

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Instytut Pedagogiczny

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta

Różne konteksty edukacji

Annales Paedagogicae
Nova Sandes – Presoves V

pod redakcją
Zdzisławy Załony

Nowy Sącz 2013

Komitet Redakcyjny

doc. dr Marek Reichel – przewodniczący;
prof. dr hab. inż. Jarosław Frączek; prof. dr hab. Leszek Rudnicki;
dr hab. n. med. Ryszard Gajdosz, prof. nadzw.; dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.;
dr hab. Magdalena Sitarz, prof. nadzw.; dr hab. Wanda Pilch, prof. nadzw.;
mgr Agata Witrylak-Leszyńska

Redaktor Naczelny

doc. dr Marek Reichel

Sekretarz Redakcji

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

Redakcja Techniczna

mgr inż. Katarzyna Górowska, doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

Redakcja Naukowa

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

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.

Recenzenci

prof. dr hab. Jolanta Szempruch
doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., doc. PaedDr. Iveta Šebeňová, PhD.

Wydano za zgodą JM Rektora PWSZ w Nowym Sączu
prof. dra hab. inż. Zbigniewa Ślipka

Autorzy ponoszą odpowiedzialność za poprawność językową tekstu
© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz, 2013

ISBN: 978-83-63196-43-1

Adres Redakcji

33-300 Nowy Sącz, ul. Staszica 1
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

Wydawca

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

Druk

„EXPOL” P. Rybiński, J. Dąbek Spółka Jawna
87-800 Włocławek, ul. Brzeska 4
tel. 54 232 37 23, 232 48 73, e-mail: sekretariat@expol.home.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	5
I. Edukacja przyrodnicza na pierwszym etapie szkolnego kształcenia	7
Renáta BERNÁTOVÁ Aplikácia logických opôr vo vyučovacom predmete prírodoveda pre 2. ročník základnej školy	9
Zdzisława ZACŁONA Miejsce dla wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym w edukacji społeczno- przyrodniczej	21
Hedviga KOCHOVÁ Príprava študentov na prácu v škole v prírode	31
II. Zagadnienia wychowania i nauczania przedszkolnego i szkolnego	37
Monika MIŃOVÁ Stratégie edukačnej činnosti v materskej škole	39
Monika BOBÁKOVÁ, Miriam SLAVKOVSKÁ, Ivan ROPOVIK, Ján FERJENČÍK, Iveta KOVALČÍKOVÁ Exekutívne funkcie žiakov vo vzťahu k emočnej kontrole hodnotenej učiteľmi	45
Beata LISOWSKA Od poezji do symboliki barwy żółtej, czyli o integracji kształcenia literackiego z językowym	54
Alena PRÍDAVKOVÁ, Dominika ŠTEFKOVÁ, Veronika PALKOVÁ Vplyv sprístupňovania rôznych stratégií riešenia úloh z matematiky na úroveň matematických schopností nadaných žiakov	66
Marek NEMČÍK, Rudolf HORVÁTH Tendencie identifikácie talentu pre šport	74
III. Edukacja dzieci ze specjalnymi potrzebami	81
Bogusława GAWEŁ, Karol WIŚNIEWSKI Opinie gimnazjalistów o agresji w szkole	83
Lucia HREBEŇÁROVÁ Asistent učiteľa ako faktor ovplyvňujúci edukáciu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím	92
Mirosława SOCHA, Marzena KIEŁBASA Recenzja książki: Máriá Podhájecká, Vladimír Gerka <i>Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego świata</i>	105

WSTĘP

Myślenie o współczesnej edukacji jest wieloaspektowe, bo dotyka różnych, złożonych zagadnień oraz kontekstów teoretycznych i praktycznych. Od wielu lat pedagodzy uczestniczą w naukowych dyskursach na temat nowoczesnego podejścia do roli i zadań stojących przed nauczycielem i szkołą w aspekcie wyzwań globalnego świata. W toczących się debatach dostrzega się odpowiedzialność i głęboki namysł oraz troskę o kształt edukacji.

Postulaty przewartościowania wiedzy i umiejętności z odtwórczych na innowacyjne i twórcze, podejmowanie rozważań nad celami i wartościami pozwalającymi „stawać się człowiekiem”, świadczą o poszukujących przemyśleniach dotyczących problematyki kształcenia i wychowania.

W prezentowanej publikacji przedstawiamy międzynarodową dyskusję nad procesami edukacyjnymi postrzeganymi przez pryzmat teorii pedagogicznej w interdyscyplinarnym ujęciu i wycinkowych badań prowadzonych w praktyce oświatowej.

Zebrane artykuły pogrupowane są w trzy części. Pierwsza z nich obejmuje opracowania z zakresu edukacji przyrodniczej w klasach początkowych szkoły podstawowej. Renáta Bernátová przedstawia analizę ilościowych i jakościowych wyników eksperymentu pedagogicznego prowadzonego w klasie drugiej szkoły podstawowej na przedmiocie przyrodznawstwo. Autorka dowodzi, że odpowiednia i przejrzysta struktura treści kształcenia, włączenie multimediów w proces nauczania, które pozwalają dopełnić treści obrazem i aktualnymi wiadomościami, pozytywnie wpływają na efekty uczenia się dzieci w sferze kognitywnej.

Zdisława Začlona zastanawia się nad problematyką wychowawczą w kontekście obowiązującej w Polsce podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej, a szczególnie w odniesieniu do zapisów dotyczących edukacji społecznej i przyrodniczej. Autorka uważa, że wspieranie aktywności dzieci, respektowanie idei wielostronnego kształcenia, odwołanie się do zasad dydaktyki komplementarnej, pozwala wskazać wiele obszarów i możliwości oddziaływań nauczycieli na kierunkową sferę osobowości dzieci w młodszym wieku szkolnym.

O przygotowaniu studentów – do pracy w szkole funkcjonującej w środowisku przyrodniczym pisze Hedviga Kochová. Autorka przytacza opinie przyszłych nauczycieli o praktycznych umiejętnościach jako animatorów czasu wolnego dla dzieci. Są one interesujące poznawczo i mogą być inspiracją dla polskich uczelni do poszukiwania wartościowych rozwiązań w przygotowaniu nauczycieli do zawodu.

Część druga publikacji obejmuje szeroką tematykę nauczania i wychowania w przedszkolu i szkole. Wprowadza w nią treść artykułu Moniki Miňovej, która zwraca uwagę, że w teorii naukowej zakres treściowy słowa „strategia” nie jest jednoznaczny i jasno określony. Autorka zajmuje się czynnościami edukacyjnymi w przedszkolu w aspekcie strategii. Omawia, jak nauczyciele rozwijają i jak w praktyce realizują strategie edukacyjne w jednolitych grupach wiekowych.

Tematyka przygotowania uczniów do organizacji działań i kontrolowania emocji u uczniów przechodzących z pierwszego na drugi stopień szkoły podstawowej, jest ciągle ważna i aktualna. Autorzy Monika Bobáková, Miriam Slavková, Ivan Ropovik, Ján Ferjenčík, Iveta Kovalčíková rozpatrują tę problematykę w świetle

rozwoju funkcji samoregulacyjnych i adekwatności emocji uczniów do sytuacji szkolnych.

Z zagadnieniami szkolnego nauczania komponują się rozważania Beaty Lisowskiej na temat integracji kształcenia literackiego z językowym. Odniesienia do literatury przedmiotu, omówienie wybranych przysłów i związków frazeologicznych wprowadzają ucznia w symbolikę barwy żółtej i jej różne warianty kolorystyczne, dając mu nie tylko wiedzę, ale i szansę inicjowania wewnętrznego uwrażliwienia estetycznego.

Równie interesujący jest opis wyników eksperymentu pedagogicznego prowadzonego w klasie trzeciej szkoły podstawowej nad rozwiązywaniem zadań problemowych z matematyki. Autorki Alena Prídavková, Dominika Štefková, Veronika Palková dowodzą, że rozwijanie myślenia dywergencyjnego, które jest charakterystyczne dla zadań problemowych wysoko koreluje z nabywaniem umiejętności matematycznych, ale także z planowaniem, abstrahowaniem i innymi obszarami edukacji i życia uczniów.

Nieco innego, chociaż ważnego, tematu dotyczą Marek Nemčík i Rudolf Horváth. Prowadzą oni teoretyczne rozważania nad definicją i charakterystyką talentu w sporcie, a także identyfikowaniem go w kontekście uwarunkowań genetycznych. Autorzy zwracają uwagę na potrzebę trafnego wyboru talentów sportowych wśród młodzieży.

W ostatniej, trzeciej części publikacji znajdują się dwa artykuły dotyczące edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami. Bogusława Gawęł i Karol Wiśniewski prezentują opinie gimnazjalistów na temat agresji w szkole. Problematyka ta jest aktualna, a na tle prowadzonych w szkołach programów profilaktycznych nabiera szczególnego znaczenia, bo pokazuje, czy i jak często młodzież doświadcza agresji. Zwrócenie uwagi na relacje ofiar i świadków agresji, oraz na sformułowanie propozycji przeciwdziałania agresji w środowisku szkolnym, daje szerokie spektrum tej problematyki.

Lucia Hrebeňárová ciekawie pisze o asystentach nauczycieli w edukacji dzieci upośledzonych umysłowo. Aktywne uczestnictwo asystentów w społecznej interakcji i komunikacji z dzieckiem upośledzonym w stopniu ciężkim było przedmiotem badań metodą behawioralną, uzupełnioną obserwacją porządkującą. Z porównania wyników grup z asystentem nauczyciela i bez asystenta, można wnioskować o potrzebie zatrudnienia asystentów w placówkach sprawujących opiekę nad dziećmi upośledzonymi.

Na końcu opracowania zamieszczona jest recenzja książki Márii Podhájeckej i Vladimíra Gerka pod tytułem „Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego świata”. Autorki recenzji Mirosława Socha i Marzena Kiełbasa dowodzą, że treść książki jest wartościowa, a różnorodne przykłady gier edukacyjnych są użyteczne dla nauczycieli

Niniejsza publikacja pokazuje złożoność zjawisk edukacyjnych, chociaż nie wyczerpuje tematu to może być inspiracją do refleksji pedagogicznej lub przyczynkiem do pogłębionych badań nad praktyką oświatową.

Zdzisława Zactona

**I. Edukacja przyrodnicza
na pierwszym etapie szkolnego kształcenia**

Renáta BERNÁTOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

APLIKÁCIA LOGICKÝCH OPÔR VO VYUČOVACOM PREDMETE PRÍRODOVEDA PRE 2. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Keywords: logical support, natural science education in the second grade of the primary school, pedagogical experiment

Abstract: In the paper we present the results of the pedagogical experiment, which we realized in the second grade of the primary school in subject of natural science education. Its aim was to confirm the impact of application of logical support in the process of acquisition of natural science knowledge by students of young school age.

Kľúčové slová: logické opory, prírodoveda pre 2. ročník, pedagogický experiment

Abstrakt: V príspevku prezentujeme výsledky pedagogického experimentu, ktorý sme realizovali v 2. ročníku základnej školy vo vyučovacom predmete prírodoveda. Jeho cieľom bolo overiť vplyv aplikácie logických opôr na proces osvojovania si prírodovedných poznatkov žiakmi mladšieho školského veku.

I. Úvod

Tvorbou logických opôr z učiva prírodovedy pre 2. ročník základnej školy sme sa snažili vizuálne znázorniť logickú štruktúru prírodovedného učiva a poukázať na vzájomné vzťahy medzi jednotlivými prvkami učiva. Logické opory boli vytvorené tak, aby umožnili učiteľom a žiakom aktívne s nimi pracovať. Učiteľ ich môže aplikovať vo vyučovacom procese prostredníctvom dataprojektora, spätného projektora či interaktívnej tabule. Ich prednosťou je aj to, že učiteľ môže vstupovať do ich ďalšej tvorby, môže dopĺňať informácie, obrázky, aktualizovať ich. Logické opory je možné využívať aj v printovej verzii vo vyučovacom procese a aj v domácej príprave žiaka. Žiaci môžu dotvárať logické opory, napr. vpisovaním ďalších poznámok, kreslením alebo lepením obrázkov.

Logické opory sme vytvorili v programe Microsoft Word v súlade s obsahovým a výkonovým štandardom pre vyučovací predmet prírodoveda. Ukážku logických opôr z učiva prírodovedy pre 2. ročník základnej školy uvádzame v závere nášho príspevku.

Pri tvorbe logických opôr sme rešpektovali nasledujúce požiadavky:

Názornosť – logické opory pre žiakov mladšieho školského veku okrem písaného textu obsahujú aj obrázkový materiál, ktorý názorne dopĺňa písaný text. Požiadavku názornosti sme zvýšili aj rôznou veľkosťou a farebným rozlíšením písma.

Vedeckosť – obsah učiva je v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, odbornými termínmi používanými v obsahovom a výkonovom štandarde a v učebniciach prírodovedy.

Zrozumiteľnosť – pri tvorbe logických opôr sme používali krátke jednoduché vety, v ktorých sme sa snažili objasniť základné pojmy daného prírodovedného učiva. Nové

pre žiaka neznáme pojmy sme sa snažili objasniť veku primerane, využívajúc jeho predchádzajúce poznatky a skúsenosti.

Primeranosť – pri tvorbe logických opôr sme rešpektovali aj požiadavku primeranosti, rozsah a obsah učiva sme prispôbovali vekovým osobitostiam a schopnostiam žiakov 2. ročníka.

II. Realizácia pedagogického experimentu

II.1 Cieľ a hypotézy pedagogického experimentu

Cieľom pedagogického experimentu bolo overiť vplyv aplikácie logických opôr na proces osvojovania si prírodovedného učiva žiakmi 2. ročníka základnej školy. Zvolili sme dvojskupinový pedagogický experiment. Nezávisle premennou, s ktorou sme manipulovali (experimentálna zmena) bol spôsob organizácie poznávacej činnosti žiakov (aplikácia logických opôr), závisle premennou bol výkon žiakov v kognitívnej oblasti.

Vytýčili sme si tieto hypotézy:

H1 Žiaci experimentálnej skupiny dosiahnu na konci experimentálneho vyučovania vyšší výkon v kognitívnom učení (vo výstupnom didaktickom teste z prírodovedy ako celku) ako žiaci kontrolnej skupiny.

H2 Žiaci experimentálnej skupiny dosiahnu na konci experimentálneho vyučovania vyšší výkon v kognitívnom učení v subteste 1 (obsahujúcom testové úlohy na zapamätanie poznatkov) a v subteste 2 (obsahujúcom testové úlohy na porozumenie poznatkom) ako žiaci kontrolnej skupiny.

H3 Žiaci experimentálnej skupiny v porovnaní so žiakmi kontrolnej skupiny dosiahnu na konci experimentálneho vyučovania väčší rozdiel vo výkone v subteste porozumenie ako v subteste zapamätanie.

II.2 Výskumná vzorka

Experimentálnu skupinu tvorili žiaci 2. ročníka ZŠ Kapušany, ZŠ Chminianska Nová Ves a ZŠ Záhradné – 55 žiakov. Kontrolnú skupinu tvorili žiaci 2. ročníka ZŠ Ľubotice, ZŠ Československej armády a ZŠ Slanec – 91 žiakov.

II.3 Výskumné metódy a organizácia pedagogického experimentu

Pri výskume sme použili nasledujúce metódy:

- pedagogický experiment;
- didaktické testy;
- štatistické metódy spracovanie výsledkov výskumu – na štatistickú verifikáciu hypotéz výskumu.

Pedagogický experiment prebiehal od januára do júna 2011 vo vyučovacom predmete prírodoveda v 2. ročníku základnej školy. V experimentálnej skupine boli na vyučovacích hodinách prírodovedy aplikované logické opory v printovej a elektronickej verzii, v kontrolnej skupine bola výučba realizovaná bez ich aplikácie.

V polovici januára žiaci, ktorí sa zúčastnili výskumu, písali vstupný test z učiva prírodovedy. Vstupný test obsahoval jednu polytomickú, dve dichotomické, tri doplnňovacie a dve produkčné testové úlohy.

Na základe dosiahnutého skóre vo vstupnom didaktickom teste sme žiakov 2. ročníku rozdelili do experimentálnej a kontrolnej skupiny. Analýzou rozptylu (F –

testom) na hladine významnosti 0,05 sme prekontrolovali rovnocennosť výberových súborov – experimentálneho a kontrolného. V Exceli sme vypočítali testovacie kritérium (F) a porovnali sme ho s kritickou hodnotou F_{kr} . Nezistili sme štatisticky významný rozdiel vo vedomostiach žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny na hladine významnosti 0,05 vo vstupnom didaktickom teste. Vypočítané $F = 2,789027$ a $F_{kr} = 3,906849$; **2, 789027 < 3,906849**. Preto sme obe skupiny (experimentálnu i kontrolnú) považovali na začiatku experimentálneho obdobia za rovnocenné.

Výstupný didaktický test pre 2. ročník obsahoval 11 testových úloh. Žiaci ho riešili v polovici júna 2011. Prvá testová úloha testovala osvojenie učiva o základných častiach rastlinného tela. Mala formu doplnovacej testovej úlohy. Riešiteľ mal k obrázku rastliny dopísať názvy jej častí – stonka, list, kvet a plod. Ak riešiteľ správne doplnil všetky štyri pojmy získal 1 bod, ak dopísal správne tri pojmy získal 0,5 bodov. V druhej testovej úlohe mal riešiteľ dopísať názov časti rastlinného tela, ktorá chýbala na obrázku v prvej testovej úlohe. Mala formu produkčnej testovej úlohy. Riešiteľ získal za správnu odpoveď 1 bod. V tretej testovej úlohe mal riešiteľ vybrať časť rastlinného tela, ktorá obsahuje semeno, semená. Mala formu polytomickej testovej úlohy s jednou správnou odpoveďou. Ak riešiteľ správne vybral odpoveď získal 1 bod. Štvrtá testová úloha mala formu otvorenej úlohy s krátkou odpoveďou. Riešiteľ mal vysvetliť význam včiel v prírode a pre človeka. Za odpoveď – včely opelujú rastliny získal 1 bod, za odpoveď včely nám dávajú med, včeliu kašičku získal ďalší bod. V piatej testovej úlohe mal riešiteľ podčiarknuť zeleninu. Mala formu polytomickej testovej úlohy s viacerými správnymi odpoveďami. Ak správne označil 4 alebo 3 pojmy získal 1 bod. Ak správne označil dva pojmy získal 0,5 bodov.

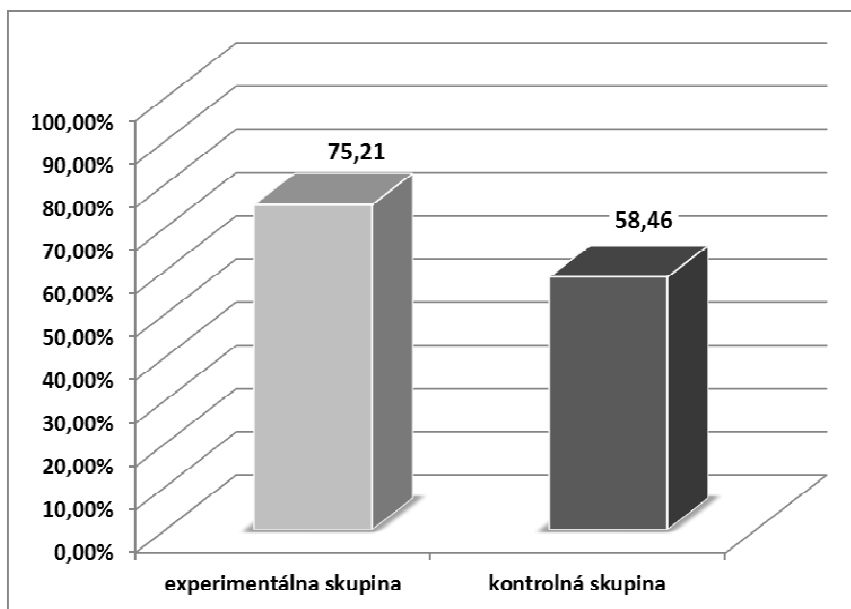
V šiestej testovej úlohe mal riešiteľ napísať dve látky rozpustné vo vode. Mala formu produkčnej testovej úlohy. Ak riešiteľ napísal dve látky získal 1 bod, ak jednu látku získal 0,5 bodov. Siedma testová úloha mala polytomickú formu s jednou správnou odpoveďou. Riešiteľ mal označiť správnu odpoveď, že voda sa vyskytuje v troch skupenstvách. Za správnu odpoveď získal 1 bod. Ôsma testová úloha obsahovala tri dichotomické položky. Riešiteľ získal za správne riešenie každej položky 0,5 bodov. Deviata testová úloha mala formu otvorenej testovej úlohy so stručnou odpoveďou. Riešiteľ mohol získať maximálne 2,5 bodov. Jeho úlohou bolo napísať, aký význam má voda pre ľudí. V desiatej testovej úlohe mal riešiteľ napísať názvy dvoch drevín, ktorým v jeseni opadávajú listy. Mala formu produkčnej testovej úlohy. Riešiteľ za správnu odpoveď získal 1 bod, ak správne napísal iba jednu drevinu, získal 0,5 bodov. V poslednej testovej úlohe mal riešiteľ napísať všetko, čo vie o ovocných stromoch. Mala formu otvorenej testovej úlohy so širokou odpoveďou. Riešiteľ mohol získať maximálne 2 body. Maximálne skóre bolo 15 bodov.

Testové úlohy výstupného didaktického testu sme rozdelili do dvoch subtestov. Prvý obsahoval osem testových úloh na zapamätanie poznatkov (testové úlohy: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10) a druhý subtest tri testové úlohy na porozumenie poznatkov (testové úlohy: 4, 9, 11).

III. Výsledky pedagogického experimentu

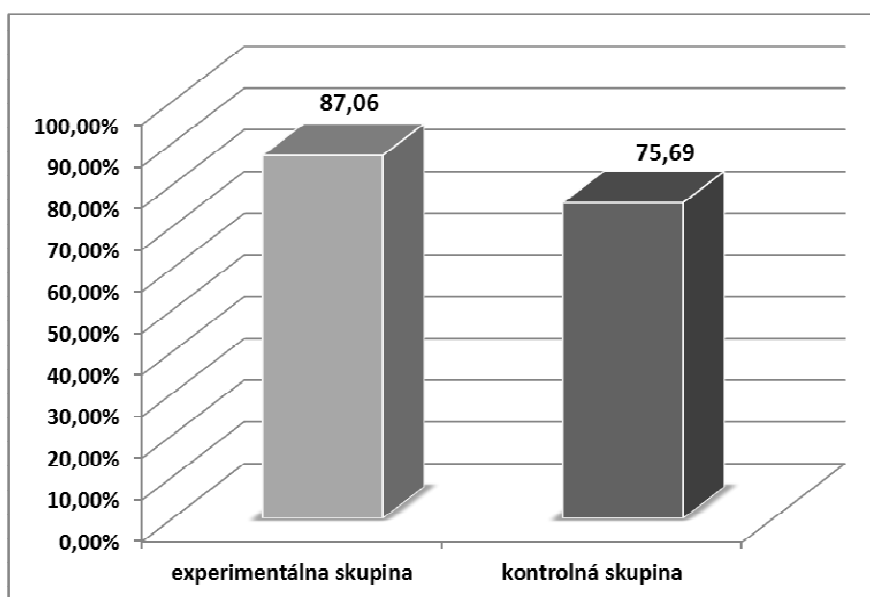
Žiaci experimentálnej skupiny (n = 55 žiakov) riešili výstupný didaktický test s 75,21% úspešnosťou, žiaci kontrolnej skupiny (n = 91 žiakov) s úspešnosťou 58,46% (pozri graf 1).

Graf 1. Úspešnosť riešenia výstupného didaktického testu ako celku experimentálnou a kontrolnou skupinou.



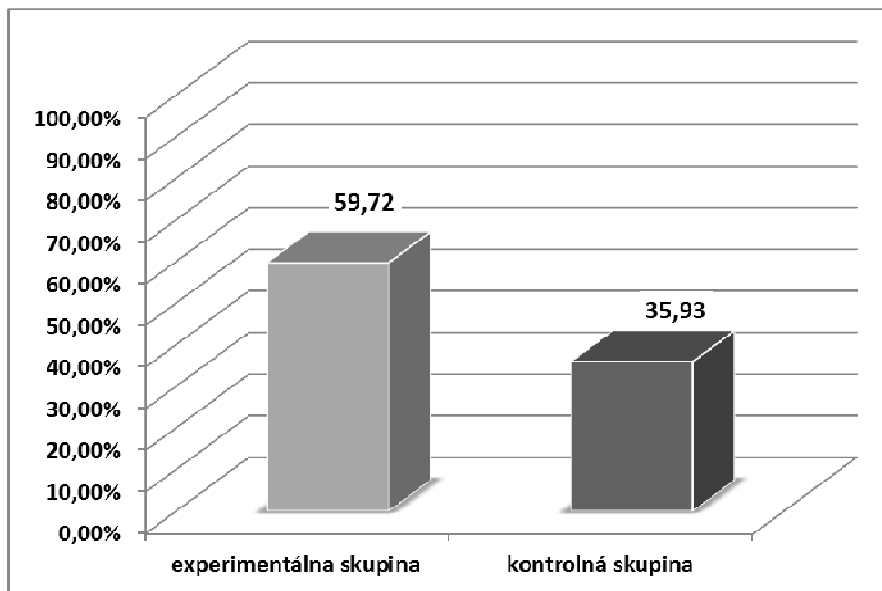
Subtest 1 (obsahujúci testové úlohy na zapamätanie) riešili žiaci experimentálnej skupiny s úspešnosťou 87,06 %, žiaci kontrolnej skupiny s úspešnosťou 75,69 % (pozri graf 2).

Graf 2. Úspešnosť riešenia subtestu 1 (obsahujúcom testové úlohy na zapamätanie poznatkov) experimentálnou a kontrolnou skupinou.



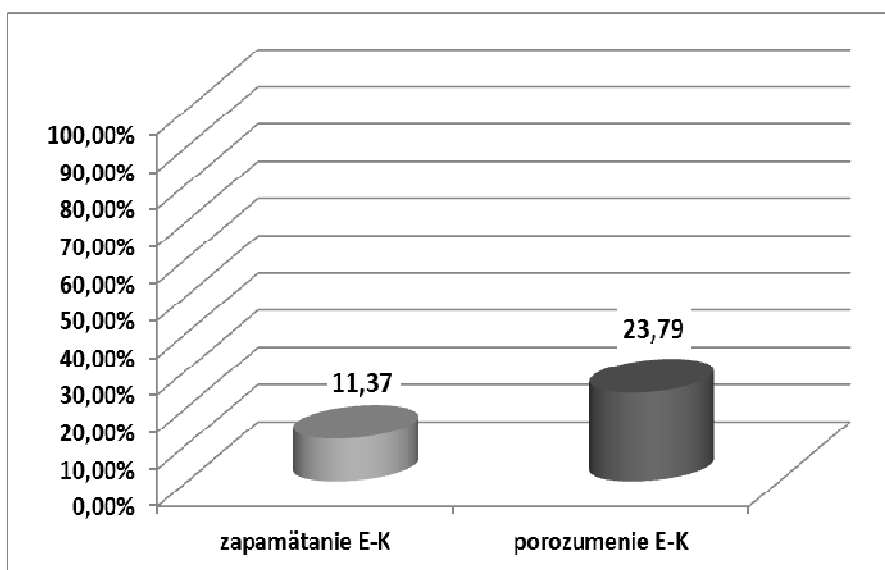
Subtest 2 (obsahujúci testové úlohy na porozumenie) riešili žiaci experimentálnej skupiny s úspešnosťou 59,72 %, žiaci kontrolnej skupiny s úspešnosťou 35,93% (pozri graf 3).

Graf 3. Úspešnosť riešenia subtestu 2 (obsahujúcom testové úlohy na porozumenie poznatkom) experimentálnou a kontrolnou skupinou.



Z porovnania výsledkov vyplýva, že rozdiely v úspešnosti riešenia jednotlivých subtestov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sú v 2. ročníku nasledujúce: 11,37% v zapamätávaní a 23,79 % v porozumení v prospech experimentálnej skupiny (pozri graf 4).

Graf 4. Rozdiel v úspešnosti riešenia subtestov experimentálnou a kontrolnou Skupinom.



III.1 Štatistická verifikácia hypotéz – F test

Hypotézy H1, H2 a H3 sme štatisticky verifikovali metódou analýzy rozptylu. Zvolili sme si hladinu významnosti 0,05, čiže naše závery platia s pravdepodobnosťou 95 %. Výpočet sme realizovali v programe Excell 2010.

Didaktický test ako celok:

SUMMARY

Groups	Count	Sum	Average	Variance
Column 1	55	620,5	11,28182	3,8867
Column 2	91	798	8,769231	7,496154

ANOVA

Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	216,4181	1	216,4181	35,23228	2,0891E-08	3,906849
Within Groups	884,5357	144	6,142609			
Total	1100,954	145				

$F_{kr} = 3,906849$ na hladine významnosti 0,05

$F = 35,23228$

$F > F_{kr}$ vo výstupnom didaktickom teste ako celku.

Medzi výkonom žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny je vo výstupnom didaktickom teste z prírodovedy pre 2. ročník základnej školy štatisticky významný rozdiel.

Hypotéza H1 sa potvrdila: Žiaci experimentálnej skupiny dosiahli na konci experimentálneho vyučovania vyšší výkon v kognitívnom učení (vo výstupnom didaktickom teste z prírodovedy ako celku) ako žiaci kontrolnej skupiny.

Subtest 1

SUMMARY

Groups	Count	Sum	Average	Variance
Column 1	55	407	7,4	1,262963
Column 2	91	585,5	6,434066	2,790049

ANOVA

Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	31,98499	1	31,98499	14,4246	0,000214	3,906849
Within Groups	319,3044	144	2,217392			
Total	351,2894	145				

$F_{kr} = 3,906849$ na hladine významnosti 0,05

$F = 14,4246$

$F > F_{kr}$ v subteste 1 obsahujúcom testové úlohy na zapamätanie poznatkov.

Medzi výkonom žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny v subteste 1 pre 2. ročník obsahujúcom testové úlohy na zapamätanie poznatkov je štatisticky významný rozdiel.

Subtest 2

SUMMARY

Groups	Count	Sum	Average	Variance
Column 1	55	213,5	3,881818	1,471886
Column 2	91	212,5	2,335165	1,783639

ANOVA

Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	82,00441	1	82,00441	49,20074	8,32103E-11	3,906849
Within Groups	240,0093	144	1,666731			
Total	322,0137	145				

$F_{kr} = 3,906849$ na hladine významnosti 0,05

$F = 49,20074$

$F > F_{kr}$ v subteste 2 obsahujúcom testové úlohy na porozumenie poznatkom.

Medzi výkonom žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny v subteste 2 obsahujúcom testové úlohy na porozumenie poznatkom je štatisticky významný rozdiel.

Hypotéza H2 sa potvrdila: Žiaci experimentálnej skupiny dosiahli na konci experimentálneho vyučovania vyšší výkon v kognitívnom učení v subteste 1 (obsahujúcom testové úlohy na zapamätanie poznatkov) a v subteste 2 (obsahujúcom testové úlohy na porozumenie poznatkom) ako žiaci kontrolnej skupiny.

Hypotéza H3 sa potvrdila: Žiaci experimentálnej skupiny v porovnaní so žiakmi kontrolnej skupiny dosiahli na konci experimentálneho vyučovania väčší rozdiel vo výkone v subteste 2 (obsahujúcom testové úlohy na porozumenie) ako v subteste 1 (obsahujúcom testové úlohy na zapamätanie).

IV. Záver

Výsledky pedagogického experimentu ukázali, že aplikácia logických opôr vo vyučovacom procese prírodovedy pre 2. ročník základnej školy mala pozitívny vplyv na úroveň osvojovania si prírodovedných poznatkov žiakmi mladšieho školského veku. Žiaci experimentálnej skupiny dosiahli vo výstupnom didaktickom teste a aj v oboch subtestoch vyšší výkon ako žiaci kontrolnej skupiny. Výstupný test riešili žiaci experimentálnej skupiny s úspešnosťou 75,21 % a žiaci kontrolnej skupiny s úspešnosťou 58,46 %. Rozdiel v úspešnosti riešenia výstupného didaktického testu bol 16,75 % v prospech experimentálnej skupiny. Zistili sme, že tento rozdiel bol štatisticky významný na hladine významnosti 0,05. Aj v subtestoch dosiahli žiaci experimentálnej skupiny vyšší výkon ako žiaci kontrolnej skupiny. V subteste 1

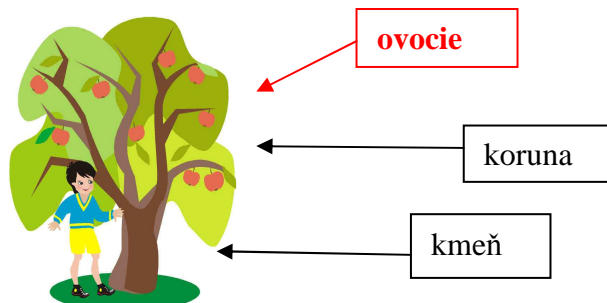
obsahujúcom testové úlohy na zapamätanie poznatkov bol rozdiel vo výkone 11,37 % v prospech experimentálnej skupiny a v subteste 2 obsahujúcom testové úlohy na porozumenie poznatkov bol rozdiel 23,79 % v prospech experimentálnej skupiny. Predpokladali sme (hypotéza 3), že aplikácia logických opôr pomôže žiakom 2. ročníka osvojiť si učivo najmä na úrovni porozumenia poznatkom, čo sa vo výstupnom meraní aj potvrdilo.

Bibliografia

- Bernátová R., (2001), *Vizualizácia systému logickej štruktúry učiva a jej aplikácia v prírodovede*. Prešov: Rokus, s. 112.
- Bernátová R., (2011), *Prírodoveda v logických oporách a appletoch pre žiakov primárnej školy*. In *Edukacja Technika – Informatyka – wybrane problemy edukacji informatycznej i informacyjnej*, rocznik naukowy nr. 2/2011 cześć 2. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 159 -165.
- Bernátová R., (2011), *Prírodoveda pre 1. stupeň základnej školy v logických oporách*. In *Acta Paedagogicae, annus VII*. Prešov: PF PU, s. 12 – 19.

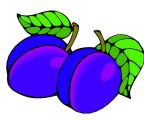
Ovocné stromy, ovocie

Ovocné stromy patria medzi listnaté dreviny. Na ovocných stromoch rastú **plody**, ktoré voláme **ovocie**.



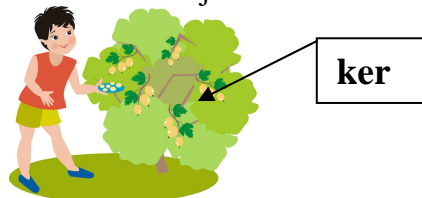
Ovocný strom má korene v pôde.
Z pôdy prijíma koreňmi vodu s minerálnymi látkami.

Ovocný strom: jabloň hruška slivka broskyňa čerešňa marhuľa



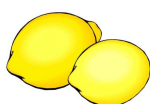
Ovocie: jablko hruška slivka broskyňa čerešňa marhuľa

Ovocie rastie aj na **kroch**.



Ovocie **na kroch:** ríbezľa egreš vinič (hrozno) ostružina malinová (malina)

Ovocie, ktoré **nerastie** v našich záhradách:



citrón



kivi



ananás



banán

Ovocné stromy, ovocie

Ovocné stromy a kry sadia ľudia.



Ovocie zo stromov a krov zbierame.



Ovocie konzumujeme (jeme). Obsahuje veľa **vitamínov**, ktoré sú potrebné pre naše zdravie.



Z ovocia sa vyrábajú džúsy, kompóty, džemy, ovocné zmrzliny, mrazené a sušené ovocie.



Rozdiel medzi ovocným stromom a krom.

Drevina

strom

ker



Strom má kmeň a korunu.



Ker nemá kmeň, má len korunu.
Ker je nižší ako strom.

Prečo je voda dôležitá?

Voda je kvapalná látka - kvapalina.

Voda je kvapalina bez farby, chuti a vône.

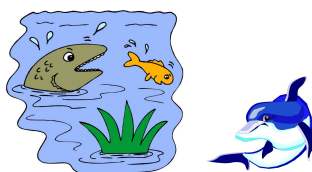
Vo vode žijú rastliny.

Vo vode žijú živočíchy.

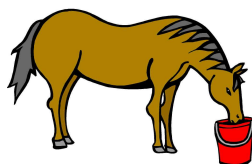
Vodu potrebujeme v domácnosti.



lekno biele



Suchozemské rastliny a živočíchy potrebujú **vodu**. Bez vody zahynú.



Voda sa v prírode vyskytuje v **troch skupenstvách**: tuhom, kvapalnom a plynnom.

