

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Wydział Nauk Społecznych i Sztuki
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta

**Zagadnienia pedagogiczne
w perspektywie kształcenia i wychowania**

**Annales Paedagogicae
Nova Sandes – Presoves
IX**

pod redakcją
Zdzisławy Załony
Renáty Bernátovej

Nowy Sącz 2022

Redaktor Naukowy

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

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. ANS

Recenzja

prof. dr hab. Bożena Muchacka
prof. PhDr. Milan Portik, PhD.

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2022

ISBN 978-83-65575-95-1

Wydawca

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl
www.ans-ns.edu.pl

Adres redakcji

Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl, tbolanowska@ans-ns.edu.pl
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
ul. Lwowska 143, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
-------------	---

CZEŚĆ I.

DZIECKO I NAUCZYCIEL W PRZESTRZENI EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Anna LELITO

Samodzielna realizacja potrzeb dzieci w sytuacjach naturalnych w przedszkolu 8

Arleta FIUT

Edukacja regionalna w wychowaniu przedszkolnym 16

Kinga KOSTRZEWA

Wiedza i umiejętności nauczycieli dotyczące tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu 33

Monika MIŇOVÁ

Názory učiteliek materských škôl na pripravenosť rómskych detí na vstup do základnej školy 41

Lucia ŠEPELÁKOVÁ

Rituál ako pocit istoty v živote dieťaťa predškolského veku 53

Bibiána HLEBOVÁ

Nomen omen v pomenovaniach literárnych postáv v rómskych rozprávkach (paramisa) 57

CZEŚĆ II.

Z PROBLEMATYKI KSZTAŁCENIA W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Krystyna MYJAK

Potrzeby dzieci w okresie późnego dzieciństwa realizowane w szkole 66

Zuzana FEČIKOVÁ

Účinnosť intervencie v oblasti prvej pomoci pre žiakov 2. ročníka základnej školy prostredníctvom realizovaného kurzu „Mladý záchranár“ 81

Nikoleta IZDENCZYOVÁ

Psychologické aspekty využívania digitálnych technológií dieťaťom mladšieho školského veku 92

Zuzana SLÁVIKOVÁ Intermediálne projekty pre deti a mládež.....	100
Agata ROLKA Stanisław Szafran – sądecki nauczyciel i artysta	108
Alena PRÍDAVKOVÁ Analýza postupov riešenia elementárnej úlohy z kombinatoriky.....	120
Jana HNATOVÁ Bádatel'ský prístup k riešeniu matematickej úlohy s využitím rozšírenej reality.....	127
Marek MOKRIŠ Analýza inkorporácie technológie rozšírenej reality do školskej matematiky – úroveň ISCED1	136
Alena SEDLÁKOVÁ Imaginatívny svet žiakov so syndrómom ADHD a prejavmi ako vnútorný svet a kvalita ich života	142
Jana KOŽÁROVÁ, Antónia BAKAJSOVÁ Špecifiká socializácie a edukácie žiakov so syndrómom ADHD.....	148

CZEŚĆ III.

WYBRANE ZAGADNIENIA W PERSPEKTYWIE PEDAGOGICZNEJ

Marek MIERZYŃSKI Etyka fenomenologii w aspekcie współczesnych wyzwań pedagogicznych i aksjologicznych.....	158
Katarzyna HNAT Budowanie spójnego wizerunku zawodowego.....	170
Łucja WARDEGA Kara śmierci jako zagadnienie historyczne i współczesny dylemat w kwestii karania w opinii studentów.....	182

Wstęp

Publikacja powstała w ramach współpracy Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu (Wydział Nauk Społecznych i Sztuki) z Uniwersytetem Preszowskim w Preszowie (Wydział Pedagogiczny). Wspólny zamysł nauczycieli akademickich, doktorantów oraz wyróżniających się studentów zainteresowanych pracą badawczą w obszarze pedagogiki zaowocował eksploracją zagadnień w kilku wymiarach. Warto tu podkreślić, że teksty nauczycieli akademickich z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Preszowskiego koncentrują się na różnych aspektach edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, uczniów szkół podstawowych i nauczycieli przygotowujących się do podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim, w których prezentują częściowe wyniki badań naukowych prowadzonych w ramach projektu KEGA (Projekty Kulturalno-Oświatowej Agencji Grantowej Ministerstwa Edukacji, Nauki, Badań i Sportu Republiki Słowackiej), a także własne działania badawcze.

Zebrane teksty zostały pogrupowane w trzy części, które odnoszą się do odmiennych obszarów tematycznych. Część I, zatytułowana *Dziecko i nauczyciel w przestrzeni edukacji przedszkolnej*, zawiera sześć prac. Anna Lelito podejmuje wąską, ale niezwykle wartościową, tematykę samodzielnej realizacji potrzeb dzieci w sytuacjach naturalnych w przedszkolu. Autorka zwraca uwagę na konieczność stwarzania przez nauczycieli odpowiednich warunków do zaspokajania potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym. Problematykę edukacji regionalnej w wychowaniu przedszkolnym podejmuje Arleta Fiut, a jest ona ukazana w aspekcie wspierania u dziecka rozwijającej się tożsamości regionalnej, związanej z najbliższym środowiskiem życia dziecka. Autorka, pracująca w przedszkolu nauczycielka, opisuje realizację założeń i treści regionalnych w placówkach i uświadamia sens pracy z dziećmi w tym zakresie. Tekst Kingi Kostrzewy dotyczy wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej realizowanej w przedszkolu oraz form doskonalenia zawodowego w tym obszarze. Monika Miňová przedstawia opinie nauczycieli pracujących w przedszkolach na temat gotowości dzieci romskich do podjęcia nauki w szkole podstawowej, zwłaszcza że jest to stale aktualne zagadnienie w środowiskach, w których mieszkają rodziny romskie. Lucia Šepel'áková porusza kwestie poczucia bezpieczeństwa w życiu dziecka w wieku przedszkolnym i uważa, że ważnym elementem budującym jego bezpieczeństwo są rytuały wykonywanych czynności w konkretnych sytuacjach, powtarzanie zachowań, obchodzenie świąt oraz uroczystości i innych wydarzeń w cyklu rocznym. Do interesującej problematyki nomen omen w imionach postaci literackich w baśniach autorów romskich nawiązuje tekst Bibliany Hlebovej.

Część II – *Z problematyki kształcenia w szkole podstawowej* – obejmuje szeroki wachlarz zagadnień, który rozpoczyna tekst Krystyny Myjak. Autorka ukazuje w nim wyniki badań empirycznych, dotyczących realizacji potrzeb dzieci w okresie późnego dzieciństwa w szkole. Na potrzebę nabywania wiadomości i umiejętności uczniów z klasy II szkoły podstawowej z zakresu udzielania pierwszej pomocy zwraca uwagę Zuzana Fečíková. Analizuje, jakie kompetencje nabyły dzieci w ramach prowadzonego specjalnego kursu dla „Młodych ratowników”. O psychologicznych aspektach korzystania

z technologii cyfrowych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym pisze z kolei Nikoleta Izdenczyová, a badane zjawisko przedstawia w aspektach: pozytywnym i negatywnym. Opracowanie Zuzany Slávikovej dotyczy intermedialnych projektów dla dzieci i młodzieży, które rozwijają u uczniów oryginalność, kreatywność, samoocenę, a także komunikację interpersonalną. Aktywność artystyczną i działalność nauczycielską Stanisława Szafrana, wybitnego sądeckiego malarza, przedstawia Agata Rolka. Warto dodać, że rok 2022 ogłoszono Rokiem Stanisława Szafrana, dlatego też Pałac Młodzieży w Nowym Sączu organizuje wiele różnorodnych działań, żeby młodsze pokolenia poznały jego twórczość. Inne zagadnienie przedstawia w swoim tekście Alena Prídavková, która koncentruje się na procedurach rozwiązywania przez studentów studiów magisterskich podstawowych zadań z kombinatoryki w zakresie nauczania w szkołach podstawowych. W problematyce matematycznej mieszczą się również dwa następne teksty: pierwszy należy do Jany Hnatovej, która zajmuje się aspektami podejścia badawczego do rozwiązywania problemów matematycznych z wykorzystaniem rzeczywistości rozszerzonej, a drugi, autorstwa Marka Mokriša, odnosi się do włączenia technologii rzeczywistości rozszerzonej do matematyki szkolnej na poziomie ISCED1. Następne teksty wzbogacają rozważania o edukacji szkolnej o ważne zagadnienia, dotyczące specyfiki funkcjonowania ucznia z syndromem ADHD. Alena Sedláková swoje wywody, oparte o badania, poświęca problemowi wewnętrznego świata i jakości życia w wyobrażeniach uczniów z zespołem ADHD, zaś Jana Kožárová i Antonia Bakajsová wskazują na specyfikę edukacji tych uczniów, która w sposób szczególny dotyczy deficytów w sferze społecznej i emocjonalnej, utrudniając pozytywne kontakty w grupie rówieśniczej.

W części III publikacji, noszącej tytuł *Wybrane zagadnienia w perspektywie pedagogicznej*, zamieszczono teksty dotyczące różnych wybranych problemów, które są przedmiotem zainteresowań ich autorów. Marek Mierzyński wprowadza w tematykę etyki fenomenologii w aspekcie współczesnych wyzwań pedagogicznych i aksjologicznych. Problematyka ta jest wartościowo poznawcza, a jej konotacje inspirują do rozważań teleologicznych w oddziaływaniach wychowawczych. Praca nauczyciela, którego postawa, zachowania, sposób komunikowania się powinny być wzorem dla dzieci oraz młodzieży, wymaga spójnego wizerunku zawodowego. Umiejętność koncentrowania uwagi słuchacza za pomocą brzmienia głosu jest istotnym elementem kompetencji zawodowych nauczyciela – o tych zagadnieniach pisze Katarzyna Hnat. Lucja Wardęga podejmuje wątek kary śmierci w ujęciu historycznym, ale przedstawia też ten temat jako współczesny dylemat w kwestii karania. Zebrane opinie studentów dają wgląd w myślenie i argumenty, którymi posługuje się młodzież akademicka, wypowiadając się o karze śmierci. Problematyka ta wpisuje się w zainteresowania pedagogiki resocjalizacyjnej i skłania do refleksji nad filozofią karania.

Zdzisława Załona
Renáta Bernátová

CZEŚĆ I.
DZIECKO I NAUCZYCIEL
W PRZESTRZENI EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Anna LELITO

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

SAMODZIELNA REALIZACJA POTRZEB DZIECI W SYTUACJACH NATURALNYCH W PRZEDSZKOLU

Streszczenie

Problematyka realizacji potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa wymaga znajomości i prawidłowego rozumienia podstawowych pojęć z tego zakresu. Są one niezbędne do tego, aby podejmować właściwe działania i profesjonalnie wykonywać swoją pracę. Należy pamiętać, że osobami, które realizują potrzeby dzieci, są nie tylko nauczyciele czy rodzice, ale również same dzieci. Koniecznym jest, aby każda osoba mająca kontakt z dzieckiem w wieku przedszkolnym była tego świadoma i stwarzała sytuacje, które będą sprzyjały temu zabiegowi.

Słowa kluczowe: potrzeby dzieci, przedszkole, okres średniego dzieciństwa, sytuacje naturalne, rozwój, nauczyciel, dziecko.

Summary

The issue of meeting the needs of children in middle childhood requires knowledge and proper understanding of the definitions of basic concepts in this field. They are necessary to take the right action and do your job professionally. It should be remembered that the people who meet the needs of children are not only teachers or parents, but also the children themselves. It is imperative that every person who has contact with a preschool child is aware of this and creates situations that will favor this procedure.

Key words: children's needs, kindergarten, middle childhood, natural situations, development, teacher, child.

Wprowadzenie

Na przestrzeni lat spojrzenie na dziecko – jego rozwój, wynikające z niego potrzeby oraz całe dzieciństwo – ulegało wielu przemianom. Wiązało się to z licznymi ideami kształcenia i wychowania, jakie pojawiały się w pedagogice. Każda z nich miała zarówno swoich zwolenników, jak również przeciwników. Współcześnie, analizując problematykę dzieciństwa, przyjmuje się ideę humanizmu, która nastawiona jest przede wszystkim na podmiotowe traktowanie dziecka. Twórcami tej teorii są A. Maslow, G. Murphy i C. Rogers, którzy ujmują człowieka jako całość społeczno-biologiczną. Jak twierdzi P. Zieliński, „współczesna psychologia humanistyczna traktuje człowieka jako podmiot, który ma autonomię, a jego życie jest procesem poznawania siebie i świata oraz kształtowania siebie i świata w zgodzie z posiadaną wiedzą” (2008, s. 4). Można zatem przyjąć, że dziecko świadomie kreuje własny rozwój i aktywnie uczestniczy w życiu społeczeństwa. Podobne stanowisko w kwestii wychowania dziecka zajmował J. Korczak, który twierdził, że autonomia i kształtowanie jej to jeden z najważniejszych

elementów działań dydaktyczno-wychowawczych (Skibska, s. 2). Należy pamiętać, że idea humanizmu i myśl J. Korczaka to jedne z wielu poglądów dotyczących dziecka, jego potrzeb i całego dzieciństwa, jakie pojawiały się na przestrzeni wieków. W związku z tym można je analizować z wielu różnych perspektyw. Jak podaje literatura z zakresu psychologii rozwoju człowieka, dzieciństwo można podzielić na trzy etapy. Pierwszy z nich to okres wczesnego dzieciństwa, który obejmuje 2. oraz 3. rok życia. Po jego zakończeniu następuje okres średniego dzieciństwa, nazywany wiekiem przedszkolnym, który trwa od 4. do 6. roku życia. Ostatnim etapem jest późne dzieciństwo, nazywane zamiennie wiekiem szkolnym. Rozpoczyna się ono w 6./7. roku życia, a kończy w wieku 11/12 lat (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 162). Na potrzeby niniejszej pracy będę analizować okres średniego dzieciństwa w kontekście wynikających z niego potrzeb dziecka oraz sposobów ich realizacji. Warto zaznaczyć, że jest to czas intensywnego rozwoju fizycznego, psychicznego i umysłowego dziecka. Należy pamiętać, że razem z zachodzącymi zmianami rozwojowymi, będą pojawiać się także nowe potrzeby, których zaspokojenie jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania na kolejnych etapach życia. J. Danilewska, powołując się na A. Masłowa, twierdzi, że „po zaspokojeniu potrzeb podstawowych (biologicznych, bezpieczeństwa, szacunku i miłości) powstaje możliwość samorealizacji i wówczas dochodzą do głosu potrzeby warunkujące w pełni ludzką egzystencję, te które skłaniają człowieka ku celom poznawczym, estetycznym, społecznym” (s. 2). Każda osoba pracująca z dzieckiem w wieku przedszkolnym musi pamiętać o tym, że na tym etapie młody człowiek zdobywa szereg różnych umiejętności, koniecznych do porozumiewania się z otoczeniem. Aby dziecko rozwijało się harmonijnie, konieczne jest, żeby już od najmłodszych lat znać jego potrzeby oraz świadomie je zaspokajać. W związku z tym, że dziecko jest jednostką autonomiczną, zdolną do samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb, należy umożliwić mu samodzielną realizację swoich potrzeb oraz stwarzanie sytuacji, które będą temu sprzyjać. Jest to niezwykle ważne zadanie, do którego są zobowiązani zarówno rodzice, jak również nauczyciele.

W niniejszej pracy Autorka skupi się na działalności nauczyciela i przedszkola, jak również warunkach, jakie tworzą, żeby umożliwić swym podopiecznym samodzielną realizację swoich potrzeb, głównie w sytuacjach naturalnych.

1. Sytuacje naturalne w przedszkolu, podczas których dzieci samodzielnie realizują swoje potrzeby

Środowisko przedszkolne jest dla dziecka w wieku przedszkolnym jednym z pierwszych oraz najważniejszych miejsc, które w sposób bezpośredni i długotrwały wpływają na jego rozwój oraz funkcjonowanie. To właśnie tutaj dziecko wchodzi w nową, nieznaną wcześniej, rolę, uczy się funkcjonowania w grupie, przestrzegania jej zasad i norm. Dostaje także nowe zadania i obowiązki, które mają na celu rozbudzenie i zaspokojenie jego ciekawości świata. Niewątpliwie klimat i warunki, w jakich będzie przebywać, będą wpływać na jego rozwój społeczny, a także emocjonalny. Wraz z ich zmianami będą pojawiać się nowe potrzeby rozwojowe, które środowisko przedszkolne jest zobowiązane zaspokajać. Niezwykle ważne jest zatem, żeby środowisko to było odpowiednio zorganizowane, gdyż dzięki temu może zaspokajać podstawowe potrzeby dziecka, stymulując jego rozwój przez wspieranie ciekawości poznawczej i aktywności młodego człowieka (Surma, 2011, s. 174).

