a integrovanie textových informácií s predošlým poznaním**
Etapa čítania: **pred čítaním, počas čítania**

- Každý grécky boh bol zobrazovaný so symbolom, ktorý súvisel s jeho nadvládou nad prírodou či istou oblasťou ľudského života. Nakresli symbol pre boha alebo bohyňu:

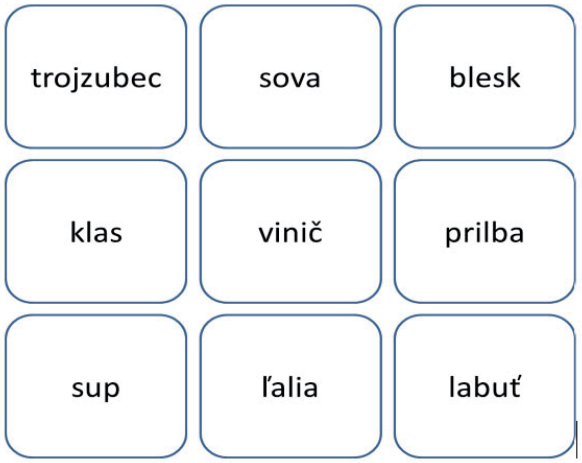
a) krásy a lásky,
b) múdrosti, vedy a umenia,
c) morí a riek,
d) vojny a bitiek,
e) vína a zábavy,
f) rodinného života.

Po nakreslení si prečítaj text a porovnaj, ako sa ti podarilo symbolom gréckych bohov vystihnúť.

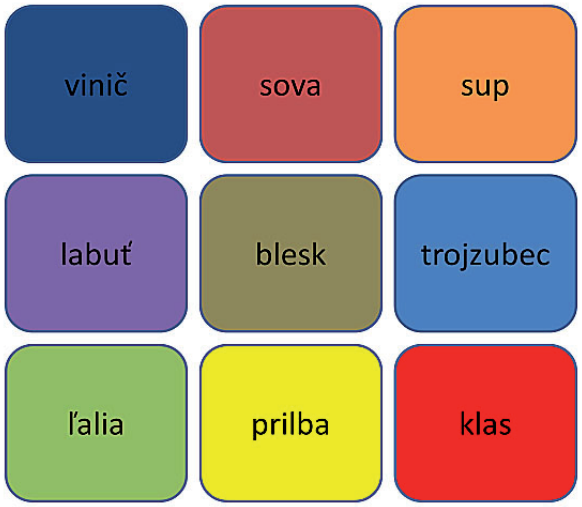
Úloha 3

Exekutívne funkcie: **inhibícia, pracovná pamäť**
Kurikulárny obsah: **dedukovanie, vyvodzovanie priamych záverov**
Etapa čítania: **po čítaní**

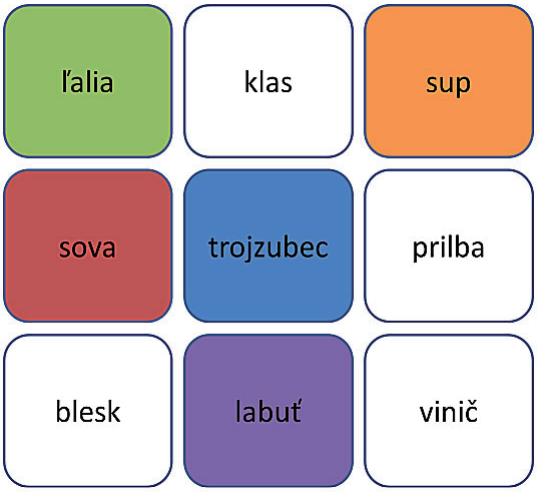
- Pozri sa na obrázky. Povedz, čo je na nich zobrazené.



- Ak je obrázok farebný, povedz meno gréckeho boha alebo gréckej bohyne, ktorých symbol je zobrazený.



- Podľa predchádzajúcich pravidiel menuj symbol alebo povedz meno boha či bohyne.



Úloha 3 nám v závere príspevku poslúži na zdôraznenie toho, čo je dôležité v kognitívne orientovanom tréningu porozumenia textu. Čitateľ musí rozumieť mentálnemu procesu, ktorý stojí za úspešným riešením úlohy. Učiteľ môže žiakovi po jej vyriešení zadávať otázky tohto typu:

- Bolo riešenie úlohy ľahké/ťažké?
- Všimol si si, ako si úlohu riešil/zvládol?
- Čo ti spôsobovalo najväčšie problémy?

Aby sa skúsenosť s takto zameranou úlohou stala kognitívnou stratégiou, ktorú môže žiak využiť aj inokedy, je potrebné, aby sa blok stimulačných úloh zakončil zovšeobecnením, napr. takýmto spôsobom:

- Pamätaj si, že pri riešení niektorých úloh musíme zastaviť naše prvé myšlienky a nápady alebo nutkanie urobiť niečo narýchlo a namiesto toho sa dobre na úlohu sústrediť.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu APVV-0281-11 *Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa – diagnostika a stimulácia.*

Literatúra

AHMED, F. S. a L. S. MILLER, 2011. Executive Function Mechanisms of Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 41 (5), pp. 667 – 678.