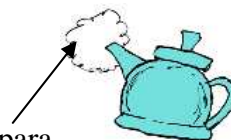
tuhé skupenstvo - ľad



kvapalné skupenstvo - dážď



plynné skupenstvo – para



Zelenina

K zelenine patrí:



red'kovka



paprika



mrkva



cibuľa



rajčiak



karfiol

Zelenina, z ktorej konzumujeme **koreň**:



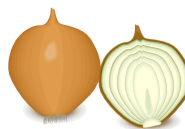
mrkva



red'kovka



cvikla

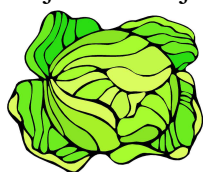


cibuľa



cesnak

Zelenina, z ktorej konzumujeme **listy**:



kapusta

Zelenina, z ktorej konzumujeme **plod**:



rajčiak



hrach



paprika



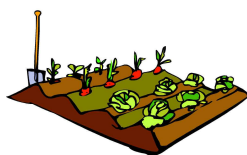
fazuľa



uhorka

Sme plody, a preto obsahujeme semená.

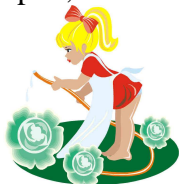
Zeleninu pestujú ľudia v záhradách a na poliach.



Zelenina sa pestuje aj v skleníkoch.



Ak dlho neprší, zeleninu polievame.



Zeleninu plejeme (vytrhávame burinu).



Zeleninu zbierame.



Zdzisława Załona

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

MIEJSCE DLA WYCHOWANIA DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM W EDUKACJI SPOŁECZNO – PRZYRODNICZEJ

Keywords: education, science education, social education, primary school education

Abstract: Education seems to bear an exceptional meaning in contemporary pluralistic societies as it directs personal development towards human values. In the process of educational interactions at a primary school education, methods of conducting lessons together with their organisational forms provide an opportunity to shape approaches and socially accepted types of behaviour. Rich and varied subject area of science and social education serves as a proof that education is of vital importance in complementary didactics.

Słowa kluczowe: wychowanie, edukacja przyrodnicza, edukacja społeczna, edukacja wczesnoszkolna

Abstrakt: We współczesnych społeczeństwach pluralistycznych wychowanie ma szczególny sens, bo ukierunkowuje rozwój osobowy na wartości ogólnoludzkie. W procesie oddziaływań edukacyjnych w klasach nauczania początkowego w treściach, w metodach prowadzenia zajęć oraz w formach ich organizacji dostrzega się wiele możliwości kształtowania postaw i społecznie akceptowanych zachowań. Bogata i różnorodna tematyka zajęć z edukacji przyrodniczej i społecznej potwierdza, że wychowanie zajmuje ważne miejsce w dydaktyce komplementarnej.

Wstęp

Rozważając zagadnienie współczesnych oczekiwań wobec polskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej warto podkreślić, że edukacja zawsze ma sens i wymiar społeczny. Mówi się, że polega ona na wchodzeniu w kulturę, adaptacji do warunków środowiskowych, ale i kształtowaniu takich osobowości, które potrafią kreować, udoskonalać i zmieniać środowisko, będąc jego częścią i zarazem elementem społeczeństwa. Zwraca się też uwagę, że wpływ społeczny i oddziaływanie na jednostkę pozwala jej stawać się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa.

Specyfika współczesnego świata stawia przed edukacją nowe wyzwania i jednocześnie oczekiwania. W dobie procesów integracyjnych w Europie, w wyraźnie odczuwalnych szansach, ale i zagrożeniach płynących z globalizacji wynika, że systemy edukacyjne powinny dostosować się do potrzeb społeczeństwa informacyjnego i wychowującego. Koniecznym staje się odchodzenie od kształcenia zorientowanego na cele dydaktyczne, a priorytetem uczynienie edukację skierowaną na wychowanie człowieka. Szczególna rola w tym względzie przypada edukacji dziecka na pierwszym etapie szkolnym. Młodszy wiek szkolny, który charakteryzuje się ciekawością poznawczą, rozwojem wyobraźni, myśleniem konkretno – obrazowym i chęcią do wszelkiej aktywności, stwarza szanse optymalnego i harmonijnego rozwoju dziecka. Mając świadomość, że przyszłość zaczyna się dziś,

a nie jutro, warto zastanowić się nad złożonością i różnorodnością wychowania w wymiarze wielopłaszczyznowym, koncentrując się na dzieciach młodszych w kontekście edukacji społeczno – przyrodniczej.

1. Teoretyczne rozważania o wychowaniu

Dostrzeganie zmian i świadomość ich nieuchronnego przenikania do naszego życia budzi troskę a zarazem niepokój o kształt wychowania, sens życia i wartości człowieczeństwa. Czy w świecie bez granic, trzeba stawiać jasne i czytelnie jednoznaczne cele ujęte w kanonie mądrości, dobra i piękna ? W świecie chaosu, zacierania się różnic między dobrem a złem, braku szacunku do autorytetów, rozmycia granic w obyczajowości i kulturze zachowania, pedagogzy apelują o odrodzenie dobrze pojętego wychowania, a do wychowawców zwracają się słowami: miejcie odwagę dobrze wychowywać, miejcie odwagę być wychowawcami (Brezinka, 2007, s.17).

Wychowanie jest powinnością nauczyciela, tym ważniejszą, że obserwacja praktyki edukacyjnej dowodzi, iż wychowanie jest mało skuteczne, a bezradność wychowawców daleko idąca, co powoduje nasilającą się krytykę szkoły i nauczyciela. Teoretyczna wiedza o wychowaniu przepełniona jest różnicami i relatywizmem wychowawczym, który w efekcie jest niebezpieczny dla życia społecznego „ponieważ nie wytycza w sposób konkretny celowości wychowania, a wręcz ją rozmywa” (Kiereś, 2007, s.11).

W światowych raportach o edukacji mocno podkreśla się, że wychowanie jest integralną i ściśle związaną ze społeczeństwem częścią kultury. Jest motorem wszelkich zmian i jednocześnie największą inwestycją dla ludzkiej przyszłości, dlatego bezwzględnie należy mu przywrócić należne, niezaprzeczalnie priorytetowe, miejsce w społeczeństwie wychowującym.

Mówiąc o wychowaniu należy przytoczyć z literatury naukowej jego definicyjne ujęcia. Pojęcie to nie jest rozumiane jednoznacznie, dlatego, że wychowanie można analizować w rozmaitych ujęciach. Można omawiać jego znaczenie i funkcje, jakie pełni w rozwoju człowieka i odwoływać się do definicji klasycznych oraz alternatywnych. Można też spojrzeć na wychowanie z perspektywy wielu dyscyplin naukowych i rozważać go w kontekście pedagogiki, socjologii, psychologii, antropologii biologicznej, kulturowej, społecznej lub filozoficznej, ale z pewnością uzasadnione byłoby również jego ujęcie z perspektywy aksjologii lub teleologii (Nowak, 2008, s.189). Ta wielkość ujęć wychowania prowadzi do jego różnorodnych określeń definicyjnych i pokazuje, że nie można mówić o wychowaniu wyłącznie w jednym kontekście.

Typologii, które porządkują definicje wychowania jest wiele. Jedna z nich dotyczy zakresów znaczeniowych tego pojęcia i odnosi się do wychowania w sensie szerokim, węższym i najwęższym. W sensie szerokim wychowanie obejmuje różnorodne oddziaływania na człowieka tj.: rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze i koleżeńskie, sąsiedzkie i zawodowe oraz media masowe. Wszystkie te oddziaływania wpływają na poglądy, decyzje, na konstytuowanie się osobistego „ja” wychowanka i prowadzą go do „pełni rozwoju” (Kunowski, 1981, s.183-184). W ujęciu węższym termin wychowanie „obejmuje wszelkie zamierzone oddziaływania na wychowanka, podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji (Nowak, 2008, s.190).

W najważszym zaś znaczeniu słowo wychowanie rozumiane jest jako zamierzone dążenie do nabywania określonych postaw, konkretnej umiejętności, czy wpływania na sferę emocjonalno – wolicjonalną jednostki (Muszyński, 1981, s.10).

Wychowanie w długofalowym procesie oddziaływań ukierunkowane jest na cel. Kierunek zmierzający do osiągnięcia celu wyznacza ideał wychowania. Badania prowadzone nad oświatą i wychowaniem poprzez dzieje dowodzą, że w każdym systemie społecznym i wychowawczym istniał jakiś ideał człowieka i właśnie z niego wyprowadzono konkretne cele wychowania.

Ideał wychowania można rozpatrywać od strony formalnej (zajmuje się nim teleologia wychowania), interesuje nas wtedy jego istota, zasady wyprowadzania, współzależności występujące między ideałem i celami, a także ich logiczna spójność. Na ideał można także spojrzeć dokonując jego analizy merytorycznej, ważny jest wtedy aspekt aksjologii wychowania tzn. źródeł wychowania, cech i dyspozycji kształtowanych w tym procesie, struktura, hierarchizacja i uzasadnienie wartości w wychowaniu (Petrykowski, 2003, s.100-101).

Cele wychowania zawsze determinowane są systemem wartości społeczeństw, tradycją i obyczajowością narodową, ideologią oraz religią, co sprawia, że są one odzwierciedleniem powszechnych i akceptowanych wartości. M. Nowak dowodzi, że „nikt kto wychowuje, nie można uciec od problematyki celów. Wychowując wartościujemy i stawiamy cele. Prawidłowe sformułowanie celów wychowania jest ściśle związane (...) z odpowiedzią na pytania: kim jest człowiek ? jaka jest jego istota? ku czemu dąży ? skąd przychodzi ? jakie jest jego miejsce i rola w rzeczywistości społeczno – przyrodniczej” (Nowak, 2008, s.327).

Mówiąc o wychowaniu, nie można nie dotykać jego aksjologicznego kontekstu. W pedagogice – nauce o wychowaniu – wartości traktuje się jako źródło powinności. Oddziaływania wychowawcze muszą w swej racjonalności być oparte na mądrym wyborze sposobu działania i powinny zmierzać do realizacji wartości. Wychowanie musi być zatem oparte o spójny system wartości. Ich brak uniemożliwia wyznaczenie działania wychowawczego. Pedagogika jako nauka teoretyczno – praktyczna opisuje wychowanie, ale także normuje go w kontekście wartości (Morszczyńska, 2009, s.376-378).

Poszukując obiektywnych wartości dla wychowania, z aprobatą należy odnieść się do poglądu S. Rucińskiego, który uważa, że poprzez wychowanie wprowadza się człowieka w wartościowy sposób życia, który umożliwia mu samorealizację, wyrażanie siebie, spełnienie swojego powołania w świecie, który liczył się będzie z nim jako wartością (Ruciński 1988). A Urbaniak proponuje, żeby formułując system wartości przyjąć, że naczelną wartość w świecie stanowi człowiek i jego godność. Z tego podstawowego założenia wynikają trzy kolejne wartości, które mają fundamentalny charakter, są to : prawda, dobro i piękno. Są to wartości ogólnoludzkie, które można rozwinąć w system bardziej uszczegółowiony dodając: pokój, sprawiedliwość, odpowiedzialność, rodzina, przyjaźń itd. W tak ujętym systemie, wartości koncentrowane są wokół godności człowieka (Urbaniak, 1999). Za wartościami uniwersalnymi jako podstawową, która wyznacza cele kierunkowe oddziaływań wychowawczych opowiada się wiele naukowych autorytetów, uznając je za trwałe, najważniejsze i ponadczasowe (Krapiec, 2007; Olbrycht 2000; Kunowski 1993).

Sztuką w wychowaniu jest inicjowanie przestrzeni życiowej wychowanka w taki sposób, aby doświadczał mądrości i dobra, uczył się prawdy i przeżywał piękno. To wychowawcy wskazują drogę i uczą, jak ją przebyć, pamiętając jednocześnie o moralnej odpowiedzialności, jaka wpisana jest w ich etos zawodowy i rolę społeczną. Świadomość obowiązków i powinności wychowawców wynikających z ich publicznej misji, samorefleksja w odniesieniu do świata pozytywnych wartości, mistrzostwo i takt pedagogiczny mające swoje źródło w osobowości wychowawcy, decydują o wartości jego wpływu wychowawczego (Zacłona, 2012, s.18-19).

2. Zagadnienie wychowania w podstawie programowej I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej

Analizując aktualny w Polsce dokument ministerialny dotyczący Podstawy programowej kształcenia ogólnego można uznać, że w celach kształcenia ogólnego oprócz przyswojenia zasobu wiadomości i zdobycia umiejętności korzystania z nich w sytuacjach praktycznych, zwraca się uwagę na kształtowanie u uczniów postaw, które warunkują sprawne i odpowiedzialne ich funkcjonowanie we współczesnej rzeczywistości (MEN, 27 sierpień 2012, poz. 977). Bezpośrednie przełożenie tych zapisów na praktykę edukacyjną pozwala sądzić, że mówiąc o kształtowaniu postaw, autorzy mieli na uwadze oddziaływanie na kierunkową sferę osobowości ucznia, której kształtowanie i rozwijanie zależy od działań wychowawczych.

Szczegółowy spis najważniejszych umiejętności, które uczniowie powinni opanować w szkole podstawowej też w sposób pośredni dotyka zagadnień wychowawczych. W zakresie czytania widoczny jest aspekt rozwoju moralnego i uczestnictwa w życiu społecznym. Dopełniają go zapisy dotyczące umiejętności komunikowania się w języku ojczystym i obcym, wykorzystywanie technologii informacyjno – komunikacyjnych, a także przygotowanie do dalszej edukacji i umiejętności pracy zespołowej. Przy wyjaśnianiu i opisie ogólnych sformułowań podkreśla się także, że szkoła ma kształtować postawy, które optymalizują rozwój indywidualny i społeczny ucznia. Uznaje się, że cechy takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek do innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowanie inicjatyw, gotowość do pracy zespołowej oraz poszanowania kultury i tradycji własnego narodu oraz innych kultur i tradycji są ważne z punktu widzenia kształtowania postaw obywatelskich (Dz. U. 2012 poz. 977, załącznik nr 2, s.9).

Prowadząc rozważania dotyczące wychowania w kontekście obowiązujących przepisów Ministerstwa Edukacji Narodowej należy wnikliwie przyjrzeć się wytycznym dla edukacji wczesnoszkolnej. W wymaganiach ogólnych ujętych w cele kształcenia znajdujemy zapis, że ważne jest również takie „wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniło dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej, wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę” (Dz. U. 2012 poz. 977, s. 12). Sformułowanie w taki sposób wymagań dla edukacji wczesnoszkolnej, rozłożonej na 3 lata nauki, konkretnie i czytelnie daje uzasadnienie, że wychowanie dzieci na I etapie edukacji jest doceniane i uznane za ważne.

W zadaniach szkoły czytamy o: trójpodmiotowości (uczeń – szkoła – dom) oddziaływań wychowawczych oraz o kształtowaniu pozytywnego stosunku do nauki, rozwijaniu ciekawości otaczającego świata i dążeniu do prawdy oraz wyrabianiu cech osobowości koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym.

W treściach nauczania języka polskiego w zakresie umiejętności językowych mocny akcent położony jest na porozumiewanie się i kulturę języka, a w edukacji społecznej na wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi. Sporo uwagi poświęca się też zagadnieniom wychowania w edukacji przyrodniczej, w której rozumienie oraz poszanowanie przyrody ożywionej i nieożywionej zajmuje istotne miejsce. Bezspornie należy też odnieść się do zapisów treści wymagań programowych z etyki, które bezpośrednio dotyczą ważnych aspektów wychowawczych, ponieważ poprzez ich realizację dzieci poznają wartości. Uczeń w klasie III ma rozumieć: równość praw wobec ludzi – znać pojęcie prawdy i kłamstwa, niesienia pomocy innym oraz darzenia ich przyjaźnią. Rozumie też, że sam jest częścią przyrody, dlatego ją szanuje, chroni i nie niszczy.

W części podstawy programowej dla I etapu edukacji dotyczącej sposobu jej realizowania w polskiej szkole, znajduje się uzasadnienie, że ze względu na „specyfikę dziecięcego rozumowania (...) zaleca się analizę zachowania postaci literackich (...) filmowych i telewizyjnych. Uniknie się wówczas kłopotów wychowawczych wynikających z nadmiernej, nieuzasadnionej i pochopnej nieraz krytyki wydarzeń z udziałem rówieśników” (tamże, s.28).

Zwracając uwagę na akapit odnoszący się do zintegrowanego kształcenia z zakresie wiedzy przyrodniczej, przyjęty kanon edukacyjny – nauczania w kontakcie z naturalnym środowiskiem, daje wielopłaszczyznowe możliwości oddziaływania w równoległym zachodzącym procesie nauczania – uczenia się i wychowania, doświadczania oraz przeżywania sytuacji i zdarzeń wpływających na kształtowanie wielostronnej osobowości dziecka, zarówno w sferze cech instrumentalnych, jak i kierunkowych.

3. Kształcenie zintegrowane jako koncepcja pracy w klasach I – III szkoły podstawowej

Przełomowym momentem dla I etapu edukacji w Polsce było wprowadzenie filozofii nauczania ściśle związanej z fazami rozwoju psychicznego, intelektualnego i osobowego dziecka, w wyniku czego w świadomości uczniów powinien tworzyć się zintegrowany system wiedzy, umiejętności i postaw. Pionierem integracji w Polsce w 60 latach ubiegłego stulecia była J. Walczyna, która stworzyła teoretyczne założenia integracji na gruncie edukacji wczesnoszkolnej. Interesujące podejście do integracji prezentowała też Ł. Muszyńska. Jej zdaniem integracja polega na :

„1) łącznym ujmowaniu celów nauczania, wychowania oraz kształcenia, 2) scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych, 3) tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów systematycznych dla działań i przeżyć dziecięcych” (Muszyńska, 1974, s.29). Wartość takiego podejścia polegała na tym, że istnieje płynność w zajęciach, przechodzenie z jednej formy zajęć do drugiej, w sposób logiczny, naturalny i uzasadniony zagadnienia dydaktyczne ściśle wiążą się z wychowawczymi. We wszystkich współczesnych definicjach i ujęciach integracji na

gruncie edukacji wczesnoszkolnej podkreśla się, że jest to propozycja pracy pedagogicznej zorientowanej na dziecko i na jego indywidualność, bo ono jest podmiotem wszelkich oddziaływań. Doceniając psychologiczne i dydaktyczne uwarunkowania integracji w szerokim jej znaczeniu, można przyjąć, że obowiązującą w polskim systemie oświaty koncepcję kształcenia zintegrowanego odnosi się do organizacji procesu dydaktyczno – wychowawczego, w którym wiedza, umiejętności i postawy powstają w oparciu o naturalną aktywność dzieci, umożliwiając im poznanie świata w całej jego złożoności. W. Puślecki uważa, że współczesny paradygmat kształcenia zintegrowanego zmierza do nadrzędnej wartości, jaką jest rozwój ucznia. Oparty on jest na zasadach holistycznych i dotyczy całościowego poznania siebie i świata. Zadaniem nauczyciela jest wspieranie wielokierunkowej aktywności dzieci w atmosferze swobody, życzliwości i poszanowania godności osobistej (Puślecki, 2000, s.28).

W nieco innym ujęciu można kształcenie zintegrowane rozumieć jako zjawisko dokonujące się w samym dziecku, które doświadcza i przeżywa otaczającą rzeczywistość. Tak pojęta integracja odbywa się poprzez osobę nauczyciela, który koordynuje i organizuje aktywność uczniów, inicjuje i stymuluje procesy rozwojowe oraz edukacyjne. Zawiera ona również scalanie szkolnego i pozaszkolnego środowiska, integrowanie klasy szkolnej, rozumianej jako środowisko aktywności i rozwoju uczniów, ale także integrację wszystkich środowisk życia uczniów (domu, szkoły, grupy rówieśniczej). Wspólne oddziaływanie tych środowisk pozwala spojrzeć na edukację jako jedną i nierozzerwalną całość (Duraj-Nowakowa 1998). Koncepcja pracy w klasach I – III szkoły podstawowej w oparciu o ideę edukacji zintegrowanej jest uznana w Polsce za obligatoryjną od czasu wprowadzenia reformy oświaty (1999 r.). Chociaż podstawa programowa dla I etapu edukacyjnego kilkakrotnie była już zmieniana to zamysł takiego sposobu pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym uważany jest za słuszny.

Analizując realizację kształcenia zintegrowanego w praktyce szkolnej w kategorii zagadnień wychowawczych odwołam się do swoich badań diagnostycznych. Przegląd dokumentacji nauczycielskiej (256 scenariuszy zajęć z edukacji wczesnoszkolnej), która świadczy o ich przygotowaniu się do zajęć wykazał, że zapis celów wychowawczych ma formę celów ogólnych w $\frac{3}{4}$ analizowanych scenariuszy, a konkretnie uwidocznione były one w praktycznej realizacji na $\frac{1}{2}$ obserwowanych zajęć. Najczęściej sytuacje wychowawcze nie były przez nauczycieli świadomie planowane. Na bieżąco wymuszały je reakcje i zachowania uczniów w trakcie trwania zajęć, dlatego można uznać, że oddziaływania wychowawcze nauczycieli były zdecydowanie częściej okazjonalne, niż celowo i świadomie planowane oraz inspirowane ¹ (Zacłona, 2009, s.51). Jest to jeden z przykładów, że nie łatwo jest wdrażać w codziennej pracy pedagogicznej słuszną ideę kształcenia zintegrowanego opartą na przeświadczeniu o jedności nauczania i wychowania.

Można założyć, że mądrością nauczyciela jest tak planować i realizować nauczanie i wychowanie, aby te procesy mogły jednocześnie się dopełniać – ma to szczególne znaczenie w edukacji dzieci młodszych. Można jednak zadać pytanie: czy wraz z integrowaniem treści różnych edukacji równocześnie dokonuje się integracja nauczania i wychowania? Aby odpowiedzieć na to pytanie trzeba jasno ustalić, jakie

¹ Oprócz analizy scenariuszy zajęć autorka przez 30 dni obserwowała zajęcia edukacyjne w klasach I-III.

treści lub czynności o znaczeniu wychowawczym z jednej edukacji wiążą się ze sobą i można je wykorzystać też przy treściach wynikających z podstawy programowej innego zakresu edukacji. A może po prostu należy przyjąć, że nadrzędne dla wszystkich treści kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej są cele wychowania? Takie podejście też jest uzasadnione, bo wiadomości, które uczniowie mają przyswoić, zgodnie z wymaganiami ujętymi w zapisie obowiązujących dokumentów, wzmocnione emocjonalnymi przeżyciami przyczyniają się do realizacji zadań wychowawczych, szczególnie te o charakterze społecznym i moralnym.

R Więckowski uważa, że proces wychowania dziecka powinien stymulować rozwój ich potrzeb i aspiracji edukacyjnych, rozwój dążeń i określonego nastawienia do świata a obserwowalnymi wskaźnikami efektów wychowawczych są zachowania ucznia. Autor twierdzi też, że praca wychowawcza z dziećmi w młodszym wieku szkolnym należy do podstawowych form aktywności pedagogicznej (Więckowski, s.218-219). Ta teza dowodzi, że w idei zintegrowanej pracy w klasach początkowych musi być miejsce dla wychowania, opartego na pełnym i głębokim rozumieniu rozwoju dziecka. Okres edukacji wczesnoszkolnej determinuje dalszą edukację, dlatego praca wychowawcza nauczyciela ma nadrzędne znaczenie w stymulowaniu harmonijnego rozwoju wychowanków.

4. Wychowanie w metodycznej realizacji zajęć z edukacji społeczno – przyrodniczej w klasach I-III w polskiej szkole podstawowej

Analizując polską literaturę pedagogiczną, która posiada wartościowe opracowania dotyczące teoretycznych podstaw wychowania można wysunąć konkluzję ważną dla szkolnego nauczania. Sprowadza się ona do stwierdzenia, że z ogólnych założeń określających ideał wychowania, wynikają etapowe i szczegółowe (operacyjne) cele, które w oddziaływaniach edukacyjnych zajmują istotne miejsce.

W koncepcji nowoczesnego kształcenia ich realizacja jest możliwa w toku różnorodnych form aktywności ucznia. Nadrzędnym zadaniem szkoły jest wdrażanie dziecka poprzez proces edukacyjny do uczenia się, którego efektem jest zmiana jego zachowania. Zmianie tej służy przyrost wiedzy i nabywanie kompetencji, przyjęcie odpowiedzialności za własną naukę oraz kształtowanie lub zmiana postaw wobec samego siebie, drugiego człowieka, grupy społecznej, środowiska społeczno – przyrodniczego i kultury. Te teoretyczne przesłanki w pełni korelują z zadaniami, które stoją przed edukacjami: społeczną i przyrodniczą na gruncie kształcenia zintegrowanego. Treści tych edukacji (choć omówione są w podstawie programowej oddzielnie), mają wiele zagadnień zbieżnych, które przedstawione łącznie, w związkach przyczynowo – skutkowych i w zintegrowanej całości pozwalają wyraziście dostrzegać zagadnienia wychowawcze w modułach problemowych wynikających z obligatoryjnych treści kształcenia.

Warto odnieść się też w rozważaniach do kilku istotnych wątków procesu kształcenia dzieci młodszych, w perspektywie konkretnie wyznaczonej przestrzeni dla oddziaływań wychowawczych. Jednym z nich jest naukowa przesłanka do respektowania idei kształcenia wielostronnego, bo pozwala ona na harmonię rozwoju osobowości i wszechstronny jej rozwój. Osiągnięcia współczesnej neurologii i psychologii są bezsprzecznymi argumentami, które pokazują, że istnieje związek pomiędzy poznaniem a moralnością człowieka, dlatego nie da się oddzielić procesów

poznawczych od procesów wartościowania (Bereźnicki, 2011, s.94). Integracja oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych pozwala zatem ukształtować niepodzielną strukturę osobowości, rozwiniętą w sferze intelektualnej, uczuciowej, społecznej i wolicjonalnej, w której wartości oraz praca nad sobą będą miały ważne miejsce. W. Okoń uważa, że takiemu uczeniu się człowiek zawdzięcza swój rozwój, swoje człowieczeństwo i przygotowanie do życia, a podstawą tych procesów jest wielostronna aktywność oparta na czterech drogach (sposobach) uczenia się. Autor określił je jako uczenie się poprzez: przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Dbałość o to, aby w długofalowym procesie uczenia się występowały wszystkie te sposoby jest gwarantem i szansą na wielostronny rozwój uczenia (Okoń, 1998), który stanowi podbudowę do podejmowania w przyszłości samodzielnego uczenia się, samokształcenia i samowychowania.

Celowo i świadomie planując wykorzystanie w edukacji społeczno – przyrodniczej teorii kształcenia wielostronnego nauczyciel sięga po różnorodne treści i metody nauczania odpowiednie do wieku rozwojowego uczniów oraz bierze pod uwagę możliwości przestrzeni klasowej. Uruchamia przez to struktury poznawcze i predyspozycje intelektualne uczniów, a cały proces edukacyjny staje się atrakcyjny, angażujący ich motywację, doświadczanie sytuacyjne i przeżycia. Wszystkie te cechy są bezpośrednio związane ze stosowaniem w edukacjach przyrodniczej i społecznej aktywizujących metod nauczania. S. Baścik pisząc o metodach aktywizujących mówi, że polegają one na „samodzielnej aktywności uczniów o charakterze twórczym, odkrywczym, badawczym. Cechą charakterystyczną tych metod są ich walory poznawcze, kształcące, motywacyjne” (Baścik 1966, s.10). Zagadnienia społeczne i przyrodnicze doskonale nadają się do tego, żeby wykorzystywać w nich metody aktywizujące. Ich atuty są nie do przecenienia. Pozwalają w ciekawy, niekonwencjonalny sposób prezentować tematykę zajęć, uczą rozwiązywania problemów i rozwijają twórczą aktywność. Wyzwalają też chęć do uczenia się, uruchamiają pozytywną motywację do podejmowania aktywności edukacyjnej.

Budowaniu motywacji sprzyja rozumienie sensu podejmowanych działań. Pragmatyczny wymiar i powiązanie uczenia się z życiem, z najbliższym środowiskiem oraz potrzebami dzieci, pozwala im dostrzec w szkolnej edukacji swoje cele i dążenia. Rozbudzanie i wzmacnianie motywacji dzieci do uczenia się odbywa się też przez polisensoryczny i praktyczno – refleksyjny sposób poznawania otoczenia społecznego i przyrodniczego. Metody aktywizujące są właśnie takimi sposobami nauczania, które wspierają motywację do wysiłku intelektualnego, pobudzają wielokierunkową aktywność czyniąc uczenie się przyjemniejsze i urozmaicone. Dzieci, które czynnie uczą się pracować metodami aktywizującymi są w efekcie bardziej samodzielne, potrafią formułować swoje opinie i sądy, cechuje je krytycyzm, umiejętność komunikowania się i dyskusowania z przytaczaniem argumentów. Wszystkie te wymienione charakterystyczne cechy metod aktywizujących i osiągnięte efekty pozwalają twierdzić, że właśnie w korzystaniu z nich można upatrywać miejsce, zarówno dla nauczania, jak i wychowania.

Edukacja społeczna i przyrodnicza daje ogromne możliwości stosowania różnorodnych form organizacji zajęć, których dobór jest warunkowany zmianami zachodzącymi w otaczającej przyrodzie, życiu społecznym i kulturowym miejscowości, w której znajduje się szkoła. Wykorzystując wszystkie te elementy

nauczyciel może planować zajęcia terenowe, spacery, wycieczki dłuższe i krótkotrwałe. Może też tak zorganizować aktywność dzieci, aby mogły brać czynny udział w uroczystościach, akcjach społecznych i pracach na rzecz najbliższego otoczenia. Może również wspólnie z uczniami podjąć się działań w Lidze Ochrony Przyrody lub brać udział w pracach użytecznych na rzecz szkoły lub innych placówek i organizacji. Ciekawą dla dzieci młodszych formą jest zorganizowanie w sali lekcyjnej kącika przyrody, którym opiekują się uczniowie, a wspólnie z nauczycielem dbają o rozszerzanie jego zakresu tematycznego, zbierając rozmaite okazy lub prowadząc hodowle.

Chociaż zazwyczaj część zajęć o tematyce społecznej i przyrodniczej odbywa się w klasie szkolnej, to jeśli nauczyciel ma jasność, kto, gdzie, kiedy i w jakim celu będzie uczestniczył w procesie edukacyjnym, ich atrakcyjność też może być dla uczniów inspirująca. Każda z form organizacji pracy może mieć znamiona aktywizacji poznawczej i emocjonalnej, niezależnie od tego, czy jest to praca indywidualna, grupowa czy zbiorowa z całą klasą. Zależy to od celu i świadomego wybrania takiej formy, która sprzyja realizacji treści, pobudza do samodzielnej, grupowej lub zespołowej aktywności. Dydaktycy uważają, iż czasem praca z całą klasą lub indywidualizacja oddziaływań jest utrudniona, dlatego przekonują, że optymalnym rozwiązaniem jest praca w małych grupach. Model „uczenia się we współpracy” zorientowany na grupę, przynosi zdumiewająco dobre efekty, zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze. W psychologii społecznej i w teorii małych grup podkreśla się, że zespołowa struktura celu, kiedy uczniowie pracują wspólnie aby go osiągnąć, w warunkach współdziałania jest owocna i bardzo korzystna. Należy zwrócić uwagę na wychowawczy wymiar tej pracy- jednostka jest nagradzana za sukces grupowy, co wzmacnia jej identyfikację z zespołem i podnosi motywację wszystkich jej członków. W małych grupach poprzez efektywne komunikowanie się odbywa się też pozytywne wywieranie wzajemnego wpływu intelektualnego, ale również uczenie się z przeżywanych przez innych rówieśników doświadczeń. Dodatkowo uczestnicy grupy wyrabiają sprawność językową i umiejętność uważnego słuchania, wytwarzają pomysły, zadają pytania, wyjaśniają i uczą się, że ich sposób myślenia jest wartościowy i znajduje aprobatę członków zespołu (Reid, Forrestal, Cook 1996).

Zdając sobie sprawę z wartości, jakie niesie uczenie się w małych grupach, nie można pominąć faktu, że w sposób naturalny zachodzą w nim wszystkie ważne mechanizmy funkcjonujące w relacjach społecznych, które bezpośrednio przekładają się na efekty wychowawcze. Zatem w formie organizacji zajęć- uczenia się w grupie - jest miejsce, które gwarantuje rozwój indywidualnych cech kierunkowych osobowości każdego uczestnika, dlatego właśnie z tej formy w praktycznej realizacji treści społeczno - przyrodniczych na I etapie szkolnego kształcenia należy często korzystać.

Zakończenie

Wychowanie we współczesnym trendzie pedagogiki europejskiej postrzegane jest jako aktualny i bardzo ważny problem naukowy oraz społeczny. W świecie aksjologicznego chaosu, pluralizmu wartości, złożoności życia i napięć społecznych, w wychowaniu pokłada się nadzieję na budowanie lepszej przyszłości w oparciu o system wartości.

Troska o wychowanie widoczna jest w zapisach treści kształcenia i w uwagach o realizacji aktualnej w Polsce podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej. W zintegrowanej koncepcji kształcenia na I etapie edukacji szkolnej jest miejsce i możliwości do równoległych oddziaływań na instrumentalną i kierunkową sferę osobowości uczniów.

Postulaty psychoedukacji i dydaktyki komplementarnej przeniesione na praktykę edukacji małego dziecka, pozwalają nauczycielowi koncentrować się na możliwościach uczniów i wykorzystywać ich atuty osobowości i mocne strony. Odwołanie się do założeń pedagogiki humanistycznej i personalistycznej daje szansę wspierania rozmaitych obszarów aktywności dzieci, które ściśle sprzężone są z procesem kształcenia i wychowania. Respektowanie idei wielostronnego kształcenia, wykorzystywanie metod aktywizujących i grupowych form w organizacji pracy na zajęciach z edukacji społecznej i przyrodniczej w nauczaniu zintegrowanym, ułatwia nauczycielowi odnalezienie w treściach ważnych celów wychowania. Natomiast refleksja pedagogiczna pozwala na namysł -przed, w trakcie i po działaniu- nad miejscem wychowania w procesie oddziaływań edukacyjnych w klasach nauczania początkowego.

Bibliografia

- Baścik S., (1966), *Uaktywnienie metod nauczania*, PWN, Kraków.
- Bereźnicki F., (2011), *Podstawy kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Brezinka W., (2007), *Wychowywać dziś. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM. Kraków.
- Duraj – Nowakowa K., (1998), *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Kierś M., (2007), *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia?* „Cywilizacja” nr 22.
- Krapiec M.A (2007), *Wychowanie narodu przez wychowanie człowieka w cywilizacji osobowej*, „Cywilizacja” nr 22.
- Kunowski S., (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Morszczyńska U., (2009), *Normy w pedagogice*. Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Muszyńska Ł., (1974), *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*. NK., Warszawa – Poznań
- Muszyński H., (1981), *Zarys teorii wychowania*. PWN, Warszawa.
- Nowak M., (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Okoń W., (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Olbrycht K., (2000), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, UŚ, Katowice.
- Petrykowski P., (2003), *Podstawy teorii wychowania. Wprowadzenie w problematykę*, WSHE, Włocławek.
- Puślecki W., (2000) *Jedność w wielkości zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego.*, (red.) E. Marek, R. Więckowski. Akademia Świętokrzyska w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim. Piotrków Trybunalski.
- Reid J.A., Forrestal P., Cook J., (1996) *Uczenie się w małych grupach w klasie*, WSiP, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, I etap edukacyjny: klasy I-III edukacja wczesnoszkolna. (Dz.U. z 2012 r. poz. 977).
- Ruciński S., (1974), *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Więckowski R., (1998), *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Zacłona Z., (2009), *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu, Nowy Sącz.
- Zacłona Z., (2012), *Czy wychowanie jest sztuką*, [w:] *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki wychowania* (red.) Z. Zacłona, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Nowy Sącz.

Hedviga KOCHOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

PRÍPRAVA ŠTUDENTOV NA PRÁCU V ŠKOLE V PRÍRODE

Keywords: undergraduate training, pre-school and elementary pedagogy, teacher, school in nature

Abstract: School in nature has for decades foothold in Slovak primary education. The role of the teacher in the school is different - from the organizer to the animator. College is to prepare students for the best mastering his profession, therefore, to work in a school in the countryside. The contribution describes the content of an optional subject schools, analyze the survey results and describes the experiences of students as an animator.

Kľúčové slová: pregraduálna príprava, predškolská a elementárna pedagogika, učiteľ, animátor, škola v prírode

Abstrakt: Škola v prírode má už desaťročia pevné postavenie v slovenskom základnom školstve. Úloha učiteľa je v škole v prírode rôzna – od organizátora až po animátora voľného času. Vysoká škola má pripraviť študenta na čo najlepšie zvládnutie jeho profesie, teda aj pre prácu v škole v prírode. Príspevok charakterizuje obsah voliteľného predmetu Škola v prírode, analyzuje výsledky ankety a popisuje skúsenosti študentov z pobytu v škole v prírode ako animátor.

I. Úvod

Pregraduálna príprava pripravuje študentov na úlohu učiteľa v mnohých oblastiach, ktoré si vyžaduje jeho profesia. Mala by vychádzať z profesiogramu práce učiteľa príslušného typu školy a získané vedomosti, zručnosti, schopnosti, názory, presvedčenia a postoje by mali spĺňať minimálny štandard učiteľského povolania. Učiteľ vo svojej profesii plní mnoho úloh, rol a pozícií.