Główne zadania, jakie placówka przedszkolna jest w obowiązku realizować, to zadania wychowawcze, dydaktyczne i opiekuńcze. Wywiązywanie się z nich leży po stronie wszystkich pracowników placówki oświatowej, zaczynając od nauczycieli, którzy pełnią najważniejszą funkcję w pracy z młodymi ludźmi, poprzez dyrekcję instytucji, pracowników administracji oraz obsługi, a także inne osoby, z którymi przedszkole współpracuje. W zależności od miejsca i nawiązanej współpracy, do tej grupy możemy zaliczyć: psychologa, pedagoga, logopedę, nauczycieli prowadzących dodatkowe zajęcia, np. religię, język angielski, zajęcia taneczne. Każda z wymienionych osób wykonuje swoje, często zupełnie różne, obowiązki. Należy jednak zaznaczyć, że wszyscy pracownicy w sposób pośredni lub też bezpośredni realizują potrzeby dzieci w okresie średniego dzieciństwa poprzez ich zaspokajanie. Nie bez znaczenia jest też atmosfera, jaka panuje między pracownikami i ich wzajemna współpraca. Jak pisze B. Surma, „na prawidłowe funkcjonowanie całej placówki ma wpływ atmosfera panująca między wszystkimi pracownikami, bowiem dzieci naśladują i przejmują postawy i zachowania dorosłych” (2011, s. 176). Pozytywny klimat odnosi się do poczucia bezpieczeństwa, które jest jedną z najważniejszych potrzeb, jakie muszą zostać zrealizowane w okresie średniego dzieciństwa. Każdy wychowawca powinien pamiętać, że dziecko w tym okresie uczy się głównie poprzez modelowanie oraz naśladowanie. Obserwuje zachowania swojej nauczycielki, sposób, w jaki np. kontaktuje się z innymi, a następnie naśladuje ją. W tym aspekcie kolejnym ważnym elementem jest nawiązanie relacji między pracownikami, a także pomiędzy pracownikami i dziećmi. Dziecko w wieku przedszkolnym potrzebuje nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, poczucia więzi z nimi i przynależności do grupy. Niemniej jednak bardzo ważne są również dla dziecka kontakty z dorosłymi. Relacje oparte na wzajemnym szacunku warunkują zatem prawidłowy rozwój społeczny dziecka.

Rozpatrując zagadnienie realizacji potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa przez środowisko przedszkolne, należy wspomnieć o klasyfikacji funkcji przedszkoli wobec dzieci, opracowanej przez J. Karbowniczek, na którą powołuje się L. Kundzicz. Pierwsza z nich to, wspomniana już wcześniej, funkcja opiekuńczo-zdrowotna, która polega na sprawowaniu opieki nad dzieckiem i dbaniem o jego bezpieczeństwo, realizując w ten sposób potrzebę bezpieczeństwa. Druga odnosi się do stymulacji procesów rozwojowych młodego człowieka, czyli zaspokojenia potrzeby ciekawości i poznawania świata. Funkcja trzecia – profilaktyczna – będzie wiązała się z kolei z odpowiednim rozpoznaniem wszystkich potrzeb dziecka i ich zaspokajaniem, dzięki czemu dziecko będzie mogło prawidłowo rozwijać się. Kolejne funkcje to: korektywna i kompensacyjna, które dotyczyć będą ogólnego stymulowania rozwoju dziecka i dbałości o jego rozwój, do czego niezbędna jest wspomniana wyżej realizacja. Funkcje: dydaktyczna, socjalizacyjna i osobotwórcza będą znajdować odzwierciedlenie w nawiązywaniu relacji z innymi, zaspokojeniu potrzeby akceptacji, uznania, a także autonomii dziecka (Kundzicz, 2016, s. 29). Można więc stwierdzić, że przedszkole jest miejscem, którego nadrzędnym celem jest wspieranie oraz stymulowanie wszechstronnego rozwoju dziecka. Aby dziecko mogło optymalnie się rozwijać, konieczne jest zatem dążenie do zaspokojenia wszystkich jego potrzeb. W związku z tym przedszkole – jako instytucje – muszą szczególnie dbać właśnie o ich realizację.

Należy pamiętać, że dziecko w tym wieku potrafi samodzielnie realizować swoje potrzeby. Dzieje się to w trakcie sytuacji naturalnych. Żeby móc umożliwić dziecku zaspokajanie swoich indywidualnych potrzeb, zasadne jest, żeby prawidłowo rozumieć, czym te sytuacje są. Pojęcie to odnosi się zatem do ogółu „warunków, w których coś się odbywa” (<http://sjp.pl/sytuacja>, dostęp: 05.11.2021). Powołując się na tę definicję, można stwierdzić, że sytuacja to samoistne występowanie bądź też zapewnienie określonych warunków, sprzyjających realizacji potrzeb dzieci. Należy tu zaznaczyć, że sytuacje edukacyjne występujące w przedszkolu można podzielić na planowane oraz naturalne. Niniejszy artykuł dotyczy samodzielnej realizacji swoich potrzeb przez dzieci. W związku z tym Autorka skupi się teraz na omówieniu sytuacji naturalnych w przedszkolu.

Sytuacje naturalne w przedszkolu rozumie się jako takie, które są pozbawione jakiegokolwiek ingerencji nauczyciela lub innych osób dorosłych. Są to momenty, w których dziecko samodzielnie, według własnych, aktualnie występujących potrzeb podejmuje różnorodne działania i zabawy. Wiążą się one z własną aktywnością dziecka. Należy pamiętać, że w świetle aktualnej podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz 365 z późn. zm.), są to sytuacje niekierowane. Wśród najczęściej występujących sytuacji naturalnych w przedszkolu można wyróżnić podejmowanie przez dziecko w okresie średniego dzieciństwa zabawy. Literatura przedmiotu podaje, że jest ona podstawową formą aktywności dziecka w tym wieku, której celem jest uczucie zadowolenia i przyjemności. Jak pisze J. Karbowniczek, „w zabawach dziecko zaspokaja potrzeby intelektualne, społeczne, estetyczne i ruchowe. Uwidacznia w nich swój twórczy charakter, tworzy coś nowego, czyni siebie i otaczający świat tym wszystkim, o czym marzy lub czego pragnie” (2011, s. 268). Autorka ta, powołując się na Z. Topińską, podaje różnorodne rodzaje zabaw. Jedną z nich jest zabawa tematyczna, w której dzieci odtwarzają otaczającą je rzeczywistość, głównie życie dorosłych (np. teatr, sklep, dom itp.). Kolejnym rodzajem są zabawy konstrukcyjne, w których dzieci, wykorzystując różnorodne materiały, zazwyczaj klocki, tworzą obiekty przestrzenne, czyli wieże bądź przeróżne budowle. W trakcie tych zabaw zaspokajają potrzebę tworzenia, rozwijają własną twórczość i orientację przestrzenną. Podczas zabaw ruchowych przez bieganie, skakanie, taniec, wspinaczkę i gry zespołowe realizują silnie występującą w tym okresie potrzebę ruchu oraz kontaktów z innymi rówieśnikami. Zabawy badawcze mają na celu zaspokojenie potrzeb poznawczych dzieci. Do wspomnianej klasyfikacji zaliczamy też zabawy dydaktyczne, jednak należy podkreślić, że są to zabawy, które wymagają specjalnego, wcześniejszego przygotowania, a więc ingerencji osób trzecich. Nie można ich zatem zaliczyć do sytuacji naturalnych w przedszkolu, podczas których dzieci samodzielnie realizowałyby swoje potrzeby (Karbowniczek, 2011 s. 271-272). Warto podkreślić, że zabawy mają podstawowe znaczenie w przebiegu prawidłowego rozwoju dziecka w okresie średniego dzieciństwa. Wśród najważniejszych ich zalet wyróżnić można możliwość realizacji wszystkich najważniejszych potrzeb dzieci. To właśnie dzięki zabawom najmłodszy realizują potrzebę ruchu, potrzeby poznawcze, stymulują potrzebę samorealizacji. Poprzez zabawy grupowe dzieci zaspokajają z kolei potrzebę kontaktów emocjonalnych, bliskości oraz przynależności do grupy. Zabawa uczy także pełnienia określonej roli, podporządkowywania się ustalonym regułom oraz akceptowania zdania innych.

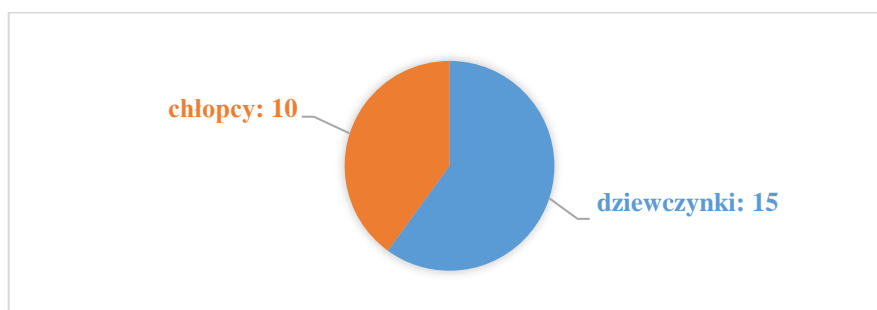
Jak zatem widać, zabawa pełni wiele istotnych funkcji w zaspokajaniu potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa. Każdy nauczyciel musi pamiętać, że realizacja potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa w przedszkolu odbywa się na dwóch płaszczyznach. Pierwszą z nich jest zaspokajanie potrzeb przez działania pedagoga, a drugą zaspokajanie potrzeb samodzielnie przez dzieci. Z tego względu nauczyciel musi pamiętać o poprawnej organizacji czasu w przedszkolu oraz uwzględnieniu jego odpowiedniej ilości na działalność swobodną wychowanków, w tym bez troską zabawę, bez ingerencji nauczyciela (Kaczmarek, Lewicka, 2014b, s. 78). Podobne stanowisko w tej kwestii zajmuje także B. Muchacka, która twierdzi, że „zabawa odgrywa niezwykle ważną rolę w rozwoju psychofizycznym dziecka. Zaspokaja jego istotne potrzeby rozwojowe, rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe i inne funkcje psychomotoryczne, pobudza wreszcie do zdobywania wiedzy i rozwija orientację w świecie przyrody, przedmiotów i życia społecznego” (2014, s. 13).

2. Metodologia badań własnych i analiza ich wyników

2.1. Założenia metodologiczne badań własnych

Niniejszy podrozdział tekstu dotyczy najważniejszych kwestii związanych z zaprojektowaniem i przeprowadzeniem badań własnych. Badaną problematykę stanowi następujące pytanie: *Jak dzieci w okresie średniego dzieciństwa samodzielnie realizują swoje potrzeby w sytuacjach naturalnych w przedszkolu?*

Po określeniu problemu badawczego, który będzie rozpatrywany na drodze działalności badawczej, niezbędne jest, aby wybrać metody badawcze, którymi badacz będzie się posługiwał. W trakcie prowadzenia badań wykorzystałam metodą obserwacji. Po wyborze metod badań konieczne jest, aby w oparciu o nie wybrać techniki, za pomocą których zostanie pozyskany materiał badawczy. Są one ściśle powiązane z metodami i muszą z nich wynikać. W pracy posłużyłam się techniką obserwacji uczestniczącej, ukrytej. Kolejnym krokiem było przygotowanie narzędzia badawczego, za pomocą którego pozyskałam, a następnie przeanalizowałam i zinterpretowałam materiał badawczy. Na potrzeby niniejszej pracy skonstruowałam *Arkusze obserwacji dziecka w okresie średniego dzieciństwa*. Po jego opracowaniu zajęłam się wyborem terenu badań. Był nim oddział przedszkolny przy Szkole Podstawowej im. Św. Kingi w Maciejowej (wieś zlokalizowana w województwie małopolskim). Badania zostały przeprowadzone w marcu i kwietniu 2022 roku. Objęłam nimi 25 dzieci 4-letnich. Podział dzieci ze względu na płeć prezentuje wykres 1.



Wykres 1. Liczba badanych dzieci z podziałem na płeć (N=25).

Źródło: badania własne.

Dokonałam trzech obserwacji dzieci, z których każda trwała godzinę zegarową, co w sumie dało 3 godziny obserwacji.

2.2. Analiza wyników badań własnych

W tej części pracy zostaną zaprezentowane wyniki badań własnych, które Autorka uzyskała za pomocą skonstruowanego narzędzia badawczego. Prowadzone badania dotyczyły samodzielnej realizacji potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa w sytuacjach naturalnych w przedszkolu. Pozyskane dane poddano analizie i interpretacji, co stanowiło jeden z celów mojej pracy.

Na pierwszą obserwację wybrałam się w godzinach porannych (07:30-08:30), kiedy w przedszkolu trwało schodzenie się dzieci i zabawy swobodne. Pierwszą ważną dostrzeżoną sytuacją było zaspokojenie potrzeby ruchu. Jeden z chłopców, który właśnie wszedł do sali przedszkolnej, zaczął biegać. Pozostałe dzieci, które bawiły się na dywanie, uważnie obserwowały go, krzycząc, aby nie robił tego, ponieważ się przewróci. Po chwili chłopiec poślizgnął się na klocku i upadł. Zaczął płakać. Zauważył to jego najlepszy kolega, który podszedł do niego i przytulił go, pocieszając, że zaraz przestanie boleć. Inną zaobserwowaną sytuacją było malowanie przez dziewczynki przy stoliku. Po chwili dołączył do nich chłopiec z pytaniem, czy może rysować razem z nimi. Dziewczynki zgodziły się, zaspokajając w ten sposób jego potrzebę przynależności. W trakcie tworzenia rysunków dzieci prowadziły dialog między sobą, m.in. pytając siebie nawzajem, czy ładnie zrobiły swoje prace. Pytanie to było również kierowane do nauczycielki, która także pochwaliła swoich podopiecznych. Wzajemne pochwały dzieci i komplementowanie przez nauczycielkę sprawiły, że została zaspokojona potrzeba uznania u dzieci. Podczas pracy plastycznej grupy dziewczynek, jedna dziewczynka bawiła się klockami z chłopcami na dywanie. Po chwili rozejrzała się po sali i zauważyła, że wszystkie dziewczynki są razem przy stoliku. Podeszła więc do nich i powiedział, że też chce z nimi malować. Początkowo dzieci nie chciały się zgodzić, twierdząc, że przecież bawiła się z chłopcami, więc niech sobie do nich teraz idzie. Dziewczynka posmutniała i odeszła, po czym jedna z malujących dziewczynek zabrała swoją kartkę oraz kredki i odeszła od stolika. Zostawiła swoje rzeczy przy drugim stole, a następnie podeszła do dziewczynki na dywanie, wzięła ją za rękę i zawołała do siebie. Reszta dziewczyn, widząc to, podeszła do drugiego stołu, przeprosiła za swoje zachowanie i wszystkie dzieci zaczęły malować. Analizując powyższą sytuację, można wnioskować, że została zrealizowana potrzeba przynależności i kontaktów społecznych. Interesującą sytuacją było też wejście chłopca do sali. Odprowadzająca go mama, próbowała zdjąć mu bluzę, tłumacząc, że w sali jest ciepło i zaraz się zgrzeje. Dziecko zaprzeczało, mówiąc, że samo sobie zdejmie, kiedy zrobi mu się ciepło. Po chwili matka ustąpiła, dziecko weszło do pomieszczenia. Po ok. 10 min zabawy chłopiec podszedł do wieszaków z ubraniami, zdjął bluzę i powiesił ją. Chociaż nie udało mu się to za pierwszym razem, nie poddawał się i przy trzeciej próbie ubranie zostało zdjęte oraz powieszzone. Powyższa sytuacja opisuje zrealizowaną u chłopca potrzebę rozwoju samodzielności.

W trakcie drugiej obserwacji – która została przeprowadzona w godzinach 09:00-10:00 – dzieci sprzątały salę po zabawach swobodnych i przygotowywały ją do śniadania. Podczas robienia porządków dobierały się w mniejsze grupy, sprząając te części sali, w których się bawiły. Podczas sprzątania dzieci urządziły konkurs pomiędzy grupami, kto posprząta swoją część najszybciej. Niektóre dzieci, aby wygrać, biegały po sali. Po kilku minutach dzieci zorientowały się, kto wygrał i pogratulowały zwycięzcom. Podczas opisanej sytuacji naturalnej dzieci zaspokoili potrzebę przynależności, uznania, kontaktów społecznych oraz ruchu. Następnie dzieci ustawiły się do mycia rąk. Każde

dziecko samodzielnie myło ręce, zabrało swój plecak i odnalazło swoje miejsce, bez pomocy osób trzecich, zaspokajając w ten sposób potrzebę rozwoju samodzielności. W trakcie śniadania dzieci prowadziły przy stoliku ciche rozmowy. W pewnym momencie jeden chłopiec zaczął głośniejsz opowiadać, co nie uszło uwadze jednej dziewczynce, która poprosiła go, by był ciszej, ponieważ nie słyszy, co mówi do niej koleżanka. Chłopiec obiecał jej, że będzie ciszej. Analizując zaistniałą sytuację, można stwierdzić, że dzieci zrealizowały potrzebę kontaktów społecznych oraz potrzebę szacunku. Po skończonym śniadaniu cała grupa była zaangażowana w posprzątanie sali (pobieranie śmieci ze stolików i podłogi, wytarcie stołów, zasunięcie krzeseł i ułożenie plecaków). W ten sposób dzieci zrealizowały potrzebę rozwoju samodzielności.

Ostania, trzecia, obserwacja trwała od godziny 11:30 do 12:30. Odbędzie się ona zarówno w sali przedszkolnej, jak i na placu zabaw. Kiedy zaczęłam obserwację, dzieci właśnie kończyły pracę w książkach i sprzątały stoliki. Po wysprzątaniu ustawiły się w pary i przeszły do szatni, gdzie każde dziecko samodzielnie się ubierało. Niektóre dzieci miały problem z założeniem i zapięciem kurtek, więc poprosiły o pomoc nauczycielkę. Kiedy wszyscy byli gotowi, ustawili się w parach, a następnie przeszli na plac zabaw. W trakcie pobytu na świeżym powietrzu dzieci biegały, wspinały się (głównie chłopcy) oraz korzystały z różnych huśtawek i piaskownicy (dziewczynki). Cały czas prowadzone były rozmowy pomiędzy dziećmi m.in. o tym, kto jaką rolę przyjmie w zabawie, w co się będą bawić. W ten sposób dzieci samodzielnie zrealizowały potrzebę ruchu, przynależności, kontaktów społecznych i rozwoju samodzielności. Około godziny 12:30 dzieci pobierały swoje rzeczy, a następnie były odbierane przez rodziców. Wszystkie dzieci na widok rodziców były bardzo szczęśliwe, biegły do nich i się przytulały. Można sądzić, że w ten sposób każde dziecko zrealizowało potrzebę emocjonalnego kontaktu, bliskości i miłości.