ASHMAN, A. F. a R. N. F. CONWAY, 2002. *An Introduction to Cognitive Education. Theory and Applications*. Routledge: London and New York.

CIBÁKOVÁ, D., 2012. *Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

DAWSON, P. a R. GUARE, 2010. *Executive Skills in Children and Adolescents*. New York, London: The Guilford Press.

DEHN, M. J. 2008. *Working Memory and Academic Learning. Assessment and Intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons.

ENGLERT, C. S., TARRANT, K. L., MARIAGE, T. V. a T. OXER, 1994. Lesson talk as the work of reading groups: the effectiveness of two interventions, *Journal of Learning Disabilities 27*, pp. 165 – 185.

FATZER, S. T. a C. M. ROEBERS, 2013. Language and Executive Functioning: Children's Benefit from Induced Verbal Strategies in Different Tasks. *Journal of Educational and Developmental Psychology*; Vol. 3, No. 1, pp. 9.

GASKINS, I. W., SATLOW, E. a M. PRESLEY, 2007. Executive Control of Reading Comprehension in the Elementary School. In: Meltzer, L. (ed.) 2007: *Executive Function in Education. From Theory to Practice*. New York, London: The Guilford Press. pp. 194 – 215.

GAVORA, P., 1992. Žiak a text. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

GAVORA, P., 2003. Rozvoj porozumenia textu. In: *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 113 – 133.

GAVORA, P. a kol., 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka.* Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.

HARRIS, K. R. a S. GRAHAM, 1996. *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline, 1996.

HRBÁČKOVÁ, K. 2009. Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 4, s. 74 – 91. ISSN 1805-9511.

JENSEN, M. R., 2009. *Dynamic Assessment, Learning, Culture and Cognition*. International Center for Mediated Learning, Roswell, Georgia.

KELLY, M., MOORE, D. W. a B. F. TUCK, 1994. Reciprocal teaching in a regular primary school classroom, *Journal of Educational Research*, 88, pp. 53 – 61.

KLIMOVIČ, M., 2014. Stimulation of narration: from examining preconceptions to education. *Journal of Preschool and Elementary School Education*. Vol. 3, Nr. 1, 2014, ISSN 2084-7998. (v tlači)

KOVALČÍKOVÁ, I., 2010. Kognitívna edukácia a kompetencie učiteľa: možnosti identifikácie deficitných kognitívnych funkcií žiaka ako predpoklad ich ďalšej stimulácie. In: Kovalčíková, I. (ed.). *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo PU, s. 37 – 61.

LIPTÁKOVÁ, Ľ., 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta PU.

MAGULOVÁ, J. 2008: Čitateľské stratégie (Vstup do problematiky). In: *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis – Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity*, Trnava, 2008, s. 21 – 29. ISBN 978-80-8082-252-1.

MCCLOSKEY, G., PERKINS, L. A. a B. VAN DIVNER, 2009. *Assessment and Intervention for Executive Function Difficulties*. New York: Routledge.

McLEOD, C. M. 2007. The concept of inhibition in cogniton. In: Gorfein, D. S. a McLeod, C. M. 2007. *Inhibition in Cognition*. Washington: American Psychological Association. pp. 3 – 23.

MORAN, S. a H. GARDNER, 2007. „Hill, Skill and Will": Executive Function from a Multiple-Inteligences Perspective. In: Meltzer, L. (ed.) 2007: *Executive Function in Education. From Theory to Practice*. New York, London: The Guilford Press. pp. 19 – 38.

NAJVAROVÁ, V. (2010) Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 3, s. 49 – 65.

OAKHILL, I. a K. CAIN, 2006. Reading Processess in Children. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd ed. Ed. K. Brown. Oxford: Elsevier, pp. 379 – 386.

PALINCSAR, A. S. a A. L. BROWN, 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities, *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117 – 175.

PARIS, S. G. a P. WINOGRAD, 1990. How metacognition can promote academic learning and instruction. In: B. F. Jones a L. Idol (eds.) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 15 – 51.

PEARSON, P.D. a T. E. RAPHAEL, 1990. Reading comprehension as a dimension of thinking. In: B. F. Jones and L. Idol (eds.) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction. Hillsdale*, NJ: Erlbaum, pp. 209 – 240.

SWANSON, J., 2005. The Delis-Kaplan Executive Function Systems: A Review. *Canadian Journal of School Psychology*. 20 (1/2), pp. 117 – 128.

Kontakt

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
ludmila.liptakova@unipo.sk

PaedDr. Martin Klimovič, PhD.
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
martin.klimovic@unipo.sk

História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania
na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove
Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou PU pri príležitosti 65. výročia založenia Pedagogickej fakulty v Prešove

Prešov 22. – 23. október 2014

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove
Editori: doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD., PaedDr. Martin Klimovič, PhD.
Sadzba: Mgr. Gabriela Felix
Rok vydania: 2014
Vydanie: prvé
Náklad: 200 ks
Rozsah: 765 strán

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-555-1237-2