Škola v prírode ako špecifické miesto edukácie žiakov ponúka pre učiteľov a žiakov nové možnosti budovania vzájomného vzťahu. Zároveň si vyžaduje od učiteľa počas jej realizácie skĺbenie viacerých pozícií a úväzok takmer na dvadsaťštyri hodín denne. Napriek tomu existuje niekoľko dôvodov, prečo by školu v prírode mali školy ponúkať a žiaci by sa jej mali zúčastňovať: zdravotný, sociálny, kognitívny, environmentálny.

Pri realizovaní školy v prírode si učitelia môžu vybrať z troch spôsobov:

1. Škola (učitelia) organizujú všetko sami (ubytovanie, doprava, animátorský program atď.)
2. Škola si vyberá z ponuky organizácie (ubytovanie, doprava), ale program ostáva na učiteľoch.
3. Škola si vyberá z ponuky organizácii, ktoré ponúkajú služby „all inclusive“ (ubytovanie, dopravu, animátorský program atď.).

Za výučbu sú stále zodpovední a vykonávajú ju učitelia.

Aj keď si stále viac škôl už vyberá alternatívu školy v prírode so zabezpečeným animátorským programom, podľa nášho prieskumu 91 % (z oslovených škôl 33 prešovského kraja) si program vytvárajú učitelia. V takomto prípade je nutné skĺbenie práce učiteľa, vychovávateľa aj animátora, čo nie je jednoduché. Tieto tri profesie majú v mnohom spoločný prienik, ale zároveň sa v niektorých oblastiach líšia. V strede záujmu je však žiak – dieťa, ktoré sa pri činnostiach v zmenenom prostredí javí, prejavuje, učí inak ako v bežnom školskom prostredí.

II. Škola v prírode na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity

Pedagogická fakulta v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika ponúka pre študentov voliteľný predmet Škola v prírode. Jeho cieľom je pripraviť študentov v teoretickej, ale aj v praktickej rovine na zvládnutie prípravy školy v prírode zo stránky organizačnej, ale hlavne obsahovej. Študenti sa oboznamujú s legislatívou, pravidlami a postupom organizácie, s možnosťami programu pre deti počas pobytu mimo klasického školského prostredia.

Predmet si vyberajú študenti, ktorí sa v detstve zúčastnili školy v prírode, ale aj tí, ktorí v nej nikdy neboli. Na začiatku semestra študenti vyplňujú krátku anketu, ktorej cieľom je zistiť ich doterajšie skúsenosti a základnú predstavu o škole v prírode. V akademickom roku 2012/2013 si predmet na dennej forme vybralo 57 študentiek (všetci študenti boli ženského pohlavia), z toho 47% (27) v škole v prírode ako dieťa bolo, 53% (30) študentiek nebolo. Vzhľadom k cieľu predmetu je pre nás zaujímavá informácia, či mali študentky skúsenosti s prácou s deťmi vo voľnočasových aktivitách. Tabuľka 1 zobrazuje výsledky obidvoch otázok v ankete. Necelá štvrtina (23%) študentiek sa zúčastnila školy v prírode a zároveň pracuje s deťmi pri voľnočasových aktivitách. Najčastejšie sa objavovali ako doterajšia skúsenosť práca v záujmovom krúžku, letnom tábore, len v jednom prípade bola odpoveď, že študentka pracovala ako animátorka v škole v prírode. Takmer polovica (42%) študentiek sa školy v prírode nezúčastnila ako dieťa, a zároveň nemá ani skúsenosti s prácou s deťmi vo voľnom čase.

Tab. 1. Skúsenosť študentov so školou v prírode a s prácou s deťmi.

Zúčastnil som sa školy v prírode ako dieťa			
Áno		Nie	
47% (n=27)		53% (n=30)	
Mám skúsenosť s prácou s deťmi		Mám skúsenosť s prácou s deťmi	
Áno	Nie	Áno	Nie
(n=13)	(n=14)	(n=6)	(n=24)

Škola v prírode ako ju charakterizuje Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z. z. umožňuje deťom a žiakom posilňovať si zdravie a fyzickú zdatnosť bez prerušenia výchovy a vzdelávania.

Čo je škola v prírode z pohľadu študentov? Z ankety, ktorú sme realizovali sa dozvedáme:

- Škola, ktorá prebieha v prírode a učenie je postavené na zábave a hrách.
- Pobyt detí v prírode spojený s učením, hrou, prechádzkami a rôznymi aktivitami.

- Zábavné učenie a poznávanie nových vecí v prírodnom prostredí.
- Je to oddych od školy, výlet s triedou – so spolužiakmi, učiteľmi, kde sa hrajú rôzne hry.
- Je to miesto, kde deti môžu zmysluplne využívať svoj voľný čas. Celý pobyt je realizovaný zážitkom.
- Miesto, kde sa upevňujú priateľstvá.
- Učenie sa samostatnosti.

Každá študentka spojila charakteristiku s pobytom mimo klasické prostredie školy, v prírodnom prostredí. Opakovala sa hra ako základná činnosť na získanie nových vedomostí. Za zaujímavé považujeme fakt, že len študentky, ktoré ako deti boli v škole v prírode uviedli aj vzťahy v triede a získavanie samostatnosti.

III. Praktická príprava študentov

Pri získavaní teoretických vedomostí na hodinách, rôzne modelové situácie (zmena počasia, choroba dieťaťa, tanec školy atď.) pomáhajú získavať aj potrebné zručnosti. Našou snahou je, aby realizovanie školy prírode nebolo, ako uvádza Bublíniová (1999) len prenesením „bežnej školy“ do prírodného prostredia. Súčasťou semestrálnej prípravy je možnosť účasti študenta v škole v prírode ako animátor. Už niekoľko rokov spolupracujeme a Euromestom – detským mestečkom (www.euromesto.com). Táto súčasť predmetu je dobrovoľná. Ak sa v začiatkoch vo výnimočných prípadoch stávalo, že študenti brali túto príležitosť ako ľahšiu cestu ukončenia predmetu a brali týždeň v škole v prírode ako „voľný“ týždeň, v súčasnosti sa už s týmto prístupom nestretávame, a práve naopak sú si vedomí toho, že sa tam overia mnohé ich schopnosti, zručnosti a vedomosti.

Pracujú v škole v prírode pod profesionálnymi animátormi, s programom, ktorý je vopred daný, ale zároveň aj alternatívny. Študent nielen plní obsah, ktorý má určený, ale tiež musí preukázať vlastnú činnosť vo forme rôznych aktivít (vymyslieť, zorganizovať, zrealizovať, vyhodnotiť). Práve na túto prax študenti v sebareflexii (esej na tému Ja animátor) najviac reagujú (či a čo sa im podarilo alebo naopak, v čom robili chyby). Nemôžu sa dopredu pripraviť na situáciu, ktorá nastane, keďže prichádzajú deti rôzneho veku, z rôznych oblastí Slovenska.

Tab. 2. Položky a kritéria hodnotiaceho hárku.

Kreativita	Priniesť niečo nové, vymýšľať nové nápady, improvizácia pri nečakaných situáciách a pod.
Organizácia	Zorganizovať si deti, vysvetliť pokyny a pravidlá, zaistiť bezpečnosť a pod.
Motivácia	Strhnúť deti k aktivite, vytvoriť pozitívnu klímu a atmosféru medzi deťmi, dať pochvalu a pod.
Komunikácia	Rozprávať sa s deťmi, vytvárať si s nimi pozitívny vzťah, interakcia, vedieť odovzdať informácie a prijať ich od detí a pod.
Príprava na činnosť	Pripraviť sa na rôzne aktivity, materiálna príprava, zaangažovanosť a pod.
Analýza vlastnej činnosti	Zhodnotiť svoju činnosť, odhaliť slabé a silné miesta, navrhnúť zmeny a riešenia na zlepšenie a pod.

Ich priama činnosť je hodnotená na škále (wau – výborne – dobre – ujde to – dalo by sa viac – hmm) v hodnotiacom hárku v týchto kritériách od animátorov, ktorí ich počas pobytu vedú.

Hodnotiaci hárk so škálou vznikol na základe spolupráce s animátormi z Euromesta, ktorí uprednostnili slovné hodnotenie výkonu. Tabuľka 3 zobrazuje celkové hodnotenie študentov, ktorí sa v škole v prírode zúčastnili. V akademickom roku 2012/2013 si pozíciu animátora vyskúšalo 43 študentov denného (pôvodne bolo nahlásených 47, ale z rôznych dôvodov nakoniec nemohli odcestovať) a 2 študentky externého štúdia.

Tab. 3. Hodnotenie študentov, ktorí sa zúčastnili školy v prírode ako animátori v ak. roku 2012/2013.

	Wau	Výborne	Dobre	Ujde to	Dalo by sa viac	Hmm
Kreativita	7%	53%	32%	2%	6%	
Organizácia	16%	53%	23%			8%
Motivácia	18%	40%	32%	6%	2%	2%
Komunikácia	14%	45%	35%		6%	
Príprava na činnosť	26%	51%	23%			
Analýza vlastnej činnosti	2%	35%	45%	12%		6%
Celkové hodnotenie	14%	46%	32%	3%	2%	3%

Hodnotenie sa snaží o objektívny pohľad na činnosť študenta počas pobytu práce s deťmi. Zo stanovených kritérií bolo najslabšou stránkou študentov analýza vlastnej činnosti (45% dobre), najlepšie zvládli študenti prípravu na vlastnú činnosť (26% hodnotenie wau). Najviac negatívnych hodnotení získala položka organizácia (8% hmm).

Reflexiou na vlastnú činnosť je esej, ktorú študenti vypracovávajú po pobyte v pozícii animátora. Pri čítaní týchto prác sa dozvedáme nielen o obraze ich pobytu, o ich pocitoch, o ich získaných skúsenostiach:

„...dostala som odpoveď na otázku: Nebudú sa nudiť deti, ktoré tu už boli a poznajú program? ... nebudú, treba mať pripravených niekoľko alternatív“

„...spoznala som, aké to je cítiť veľkú, preveľkú zodpovednosť.“

„...už nikdy v živote asi nerozdám toľko autogramov ako v posledný večer pred odchodom detí.“

„...doposiaľ som si myslela, že dokážem zaujať a pracovať len s deťmi predškolského veku, ale skutočnosť je taká, že je úplne jedno, koľko majú rokov.“

„...aj deti, ktoré mali s niečím problém, či už je to pohyb, komunikácia s inými ľuďmi a pod., to v škole v prírode prebúrili a boli ako vymenené.“

IV. Záver

Skúsenosť, ktorá pomôže overiť si získané teoretické vedomosti, zručnosti a zároveň preverí osobnostné predpoklady je pre študenta pod vedením vhodného pedagóga tým najlepším, čo ho môže pripraviť na jeho pedagogickú cestu. Doterajšie výsledky ukazujú, že je to aj najvhodnejšia cesta pre vysokoškolskú prípravu aj pre prípravu študenta – budúceho učiteľa, aj učiteľa v škole v prírode.

Bibliografia

Bubeliniová M. a kol., (1999), *Premeny školy v prírode*. Bratislava: Iuventa, s. 160.

II. Zagadnienia wychowania i nauczania przedszkolnego i szkolnego

Monika MIŇOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

STRATÉGIE EDUKAČNEJ ČINNOSTI V MATERSKEJ ŠKOLE

Keywords: strategies, educational activities, strategies of educational activities, kindergarten, teacher, child

Abstract: Kindergarten teachers in the planning and subsequent implementation of educational - educational activities using various strategies. Currently, there is a clear and unambiguous terminology and understanding of the concept of strategy.

Kľúčové slová: stratégie, edukačná činnosť, stratégie edukačnej činnosti, materská škola, učiteľ, dieťa

Abstrakt: Učiteľky materských škôl pri plánovaní a následnej realizácii výchovno – vzdelávacej činnosti využívajú rôzne stratégie. V súčasnej dobe nie je jasná a jednoznačná terminológia a chápanie pojmu stratégia.

I. Úvod

Materská škola je prvou inštitúciou, ktorú navštevuje dieťa a ktorá zabezpečuje výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku. Podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) je materská škola prvým stupňom školskej sústavy. Podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno – emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady pre ďalšie vzdelávanie a pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.

Materská škola a jej výchovno-vzdelávací proces sa nezaobíde bez dvoch základných činiteľov a to dieťaťa a učiteľa. Tretím dôležitým činiteľom je obsah výchovy a vzdelávania, ktorý v súčasnej dobe prebieha revidovaním. Obsah predprimárneho vzdelávania učiteľ sprostredkúva deťom prostredníctvom rôznych stratégií výchovno - vzdelávacej činnosti. Pomocou dobre premyslených a správne zvolených stratégií, ktoré sú neoddeliteľnou a neodmysliteľnou súčasťou edukačného procesu učiteľ ľahšie dosahuje cieľ a dieťa tak rozvíja a obohacuje. Práca učiteľa je zložitá a strategická a preto sa učiteľ musí neustále zdokonaľovať a hľadať čo najlepšie a najefektívnejšie stratégie vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti.

Stratégie sú v materskej škole neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Definície stratégií sa rôznia. Kiczko a kol. (In Valachová, 2011) ich napríklad charakterizuje ako postup krokov pri dosahovaní cieľa s využitím rozličných metód a prostriedkov. Môžu byť vopred premyslené, často sa však v priebehu činnosti menia v závislosti od konkrétnych podmienok.

Stratégie učenia definuje pedagogický slovník (2001) aj takto, že je to postupnosť činností pri učení, premyslene riadeného tak, aby bolo možné dosiahnuť učebný cieľ. Pomocou nich žiak rozhoduje, ktoré zručnosti a v akom poradí použije a nad rôznymi stratégiami učenia stojí štýl učenia, ktorý má podobu metastratégie učenia.

O stratégiách hovorí aj Strmeň – Raiskup (In Valachová, 2011) a oni uvádzajú, že stratégia je zhodnotenie všetkých možností a ich opatrení, na základe čoho sa vytvorí pravidlá pre systematický postup v ďalších činnostiach. Je to súhrn pravidiel a zásad pre úspešné vedenie akcií, hier, rokovaní či podujatí.

Zelina (2007) vo svojej knihe *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti* definuje pojem stratégie ako metódy, techniky, cesty, spôsoby, prostriedky, pomocou ktorých sa dá osobnosť rozvíjať, ovplyvňovať a meniť. Ďalej uvádza, že v stratégiách ide o prepojenie rozličných vedných disciplín a to najmä pedagogiky a psychológie. Podľa neho je stratégia filozofiou metódy.

II. Kapitola

Problematika stratégií edukačnej činnosti je v pedagogickej praxi materských škôl veľmi aktuálna a priam každodenná záležitosť. Ako vyplýva z teoretického vstupu, táto problematika nie je jednotná a preto sme zrealizovali kvantitatívny a kvalitatívny prieskum v materských školách.

II.1 Problémy a ciele prieskumu

Ako chápu učitelia materských škôl pojem stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti?

Aké stratégie výchovno - vzdelávacej činnosti používajú v jednotlivých vekových kategóriách detí?

Z problémov prieskumu nám vyplývajú tieto ciele:

- Zistiť, čo si učitelia materských škôl predstavujú pod pojmom stratégie edukačnej činnosti v materskej škole.
- Zistiť, aké stratégie využívajú a uplatňujú učitelia v edukačnej činnosti v materskej škole v jednotlivých vekových kategóriách.

II.2 Charakteristika prieskumnej vzorky a použitých metód

Prieskum sme realizovali na dvoch vzorkách, ktoré sme vybrali zámerným výberom podľa toho, v akej vekovej kategórii detí učiteľ pôsobí. Prvú vzorku tvorilo 40 učiteliek materských škôl, ktorých sme potrebovali na získanie informácií z dotazníka. Druhú vzorku nám tvorili 4 učitelia materských škôl, u ktorých sme realizovali jednotlivé štruktúrované pozorovania v každej vekovej kategórii detí. Dotazník, ktorý sme v prieskume použili bol neštandardizovaný a anonymný a pozostával zo 7 otázok, z ktorých boli 3 uzavreté a 4 otvorené. Otázky sa venovali využívaniu stratégie vo výchovno-vzdelávacej činnosti v závislosti od vekovej kategórii detí, v ktorej učia a taktiež aj využívaniu organizačných foriem v edukačnom procese. Ako druhú metódu v prieskume sme zvolili štruktúrované pozorovanie, ktoré tvorilo 31 pozorovaných stratégií v každej vekovej kategórii detí. Použitie a vyskytnutie danej stratégie sa zaznamenalo krížikom do pozorovacieho štruktúrovaného hárka. Metódu štruktúrovaného pozorovania sme vybrali zámerné, aby sme si mohli priamo porovnať a potvrdiť alebo vyvrátiť tvrdenia a odpovede respondentov z prvej prieskumnej metódy dotazníka, konkrétne jeho 2 položky.

II.3 Výsledky dotazníkového prieskumu

Dotazník nám vyplňali učiteľky materských škôl, ktoré učia vo všetkých vekových kategóriách detí, t.j. v homogénnych ale aj v heterogénnych triedach.

Tab. 1. Pojem stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti.

Odpoveď	3 – 4		4 - 5		5 – 6		3 – 6	
	[n]	[%]	[n]	[%]	[n]	[%]	[n]	[%]
a)	0	0	2	20	1	10	1	10
b)	1	10	0	0	1	10	0	0
c)	0	0	0	0	1	10	0	0
d)	9	90	8	80	7	70	9	90
Spolu	10	100	10	100	10	100	10	100

Legenda

- Akákoľvek cesta, spôsob akým dosiahneme cieľ.
- Metódy, ktoré používame vo výchovno-vzdelávacej činnosti.
- Príprava učiteľa na výchovno-vzdelávaciu činnosť.
- Všetky metódy, zásady, formy, prostriedky a postupy k dosiahnutiu cieľa.

Z tabuľky 1 vidíme, že odpoveď d) nám označilo až 90 % respondentov z 3-4 ročnej a 3-6 ročnej vekovej kategórie. Z vekovej kategórie 4-5 ročných detí označilo odpoveď d) 80 % respondentov a z vekovej kategórie 5-6 ročných detí zasa 70 % respondentov. Ako si môžeme všimnúť, tak odpoveď b) a c) neoznačili respondenti vekovej kategórie 4-5 a 5-6 ročných detí vôbec a respondenti 3-4 ročnej kategórie neoznačili vôbec odpoveď a) ani c). Je zrejmé, že väčšina učiteliek materských škôl vo všetkých vekových kategóriách označila odpoveď d) čo naznačuje, že učiteľky resp. respondentky chápu pojem stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti, ako všetky metódy, zásady, formy, prostriedky a postupy k dosiahnutiu cieľa, teda uberajú sa smerom chápania stratégií podľa Mirona Zelinu.

Tab. 2. Organizačné formy vo výchovno-vzdelávacom procese.

Veková kategória	Frontálna činnosť [%]	Skupinová činnosť [%]	Individuálna činnosť [%]	Činnosť vo dvojiciach [%]
3 – 4 ročné deti	35	25,5	30	9,5
4 – 5 ročné deti	27	38	26,7	8,3
5 – 6 ročné deti	28	30,5	29,5	12,5
3 – 6 ročné deti	32	30	32	6
Priemer	30,5	31	29,55	9,075

Z tabuľky 2 vyplýva, že frontálna, skupinová a individuálna činnosť je prevažne rovnako zastúpená v edukačnej činnosti vo všetkých vekových kategóriách. Najmenej využívaná je činnosť vo dvojiciach, ktorú niektorí respondenti ako naznačili v dotazníku nevyužívajú vôbec. Z tabuľky tiež môžeme povedať, že skupinová

činnosť (38 %) je najviac zastúpená a využívaná pri práci vo vekovej skupine 4-5 ročných detí. V skupine 5-6 ročných detí a 3-6 ročných detí je skupinová, individuálna a frontálna činnosť zastúpená prevažne rovnako, kde tak je aj v činnostiach vo dvojiciach, kde u 5-6 ročných detí má zastúpenie 12,5 % a u detí 3-6 ročných 6 %.

Tab. 3. Využívanie stále rovnakých stratni.

Odpoveď	3 – 4 ročné deti		4 – 5 ročné deti		5 – 6 ročné deti		3 – 6 ročné deti	
	[n]	[%]	[n]	[%]	[n]	[%]	[n]	[%]
Áno	1	10	2	20	3	30	0	0
Nie	9	90	8	80	7	70	10	100
Spolu	10	100	10	100	10	100	10	100

Väčšina respondentov uviedla, ako je to vidieť aj v tabuľke 3, že nevyužívajú stále rovnaké stratégie. Vo vekovej skupine 3-6 a 4-5 ročných detí to uviedlo 100% respondentov, u 3-4 ročných detí to uviedlo 90% respondentov a vo vekovej kategórii 5-6 ročných detí nevyužíva stále rovnaké stratégie 70% respondentov.

Tab. 4. Vyhľadávanie a skúšanie nových stratégií.

Odpoveď	3 – 4 ročné deti		4 – 5 ročné deti		5 – 6 ročné deti		3 – 6 ročné deti	
	[n]	[%]	[n]	[%]	[n]	[%]	[n]	[%]
Áno	10	100	8	80	9	90	8	80
Nie	0	0	2	20	1	10	2	20
Spolu	10	100	10	100	10	100	10	100

Tabuľka 4 nám ukazuje, že väčšina respondentov uviedla, že vyhľadáva a skúša nové inováčné stratégie a to uviedlo v priemere až 90 % respondentov, čo naznačuje, že učitelia materských škôl pôsobiaci v rozličných vekových kategóriách vyhľadáujú nové, inováčné stratégie.

Otázky, ktoré sú vyhodnotené v tabuľke 3 a 4 na seba navzájom nadväzujú. Otázkou, ktorej výsledky sú uvedené v tabuľke 3 sme u respondentov zisťovali, či využívajú stále rovnaké stratégie a v tabuľke 4, či vyhľadáujú a skúšajú nové, inováčné stratégie. Najväčší nesúlad sa ukázal pri odpovediach respondentov vo vekovej kategórii 5 – 6 ročných detí, kde v tabuľke 3 uviedli 3 respondenti, že využívajú stále rovnaké stratégie a 7 respondentov označilo, že stále rovnaké stratégie nevyužíva. V tabuľke 4 však uviedli až 9 respondenti, že vyhľadáujú a skúšajú nové, inováčné stratégie a len jeden uviedol, že inováčné stratégie nevyhľadáva. Respondenti si zrejme neuvedomili súvis medzi týmito dvomi otázkami v dotazníku a uviedli rozporuplné odpovede.

II.4 Výsledky zo štruktúrovaného pozorovania

Štruktúrované pozorovanie sme realizovali u 4 učiteliek materských škôl, ktoré učia v každej vekovej kategórii a to u každej učiteľky po tri pozorovania. Uvádzame nasledovné zistenia.

Zo štruktúrovaného pozorovania 3-4 ročných detí - sme zistili, že dominantnou stratégiou je *hra*, či už *pohybová*, *hudobno-pohybová*, *námetová* alebo *konštruktívna* a najviac sa využíva v hrách a hrových činnostiach, pohybových a relaxačných cvičeniach a pobyte vonku, ďalšou dominantnou stratégiou je metóda *vysvetlenie a zásady primeranosti, cieľavedomosti a postupnosti*, ktorá je zastúpená väčšinou vo všetkých organizačných formách denného poriadku.

Zo štruktúrovaného pozorovania 4-5 ročných detí - sme zistili, že aj tu je dominantnou stratégiou *hra*, či už *pohybová*, *hudobno-pohybová*, *námetová* alebo *konštruktívna* a najviac sa využíva v hrách a hrových činnostiach, pohybových a relaxačných cvičeniach a pobyte vonku. Ďalšou dominantnou stratégiou je metóda *rozhovor, názorná ukážka a zásada cieľavedomosti a organizačná forma skupinová a individuálna práca*, ktorá je zastúpená väčšinou vo všetkých organizačných formách denného poriadku.

Zo štruktúrovaného pozorovania 5-6 ročných detí - sme zistili, že medzi dominantné stratégie patrí hlavne metódy *manipulácia s predmetom, hra a vysvetlenie*, ktoré sa využívajú väčšinou vo všetkých organizačných formách denného poriadku.

Zo štruktúrovaného pozorovania 3-6 ročných detí - sme zistili, že medzi dominantné stratégie patrí hlavne metóda *hra* a to *pohybová, konštruktívna a námetová* a zásada *cieľavedomosti*, ktoré sa využívajú väčšinou vo všetkých organizačných formách denného poriadku.

Z vyššie uvedených výsledkov je známe, že respondenti využívajú po väčšine vo všetkých vekových kategóriách stratégiu zásady cieľavedomosti a v hrách a hrových činnostiach a pohybových a relaxačných cvičeniach rovnakú stratégiu a to metódu - hru. V edukačnej aktivite respondenti 3-4 ročnej vekovej kategórie, 4-5 ročnej vekovej kategórie a 3-6 ročnej vekovej kategórie uviedli, že u nich medzi najviac využívané stratégie patrí metóda *dramatizácia* a ďalšou spoločnou stratégiou u 4-5, 5-6 a 3-6 ročnej vekovej kategórie sú praktické činnosti a slovné metódy (*rozhovor a vysvetľovanie*). V pobyte vonku u nich spoločne dominuje stratégia metóda pozorovanie, ale aj hra (*pohybová, hudobno-pohybová*), pri odpočinku je to práca s knihou a obrazovým materiálom (*čítanie pred spánkom*) a v činnostiach zabezpečujúcich životosprávu je spoločne využívanou a dominantnou stratégiou - praktické činnosti.

II.5 Komparácia použitých metód

V našom prieskume sme použili dve metódy a to dotazník a štruktúrované pozorovanie. Obe metódy boli použité na zistenie využívania stratégií učiteľov materskej školy v závislosti od vekovej kategórie detí, v ktorých pôsobia. Aj z dotazníka aj zo štruktúrovaných pozorovaní nám vyšlo, že učitelia materských škôl najčastejšie využívajú stratégiu *hra* a to v hrách a hrových činnostiach, pohybových a relaxačných cvičeniach, edukačnej aktivite, ale aj pri pobyte vonku, hoci tam podľa dotazníka preferuje najmä *pozorovanie*, ktoré sme v štruktúrovanom pozorovaní zaznamenali len 3krát z 12 pozorovaní. Naopak podľa štruktúrovaného pozorovania nie je v popredí len jedna stratégia, ktorá by bola najpoužívanejšia. Počas pozorovania sme sa stretli s viacerými využívanými stratégiami ako napríklad *pohybová hra, vysvetlenie, názorná ukážka, pozorovanie* a pod. Pri štruktúrovanom pozorovaní sme zistili, že často využívanou stratégiou je aj *vysvetlenie, manipulácia s predmetom,*

rozhovor a primeranosť. Stratégie rozhovor a vysvetlenie boli častejšie označené aj v dotazníku, na rozdiel od manipulácie s predmetom, ktorá bola napísaná minimálne.

III. Záver

Stratégie edukačnej činnosti sú súčasťou každého výchovno-vzdelávacieho procesu. Poukázali sme na chápanie tohto pojmu u rôznych autorov, ale snažili sme sa aj zistiť chápanie tohto pojmu u učiteľov materských škôl. Zistovali sme aj využívanie stratégií učiteľmi rôznych vekových kategórií detí, v ktorých pôsobia. U učiteľov všetkých vekových skupín detí sa objavovali zväčša rovnaké stratégie. Venovali sme pozornosť aj percentuálnemu zastúpeniu organizačných foriem vo výchovno-vzdelávacom procese, čoho výsledkom bola skutočnosť, že učitelia frontálnu, individuálnu a skupinovú formu využívajú vo svojej edukačnej činnosti približne rovnako. S viditeľným rozdielom je najmenej využívaná činnosť vo dvojiciach, ktorá by sa mohla viac integrovať do edukačného procesu v materskej škole. Z prieskumu nám vyplynuli tieto odporúčania pre prax:

- venovať pozornosť a využívať vo svojom výchovno-vzdelávacom procese všetky organizačné formy a to nielen skupinovú, frontálnu, individuálnu, ale aj činnosť vo dvojiciach,
- vyhľadávať a skúšať nové, inovatívne stratégie v edukačnom procese,
- aplikovať rôzne stratégie v organizačných formách denného poriadku.

Bibliografia

- Valachová D., (2011), Stratégie výchovno-vzdelávacích činností – metódy, zásady a stratégie. In *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Ministerstvo Školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, s. 32-36.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zelina M., (2007), *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, s. 5-20.

Monika BOBÁKOVÁ¹, Miriam SLAVKOVSKÁ², Ivan ROPOVIK¹,
Ján FERJENČÍK², Iveta KOVALČÍKOVÁ¹

¹Prešovská univerzita v Prešove, ²Univerzita Pavla Jozefa Šafárika

EXEKUTÍVNE FUNKCIE ŽIAKOV VO VZŤAHU K EMOČNEJ KONTROLE HODNOTENEJ UČITEĽMI

Keywords: teacher, executive functions, emotional control

Abstract: Parallel development of executive functioning and emotional control is of substantive importance in coping with increasing curricular demands of upper grades in elementary school. This paper deals with interrelations of executive functions and emotional control, an issue not sufficiently explained yet. The sample comprised 54 children aged between 9 and 10. The study was focused on executive function of inhibition, shifting, fluency and working memory. Emotional control in children was assessed by the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). Assumptions were confirmed only in part, the results are discussed with regard to the specifics of teacher's assessment of general pupil's population.

Kľúčové slová: učiteľ, exekutívne funkcie, emočná kontrola

Abstrakt: Významnú úlohu v sociálnej adaptácii pri prechode na druhý stupeň základnej školy zohráva paralelný rozvoj exekutívnych funkcií a schopnosti sebaregulácie. Príspevok sa venuje vzájomným vzťahom exekutívnych funkcií a emočnej kontroly, ktoré v súčasnosti nie sú dostatočne objasnené. Výskumnú vzorku tvorí 54 žiakov bežnej populácie vo veku 9-10 rokov. V rámci exekutívnych funkcií je príspevok zameraný na úroveň inhibície, mentálneho prepájania, kognitívnej flexibility a pracovnej pamäte. Emočná kontrola žiakov bola zisťovaná dotazníkom BRIEF prostredníctvom hodnotenia učiteľmi. Predpoklady boli potvrdené iba čiastočne, výsledky sú diskutované vzhľadom k špecifikám hodnotenia žiakov bežnej populácie ich triednymi učiteľmi.

I. Úvod

Príspevok vznikol v súvislosti s riešením projektu APVV-0281-11 *Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa*

Obdobie prestupu na druhý stupeň základnej školy je spojené so zvýšenými nárokmi na adaptáciu a výkon žiaka. Stretáva sa s novými vyučovacími predmetmi, väčším rozsahom učiva, novými učiteľmi, prípadne kolektívom triedy. Pre úspešné zvládnutie danej situácie je potrebná zvýšená sebaregulácia, ktorú možno široko definovať ako na cieľ zamerané správanie zahŕňajúce procesy stanovenia si cieľa, plánovania, motiváciu pri dosahovaní cieľa a vôľu vytrvať. Je výsledkom vývinu kognitívnych funkcií a emocionality. Emocionálny vývin zahŕňa rozvoj schopnosti cítiť, rozumieť a rozlišovať postupne zložitejšie emócie. Mení sa obsah, priebeh, trvanie, spôsob prežívania i vonkajší prejav citov. V rámci sociálnej interakcie je nutné zo strany dieťaťa kontrolovať svoje emocionálne reakcie a prispôbovať sa požiadavkám a pravidlám okolia. Táto sebakontrola predstavujúca užšie vymedzenie sebaregulačných mechanizmov spájaná s potláčaním impulzov, sa bezprostredne

vzťahuje na kontrolu a prepájanie pozornosti, inhibíciu dominantných procesov ako aj schopnosť neustáleho prehodnocovania dostupných informácií, čo je spájané s kognitívnou flexibilitou a pracovnou pamäťou a bezprostredne tak súvisí s konceptom exekutívnych funkcií.

II. Exekutívne funkcie

Exekutívne funkcie sa čoraz častejšie stávajú predmetom mnohých štúdií, ako v oblasti neurovied, tak aj v psychológii a pedagogike. Vo všeobecnosti sa exekutívne funkcie považujú za kľúčové pre úspešné fungovanie jedinca. Obvykle pod týmto pojmom rozumieme vyššie kognitívne procesy, vedúce ku realizácii cieľného správania (Lezak et al., 2004). Exekutívne funkcie sú nevyhnutné v situáciách zahŕňajúcich plánovanie a rozhodovanie, opravu chýb, iniciáciu nových úloh, riešenie situácií predstavujúcich nebezpečenstvo, potrebu prekonať silnú návykovú reakciu (Hughes, Graham, 2002, Koukolík 2012). Ide o multioperačný systém, ktorý organizuje a reguluje ľudské správanie, umožňuje samostatné a účelné jednanie (Preiss, Kučerová, a kol., 2006). Brown (2009) metaforicky prirovnáva exekutívne funkcie k dirigentovi orchestra, či funkcii manažmentu v obchodnej spoločnosti. Exekutívne funkcie nepracujú samostatne, zapájajú sa v spolupráci s inými kognitívnymi funkciami (Denckla 2005). Zahŕňajú napríklad schopnosť potlačiť určité správanie, prepínať medzi úlohami, plánovať spôsob vyriešenia problému alebo generovať verbálne či neverbálne psychické produkty (Anderson, 2002). V roku 1994 na konferencii venovanej tejto problematike bolo vymedzených šesť oblastí exekutívneho fungovania, ktoré zahŕňajú: 1) sebareguláciu, 2) sekvencovanie správania, 3) flexibilitu, 4) inhibíciu, 5) plánovanie a 6) organizáciu správania (Eslinger, 2005)

Hoci existuje značná diskrepancia v exaktnom definovaní komponentov exekutívnych funkcií, definície sa zhodujú v jednom a to, že exekutívne funkcie tvoria schopnosti nutné k vyriešeniu komplexných úloh (Zelazo, Frye, 1998).

Pre žiaka v školskom prostredí sú kľúčovými práve schopnosti aktívne zamerať pozornosť, cielene ju presunúť a potlačiť nežiaduce a rušivé impulzy. Exekutívne funkcie sú tak významným prediktorom školského úspechu žiaka. Tieto schopnosti sa vyvíjajú spolu s ostatnými kognitívnymi funkciami a súvisia s celkovou zrelosťou centrálného nervového systému dieťaťa. Exekutívne funkcie sa začínajú objavovať v prvých rokoch života, naplno sa rozvíjajú v období dospievania a klesajú s prirodzeným procesom starnutia (Siqueira et al, 2010). Jedným z citlivých období je práve dospievanie, tu autori poukazujú na rozdiely v rozvoji exekutívnych funkcií u žiakov medzi 8 a 12 rokom a to s ohľadom na rodové rozdiely. Napríklad Anderson et al, (2001) poukázali na lepšiu kognitívnu flexibilitu u dievčat ako u chlapcov. Podobné výsledky boli zistené aj v schopnosti plánovania a prepájania pozornosti a činnosti. Bayer a Hausmann (2009) sú toho názoru, že uvedené rozdiely spôsobujú hormonálne zmeny, ktoré u dievčat nastupujú skôr. Na druhej strane Caviness et al. (1996) vidia dôvod rozdielov v mielinizácii mozgu, ktorá je u dievčat o 10% vyššia. V niektorých výskumoch sa však rodové rozdiely v exekutívnych funkciách nepotvrdili (napr. Welsh et al., 1991), prípadne sa potvrdili iba vo verbálnej fluencii (napr. Levin et al., 1991), čo súhlasí so všeobecným poznatkom, že ženy majú lepšie verbálne schopnosti, než muži. Rodové rozdiely v exekutívnych funkciách sú vo

výskumoch všeobecne skôr opomínané, pričom výsledky takýchto výskumov majú svoje opodstatnenie. A to najmä pri výchove a vzdelávaní, kedy pedagógovia prístupujú k dievčatám a chlapcom často diferencovaným spôsobom, čo môže byť spôsobené rozdielnym ponímaním učebného obsahu dievčatami a chlapcami, alebo ich odlišným vnímaním pedagógom. Na relevantnosti tu naberá otázka objektivity a opodstatnenosti rozdielného pohľadu a prístupu pedagóga ku dievčatám a ku chlapcom, respektíve špecifikácie rodovo rozdielných oblastí.