Dokonana obserwacja dzieci w sytuacjach naturalnych pozwoliła zauważyć, że potrafią one samodzielnie realizować swoje aktualnie występujące potrzeby. W niektórych sytuacjach robią to bez udziału osób trzecich, a niekiedy potrzebują do tego innych osób ze swojego otoczenia, m.in. rodziców, rówieśników czy nauczyciela.

Podsumowanie

Potrzeby są nieodzownym elementem naszego życia, które towarzyszą nam od poczęcia aż do śmierci. Towarzyszą nam one w każdym momencie bez względu na sytuację, w jakiej się aktualnie znajdujemy czy miejsce, w którym przebywamy. W trakcie prowadzonych badań własnych miałam możliwość sprawdzenia założeń teoretycznych oraz dokonania analizy i interpretacji zebranego materiału badawczego, które pozwoliły mi na sformułowanie odpowiedzi na postawione pytanie. Należy dodać, że zgromadzony przeze mnie materiał empiryczny nie wyczerpuje całokształtu problematyki odnoszącej się do sytuacji naturalnych w przedszkolu, podczas których dzieci samodzielnie realizują swoje potrzeby, jednak dzięki zebranych danym faktograficznym można zilustrować omawiany temat.

Dzięki przeprowadzeniu obserwacji mogę stwierdzić, że dzieci w okresie średniego dzieciństwa potrafią samodzielnie realizować swoje potrzeby z udziałem lub bez udziału osób trzecich. Osobami, które pomagają im w zaspokajaniu tych potrzeb, są nauczyciele, rodzice i rówieśnicy. W związku z tym obowiązkiem każdego nauczyciela pracującego z dziećmi w okresie średniego dzieciństwa jest zapewnienie odpowiedniej atmosfery i warunków, w których dziecko będzie mogło samodzielnie zaspokajać swoje indywidualne potrzeby rozwojowe.

Bibliografia

- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Wydawnictwo: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Sp. z o.o.
- Danilewska, J. *Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce*. Pobrane z: ruj.uj.edu.p.
- Kaczmarek, J., Lewicka, I. (2014a). Formy spędzania wolnego czasu przez dzieci w przedszkolu. Analiza uzyskana na podstawie obserwacji z praktyk. W: M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania* (s. 54-76). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kaczmarek, J., Lewicka, I. (2014b). Dziecko i dzieciństwo-dyskusje, kontrowersje, poszukiwania. W: M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania* (s. 76-86). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karbowniczek, J. (2011). Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 215-282). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kundzicz, L. (2016). Rola i zadania nauczyciela w przedszkolu. W: K. Pujer (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – wybrane problemy. Monografia* (s. 23-31). Wrocław: Wydawnictwo Exante.
- Muchacka, B. (2014). Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(3), 7-18.
- Podstawa programowa z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z późn. zm.).
- Skibska, J. *Podmiotowość dziecka w procesie edukacji – idea pedagogiki Janusza Korczaka we współczesnej praktyce pedagogicznej*. Pobrane z: <https://depot.ceon.pl/>.
- Surma, B. (2011). Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 177-182). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zieliński, P. (2008). Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania. *Podstawy Edukacji*, 1, 133-146.

<http://sjp.pl/sytuacja>.

Arleta FIUT

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

EDUKACJA REGIONALNA W WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM

Streszczenie

Edukacja regionalna to niewątpliwie jedna z ważniejszych edukacji wspierających rozwój młodego człowieka. Realizując jej treści i założenia, dziecko poznaje własny region, kształtuje swoją tożsamość oraz pielęgnuje szacunek wobec rodzimej kultury i tradycji. Niniejszy artykuł zawiera informacje na temat realizacji założeń i treści regionalnych w przedszkolu. Odnaleźć tu można m.in. wskazówki na temat prawidłowego organizowania procesu edukacyjnego tak, aby wychować pokolenie świadome swojej przynależności do regionu, kraju oraz wyrażające poszanowanie wobec kultury. Zaprezentowany tekst dostarcza także wiadomości związanych z zadaniami przedszkola, powinnościami nauczyciela wykorzystującego odpowiednie metody i formy w celu pielęgnowania regionalizmu u dzieci. Poniższe opracowanie skłania czytelnika do refleksji nad znaczeniem edukacji regionalnej w życiu dziecka już od najmłodszych lat. Ukazuje przedszkole jako źródło wspierania rozwijającej się u każdego młodego człowieka tożsamości regionalnej.

Słowa kluczowe: edukacja regionalna, regionalizm, region, nauczyciel.

Summary

Regional education is undoubtedly one of the most important education supporting the development of a young person. By implementing its content and assumptions, the child gets to know their own region, shapes their identity and fosters respect for their native culture and tradition. This article provides information on the implementation of regional assumptions and content in kindergarten. You can find here, among others tips on the proper organization of the educational process so as to bring up a generation aware of their belonging to a region, country and expressing respect for culture. The presented text also provides information related to the tasks of the kindergarten, the duties of the teacher who uses appropriate methods and forms to cultivate regionalism in children. The following study prompts the reader to reflect on the importance of regional education in a child's life from an early age. It shows kindergarten as a source of support for the developing regional identity in young people.

Key words: regional education, regionalism, region, teacher.

Wprowadzenie

Historia idei edukacji regionalnej zaczęła krzewić się w polskich szkołach wraz z rozwojem europejskiego ruchu regionalnego w wielu państwach (Garbuzik, 2014, s. 236). Nie sposób zaprzeczyć, że przyczyniła się do tego koncepcja oświecenia, w której podkreślano, jak ważne są relacje i związki człowieka z najbliższym otoczeniem oraz rodzimą ziemią, stanowiącą nieodłączny element ojczyzny. Po wojnie, w niepodległej już Rzeczypospolitej, obrano cel wychowania ludzi, którzy aktywnie uczestniczyć będą w odbudowie i życiu kraju. Powinni oni zrezygnować z własnych celów i interesów na

rzecz całej wspólnoty. Zręby edukacji regionalnej kształtowano zatem także w czasie zaborów. Regionalizmowi polskiemu zarysu nadawała obrona tożsamości przed naborem oprawców (Kossakowska-Jarosz, 2006, s. 13). Po niedługim czasie do programów szkolnych wprowadzono naukę metodą krajoznawczą, która wywarła duży wpływ na kształtowanie tożsamości narodowej młodych Polaków, gdyż edukacja regionalna dawała poczucie wspólnoty ideowej narodu (Taboń, 2005, s. 23; za: Garbuzik, 2014, s. 236). W czasie, kiedy Polska znajdowała się pod wpływami Związku Radzieckiego, nie było miejsca na krzewienie tradycji, podań, rozwoju obrzędów i historii regionu, ponieważ narzucona ideologia odrzucała regionalizm. Dopiero kiedy nasz kraj wszedł na drogę demokracji, rozpoczął się rozwój „małych ojczyzn”.

Wydawać by się mogło, że współcześnie edukacja regionalna to temat nieaktualny, mam wrażenie, że często pomijany, któremu poświęca się stosunkowo zbyt mało uwagi w porównaniu z innymi edukacjami. W rzeczywistości przedszkolnej jednak stanowi jeden z ważniejszych elementów wspomagających wychowanie dziecka i dostarczających mu aktywności poznawczych.

Pisząc o regionalizmie, należy rozpocząć od definicji wyjściowej, jaką jest „region”. Pojęcie to pochodzi z języka łacińskiego, a oznacza krainę, okolicę, dzielnicę. Słowo to jest pełne wieloznaczności. Ch. Brun – prekursor regionalizmu – określa region jako „odróżniającą się część przestrzeni, którą wypełniają pewne cechy wspólne, pozostające we wzajemnych związkach” (Brun, 1934, s. 267; za: Szewczyk-Kowalczyk, 2015, s. 174).

Edukacja – zdaniem W. Okonia – oznacza „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych” (1996, s. 64; za: Horbowski, 2003, s. 199). Edukacja regionalna, według M. Sośnierz, nie jest dziedziną, działem wychowania, a odnosi się do całego wychowania (1999; za: Taboń, 2006, s. 24). W takim definiowaniu zwraca się uwagę, że jest to „koncepcja podkreślająca dydaktyczne znaczenie lokalnego dziedzictwa kulturowego jako niezbędnego elementu tożsamości jednostkowej i społecznej; (...) sprzyja zakorzenieniu w tzw. małej ojczyźnie” (Milerski, Śliwerski, 1990, s. 56; za: Nikitorowicz, 2009, s. 214). K. Kossak-Główczeski wyjaśnia, że edukacja regionalna „jest powrotem do domu, do źródeł jego etyki i jego języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej” (2006; za: Juszczak, 2020, s. 66).

Fundamentalnym zadaniem edukacji regionalnej jest „zakorzenienie człowieka w jego środowisku” (Parczewska, 2015, s. 254). Wynika z tego, że kreuje się umiejętność współbycia, a to jest gwarantem ciągłości kulturowej. Wielu badaczy twierdzi, że regionalizm nie powinien skupiać się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy o regionie, zakorzenieniu i kreowaniu tożsamości regionalnej. J. Nikitorowicz poszerza zadania edukacji regionalnej, dodając, że powinna także „zapoznawać, uwrażliwiać, wspierać, wzmacniać i chronić świat wartości rdzennych, wdrażać do kultywowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania postaw umiłowania, przywiązania, świadomego kształtowania więzi z <<ojczyzną prywatną>>, ze światem pierwotnego zakorzenienia” (2009, s. 218).

1. Realizacja założeń i treści regionalnych w przedszkolu

Analizując treści edukacji regionalnej, można dostrzec, że są one związane z „krajobrazem, architekturą, zabytkami kultury duchowej i materialnej, gwarą-dialektem miejscowym, obrzędowością, legendami, sztuką ludową, historią, wiedzą o lokalnych bohaterach i wydarzeniach, kontaktami międzyludzkimi, przekazem międzypokoleniowym, obyczajowością społeczności, obcowaniem z przyrodą oraz życiem według jej rytmu” (Parczewska, 2015, s. 255). W procesie edukacyjnym szczególne jest spostrzeżenie tych treści oraz dobranie do nich odpowiednich wartości po to, żeby ułatwiały wymianę komunikatów z innymi ludźmi. Są to treści świata swojego, oswojonego, małej ojczyzny (Rzymelka-Fraćkiewicz, Wilk, 2012, s. 58).

Rozpatrując osiągnięcia edukacyjne zawarte w aktualnej podstawie programowej wychowania przedszkolnego, na koniec wychowania przedszkolnego w zakresie rozwoju społecznego dziecko „przejawia poczucie własnej wartości jako osoby, wyraża szacunek wobec innych osób i przestrzegając tych wartości, nawiązuje relacje rówieśnicze”; „odczuwa i wyjaśnia swoją przynależność do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej, grupy chłopców, grupy dziewczynek oraz innych grup, np. grupy teatralnej, grupy sportowej”; „nazywa i rozpoznaje wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi, np. szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny, życzliwość okazywana dzieciom i dorosłym – obowiązkowość, przyjaźń i radość” (s. 5). Poszczególne osiągnięcia związane są z życiem społecznym młodego człowieka.

Podkreśla się też pielęgnowanie przynależności dziecka do poszczególnych grup społecznych, a także ojczyzny z jednoczesnym okazywaniem szacunku wobec nich. W zakresie obszaru poznawczego dziecko: „śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe” (s. 6); „wymienia nazwę swojego kraju i jego stolicy, rozpoznaje symbole narodowe (godło, flaga, hymn), nazywa wybrane symbole związane z regionami Polski występujące w podaniach, przysłowia, legendach, bajkach, np. o smoku wawelskim, orientuje się, że Polska jest jednym z krajów Unii Europejskiej” (s. 7); „zna godło (symbol) swojej wspólnoty narodowej lub etnicznej”; „reaguje na proste polecenie w języku regionalnym – używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie w zabawie i innych podejmowanych czynnościach: powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki” (s. 8). Przywołane osiągnięcia dziecka są wynikiem edukacji regionalnej prowadzonej w przedszkolu. Jak można zauważyć, wiążą się one z rozwojem poczucia tożsamości z regionem i najbliższym środowiskiem społecznym. U młodego człowieka rozwijany jest także i pielęgnowany patriotyzm.

Edukacja regionalna ma istotne znaczenie dla prawidłowego i harmonijnego rozwoju dziecka. W zaprezentowanych rozważaniach jawi się jako ważny element kreowania tożsamości, budowania szacunku do ojczyzny, a także poznawania oraz respektowania wartości już na etapie przedszkola. Podstawa programowa zobowiązuje nauczycieli do wychowania pokolenia świadomego swojej przynależności do grupy, kraju i wyrażającego poszanowanie wobec innych kultur. Należy przypomnieć, że edukacja regionalna w przedszkolu „warunkuje świadomość dzieci w zakresie przynależności do określonej grupy społecznej na ograniczonym obszarze, z jej tradycjami i obyczajami, ucząc szacunku do starszych pokoleń” (Gozdecka, Baj, 2019, s. 27). W związku z tym nauczyciel powinien tak ukierunkowywać proces wychowania i kształcenia, aby dziecko mogło w pełni zrealizować postulaty regionalizmu. Z tego też względu winien organizować takie sytuacje oświatowo-wychowawcze, podczas których dziecko stykać się będzie

z różnymi dobrami i wartościami kultury otaczającego środowiska (Horbowski, 2006, s. 125). A. Horbowski podkreśla, że „Realizacja założeń dydaktycznych edukacji regionalnej wymaga od nauczyciela głębokiej wiedzy z zakresu teorii kultury, wiedzy o kulturze regionu i znajomości problematyki aksjologicznej” (2006, s. 127). Jego stanowisko opiera się na założeniu, że nauczyciel, żeby dobrze przekazać wiedzę, musi ją posiadać, stale poszerzać i aktualizować.

Jeśli chodzi o proces edukacyjny, to powinien on być organizowany tak, by nie eliminować jednostce, która właśnie wchodzi w świat makro, mikroświata (Nikitorowicz, 2009, s. 221). Na podstawie tego stwierdzenia J. Nikitorowicz formułuje następujące reguły postępowania:

- 1) Uświadomienie, że proces nabywania tożsamości nie jest postępowaniem technologicznym, ale wielopłaszczyznowym ciągiem interakcji pomiędzy ludźmi. Należy pamiętać, że kreatorzy sytuacji to indywidualne osoby o różnych potrzebach, sposobie życia, z określonym dziedzictwem kulturowym.
- 2) Znajomość dziecka, m.in. jego zainteresowań, predyspozycji, kulturowego miejsca rodziny i środowiska lokalnego.
- 3) Wykorzystywanie w praktyce wiedzy o działalności dziecka.
- 4) Usprawnianie przejawiania się spontanicznej twórczości wychowanków, a także umożliwienie swobodnych decyzji co do wyboru zadań.
- 5) Stwarzanie klimatu swobodnego kontaktu z wychowankiem. Nacisk na tolerancję i wzajemne wsparcie.

Z powyższego wynika, że reguły, jakimi powinien kierować się nauczyciel, tworząc proces edukacji regionalnej, są w zasadzie powielane w kreowaniu innych edukacji. Nauczyciel powinien pomagać w przyswajaniu nowego otoczenia, nowej kultury, a także języka, sposobów porozumiewania się oraz wkraczania w inność, a jednocześnie nie odrzucaniu wartości rodzinno-familijnych, inaczej ujmując rdzennych. W związku z tym zadaniem wychowawcy jest kształtowanie podmiotowości dziecka. Niezbędny jest zatem nauczyciel funkcjonujący w danym regionie, znający kulturę środowiska, otwarty i aktywny w działaniu.

Na etapie wychowania przedszkolnego przed nauczycielem stawiane są liczne zadania, które mają związek z uspołecznianiem przedszkolaka (Chojnacka-Synaszko, 2011, s. 22). Zalicza się do nich m.in.: umacnianie więzi rodzinnej i więzi ze środowiskiem, kształtowanie umiejętności działania na rzecz innych, rozwój aktywności na rzecz społeczeństwa, kształtowanie, jak również rozwój patriotyzmu. W tym miejscu należy podać umiejętności, jakie powinno osiągnąć dziecko kończące przedszkole. Należą do nich:

- podawanie imion i nazwisk bliskich osób, gdzie pracują oraz czym się zajmują;
- znajomość nazwy miejscowości, w której mieszka i podawanie najważniejszych instytucji;
- znajomość swojej narodowości i wiedza, że mieszka w określonym regionie oraz w Polsce;
- nazywanie godła i flagi państwowej, znajomość polskiego hymnu i wiedza o tym, że Polska należy do Unii Europejskiej (Ibidem, s. 22).

Z powyższego widać, że dziecko powinno osiągnąć umiejętności podstawowe, odnoszące się głównie do rodziny i najbliższego środowiska.

J. Nikitorowicz uważa, że „Działalność edukacyjna ukierunkowana powinna być na doświadczanie i rozumienie rzeczywistości, dokonywanie zmian społecznych, ustawiczne próby zrozumienia siebie i innych” (2006, s. 113). Ważnym zadaniem dla nauczyciela jest więc stwarzanie odpowiednich warunków, a także świadome działania z wykorzystaniem autorytetów i wartości, które nadają kształt kulturze (Ibidem, s. 113).

Należy pamiętać, że edukacja regionalna daje możliwości do wykorzystywania różnych form aktywności dziecka. By najlepiej poznać najbliższe otoczenie, warto zabrać dzieci na wycieczkę, spacer. Historia regionu, jego zabytki, spotkania z ciekawymi ludźmi kultury, bliskość literatury, muzyki i tradycji zaciekawiają dzieci własnym regionem oraz stwarzają warunki do czerpania wiedzy z dziedzictwa kulturowego (Kamińska, 2007, s. 89). Wynika z tego kolejne zadanie dla nauczyciela realizującego edukację regionalną – powinien on realizować powyższe elementy regionalizmu tak, by dziecko w jak najlepszy sposób miało możliwość poznania dziedzictwa kulturowego regionu.

Treści edukacji regionalnej powinny odnosić się do krajobrazu, architektury, zabytków kultury duchowej i materialnej, a także gwary, folkloru, historii, znajomości lokalnych bohaterów, wydarzeń, obyczajowości i obcowania z przyrodą (Nikitorowicz, 2006, s. 106). Wcześniej wspomniane treści najlepiej przekazuje gwara, m.in. dialekt miejscowy, język narodowy, przekaz pisemny. Jako formy tego przekazu J. Nikitorowicz podaje: indywidualne, grupowe oraz masowe, którymi są np. „spotkania, wycieczki, uczestnictwo w uroczystościach, organizowanie kącików kultury, tradycji, sal dziedzictwa kulturowego, konkursy piosenki regionalnej dla dzieci, rodziców, konkursy wiedzy o regionie, udział w pracach na rzecz najbliższego środowiska, wystawy o tematyce regionalnej, organizowanie zabaw i gier, symbolika, obrzędy, stroje” (Ibidem, s. 106). Z powyższego widać, że takich form aktywności może być wiele, a także ze względu na swoją różnorodność mogą być dla dziecka atrakcyjne.

Kolejnym narzędziem skutecznym w realizacji edukacji regionalnej są filmy, plakaty i książki (Klim-Klimaszewska, Jagieło, 2012, s. 22). Istotne jest, aby w świat wielokulturowości wprowadzać dzieci, korzystając z książek biograficznych oraz historycznych, baśni i bajek, a także poezji. A. Klim-Klimaszewska oraz E. Jagieło stwierdzają, że literatura ujawnia realizm danej społeczności, ponieważ dziecko się z nią utożsamia. Z tego też względu książki są wartościowym środkiem do poszerzania wielokulturowego doświadczenia młodych ludzi. Dobrze dobrana książka może wywołać w grupie dyskusję, a taka wymiana poglądów ułatwia zrozumienie tego, że ludzie są różni, a świat jest pełen wielu kultur. Autorki podają także organizowanie festiwalu jako dobry przykład na zrozumienie różnorodności kultur. Stosując tę metodę, nauczyciel w sposób ciekawy i aktywny pokazuje dzieciom różne tradycje lub obyczaje, dotąd im nieznanne (Ibidem, s. 22).

W wydaniu Ministerstwa Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie znaleźć można różnorodne formy uczestnictwa dzieci w życiu kulturowym regionu, którymi są m.in.:

- „kontakty ze środowiskiem, z reprezentantami lokalnej kultury, twórcami i artystami ludowymi, regionalistami, historykami itp.;
- czytanie publikacji o tematyce regionalnej, przyrodniczej, ekologicznej, folklorystycznej, krajoznawczej, historycznej, dotyczącej antropologii kulturowej;
- korzystanie z audycji i nagrań radiowych oraz telewizyjnych, tworzenie własnych, amatorskich nagrań, na taśmie magnetofonowej i wideo;

- poznawanie zabytków kultury narodowej, dorobku historyczno-kulturalnego, kultury materialnej, architektury, tradycji (muzea, izby regionalne), parków narodowych i krajobrazowych;
- promowanie walorów własnego regionu, w różnych formach;
- udział w pracy kół, zespołów, klubów, np. regionalistów, etnografów, nauki gry na instrumentach ludowych, uczestnictwo w grupach i zespołach folklorystycznych, teatralnych, rękodzielniczych itp.;
- uczestnictwo w biesiadach folkloru, nauce pieśni, tańców, udział w wystawach, pokazach, warsztatach artystycznych, konkursach, festiwalach i spotkaniach regionalnych, wojewódzkich oraz centralnych;
- udział w sesjach popularnonaukowych dotyczących regionu i jego dziedzictwa kulturowego” (2000, s. 50-51).

Zaprezentowane powyżej formy uczestnictwa dzieci w kulturze, pomimo tego, że pochodzą z wydania powstałego na początku XXI wieku, są nadal aktualne, a jedynie w niewielkim stopniu przekształcone. Mam tu na myśli np. to, że współcześnie nie używa się już taśm magnetofonowych, ponieważ zostały one zastąpione nowoczesnymi technologiami. Ważne jest jednak, żeby każda forma działalności dziecka była przez nauczyciela doceniona. Warto pamiętać, żeby w tym celu stosować m.in. pochwały, wręczenie dyplomu itp. Poprzez takie działania dowartoścujemy dzieci i wpłyniemy pozytywnie na dalsze ich poczynania (*Ministerstwa Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, 2000, s. 51). Nauczyciel, zwracając uwagę na podstawę programową wychowania przedszkolnego, powinien właściwie pielęgnować regionalizm u swoich wychowanków i realizować treści związane z edukacją regionalną.

2. Założenia metodologiczne badań własnych

Sformułowałam następujący problem główny: *Jak jest realizowana edukacja regionalna w przedszkolu?* Aby pogłębić tematykę treści regionalnych w przedszkolu, przytoczę w tym miejscu dwa pytania problematyki szczegółowej:

- 1) *Jaka jest wiedza nauczycieli na temat założeń i treści edukacji regionalnej w przedszkolu?*
- 2) *Jakimi metodami oraz za pomocą jakich form nauczyciele realizują treści regionalne w przedszkolu?*

Aby odpowiedzieć na pytania z problematyki szczegółowej, przyjąłam klasyfikację metod i technik podaną przez M. Łobockiego. Posłużyłam się następującymi metodami i odpowiadającymi im technikami:

- metodą obserwacji: technika obserwacji standaryzowanej, bezpośredniej, jawnej;
- metodą analizy dokumentów: analiza programów edukacyjnych;
- metodą sondażu: technika ankiety.

Przed wdrożeniem zaplanowanych badań uzyskałam ustną zgodę dyrektorów przedszkoli na ich przeprowadzenie. Były to następujące przedszkola na terenie Łącka: Regionalne Przedszkole Mały Baca, Niepubliczne Językowo-Sportowe Przedszkole Kraina Uśmiechu, Przedszkole Niepubliczne Promyczek oraz Zespół Szkolno-Przedszkolny. Kolejnym etapem było przekazanie nauczycielom poszczególnych grup przedszkolnych ankiet z prośbą o ich wypełnienie. Zwróciłam się również do nauczycieli o przekazanie arkuszy ankiet dla rodziców. Obserwacje przeprowadzałam w Regionalnym Przedszkolu Mały Baca w Łącku w grupie 2,5-3 latków, 3-4 latków oraz 5-6 latków, podczas których

zwracałam uwagę na metody i formy, jakimi posługują się nauczyciele, realizując treści regionalne w przedszkolu oraz pielęgnując regionalizm u dzieci. Obserwacje były jawne, bezpośrednie i standaryzowane.

Ponadto przeprowadziłam analizę aktualnej Podstawy programowej wychowania przedszkolnego, żeby określić zadania przedszkola związane z realizacją edukacji regionalnej oraz wymienić osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego związane z edukacją regionalną. Badania trwały od marca do maja 2022 roku.

Warto nadmienić, że wymienione placówki, w których przeprowadzałam badania, znajdują się w Łącku, a miejscowość ta słynie ze starannie pielęgnowanej tradycji ludowej i otaczających gminę sadów.

Badaniami objęto łącznie 100 nauczycieli. W tej grupie był 1 mężczyzna. Spośród tej grupy 59 nauczycieli ma staż pracy w przedziale 0-5 lat, 10 nauczycieli – 6-11 lat, 9 nauczycieli – 12-17 lat, 3 nauczycieli – 18-23 lata, a 4 nauczycieli – 24 lata i więcej. Tabela 1 przedstawia, w której grupie wiekowej dzieci pracowali badani nauczyciele.

Tabela 1

Grupa wiekowa dzieci, z którą pracują badani nauczyciele (N=100)

Grupa wiekowa w przedszkolu	Liczba nauczycieli
3-latki	13
4-latki	14
5-latki	17
6-latki	29
grupa mieszana	27
Razem	100

Źródło: badania własne.

Badania przeprowadziłam także wśród 75 rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola. Wiek badanych rodziców przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Wiek i płeć badanych rodziców (N=75)

Wiek w latach	Płeć		Razem
	mężczyzna	kobieta	
20-25	1	4	5
26-31	7	11	18
32-37	16	19	35
38-43	3	7	10
44 i więcej	3	4	7
Razem	30	45	75

Źródło: badania własne.

Tabela 3 ukazuje z kolei, w której grupie wiekowej w przedszkolu badani rodzice mają dzieci.

Tabela 3

Grupa wiekowa w przedszkolu, w której badani rodzice mają dzieci (N=75)

Grupa wiekowa dziecka w przedszkolu					Razem
3-latki	4-latki	5-latki	6-latki	grupa mieszana	
28	11	16	7	13	75

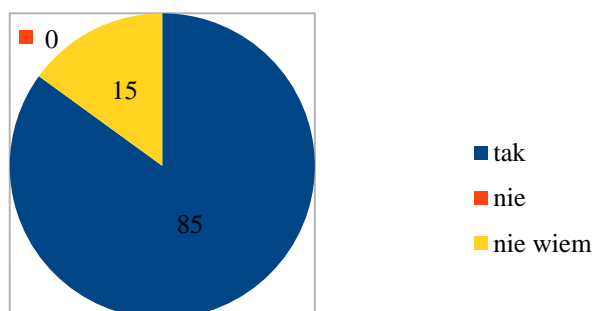
Źródło: badania własne.

3. Analiza wyników badań własnych

3.1. Wiedza nauczycieli na temat założeń oraz treści edukacji regionalnej w przedszkolu

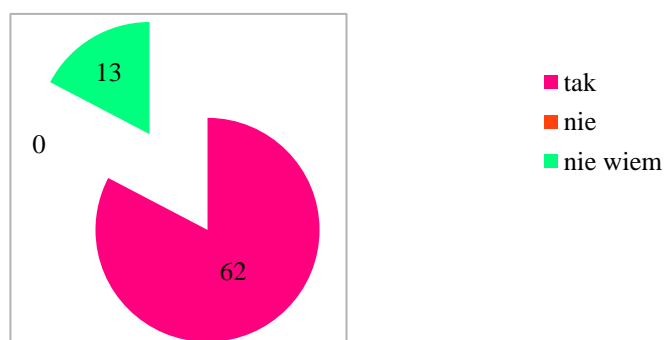
Edukacja regionalna jest jednym z elementów składających się na proces dydaktyczno-wychowawczy. Obok innych edukacji posiada założenia i treści kształcenia, wobec których nauczyciele realizują jej postulaty w wychowaniu przedszkolnym. Aby określić, jakie założenia oraz treści edukacji regionalnej realizuje się w wychowaniu przedszkolnym, przedstawię analizę materiału pozyskanego z ankiet skierowanych do nauczycieli pracujących w przedszkolu i ankiet dla rodziców, których dzieci uczęszczają do przedszkola.

Zapytałam nauczycieli oraz rodziców, czy zauważają walory wychowawcze w realizacji treści edukacji regionalnej w przedszkolu. Rozkład odpowiedzi przedstawiają poniższe rysunki.



Rysunek 1. Walory wychowawcze w realizacji treści edukacji regionalnej w opinii badanych nauczycieli (N=100).

Źródło: badania własne.

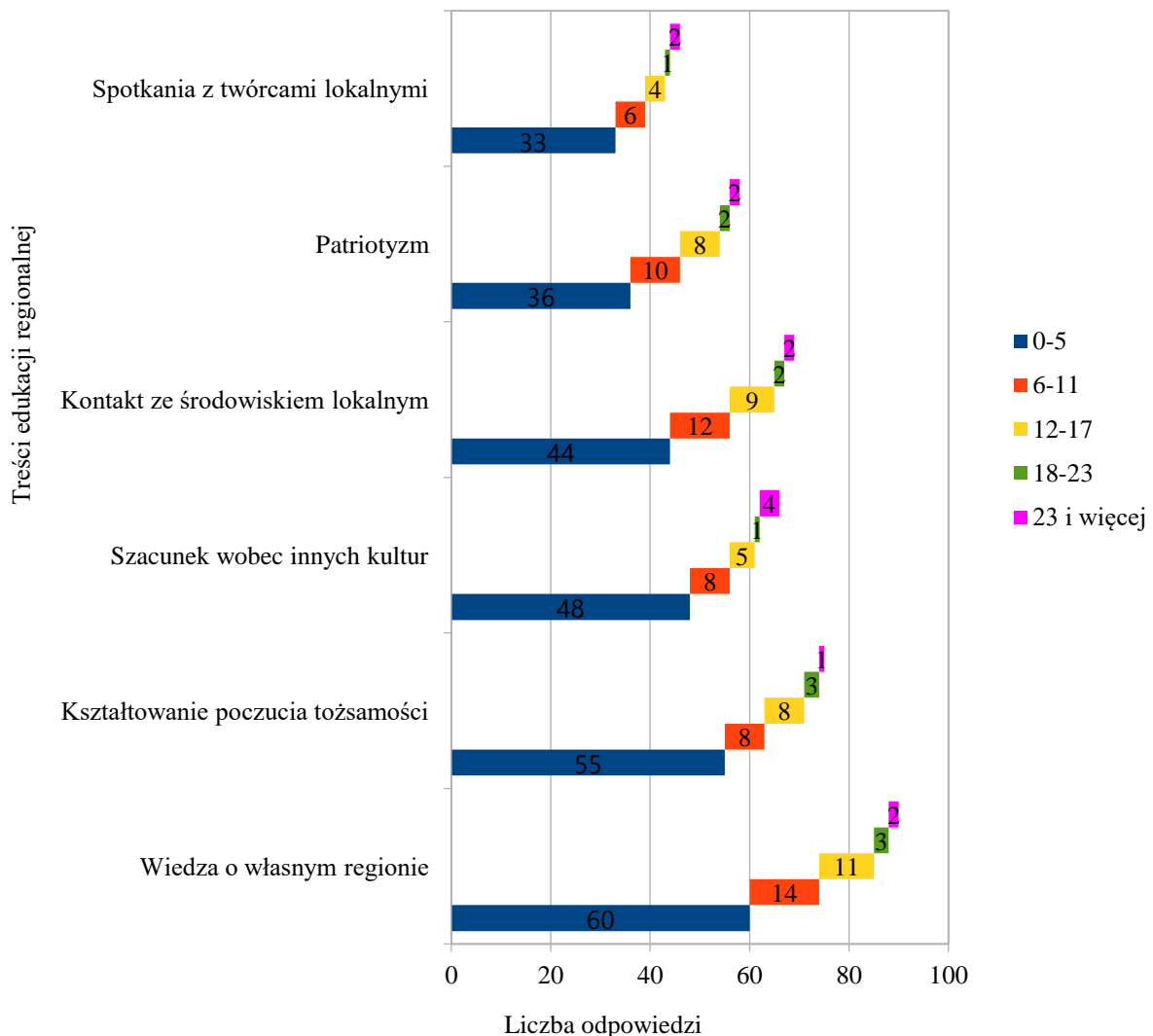


Rysunek 2. Walory wychowawcze w realizacji treści edukacji regionalnej w opinii badanych rodziców (N=75).

Źródło: badania własne.

Analizując powyższe rysunki, można zauważyć, że żadna z badanych osób zarówno z grupy nauczycieli, jak i rodziców nie stwierdziła, że realizacja treści edukacji regionalnej nie posiada walorów wychowawczych. Zdecydowana większość badanych – 85 nauczycieli i 62 rodziców – zadeklarowała, że tego rodzaju treści edukacyjne posiadają walory wychowawcze. Z pewnością to dobrze, że badane grupy dostrzegają w realizacji edukacji regionalnej pewne walory. Dodatkowo ankietowani wymieniali wartości, które widzą w realizacji regionalizmu – były to przede wszystkim rozwój patriotyzmu, poczucie przynależności do miejsca zamieszkania, kształtowanie systemu wartości, nauka szacunku, a wśród badanych rodziców znalazły się takie przykłady, jak choćby: nauka patriotyzmu, przysposobienie społeczne, poczucie tożsamości, rozwój wiedzy. Z tego, co zauważyłam, podawane przykłady były zbieżne w obu badanych grupach.

Treści edukacji regionalnej, które zdaniem badanych nauczycieli powinny być rozwijane w przedszkolu, ilustruje rysunek 3.



Rysunek 3. Treści edukacji regionalnej w przedszkolu w opinii badanych nauczycieli (N=100). Źródło: badania własne.

Najwięcej badanych nauczycieli – 90, jako jedną z treści edukacji regionalnej w przedszkolu uważa wiedzę o własnym regionie. Kolejno ankietowani wskazali na kształtowanie poczucia tożsamości – 75 odpowiedzi, a także kontakt ze środowiskiem lokalnym – 69. Można więc stwierdzić, że nauczyciele zwracają uwagę przede wszystkim na kształtowanie wiedzy o własnym regionie, która z pewnością jest niezbędna do kształtowania poczucia tożsamości.

Tabela 4 przedstawia rozkład odpowiedzi rodziców dotyczących treści edukacji regionalnej w przedszkolu.