III. Exekutívne funkcie a emočná kontrola

Vzťah emócií a kognícií je predmetom skúmania už mnoho rokov, avšak dodnes nie sú súvislosti medzi týmito fenoménmi dostatočne jasné. Emočná kontrola, teda schopnosť modulovať, či vhodne zmierňovať emocionálne reakcie a odpovede, ako ju chápu Gioia et al. (2000) je súčasťou emočnej regulácie a s kognitívnymi procesmi úzko súvisí. Vysoká intenzita určitých emócií môže blokovat' niektoré kognitívne procesy v záujme rýchlej reakcie na zmenu, či nebezpečenstvo. Na druhej strane však emócie poskytujú dôležité informácie o prostredí a situácii, ktoré môžu pomôcť rozhodovaniu, riešeniu problémov, zameraniu pozornosti, či zapamätaniu si vhodných informácií. Nader-Grosbois (2011) radí kognitívne procesy medzi faktory ovplyvňujúce vývin emočnej regulácie. V tejto súvislosti dáva do pozornosti exekutívne funkcie ako inhibíciu či plánovanie, ktoré by mohli pomôcť regulovať a kontrolovať emócie jedinca. Zelazo a Cunningham (2007) definujú vzťah emočnej regulácie a exekutívnych funkcií ako navzájom sa ovplyvňujúce procesy rôznym spôsobom v závislosti od situácie a problému, ktorý sa má riešiť. Konkrétne rozlišovali medzi problémami každodennými a tými, ktoré sú pre dieťa nové a teda stresujúcejšie. Podobný pohľad na vzťah exekutívnych funkcií a emočnej regulácie či kontroly majú Ursache et al. (2013), podľa ktorých tento vzťah závisí od reaktivity jedinca. Ako uvádzajú autori, vyššiu mieru exekutívnych funkcií majú emočne reaktívnejší jedinci s vyššou mierou emočnej regulácie. Emočná regulácia však nie je vo vzťahu k exekutívnym funkciám v prípade nižšej reaktivity negatívnych emócií. Isté rozdiely v reaktivite môžeme vidieť napríklad v rodových rozdieloch. Podľa zistení viacerých autorov (napr. Carter et al., 2003; Zahn-Waxler et al. 2008 a i.) sú dievčatá emočne expresívnejšie než chlapci, pričom najčastejšie prejavujú internalizované emócie ako vina, smútok, strach. Na druhej strane, chlapci pri emočnej expresii, ktorá je nižšia než u dievčat, prejavujú externalizované emócie ako hnev a zlosť (Zahn-Waxler et al., 2008). V našom výskume nás preto zaujímal bližší pohľad na vzťah exekutívnych funkcií a emočnej kontroly aj prostredníctvom rodu.

Z exekutívnych funkcií nás zaujímali najmä inhibícia, shifting, pracovná pamäť, a verbálna a figurálna fluencia. Inhibícia, shifting a pracovná pamäť sú často ovplyvňované prežívaním najmä negatívnych emócií. Primárnou evolučnou funkciou emócií je zachovanie života a integrity jedinca, pričom sú vyššie kognitívne funkcie často blokované. Gyurak et al. (2009) zistila vzťah emočnej regulácie a verbálnej fluencie, ktorá je často spájaná s vysokou všeobecnou inteligenciou.

Cieľom výskumu bolo empiricky overiť vzťah vybraných exekutívnych funkcií a emočnej kontroly. Zaujímalo nás nakoľko sa emočná kontrola podieľa na variabilite exekutívnych funkcií žiaka. Pozornosť sme venovali tiež rodu ako premennej, s ktorou

sa spája istá miera emočnej reaktivity, konkrétne nás zaujímal vzťah exekutívnych funkcií a rodu v súčinnosti s emočnou kontrolou.

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 54 žiakov vo veku 9 až 10 rokov, z toho 33 dievčat a 21 chlapcov. Priemerný vek bol 9,4 roka. Údaje boli zbierané psychológmi na základných školách Prešovského a Košického kraja. Do výskumu boli taktiež zapojení triedni učitelia vyššie uvedených žiakov. Konkrétne 10 učiteľov s rôznou dĺžkou praxe.

Nástroje výskumu

Na meranie exekutívnych funkcií bol použitý **The Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS)** od autorov Delis et al., (2001), ktorý je zatiaľ jedinou dostupnou štandardizovanou batériou na komplexné hodnotenie exekutívnych funkcií. Slovenská verzia D-KEFS (preložená, modifikovaná a pripravená k štandardizácii) obsahuje 8 samostatných testov hodnotiacich širokú škálu exekutívnych funkcií vo verbálnych aj neverbálnych komponentoch. Pre účely nášho výskumu boli vybrané nasledujúce testy:

- Na hodnotenie flexibility myslenia a mentálneho prepínania bol použitý **Test cesty** – modifikácia známeho testu Trail-Making Test, konkrétne podmienka striedania číslíc a písmen, kde je úlohou kresliť cestu striedavým spájaním radu číslíc a písmen abecedy.
- Na hodnotenie plynulosti myslenia boli použité dva testy. Na hodnotenie verbálnej fluencie bol použitý **Test verbálnej fluencie** – konkrétne subtest fluencie písmen, kde je úlohou vymenovať v stanovenom časovom limite, čo najviac slov na podnetové písmeno. Neverbálne fluencia bola hodnotená **Testom figurálnej fluencie**, kde je úlohou dieťaťa vytvoriť v časovom limite z prázdnych (plných) krúžkov čo najviac rôznych obrazcov.
- Schopnosť inhibovať zautomatizované reakcie bola hodnotená **Testom interferencie farieb a slov** – modifikácia Stroopovho testu, využitý bol subtest inhibícia, kde dochádza k interferencii medzi kognitívnymi procesmi čítania a rozpoznávania farieb. Úlohou je menovať farby, pričom text a jeho farebné prevedenie sa líši.

Na hodnotenie pracovnej pamäte bol použitý subtest obrátené číselné rady z batérie na meranie kognitívnych schopností **Woodcock-Johnson** medzinárodná edícia (WJ-IE slovenská edícia) (Ruef et al., 2001). Úlohou je spätne menovať postupne zvyšujúci sa rad číslíc.

Úroveň emočnej kontroly bola zisťovaná prostredníctvom subškály emočná kontrola z metodiky na hodnotenia exekutívnych funkcií **Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)** od autorov Gioia et al. (2000). Škála obsahuje 86 položiek sýtiacich 8 samostatných subškál pre hodnotenie rôznych aspektov exekutívnych funkcií. Informácie o správaní žiaka poskytovali v našom výskume triedni učitelia, ktorý na trojbodovej škále vyjadrovali frekvenciu výskytu určitého správania.

Výsledky a interpretácia

Na vzťah medzi emočnou kontrolou a rodom s exekutívnymi funkciami sme sa pozreli prostredníctvom Pearsonovho korelačného koeficientu (tab. 1). Významný pozitívny vzťah sa preukázal medzi emočnou kontrolou a pracovnou pamäťou, rovnako aj medzi emočnou kontrolou a fluenciou písmen, či prepínaním medzi podnetmi.

Tab. 1. Korelácie medzi emočnou kontrolou, rodom a exekutívnymi funkciami.

	Pracovná pamäť	Inhibícia	Fluencia písmen	Figurálna fluencia	Prepínanie
Emočná kontrola	,214*	-,023	,253*	-,018	,237*
Rod	,072	,039	,091	-,004	-,038

$p < 0,05$

Mohli by sme povedať, že čím viac má žiak podľa učiteľa emócie pod kontrolou, tým viac vecí dokáže udržať v pracovnej pamäti, rovnako tak dokáže vyprodukovať viac verbálnych produktov a relatívne rýchlo prechádzať z úlohy na úlohu. Tieto vzťahy však platia len do istej miery, vzhľadom k tomu, že korelácie boli aj napriek ich významnosti veľmi slabé.

Vzťah medzi rodom a exekutívnymi funkciami sa nepotvrdil, teda nezistili sme rozdiel medzi chlapcami a dievčatami vo vybraných exekutívnych funkciách.

Následne sme sa bližšie pozreli na vzťahy medzi premennými pomocou regresnej analýzy, ktorá nám hovorí nakoľko sa premenné ako rod a emočná kontrola podieľajú na variabilite a rozsahu jednotlivých exekutívnych funkcií. Výsledky uvádzame v tabuľkách 2 až 4.

Uvádzame výsledky so závislými premennými pracovná pamäť, fluencia písmen, a figurálna fluencia. Regresné modely s inhibíciou a prepínaním medzi úlohami ako závislými premennými reprezentovali výsledky veľmi podobné nižšie uvedeným regresným modelom, preto sme ich už v tabuľkách neuvádzali.

Tab. 2. Regresný model pomocou metódy stepwise s pracovnou pamäťou ako závislou premennou.

	B	β	t	p
Step 1 Pracovná pamäť ($F_{\text{total}}(2,49) = 1,189$; $p = ,312$); $R^2 = ,041$				
Emočná kontrola	,62	,19	1,45	,152
Rod	1,39	,04	,34	,728
Step 2 Pracovná pamäť ($F_{\text{total}}(3,49) = 2,313$; $p = ,134$); $R^2 = ,039$				
Emočná kontrola	2,09	,64	1,98	,062
Rod	12,29	,40	1,50	,139
Emočná kontrola*Rod	-,92	-,64	-1,52	,134

Tab. 3. Regresný model pomocou metódy stepwise s fluenciou písmen ako závislou premennou.

		B	β	t	p
Step 1	Fluencia písmen ($F_{\text{total}}(2,50) = 1,910$; $p = ,159$); $R^2 = ,075$				
	Emočná kontrola	,273	,240	1,696	,097
	Rod	1,213	,107	,754	,454
Step 2	Fluencia písmen ($F_{\text{total}}(3,50) = 1,460$; $p = ,366$); $R^2 = ,232$				
	Emočná kontrola	-,195	-,171	-,423	,674
	Rod	-2,832	-,249	-,826	,412
	Emočná kontrola*Rod	,298	,590	1,208	,232

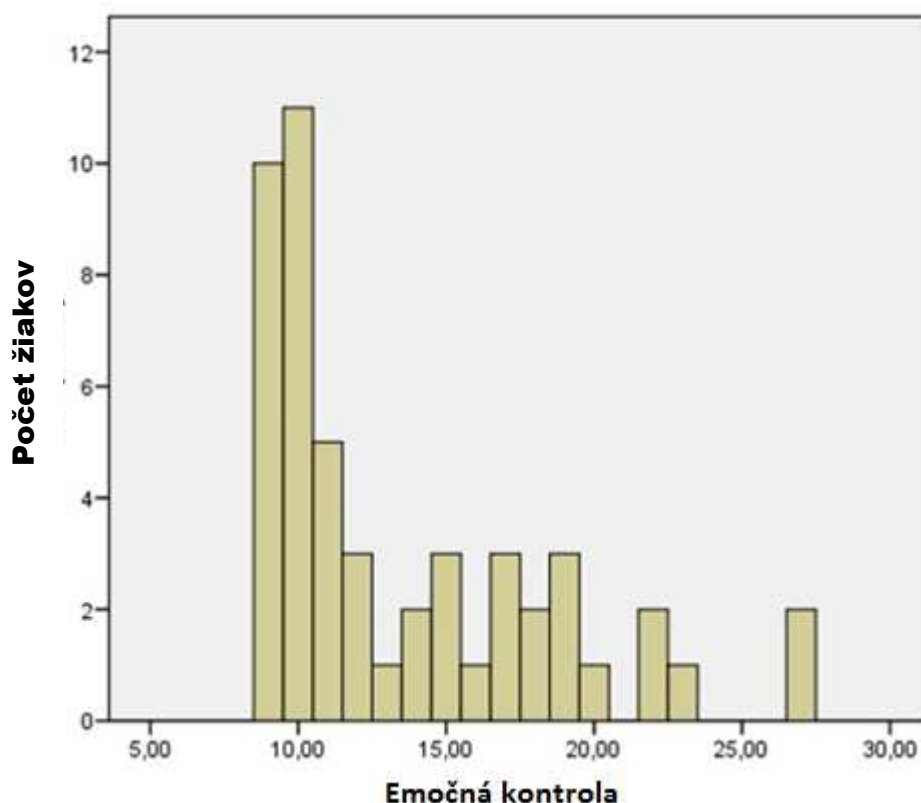
Tab. 4. Regresný model pomocou metódy stepwise s figurálnou fluenciou ako závislou premennou.

		B	β	t	p
Step1	Figurálna fluencia ($F_{\text{total}}(2,50) = ,073$; $p = ,929$); $R^2 = ,003$				
	Emočná kontrola	-,009	-,011	-,078	,939
	Rod	-,422	-,053	-,363	,719
Step 2	Figurálna fluencia ($F_{\text{total}}(3,50) = ,568$; $p = ,455$); $R^2 = ,012$				
	Emočná kontrola	-,290	-,365	-,742	,462
	Rod	-2,847	-,359	-,832	,410
	Emočná kontrola*Rod	,178	,507	,754	,455

V jednotlivých regresných modeloch je možné vidieť nevýznamný podiel emočnej kontroly a rodu na jednotlivých exekutívnych funkciách. Uvedené regresné modely celkovo navyše vysvetľovali len malé percento variancie, teda premenné ako rod a emočná kontrola sa podľa týchto modelov na rozsahu jednotlivých exekutívnych funkcií podieľali nanajvýš v siedmich percentách. Mohli by sme konštatovať, že manifestovaná emočná kontrola, tak ako ju vnímali učitelia, má len malú súvislosť s výškou exekutívnych funkcií žiakov meraných objektívnymi testami.

Avšak do úvahy pripadá aj ďalšie možné vysvetlenie, ktoré spočíva v rozložení odpovedí dotazníka BRIEF, ktorý vyplňali učitelia (graf 1). Ich hodnotenia žiakov spočívali v označovaní najčastejšie najnižšej hodnoty na trojstupňovej škále, čím väčšina žiakov získavala najnižšie hrubé skóre a to 9 až 10 (po sčítaní deviatich položiek týkajúcich sa emočnej kontroly). Učitelia teda hodnotili väčšinu žiakov bez rozdielu ako emočne stabilných s vysokou schopnosťou regulovať emočné reakcie. Nízka variabilita hodnôt predstavuje značné obmedzenie v prijatí jednoznačných záverov v prípade vzťahu emočnej kontroly a exekutívnych funkcií.

Graf 1. Rozloženie odpovedí učiteľmi v položkách emočnej kontroly dotazníka BRIEF.



III. Záver

Výskum emócií a kognícií má dlhoročnú tradíciu. Ich vzájomná súvislosť je nepopierateľná, avšak vzhľadom na vysokú subjektivitu oboch konštruktov sú špecifiká tohto vzťahu dodnes nie celkom jasné. Súčinnosť emócií a kognícií môžeme badať aj vo vyučovacom procese, kedy tak prijímanie, ale najmä preukazovanie vedomostí často sprevádzajú pozitívne, či negatívne emocionálne reakcie. Žiaci v školách by preto mali byť vyučovaní a vedení nie len po stránke kognitívnej či vedomostnej, ale aj po stránke afektívnej či emočnej. Informácie z oboch dimenzií môžu žiakovi pomôcť v úspešnej adaptácii na prostredie, v riešení problémov, či v motivácii.

Výsledky nášho výskumu nepotvrdili priamy vzťah emočnej kontroly a exekutívnych funkcií. Jedným z vysvetlení je to, že vzťah týchto konštruktov nie je lineárny, podobne ako pôsobí stres na pracovný výkon, ktorého krivka je v tvare obráteného U. Teda k lepšiemu pracovnému výkonu človek potrebuje istú mieru stresu, avšak nadmerný stres výkon znižuje. Predpokladáme tiež rozdiel v závislosti od skutočnosti, či žiak prežíva pozitívne, alebo negatívne emócie. Pre ďalší výskum by však bolo potrebné zamerať sa aj na dotazník BRIEF, ktorý sa primárne používa v klinickej oblasti, kde je podozrenie na poruchu exekutívnych funkcií a s nimi spojených kognitívnych procesov. Tam sa tento nástroj preukázal ako prínosný, avšak jeho použitie na hodnotenie žiakov bežnej populácie ich učiteľmi sa ukazuje byť diskutabilné. Dôvodom môže byť na jednej strane nízka motivácia učiteľov hodnotiť deti normálnej populácie, na druhej strane malý rozsah odpovedovej stupnice (trojbodová), ktorá nedostatočne diferencuje takýto typ populácie.

V našom výskume taktiež neboli potvrdené rozdiely v exekutívnych funkciách medzi chlapcami a dievčatami. Výsledok súhlasí so závermi štúdie Welsh et al. (1991). Výskumy potvrdzujúce rodové rozdiely v kognitívnej oblasti sú orientované skôr na obdobie dospievania, kde sa pod vplyvom fyziologických zmien väčšmi prejavujú aj zmeny v kognitívnej oblasti.

V nasledujúcom výskume sa pokúsime odstrániť vzniknuté predpokladané obmedzenia výskumu, čím by sme chceli prispieť k lepšiemu pochopeniu skúmanej problematiky s prínosom vo vyučovacom procese ako aj v samotnom učení sa žiakov.

Bibliografia

- Anderson P., (2002), *Assessment and development of executive function during childhood*. Child Neuropsychology 8, p. 71-82.
- Anderson V. A., Anderson P., Northam E., Jacobs R., Catroppa C., (2001), *Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample*. Developmental Neuropsychology, 20, p. 385-406.
- Bayer U., Hausmann M., (2009), *Estrogen therapy effects right hemisphere functioning in postmenopausal women*. Hormones and Behavior, 55, p. 228-234.
- Brown T. E., (2009), *ADD/ADHD and impaired executive function in clinical practice*. Current Attention Disorder Reports, 1, 37-41.
- Carter A. S., Briggs-Gowan M. J., Jones S. M., Little T. D., (2003), *The infant-toddler social and emotional assessment (ITSEA): Factor structure, reliability, and validity*. Journal of Abnormal Child Psychology, 31, p. 495-514.
- Caviness V. S. Jr., Kennedy D. N., Richelme C., Rademacher J., Filipek P. A., (1996), *The human brain age 7-11 years: a volumetric analysis based on magnetic resonance images*. Cerebral Cortex, 6, p. 726-736.
- Delis D. C., Kaplan E., Kramer J. H., (2001), *Delis-Kaplan Executive Function System: Technical Manual*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment Company.
- Denckla M. B., (2005), *A theory and model of executive function: A neuropsychological perspective*. In G. R. Lyon, N. A. Krasnegor, (Eds.), *Attention, memory, and executive function*. Baltimore: P. H. Brookes, p. 263-278.
- Eslinger P. J., (2005), *Conceptualizing, describing, and measuring components of executive function: A summary*. In G.R. Lyon, N. A. Krasnegor, (Eds.), *Attention, memory, and executive function*. Baltimore: P. H. Brookes, p. 367-395.
- Gioia G. A., Isquith P. K., Guy S. C., Kenworthy L., (2000), *BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function: Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- 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, 9, 2, p. 144-152.
- Hughes C., Graham A., (2002), *Measuring Executive functions in childhood: Problems and Solutions?* Child and Adolescent Mental Health, 7, p. 131-142.
- Koukolík F., (2012), *Lidský mozek. Funkční systémy. Norma a poruchy*. Český Těšín, Galén.
- Levin H. S., Culhane K. A., Hartmann J., Evankovich K., Mattson A. J., Harward H., Ringholz G., Ewing-Cobbs L., Fletcher J. M., (1991), *Developmental changes in performance on tests of purported frontal lobe functioning*. Developmental Neuropsychology, 7, p. 377-395.
- Lezak M. D., Howieson D. B., Loring D. W., (2004), *Neuropsychological assesment*. New York: Oxford University Press.
- Nader-Grosbois N., (2011), *Self-Regulation, Dysregulation, Emotion Regulation and Their Impact on Cognitive and Socio-Emotional Abilities in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders*. In Williams, T. (Ed.), *Autism Spectrum Disorders- From Genes to Environment*. Rijeka: InTech, p. 243-286.
- Preiss M., Kučerová H., a kol. (2006), *Neuropsychologie v psychiatrii*. Praha: Grada Publishing.

- 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*. *Psychology & Neuroscience*, 3, p.189–194.
- Ursache A., Blair C., Stifter C., Voegtline K., (2013), *Emotional Reactivity and Regulation in Infancy Interact to Predict Executive Functioning in Early Childhood*. *Developmental Psychology*, 49, 1, p. 127-137.
- Welsh M. C., Pennington B. F., Groisser D. B., (1991), *A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children*. *Developmental Neuropsychology*, 7, p. 131–149.
- Zahn-Waxler C., Shirtcliff E. A., Marceau K., (2008), *Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology*. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, p.1-29.
- Zelazo P. D., Frye D., (1998), *Cognitive complexity and control. The development of executive function in childhood*. *American Psychological Society*, 7, p. 121-125.
- Zelazo P. D., Cunningham W., (2007), *Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation*. In J. Gross, (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford, p. 135-158.

Beata Lisowska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

OD POEZJI DO SYMBOLIKI BARWY ŻÓLTEJ, CZYLI O INTEGRACJI KSZTAŁCENIA LITERACKIEGO Z JĘZYKOWYM

Key words: literary education, linguistic education, colours, prototypes, phraseology

Abstract: This article presents the problem of yellow color symbolism and its major tones. Indicated literature and collocations and proverbs, whose analysis can bring students to grasp the symbolism of yellow and its color variations. These treatments will allow students to understand the nature of the yellow and it follows from this that the phraseological material no fixed relationships yellow of its two basic references prototype - the sun and autumn. In contrast, this color has a connectivity with the names of body parts and names of emotions. In phrasemes yellow symbolizes the negative values of illness, fatigue, age, anger, anger, jealousy. Completely ignored was the second aspect of yellow: heat and light. This begs the conclusions that the linguistic picture of the yellow is primarily shaped by the pattern of autumn associated with dieback of vegetation. In turn, gold is associated with wealth and abundance, although it can also symbolize greed, bribery, rollicking lifestyle. The viewer about the connotation of yellow and gold will be useful to students in the interpretation of literary and arts.

Słowa kluczowe: kształcenie językowe, kształcenie polonistyczne, frazeologia, barwy, prototypy, praca z tekstem

Abstrakt: W niniejszym artykule poruszono problem symboliki barwy *żółtej* i jej najważniejszych odcieni. Wskazano literaturę przedmiotu oraz związki frazeologiczne i przysłowia, których analiza może przybliżyć uczniów do uchwycenia symboliki *żółtego* oraz jego wariantów kolorystycznych. Zabiegi te pozwolą uczniom na zrozumienie specyfiki *żółci*, a wynika ona z tego, że w materiale frazeologicznym nie ma utrwalonych związków *żółtego* z jego dwiema podstawowymi referencjami prototypowymi – słońcem i jesienią. Natomiast kolor ten wykazuje łączliwość z nazwami części ciała i z nazwami emocji. We frazeologizmach *żółty* symbolizuje negatywne wartości: chorobę, zmęczenie, starość, gniew, złość, zazdrość. Zupełnie pominięty został ten drugi aspekt *żółtego*: ciepła i światła. To nasuwa wnioski, że językowy obraz *żółtego* został przede wszystkim ukształtowany przez wzorzec jesieni związanej z zamieraniem roślinności. Z kolei *złoty* utożsamiany jest z bogactwem i dostatkiem, chociaż może również symbolizować chciwość, przekupstwo, hulaczczy tryb życia. Widza na temat konotacji *żółtego* i *złotego* będzie uczniom przydatna w interpretacji utworów literackich i plastycznych.

1. Symbolika barwy żółtej

Niniejszy artykuł może stanowić odpowiedź, jak w innowacyjny sposób podejść do kształcenia językowego oraz interpretacji teksów kultury. Na ogół w kształceniu polonistycznym grubą linią oddziela się kwestie językowe od tzw.

literackich, co wydaje się zupełnie nieuzasadnione, choćby z tego względu, że podstawowym „budulcem” tekstu jest język. Zatem nie można tych kwestii ujmować osobno, tworzyć sztucznych podziałów. Umiejętne połączenie tych zagadnień postawi ucznia w roli badacza, który poprzez eksplorację materiału językowego dotrze do znaczeń wpisanych w tekst lub dzieło plastyczne. Przykład wykorzystania wiedzy z zakresu języka zostanie pokazany na przykładzie konstrukcji z nazwą barwy *żółtej*.

Barwy ze względu na bogate konotacje są podstawowym środkiem wyrazu w sztukach plastycznych, ale również stają się niezastąpionym tworzywem budowania arcyzmu w utworach literackich, a w zwłaszcza poetyckich. Uczniowie bardzo często nie potrafią odczytywać znaczeń zapisanych w tego typu tekstach kultury, ponieważ ich wiedza na temat symboliki barw ogranicza się do ogólnikowych stwierdzeń. Stąd też wydaje się, że ciekawym rozwiązaniem metodycznym byłoby połączenie interpretacji utworów literackich, w których operuje się semantyką barw, z analizą materiału leksykograficznego zawierającego połączenia wyrazowe z określoną nazwą koloru. Wielu językoznawców zgodnie podkreśla i zwraca szczególną uwagę na fakt, że tego typu konstrukcje są najbardziej charakterystyczną częścią leksyki w każdym języku i dlatego też dzięki nim można dotrzeć do językowego obrazu świata, co potwierdziły badania prowadzone w tym zakresie (Pajdzińska, 1994, s. 86). Pokazują one, że zwłaszcza frazeologizmy oraz przysłowia są „nie tylko wiernym zapisem codziennych obserwacji i doświadczeń ludzi, lecz także utrwalają zachowania kulturowe pewnej wspólnoty” (Pajdzińska, 1999, s. 99). Katarzyna Mosiołek-Kłosińska konstatuje, iż „we frazeologizmach utrwalone są przeważnie te cechy przedmiotów, które zostały uznane przez użytkowników języka za najważniejsze, za charakterystyczne dla nich” (1999, s. 99).

Należy zaznaczyć, że liczne odwołania do barwy *żółtej* znajdują się w poezji Haliny Poświatowskiej, stąd też warto przy analizie i interpretacji jej wierszy z młodzieżą gimnazjalną lub licealną zwrócić uwagę na znaczenia, jakie przypisuje autorka właśnie tej barwie w różnych kontekstach. Czytanie jej wierszy powinno być poprzedzone samodzielnym poszukiwaniem przez uczniów informacji na temat *żółtej* barwy w literaturze z zakresu malarstwa i symboli kultury.

Lektura ta z pewnością pozwoli uczniom na sformułowanie wniosków, że *żółty* zajmuje ważne miejsce wśród barw chromatycznych. W malarstwie wraz z *czzerwienią* i *błękitem* zaliczany jest do trzech kolorów podstawowych, z których można otrzymać każdą barwę tęczy. Poza tym *żółta* barwa była już rozpowszechniona u ludzi pierwotnych, stając się symbolem stron świata i pory roku.

Należy jednak podkreślić, że *żółty* jest najbardziej ambiwalentną barwą spośród barw podstawowych. Na ogół łączy się ją ze słońcem, a co za tym idzie z ciepłem i jasnością. W niektórych regionach Europy *żółty*, podobnie jak gdzie indziej *czzerwony*, uchodził za oznakę miłości i płodności, co symbolizowało *żółte* jajko. Asocjacje *żółtego* z miłością, a zarazem jego ambiwalencja, uwidaczniają się już od starożytności, w której kolor ten symbolizował pierwotnie rozkosz miłosną. Stąd też z jednej strony uchodził za barwę weselną, a z drugiej strony stał się symbolem rozwiązłości (Gross, 1990, s. 130).

Maria Rzepińska zwraca uwagę, że początkowo kolor *żółty* miał wartość pozytywną w ocenie teologów, ale z czasem doszło do jego przewartościowania i zaczął być uważany za symbol zdrady i fałszu. Te negatywne konotacje *żółtego*

uwidoczniły się mocno w malarstwie religijnym, w którym przedstawiano chociażby Judasza ubranego właśnie w *żółte* szaty (Rzepińska, 1996, s. 172-173). Autorka wyjaśnia, że do takiego „upadku” tej barwy doszło być może za sprawą emblematyki Maurów hiszpańskich. Stąd też z czasem kolor *żółty* stał się znakiem napiętnowanych społeczności: heretyków, innowierców czy Żydów, których zmuszano do noszenia *żółtej gwiazdy*.

Ten krótki rys przedstawiający, jakie znaczenie przypisywano barwie *żółtej* w kulturze, pokazuje, że kolor ten kryje w sobie wiele sprzeczności i łączony jest zarówno z pozytywnymi jak i negatywnymi wartościami. W świetle tych danych tym ciekawsze jawi się pytanie o status owej barwy w obrębie utrwalonych połączeń wyrazowych w języku polskim.

2. Referencje prototypowe

Człowiek ma w swej świadomości bardzo silnie zakodowany związek pomiędzy *żółtą* barwą i słońcem. Prawdopodobnie tę daję się zauważyć we wszystkich kulturach, w których pojawia się nazwa *żółty* na oznaczenia barwy. Bez wątpienia można więc przyjąć, że referencją prototypową dla *żółtego* jest słońce (Wierzbicka, 1999, 431-432). R. Tokarski (1995), po analizie tekstów artystycznych, proponuje, by dodatkowo, w naszej strefie klimatycznej, dla *żółtego* przyjąć jeszcze jeden model – tj. jesień z *żółknącymi* liśćmi, z zamierającą przyrodą, zwiastującą nadejście zimy, czyli „brzydką” jesień, pozbawioną słońca i ciepła.

Ekscerpca materiału leksykograficznego polszczyzny pod tym kątem przynosi zaskakujące rezultaty, gdyż nazwa *żółty* nie wykazuje łączliwości z wyznaczonymi jej referencjami prototypowymi. W efekcie bowiem nie odnajdujemy w rodzimych zasobach ani jednej konstrukcji, która ilustrowałaby związek *żółtego* ze słońcem lub jesienią. Wydaje się to paradoksalne, że asocjacje tego typu tak silnie zakorzenione w świadomości nie znajdują odzwierciedlenia w języku. Warto wspomnieć, że nawet w tekstach artystycznych rzadko pojawiają się konstrukcje typu – *żółte słońce*, *żółta jesień*. A jeśli już występują, to na ogół odnoszą się one do słońca pod jakimś względem „niepełnowartościowego”, złego lub do jesieni symbolizującej starość, zamieranie (Tokarski, 1995, s. 112). Takie rozumienie tej barwy znajdujemy w wierszu Haliny Poświatowskiej *** *pytasz, co dźwigają w jakach wielbłądy podrózne* w słowach: „kiedy odszedłeś ode mnie / zostałam sama / pod *żółtym* słońcem / ziemia jest sucha / i serce ludzi puste / nie dla mnie bije / źródło tkliwości”.

3. Łączliwość *żółtego*

Żółty jako nazwa barwy nie wykazuje dużej łączliwości pozaprototypowej (ok. 40 połączeń), chociaż współtworzy więcej frazeologizmów niż *niebieski* (ok. 25). Analizując konstrukcje z leksemem *żółty*, daje się zauważyć, że jako dominująca liczebnie pojawia się grupa połączeń, która określa barwę ludzkiego ciała. Staje się to widoczne w sformułowaniach: *żółty na twarzy*, *twarz żółta od plam*, *żółty na ciele* (SFS II 895¹). Ciało, twarz o *żółtym* zabarwieniu związane są ze zmęczeniem i niekorzystnymi zmianami chorobowymi. Czasami *żółta cera* uznawana jest za oznakę starości, którą konotuje jesień – jedna z referencji prototypowych *żółtego*.

¹ Wyjaśnienie symboli znajduje się na końcu artykułu. Litery są skrótem od nazwy słownika, cyfry rzymskie oznaczają nr tomu, a cyfry arabskie nr strony.

Żółte mogą być też zęby lub ręce, co uchodzi za nieestetyczne i kryje w sobie negatywne wartościowanie.

W odczytaniu opisanej powyżej symboliki barwy *żółtej* pomocny może być wiersz H. Poświatowskiej pt. Pytanie w pustkę, w którym znajdujemy następujące słowa: „co powiesz nam / porzuconym żonom / żółta Nefretete”. Z pewnością takie nietypowe połączenie *żółtego* z imieniem żony faraona uchodzącej za symbol starożytnego kanonu piękności stanie się pretekstem do poszukiwania negatywnych konotacji tego koloru, który w tym wierszu przywołuje przemijanie i śmierć.

W ramach dodatkowych informacji można dodać, że w kręgu somatyzmów sytuuje się także wyrażenie *żółta rasa* (SFS II 12), które zostało utworzone w analogiczny sposób do połączeń: *biała, czarna rasa* (SFS II 12). Związek ten oznacza nie tylko kolor skóry, ale ma wpisane dodatkowe informacje o ludziach zaliczanych do danej populacji. Na marginesie można dodać, że w języku potocznym funkcjonuje rzeczownikowy derywat *żółtek* ‘Chińczyk’ o ujemnym, pogardliwym zabarwieniu. Poza tym na przełomie XIX i XX w pojawiło się sformułowanie *żółte niebezpieczeństwo*, które miało obrazować groźbę zalewu rynku Zachodu przez towary wyprodukowane przez Chiny a później Japonię. Oczywiście w czytelny sposób nawiązuje owo wyrażenie do koloru skóry mieszkańców Azji.

Żółty tworzy także konstrukcje z nazwami stanów emocjonalnych, np.: *żółty z gniewu, ze złości, z zazdrości* (SFS II 895). Frazeologizmy te pokazują, że *żółtemu* przypisuje się negatywne uczucia, co znajduje także potwierdzenie w sztuce, gdzie kolor ten kojarzony jest ze zdradą, fałszem. Należy jeszcze podkreślić, że tego typu połączenia mają charakter metaforyczny i nie oznaczają faktycznego koloru skóry w wyniku przeżywania wyżej wymienionych doznań.

Poza tym przymiotnik *żółty* tworzy nieliczne konstrukcje nominatywne z różnymi klasami obiektów:

– nazwy artykułów spożywczych: *żółty ser, cukier* (SFS II 895) – *żółty* określa tu właściwości fizyczne obiektów i ma neutralne znaczenie;

– nazwy kwiatów: *żółte tulipany, kaczęńce, róże* (SFS II 68) – *żółty* przyjmuje pozytywne konotacje, w ramach ciekawostki można dodać, że w języku niemieckim zwrot *złamać żółte róże* oznacza ‘osiągnąć szczyt szczęścia przez kochanków’ (Gross, 1990, s. 131);

– nazwa metalu: *żółty jak złoto, żółty diabeł* (SS 513) – w szczególności to drugie metaforyczne określenie złota ma negatywne wartościowanie, nawiązujące do złota jako symbolu bogactwa, którego chęć zdobycia wywołuje w człowieku ujemne cechy: chciwość, zawziętość, bezlitosność (SS 506);

– nazwy artefaktów: *żółta prasa* (SS 513), *żółta kartka* (WSF 294). Obydwa z tych połączeń mają charakter metaforyczny, pierwsze związane jest z dziedziną sportu, gdzie przyznanie *żółtej kartki* oznacza formę ostrzeżenia dla zawodnika za niezgodną z regulaminem grę, drugie zaś oznacza prasę, w której wartością nadrzędną nie jest rzetelny przekaz informacji, ale pogoń za skandalem i sensacją².

² Por. Z *żółtą prasą* związane jest wyrażenie *żółty brzdąc* ‘pierwszy komiks wydrukowany w kolorach (1895), wczesny eksperyment drukarstwa barwnego jednej z gazet nowojorskich’ (SMiTK 1505).

4. Odcienie *żółtego*

4. 1. *Złoty*

W poezji H. Poświatowskiej znajdują się także liczne odwołania do *złotego*, który uznawany jest za odcień *żółtego*. *Złoty* kolor definiowany jest jako *żółty* z metalicznym połyskiem, gdyż taką barwę ma złoto – szlachetny, wartościowy metal, od nazwy którego utworzono leksem określający kolor. Szczególne znaczenie przypisywano *złotej* barwie w czasie średniowiecza. W epoce tej złoto utożsamiano tylko i wyłącznie z pozytywnymi wartościami i zastępowało ono światło, które było symbolem Boga i życia duchowego. W kościołach romańskich ze względów obronnych przez małe okna wpadało niewiele światła, ale za sprawą malowideł i mozaik przyozdobionych *złotem* roztaczała się tam złocista poświata (Rzepińska, 1983, s. 115).

Złoty rysuje się jako bardzo ciekawy wariant kolorystyczny żółtego, przewyższający swą frekwencją i ilością związków frazeologicznych barwę podstawową, do której jest przypisany (co jest zjawiskiem wyjątkowym, jeśli wziąć pod uwagę pozostałe barwy podstawowe i ich warianty kolorystyczne). Poza tym złoty wykazuje silniejszy związek ze słońcem niż żółty. Te wszystkie czynniki powodują, że nasuwają się wątpliwości, czy nie należy uznać złotego za barwę podstawową. Jednak, jak podaje Tokarski, jest kilka powodów przemawiających za tym, iż to żółty znajduje się w centrum pola znaczeniowego. Decyduje o tym między innymi morfologiczna prostota nazwy żółty a także jej perceptualna wyrazistość (Tokarski, 1995, s. 129).

4. 1. 1. *Referencje prototypowe złotego*

Złoto jako kruszec wykazuje bardzo dużą odporność na warunki klimatyczne, cechuje się dużą plastycznością, co powoduje, że jest doskonałym tworzywem dla artystów oraz jubilerów. Ponadto jego zasoby są ograniczone, nie jest on powszechnie dostępny, a to również ma niebagatelny wpływ na to, że traktowany jest jako wyjątkowo cenny metal. Wszystkie te czynniki sprawiły, że złoto od początków dziejów uchodziło za symbol bogactwa i majętności. Nie dziwi więc fakt, że metal ten szybko stał się atrybutem władców i królewskość. Stąd też m.in. w starożytnym Egipcie wykonywano z niego trony, posągi, grobowce i naczynia faraonów lub przynajmniej pozłacano te przedmioty (SS 496).

Związek koloru *złotego* z jego referencją prototypową znajduje dość liczne odzwierciedlenie w rodzimych konstrukcjach frazeologicznych. *Złoty* występuje w nich w funkcji epitetu określającego różne obiekty. Wszystkie one jednak oznaczają bogactwo i dostatek, który można zdobyć bez większego wysiłku w krótkim czasie, np.: *złoty(-e,-a) jabłka, jaja, rybka, interes, żniwo; dawać, dostawać, obiecywać złote góry* (SFS II 849-850). Trzy pierwsze sformułowania pochodzą z tekstów mocno zakorzenionych w tradycji. *Złote jabłka* mają rodowód mitologiczny, gdyż nawiązują do mitu, według którego Hera otrzymała ów szczególny prezent od Gai. A o szczególnej wartości *złotych jabłek* miało świadczyć to, że były pilnowane przez stugłowego potwora. Dwa kolejne frazeologizmy pochodzą z bajek. W obydwóch przekazach magiczne obiekty, będące źródłem bogactwa, zostały utracone przez bohaterów, których zaślepiła chciwość.