Tabela 4
Treści edukacji regionalnej w przedszkolu w opinii badanych rodziców (N=75)

Treści edukacji regionalnej	Wiek i płeć badanych rodziców										Razem		Razem
	20-25		26-31		32-37		38-43		44 i więcej		M	K	
	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K			
Wiedza o własnym regionie	1	3	7	10	15	19	3	6	3	2	29	40	69
Kształtowanie poczucia tożsamości	2	3	5	6	11	14	3	4	1	3	22	27	49
Szacunek wobec innych kultur	2	3	4	7	8	17	2	3	0	3	16	33	49
Kontakt ze środowiskiem lokalnym	2	2	4	7	9	14	3	5	1	3	19	31	50
Patriotyzm	1	3	3	6	11	16	3	6	1	2	19	33	52
Spotkania z twórcami lokalnymi	1	2	4	6	9	3	2	5	2	4	18	30	48

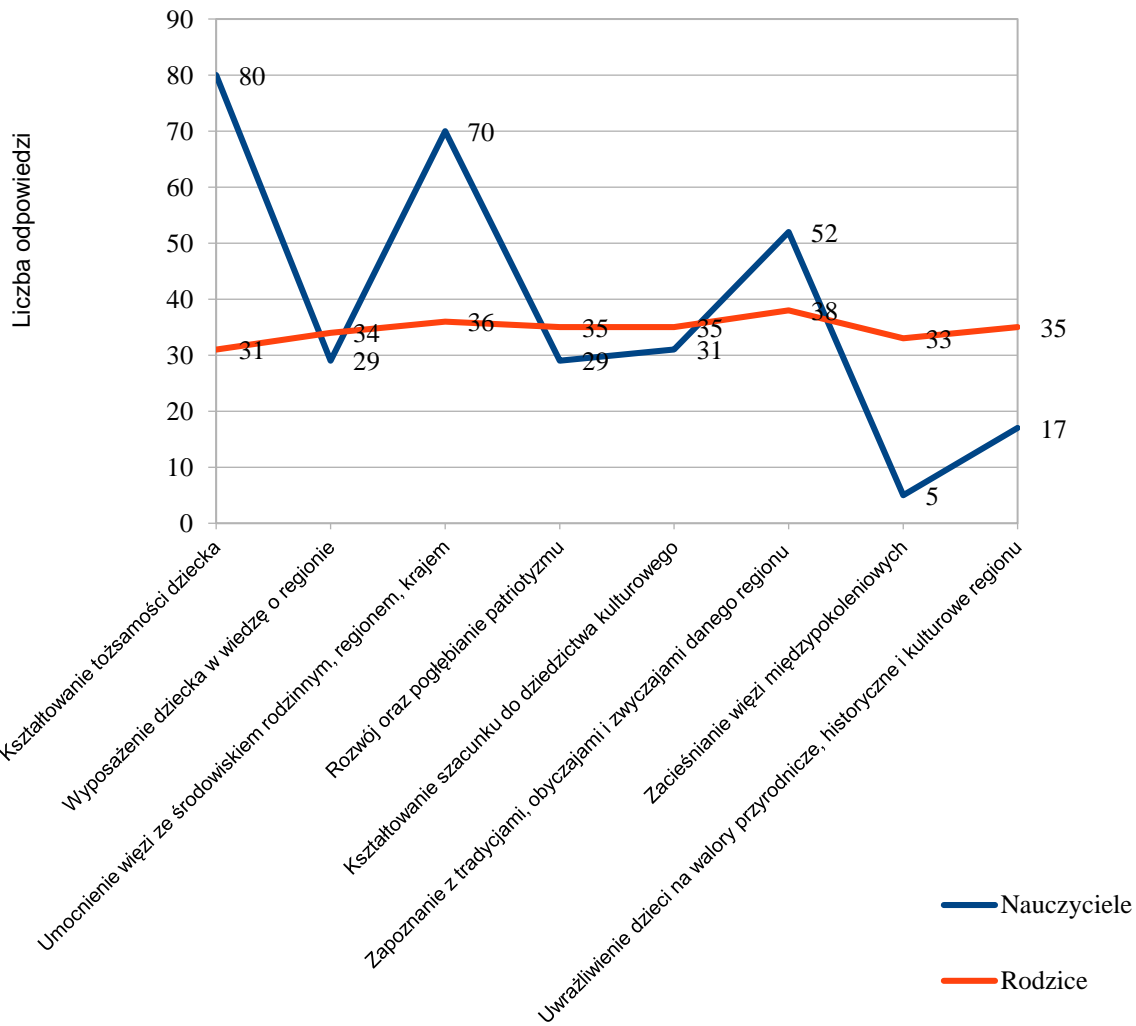
M – mężczyzna; K – kobieta

Źródło: badania własne.

Podobnie jak badani nauczyciele, rodzice również najczęściej wybierali wiedzę o własnym regionie – 69 badanych – jako jedną z ważniejszych treści edukacji regionalnej w przedszkolu. Taką odpowiedź widać głównie wśród grupy rodziców w przedziale wiekowym 32-37 lat. Kontakt ze środowiskiem lokalnym wskazało 50 ankietowanych, a kształtowanie poczucia tożsamości i szacunek wobec innych kultur po 49 osób. Nieco inaczej rozkłada się liczba odpowiedzi na ostatnią wymienioną kategorię, ponieważ nauczyciele wskazali tu na kontakt ze środowiskiem lokalnym.

Porównując wskazane odpowiedzi na pytanie dotyczące treści z regionalizmu, które powinny być rozwijane w przedszkolu, zdaniem badanych nauczycieli i rodziców, można stwierdzić, że ankietowani zwracają uwagę głównie na wiedzę o własnym regionie, kontakt ze środowiskiem lokalnym oraz poczucie tożsamości.

Badani wskazywali także na najważniejsze, ich zdaniem, założenia edukacji regionalnej w przedszkolu. Rozkład odpowiedzi wśród nauczycieli i rodziców przedstawia rysunek 4.



Rysunek 4. Założenia edukacji regionalnej w przedszkolu w opinii badanych nauczycieli (N=100) i badanych rodziców (N=75).

Źródło: badania własne.

Z danych przedstawionych na powyższym rysunku widać, że badani nauczyciele jako najważniejsze założenie edukacji regionalnej pojmują kształtowanie tożsamości dziecka – 80 wskazań, zaś rodzice – zapoznanie z tradycjami, obyczajami i zwyczajami danego regionu (36 ankietowanych). Kolejno nauczyciele i rodzice wybrali umocnienie więzi ze środowiskiem rodzinnym, regionem, krajem – 70 badanych nauczycieli oraz 36 rodziców.

Obie grupy badawcze w arkuszu ankiety poprosiłam o zaznaczenie odpowiedzi, czy zgadzają się ze stwierdzeniem, że najważniejszym założeniem edukacji regionalnej jest kształtowanie szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego, systemu wartości, języka, tradycji, zwyczajów i obyczajów. Aż 92 nauczycieli i 68 rodziców zgadza się z podanym stanowiskiem. Natomiast 8 nauczycieli i 7 rodziców zadeklarowało, że trudno powiedzieć, czy jest to właściwe zdanie. Uważam, że to jedno z wartościowych stwierdzeń dotyczących edukacji regionalnej, gdyż zawiera najważniejsze elementy treści regionalizmu.

Koncentrując się na możliwych korzyściach płynących z realizacji edukacji regionalnej w przedszkolu dla dzieci, odpowiedzi badanych nauczycieli i rodziców przedstawiłam w tabeli 5.

Tabela 5

Korzyści związane z realizacją edukacji regionalnej w przedszkolu – opinie badanych nauczycieli (N=100) oraz badanych rodziców (N=75)

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	
	nauczyciele	rodzice
Tak	94	67
Nie	6	8

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli oraz rodziców dostrzega korzyści płynące z realizacji edukacji regionalnej w przedszkolu. Jedynie 6 nauczycieli i 8 rodziców nie zauważa żadnych korzyści. Wśród przykładowych korzyści ankietowani nauczyciele podawali zwykle: rozwijanie patriotyzmu, szacunek wobec kultury i tradycji, większa świadomość swoich korzeni, świadomość tożsamości narodowej. Moją uwagę zwróciła odpowiedź jednej z badanych nauczycielek, która napisała: „wzrost więzi rodzinnej, kształtowanie się poczucia bezpieczeństwa i przynależności do grupy społecznej, poszerzenie wiedzy, rozbudzanie ciekawości dzieci”, która wyróżniła się na tle innych rozwinięciem wspomnianych korzyści, a także nietuzinkowym podejściem do omawianego zagadnienia. Mężczyzna będący nauczycielem w przedszkolu jako korzyść płynącą z realizacji edukacji regionalnej wymienił to, że dzieci są bardziej świadome otoczenia. Wśród przykładów korzyści, jakie podawali rodzice, na uwagę zasługują następujące zdania: „Dziecko od najmłodszych lat będzie znało historię regionu, z którego pochodzi, ale również szacunek dla ludzi, którzy tworzą społeczność naszego regionu”, „Poznaje obyczaje związane z celebrowaniem różnych świąt. Chętnie bierze udział w zajęciach muzycznych i przenosi umiejętności do domu”, „wszechstronny rozwój na wielu płaszczyznach”, „Kształtowanie wartości, zacieśnianie więzi międzypokoleniowych, poznawanie tradycji świątecznych, kształtowanie patriotyzmu”. Podane wypowiedzi pokazują głębokie spojrzenie na znaczenie edukacji regionalnej w rozwoju dziecka.

Reasumując powyższe rozważania, można stwierdzić, że głównymi założeniami edukacji regionalnej w przedszkolu są: kształtowanie tożsamości dziecka, umocnienie więzi ze środowiskiem rodzinnym, regionem i krajem oraz zapoznanie z tradycjami, obyczajami i zwyczajami danego regionu. Biorąc pod uwagę treści regionalne, można z kolei wyodrębnić głównie wiedzę o regionie, kontakt ze środowiskiem lokalnym oraz poczucie tożsamości.

3.2. Metody pracy i formy realizacji treści regionalnych w przedszkolu

Współcześnie nauczyciele akcentują podmiotowe podchodzenie do dziecka, zatem traktują je jako partnera procesu nauczania i kształcenia, pomagają w jego prawidłowym oraz wszechstronnym rozwoju. W związku z tym działania edukacyjne nauczycieli skierowane są na wykorzystywanie różnorodnych metod i form pracy z dziećmi. Dobór metod zależy od możliwości dzieci, a także od tego, jakie umiejętności planujemy w danej chwili rozwijać. Również w przypadku edukacji regionalnej właściwy wybór metod i form pracy ma znaczenie dla odpowiedniego realizowania treści regionalnych.

Aby określić, jakimi metodami pracy i za pomocą jakich form organizacji zajęć nauczyciele realizują treści regionalne w przedszkolu, zaprezentuję analizę materiału pozyskanego z ankiet skierowanych dla nauczycieli przedszkola, ankiet dla rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola oraz obserwacji i analizy programów edukacyjnych.

Analizując deklarowane metody wykorzystywane przez nauczycieli podczas realizacji edukacji regionalnej, zauważyłam, że badanym nauczycielom zdarza się mylić metody pracy z formami organizacyjnymi zajęć lub nieprawidłowo je konstruować. Być może ta grupa badanych ma trudności z dobraniem odpowiednich metod w celu prowadzenia edukacji regionalnej.

Najczęściej podawaną przez ankietowanych metodą była grupa metod słownych – 57 odpowiedzi. Można domniemać, że jest to uwarunkowane wiekiem dzieci. Nie posiadają jeszcze wiedzy związanej z tematyką swojego regionu, dlatego też badani nauczyciele wyjaśniali, że stosują objaśnienia niezrozumiałych słów, wyrażeń, rozpoczynają zajęcia od pogadanek, rozmów. Podobnie często wymienianą grupą metod była grupa metod oglądowych – 56 odpowiedzi. Ankietowani stwierdzali tu, że najczęściej wykorzystują obserwację, pokaz i udostępnianie sztuki. Z pewnością niesie to ze sobą wiele korzyści, ponieważ obrazy wizualne, które dziecko ma okazję zobaczyć, pozostają utrwalone bardziej w pamięci niż tylko słowa. Kolejno ankietowani podawali metody czynne – 26 osób, a w nich przede wszystkim metodę zadań stawianych dziecku. Niewątpliwie jest ona wykorzystywana w edukacji przedszkolnej, gdyż dzieciom w tym wieku najczęściej należy przedstawić i wytłumaczyć zadania do wykonania. Wśród deklarowanych metod znalazły się także: metody aktywizujące – 22 odpowiedzi oraz eksponujące – 15 odpowiedzi.

Jeżeli chodzi o najczęściej podawane przez ankietowanych nauczycieli formy organizacji zajęć wykorzystywane do realizacji treści regionalnych, to ankietowani wskazali na wycieczki – 46 odpowiedzi, spacer – 24, a także formy sceniczne – 19. Z pewnością nie ma lepszego sposobu na przekazywanie dzieciom wiadomości na temat swojego regionu niż obcowanie dziecka ze środowiskiem lokalnym. Można zatem wnioskować, że nauczyciele również są tego zdania. Często także, spacerując po najbliższej okolicy przedszkola, dzieci mają możliwość poszerzyć swoją wiedzę na temat regionu i otaczającej je przyrody, a dodatkowo obcują z naturą. Wśród często wymienianych form znalazły się również przedstawienia – formy sceniczne związane zwykle z Dniem Babci, Dziadka, Matki, Ojca, wszelkimi świątami, zarówno religijnymi, np. Święta Bożego Narodzenia, Wielkanoc, jak i patriotycznymi, np. Święto Niepodległości. Poprzez tego typu działania pielęgnuje się pamięć o tradycjach oraz zwyczajach, szanuje kulturę, przekazuje wartości.

Tabela 6 przedstawia formy pielęgnowania regionalizmu u dzieci przez przedszkole w opinii badanych rodziców.

Tabela 6

Formy rozwijania regionalizmu u dzieci przez przedszkole – opinie badanych rodziców (N=75)

Liczba odpowiedzi	Formy rozwijania regionalizmu u dzieci przez przedszkole							
	Poznawanie regionalnej muzyki	Poznawanie regionalnego tańca	Zapoznanie ze strojem ludowym	Poznawanie gwary	Wyjścia do miejsc kultury, np. do muzeum	Zapoznanie z regionalną sztuką	Poznawanie regionalnej kuchni	Spotkania z twórcami kultury
	61	59	57	19	10	17	28	12

Źródło: badania własne.

Najwięcej rodziców – 61 odpowiedzi – stwierdziło, że przedszkole pielęgnuje regionalizm poprzez poznawanie przez dzieci regionalnej muzyki. Być może jest to związane z tym, że muzyka to jeden z najczęściej wykorzystywanych sposobów na kształtowanie wrażliwości młodego człowieka.

Kolejno ankietowani – 59 odpowiedzi, zadeklarowali, że przedszkole umożliwia dzieciom poznawanie regionalnego tańca. Jest to z pewnością jedna z podstawowych form wyzwalania u dzieci emocji i wrażliwości. Można domniemać, że tym sposobem nauczyciele budzą wśród przedszkolaków ciekawość wobec nowo poznanych tańców regionalnych, zachęcają do utożsamiania się ze swoim regionem i tym samym kulturą.

Nieco mniej rodziców, gdyż 57, stwierdziło, że przedszkole, do którego uczęszcza ich dziecko, umożliwia najmłodszym zapoznanie ich ze strojem ludowym. Uważam, że jest to jedna z ciekawszych propozycji pielęgnowania regionalizmu u dzieci. Umożliwia im kształtowanie swojej tożsamości i odróżnianie kultury swojego regionu od innych. Uczy cech charakterystycznych stroju ludowego danej okolicy oraz pokazuje różnice w porównaniu ze strojami z innego regionu.

28 ankietowanych zadeklarowało ponadto, że przedszkola zapoznają ich dzieci z regionalną kuchnią. Z pewnością jest to atut tych placówek, ponieważ takie działania wymagają odpowiedniego przygotowania oraz posiadania szerokiej wiedzy nauczycieli do prowadzenia zajęć związanych z tematyką regionalnej kuchni.

Najmniej rodziców – 10 badanych, stwierdziło, że przedszkole organizuje wyjścia do miejsc kultury, np. do muzeum. Można przypuszczać, że wiąże się to z dużym przygotowaniem organizacyjnym przedszkola i wyjazdu (w przypadku przedszkoli na wsi) do położonych niejednokrotnie kilkadziesiąt kilometrów dalej, muzeów, kin itp. Być może to właśnie z tego powodu przedszkola często rezygnują z tych działań.

Informacje na temat wykorzystywanych przez nauczycieli metod do realizacji treści regionalnych pozyskałam również z analizy programów edukacyjnych z zakresu edukacji regionalnej.

Tabela 7

Metody wykorzystywane do realizacji analizowanych programów edukacyjnych z zakresu edukacji regionalnej

		Programy z zakresu edukacji regionalnej			
Metody pracy	Jestem górale – znam swój region	Łącki region – moje miejsce na ziemi	Na Kaźmierskim szlaku – edukacja regionalna	Kutno – moje miasto, moja mała ojczyzna	Moja mała ojczyzna
	Czynne – samodzielnych zadań, ćwiczeń	Czynne – samodzielnych zadań, ćwiczeń	Podające (przyswajanie)	Podające (przyswajanie): opowiadanie, pogadanka, wiersze, historyjka obrazkowa	Czynne: samodzielnych doświadczeń, zadań stawianych do wykonania, ćwiczeń
	Oglądowe – obserwacja, pokaz	Oglądowe – obserwacja, pokaz	Problemowe (odkrywanie)	Problemowe (odkrywanie): burza mózgów, inscenizacja	Słowne: opowiadanie, pogadanka, legenda, rozmowa, wypowiedzi
	Słowne – rozmowy, opowiadania, objaśnienia, uczenie tekstów piosenek	Słowne – rozmowy, opowiadania, objaśnienia, uczenie tekstów piosenek	Aktywizujące (przeżywanie) Praktyczne (działanie)	Aktywizujące (przeżywanie): wystawa, pokaz Praktyczne (działanie): ćwiczenia	Oglądowe: obserwacja, oglądanie fotografii i albumów prezentujących zabytki, charakterystyczne budowle i ciekawe miejsca

Źródło: badania własne.

Poddając analizie dane przedstawione w powyższej tabeli, można zauważyć, że do realizacji badanych programów edukacyjnych z zakresu edukacji regionalnej wykorzystuje się wiele różnorodnych metod. Dla porównania warto w tym miejscu przytoczyć, że badani nauczyciele do realizacji treści regionalnych wymieniali zazwyczaj 2-3 metody. Można przypuszczać, że tworząc powyższe – przykładowe – programy edukacyjne, nauczyciele stawiali przede wszystkim na wielopłaszczyznowe zapoznanie dzieci z tematyką regionalizmu. Co ciekawe, autorzy zaprezentowanych programów wymienili również grupę metod aktywizujących, które są coraz bardziej pożądanymi metodami podczas pracy z dziećmi. Rozwijają kreatywność i twórcze myślenie. Metody słowne (w przypadku programu Kutno – moje miasto, moja mała ojczyzna nazwane podającymi) występują w każdym z tych programów. Z pewnością są ważne podczas omawiania, objaśniania z dziećmi pewnych zagadnień dotyczących regionu, tym bardziej w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, które jeszcze nie posiadają (często i nawet podstawowej) wiedzy na temat swojego miejsca zamieszkania.

Na zakończenie rozważań dotyczących metod pracy i form organizacji zajęć wykorzystywanych w realizacji treści regionalnych przytoczę materiał pozyskany z obserwacji zajęć w grupach przedszkolnych w Regionalnym Przedszkolu Mały Baca w Łącku, która trwała łącznie 160 min.

Tabela 8

Metody wykorzystywane przez nauczycieli podczas obserwacji zajęć w grupach przedszkolnych w Regionalnym Przedszkolu Mały Baca w Łącku

Grupy przedszkolne	Smyki 2,5-3-latki		Nutki 3-4-latki		Górale 5-6-latki	
Tematy obserwowanych zajęć	Łącko – zapoznanie z regionem	Podróż po Polsce	Góralski strój ludowy	Co jedzą górale? – góralska kuchnia	Jak powstaje wełna?	Śpiew poznanych przyśpiewek i zabawy z muzyką
Metody	Czynne: samodzielnych zadań	Słowne: rozmowy	Czynne: samodzielnych zadań	Słowne: rozmowy	Oglądowe: pokaz	Słowne: uczenie tekstów piosenek
	Oglądowe: obserwacja pokaz	Oglądowe: obserwacja, pokaz	Oglądowe: pokaz	Oglądowe: pokaz	Słowne: rozmowy, objaśnienia	
				Czynne: samodzielnych zadań	Czynne: samodzielnych zadań	

Źródło: badania własne.

Jak wynika z danych zaprezentowanych w powyższej tabeli, podczas realizacji treści regionalnych nauczycielki posługują się najczęściej metodami z grupy metod: oglądowych, czynnych i słownych. Zazwyczaj podczas obserwowanych zajęć pokazywały dzieciom jakieś przedmioty (np. manekiny w strojach regionalnych, figurkę owcy, odtwarzały prezentację), stosowały objaśnienia nowych, nieznanych dzieciom słów (np. baca, bacówka), a także prosiły dzieci o wykonanie pewnych zadań. Biorąc pod uwagę wykorzystywane formy pracy, były to przede wszystkim formy działalności plastycznej (tworzenie pracy plastycznej podsumowującej dany temat zajęć, np. zdobienie gorsetu). Dzieci na obserwowanych zajęciach pracowały zespołowo, np. podczas układania puzzli z wyciętych pocztówek i przyklejania ich na kartkę, jak również indywidualnie, np. w czasie zdobienia gorsetu (pracy plastycznej).

Poddając analizie temat metod pracy i form organizacji zajęć w celu realizacji treści regionalnych w przedszkolu, należy podkreślić, że nauczyciele stosują metody słowne – 57 ankietowanych, oglądowe – 56 (obserwacja, pokaz, udostępnianie sztuki), czynne – 26 (metody zadań stawianych dziecku), eksponujące – 15, aktywizujące – 22 (burza mózgów oraz metoda projektów). Biorąc pod uwagę formy organizacji zajęć, deklarowali, że organizują: wycieczki, spacer, spotkania z twórcami lokalnymi, formy sceniczne, kultywowanie i obchodzenie świąt. Rodzice wymienili też, że przedszkole jako formy stosuje przede wszystkim: poznawanie regionalnej muzyki, tańca i zapoznanie ze strojem ludowym.

Podsumowanie

Jeden z problemów szczegółowych, jaki został sformułowany, odnosił się do poszukiwania odpowiedzi na pytanie dotyczące wiedzy nauczycieli na temat założeń i treści edukacji regionalnej oraz ich realizacji w wychowaniu przedszkolnym. Biorąc pod uwagę wyniki, jakie uzyskałam na podstawie zebranego materiału badawczego, mogę stwierdzić, że badani nauczyciele oraz rodzice zadeklarowali, że głównymi założeniami edukacji regionalnej w przedszkolu jest przede wszystkim kształtowanie tożsamości dziecka, umocnienie więzi ze środowiskiem rodzinnym, regionem i krajem, a także zapoznanie z tradycjami, obyczajami i zwyczajami danego regionu.

Kolejny problem szczegółowy odnosił się do metod i form, za pomocą których nauczyciele realizują treści regionalne w przedszkolu. Na podstawie wyników, jakie uzyskałam z zebranego materiału badawczego, stwierdzam, że nauczyciele stosują metody z grupy metod: słownych – 57 badanych, oglądowych (obserwacja, pokaz, udostępnianie sztuki) – 56, czynnych (metody zadań stawianych dziecku) – 26, eksponujących – 15, aktywizujących (burza mózgów, metoda projektów) – 22. W zakresie form organizacji zajęć badani nauczyciele wykorzystują: wycieczki, spacer, spotkania z twórcami lokalnymi, formy sceniczne – przedstawienia, kultywowanie oraz obchodzenie świąt. Biorąc pod uwagę zdanie rodziców na ten temat, to stwierdzali oni, że przedszkole umożliwia dzieciom głównie: poznawanie regionalnej muzyki, tańca oraz zapoznanie ze strojem ludowym.

Bibliografia

- Chojnacka-Synaszko, B. (2011). Dziecko w wieku przedszkolnym poznaje świat kulturowy. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)* (s. 21-25). Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Garbuzik, P. (2014). Edukacja regionalna a kształtowanie tożsamości. W: J. Nikitorowicz, J., Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznej. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki* (s. 231-243). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gozdecka, D., Baj, P. (2019). Edukacja regionalna w praktyce pedagogicznej. *Hejnał Oświatowy*, 11(187), 27-28.
- Horbowski, A. (2006). Edukacja regionalna czynnikiem kształtowania tożsamości kulturowej. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4(32-33), 125-130.
- Juszczyk, S. (2020). *Kultura w edukacji. Implikacje społeczne, aksjologiczne i poznawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kamińska, K. (2007). *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klim-Klimaszewska, A., Jagieło, E. (2012). Edukacja wielokulturowa. *Wychowanie w Przedszkolu*, 7, 20-22.
- Kossakowska-Jarosz, K. (2006). O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego. *Nowa Poliszczynna*, 2(47), 13-22.
- Kowalczyk, R. (2015). *O mediach lokalnych, regionie i regionalizmie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe SILVA RERUM.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie. (2000). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej Biuro Administracyjno-Gospodarcze.
- Nikitorowicz, J. (2006). Edukacja regionalna na pograniczach. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 91-114). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Parczewska, T. (2015). Edukacja regionalna a kreowanie tożsamości osobistej i społecznej małego dziecka. W: S. Guz, M. Center-Guz, I. Zwierzchowska (red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka* (s. 251-261). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego.
- Rzymelka-Fraćkiewicz, A., Wilk, T. (2012). Cele i zadania szkoły w zakresie edukacji regionalnej (na przykładzie Górnego Śląska). W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szewczyk-Kowalczyk, J. (2015). Codziennność i zdroworozsądkowość wychowania rodzinnego a możliwość jego waloryzacji regionalizmem. Refleksje na marginesie codzienności. W: K. Kossak-Główczewski, A. Kożyczkowska (red.), *Wielokulturowość. Między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe* (s. 205-214). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Taboń, S. (2006). Renesans edukacji regionalnej. *Edukacja i Dialog*, 7(177), 21-26.

Kinga KOSTRZEWA

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI NAUCZYCIELI DOTYCZĄCE TEMATYKI SPOŁECZNO-PRZYRODNICZEJ W PRZEDSZKOLU

Streszczenie

Poniższe rozważania dotyczą wiedzy oraz umiejętności nauczycieli z zakresu tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu. Teoretyczna analiza literatury umożliwiła zaplanowanie przebiegu badań, które zostały oparte na fundamentalnych założeniach metodologicznych.

Słowa kluczowe: wiedza, umiejętności, nauczyciele, tematyka społeczno-przyrodnicza, przedszkole.

Summary

The following considerations concern the knowledge and skills of teachers in the field of socio-natural issues in kindergarten. The theoretical analysis of the literature made it possible to conduct the research, which was based on fundamental methodological assumptions.

Key words: knowledge, skills, teachers, social and natural issues, kindergarten.

Wprowadzenie

Kompetencje nauczyciela są niezwykle istotnym czynnikiem rzutującym na przebieg procesu nauczania, kształcenia, wychowania i jego efektywność. Warto zatem przyjrzeć się bliżej wiedzy i umiejętnościom nauczycieli w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej. Odnosząc się do osoby nauczyciela, warto wspomnieć, że w świecie dynamicznych zmian stawia się przed nim nowe wyzwania oraz oczekiwania. Poniższe rozważania dotyczą zagadnień związanych z tym istotnym aspektem.

1. Wiedza i umiejętności nauczycieli dotyczące tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu – analiza wybranej literatury przedmiotu

Coraz częściej podkreśla się istotę wychowania ukierunkowanego na wartości, odchodząc od (jeszcze do niedawna) priorytetu, jakim jest realizacja założonych celów dydaktycznych (Zacłona, 2013, s. 21). Aby temu sprostać, nauczyciel powinien posiadać określone kompetencje, konieczne w zawodzie. Według *Słownika języka polskiego*, kompetencje to „zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/kompetencje.html>, dostęp: 11.11.2021). Definicja ta wiąże się więc z wszelkimi wymogami, jakie spełniać musi dana osoba, aby sprawować funkcje – w tym przypadku nauczyciela. Zasięgając nieco odmiennego wytłumaczenia, można przyjąć, że jest to „zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/kompetencje.html>, dostęp: 11.11.2021). Właśnie takie rozumienie kompetencji nauczyciela jest istotne

w odniesieniu nie tylko do tematyki społeczno-przyrodniczej, lecz również do całości procesu, jakim kieruje nauczyciel. Niewątpliwie jednym z najważniejszych atrybutów nauczyciela jest posiadana przez niego wiedza oraz umiejętności metodyczne. Solidne fundamenty swoich kompetencji dydaktycznych zdobywa się na studiach kierunkowych. Nauczyciel, kończąc studia z zakresu pedagogiki, powinien być wyposażony również w wiedzę dotyczącą tematyki społeczno-przyrodniczej, żeby móc realizować ją w jak najlepszy sposób w przedszkolu. Studenci uczęszczają na uczelnie zawodowe i właśnie w toku studiów powinni zdobyć wymaganą „wiedzę, umiejętności i kompetencje z zakresu dyscypliny kierunkowej, uczyć się samodzielności myślenia, twórczego i skutecznego działania, odpowiedzialności zawodowej i społecznej, zaangażowania obywatelskiego oraz kształtować wrażliwość aksjologiczną, gotowość do samorozwoju zawodowego” (Kowalczyk-Wałęziak, 2012, s. 105). Studia te mają więc przygotować kandydatów na nauczycieli do pracy jak najefektywniejszej w wielu obszarach. Przygotowanie to jest istotne i rzutuje na wiele decyzji podejmowanych w toku pracy oraz samorozwoju. Kompetencje nauczyciela są na tyle istotnym ogniwem w całym procesie nauczania oraz kształcenia, że nadal przodują, jeżeli chodzi o aktualną tematykę wszelkich badań pedeutologicznych. Podkreśla się, że nawet najlepsze przygotowanie na studiach nie jest kluczem do sukcesu w zawodzie nauczyciela. Coraz częściej uwagę skupia się nie tyle na merytoryce (choć jest ona równie ważna), co na posiadaniu kompetencji kluczowych i refleksyjności.

Istotne są również samodzielnie podejmowane działania, takie jak uczestnictwo w kursach, szkoleniach czy w innych formach samodoskonalenia się. Dzięki zdobytej wiedzy nauczyciel może realizować wcześniej ustalone cele przez przekazywanie wiedzy i zachęcanie do samodzielnego eksplorowania danych zagadnień przez aktywne działania (Włodarski, Hankała, 2004, s. 288). Niektóre z treści społeczno-przyrodniczych wymagają, żeby przedstawić je w formie gotowej wiedzy, dlatego „W takich sytuacjach na plan pierwszy wysuwają się umiejętności przedstawiania uczniom wiedzy w sposób przystępny i zrozumiały, a także przystępny dla uczniów, np. dzięki stosowaniu różnych form pomocy wizualnych, audiowizualnych i innych” (Ibidem, s. 288). A. Włodarski i Z. Hankała (2004) podkreślają istotę refleksji nauczyciela nad własną osobą i jakością kompetencji, jakie reprezentują (Ibidem, s. 289).

Warto dodać, że zawód nauczyciela wiąże się koniecznością wywiązywania się z obowiązków, a także norm moralnych. „Praca nauczyciela ma aspekt merytoryczny i moralno-etyczny, których nie można od siebie oddzielić, ponieważ proces dydaktyczno-wychowawczy odbywa się na płaszczyźnie moralnej” (Szempruch, 2017, s. 91). Podejmowane przez nauczyciela zadania, mające na celu poszerzenie swoich kompetencji, są moralnym wyznacznikiem i obowiązkiem każdego nauczyciela, który pragnie dla swych wychowanków wszystkiego, co najlepsze. Wiedza, którą zdobywa się na studiach, jest niezmiernie istotna w kontekście realizacji tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu. Należy jednak zauważyć, że dynamiczny rozwój tych nauk, zmiany w otaczającym nas świecie oraz nowe technologie wpływające na badania naukowe stawiają konieczność doskonalenia i uaktualniania dotychczas nabytej wiedzy. Nauczyciele decydują się zatem na różnego rodzaju samodoskonalenie, które rozumiane jest jako akt „podejmowania przez jednostkę autonomicznych decyzji, świadomego i intencjonalnego kształtowania i doskonalenia przez nią własnej osobowości” (Kowalczyk-Wałęziak, 2012, s. 88).

K. Żuchelkowska twierdzi, że poziom przyswojonej przez dzieci wiedzy zależy od kompetencji nauczyciela, a co za tym idzie – solidnego przygotowania do zajęć, uwzględniającego trzy dość istotne elementy. Pierwszym z nich jest odwołanie się do merytoryki treści, o których będzie mowa na zajęciach. Przygotowanie merytoryczne musi być poprzedzone sprawdzeniem aktualności danych informacji, ich wiarygodności oraz konieczności doprecyzowania tego, co uległo zmianie. Drugim elementem jest przygotowanie metodyczne, które polega na określeniu tematu, celów, toku działania, metod, form oraz wielu istotnych elementów. Sporządzenie niezbędnych dokumentów w postaci scenariusza i konspektu nazywane jest z kolei przygotowaniem formalnym. Te wszystkie elementy tworzą integralną całość, która pozwoli na przeprowadzenie zajęć, które zbliżą wychowanka do danego tematu (Żuchelkowska, 2015, s. 186).

Warto pamiętać o tym, że nauczyciel cechujący się wysokim poziomem swoich kompetencji powinien być refleksyjny oraz świadomy samego siebie, tj. posiadać wiedzę o swojej osobowości. „Przyjmuje się, że cechy osobowości nauczyciela mogą determinować efektywność jego oddziaływań wychowawczych, a także – chociaż w mniejszym stopniu – dydaktycznych” (Włodarski, Hankała, 2004, s. 291). Zajrzenie w głąb siebie i autorefleksja są więc ważne, jeżeli chodzi o realizację tematyki nie tylko społeczno-przyrodniczej, lecz każdego zakresu oddziaływania, z którym mierzy się nauczyciel.

Podsumowując, należy pamiętać, że to, jak nauczyciele są przygotowani do pełnienia swoich ról wpływa na wychowanków i ich ścieżkę edukacyjną, a co za tym idzie – na ich życiowe wybory. Nauczyciele powinni zatem dbać o poziom własnych kompetencji nie tylko w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej, lecz również w każdej podejmowanej w trakcie pracy z dziećmi. „W ich postępowaniu powinna być obecna bliskość i obcowanie z przyrodą, budowanie postaw akceptacji, rozumienia i poszanowania odmienności” (Nowak, Ożóg, Rynio, 2003, s. 427).