Wśród konstrukcji z przymiotnikiem *złotym* znajdują się połączenia o ujemnym wartościowaniu, pokazujące negatywne instynkty, które budzą się w człowieku pod

wpływem chęci posiadania złota - bogactwa: *gorączka złota*, *żądza złota* (SS 503), *złoty cielca* (SFS II 849). Ten pierwszy frazeologizm motywowany jest zjawiskiem społecznym, które miało miejsce głównie w niektórych regionach Stanów Zjednoczonych, ale także w Australii, gdzie poszukiwano złota w piaskach tamtejszych rzek.

Natomiast wyrażenie *złoty cielca* ma biblijną proveniencję i nawiązuje do sceny, gdy to lud izraelski odlał *złotego cielca* w czasie, kiedy Mojżesz rozmawiał na górze Synaj z Bogiem. S. Koziara podaje, że „Wybór postaci cielca nie był w tym względzie przypadkowy. W Egipcie Izraelici często spotykali się z miejscowym kultem byka Apisa oraz bogini Hathor, której symbolem była właśnie krowa” (Koziara, 2001, s. 147). *Złoty cielca* stał się symbolem bogactwa, pieniędzy, czyli tego, co doczesne. Obok wyrażenia *złoty cielca* zasoby leksykograficzne polszczyzny odnotowują także konstrukcje jemu pokrewne: *czcić złotego cielca*, *klaniać się złotemu cielcowi* (MSBP 51), przy okazji wskazując na ograniczony do tekstów artystycznych ich zasięg stylowy (WSF 127). W podobnym kontekście sytuuje się w języku polskim wyrażenie *żądza złota*, które oznacza zaślepienie tym, co przynosi zysk.

Negatywne zabarwienie mają także połączenia: *złoty(-a) młodzieniec*, *młodzież* (SFS II 850). W swym metaforycznym a zarazem ironicznym znaczeniu używane są bowiem dla określenia młodych osób, które trwonią pieniądze i prowadzą hulawczy tryb życia.

Złoty pojawia się również we frazeologizmach i paremiach, które podkreślają, że bogactwo, pieniądze symbolizowane przez określenie *złoty* mogą być narzędziem służącym do przekupstwa, a przez to umożliwiają komuś zrealizowanie zamierzonych celów, nie zawsze szlachetnych. Ten aspekt *złotego* pokazują przykłady: *potęga złota* (SS 504); *złoty orzeł wszędzie doleci*, *złoty klucz wszystkie bramy otworzy* (SFS II 850).

Złotemu przypisuje się także drugą referencję prototypową – słońce. Dzieje się tak ze względu na kolor jego promieni i światło, jakie emituje (SS 494). Zaskakujące wydaje się, że *złoty* wykazuje dużo silniejszy związek ze słońcem niż *złoty*. Te asocjacje *złotego* i słońca potwierdzają wyraźnie konstrukcje: *złote (jak) słońce*, *złoty krąg słońca*; *złota smuga*, *strzała* (o promieniach) (SFS II 143). W tej grupie frazeologizmów mieszczą się także zespolenia metaforyczne: *złota ulewa* (o słońcu), *słońce kładzie złote plamy*, *słońce zalewa coś złotem* (SFS II 143). *Złoty* pojawia się także w połączeniach, które współtworzy forma czasownikowa – *słońce złoci* lub też jej derywaty: *słońce pozłaca*, *ozłaca*, *wyźłaca* (SFS II 143).

Należy stwierdzić, że za sprawą słońca *złoty* zyskuje pozytywne konotacje: ciepła, dobra i doskonałości. *Złoty* łączony jest również z tym, co boskie, motywując przestrzenny związek słońca i nieba. Te relacje odnajdują potwierdzenie w sztuce sakralnej, gdzie postacie świętych przedstawiane są na *złotym* tle lub ze *złotą* aureolą.

Prototypowe odniesienia *złotego* do słońca można rozszerzyć o odniesienia do światła. Nie można zapomnieć, że słońce utożsamiane jest nie tylko z ciepłem, ale też ze światłem. W tym kręgu znajdują się frazeologizmy: *złoty blask* (SFS I 104), *złota poświata*, *iskra*, *luna*, *światło* (SFS II 322). Oczywiście trzeba pamiętać, że tego rodzaju światło może być też dawane przez gwiazdy czy inne sztuczne obiekty będące wytworem człowieka. W tego typu konstrukcjach jako człony wariantywne pojawiają się derywaty: *złotawy(-a)*, *złocisty(-a)*. Pewną osobliwością jest pojawienie się tej

barwy w wyrażeniu *złoty księżyc* (SFS I 364), wbrew stereotypowi przypisującemu księżycowi *srebrną* barwę, co znajduje też silniejsze potwierdzenie w materiale polskiej frazeologii.

Odwołania do *złotej* barwy bardzo widoczne są w poezji H. Poświatowskiej. Warto w tym miejscu przywołać dwa utwory, pierwszy, pt. *** w *słońcu południa* *nawiązuje* do związku złotego ze słońcem i pięknem w słowach: „W słońcu południa / dziewanna włosami ze złota / włosami z rudej czerwieni / owinęła szyję / pręży zielone piersi / na smągłym ciele ziemi”. Z kolei drugi z tekstów *** *miałam tylko nieco wiosny w palcach* przywołuje konotowane przez złoto bogactwo „więc Krezus / przyszedł ubrany w fiolet / i sypnął złotem / z przepastnych otchłani nieba”.

4. 1. 2. Łączliwość złotego z innymi klasami obiektów

Złoty wykazuje też dużą łączliwość z leksemami, które odsyłają do przenośnych znaczeń czasu, określają jego fazy i przemijanie. Pokazują to frazeologizmy: *złote(-a) czasy*, *chwila*, *doba*, *era* (SFS II 849). Wszystkie one oznaczają czas pełen szczęścia, dobra, pomyślności. Przymiotnik złoty pojawia się w konstrukcjach przywołujących pięćdziesiątą rocznicę, np.: *złote gody* (SFS I 250), *złote(-y) wesele*, *jubileusz* (SFS II 850). Tego typu połączenia motywowane są przez konotacje *złotego* i zyskały wyraźnie pozytywną ekspresję, ponieważ w społecznym odczuciu jest to wyjątkowy jubileusz, zarezerwowany dla nielicznych, którzy cieszą się pomyślnością losu. Owo dodatnie wartościowanie *złotego* w tego typu konstrukcjach uwidacznia się tym szczególnie, jeśli przywołamy inne frazeologizmy: *srebrne gody*, *wesele* (SFS II 191).

Kolejna grupa frazeologizmów z leksemem *złoty* odnosi się do dziedziny odznaczeń, uhonorowań. Ponownie ujawniają się w nich pozytywne konotacje *złotego*, który w konstrukcjach typu: *złoty(-a) medal*, *order*, *odznaka* (SFS II 850) oznacza prestiżową nagrodę przyznawaną najlepszym, wyróżniającym się w danej dziedzinie. Niektóre z konstrukcji są mocno utrwalone w tradycji, wywodzą się ze starożytności – *złoty łańcuch* (SS 503), który w Babilonii, Egipcie oraz Izraelu przyznawany był za zasługi i uchodził za symbol bogactwa, doskonałości i trwałości. Natomiast wyrażenie *złote ostrogi* (SS 503) ma proveniencję średniowieczną, gdzie funkcjonowało jako oznaka uprzywilejowanego stanu rycerskiego. Obecnie konstrukcja ta ma znaczenie metaforyczne, ponieważ zdobycie *złotych ostróg* jest równoznaczne z wybiciem się w jakiejś dziedzinie. Inną formą docenienia czyjejś działalności jest wpisanie nazwiska wyróżniającej się osoby do *złotej księgi* (SFS II 850) lub też *wypisanie (wyrycie) złotymi literami* (SFT 461) jej zasług na specjalnej, ozdobnej tablicy wmurowanej w ścianę budynku, z którym dana postać jest związana.

Do szczególnej kumulacji pozytywnych znaczeń doszło we frazeologizmie *złota róża* (SS 364), a to dzięki temu, iż wyrazy współtworzące to wyrażenie mają przypisane bardzo wyraźne dodatnie konotacje. Zarówno złoto, jak i róża uważane są za wyjątkowe wśród klas obiektów, do których należą, odpowiednio złoto wśród metali i kolorów, róża wśród kwiatów. Połączenie *złota róża* funkcjonuje w tradycji jako symbol pełnej doskonałości. Stąd też już od XI w. papież obdarowuje *złotą różą* zasłużone dla religii katolickiej osoby. Ma to miejsce w niedzielę laetare, czyli w czwartą niedzielę postu (SS 363), która nazywa się niedzielą radości (od pierwszych słów łacińskiej antyfony na wejście). A związek owego dnia z różami sięga tradycji

rzymskiej, gdyż to w tym czasie obdarowywano się wzajemnie pierwszymi kwiatami zakwitających róż³.

Epitet *złoty* występuje także we frazeologizmach określających cechy charakteru człowieka, jego dobroć i szlachetność. Pokazują to przykłady: *złoty(-a) człowiek, kobieta, dziewczyna* (SFS II 849). W podobnym znaczeniu występują wyrażenia utworzone na zasadzie *pars pro toto*: *złote(-a) serce, dusza* (SFS II 849). We wszystkich tych konstrukcjach uwidaczniają się pozytywne konotacje *złotego*, który pojawia się tutaj jako synonim dobra i piękna wewnętrznego. W odniesieniu do człowieka używa się również połączeń: *złote ręce, usta*. Mają one charakter synekdochy i określają zdolności w dziedzinach wymagających sprawności manualnej i w sztuce krasomówczej. To drugie wyrażenie – *złote usta (złotousty)* (SS 503) – związane jest z postacią Jana Chryzostoma, który jako ojciec wczesnego Kościoła zasłynął z wymowy kaznodziejskiej.

Złoty wykazuje również dosyć dużą łączliwość z leksemami określającymi pojęcia abstrakcyjne: *złota(-e) myśl, maksyma, reguła, słowa* (łac. *aurea dicta* SFS II 850). Wszystkie one odnoszą się do mądrych i pięknych przekazów, które wyróżniają się spośród innych trafnością wyrażanych treści. Stąd też uznawane są za wyjątkowo cenne i wartościowe a ich autorami są wybitne postacie. Warto tu zwrócić uwagę na frazeologizm *złota reguła* (SS 504), pod którym kryją się biblijne słowa: *Nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe*. Zostały one wypowiedziane przez Rabbiego Hillela i odnosiły się do poganina, który chciał się nauczyć Tory w czasie, kiedy będzie stał na jednej nodze. Tę sentencję powtórzył także Jezus i uznaje się ją za najkrótszą konstytucję na świecie regulującą ludzkie zachowania.

W tej samej grupie utrwalonych połączeń wyrazowych, w których *złoty* współtworzy wyrażenia z pojęciami abstrakcyjnymi, mieszczą się połączenia: *złoty(-e) humor, sen, marzenie* (SFS II 850). Ponownie *złoty* wykazuje tu dodatnią waloryzację. Na osobne omówienie zasługują dwa związki: *złoty środek, umiarkowanie* (SS 503), które odnoszą się do łacińskich słów *aurea mediocritas*. Związane są one z postacią rzymskiego poety – Horacego, który w tych słowach zawarł swoją filozofię życiową. Miała się ona opierać na zachowaniu umiaru we wszystkich sytuacjach życiowych, co dawało człowiekowi wewnętrzny spokój. Kontynuatorem owego światopoglądu na polskim gruncie był Jan Kochanowski.

Dosyć często *złoty* pojawia się w funkcji epitetu określającego dokumenty i wchodzi w skład nazw własnych dzieł, które miały przełomowe znaczenie dla kultury i historii różnych krajów, np.: *złota bulla, złota bulla języka polskiego; złota(-y) książeczka, legenda, kodeks*. Dla językoznawców polskich szczególnie wartościowa jest wspomniana wyżej *Złota bulla gnieźnieńska* uznana za zabytek naszego ojczyźnego języka ze względu na to, że zawiera 410 polskich wyrazów, które dają obraz średniowiecznego słownictwa miejscowego i osobowego. Ważnym wydarzeniem w kulturze europejskiej było ukazanie się *Złotej legendy (Legenda aerea)*, zbioru 180 żywotów świętych spisanych przez Jakuba da Voragine. Stała się ona inspiracją dla hagiografów różnych państw, między innymi polskich, którzy wzbogacili dzieło Włocha o żywoty świętych.

³ *Złotą różę* złożył również papież Jan Paweł II przy cudownym obrazie Matki Boskiej Częstochowskiej jako wotum dziękczynne za łaskę ocalenia z zamachu na jego życie.

5. Odcienie *żółtego* a jego referencje prototypowe

Mimo że w poezji H. Poświatowskiej nie znajdują się odwołania do innych poza *złotym* odcieni *żółtego*, to jednak wydaje się, że można zachęcić uczniów do poszukiwania symboliki wariantów omawianej wcześniej barwy. R. Tokarski zauważa, że barwy niepodstawowe skoncentrowane wokół ogniskowej *żółci* wykazują związek z dwoma podstawowymi referencjami *żółtego*. Jedna grupa odcieni poprzez dodatnio nacechowany system konotacji przywołuje słońce, są to barwy: *bursztynowa*, *słoneczna*, *miodowa*. Natomiast drugi krąg barw tworzą: *płatowy*, *woskowy* i *pergaminowy*. One z kolei ze swoim negatywnym wartościowaniem bliższe są drugiemu prototypowi – jesieni, z więdnącymi i opadającymi liśćmi (Tokarski, 1995, s. 190-193). Czy prawidłowość ta znajduje odbicie w materiale frazeologicznym?

Przede wszystkim trzeba zaznaczyć, że przywołane wyżej odcienie *żółtego* wykazują bardzo małą łączliwość, co też utrudnia odpowiedź na postawione wcześniej pytanie. Ale można zauważyć, że pozytywne konotacje widoczne są w przypadku *miodowego* i *słonecznego*. Ten pierwszy tworzy metaforyczne wyrażenie *miodowy miesiąc* (WSF 396), co oznacza początek małżeństwa i zazwyczaj kojarzony jest z miłością, radością, szczęściem. *Miodowy* występuje jeszcze w konstrukcjach: *miodowe spojrzenie*, *głos*, *usta* (SFS I 449) Przywołują one jednak nie barwę miodu, ale odwołują do jego walorów smakowych – słodkości. *Słoneczny* natomiast pojawia się jako określenie pogody (SFS I 707), dnia (SFS I 205) oraz wody (SFS II 594). W tych przykładach *słoneczny* pojawia się jako barwa w aspekcie kwantytatywnym, gdyż nie tyle określa konkretny kolor, ale wskazuje na obecność światła pochodzącego od słońca. *Słoneczny* ma wyraźnie pozytywne konotacje, ponieważ, jak była o tym mowa wcześniej, światło i słońce łączone są z dodatnimi wartościami.

Trzeci z przymiotników – *bursztynowy* – w ogóle nie tworzy skonwencjonalizowanych połączeń, które byłyby utrwalone w zasobach leksykograficznych i może jedynie określać kolor włosów (SFS II 586). Warto wspomnieć, że *bursztynowy* definiowany jest jako kolor *złocistożółty*, chociaż sam bursztyn może mieć barwę od *jasnożółtej* po *brunatną* (SJPSz I 207).

Kolej teraz na omówienie odcieni związanych z drugim prototypem *żółtego* – z jesienią. *Pergaminowy* i *woskowy* wykazują duże podobieństwa, ponieważ wiążą się z tą samą grupą desygnatów, występując jako określenia cery, twarzy i rąk. Oznaczają pożółkłą barwę skóry, co jest uznawane najczęściej za symptom choroby, ale też i śmierci. Asocjacje *woskowego* ze śmiercią łączą się ze zwyczajami zapalania przy zmarłym woskowej świecy. Poza tym widoczne jest też podobieństwo barwy ciała zmarłego człowieka i barwy wosku⁴.

Natomiast *płatowy* ‘żółtawy z odcieniem szarym’ wykazuje przede wszystkim łączliwość z włosami i sierścią. *Płatowy* kojarzony jest głównie z barwą, która utraciła swoją intensywność pod wpływem słońca i czasu. Stąd też tworzy analogiczny system konotacji jak jesień, która łączona jest z przemijaniem i śmiercią.

Za naturalne uznać należy pojawienie się w grupie trzech barw niepodstawowych nawiązujących do jesieni nazwy *słomiany*. Decydują o tym dwa czynniki: podobieństwo perceptualne, gdyż wszystkie oznaczenia odnoszą się do jasnej, niepełnej *żółci* pozbawionej blasku, a także system konotacji. *Słomiany*

⁴ Por. *Ibidem*, s. 193.

w konstrukcjach o metaforycznym znaczeniu przywołuje przypisane jesieni przemijanie, np.: *słomiany ogień, zapał, pokój, słomiany wdowiec słomiana wdowa / wdówka* ‘mąż, żona w czasie dłuższej nieobecności współmałżonka(-i)’ (SFS II 141) Wszystkich tych wyrażen używa się na oznaczenie krótkotrwałych, chwilowych zjawisk. Przy tej okazji ujawnia się opozycja *słomiany – złoty*. Ilustrują to przykłady: *słomiane ręce* ‘słabe, niezręczne’ - *złote ręce* ‘zdatne, zręczne; *słomiana zgoda* ‘prowizoryczna’ – *złota zgoda* ‘korzystna dla wszystkich’. Opozycyjność tych dwóch określeń barwnych uwidacznia się jeszcze w wyrażeniach *słomiane włosy – złote włosy* (SFS II 141, 850). Pierwsze z nich ma wyraźnie pejoratywny charakter, natomiast drugie dodatni, gdyż podkreśla blask włosów, co łączone jest z pięknem i zdrowiem.

Przeprowadzona analiza pozwala na wysunięcie wniosków, że współczesna frazeologia nie potwierdza w wyraźny sposób tezy Tokarskiego dotyczącej sytuowania się wariantów kolorystycznych *żółci* wobec jej odniesień prototypowych. Na podstawie zebranego materiału leksykograficznego należy stwierdzić, że odcienie tej barwy wykazują znikomą łączliwość, co nie daje pełnego obrazu kierunków konotacji rozwijanych przez owe określenia kolorystyczne. Przede wszystkim zebrano niewiele poświadczeń wskazujących na pozytywną waloryzację wariantów barwnych *żółtego* motywowanych wartościowaniem słońca. Zdecydowanie w pełniejszy sposób zarysowuje się grupa odcieni łączona z prototypową dla *żółci* jesienią. Te warianty kolorystyczne wykazują większą łączliwość i nawiązują do przemijania, choroby i śmierci. Do wymienionych jednak przez Tokarskiego trzech barw niepodstawowych należy jeszcze dołączyć określenie *słomiany*, które także konotuje negatywne wartości.

6. Pozostałe odcienie *żółtego*

Wokół ogniskowej *żółci* skoncentrowanych jest wiele wariantów kolorystycznych. Te określenia utworzono od nazw obiektów, które są wzorcami dla *żółtej* barwy. I tak w słownikach odnaleźć można oznaczenia przymiotnikowe, np.: *cytrynowy, szafranowy, bananowy* jak również formy komparatywne, np.: *żółty jak cytryna, kanarek* (SFS II 895).

W przypadku barw niepodstawowych przypisanych *żółci* daje się zauważyć pewne prawidłowości. Wszystkie odcienie, poza *złotym*, wykazują bardzo małą łączliwość, ponadto są leksemami polisemantycznymi i przyporządkowane im znaczenie koloru jest znaczeniem drugorzędnym. Stąd też określenia te nie tworzą skonwencjonalizowanych połączeń, ale pojawiają się w związkach luźnych, w których najczęściej łączą się z nazwami garderoby: *szafranowa chustka, bananowa spódnica, kanarkowa bluzka*. Dwa z pośród odcieni pojawiają się jako określenia barwy róży – *kremowy* i *herbacyany* (SFS I 277). W języku polskim utrwaliło się również wyrażenie *bananowa młodzież* (WSFM 404), które funkcjonowało w okresie komunizmu i odnosiło się do dzieci wpływowych działaczy partyjnych lub państwowych. Analogiczne znaczenie ma połączenie wyrazowe *bananowe dziecko* (WSF 202).

Za wariant kolorystyczny *żółtego* uznaje się także formę *blond*, która ma bardzo ograniczoną łączliwość do włosów oraz wąsów i określa ich *jasnożółtą* barwę. Ale *blond* współtworzy frazeologizmy z epitetem *świński*. Połączenie *świński blond* (SFS II 332) ma charakter pejoratywny i odnosi się do osób o bardzo *jasnych*, prawie

białych włosach. Podobne znaczenie mają wyrażenia *świńskie brwi*, *rzęsy* (SFS II 332). Oczywiście to określenie zyskało negatywną wymowę za sprawą symboliki świni. S. Koziara zauważa, że frazeologia polska utrwaliła bardzo jednostronny obraz tego zwierzęcia, na co miał m. in. wpływ przekaz biblijny, gdzie świnia uchodzi za stworzenie nieczyste, stąd prawo żydowskie zabraniało spożywania mięsa tego zwierzęcia. Dodatkowo ten negatywny obraz świni ugruntowały obserwacje sposobu życia świni, która często tapla się w błocie (Koziara, 1996, s. 59-60).

7. Podsumowanie

Reasumując, *żółty* jako nazwa barwy rysuje się jako specyficzne oznaczenie kolorystyczne. Ta nietypowość *żółci* wynika przede wszystkim z tego, że w materiale frazeologicznym nie ma utrwalonych związków *żółtego* z jego dwiema podstawowymi referencjami prototypowymi – słońcem i jesienią. Natomiast kolor ten wykazuje łączliwość z nazwami części ciała i z nazwami emocji. Są to jedyne klasy obiektów, z którymi to określenie barwne współtworzy stałe konstrukcje frazeologiczne.

Na początku artykułu była mowa o tym, że *żółty* jest barwą ambiwalentną. Jednak frazeologia rodzima daje dosyć jednostronny obraz tego oznaczenia barwnego. We frazeologizmach *żółty* konotuje negatywne wartości: chorobę, zmęczenie, starość, gniew, złość, zazdrość. Zupełnie pominięty został ten drugi aspekt *żółtego*: ciepła i światła. To nasuwa wnioski, że językowy obraz *żółtego* został przede wszystkim ukształtowany przez wzorzec jesieni związanej z zamieraniem roślinności.

Żółty jako oznaczenie barwne jest specyficzne także z innego powodu. Wykazuje ono bowiem dużo mniejszą łączliwość niż przypisana mu barwa niepodstawowa – *złoty*. Co więcej to *złoty* ma silne asocjacje ze słońcem, referencją prototypową *żółtego*, co znajduje potwierdzenie w licznych przykładach z polskiej frazeologii. Za sprawą słońca odcień ten zyskuje pozytywne wartościowanie. Ale *złoty* przywołuje także drugi wzorzec, któremu zawdzięcza swą nazwę szlachetny metal. W tym wypadku również rodzima leksykografia dostarcza materiału ilustrującego te asocjacje. Jednak konstrukcje te pokazują, że *złoty* symbolizuje nie tylko bogactwo, dostatek, ale również chciwość, przekupstwo, hulaszczy tryb życia. Ponadto *złoty* tworzy ogromną ilość konstrukcji, których nie sposób szczegółowo omówić i uporządkować. Najliczniej reprezentowane są połączenia z nazwami jednostek czasu, z nazwami odznaczeń, z pojęciami abstrakcyjnymi, a także z grupą leksemów przywołujących światło oraz cechy człowieka. We wszystkich tych frazeologizmach *złoty* symbolizuje dobro i piękno. Widać zatem, że *złoty*, w przeciwieństwie do *żółtego*, konotuje przede wszystkim pozytywne wartości, a tylko marginalnie pojawia się w konstrukcjach o ujemnym znaczeniu.

Jeśli natomiast przyjrzeć się wariantom kolorystycznym *żółtego*, to można stwierdzić, że niektóre z nich poprzez podobieństwo kolorystyczne i system konotacji przywołują referencje prototypowe tej barwy – słońce i jesień. Jednak większą łączliwość wykazują odcienie nawiązujące do jesieni i tu należałoby wymienić oznaczenia: *płowy*, *pergaminowy*, *woskowy* a także *słomiany*. Nawiązują one do konotowanej przez jesień przemijalności, starości i śmierci. Natomiast grupa wariantów wykazujących asocjacje ze słońcem, czyli *bursztynowy*, *miodowy* oraz *słoneczny*, rysuje się dużo mniej wyraziście ze względu na znikomy stopień

łączliwości. Pozostałe odcienie również rzadko pojawiają się we frazeologizmach i na ogół określają barwę różnych części garderoby.

Wnioski zebrane dzięki analizie materiału frazeologicznego na zajęciach kształcenia polonistycznego (może to być analiza cząstkowa na potrzeby określonego tekstu lub dzieła plastycznego) z pewnością dadzą uczniowi satysfakcję, że samodzielnie dotarł do symboliki barwy, a następnie odczytał sens utworu wpisany w tekst literacki. Często też w literaturze autor nadaje barwie nowe konotacje, dokonuje eksperymentów językowych, próbuje odejść od utrwalonej symboliki, ale odczytanie tych intencji jest możliwe tylko wówczas, jeśli operuje się wiedzą w tym zakresie.

Z pewnością innowacyjne spojrzenia kształcenia polonistycznego polegające na większym skoncentrowaniu się na leksyce i frazeologii skłoni uczniów do samodzielnych poszukiwań, uświadomi ścisły związek języka z kulturą, tradycją i literaturą. Dzięki temu uczniowie będą bardziej świadomymi użytkownikami języka, który będzie ich skłaniał do refleksji, poszukiwania etymologii niektórych połączeń i zadziwiał swym bogactwem.

Wykaz skrótów

MSBJP – Godyń J., *Od Adama i Ewy zaczynać. Mały słownik biblizmów języka polskiego*, Kraków – Warszawa 1995.

SFS - Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I-II, Warszawa 1989.

SJPSz - *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, t. I-III, Warszawa 2002.

SS - Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1990.

WSF - Muldner-Nieckowski P., *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 2003.

Bibliografia

Gross R., (1990), *Dlaczego czerwień jest barwą miłości?*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa.

Koziara S., (2001), *Frazeologia biblijna w języku polskim*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Koziara S., (1996), *Symbolika zwierzęca we frazeologii i przysłowiach języka polskiego*, „Ojczyzna Polscyzyzna. Kwartalnik dla nauczycieli”, nr 3, s. 57-61.

Lurker M., (1994), *Przeżycie symboli w mitach, kulturach i religiach*, przeł. R. Wojnakowski Kraków, Znak.

Mosiołek – Kłosińska K., *Motywacja związków frazeologicznych zawierających wyrazy „pies” i „kot”*, „Etnolingwistyka”, nr 7, s. 21-31.

Pajdzińska A., (1994), *Głową muru nie przebijesz, czyli filozofia życia utrwalona w polskiej frazeologii*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 2, s. 85-92.

Pajdzińska, A., (1999), *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, pod red. J. Bartmińskiego, Wyd. UMCS, s. 83-101, Lublin.

Rzepińska M., (1983), *Historia koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Rzepińska M., (1966), *Studia z teorii i historii koloru*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Tokarski R., (1995), *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Wierzbicka A., (1999), *Znaczenia nazw kolorów i uniwersalia widzenia*, [w:] *Język, umysł, kultura. Wybór prac*, pod red. J. Bartmińskiego, PWN, s. 405-448, Warszawa.

VPLYV SPRÍSTUPŇOVANIA RÔZNYCH STRATÉGIÍ RIEŠENIA ÚLOH Z MATEMATIKY NA ÚROVEŇ MATEMATICKÝCH SCHOPNOSTÍ NADANÝCH ŽIAKOV

Keywords: mathematical skill, divergent task, strategy of solution of task, gifted pupil

Abstract: Solving problem skill is a competence which is useful not only in mathematics but also in other areas of education and real life. Problem solving using by application different strategies is one of the ways of development mathematical abilities. We have verified influence of different solving problems strategies to level of mathematical skills of gifted pupil. There are presented some experimental results in the article. Experiment was realized in group of third grade pupil.

Kľúčové slová: matematická schopnosť, úloha divergentného charakteru, stratégia riešenia úlohy, nadaný žiak

Abstrakt: Schopnosť riešiť problémy je kompetencia, ktorá má využitie nielen v matematike, ale aj v iných oblastiach edukácie, či reálneho života. Riešenie problémových úloh aplikovaním rôznych stratégií predstavuje jednu z možností rozvíjania matematických schopností. Zisťovali sme, či má sprístupňovanie rôznych riešiteľských postupov, využitých v procese riešenia úloh z matematiky, vplyv na úroveň matematických schopností intelektovo nadaných žiakov. V príspevku uvádzame niektoré výsledky experimentu, ktorý bol realizovaný v skupine žiakov tretieho ročníka základnej školy.

I. Úvod

Problematika skúmania žiackych postupov riešenia matematických úloh je v teórii vyučovania matematiky stále aktuálna. Svojim charakterom zasahuje aj do oblasti kognície žiaka, nakoľko pri analýze riešiteľských stratégií ide predovšetkým o skúmanie myšlienkových postupov použitých v jednotlivých etapách riešenia danej úlohy. Matematické úlohy divergentného charakteru predstavujú dôležitý prostriedok rozvíjania matematických schopností žiakov. Pod pojmom *divergentná úloha* budeme rozumieť takú matematickú úlohu, na riešenie ktorej existuje viac rôznych postupov a metód, resp. takú, ktorá má viac navzájom rôznych riešení. *Matematická schopnosť* je schopnosť chápať povahu matematických a podobných úloh, symbolov, metód a dôkazov, naučiť sa ich, podržať v pamäti a reprodukovať ich, kombinovať ich s inými úlohami, symbolmi a dôkazmi, používať ich pri riešení matematických a podobných úloh (Verdelin, 1958, In Košč, 1972).¹

Riešenie matematických úloh viacerými postupmi predstavuje jednu z mnohých ciest na rozvíjanie nadania žiakov. Schopnosť riešiť problémy je možné a potrebné rozvíjať už u žiakov mladšieho školského veku. Žiaci intelektovo nadaní často prejavujú zvýšený záujem o riešenie problémových úloh a aj preto je dôležité

¹ L. Košč, *Psychológia matematických schopností*, Bratislava: SPN, 1972.

zaradovať do edukácie činnosti zamerané na prezentáciu rôznych riešiteľských stratégií. V uvedenom kontexte bol realizovaný výskum, ktorého cieľom bolo skúmať vplyv sprístupňovania viacerých stratégií riešenia matematických úloh na úroveň matematických schopností nadaných žiakov. V nasledujúcej časti budú prezentované čiastkové výsledky spomínaného výskumu.

II. Charakteristika výskumu

V rámci výskumu boli stanovené čiastkové ciele:

- prezentovať a sprístupniť žiakom rôzne stratégie riešenia problémových matematických úloh (formou práce v matematickom krúžku),
- realizovať kvalitatívnu analýzu písomných riešení úloh žiakov z pohľadu výskytu rôznych stratégií ich riešenia,
- skúmať vplyv sprístupnenia riešiteľských stratégií na úroveň matematických schopností nadaných žiakov.

Pre potreby výskumu boli, v období od novembra 2012 do februára 2013, na základnej škole v Prešove, realizované jedenkrát v týždni stretnutia s piatimi intelektovo nadanými žiakmi, ktorí predstavovali experimentálnu skupinu. Stretnutia boli organizované v čase mimo vyučovania. Primárnym cieľom práce v matematickom krúžku bolo objavovanie rôznych postupov riešenia divergentných matematických úloh. Vyberané boli úlohy takého charakteru, s riešením ktorých žiaci nemali žiadnu skúsenosť a aj to je dôvod na to, že ich možno považovať za problémové. Súbor divergentných matematických úloh, vytvorených v kontexte s obsahom predmetu matematika v treťom ročníku základnej školy, obsahoval nasledujúce typy úloh:

- *slovné úlohy, ktorých riešenie využíva sústavu dvoch rovníc s dvoma neznámymi,*
- *slovné úlohy, ktorých riešenie vedie k Diofantovskej rovnici,*
- *úlohy kombinatorického charakteru,*
- *slovné úlohy z výrokovej logiky,*
- *úlohy na rozvoj priestorovej predstavivosti v E_2 .*

Časové trvanie každého stretnutia bolo v rozsahu približne 60 minút a do obsahu činnosti bola zvyčajne zaradená jedna úloha, pričom typy úloh sa od stretnutia k stretnutiu striedali.

V úvode každého stretnutia bolo žiakom prezentované zadanie konkrétnej úlohy, po tejto časti mali žiaci možnosť klásť otázky týkajúce sa zadania úlohy a nasledovala samostatná práca, kedy sa riešitelia mali pokúsiť úlohu riešiť akýmkoľvek spôsobom.

Po úvodnej časti a individuálnej práci nasledovala prezentácia a vysvetlenie postupu riešenia konkrétnym žiakom prípadne aj vysvetlenie ďalších riešiteľských postupov. Žiaci prezentovali rôzne postupy použité v procese riešenia úlohy, ktoré boli následne komparované a precizované. Cieľom pozorovania a analýzy bolo sledovať predovšetkým to, aké postupy využívajú žiaci pri riešení pre nich neznámych úloh, či rôzni žiaci použijú rôzne postupy (pri riešení tej istej úlohy prvýkrát), či sú žiaci schopní pri riešení jednej úlohy samostatne objaviť aj inú metódu riešenia, ale aj to, či sprístupňovanie viacerých stratégií riešenia matematických úloh má vplyv na úroveň matematických schopností nadaných žiakov.

III. Opis experimentu

Základnou výskumnou metódou použitou v rámci výskumu bol prirodzený pedagogický experiment, pri ktorom bola aplikovaná aj testová metóda v podobe pretestu a posttestu. Pri výbere testu merajúceho matematické schopnosti bolo potrebné zohľadniť viacero kritérií. Test musel:

- byť vhodný pre danú vekovú skupinu,
- merať potenciál žiaka,
- byť vhodný na skupinovú administráciu,
- byť použiteľný aj pre pedagóga (keďže väčšina testov je určená pre špeciálnych pedagógov alebo psychológov, pedagóg nemôže dané testy administrovať a vyhodnocovať samostatne. Možné je to iba v kooperácii so spomínanými odborníkmi).

Na základe uvedeného bol pre účely testovania zvolený *Test kognitívnych schopností* (Počtový test – Úroveň B), ktorý bol v experimente použitý ako jeden zo vstupných a zároveň výstupných testov. Autormi testu, ktorý umožňuje posúdiť individuálne schopnosti jedinca používať abstraktné a symbolické vzťahy a s týmito vzťahmi manipulovať, sú anglickí psychológovia Thorndike a Hagen.² Samotný test, ktorého zámerom je objasniť vzťahy a flexibilitu myslenia, sa skladá z troch batérií:

- *slovná batéria,*
- *obrázková batéria,*
- *počtová batéria.*

V experimente bola aplikovaná počtová batéria, ktorá pozostáva z troch subtestov: číselné vzťahy, série čísel a zostavovanie rovníc.

Test bol administrovaný v experimentálnej aj kontrolnej skupine ako vstupný a záverečný. Experimentálnu skupinu tvorili piati nadaní žiaci, s ktorou bola realizovaná práca v matematickom krúžku, do kontrolnej skupiny boli zaradení deviaty intelektovo nadaní žiaci a slúžila na porovnanie účinkov experimentálneho zásahu v experimentálnej skupine.

Testovanie sa uskutočnilo v prirodzenom prostredí triedy, bezprostredne po ukončení vyučovania, v časovom rozsahu 45 minút. V triede boli prítomní testovaní žiaci a administrátor.

Ďalej uvidíme kvantitatívnu analýzu výsledkov experimentu, ktorá bola vypracovaná za účelom verifikácie jednej zo stanovených hypotéz.

IV. Kvantitatívna analýza výsledkov experimentu

Ako už bolo vyššie spomenuté, cieľom výskumu bolo zistiť vplyv sprístupňovania rôznych riešiteľských stratégií použitých v procese riešenia úloh z matematiky na úroveň matematických schopností. Úroveň matematických schopností bola meraná pred experimentálnym zásahom aplikovaním TKS v oboch skupinách žiakov. Ten istý nástroj bol použitý na meranie úrovne matematických schopností po experimentálnom pôsobení. Pod pojmom úroveň matematických schopností rozumieme číslo vyjadrujúce skóre dosiahnuté vo vstupnom resp. výstupnom štandardizovanom Teste kognitívnych schopností (Počtový test – Úroveň B).

² R. L. Thorndike, E. Hagen, *Test kognitívnych schopností (TKS). Príručka*, Bratislava: Psychodiagnostika a.s., 1997.

Vychádzajúc z cieľa výskumu bola sformulovaná hypotéza:
Žiaci z experimentálnej skupiny dosiahnu v postteste merajúcom úroveň matematických schopností lepšie výsledky ako žiaci z kontrolnej skupiny.