2. Metodologia badań własnych

Przeprowadzenie badań wymaga dokonania analizy literatury, co wiąże się z określeniem przedmiotu badań. W tym przypadku była nim realizacja tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu. Celem zaś było poznanie, opisanie i wyjaśnienie, jak realizowana jest tematyka społeczno-przyrodnicza w przedszkolu. Ważne jest trafne określenie problematyki badawczej. Odnosząc się do tego aspektu, pytanie brzmiało następująco: *Co nauczyciele wiedzą o tematyce społeczno-przyrodniczej w przedszkolu?* W moich badaniach użyłam technik obserwacji, ankiety, wywiadu i badania dokumentów, należących do metody sondażu diagnostycznego, które pozwalają na zdobycie informacji w celu znalezienia odpowiedzi na problematykę badań. Opracowałam autorskie narzędzia badawcze którymi są: *Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela* (składa się on z 22 pytań zamkniętych, otwartych i półotwartych), a także *Kwestionariusz wywiadu z dyrektorem* (zawierający sześć pytań skierowanych do dyrektora placówki i odnosi się do wiedzy nauczycieli o tematyce społeczno-przyrodniczej, a także czynników warunkujących jej realizację).

Wybór terenu badań jest kluczową sprawą, jeśli chodzi o uzyskanie zadowalających odpowiedzi, spójnych z tematyką pracy. Terenem badań były przedszkola funkcjonujące w powiecie nowosądeckim:

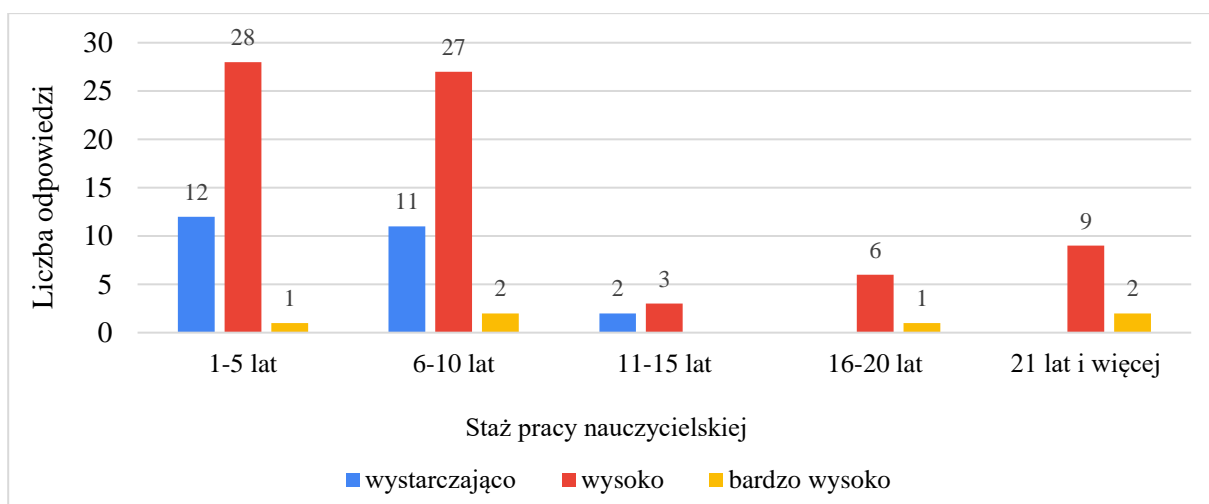
- Niepubliczne Przedszkole Integracyjne w Stróżach;
- Zespół Szkolno-Przedszkolny w Stróżach;
- Szkoła Podstawowa im. Bł. Ks. Jana Balickiego w Polnej;
- Niepubliczne Przedszkole Parafialne im. Świętych Dzieci Fatimskich w Grybowie;
- Niepubliczne Przedszkole Galicyjskie oddział Gorzków w Nowym Sączu;
- Niepubliczne Przedszkole Galicyjskie oddział Miasteczko Galicyjskie w Nowym Sączu.

Trafny dobór grupy badawczej umożliwił otrzymanie rzetelnych odpowiedzi, co w rezultacie przybliżyło do zgłębienia interesującej mnie tematyki. W tym przypadku to 104 nauczycieli wychowania przedszkolnego z wyżej wymienionych placówek oraz udzielających odpowiedzi za pomocą mediów społecznościowych, m.in. na forach przeznaczonych dla nauczycieli wychowania przedszkolnego. Odpowiedzi na pytanie wywiadu udzieliło mi 10 dyrektorów.

3. Wiedza i umiejętności nauczycieli dotyczące tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu – analiza wyników badań

Faktem jest, że od nauczycieli przedszkola wymagana jest wiedza i umiejętności na adekwatnym poziomie z wielu zakresów. W kontekście prowadzonych badań głównie zainteresowała mnie tematyka społeczno-przyrodnicza, która jest zagadnieniem złożonym, wymagającym ciągłego doskonalenia i uaktualniania informacji. Pierwszym z aspektów, któremu przyjrzałam się bliżej, były obszary, które według nauczycieli są najważniejsze. Większość z badanych nauczycieli twierdziła, że jest to: rozumienie świata przyrody, rozumienie podstawowych pojęć, kształtowanie postaw proekologicznych, rozbudzanie wrażliwości na piękno otaczającego świata, poszanowanie innych, nauka ról społecznych i obowiązujących w społeczeństwie zasad. Przytoczę kilka odpowiedzi respondentów, które są potwierdzeniem powyższych słów: „Poszanowanie zasad funkcjonowania społecznego, budzenie wrażliwości na piękno natury, rozumienie podstawowych pojęć”; „Poznanie pojęć związanych z przyrodą i zjawiskami atmosferycznymi, nawiązywanie nowych znajomości, nauka dbania i troska o zwierzęta i szeroko rozumianą przyrodę”; „Poznanie otaczającej przyrody, wzbudzenie ciekawości u dzieci, uczenie obserwowania przyrody, doznania estetyczne, przekazywanie wiadomości na temat ochrony przyrody”. Nauczyciele w swych odpowiedziach wspominali również o zabawach badawczych, eksperymentach, jak również o kształtowaniu poczucia własnej wartości. Na podstawie zebranego materiału empirycznego można stwierdzić, że respondenci podobnie definiują tematykę społeczno-przyrodniczą, zaś wymieniane przez nich obszary zająają się znaczeniowo.

Interesujące pod względem badawczym było dla mnie poznanie opinii nauczycieli dotyczących poziomu posiadanej wiedzy z zakresu tematyki społeczno-przyrodniczej w ich odczuciu. Badani za pomocą liczb od 1 do 5 zaznaczali swoją odpowiedź, gdzie 1 oznaczało bardzo nisko, a 5 – bardzo wysoko. Poniższy wykres przedstawia uzyskane dane, zestawione ze stażem pracy respondentów.

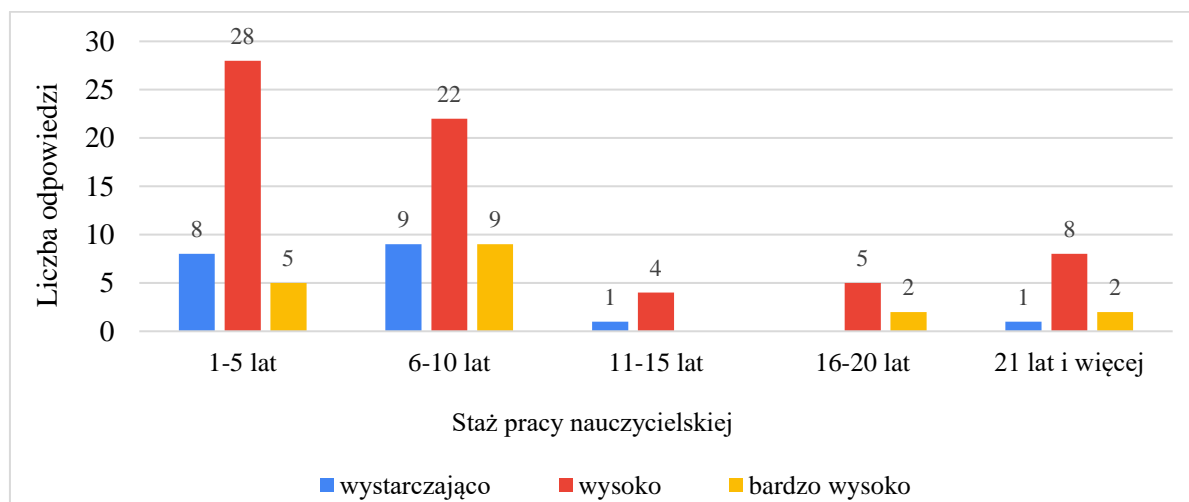


Wykres 1. Ocena poziomu wiedzy nauczycieli dotyczącej tematyki społeczno-przyrodniczej a staż pracy (N=104).

Źródło: badania własne.

Z uzyskanych danych wynika, że nauczyciele w większości (73 osoby spośród 104 badanych) swoją wiedzę oceniają na poziomie wysokim. W grupie tej znaczącą liczbę stanowili nauczyciele pracujący w przedziale od roku do 5 lat (28 osób) oraz od 6 do 10 lat (27 osób). Najmniej, gdyż 3, respondentów to osoby pracujące od 11 do 15 lat. 25 nauczycieli zadeklarowało, że swoją wiedzę oceniają na wystarczającą, a zestawiając to ze stażem pracy, wygląda to podobnie jak w przypadku poprzedniej odpowiedzi – najwięcej osób (12) wskazujących tę odpowiedź pracuje od roku do 5 lat, a najmniej (2 osoby) od 11 do 15 lat. Najrzadziej wskazywano (6 osób) ocenę wiedzy na poziomie bardzo wysokim. Zaledwie 2 nauczycieli z 21-letnim i większym stażem oraz 2 pracujących od 6 do 10 lat tak oceniło swoją wiedzę. Wśród odpowiedzi możliwych do wskazania była również ocena na bardzo niskim i niskim poziomie, lecz nikt z respondentów jej nie udzielił.

Kolejno skupiłam się na tym, jak respondenci oceniają swoje umiejętności w tym zakresie.

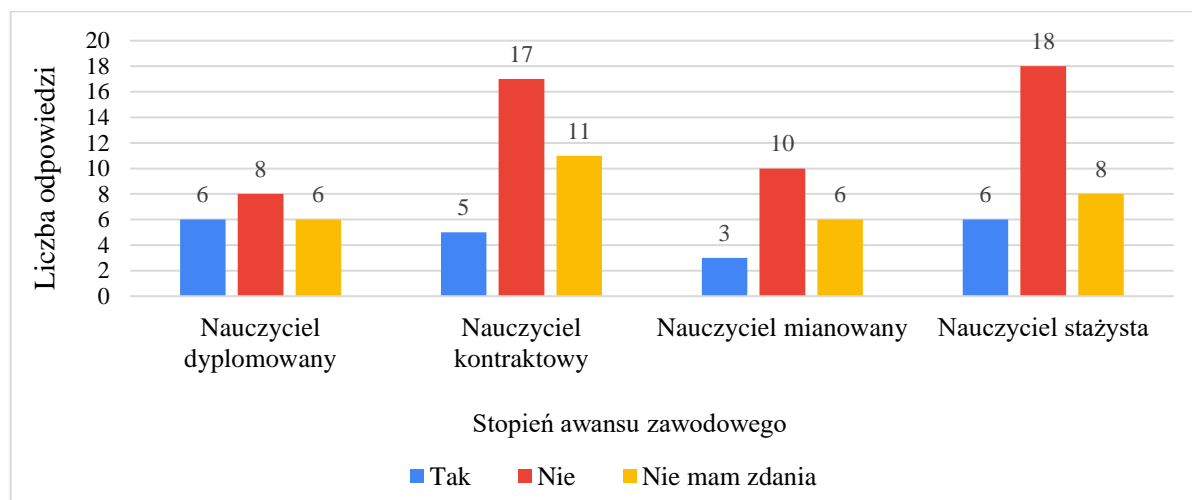


Wykres 2. Ocena poziomu umiejętności nauczycieli dotyczącej tematyki społeczno-przyrodniczej a staż pracy (N=104).

Źródło: badania własne.

Analizując odpowiedzi nauczycieli, podobnie jak w przypadku oceny wiedzy, tak i umiejętności najczęściej oceniano ją (67 osób) na poziomie wysokim. 19 z badanych twierdzi, że ich umiejętności są wystarczające, a nieco mniej, gdyż 18, osób ocenia je na poziomie bardzo wysokim. Odnosząc się do stażu pracy, odpowiedzi wyglądają podobnie jak w przypadku wiedzy nauczycieli. Na podstawie zebranych danych można zauważyć, że poziom wiedzy i umiejętności jest oceniany prawie jednakowo przez respondentów.

Podstawowa wiedza oraz umiejętności z zakresu tematyki społeczno-przyrodniczej zdobywane są przede wszystkim na studiach. To dzięki nim nauczyciel uzyskuje niezbędne kompetencje, konieczne do rozpoczęcia pracy w zawodzie. Na sporządzonym poniżej wykresie widnieją opinie nauczycieli na temat tego, czy ukończone studia zapewniają stosowane przygotowanie do realizacji tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu.

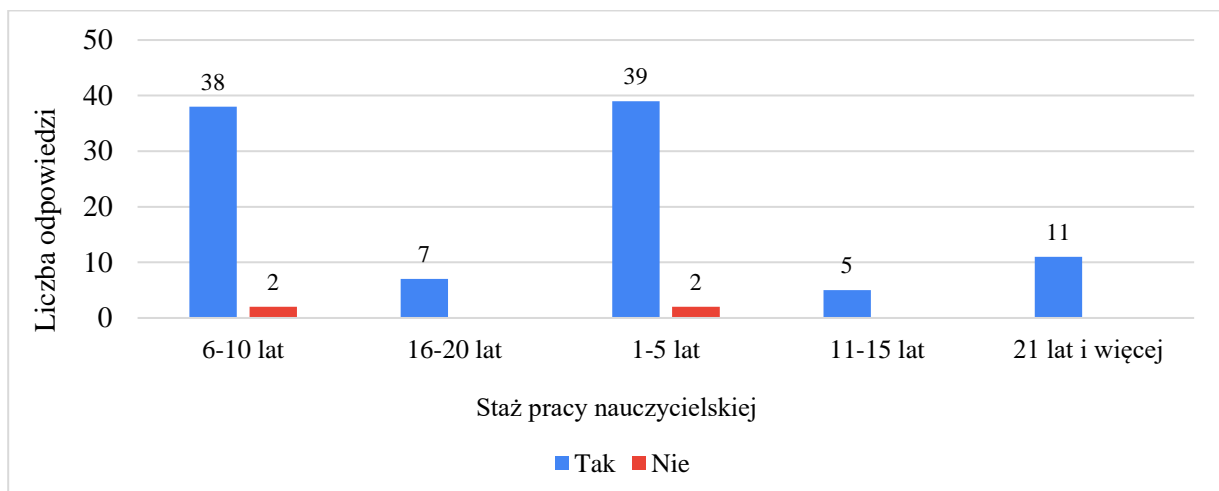


Wykres 3. Przygotowanie do realizacji tematyki społeczno-przyrodniczej po ukończonych studiach a stopień awansu zawodowego (N=104).

Źródło: badania własne.

Na podstawie zebranego materiału badawczego można zauważyć, że 53 spośród respondentów stwierdza, iż ukończone studia nie zapewniają wystarczającego przygotowania do realizacji tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu. Najwięcej badanych, którzy udzielili takiej odpowiedzi, to nauczyciele stażysty (18 osób) oraz nauczyciele kontraktowi (17 osób). Przytoczę kilka z odpowiedzi, uzasadniających takie stanowisko: „Z pewnością nie. Zbyt mało przedmiotów było poświęconych tej tematyce”; „Jeśli chodzi o przyrodę, studia zapewniają dosyć solidną wiedzę, natomiast bardzo pomijana jest tematyka społeczna”; „Wiedza, jak i umiejętności po ukończeniu studiów były u mnie na niskim poziomie. Sama się doskonaliłam w tym zakresie”. 20 z badanych nauczycieli stwierdziło, że studia dają możliwość uzyskania satysfakcjonującej wiedzy z tego zakresu – odpowiedzi takiej udzieliło 6 nauczycieli dyplomowanych i stażystów, a najmniej, gdyż 3, spośród tej grupy to nauczyciele mianowani. Potwierdzeniem wskazanej przez nich odpowiedzi są następujące słowa: „Jeśli się tę wiedzę pogłębia, to tak”; „Jeśli się chce pogłębiać wiedzę, to studia dają solidną podstawę”; „Dawno ukończyłam studia, ale dały mi one odpowiedni poziom wiedzy i umiejętności z tego zakresu”. Wśród możliwych odpowiedzi znajdowała się również pozycja „nie mam zdania” i wybrało ją 31 nauczycieli. Najczęściej wskazali ją nauczyciele kontraktowi (11 osób), a reszta odpowiedzi rozłożyła się równomiernie. Wybór ten uzasadniano faktem dawno ukończonych studiów, różnych chęci i zaangażowania studenta oraz wymagań ze strony uczelni.

Nieodłącznym elementem pracy nauczyciela jest poszerzanie kompetencji. Wykres 4 przedstawia stanowisko nauczycieli w kwestii podejmowanego przez nich samodoskonalenia wiedzy i umiejętności w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu.



Wykres 4. Podejmowane przez nauczycieli samodoskonalenie w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu a staż pracy (N=104).

Źródło: badania własne.

Analizując uzyskane dane, można zauważyć, że zdecydowana większość, gdyż 100, respondentów (96,1%) zadeklarowała, że czynnie doskonalą swoją wiedzę i umiejętności w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej. Jedynie 4 (3,9%) spośród 104 badanych nauczycieli nie podejmuje żadnych działań w tym kierunku oraz nie wyjaśnia swojego stanowiska. Większość badanych (100 osób) twierdzi, że poszerzanie swoich kompetencji jest konieczne. Najczęściej wymieniane formy samodoskonalenia to kursy, szkolenia, webinary, pogłębianie wiedzy poprzez analizowanie literatury i szukanie niezbędnych informacji w Internecie. Przytoczę kilka przykładowych odpowiedzi nauczycieli, będących uzupełnieniem ich stanowiska: „Chcę podnosić swoje wiadomości na ten temat, dlatego szukam informacji z tej dziedziny w Internecie”; „Poprzez kursy, także te internetowe”; „Szkolenia, warsztaty, poszukiwanie nowych, ciekawych metod i form pracy (literatura, czasopisma, fora internetowe)”.