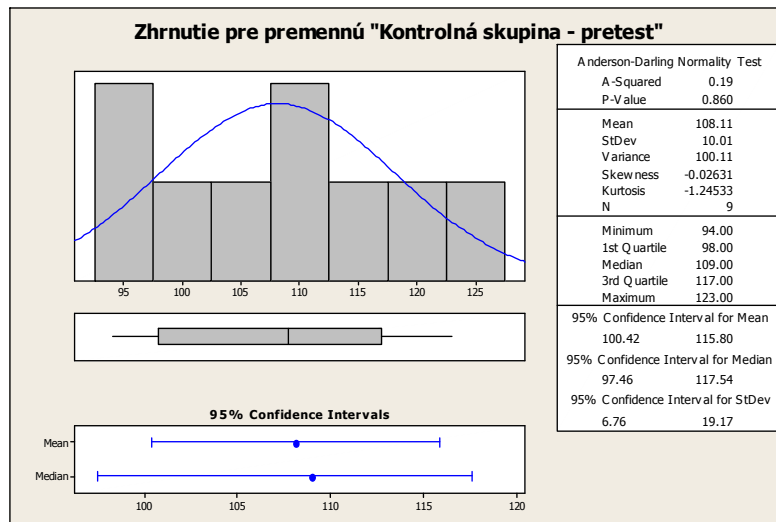
K uvedenej hypotéze bola sformulovaná nulová (H_0) a alternatívna (H_A) hypotéza:

H_0 : Žiaci z experimentálnej skupiny dosiahnu v postteste merajúcom úroveň matematických schopností porovnateľné výsledky ako žiaci z kontrolnej skupiny.

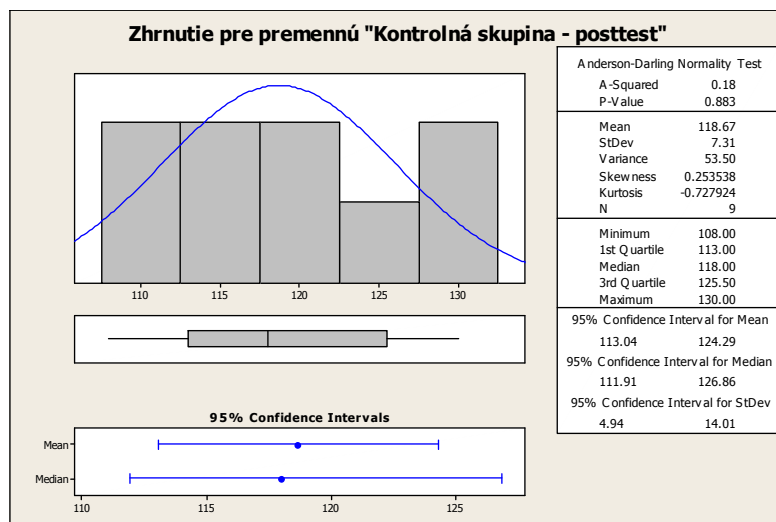
H_A : Žiaci z experimentálnej skupiny dosiahnu v postteste merajúcom úroveň matematických schopností lepšie výsledky ako žiaci z kontrolnej skupiny.

V úvode testovania hypotézy boli zhodnotené základné popisné ukazovatele pre jednotlivé skupiny testovaných žiakov. Popisnú štatistiku spolu s vypočítanou hodnotou v Anderson-Darling teste normality (v tabuľke na obr. 1 ako P -value) uvádzame na nasledujúcich obrázkoch:

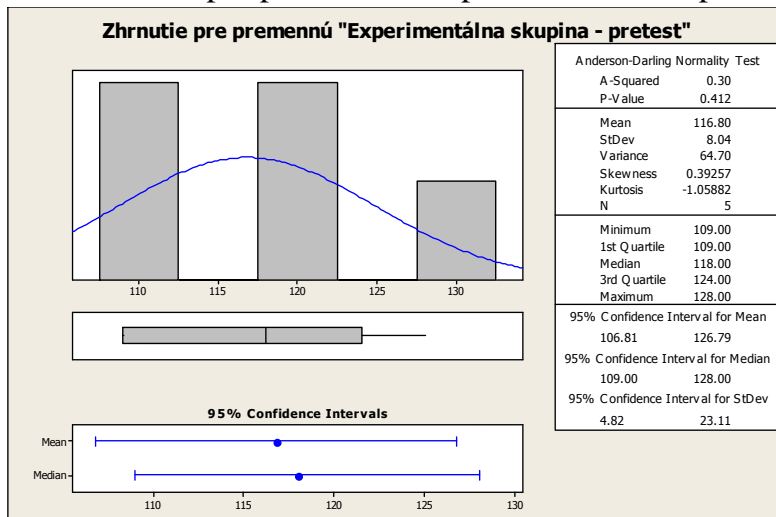
Obr. 1. Zhrnutie pre premennú „Kontrolná skupina – pretest“.



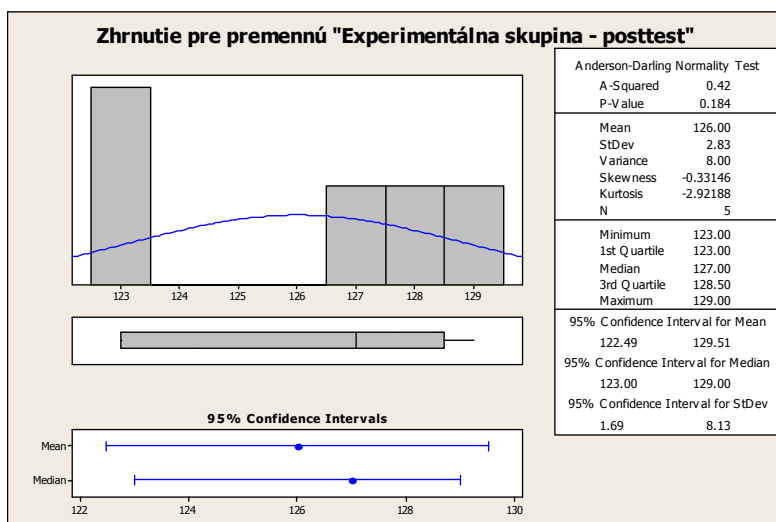
Obr. 2. Zhrnutie pre premennú „Kontrolná skupina – posttest“.



Obr. 3. Zhrnutie pre premennú „Experimentálna skupina – pretest“.



Obr. 4. Zhrnutie pre premennú „Experimentálna skupina – posttest“.



Pre všetky štyri skupiny údajov bola hodnota vypočítaná Anderson-Darling testom normality vyššia ako 0,05 (hladina významnosti štandardne volená v pedagogických vedách). Z uvedeného dôvodu bol na verifikáciu hypotézy použitý parametrický *t*-test. (Všetky výpočty vrátane popisnej štatistiky a výpočtu normality boli realizované v programe ©Minitab16 Statistical Software.)

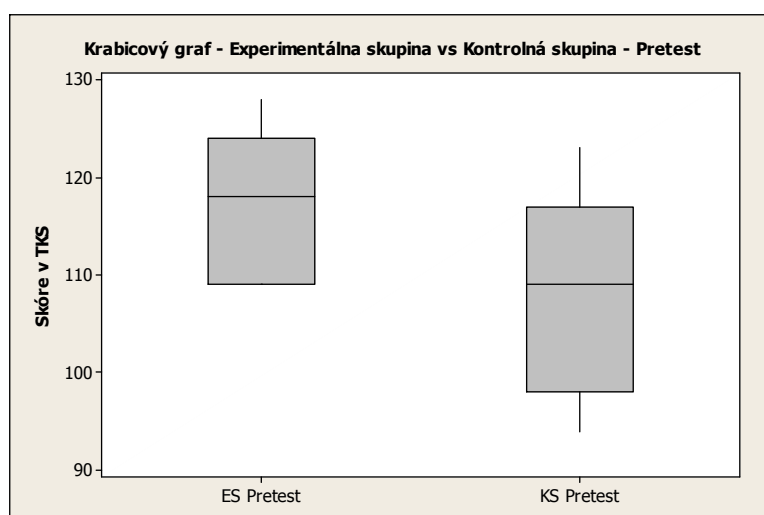
Skôr, ako sme pristúpili k testovaniu hypotézy, overili sme, či skupiny boli vo vstupnom meraní štatisticky rovnocenné. Výpočty pre porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny na vstupe uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 1. Výpočty pre porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny – pretest.

ES Pretest vs KS Pretest				
Two-Sample T-Test and CI				
Sample	N	Mean	StDev	SE Mean
ES Pretest	5	116.80	8.04	3.6
KS Pretest	9	108.1	10.0	3.3
Difference = mu (1) - mu (2) Estimate for difference: 8.69				
95% CI for difference: (-2.73; 20.11)				
T-Test of difference = 0 (vs not =): T-Value = 1.66				
DF = 12 Both use Pooled StDev = 9.3993				
P-Value = 0.123				

P-hodnota vypočítaná *t*-testom pre toto porovnanie je na úrovni $p=0,123$. Je to hodnota vyššia ako hladina významnosti, na ktorej bol test realizovaný, preto môžeme konštatovať, že medzi skupinami vo vstupnom meraní nebol zaznamenaný štatisticky významný rozdiel. Záver dokladujeme aj na nasledujúcom krabicovom grafe.

Graf 1. Porovnanie vzťahu experimentálna a kontrolná skupina – pretest.



Pristúpime teda k verifikácii danej hypotézy. Výpočty boli realizované analogicky ako v predchádzajúcich prípadoch. Nasledujúca tabuľka obsahuje výpočty získané prostredníctvom programu ©Minitab16 Statistical Software.

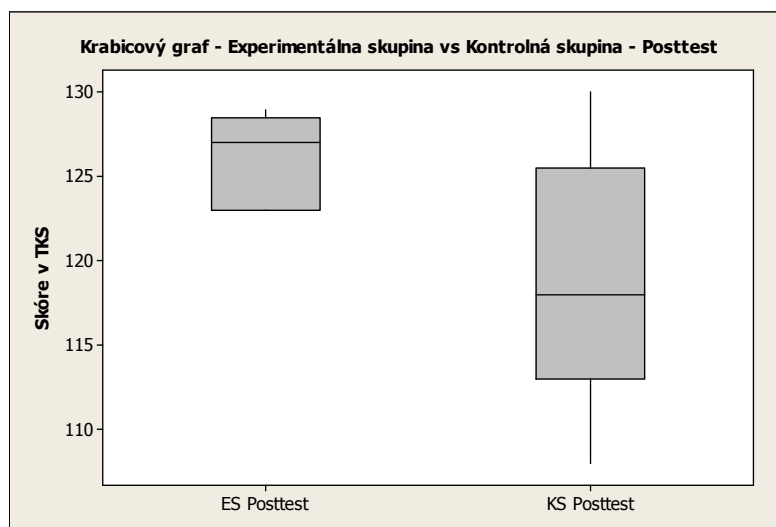
Tab. 2. Výpočty pre t-test k hypotéze.

ES Posttest vs KS Posttest				
Two-Sample T-Test and CI				
Sample	N	Mean	StDev	SE Mean
ES Posttest	5	126.00	2.03	0.91
KS Posttest	9	118.67	7.31	2.4
Difference = mu (1) - mu (2)				
Estimate for difference: 7.33				
95% CI for difference: (-0.06; 14.72)				
T-Test of difference = 0 (vs not =): T-Value = 2.16 DF = 12				
Both use Pooled StDev = 6.0826				
P-Value = 0.052				

P-hodnota vypočítaná t-testom je na úrovni 0,052. Je to hodnota vyššia ako stanovená hladina významnosti $\alpha=0,05$. Vypočítaná hodnota sa však veľmi približuje k hodnote 0,05. Platí nulová hypotéza, ktorá hovorí o tom, že: „*Žiaci z experimentálnej skupiny dosiahli v postteste merajúcom úroveň matematických schopností porovnateľné výsledky ako žiaci z kontrolnej skupiny.*“

Avšak krabicový graf poukazuje na skutočnosť, že žiaci z experimentálnej skupiny dopadli v testovaní TKS vo výstupnom meraní lepšie ako žiaci kontrolnej skupiny.

Graf 2. Porovnanie vzťahu experimentálna a kontrolná skupina – posttest.



Kvantitatívna analýza výsledkov realizovaného experimentu ukázala, že sprístupňovanie viacerých stratégií riešenia matematických úloh nemá výrazný vplyv na úroveň matematických schopností nadaných žiakov. Testovaný potenciál sa u žiakov z oboch skupín zvýšil, a to nezávisle od činiteľov, ktoré vstupovali do tohto procesu.

Môžeme konštatovať, že uvedená hypotéza sa nepotvrdila. Aj keď žiaci z experimentálnej skupiny dosiahli v postteste porovnateľné výsledky so žiakmi z kontrolnej skupiny, u žiakov z experimentálnej skupiny boli vo výstupnom meraní zaznamenané lepšie výsledky ako u žiakov z kontrolnej skupiny.

Musíme však zohľadniť skutočnosť, že na spomínané výsledky mohlo vplyvať viacero faktorov ovplyvňujúcich výkon žiakov, a to prirodzené zrenie žiakov, dĺžka experimentálneho pôsobenia (v trvaní štyroch mesiacov), ako aj prvá skúsenosť s testovaním v rámci vstupného merania.

V. Záver

Výsledky realizovaného experimentu nepotvrdili výrazný vplyv sprístupňovania rôznych riešiteľských stratégií na úroveň matematických schopností v skupine intelektovo nadaných žiakov. Je však možné predpokladať, že žiakmi nadobudnuté poznatky počas experimentálneho pôsobenia, v zmysle existencie viacerých stratégií riešenia úloh, hľadania rôznych ciest vedúcich k vyriešeniu problému, aplikovania systematického postupu práce, sa prejavujú neskôr v budúcnosti pri riešení nielen

problémových úloh v oblasti matematiky, ale aj pri riešení problémov z iných oblastí, kde je dôležitý systematický prístup, plánovanie, abstrahovanie. Poznanie viacerých spôsobov riešenia problémových úloh môže žiakom pomôcť na vyššom stupni vzdelávania pri voľbe efektívnej stratégie riešenia konkrétneho problému.

Bibliografia

Hendl J., (2006), *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, s. 696.

Kočš L., (1972), *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 280.

Thorndike R. L., Hagen E., (1997), *Test kognitívnych schopností (TKS), Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika a.s., s. 105.

Marek NEMČÍK, Rudolf HORVÁTH

Prešovská univerzita v Prešove

TENDENCIE IDENTIFIKÁCIE TALENTU PRE ŠPORT

Keywords: talent for the sport, somatic, motor and functional assumptions, molecular genetics, polymorphism R577x of the gene ACTN3

Abstract: The contribution is based on the reflection of the needs of sports practice scientifically objectify selection of gifted children, where was preferred testing of somatic, motor and functional assumptions. The level of these assumptions greatly affects the quality of sports skills. Path of finding new scientific techniques in selecting talent for the sport led to the application of genetic tests that can determine the type of sport, sporting activity in which the individual is most likely to be successful.

Kľúčové slová: talent pre šport, nadanie, somatické, motorické a funkčné predpoklady, molekulárna genetika, polymorfizmus R577x génu ACTN3

Abstrakt: Príspevok vychádza z reflexie potrieb športovej praxe vedecky zobjektívizovať výber talentovaných detí pre šport, pri ktorom sa doteraz preferovalo testovanie somatických, motorických a funkčných predpokladov. Úroveň týchto predpokladov výrazne ovplyvňuje aj kvalitu športových zručností. Cesta hľadania nových vedeckých postupov pri výbere talentov pre šport vedie k aplikácii genetických testov, ktoré umožňujú determinovať druh športu, športovú disciplínu, v ktorej má jednotlivec najväčšiu pravdepodobnosť byť úspešný.

I. Úvod

Cieľom príspevku je analyzovať a poukázať na vznik, genézu a nové tendencie identifikácie talentu pre šport. Príspevok vznikol v súvislosti s riešením projektu VEGA Ministerstva školstva Slovenskej republiky pod názvom „Identifikácia talentov pre šport aplikáciou testovania somatických a motorických predpokladov a metód molekulárnej genetiky“ pod číslom 1/0246/14.

II. Teoretické východiská problému

II.1 Definícia talentu, vymedzenie pojmov talent a nadanie

Talent, nadanie je súbor schopností človeka pre také výkony určitých činností intelektuálneho, alebo fyzického charakteru, ktoré sa môžu javiť ako výnimočné v porovnaní s bežnou populáciou. Podľa niektorých teórií je nadanie prirodzenou vlastnosťou každého normálneho jedinca (každý ma dispozície k niečomu). V pedagogickom ponímaní prevláda tradičná predstava o nadaní ako o výnimočnej zložke osobnosti niektorých jedincov, hlavne nadanie intelektuálneho typu k čomu sú prispôbené aj špeciálne výchovno-vzdelávacie programy. Nadanie je vymedzované z viacerých aspektov, pričom je chápané ako kvalitatívne osobitý súhrn schopností, ktoré podmieňujú úspešné vykonávanie činnosti. Talent je definovaný aj ako celostná individuálna charakteristika poznávacích možností a schopností učiť sa, súhrn vlôh,

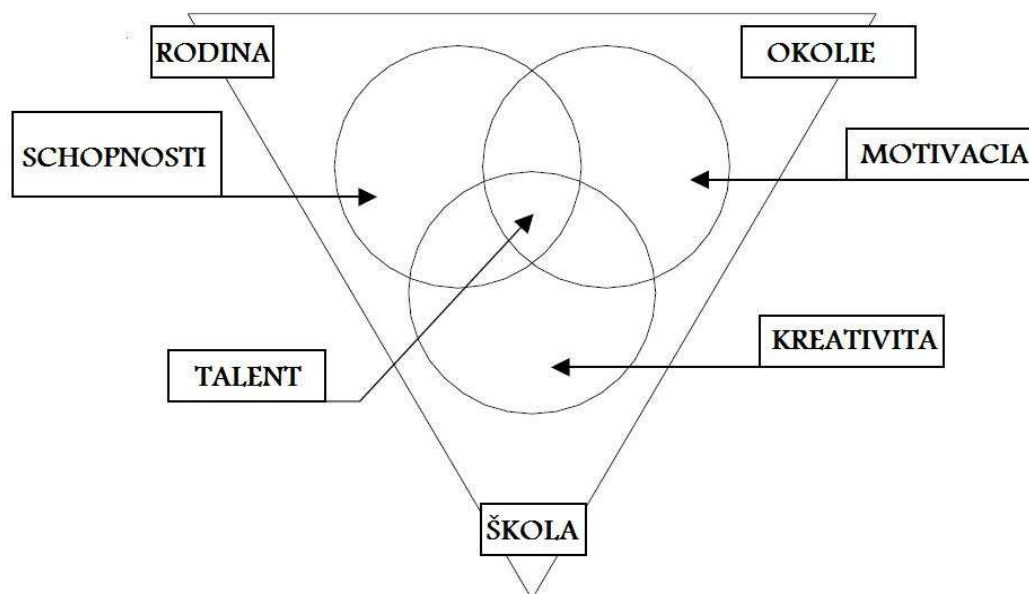
vrodených daností a osobitostí vrodených predpokladov, respektíve existencia vnútorných podmienok na dosahovanie vynikajúcich výsledkov (Laznibatová, 2001).

K najuznávanejším a najčastejšie citovaným teóriam patrí Renzulliho a Mönksova koncepcia nadania. Podľa Renzulliho (1978) majú talentovaní jedinci definovateľnú sadu troch, vzájomne sa prelínajúcich komponentov :

- *nadpriemerná schopnosť (above average ability),*
- *angažovanosť v úlohe (task commitment),*
- *tvorivosť (creativity).*

Je dôležité upozorniť, že žiadny z týchto komponentov samostatné nadanie netvorí. Jedná sa totiž o interakciu medzi spomínanými tromi komponentmi. V závislosti na vyššie uvedenom definuje Renzulli (1978) nadanie nasledujúcim spôsobom: "Nadanie sa skladá z interakcií medzi tromi základnými komponentmi ľudských vlastností - nadpriemerných všeobecných schopností, angažovanosti v úlohe a vysokej úrovne tvorivosti. Nadané a talentované deti sú tie, ktoré sú schopné rozvinúť túto sadu schopností a použiť ich v akejkoľvek spoločensky hodnotnej oblasti. Monks (1992) pristúpil, k modifikácii Renzulliho modelu a navrhol začleniť triádu osobnostných faktorov a triádu faktorov prostredia. Angažovanosť v úlohe nahrádza všeobecnejšie "motiváciou", ktorá podľa neho lepšie vystihuje podstatu problému a zahŕňa angažovanosť v úlohe, schopnosť riskovať, predvídanie, plánovanie a vyhlíadky do budúcnosti. Pojem "nadpriemerná schopnosť" nahrádza pojmom "vysoké intelektové schopnosti". Mönksova triáda tiež zahŕňa hlavne sociálne oblasti, v ktorých sa dieťa alebo adolescent pohybuje, a tými sú rodina, škola a skupina rovesníkov. Vznik a vývoj nadanie teda podľa Monksa závisí z veľkej časti na podporujúcom prostredí

Obr. 1. Model talentu podľa F.J. Mönks-a.



MONKS, F.J., (1992)

Development of gifted children: the issue of identification and programming.

Nadaní a talentovaní si vyžadujú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Edukácia si vyžaduje isté modifikácie – individuálny prístup, aplikáciu špeciálnych metód a upravené curriculum, vrátane organizačných foriem. Typologicky možno schopnosti, ktoré ovplyvňujú nadanie rozčleniť na intelektové, umelecké, pohybové, technické a organizačné. Kritériá určujúce nadanie sú nadpriemerné schopnosti, kreativita, vôľa k výkonu, rodina, škola, vzájomné vzťahy s vrstovníkmi Aj na základe týchto kritérií je možné definovať tieto oblasti nadania (Havlíček 1986).:

- *matematika,*
- *jazyky,*
- *veda,*
- *umenie,*
- *remeslá a technika,*
- *abstraktné myslenie,*
- *šport,*
- *oblasť sociálnych vzťahov.*

II. 2 Charakteristika talentu pre šport

Štruktúra nadania pre šport nezahŕňa iba schopnosti podať napr. športový výkon, ale aj ďalšie charakteristiky osobnosti zodpovedné za realizáciu výkonu. Motivácia, ako jedna z najzákladnejších zložiek nadania je podmienovacím faktorom pre rozvoj talentu pre šport. Možná perspektíva dosahovať nadpriemerné výkony a úspechy v danom športovom odvetví je absolútne závislá na aktívnom záujme o dosiahnutie výsledku (Renzulli, 1978). Zmyslom zisťovania nadania pre šport je nie len konštatovanie súčasnej úrovne výkonnosti, ale hlavne predpokladaný vývoj a predpoveď výkonnosti budúcej. Samotná identifikácia nadania je proces, ktorého cieľom je určiť kvalitu a kvantitu nadania jednotlivca (Dočkal 2005). Historický vývoj odlíšil dve zásadné úrovne športovej aktivity – vrcholový šport – ktorý je definovaný ako maximálne exponovaná činnosť na dosahovanie športových výkonov a športovo rekreačnú aktivitu vykonávanú súťaživo pre vlastnú zábavu (Havlíček, 1986). Rekreačné športovanie neprináša závažné psychologické komplikácie, naopak, je kľúčom k riešeniu stresu, osobných problémov, či komplikovaných životných situácií. Naproti tomu vrcholový šport vo svojej špičkovej úrovni naopak prináša mnoho psychologických problémov, ktoré dokážu ovplyvniť prípravnú fázu na podanie výkonu ako aj samotný výkon pri vrcholnom športovom podujatí, aj keď samotná psychológia pôsobí len ako externý faktor (Dočkal 2005). Preto pre dosiahnutie vrcholných športových výkonov je dôležité zabezpečiť všetky optimálne podmienky a absolútny vrchol dosiahnu len tí najtalentovanejší športovci, u ktorých sa integruje vysoká úroveň všetkých zložiek športového nadania (Hošek 1975).

II.3 Proces identifikácie talentu pre šport

Počet talentovaných jedincov pre akúkoľvek oblasť ľudskej činnosti je v bežnej populácii obmedzený – spravidla sa jedná o drobné percentá. Preto je nutné čo najobjektívnejšie zachytenie talentu s následným vytvorením podmienok pre jeho rozvoj – rešpektujúc časový interval od prvej identifikácie talentu, až po jeho plnú realizáciu formou špičkových športových výkonov. V prípade talentu pre šport sa štatisticky sa jedná o približne 3% bežnej populácie – bez užšej špecifikácie o aký

šport konkrétne sa jedná (Bunc, 1989). Proces výberu talentu a následná práca s ním musí byť vzhľadom na nízke percento v populácii nanajvyš efektívna. Musí zároveň obsahovať nasledujúce kroky (Dočkal, 2005):

- 1) *objavenie talentu pre daný šport,*
- 2) *rozvoj talentu /stanovenie stratégie rozvoja podľa druhu športu, individuálnych možností a aktuálneho stupňa rozvoja,*
- 3) *prognóza – stanovenie výkonnostných stupňov na dlhé obdobie.*

Proces identifikácie talentu, ale najmä dosiahnutie vrcholného výkonu je takmer vo všetkých odborných prácach týkajúcich sa danej problematiky chápaný ako prepojený komplex faktorov, ktoré nie je možné od seba oddeliť bez toho, aby došlo k narušeniu predpokladov dosiahnutiu vrcholovej výkonnosti (Bunc 1989). Proces dosiahnutia vrcholovej výkonnosti je možné chápať ako troj-úrovňový komplex, pozostávajúci z faktorov vnútorných, vonkajších a okolnostných (Perič, 2006). Vnútorné /endogénne/ faktory tvoria – somatické predpoklady, motorické predpoklady, dedičnosť, osobnostné vlastnosti. Vonkajšie /exogénne/ faktory sú determinované predovšetkým vplyvom prostredia, v ktorom sa jedinec pohybuje /rodina, bydlisko, tréningové prostredie/. Pre úspešné podanie vrcholového výkonu je následne dôležitý okolnostný faktor – zdravie, priaznivý súbeh pozitívnych náhod, šťastie (Hošek, 1975). Skúsenosti z vrcholového športu vychádzajúca aj z autobiografií špičkových športovcov potvrdzujú, že pre dosiahnutie vrcholného výkonu nestačí len vysoká miera talentu a vonkajších faktorov. Je nevyhnutná komplexný súlad všetkých troch faktorov, pričom vylúčenie aj najmenšieho detailu ma za následok nedosiahnutie najvyššej méty.

Pri výbere talentu sú určité pravidlá a s nimi spojené problémy (Mesárošová 1998) :

- 1) *Rozpoznanie skutočnej úrovne talentu*
 - oddelenie akcelerácie a retardácie od talentu,
 - oddelenie prejavov naučeného od vrodeneho.
- 2) *Vhodnosť obdobia v pre identifikáciu talentu*
 - jedinec prechádza ontogenetickým vývojom.
- 3) *Práva detí, ochrana pred poškodením a kompenzácia negatívnych vplyvov.*

Hodnotiaci systém, ktorý charakterizuje funkčné predpoklady musí sledovať tieto parametre (Bunc, 1989):

- 1) *antropometrické predpoklady* – telesné dimenzie, zloženie tela,
- 2) *funkčné predpoklady* – aeróbna sila, anaeróbna sila, flexibilita, koordinácia,
- 3) *psychologické predpoklady* – rezistencia voči únave, osobnosť jedinca,
- 4) *pedagogické predpoklady* – trénovateľnosť.

Talent je možné vyhľadávať pomocou extenzívnych alebo intenzívnych metód. Extenzívne metódy prevládali v prvopočiatoch skúmania problematiky identifikácie talentu pre šport cca do 60-tych rokov. Pri týchto metódach sa predpokladá, že v populácii – resp. v širokej základni existuje cca 3% jedincov s vrodenejšími predpokladmi pre športové výkony (Tillinger 2003). Pri tejto metóde je tiež relatívne nereálny predpoklad, že všetci takto identifikovaní talentovaní športovci budú mať k dispozícii dokonalé podmienky pre presadenie svojho talentu pre šport, čo pri pomerne dlhodobom časovom intervale potrebnom na dosiahnutie vrcholných výkonov z tejto kvantitatívne zameranej metódy robí pomerne nepoužiteľnú v súčasnej

dobe. Intenzívne metódy naopak počítajú s maximálnym možným využitím dostupných vedeckých poznatkov, pre kvalitné postupy pri identifikácii talentu. Tieto metódy zároveň berú do úvahy obecné biologické zákonitosti vývinu mladého talentu s prihliadnutím na reálnu potrebu dosiahnutia maximálnej športovej výkonnosti v dospelom veku. (Malina, 1993). Tieto metódy zároveň pomocou pravidelného monitorovania športovca zabezpečujú ochranu proti zdravotnému poškodeniu a znižujú negatívne dopady veľmi často jednostranného a vysoko intenzívneho tréningu.

II.4 Genetika športovej výkonnosti

Športová výkonnosť jedinca je znak, ktorý je ovplyvňovaný tréningom, výchovou a genetickou predispozíciou. Medzi najdôležitejšie faktory ovplyvňujúce svalovú silu patria (Hruškovičová, 2005) :

- *proporcie svalových svalových fibríl,*
- *výživa,*
- *genetická predispozícia,*
- *vek,*
- *dĺžka svalov,*
- *somatotyp jedinca.*

Fyzická kondícia je limitovaná genotypom. Jedným z génov, ktorý významne a zásadne ovplyvňuje fyzickú výkonnosť je gén alfa aktinín-3 (ACTN3). Podľa genotypu jedinca je možné určiť možnosti daného športovca dosiahnuť vrcholové výkony v rýchlostných, alebo vytrvalostných športoch. Pétruse a kol. (1987) zistili, že podiel genetiky na svalovej vytrvalosti je 21% a na intenzite sily svalstva 30% (Šelinger a kol. 1993). Genetické testy sa zásadne odlišujú od tradičných výkonnostných testov, u ktorých závisí výsledok od veku a momentálnej dispozície testovanej osoby. DNA jednotlivca sa počas života nemení, genetická informácia zostáva zachovaná, prináša informáciu o genetickej dispozícii jedinca už v rannom detstve. Poznanie genotypu ACTN3 môže byť dôležitým faktorom pri odhaľovaní talentu u deí a tvorbe individuálnych tréningových programov pre aktívnych športovcov. Výsledok genetického testovania by mal byť zvážený ako jeden z elementov, ktoré prispievajú k športovej výkonnosti. V súvislosti s týmto poznatkom sa odporúča testovanie ACTN3 génu pri športoch, ktoré závisia viac na fyziológii jednotlivca (Hruškovičová, 2005).

Existujú tri metódy zisťovania genetických vplyvov na športovú výkonnosť (Komi a Karlsson 1978):

- *komparácia blízkych príbuzných a vzdialenejších príbuzných, ktorá potvrdila genetickú determináciu somatických charakteristík*
- *identifikácia ľahko rozpoznateľných genetických markerov – známych sekvencií DNA v haploidnom súbore chromozómov – genóme, ktoré ovplyvňujú samotnú variabilitu týchto znakov u jedinca*
- *štúdium špecifických génov s cieľom identifikovať ktoré sekvenčné varianty vplývajú na športovú výkonnosť (MacArthur 2004)*

Vplyv genetiky na výkonnosť nie je možné kvantifikovať a aj pre vrcholových športovcov je nevyhnutnosťou tréning. Dá sa povedať, že genetické predpoklady vyjadrujú len určitú predikciu a orientačnú informáciu, či jednotlivec má určitú šancu

dosiahnuť maximálne výsledky v danom športe. Genetické predpoklady ako endogénne činitele vstupujúce do športovej prípravy sú len čiastkovým faktorom pre budúce dosiahnutie špičkových výsledkov. Identifikácia talentu pre šport prostredníctvom analýzy genetických predpokladov je súčasťou moderných postupov. Úspešná analýza ľudskej génovej mapy s rozpoznaním génu ACTN3 môže zabezpečiť včasnú identifikáciu možného talentu pre šport. Nemenej dôležité je však pri procese identifikácie talentu klásť dôraz na znaky, ktoré sú vo veľkej miere ovplyvnené genetikou. Somatické charakteristiky jedinca – výška, hmotnosť, proporcie, veľkosť svalového aparátu, kompozícia svalových vlákien, veľkosť srdca, veľkosť pľúc, flexibilita kĺbov a pod. a to všetko v priamej nadväznosti na druh športu, pre ktorý je dotýčny jedinec skúmaný. Rýchlosť, sila, vytrvalosť sú v tomto prípade atribúty pomocou ktorých je možné športovcov diferencovať aj s pomocou analýzy genetických predpokladov.

III. Záver

Talent pre šport nie je závislý len od genetických predpokladov, ktoré sú determinantom pre somatické a motorické kvality športovca, ale do hry vstupuje oveľa viac externých faktorov. Je to dané práve multifaktoriálnou charakteristikou športu. Hlavným prediktorom výberu talentovanej mládeže vo všeobecnosti je posúdenie všetkých predpokladov a vlastností zabezpečujúcich perspektívu vysokej výkonnosti v jej konkrétnych ukazovateľoch v celej komplexnosti. Identifikácia talentu pre šport vyžaduje interdisciplinárny prístup, prístup z hľadiska aplikácie psychológie pri výbere a práci s talentovanou mládežou a aplikácie metód molekulárnej genetiky .

Bibliografia

- Bunc V., (1989), *Biokybernetický prístup k hodnocení reakce organismu na tělesné zatížení*.UK Praha, Praha.
- Dočkal V., (2005), *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha : NLN.
- Havlíček I., (1986), *Aktuální přístupy vo výbere a v tréninku športovo talentovanej mládeže*.UV ČSTV, Praha.
- Monks F. J., Development of gifted children: the issue of identification and programming.
- Heller K. K., Mönks F. J., Passow A. H. (Eds.), (1992), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford; New York; Seoul; Tokyo : Pergamon.
- Hošek V., (1975), *Teoretické základy výběru sportovních talentů, Metodický dopis ČÚV*. ČSTV, Praha.
- Laznibatová J., (2001), *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava : Iris.
- Malina R. M., (1998), *Youth Sports: Readiness, selection and trainability*. 1993 In: DUQUET, W., Mesárošová M., *Nadané deti. Poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov : ManaCon.
- Musil M., (1985), *Cesty k nadaniu*. Bratislava , Smena.
- Perič T., (2006), *Výběr sportovních talentů*. Praha: Grada Publishing.
- Renzulli J. S., (1978), *What makes giftedness? Re-examining a definition*. Phi Delta Kappan, vol. 60, no. 3.
- Těplov B. M., (1951), *Schopnosti a nadání*. Praha : SPN.
- Tilinger P., (2003), *Prognózování vývoje výkonnosti ve sportu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.

III. Edukacja dzieci ze specjalnymi potrzebami

OPINIE GIMNAZJALISTÓW O AGRESJI W SZKOLE

„Zło trzeba leczyć a nie potępiać”
Janusz Korczak

Keywords: school, aggression, opinions, junior secondary school students

Abstract: Based on the research conducted, the authors of this paper discuss opinions of junior secondary school students concerning aggression at school. Aggressive behaviour is increasingly common way of releasing one's emotional tension. Students display aggressive behaviour not only towards their peers but also their teachers and tutors. The authors of this article attempt to approach the problem of aggression as perceived by junior secondary school students, who, going through the time of intensive, emotional, psychical, intellectual and physical development, called "a rebellious age", are especially prone to negative impact of the environment.

Słowa kluczowe: szkoła, agresja, opinie, gimnazjaliści

Abstrakt: Autorzy omawiają na podstawie badań własnych opinie gimnazjalistów na temat agresji w szkole. Zachowania agresywne stały się powszechną formą rozładowania napięcia emocjonalnego. Zdarza się, że uczniowie nie tylko są agresywni wobec rówieśników, ale także nauczycieli i wychowawców. Niniejszy artykuł jest próbą spojrzenia na agresję poprzez pryzmat opinii gimnazjalistów, którzy będąc w okresie intensywnego emocjonalnego, psychicznego, intelektualnego i fizycznego rozwoju, nazywanego potocznie „wiekiem buntu”, są szczególnie podatni na negatywne oddziaływanie środowiska.

1. Teoretyczne rozważania o agresji

W ostatnich latach odnotowywany jest wzrost zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży. Nasilenie agresji i przemocy jest obserwowane przede wszystkim w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Zachowania agresywne stały się powszechną formą rozładowania napięcia emocjonalnego. Zdarza się, że uczniowie nie tylko są agresywni wobec rówieśników, ale także nauczycieli i wychowawców. Agresja młodzieży jest poważnym problemem nie tylko dla nauczycieli, wychowawców i rodziców, ale także dla samych uczniów.

Zjawisko agresji stanowi przedmiot zainteresowań badaczy wielu dyscyplin naukowych. Agresja jest zjawiskiem złożonym a przy jej opisie badacze odwołują się do wielu aspektów jej funkcjonowania. Najogólniej mówiąc, zachowanie agresywne to chęć wyrządzenia krzywdy drugiej osobie, osiągnięcia własnych korzyści lub też przyjemności. Zachowaniem tym sprawia się ból i cierpienie (por. Skorny, 1968; Aronson, 2000; Bartkowicz, 2001; Okoń, 2001; Frączek, 2002; Szostak i Tabaka, 2004).

W literaturze przedmiotu spotyka się różne rodzaje agresji dzieci i młodzieży ze względu na jej przejawy (Grochulska, 1993; Szostak i Tabaka, 2004; Krahe, 2005):

1. Agresję werbalną, której formami są: przezywanie, wyzywanie, skarżenie, oskarżanie bezpodstawne, aroganckie odzywianie się w stosunku do dorosłych lub rówieśników, wyśmiewanie, obmawianie, wyszydzanie. Ten typ agresji dzieli się na:
 - a) kierowaną - wtedy, gdy nastolatek otwarcie dokucza innej osobie i bezpośrednio w jej stronę kieruje swoje słowa,
 - b) niekierowaną - wtedy, gdy młody człowiek ukrywa swoje działania, ponieważ obawia się jawnego wyrażania niechęci do drugiej osoby: obmawianie „za plecami”, intrygowanie, plotkowanie, rzucanie bezpodstawnych oszczerstw, skarżenie (Grzegorek, 2007).
2. Agresję niewerbalną, która dzieli się z kolei na:
 - a) agresję fizyczną - bezzasadne zadawanie bólu i cierpienia innym osobom. Najczęściej mamy tu przed oczami bójki wśród młodzieży. Z całą mocą należy podkreślić, że nastolatek nie zawsze kieruje swoje ataki na tego, kto je wywołał. Zdarza się, że w stanie wzburzenia i zdenerwowania atakuje postronne osoby bądź szuka zaczepki.
 - b) agresję przeniesioną - agresja skierowana na osoby lub przedmioty nie będące przyczyną agresji (Okoń, 1992).
 - c) agresję słowną - ten rodzaj agresji jest szczególnie widoczny w gimnazjum. Agresja słowna w stosunku do osób wyraża się w wymyślaniu lub wyśmiewaniu się (Okoń, 1992 a).

Zagrożenie w środowisku szkolnym uwarunkowane jest różnymi przyczynami, wiąże się przede wszystkim z takimi czynnikami jak: utrata bezpieczeństwa, kryzysem wartości, osłabieniem więzi rodzinnych, błędami rodzicielskimi, brakiem wzorców i autorytetów, osamotnieniem, rozpowszechnianiem agresji w środkach masowego przekazu itd. (Grochulska, 1993; Danielewska, 2002; Załona, 1997).

Stosowane dotychczas środki zaradcze w szkole nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Przyczyn należałoby być może szukać w niekonsekwencji wykonywanych działań, nieprawidłowej ich organizacji, braku odpowiednich instrumentów, mało efektywnej współpracy środowisk odpowiedzialnych za zapewnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży. Dla wyeliminowania zagrożeń w środowisku szkolnym należałoby podjąć działania angażując wszystkie podmioty funkcjonujące w systemie wychowania i oświaty. W tym celu 7 listopada 2006 r. rząd polski przyjął projekt nowelizacji ustawy *o systemie oświaty*, którego uzupełnienie stanowi *Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”*¹ jako wyrażenie braku zgody na agresję i przemoc w szkole. Główne cele programu to między innymi ograniczenie przemocy i agresji wśród dzieci oraz młodzieży w szkołach i placówkach systemu oświaty, zwiększenie skuteczności oddziaływań interwencyjnych i korekcyjnych wobec sprawców przemocy rówieśniczej. Podniesienie skuteczności ochrony ofiar przemocy w środowisku szkolnym, ograniczanie występowania innych zjawisk patologicznych (alkohol, niktynizm, narkomania), zmiany rozwiązań legislacyjnych i społecznych, które

¹ Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkołach”. W: Uchwała Rady Ministrów Nr 28/2007 z dnia 6 marca 2007 roku.

stworzą warunki dla działalności profilaktycznej i wychowawczej szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Celem programu jest także przywrócenie właściwych proporcji pomiędzy prawami a obowiązkami ucznia, które w opinii MEN zostały zachwiane.

2. Metodologia badań własnych

Niniejszy artykuł jest próbą spojrzenia na agresję poprzez pryzmat opinii gimnazjalistów, którzy będąc w okresie intensywnego emocjonalnego, psychicznego, intelektualnego i fizycznego rozwoju, nazywanego potocznie „wiekiem buntu”, są szczególnie podatni na negatywne oddziaływanie środowiska, często rozładowują konflikty interpersonalne przy pomocy agresji.

Przedmiotem prowadzonych badań były opinie gimnazjalistów w wieku 15-16 lat uczniów zespołu szkół w jednej z wiosek powiatu. nowosądeckiego. Badania odbywały się w dwu etapach. W pierwszym przeprowadzono rozmowy i wywiady z uczniami. W drugim etapie posłużono się kwestionariuszem ankiety, zawierającą 15 pytań. Były to pytania zamknięte, półotwarte i otwarte. Anonimowość ankiety pozwala przypuszczać, że respondenci odpowiadali szczerze. Ankietę wypełniło 75 uczniów. Do opracowania wyników przyjętych zostało 64 ankiety, w tym 32 od chłopców i 32 od dziewczynek, pozostałe nie zawierały kompletnych informacji niezbędnych do przeprowadzenia prawidłowej analizy. Wyniki badań są różnicowane przez płeć respondentów.

Sformułowano następujące problemy badawcze:

- 1) Jak definiują „agresję” badani uczniowie?
- 2) Jakie są przyczyny agresji w opinii osób deklarujących agresywne zachowanie?
- 3) W jakich miejscach występują zachowania agresywne?
- 4) Jakie są reakcje ofiar agresji w opinii respondentów?
- 5) Jakie są reakcje świadków agresji w opinii respondentów ?
- 6) Jakie są powody nieinformowania o agresji w szkole?
- 7) Czy respondenci wiedzą o szkolnych programach profilaktycznych?
- 8) Jakie są propozycje badanych dotyczące przeciwdziałania agresji?

3. Analiza badań własnych

3.1. Rodzaje agresji w opisie badanych gimnazjalistów

Wśród zachowań rozumianych przez badanych jako agresywne można wyodrębnić 4 kategorie (zob. tabela 1). Uczniowie mieli możliwość dokonania wielokrotnego wyboru. 64 badanych gimnazjalistów udzieliło łącznie 256 odpowiedzi. Znacznie więcej odpowiedzi udzieliły dziewczęta (160 tj. 62,5%) niż chłopcy (90 tj. 37,5%). Badani dostrzegają:

- agresję fizyczną (bójki, poszturchwanie, kopanie, popychanie, plucie, szarpanie, podstawianie nogi, wyzywanie się na młodszych, zamykanie w pomieszczeniach szkolnych, wymuszanie pieniędzy);
- agresję werbalną (przezywanie, wyśmiewanie, obmawianie, poniżanie, dokuczanie,
- wyzywanie rodziców i nauczycieli, przekleństwa, grożenie, zastraszanie, straszenie kolegami);
- agresję psychiczną (izolowanie w klasie, zachęcanie lub zmuszanie do

- zachowań agresywnych, szantaż);
- agresję przeniesioną (niszczenie sprzętu szkolnego lub własności kolegów).

Wyniki zawarte w tabeli 1 pokazują, że chłopcy najczęściej (31,5% wyborów) określają agresję jako agresję fizyczną. Następnie wymieniana jest agresja werbalna (15.6%). Wskazanie agresji fizycznej jest rzadsze w grupie dziewcząt obejmuje 17,5% odpowiedzi. Natomiast dziewczęta częściej (10% odpowiedzi) niż chłopcy (3.25%) spostrzegają, że agresją jest także zachęcanie lub zmuszanie innych do zachowań agresywnych, szczególnie szantażu.

Zwrócić warto uwagę, że 40 osób opisuje agresję skierowaną na przedmioty (własność szkoły lub innych osób). Jest to rodzaj agresji przemieszczonej, stosowanej wtedy, gdy w sposób bezpośredni nie można „zaatakować” osoby.

Tab.1. Rozumienie agresji przez badanych uczniów.

Lp.	Określenie agresji	Uczennice (n=32)		Uczniowie (n=32)		Razem (n=64)	
		Liczba wyborów	%	Liczba wyborów	%	Liczba wyborów	%
1.	Bicie, poszturchiwanie, kopanie, popychanie, plucie, szarpanie, podstawianie nogi, wyzywanie się na młodszych	28	17.5	30	31.5	58	22.6
2.	Zamykanie w pomieszczeniach	12	7.5	6	6.25	18	7.0
3.	Wymuszanie pieniędzy	22	13.7 5	12	12.5	34	13.3
4.	Przezywanie, wyśmiewanie, obma- wianie, poniżanie dokuczanie, wyzywanie rodziców, wyzywanie nauczycieli, przekleństwa	26	16.2 5	15	15.6	41	16
5.	Groźenie, zastraszanie, straszenie kolegami	22	13.7 5	12	12.5	34	13.3
6.	Zachęcanie lub zmuszanie do agresywnych zachowań, szantaż	16	10.0	3	3.25	19	7.4
7.	Izolowanie w klasie	6	3.75	6	6.25	12	4.7
8.	Niszczenie sprzętu szkolnego lub własności kolegów	28	17.5	12	12.5	40	15.6
RAZEM		160	100	96	100	256	100

Źródło: badania własne.

3.2. Przyczyny agresji w opinii osób deklarujących agresywne zachowania

Tab. 2. Przyczyny agresji w opinii badanych deklarujących agresywne zachowania.

Lp.	Najczęstsze przyczyny agresji	Uczennice (n=8)	Uczniowie (n=8)	Razem (n=16)	
		Liczba wyborów	Liczba wyborów	Liczba wyborów	%
1.	Rozładowanie złości	6	3	9	19,1
2.	Okazanie wyższości nad innymi	6	3	9	19,1
3.	Nuda, „robi się to dla rozrywki”	6	-	6	12,8
4.	Aby coś uzyskać od innych	2	-	2	4,2
5.	Reakcja na „nieprzyjemne” zachowanie innych, odwet	6	6	12	25,7
6.	To jest normalne-tak zachowują się rodzice, znajomi	6	3	9	19,1
RAZEM		32	15	47	100

Zródło: badania własne.

Wśród 47 gimnazjalistów 75% badanych zaprzecza, aby zachowywało się agresywnie. Natomiast 16 badanych (8 dziewcząt i 8 chłopców) przyznało się do posługiwania agresją w kontaktach z rówieśnikami i podało różne tego powody (zob. tabela 2). Uczniowie ci w wyborach wielokrotnych udzielili łącznie 47 różnych odpowiedzi, które są w ich opinii przyczyną agresywnych zachowań. Uczennice podają więcej przyczyn agresji (32 odpowiedzi) niż chłopcy (15 odpowiedzi). Wypowiedzi tej grupy uczniów sugerują, że niektórzy gimnazjaliści (zarówno dziewczyny, jak i chłopcy) nie umieją rozwiązywać konfliktów interpersonalnych w sposób konstruktywny, nie uciekając się do agresji.

3.3. Miejsca występowania zachowań agresywnych

Dla oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych bardzo ważne jest ustalenie w jakich miejscach najczęściej dochodzi do zachowań agresywnych. Zebrane wyniki przedstawione są w tabeli 3.

Zastanawiający jest fakt, że 64 gimnazjalistów podało aż 220 wypowiedzi. Średnio każda osoba wskazała 3-4 miejsca, w których spotyka się z agresją. Zachowania agresywne występują w różnych miejscach. Najczęściej na szkolnym korytarzu -23,6% wyborów, na terenie przed szkołą 16%, na boisku 16% i w szatni 13%. Szczególnie więc na te miejsca nauczyciele i pedagodzy powinni zwrócić uwagę.

Tab. 3. Miejsca występowania zachowań agresywnych w opinii badanych.

Lp.	Zachowania agresywne mają miejsce:	Uczennice (n=32)		Uczniowie (n=32)		Razem (n=64)	
		Liczba wyborów	%	Liczba wyborów	%	Liczba wyborów	%
1.	Na szkolnym korytarzu	28	22.6	24	25	52	23.6
2.	W szatni	14	11.3	15	15.6	29	13.0
3.	Na boisku	26	21.0	9	9.4	35	16.0
4.	W klasie	14	11.3	12	12.5	26	11.8
5.	Obok sklepiku	8	6.5	9	9.4	17	7.7
6.	W toalecie	8	6.5	6	6.3	14	6.4
7.	Teren przed szkołą	20	16.0	15	15.6	35	16.0
8.	W drodze do szkoły lub domu	6	4.8	6	6.3	12	5.5
9.	W innym miejscu	-	-	-	-	-	-
RAZEM		124	100	96	100	220	100

Zródło: badania własne.

3.4. Opinie respondentów na temat reakcji ofiar i świadków agresji

Opinie na temat reakcji ofiar na agresję i reakcji świadków na tego typu zachowania prezentują tabela 4 i 5.

Niepokojący jest fakt, że w opinii gimnazjalistów ofiary agresywnych zachowań rzadko informują o agresji inne osoby. Ofiary częściej ignorują sprawcę agresji bądź bronią się lub atakują sprawcę. Niektóre dziewczęta sądzą (8 osób), że ofiary próbują wyjaśnić zaistniałą sytuację. Tego rodzaju wyjaśnienie zachowań ofiar nie pojawiają się u chłopców (zob. tabela 4).

Tab. 4. Opinie respondentów na temat reakcji ofiar na agresję.

Lp.	Ofiara w przypadku agresji:	Uczennice (n=32)	Uczniowie (n=32)	Razem (n=64)	
		Liczba osób	Liczba osób	Liczba osób	%
1.	Informują o tym zdarzeniu inne osoby	4	8	12	18,75
2.	Bronią się lub atakują sprawcę	8	12	20	31,25
3.	Ignorują sprawcę	8	12	20	31,25
4.	Próbują rozmawiać, wyjaśniać sytuację	8	-	8	12,5
5.	Uciekają, odchodzą	-	-	-	-
6.	Płaczą	4	-	4	6,25
Razem		32	32	64	100

Zródło: badania własne.

Z danych faktograficznych tabeli 5 wynika, że 34,7% badanych (zarówno chłopcy jak i dziewczęta) nie reaguje na zachowania agresywne swoich kolegów czy koleżanek. Nie można tego uznać za właściwe. Szkoda, że zanikające w naszym społeczeństwie wychowanie sytuacyjne jest nieważnym czynnikiem wpływającym na

postępowanie dzieci i młodzieży, uruchamiające ich postawy zaangażowania w obronę dobra, sprawiedliwości i prawdy. Występują jednak zachowania pożądane (pozytywnie oceniane społecznie): próba łagodzenia konfliktu (mówi o tym 28,2% badanych), obrona pokrzywdzonego (20% wypowiedzi) .

Tab.5. Opinie respondentów na temat reakcji świadków agresji.

Lp.	Zachowanie świadków agresji:	Uczennice (n=32)	Uczniowie (n=32)	Razem (n=64)	
		Liczba osób	Liczba osób	Liczba osób	%
1.	Nie reagują	10	12	22	34,7
2.	Informują kogoś z nauczycieli	6	-	6	9,3
3.	Bronią osobę pokrzywdzoną	8	5	13	20,0
4.	Podejmują próbę załagodzenia konfliktu	6	12	18	28,2
5.	Pomagają agresorowi	2	3	5	7,8
RAZEM		32	32	64	100

Zródło: badania własne

3.5. Powody nieinformowania dorosłych o agresji w szkole

Niepokojący jest fakt, że 41 badanych 64,1% nie informuje nauczycieli i rodziców o agresji w szkole. Podawane są różne powody takiego zachowania (zob. tabela 6). Z analizy badań wynika, że powodem nieinformowania o zachowaniach agresywnych w szkole jest obawa przed kolegami/ koleżankami. Uczniowie piszą: odegrają się, określają: „donosiciel” a także przekonanie (głównie chłopców) iż „nikt nie pomoże.” Nasuwa się ważne pytanie: czy nauczyciele i pedagodzy szkolni posiadają odpowiednią wiedzę i umiejętności, aby w sposób metodycznie poprawny wychowawczo prowadzić rozmowy z agresorem i ofiarą.?

Tab. 6. Powody nieinformowania osób dorosłych (nauczycieli, rodziców) o zachowaniach agresywnych w szkole.

Lp.	Nie mówią o agresji w szkole ponieważ:	Uczennice (n=18)	Uczniowie (n=23)	Razem (n=41)	
		Liczba wyborów	Liczba wyborów	Liczba wyborów	%
1.	Koledzy odegrają się	8	3	11	22,4
2.	Koledzy zaczną prześladować lub znęcać się jeszcze bardziej	4	-	4	8,2
3.	Koledzy nazwią te osoby „donosicielami” i będą nielubiane	6	9	15	30,6
4.	I tak nikt nie pomoże, nie zareaguje	4	15	19	38,8
RAZEM		22	27	49	100

Zródło: badania własne.

Czy przypadkiem nie popełniają błędów w tym względzie i stąd takie zachowanie uczniów? Odpowiedzi na te pytania nie są celem tego artykułu, ale są ważne z punktu widzenia omawianego zagadnienia.

3.6. Wiedza respondentów na temat szkolnych programów wychowawczo-profilaktycznych przeciwdziałających agresji szkolnej

Jednym z głównych zadań szkoły jest opracowywanie programów wychowawczo-profilaktycznych przeciwdziałających agresji. Niepokojące jest, że tylko 3 uczniów z 64 badanych wie o istnieniu w szkole takich programów. Przyczyną tego może być zbyt małe ich rozpropagowanie, nieefektywne stosowanie lub też może giną one w gąszczu innych programów i dokumentów szkolnych.

3.7. Propozycje dotyczące przeciwdziałania agresji szkolnej

Ostatni analizowany problem szczegółowy dotyczył propozycji przeciwdziałania agresji w szkole. Respondentom przedstawiono 4 propozycje do wyboru. Chłopcy najczęściej wybierali: lekcje wychowawcze o tematyce agresji lub zajęcia praktyczne: np. jak wyładować złość? Natomiast dziewczyny zwiększenie kontroli w szkole lub zajęcia z zakresu ćwiczenia różnych umiejętności społecznych.

Z danych zawartych w tabeli 7 wynika, że częstotliwość wyboru poszczególnych propozycji przez badanych jest porównywalna. Programy wychowawczo-profilaktyczne powinny więc uwzględniać zróżnicowane metody i techniki, których celem jest przeciwdziałanie agresji szkolnej. Wniosek ten potwierdzają opinie respondentów uzyskane w trakcie rozmów indywidualnych z nimi.

Tab. 7. Propozycje badanych dotyczące przeciwdziałania agresji szkolnej.

Lp.	Aby przeciwdziałać agresji w szkole należy:	Uczennice (n=32)	Uczniowie (n=32)	Razem (n=64)	
		Liczba osób	Liczba osób	Liczba osób	%
1.	Omawiać temat agresji na lekcjach wychowawczych	6	12	18	28,2
2.	Zwiększyć kontrolę w szkole-kamery, więcej nauczycieli na przerwach	8	6	14	21,8
3.	Uczyć jak rozładowywać złość, gniew	6	10	16	25,0
4.	Prowadzić zajęcia dotyczące umiejętności „dogadywania się” z innymi	12	4	16	25,0
Razem		32	32	64	100

Źródło: badania własne.

Respondenci w indywidualnych rozmowach odpowiadali na pytanie: *W jaki sposób można zapobiegać zachowaniom agresywnym w szkole?*. Badani uczniowie mówili: *„powinno się tłumaczyć skutki agresji; stosować ostre kary; przeprowadzać rozmowy i spotkania z pedagogiem, dyrekcją, nauczycielami raz w miesiącu; uczyć na ból drugiego człowieka; nasilić ochronę i kontrolę; zawieszać*

uczniów w obowiązkach szkolnych; wyrzucać ze szkoły,; obserwować uczniów na przerwach; stosować publiczne przeprosiny i zlecać do wykonania dodatkową pracę na rzecz szkoły”.

Podsumowanie

Wyniki przedstawionych badań wskazują, że zachowania agresywne są zjawiskiem występującym w badanej placówce w różnych formach. Uczniowie zdają sobie sprawę z faktu, że w szkole są miejsca, gdzie agresja występuje częściej i te miejsca powinny być monitorowane i kontrolowane.

Niepokojącym zjawiskiem jest fakt, że ofiary i świadkowie niechętnie zwracają się o pomoc do nauczycieli i pedagogów. Prawdopodobnie związane jest to z obawą przed agresorem i odrzuceniem przez rówieśników. Słuszne wydaje się prowadzenie badań w grupie nauczycieli w zakresie znajomości metod i technik zapobiegania agresji wśród uczniów. Należałoby prowadzić badania, które miałyby na celu ocenę wiedzy i potrzeb nauczycieli oraz pedagogów w kierunku rozpoznawania i niwelowania agresji w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych.

Analiza danych nie miała na celu oskarżenia szkoły jako instytucji, nauczycieli, rodziców czy uczniów, ale uświadomienia pewnych obiektywnych faktów i szukania sposobów ich rozwiązywania. Wyniki badań zostały przekazane szkole do wykorzystania w pracy wychowawczej i profilaktycznej.

Bibliografia

- Aronson E., (2000), *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa.
- Babbie A., (2004), *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa.
- Bartkiewicz Z., (2001), *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*, Wydawnictwo „AwH”, Lublin.
- Danielewska J., (2002), *Agresja u dzieci- Szkoła porozumienia*, WSiP, Warszawa.
- Frączek A., (2002), *Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej*. W: Ł. Jurasz-Dudzic (red.) *Człowiek i agresja-głosy o nienawiści i przemocy-ujęcie interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Sic, Warszawa.
- Grochulska J., (1993), *Agresja u dzieci*, WSiP, Warszawa.
- Grzegorek A., (2007), *Problemy wychowawcze dzieci i młodzieży*, [w:] E. Ćwikła (red.) *Poradnik dla pedagogów szkolnych, opiekunów i wychowanków*, Wydawnictwo Forum, Poznań.
- Korczak J., (1987), *Myśli*, PIW, Warszawa.
- Krahe B., (2005), *Agresja*, GWP, Gdańsk.
- Łobocki M., (2004), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Warszawa.
- Niepokólczycka – Gac J., (2006), *Wykładnia z perspektywy psychologiczno – pedagogicznej do Procedur Postępowania Nauczycieli w Sytuacjach Zagrożenia Dzieci i Młodzieży Demoralizacją i Przystępczością*, [w:] *Agresja i przemoc w szkole. Materiały pomocnicze dla szkół*, CMPPP, Warszawa.
- Okoń W., (1992), *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Okoń W., (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkołach”, Uchwała Rady Ministrów Nr 28/2007 z dnia 6 marca 2007 roku.
- Skorny Z., (1968), *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, PWN, Warszawa.
- Szostak S., Tabaka A., (2004), *Porozmawiajmy o agresji. Propozycja programu profilaktyczno-wychowawczego dla klas I-III szkoły podstawowej*, Rubikon, Kraków.
- Zacłona Z., (1997), *Błędy rodzicielskie przyczyną agresywnych zachowań dzieci*, [w:] Nowosądecki Kwartalnik Oświatowy, nr1, s.4-11.

Lucia HREBEŇÁROVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

ASISTENT UČITEĽA AKO FAKTOR OVPLYVNŮJÚCI EDUKÁCIU ŽIAKOV S ŤAŽKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Keywords: pupil with severe intellectual and developmental disabilities, severe intellectual disabilities, special education, special elementary school, teacher assistant, social interaction, communication, behaviour state

Abstract: In the education of the pupils with severe intellectual and multiple disabilities the active participation of teacher assistant plays important role. Educational reality in Slovakia indicates several problems concerning teacher's assistant, mainly his often nonappearance in educational process and absence of comprehensive requirements to teacher's assistant work in the education of pupils with severe or profound intellectual disability and pupils with multiple disabilities. In the article, author evaluates the educational process of pupils with severe intellectual disability in terms of teacher's assistant presence in the classroom. Education as a process of interaction of its actors creates a space for mutual social interaction and communication that are significant indicators of effectiveness in the educational process of pupils with severe or profound intellectual disability. Behavioural method of educational research and non-direct structured observation as the research technique was used in quantitatively oriented research in research sample consisting of 36 pupils with severe intellectual disability educating at special elementary schools and in special classrooms nearby social care homes. Observed variables were systematically recorded and coded. On the basis of observed communication and social interactions between the pupils and communication partners the differences in the educational process of pupils with severe intellectual disability in special elementary schools' classrooms with a teacher's assistant and in the classroom without an assistant are analysed in the paper.

Kľúčové slová: žiak s ťažkým mentálnym postihnutím, ťažké mentálne postihnutie, špeciálna edukácia, špeciálna základná škola, asistent učiteľa, sociálna interakcia, komunikácia, stav správania

Abstrakt: V edukácii žiakov s ťažkým mentálnym a viacnásobným postihnutím zohráva významnú úlohu aktívna účasť asistenta učiteľa. Edukačná realita na Slovensku naznačuje viaceré problémy týkajúce sa asistenta učiteľa, predovšetkým jeho častú neprítomnosť v edukačnom procese a absencia komplexných požiadaviek na prácu asistenta učiteľa v edukácii žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím a žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím. Autorka v príspevku hodnotí edukačný proces žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v triede. Výchova ako proces vzájomného pôsobenia jej aktérov vytvára priestor pre vzájomnú sociálnu interakciu a komunikáciu, ktoré sú významnými ukazovateľmi efektívnosti edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. V kvantitatívne orientovanom výskume bola

použitá behaviorálna metóda pedagogického výskumu a nepriame štruktúrované pozorovanie ako výskumná technika na súbore 36 žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaných v špeciálnych základných školách a v špeciálnych triedach pri domovoch sociálnych služieb. Sledované premenné boli systematicky zaznamenávané a kódované. Na základe pozorovaných komunikačných a sociálnych interakcií žiakov s komunikačnými partnermi a stavu správania žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím sú v príspevku analyzované rozdiely v edukačnom procese žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v triedach špeciálnych základných škôl s asistentom učiteľa a v triedach bez asistenta učiteľa.

I. Úvod

V edukácii žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym a viacnásobným postihnutím zohráva významnú úlohu aktívna účasť asistenta učiteľa, ktorá má vplyv na organizáciu a efektívnosť edukačného procesu. Napriek tomu, že prítomnosť asistenta učiteľa v triedach so žiakmi s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím, v rámci tzv. vzdelávacieho variantu C, školský zákon č. 245/2008 Z.z. odporúča, v praxi sa stretujeme s triedami tohto vzdelávacieho variantu bez asistenta učiteľa, prípadne s triedami, kde je asistent učiteľa prítomný len na niektorých vyučovacích hodinách.

II. Žiak s ťažkým mentálnym postihnutím v edukačnom procese

Ťažké mentálne postihnutie predstavuje výrazné narušenie činnosti organizmu, ktoré je viditeľné už v predškolskom veku (Valenta, Müller, 2003). Väčšina žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím trpí značným poškodením motoriky a ďalšími pridruženými poruchami, ktoré poukazujú na prítomnosť závažného organického poškodenia (Svoboda, Češková, Kučerová, 2006). Časté je nielen problémové správanie, ale aj afektívne poruchy správania a depresia (Mayville, Matson, Laud, Cooper, Kuhn, 2005) s atypickým klinickým obrazom a symptómami, za ktoré sa považuje napríklad sebapoškodzovanie, agresivita a zvýšená dráždivosť (Ross, Oliver, 2002). Spolu so žiakmi s hlbokým mentálnym postihnutím majú žiaci s ťažkým mentálnym postihnutím najnižšiu mieru sebaurčenia, kvality života a sociálnych zručností (Nota, Ferrari, Oresi, Wehmeyer, 2007).

V oblasti edukácie je podľa Vančovej (2005) potrebné do maximálnej možnej miery rozvíjať ich obmedzené schopnosti podľa individuálnych možností každého žiaka. Stimulácia a emočná podpora týchto žiakov má veľký význam. Dôraz je potrebné klásť na rozvoj sociálnej interakcie a komunikácie, a to nielen verbálnej, ale aj komunikácie prostredníctvom metód alternatívnej a augmentatívnej komunikácie (Říčan, Křejiřová, 2006; Kopečný, Klenková, 2012). Proces sociálnej interakcie pozostáva zo sociálnej percepcie, sociálnej komunikácie a sociálneho správania (Kollárik, 1993). Na rozvoj sociálnej interakcie je potrebná prítomnosť žiaka v prostredí, ktoré mu umožní nielen sociálnu percepciu, ale vytvorí aj priestor na sociálnu komunikáciu a správanie. Preto je potrebné, aby sa aj žiak s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím vzdelával v prostredí, ktoré bude pre neho dostatočne bohaté na sociálne interakcie, v zmysle prítomného asistenta učiteľa a v triede so žiakmi s ľahším mentálnym postihnutím, ktorí mu poskytnú väčšie množstvo podnetov na komunikáciu a sociálnu interakciu.

Personálne zabezpečenie primárneho vzdelávania žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím tvoria pedagogickí zamestnanci, vedúci pedagogickí zamestnanci, asistent učiteľa, školský logopéd, školský psychológ, rehabilitačný pracovník a pomocný zdravotný personál. Asistent učiteľa je pedagogickým zamestnancom školy a podľa Ministerstva školstva pracuje so žiakmi s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím ak si to vyžaduje ich výchova a vzdelávanie (Vzdelávací program pre žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím, 2009). Podľa vyhlášky č. 322/2008 Z.z. ide predovšetkým o prípady, v ktorých bez jeho prítomnosti nie je možné garantovať bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov. V triede pre žiakov s viacnásobným postihnutím majú podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s viacnásobným postihnutím (2009) pracovať spravidla dvaja špeciálni pedagógovia alebo jeden učiteľ a jeden asistent učiteľa.

Vo výchovno-vzdelávacom procese okrem iného asistent učiteľa bezprostredne spolupracuje a spoluorganizuje s učiteľom a s pedagogickými zamestnancami školy činnosť žiaka, podieľa sa na uľahčovaní adaptácie žiaka, pomáha pri príprave učebných pomôcok a vykonáva pedagogický dozor počas prestávok (Metodický pokyn č. 184/2003-95).

III. Výskum

Vo výskume nás zaujímali rozdiely v sociálnych a komunikačných interakciách a stave správania počas edukačného procesu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v triede a do akej miery bude ovplyvňovať prítomnosť asistenta učiteľa edukačný proces žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím.

Cieľom výskumu bolo analyzovať sociálne a komunikačné interakcie a úroveň správania žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v edukačnom procese.

III.1 Metodológia výskumu

Výskum sme orientovali kvantitatívne. Použili sme behaviorálnu metódu pedagogického výskumu, ktorá podľa Pelikána (2011) patrí medzi najčastejšie používané metódy opierajúce sa o pozorovanie určitých javov, situácií, správania jednotlivcov a skupín a ich vzájomnej interakcie. Výskumnou technikou bolo nepriame štruktúrované pozorovanie. Analytickou jednotkou výskumu bol žiak s ťažkým mentálnym postihnutím vzdelávaný podľa Vzdelávacieho variantu pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia, tzv. vzdelávacieho variantu C, v špeciálnych základných školách, prípadne v triedach špeciálnych základných škôl pri domovoch sociálnych služieb. Predmetom pozorovania boli sociálno-komunikačné interakcie žiaka s prítomnými osobami v triede a stav správania žiaka.

Základom štruktúrovaného pozorovania boli kategórie zostavené P. Foremanom a M. Arthurom-Kellym a kol. (Arthur-Kelly, M. 2011), na ktorých použitie v našom výskume sme dostali písomný súhlas od autorov. Súčasťou získaných kódov a definícií správania, komunikácie a sociálnej interakcie boli aj rozsiahle definície jednotlivých kategórií. V tab. 1 uvádzame len názvy kategórií a ich subkategórií s kódmi. Pre potreby výskumu sme po predvýskume upravili poslednú kategóriu –

Interakcia medzi partnermi, pridaním subkategórie CG, ktorá je v tab. 1 zvýraznená tučným písmom.

Kamera bola v triede nainštalovaná pred vyučovaním a príchodom žiakov do triedy tak, aby zachytila celý priebeh vyučovania a prestávok. Učitelia boli oboznámení s požiadavkami, predpokladaným priebehom a dĺžkou natáčania. Požiadali sme ich o realizáciu edukačného procesu a priebehu dňa, čo najviac realistického bežnému dňu v ich triede. Boli upozornení, aby nemenili zostavenie žiakov v triede, metódy a stratégie, ktoré bežne používajú.

Tab. 1. Prehľad pozorovaných kategórií a subkategórií (Arthur-Kelly, 2011).

Kategória	Subkategória	Kód
Stav správania žiaka	Spánok neaktívny	AI
	Spánok aktívny	AA
	Ospalý	DR
	Omámený	DA
	Bdelý, neaktívny	AWI
	Bdelý, aktívny	AWA
	Bdelý, aktívna sebastimulácia	ASS
	Bdelý, aktívne sebapoškodzovanie	ASI
	Plač	CR
	Záchvaty	Z
Komunikačná interakcia	Komunikačná interakcia	CI
	Študentov komunikačný podnet	SC
	Partnerov komunikačný podnet	PC
	Bez komunikácie	NC
Komunikační partneri	Bez partnera	NP
	Učiteľ	T
	Asistent	A
	Rovesník	P
	Iný	O
Sociálna oblasť	Osamelý	SO
	Užšia blízkosť	CP
	Malá skupina	SG
	Veľká skupina	LG
Interakcia medzi partnermi	Komunikačné stratégie so sledovaným žiakom	TC
	Iné programy so sledovaným žiakom	TP
	Komunikačné stratégie s iným žiakom	OC
	Iné programy si iným žiakom	OP
	Komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v triede súčasne	CG
	Bez práce so žiakmi	NS
	Absencia	A

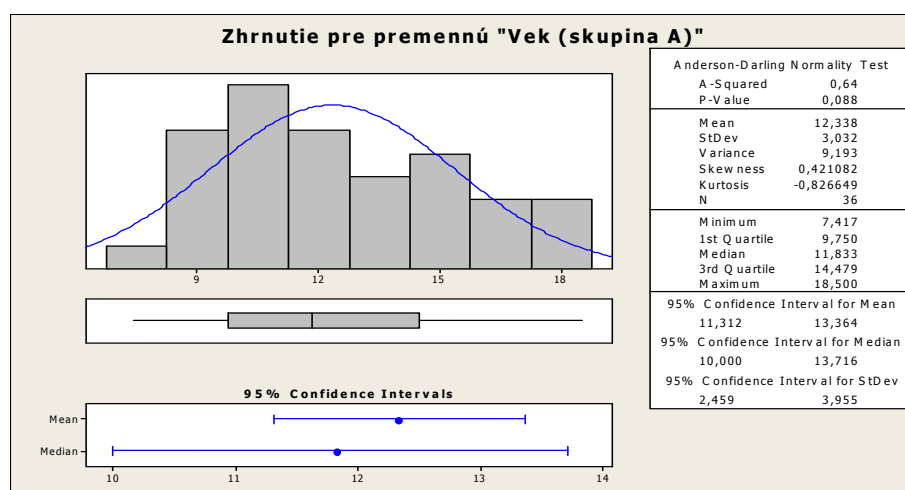
Vzhľadom na to, že na viacerých školách nám umožnili uskutočniť výskum len na jednej vyučovacej hodine, záznam vyučovacieho procesu sme vyhodnocovali od prvej vyučovacej hodiny v dĺžke 50 minút. Pri výskume sme zohľadňovali požadované etické otázky a pravidlá. Pred realizáciou sme získali informovaný súhlas zákonných zástupcov žiakov, ktorí boli dopredu informovaní riaditeľmi alebo učiteľmi

špeciálnych základných škôl o priebehu a ďalšom využití získaných dát. Zákonní zástupcovia žiakov mohli dobrovoľne túto účasť odmietnuť aj počas realizácie a po podpísaní informovaného súhlasu.

Sledované kategórie sme u žiakov kodovali z videonahrávky vyučovacieho procesu. Cieľom štruktúrovaného pozorovania bolo zistiť frekvenciu sledovaných kategórií. Záznam frekvencie mal intervalový charakter. Dĺžka časového intervalu predstavovala 10 sekúnd. Pri zisťovaní reliability kódovania sme postupovali podľa štúdie P. Foremana, M. Arthura-Kellyho, S. Pascoe, B. S. Kinga (2004). Zisťovali sme percentuálnu zhodu dosiahnutého skóre v jednotlivých kategóriách medzi hlavným a kontrolným výskumníkom kódovaním jednej videonahrávky. Kritériom spoľahlivosti pre autorov v spomínanej štúdii bola hodnota 80 % zhody dvoch výskumníkov v kategórii. Pri kódovaní jedného videozáznamu hlavným a kontrolným výskumníkom sme v jednotlivých oblastiach zaznamenali od 100 % do 93,05 % zhody.

Výberový súbor tvorilo 36 žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím, z toho 50 % dievčat a 50 % chlapcov. Vo väčšine prípadov (66,67 %, $n = 24$) sa žiaci vzdelávali spolu so žiakmi so stredne ťažkým mentálnym postihnutím. Až 72,22 % žiakov neverbalizovalo a u 52,78 % žiakov sa poškodenie motoriky a sebaobslužných schopností klasifikovalo ako ťažké. V úrovni sebaobsluhy boli sledovaní žiaci vo väčšine prípadov celkovo závislí alebo veľmi závislí od podpory. Úroveň poškodenia motoriky, sebaobsluhy a neprítomnosť ťažkého zrakového a sluchového postihnutia bolo spolu so stupňom mentálneho postihnutia kritériom výberu žiakov. Vek bol uvedený u všetkých 36 pozorovaných žiakov. Najmladší mal 7 rokov a 5 mesiacov, najstarší 18 rokov a 5 mesiacov. Vzhľadom k tomu, že podľa Anderson-Darling testu normality údaje vykazovali normálne rozloženie (vypočítaná p hodnota bola vyššia ako stanovená hladina významnosti $\alpha = 0,05$), za strednú hodnotu sme považovali priemer s hodnotou 12,338 rokov. Vek približne 2/3 pozorovaných bol v intervale od 9,306 po 15,37 roka (obr.1).

Obr. 1. Charakteristika žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím z hľadiska veku.



Skupinu žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím vo výberovom súbore sme z hľadiska hlavnej sledovanej premennej, prítomnosti asistenta učiteľa v triede počas

edukačného procesu, rozdelili do dvoch skupín. Skupina a s prítomným asistentom učiteľa tvorilo 30 (83,33 %) žiakov, skupinu b, bez prítomného asistenta učiteľa, tvorilo 6 (16,67 %) žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím.

Pri analýze sledovaných kategórií sme použili popisnú štatistiku získaných údajov a verifikáciu rozdielov medzi analyzovanými skupinami pomocou štatistických testov. Na štatistické porovnanie údajov v jednotlivých skupinách vzhľadom k ich povahe bol použitý neparametrický Mann-Whitney U-test, resp. parametrický t-test. V prípade, že obe skupiny analyzovaných údajov mali normálové rozloženie, použili sme na testovanie parametrický t-test (v tabuľke ako t-štatistika). V prípade, že aspoň jedna skupina údajov nemala normálové rozloženie, použili sme na vyhodnotenie neparametrický Mann-Whitney U-test (v tabuľke ako W-štatistika). Hladina významnosti, na ktorej boli v oboch prípadoch predpoklady testované bola stanovená štandardne $\alpha=0,05$.

III.2 Výsledky výskumu

Vyhodnotením získaných údajov v kategórii **stav správania** sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi skupinami žiakov z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa. Najviac času boli žiaci oboch skupín v *aktívnom bdelom stave* (AWA). Vykazovali aj podobné priemerné hodnoty v subkategórii AWI a AWA (*bdelý neaktívny, bdelý aktívny*). Žiaci s asistentom učiteľa vykazovali v priemere viac *stereotypného* (ASS, a = 42,4) a *sebapoškodzujúceho správania* (ASI, a = 6,9) než žiaci bez asistenta učiteľa (ASS, b = 3,67; ASI, b = 0,167) (tab. 2).

Tab. 2. Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa na hodine v kategórii stav správania žiaka.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
AI	a	0	0	0	0	0	0	-	-	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
AA	a	0,1	0,548	0,3	0	0	3	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
DR	a	2,233	5,25	27,564	0	0	24	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
DA	a	3,23	8,8	77,36	0	0	35	<0,005	nie	562,5	0,6831 ns
	b	0,333	0,816	0,667	0	0	2	<0,005	nie		
AWI	a	28,5	28,72	825,02	0	19,5	114	<0,005	nie	561,0	0,8153 ns
	b	28,2	32,8	1075,8	0	16	90	0,074	áno		
AWA	a	211,3	80	6397,8	15	244	297	<0,005	nie	509,5	0,0561 ns
	b	268,7	32,6	1060,7	208	278,5	299	0,160	áno		
ASS	a	42,4	64,6	4178,5	0	4	203	<0,005	nie	577,0	0,3590 ns
	b	3,67	3,67	13,47	1	2,5	11	0,006	nie		
ASI	a	6,9	18,02	324,85	0	0	73	<0,005	nie	570,5	0,4198 ns
	b	0,167	0,408	0,167	0	0	1	<0,005	nie		
CR	a	2,07	5,56	30,96	0	0	24	<0,005	nie	-	ns

	b	0	0	0	0	0	0	-	-		
Z	a	1,27	5,7	32,48	0	0	31	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		

Legenda: AI – spánok neaktívny, AA – spánok aktívny, DR – ospalý, DA – omámený, AWI – bdely neaktívny, AWA – bdely aktívny, ASS – bdely – aktívna sebastimulácia, ASI – bdely – aktívne sebapoškodzovanie, CR – plač, Z – záchvaty, a – skupina žiakov s asistentom učiteľa (n = 30), b – skupina žiakov bez asistenta učiteľa (n = 6), ns – bez signifikantného rozdielu.

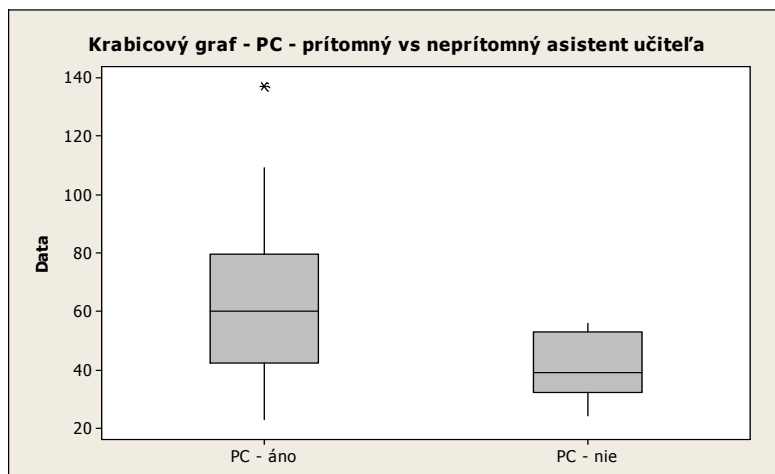
V kategórii **komunikačné indikátory** (tab. 3) žiaci v triede s asistentom učiteľa dosiahli v priemere vyššie hodnoty v *komunikačnej interakcii* (CI) (a = 101,7) ako žiaci v triedach bez asistenta učiteľa (b = 92,5) a štatisticky významne viac *komunikačných podnetov* (a = 64,4) zo strany komunikačných partnerov, na ktoré nereagovali. V triede bez asistenta učiteľa zase sledovaní žiaci (b = 20) dosiahli vyšší priemer v subkategórii SC, čo znamená, že sa častejšie pokúšali o komunikáciu, ale bez odpovede niektorého z komunikačných partnerov, taktiež boli v priemere častejšie *bez komunikácie* (NC) ako žiaci s asistentom učiteľa.

Tab. 3. Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii komunikačné inductory.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchyľka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
CI	a	101,7	38,81	1506,49	33	110	202	0,203	áno	0,5459	0,5887 nie
	b	92,5	30,3	918,7	52	84,5	139	0,465	áno		
SC	a	26,67	16,98	288,37	5	22	63	0,058	áno	-0,328	0,7451 nie
	b	29	7,16	51,2	20	28,5	40	0,893	áno		
PC	a	64,4	26,79	717,83	23	60	137	0,799	áno	2,0954	0,0437*
	b	40,83	11,72	137,37	24	39	56	0,758	áno		
NC	a	103,83	43,38	1882,01	28	93	193	0,011	nie	510,5	0,0617 nie
	b	138,7	39,9	1595,5	85	136	205	0,632	áno		

Legenda: CI – komunikačná interakcia, SC – žiakov komunikačný podnet (bez odpovede partnera), PC – partnerov komunikačný podnet (bez odpovede žiaka), NC – bez komunikačného správania, a – žiaci s asistentom učiteľa (n = 30), b – žiaci bez asistenta učiteľa (n = 6), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Graf 1. Komparácia rozdielov z hľadiska prítomnosti učiteľa v triede v subkategórii partnerov komunikačný partner.



Graf 1 zobrazuje rozloženie dát v subkategórii *partnerov komunikačný podnet* (PC), v ktorej sa zistil štatisticky významný rozdiel medzi skupinami žiakov. Priemerné hodnoty u žiakov s asistentom učiteľa boli na úrovni 64,4. U jedného žiaka boli v tejto skupine zaznamenané extrémne hodnoty (až 137 pozorovaní za sledované obdobie). V skupine bez asistenta učiteľa boli priemerné hodnoty na úrovni 40,83.

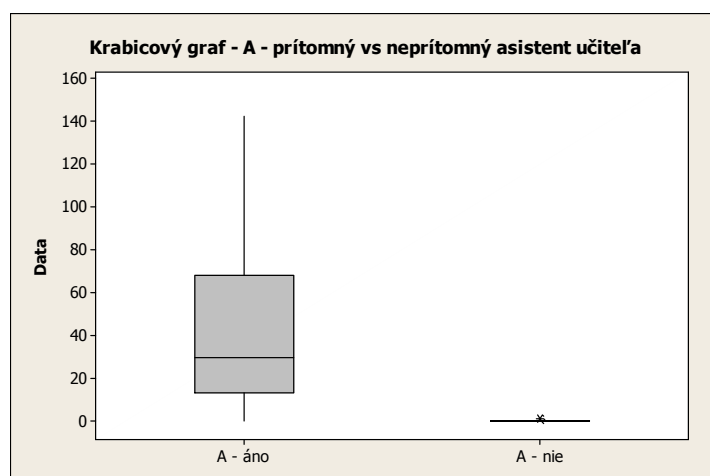
V kategórii **komunikační partneri** (tab. 4) sme zisťovali rozdiel medzi skupinami žiakov podľa počtu interakcií s učiteľom, asistentom, žiakom a inou osobou v triede (najčastejšie ňou bol rodič žiaka). Skupina žiakov bez asistenta učiteľa bola v priemere častejšie *bez komunikačného partnera* (NP) než skupina s asistentom učiteľa. V porovnaní so skupinou žiakov s asistentom učiteľa komunikovali žiaci bez asistenta učiteľa v priemere častejšie s *rovesníkom* ($P = 53,80$) a v priemere menej s *učiteľom* ($T = 110,80$). V triedach bez asistenta učiteľa, v ktorých sa učiteľ musí viac individuálne venovať jednotlivým žiakom, vzniká pre žiaka väčší priestor na vytváranie podnetov ku komunikácii s inými žiakmi v triede. Vzhľadom na skutočnosť, že žiaci s ťažkým mentálnym postihnutím sú v triedach umiestnení prevažne so žiakmi s rovnako závažným, prípadne závažnejším mentálnym a viacnásobným postihnutím, tento podnet často ostáva bez reakcie komunikačného partnera, čo sme zistili aj v predchádzajúcej kategórii (tab. 3). Štatisticky významný rozdiel sme v kategórii komunikační partneri (tab. 4) zistili len pri subkategórii *asistent učiteľa* (A), čo sme predpokladali vzhľadom na neprítomnosť asistenta učiteľa v skupine b (v tejto skupine sme zaznamenali pozorovanie v sledovanom intervale, počas ktorého asistent učiteľa vošiel do triedy so sledovaným žiakom a narušil edukačný proces).

Tab. 4. Popisná štatistika skupiny žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii komunikační partneri.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
NP	a	103,93	43,44	1887,31	28	92,5	194	0,009	nie	510,5	0,0618 ns
	b	138,80	40,3	1622,2	85	136	206	0,615	áno		
T	a	130,40	62,5	3906,7	15	147	240	0,062	áno	0,7427	0,4628 ns
	b	110,80	32	1022,2	58	124,5	141	0,160	áno		
A	a	43,30	38,31	1467,39	0	30	142	<0,005	nie	641,5	0,0003*
	b	0,167	0,408	0,167	0	0	1	<0,005	nie		
P	a	35,13	24,64	607,29	5	25,5	102	<0,005	nie	526,0	0,2263 ns
	b	53,80	37,9	1433,4	6	41,5	103	0,260	áno		
O	a	9,00	26,27	689,86	0	0	117	<0,005	nie	525,5	0,1924 ns
	b	2,50	1,643	2,7	0	2,5	5	0,489	áno		

Legenda: NP – bez komunikačného partnera, T – učiteľ, A – asistent učiteľa P – rovesník, O – iný, a – skupina s asistentom učiteľa (n = 30), b – skupina bez asistenta učiteľa (n = 6), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Graf 2. Komparácia rozdielov z hľadiska prítomnosti učiteľa v triede v subkategórii asistent učiteľa.



V ďalšej sledovanej kategórii **sociálna oblasť** sme pri porovnaní skupín z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v triede nezistili štatisticky významné rozdiely (tab. 5).

Tab. 5. Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii sociálna oblasť.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchyľka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
SO	a	1,2	6,21	38,51	0	0	34	<0,005	nie	546,0	0,4517 ns
	b	1,33	3,27	10,67	0	0	8	<0,005	nie		
CP	a	24,1	66,8	4466	0	0	259	<0,005	nie	521,0	0,0982 ns
	b	39,2	45,5	2067,8	0	24,5	97	0,089	áno		
SG	a	166	130,5	17029,6	0	165	301	<0,005	nie	525,5	0,2116 ns
	b	260,5	47,6	2263,5	196	276,5	301	0,112	áno		
LG	a	105,6	124,3	15451,6	0	0	301	<0,005	nie	-	ns
	b	0	0	0	0	0	0	-	-		

Legenda: SO – osamelosť, CP – užšia blízkosť, SG – malá skupina, LG – veľká skupina, skupina s asistentom učiteľa (n = 30), b – skupina bez asistenta učiteľa (n = 6), ns – bez signifikantného rozdielu.

Obidve skupiny žiakov dosiahli veľmi nízke hodnoty v subkategórii *osamelosť* (SO) a naopak vysoké hodnoty v subkategóriách *malá skupina* (SG), podľa čoho boli najčastejšie súčasťou skupiny 3 – 4 osôb do 1,5 metra a subkategórii *veľká skupina* osôb (LG) s viac ako 4 osobami do 1,5 metra. Skupina žiakov bez asistenta učiteľa tvorila v priemere častejšie malú skupinu osôb.

V kategórii **druh interakcie učiteľa** (tab. 6) sme zistili štatisticky významný rozdiel len v subkategórii CG. Učitelia štatisticky častejšie *komunikovali súčasne so všetkými žiakmi* v triede s asistentom učiteľa (a = 54,47) než v triedach bez asistenta učiteľa (b = 11,33). Naopak v triede bez asistenta učiteľa zase učitelia v priemere častejšie *individuálne komunikovali so sledovaným žiakom* (TC = 83,83) a s inými žiakmi v triede (OC = 163) (tab. 6, graf 3).

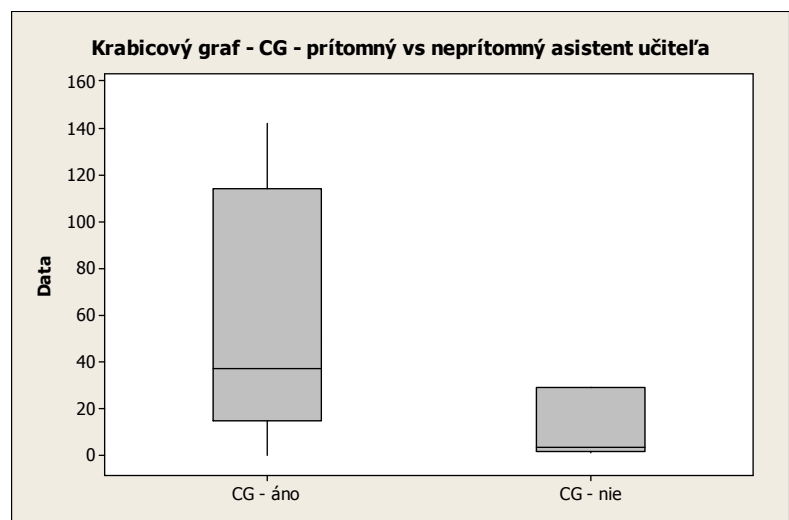
Tab. 6. Porovnanie žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v kategórii interakcia učiteľa.

Premenné		Priemer	Smerodajná odchyľka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum	Normalita	Zhodnotenie normality	W-štatistika resp. t-štatistika	Signifikancia
TC	a	64,7	45,28	2050,22	11	47,5	186	<0,005	nie	514,5	0,0895 ns
	b	83,83	23,27	541,37	49	83,5	120	0,655	áno		
TP	a	13,2	19,93	397,2	0	3	82	<0,005	nie	534,5	0,3938 ns
	b	11,17	8,57	73,37	1	9	25	0,644	áno		
OC	a	131,3	68,2	4654,4	12	107	264	0,018	nie	525,0	0,2104 ns
	b	163	44,2	1950	109	175	206	0,179	áno		

OP	a	20,03	26,61	707,9	0	13,5	122	<0,005	nie	536,5	0,4444 ns
	b	18,5	9,25	85,5	7	18	28	0,152	áno		
CG	a	56,47	50,74	2574,19	0	37	142	<0,005	nie	603,0	0,0436*
	b	11,33	13,75	189,07	1	3,5	29	0,010	nie		
NS	a	22,87	16,26	264,53	3	21,5	72	0,029	nie	553,5	0,9661 ns
	b	23,33	18,62	346,67	8	16	46	0,047	nie		
A	a	2,1	3,546	12,576	0	0	11	<0,005	nie	565,0	0,6207 ns
	b	2,5	6,12	37,5	0	0	15	<0,005	nie		

Legenda: TC – komunikačné stratégie so sledovaným žiakom, TP – iné programy so sledovaným žiakom, OC – komunikačné stratégie s iným žiakom, OP – iné stratégie s iným žiakom, CG – komunikačné stratégie so všetkými žiakmi v skupine, NS – bez práce so žiakmi, A – absencia, a – skupina s asistentom učiteľa (n = 30), b – skupina bez asistenta učiteľa (n = 6), ns – bez signifikantného rozdielu, * - štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti $p \leq 0,05$.

Graf 3. Rozdiely v subkategórii komunikačné stratégie učiteľa so všetkými žiakmi súčasne z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v triede.



III.3 Závery výskumu a diskusia

V edukácii žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym a viacnásobným postihnutím zohráva významnú úlohu aktívna účasť asistenta učiteľa. Cieľom výskumu bolo analyzovať komunikačné a sociálne interakcie žiakov a úroveň správania žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách z hľadiska prítomnosti asistenta učiteľa v edukačnom procese. V čase zberu dát bol asistent učiteľa v triede so žiakmi s ťažkým mentálnym postihnutím prítomný u väčšiny sledovaných žiakov. Vyhodnotením stavu správania sme zistili, že v priemere najviac pozorovaného času boli žiaci oboch skupín v aktívnom stave. Žiaci s asistentom učiteľa, ale vykazovali v priemere viac stereotypného a sebapoškodzujúceho správania. Žiaci s asistentom učiteľa taktiež dosiahli v priemere viac komunikačných interakcií a štatisticky významne viac komunikačných podnetov. Naopak žiaci bez asistenta učiteľa boli v priemere častejšie bez komunikačného partnera. Pri hodnotení interakcie učiteľa sme zistili, že štatisticky významne častejšie učiteľ komunikoval so všetkými žiakmi súčasne v triedach s asistentom učiteľa.

Prítomnosť asistenta učiteľa umožňuje učiteľovi lepšie diferencovať prácu so žiakmi a poskytuje väčšie príležitosti na sociálnu interakciu žiaka. V riadení asistenta učiteľa však zohráva učiteľ zohráva dôležitú úlohu. Pri realizácii výskumu sme pozorovali značnú rozdielnosť v prístupoch asistenta učiteľa k žiakom a jeho riadenia učiteľom v triede.

IV. Záver

Výchova ako proces vzájomného pôsobenia jej aktérov vytvára priestor pre vzájomnú sociálnu interakciu a komunikáciu, ktoré sú významnými ukazovateľmi efektívnosti edukačného procesu žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím. Na rozvoj sociálnej interakcie a sociálnej komunikácie žiakov s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím je potrebná prítomnosť žiakov v prostredí, ktoré im umožní nielen sociálnu percepciu, ale poskytne im priestor aj na sociálnu komunikáciu a sociálne správanie. Preto je potrebné, aby sa aj žiaci s ťažkým alebo hlbokým mentálnym postihnutím vzdelávali v prostredí, ktoré bude pre nich dostatočne podnetné a bohaté na sociálne interakcie, v triede s asistentom učiteľa, ale aj v triede so žiakmi s ľahším mentálnym postihnutím, ktorí im poskytnú väčšie množstvo podnetov na komunikáciu.

Bibliografia

- Arthur-Kelly M., (2011), *Codes and Definitions for Behaviour state, Communication, Social, and Partner Interaction for use with the Observation Sheet 2008 : Observation Codes for Observation Sheet 2008*. The University of New Castle, Austrália. Február 2011. Písomná komunikácia.
- Foreman P., Arthur-Kelly M., Pascoe S., King B. S., (2004), Evaluating the Educational Experiences of Students with Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective. In *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2004, vol. 29, no. 3, 183–193.
- Kollárik T., (1993), *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kopečný P., Klenková J., (2012), Role pracovníků v sociálních službách při posilování komunikačních dovedností uživatelů z pohledu logopedů. In: Opatřilová, D., Vítková, M. et al. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mayville S. B., Matson J. L., Laud R. B., Cooper CH., Kuhn D. E., (2005), The relationship Between Depression and Feeding Disorder Symptoms Among Persons with Severe and Profound Mental Retardation. In *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Vol. 17, No. 3, pp. 213 – 224, September 2005.
- Metodický pokyn č. 184/2003-95 k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách* vydaný MŠ SR dňa 6. decembra 2003.
- Nota L., Ferrari L., Oresi S., Wehmeyer M., (2007), Self-determination, Social Abilities and the Quality of Life of People with Intellectual Disability. In *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 51, Part II, pp 850 – 865, November 2007.
- Pelikán J., (2011), *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
- Ross E., Oliver C., (2002), The Relationship Between Levels of Mood, Interest and Pleasure and Challenging Behaviour in Adults with Severe and Profound Intellectual Disability. In *Journal of Intellectual Disability Research*. March 2002, Vol. 46, Part 3, pp. 191 – 197.
- Říčan P., Krejčířová D. a kol., (2006), *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Svoboda M., Češková E., Kučerová H., (2006), *Psychopatologie a psychiatrie : pro psychology a speciální pedagogy*. Praha: Portál.
- Valenta M., Müller O., (2003), *Psychopedie*. Praha: Parta.

- Vančová A., (2005), *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia.
- Vyhláška č. 322/2008 Z.z. o špeciálnych školách [online] Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. [cit.2013-07-01] Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/att/665.pdf>
- Vzdelávací program pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia: Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím: ISCED-1 primárne vzdelávanie. [online] Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ, 2009. [cit.2013-07-01] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_mentalne_postihnutie/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced_1.pdf
- Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím: ISCED-1 primárne vzdelávanie. [online] Bratislava: MŠ SR, 2009. [cit.2013-07-01] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_viacnasobne_postihnutie/vp_viac_p_isced_1_2.pdf
- Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) [online] Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. [cit.2013-07-01] Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/att/4593.pdf>

Mirosława Socha, Marzena Kielbasa
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

RECENZJA KSIĄŻKI:
Mária Podhájecká, Vladimír Gerka
„Gra edukacyjna
– oknem do poznawania dziecięcego świata”
Wydawnictwo ERICA
Warszawa 2013
ISBN 9788362329908



Publikacja *Gra edukacyjna*¹ – oknem do poznawania dziecięcego świata, Doc. PhDr. Márii Podhájeckiej, CSc. i Mgr. Ing. Vladimíra Gerki, licząca 250 stron dotyczy ważnego dla edukacji dzieci w wieku przedszkolnym zagadnienia, jakim jest gra. Według M. Podhájeckiej, współautorki książki *Gra jest informacyjną bramą prowadzącą do psychiki dziecka, dzięki której może ono rozwijać zmysły, ma dostęp do odczuć, impulsów, które gra przetwarza w zrozumiałą dla dziecka postać oraz pomaga przetworzyć je w wiedzę. Gra jest sposobem, w jaki dziecko może wyrazić własne przeżycia, potrzeby, postawy, stosunek do relacji społecznych, własne kompetencje i podzielić się nimi z otoczeniem. Jest niezastąpionym środkiem komunikowania się, dzięki któremu dziecko przyswaja otaczający świat i wysyła do niego swoje komunikaty* (s.8).

Opracowanie jest zwieńczeniem wieloletniej aktywności naukowej i publikatorskiej Autorki, obejmującej badania fenomenu gry dzieci w wieku przedszkolnym w wymiarze teoretycznym i praktycznym, realizowane w placówkach przedszkolnych i na Uniwersytecie w Preszowie, na Słowacji. Jest także wynikiem analizy krajowej i zagranicznej literatury przedmiotu oraz wielu dyskusji naukowych prowadzonych ze słowackimi i zagranicznymi studentami oraz profesjonalistami z uniwersytetów, instytutów badawczych i przedszkoli. Stanowi także efekt wartościowej współpracy z Vladimírem Gerką, ekspertem i autorem wielu słowackich i międzynarodowych projektów z zakresu pedagogiki, filozofii i zarządzania, uczestniczącym w opracowywaniu strategicznych dokumentów dotyczących edukacji dzieci i młodzieży na Słowacji.

Ideą przewodnią monografii stały się słowa jej Autorki: „*Uczmy się grać, uczmy dzieci grać, uczmy się, jak uczyć siebie i dzieci grać!*”. Autorzy publikacji wierzą, iż nauczyciele, studenci, wychowawcy i wszyscy, którzy są zainteresowani problematyką gier, wzbogacą swoje pedagogiczne poglądy o nowe wymiary i w ten sposób ziszczą ideę Komeńskiego, aby uczyć w szkole za pomocą gier.

Książka składa się ze wstępu i dziesięciu rozdziałów zawierających treści ściśle ze sobą powiązane i metodologicznie wprowadzające czytelnika w problematykę gry

¹ Pojęcie „gra” używane w słowackiej pedagogice może być rozumiane, jako zabawa.

edukacyjnej, poczynając od rozważań teoretycznych, wynikających z analizy współczesnego stanu wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, filozoficznej i socjologicznej na ten temat.

Publikacja ta stanowi wartościowe źródło wiedzy teoretycznej z zakresu gier i możliwości ich wykorzystania w edukacji. W pierwszym i drugim rozdziale bardzo szeroko omawiają kwestie terminologiczne, a zwłaszcza koncentrują się na przeglądzie definicji i charakterystyce tej formy aktywności dzieci oraz analizie jej wartości edukacyjnych i możliwości wykorzystania przez kompetentnych pedagogów i rodziców w przedszkolu i w domu. Zauważają, że nauka w formie gry umożliwia dziecku przyswajanie wiedzy w najbardziej odpowiedni, naturalny, swobodny sposób, wywołując optymalny stan pobudzenia emocjonalnego, który wzmacnia jego aktywność umysłową i wspomaga proces nauki, stymulując kognitywną, emotywną, wolicjonalną, społeczną i fizyczną sferę jego funkcjonowania. Wyodrębniają i przedstawiają strukturę tworzącą grę edukacyjną (zadanie edukacyjne, materiały edukacyjne, działania edukacyjne, zasady edukacyjne, kompetencje edukacyjne) oraz jej nieodłączną część, jaką jest ocena edukacyjna formułowana przez uczestników. Ważny element tej części pracy stanowią wskazówki metodyczne do realizacji gier, w których określono: liczebność dzieci biorących udział w grze, formy organizacyjne (zespołowe, grupowe, indywidualne) oraz możliwości wykorzystania (do zaznajamiania z nową wiedzą i uczenia nowych sprawności, oswajania, rozwijania i pogłębiania wiedzy i sprawności, utrwalania, automatyzowania wiedzy i sprawności), a także miejsce w organizacji dnia w przedszkolu (powinny być wplątane między wszelkie formy organizacyjne dziennego harmonogramu).

W kolejnych dwóch rozdziałach czytelnik znajdzie opis sposobu *kierowania grami edukacyjnymi*, co wymaga połączenia tendencji edukacyjnych z zabawą i radością w myśl zasady *Gra jest dobrą grą tylko wtedy, gdy wzbudza zainteresowanie dzieci, motywuje je i jednocześnie stymuluje do dalszych działań*. Efektywności edukacyjnej gier planowanych i realizowanych z dziećmi sprzyja, *pedagogiczne ukierunkowanie*, rozumiane jako świadome i systematyczne działanie w czasie świadomej i systematycznej czynności, jaką jest gra. Oznacza ono także *wpływ nauczyciela na kompleksowy rozwój konkretnego dziecka, jak również dzieci tworzących grupy społeczne (zespoły)*. Na proces *pedagogicznego ukierunkowywania* w grze edukacyjnej składa się: planowanie, organizowanie, motywowanie, kierowanie, ocenianie i informacja zwrotna. Stwierdzając, że w pracy nauczycielskiej ważna jest refleksja pedagogiczna, jako bodziec do podejmowania doskonalenia, proponują nauczycielom zestaw 10 pytań, przydatnych do pogłębionej analizy i refleksji dotyczącej posługiwania się grą, jako narzędziem edukacji dzieci.

W dalszej części publikacji przedstawiona jest filozofię, cele, założenia i strukturę *Państwowego programu edukacyjnego ISCED 0 – edukacja przedszkolna „Dziecko i świat”*, realizowanego od 2008 roku w słowackich przedszkolach z dziećmi od 2. do 6. roku życia, przy wykorzystaniu, między innymi gier edukacyjnych. Program, którego współautorką jest M. Podhájecká uwzględnia teorie personalistyczne, kognitywne, socjokognitywne, interaktywne, wśród nich dorobek naukowy: Wygotskiego, Andersona, Krathwolta, Hilla, Williamsa, Masia, Harrowa, Simpsona, Dave’a, Tollingerovej, Gardnera, Zeliny, Zelinovej, Masłowa (hierarchia potrzeb) oraz Blooma (taksonomia celów). Myślą przewodnią i podstawowym

założeniem tego programu jest wspieranie kompleksowego rozwoju osobowości dziecka, aktywizacja dziecka i motywowanie go do poznania oraz umożliwienie mu twórczej realizacji swoich wyobrażeń w trakcie codziennych zajęć. Program, w którym znaczące miejsce zajmuje gra, składa się z czterech zakresów, które są podzielone na podzakresy: *Ja – życie cielesne, emocjonalne, społeczne, duchowe i umysłowe; Ludzie – rodzina, inni ludzie, ludzkość; Przyroda – wszechświat, Ziemia; Kultura – świat przedmiotów, świat gry, świat sztuki.*

Rozdział szósty służy ukazaniu powiązań pomiędzy diagnozą pedagogiczną, programem edukacyjnym i grą. Bazując na aktualnej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i własnych doświadczeniach z badań (M. Podhájecká i K. Guziová (2005, 2006, 2010, 2012), M. Podhájecká i V. Gmitrová (2005, 2006, 2008, 2010), M. Podhájecká i M. Dobiasová (2009, 2011, 2012) oraz stosowania w nich modelu badania - *Diagnoza oparta na grze* (ang. *Play-based assessment*, PBA - model badania stanowiący kombinację obserwacji dziecka podczas gry oraz możliwości udziału i interwencji dorosłego w tę grę) stwierdzają, że gry służące realizacji programu stanowią dla nauczyciela ważne narzędzie diagnostyczne.

Niewątpliwym atutem pracy jest jej wartość pragmatyczna ze względu na bardzo szczegółowe omówienie propozycji *Rocznego programu edukacyjnego*, który jest modelem ramowym, otwartym, umożliwiającym nauczycielom elastyczne i twórcze jego przekształcanie, strukturyzowanie, organizowanie oraz modyfikowanie. Szczególnie ucieszy czytelników katalog zawierający 169 *wielofunkcyjnych gier edukacyjnych* dla dzieci (bez określenia ich wieku), za pomocą których mogą one nabywać osiągnięcia na miarę swoich możliwości, stosownie do celów edukacyjnych zawartych w programie. Warto zwrócić uwagę, że kryterium wyboru przez nauczyciela gry są cele edukacyjne dopasowane do strefy najbliższego rozwoju dziecka. Ich wybór wymaga *kompetencji nauczyciela w zakresie gry*, która będąc warunkiem rozwoju kluczowych kompetencji dziecka, wynikać powinna z miłości do niego oraz rozumienia jego potrzeb. *Growa kompetencja* pozwala nauczycielowi w *profesjonalny sposób rozumieć grę dziecka w wieku przedszkolnym; wiedzieć, jak grać; rozwijać umiejętność grania w sobie i dzieciach; kompetentnie projektować gry i aktywność w czasie gry* (s. 173) oraz potrafić ją wybierać, modelować, obserwować i oceniać.

Recenzowana publikacja stanowi nie tylko uzupełnienie problematyki dotyczącej gry, jak zakładali jej Autorzy, ale także cenny wkład we współczesną literaturę z zakresu pedagogiki przedszkolnej, gdyż przedstawia podbudowaną wiedzę naukową innowację programową i metodyczną, polegającą na wdrażaniu idei edukacji przez grę do wychowania przedszkolnego.

Dla polskich nauczycieli przedszkoli stanowić będzie cenne źródło wiedzy na temat koncepcji wychowania i kształcenia dzieci w przedszkolu realizowanej na Słowacji oraz porównań słowackiego i polskiego systemu edukacji.

Monografia zawiera tematycznie powiązane treści rozdziałów, stopniowo, konsekwentnie i kompleksowo przybliżające czytelnikowi wiedzę teoretyczną o grze, grze edukacyjnej, innowacyjnym programie edukacji przedszkolnej oraz idei edukacji przez grę edukacyjną z jej praktyczną obudową. Propagowanie tej idei wśród nauczycieli przedszkoli i rodziców dzieci w wieku przedszkolnym nabiera szczególnego znaczenia w czasach współczesnych, w których radosne gry i zabawy dziecięce coraz częściej ustępują miejsca nowoczesnym technologiom, komercjalizacji

i pogoni za sukcesem. Szczególnie cenne w tym zakresie stają się zatem inicjatywy naukowców łączących swoje profesjonalne osiągnięcia naukowo-badawcze z „*growo-innowacyjnymi*” projektami.

Autorzy opracowania, proponują czytelnikowi pogłębione i wielostronne analizy pojęć, klasyfikacji, funkcji, wartości i znaczenia tej formy aktywności, zachęcając jednocześnie do budowania refleksji pedagogicznej na temat organizowania i dyskretnego kierowanie dziecięcą grą (zabawą), co niewątpliwie jest sztuką, biorąc pod uwagę cel, jakim jest stymulacja rozwoju dziecka przedszkolnego.

Do przeczytania tej książki z pewnością zachęci czytelnika przedstawiona przez Autorów koncepcja zintegrowanych działań, służących doskonaleniu praktyki edukacyjnej, na którą składają się programy edukacyjne wraz z *Katalogiem* 169 gier edukacyjnych, których wartości stymulacyjne i efektywność edukacyjna zostały sprawdzone w badaniach realizowanych w zróżnicowanych środowiskach edukacyjnych słowackich przedszkoli. Całości koncepcji dopełniają zamieszczone w aneksie narzędzia diagnostyczne - arkusze obserwacji dzieci w wieku 2-4 lat i 5-6 lat (Podhájecká, Guziová, 2005, 2006), które służą holistycznemu rozpoznaniu u dziecka: zachowań, poziomu dojrzałości, różnorodnych zdolności i umiejętności (społecznych, emocjonalnych, intelektualnych i motorycznych), stosunku do siebie i świata oraz jego cech osobowych ujawnianych w grze.

W uwagach metodycznych do ich realizacji Autorzy stwierdzają, że gry są propozycją, otwartym modelem z różnymi możliwościami realizacji, mogą być indywidualnie dopracowywane przez każde przedszkole, każdą grupę, dziecko i nauczyciela. Nie utożsamiają gier edukacyjnych tylko z grami dydaktycznymi, gdyż jak wynika z badań Autorki i współpracowników, grę edukacyjną realizuje pedagog wraz z jednym dzieckiem lub grupą dzieci. Uczestnicy gry nawzajem się motywują i aktywizują oraz interaktywnie ukierunkowują. Nauczyciel ocenia stopień realizacji zadań w grze na podstawie samooceny dzieci, a także dokonuje własnej oceny. Może ona być pomocna w rozpoznawaniu dominujących właściwości zachowania dziecka, jakimi są nadmierna żywotność, zaangażowanie, ciekawość, głód wiedzy, kreatywność, ale i nadaktywność, nieposłuszeństwo, roztargnienie, brak zdyscyplinowania, upartość, skłonności do współczucia lub odosobniania się.

Książka z pewnością zainteresuje teoretyków i badaczy zajmujących się grą edukacyjną, a także praktyków, w tym przede wszystkim nauczycieli wychowania przedszkolnego, jak również studentów kierunków pedagogicznych oraz rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, pragnących wspierać ich rozwój i edukację. Ze względu na potrzebę nabywania i pogłębiania kompetencji interakcyjnego wykorzystywania gier edukacyjnych przez nauczycieli w pracy z dziećmi w przedszkolu, książka ta powinna znaleźć się w zestawie literatury załączanym do programów kształcenia studentów specjalności wychowanie przedszkolne. Stanie się ona pomocna przyszłym nauczycielom w procesie stawania się kompetentnymi i refleksyjnymi pedagogami, którzy na drodze rozwoju zawodowego poszukują strategii, metod, sposobów, aby w ciekawy sposób zapoznać dzieci ze światem zewnętrznym i następnie informacje te przekształcić w wiedzę i umiejętności.

W swojej publikacji Autorzy wykorzystali bogatą, najnowszą, krajową i zagraniczną literaturę przedmiotu, która nadaje wysoki walor naukowy recenzowanej publikacji.