Dopełnieniem informacji na ten temat wiedzy nauczycieli dotyczącej tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu są wypowiedzi dyrektorów 10 placówek udzielone w trakcie prowadzonego przeze mnie wywiadu. Wszyscy uważają, że nauczyciele pracujący w ich przedszkolach posiadają wiedzę na wysokim (8 osób) bądź wystarczającym (2 osoby) poziomie. Tak samo sytuacja klaruje się, jeśli chodzi o posiadane umiejętności. Potwierdzeniem tego są wypowiedzi dyrektorów: „Uważam, że wiedza zatrudnianych przeze mnie nauczycieli jest na wysokim poziomie – sięgają oni po innowacyjne metody i rozwiązania w codziennej pracy”; „Według mnie wiedza z tego zakresu jest na bardzo dobrym poziomie, podobnie jak umiejętności. Jest to tematyka ważna, ale i bliska nam i dzieciom, dlatego nauczyciele z naszej placówki dają z siebie wszystko, jeśli chodzi o jej realizację”; „Umiejętności z tego zakresu, podobnie jak i wiedza, są na odpowiednio dobrym poziomie i umożliwiają organizację ciekawych i wartościowych zajęć”.

Tematyka pogłębiania wiedzy i umiejętności jest interesującym zagadnieniem. Poznając opinie nauczycieli na ten temat, pragnęłam też poznać stanowisko dyrektorów w tej sprawie. Wszyscy badani dyrektorzy (10 osób) deklarują, że zapewniają należyte

wsparcie i umożliwiają nauczycielom poszerzenie zarówno wiedzy, jak też umiejętności w różnych formach (m.in. poprzez organizacje szkoleń tradycyjnych oraz przy użyciu nowych technologii). Zacytuję kilka z odpowiedzi dotyczących tego zagadnienia: „Tak. W dobie koronawirusa bardzo rozwinęliśmy uczestnictwo w szkoleniach i kursach online, więc korzystamy z tego typu szkoleń (cieszą się one dużym zainteresowaniem nauczycieli)”; „Oczywiście. Staram się cyklicznie wychodzić z taką ofertą do nauczycieli – do tej pory cieszy się to pozytywnym odbiorem”.

Przeprowadzone przeze mnie badania pozwoliły mi na udzielenie odpowiedzi na pierwsze pytanie, które dotyczyło wiedzy oraz umiejętności nauczycieli o tematyce społeczno-przyrodniczej w przedszkolu. Nauczyciele trafnie definiują najważniejsze z obszarów związane z tym zagadnieniem – mają one odniesienie do obowiązującej Podstawy programowej. W opinii nauczycieli posiadana przez nich wiedza jest na wysokim poziomie, podobnie jak umiejętności, a dyrektorzy placówek to potwierdzają.

Podsumowanie

Wiedza i umiejętności nauczycieli dotyczące tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu są zagadnieniem interesującym badawczo. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że wiedza i umiejętności nauczycieli są oceniane przez nich jako wysokie, a co ważne – nie jest to opinia jedynie nauczycieli, ale i dyrektorów placówek. Zgodność ta jest dowodem na rzetelność przeprowadzonych badań i szczerłość ze strony grup badawczych. Analizując dotychczas przeprowadzone badania dotyczące poziomu wiedzy i umiejętności oraz zadowolenia ze studiów, można zauważyć, że są one w opozycji do uzyskanych przeze mnie wyników. Zgodność pojawia się natomiast, jeśli chodzi o podejmowane formy pogłębiania wiedzy oraz umiejętności. Większość nauczycieli deklaruje, że poprzez kursy, szkolenia, webinary, literaturę czynnie się rozwija. W tym przypadku potwierdzeniem były też słowa dyrektorów 10 placówek, którzy umożliwiają swoim pracownikom doskonalenie zawodowe i starają się tym sposobem zadbać o poziom wiedzy i umiejętności z tego zakresu. Niestety jednak, zgłębiając literaturę, nie znalazłam badań naukowych będących potwierdzeniem tego stanowiska.

Bibliografia

- Gumienny, B. (red.). (2017). *W trosce o potrzeby dziecka. Pedagogiczne przesłania Barbary Czeredreckiej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Hankała, A., Włodarski, Z. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowalczyk-Walędziak, M. (2012). *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak, M., Ożóg, T., Rynio, A. (red.). (2003). *W trosce o integralne wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Stadium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zaclona, Z. (2013). *Różne konteksty edukacji. Annales Paedagogicae Nova Sandes-Presoves V*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Żuchelkowska, K. (2015). *Edukacja przyrodnicza w przedszkolu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

<https://sjp.pwn.pl/slovniki/kompetencje.html>.

Monika MIŇOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

NÁZORY UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL NA PRIPRAVENOSŤ RÓMSKÝCH DETÍ NA VSTUP DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Abstrakt

V príspevku uvádzame zistenia nami realizovaného prieskumu formou dotazníka o názoroch učiteliek materských škôl na prípravu a pripravenosť rómskych detí na vstup do základnej školy a na povinnú dochádzku detí do materskej školy. Problematika pripravenosti detí na plnenie povinnej školskej dochádzky je stále aktuálna a v tomto školskom roku súvisí aj so zavedením povinného predprimárneho vzdelávania.

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

Abstract

In the article, we present the findings of our survey in the form of a questionnaire on the views of kindergarten teachers on the preparation and readiness of Roma children to enter primary school and the compulsory attendance of children in kindergarten. The issue of children's readiness to meet compulsory school attendance is still relevant and this school year is also related to the introduction of compulsory pre-primary education.

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

Úvod

Podľa Szökeovej (2013) je predprimárne vzdelávanie dlhodobo vnímané a uznávané ako nevyhnutný začiatok vzdelávacej dráhy predovšetkým u detí z tzv. sociálne znevýhodneného prostredia. V posledných rokoch i v súčasnej dobe sa práve predškolskej príprave venuje množstvo odborníkov, napr. Baďuríková (1999), Valachová, Zelina (2002), Daňo (2004), Čonková (2007), Portik, Miňová (2011), Baranovská (2014). V našom edukačnom prostredí sa realizujú rôzne výskumy a prieskumy, ktoré potvrdzujú opodstatnenosť a dôležitosť predprimárneho vzdelávania a predškolskej prípravy.

Materská škola poskytuje primárne systematickú výchovno-vzdelávaciu činnosť a tým pôsobí na dieťa predškolského veku, zabezpečuje jeho socializáciu prostredníctvom sociálneho učenia a začleňovanie do spoločnosti, podporuje osobnostný rozvoj v sociálnej, emocionálnej i intelektuálnej oblasti, rozvíja zručnosti a schopnosti, pričom formuje v dieťati predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Z uvedených aspektov je materská škola pre dieťa nenahraditeľná, pretože ho pripravuje nielen na vstup do základnej školy, ale pripravuje ho i na život v spoločnosti v súlade s aktuálnymi požiadavkami na dieťa predškolského veku.

Výchova a vzdelávanie rómskych detí v materskej škole podľa Szökeovej (2012, 2013) akceptuje kultúrne, národnostné a vývojové osobitosti všetkých detí, ktoré navštevujú predprimárne inštitúcie. Pri výchove a vzdelávaní detí je uplatňovaná adekvátne motivácia, pozitívne príklady, ktorým sa utvárajú a formujú vzťahy medzi rovesníkmi i postoje k jednotlivým aktivitám a činnostiam. Keďže rómske dieťa prichádza do nového neznámeho

prostredia materskej školy, prikláňame sa k názoru, že je dôležité vytvárať pre rómske deti také prostredie pre edukáciu, ktoré zodpovedá ich špecifickým, jazykovým, kultúrnym a psychickým potrebám.

Materská škola podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. Zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov je zaradená do sústavy škôl, pričom tvorí prvý stupeň tejto sústavy. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) cieľom materskej školy „je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti“.

1. Prieskumná časť

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory učiteliek materských škôl na prípravu a pripravenosť rómskych detí na vstup do základnej školy. V prieskume sme použili neštandardizovaný dotazník pre pedagógov materských škôl, ktorí pracujú s rómskymi deťmi. Dotazník obsahoval 16 otázok, z toho 6 zatvorených, 4 otvorené, 6 polouzavretých otázok. 1.-3. otázka boli zamerané na osobné údaje a ďalšou v poradí štvrtou otázkou sme chceli zistiť zapojenosť materských škôl do projektov. Odpovede na prvé štyri otázky sme vyhodnotili v tabuľke 1.

Dotazníka sa zúčastnilo 16 pedagógov, 8 pani učiteliek z lokality A (materské školy zapojené do projektu) a 8 pani učiteliek z lokality B (materské školy nezapojené do projektu).

Odpovede všetkých zúčastnených pedagógov sme vyhodnocovali samostatne po jednotlivých otázkach, ktoré sme zaznamenávali v grafickom a tabuľkovom prevedení.

Vybrané materské školy sme rozdelili na dve kľúčové lokality, ktoré sme pomenovali Lokalita A a Lokalita B. Kľúčom rozdelenia bola zapojenosť/nezapojenosť materských škôl do projektov. Do Lokality A sme zaradili materské školy zapojené do projektov – obce Čirč, Jakubany, Lomnička a do Lokality B materské školy bez projektov – obce Kyjov, Jarabina a Podolíneec.

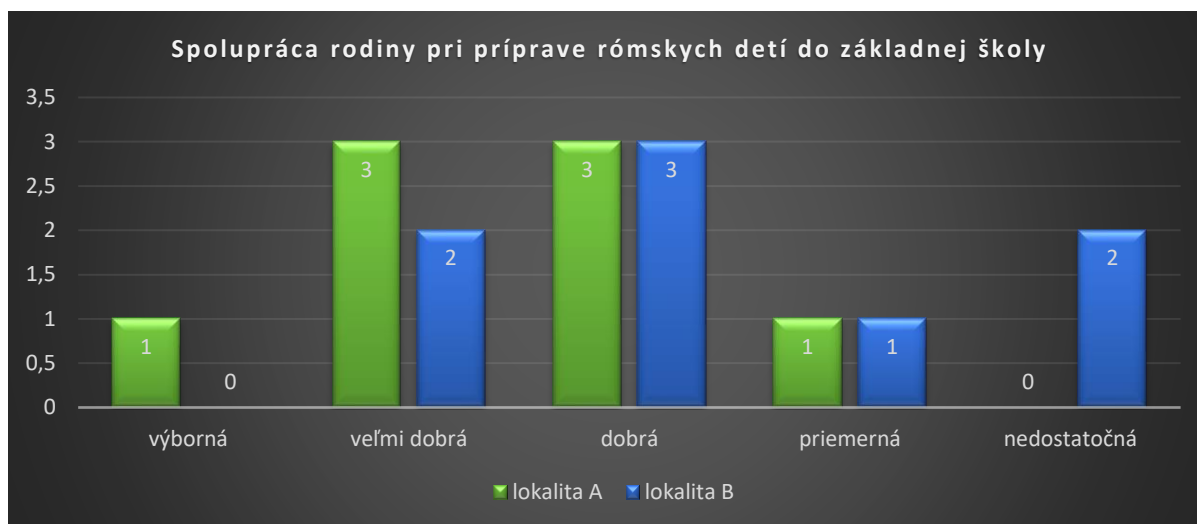
Tabuľka 1

Informácie o pedagogických zamestnancoch

	Obec	Vek	Vzdelanie	Dĺžka praxe
Lokalita A	Čirč	25	VŠ 1.stupeň	1-5 rokov
		43	VŠ 1.stupeň	21-30 rokov
		52	SŠ	34 rokov
	Jakubany	26	VŠ 2.stupeň	1-5 rokov
		29	SŠ	1-5 rokov
		35	VŠ 1.stupeň	1-5 rokov
	Lomnička	29	VŠ 2. stupeň	1-5 rokov
27		VŠ 2.stupeň	6-10 rokov	
Lokalita B	Kyjov	30	VŠ 2.stupeň	6-10 rokov
		50	VŠ 1.stupeň	11-20 rokov
	Jarabina	55	SŠ	31 a viac
		41	VŠ 1. stupeň	11-20 rokov
	Podolíneec	25	SŠ	6-10 rokov
		45	VŠ 1.stupeň	6-10 rokov
		56	VŠ 2.stupeň	31 a viac
		61	SŠ	31 a viac

Zdroj: vlastné spracovanie.

Do nášho prieskumu sme zapojili 6 materských škôl v okrese Stará Ľubovňa. Materské školy sme rozdelili na Lokalitu A (materské školy zapojené do projektov) a Lokalitu B (materské školy nezapojené do projektov), podľa ich zapojenia do projektov a programov zaoberajúcich sa komplexným riešením vzdelávania rómskej menšiny.



Graf 1. Spolupráca rodiny pri príprave rómskych detí do základnej školy.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Zo 16 pedagógov 6 uviedli (3 z lokality A a 3 z lokality B), že úroveň spolupráce rodiny pri príprave detí je dobrá a 5 pedagógov (3 z lokality A a 2 z lokality B) označilo úroveň spolupráce za veľmi dobrú. Iba jedna učiteľka z lokality A označila spoluprácu s rómskymi rodičmi za výbornú a 2 učiteľky z lokality B považovali spoluprácu za nedostatočnú. Na základe zistení si dovoľujeme konštatovať, že spolupráca rómskej rodiny pri príprave detí do základnej školy funguje na relatívne dobrej úrovni. 4 pani učiteľky (1 z lokality A a 3 z lokality B) hodnotili spoluprácu s rodičmi za priemernú (1 z lokality A a 1 z lokality B) a nedostatočnú (2 z lokality B). Podľa nášho názoru vzájomná spolupráca materskej školy a rodiny predstavuje významný činiteľ efektivity výchovy a vzdelávania detí. Aj Matúšová (2014) uvádza, že je nutné, aby materská škola vytvárala podmienky na budovanie a fungovanie vzťahu s rodičmi detí a pracovala na ňom i prostredníctvom viacerých alternatívnych možností a rôznych foriem spolupráce. Individuálny prístup materská škola tak uplatňuje nielen k deťom, ale i k rodinám, a to tak, že dá rodičom na výber typ spolupráce, ktorý najlepšie vyhovuje ich možnostiam a potrebám. Význam takéhoto typu spolupráce uvádza aj Krejčová (2005).

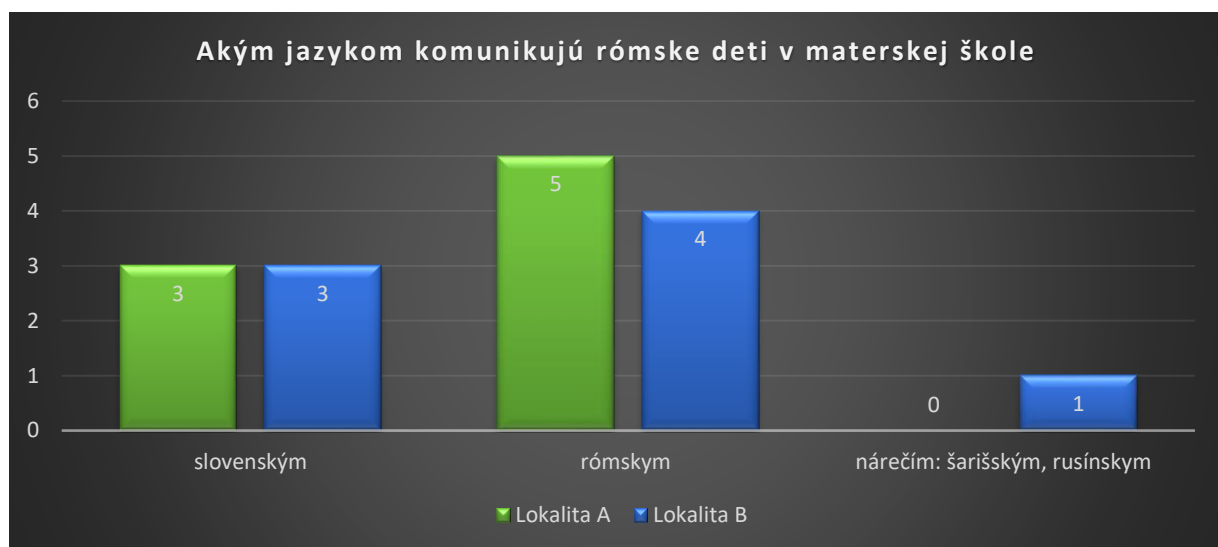
Tabuľka 2

Priebeh spolupráce rodičov s materskou školou pri príprave dieťaťa do základnej školy

Kategorie odpovědí	Lokalita A	Lokalita B
	Počet	Počet
Bezproblémová spolupráca, záujem o dieťa, aktívna účasť na aktivitách	1	0
Pravidelná účasť na aktivitách realizovaných materskou školou	6	3
Iba záujem vodiť deti do materskej školy, nepravidelná účasť na aktivitách	1	3
Žiadna spolupráca zo strany rodičov, žiadna účasť na aktivitách	0	2

Zdroj: vlastné spracovanie.

Jednotlivé subjektívne vyjadrenia opýtaných učiteliek z obidvoch lokalít na kvalitu a úroveň spolupráce rómskej rodiny pri príprave dieťaťa do základnej školy sme zovšeobecni na štyri kategórie odpovedí a tie sme následne zosumarizovali a vyhodnotili v tabuľke 2. Z konkrétnych odpovedí je evidentné, že väčšina rodičov je ochotná podieľať sa na spolupráci a zúčastňovať sa na rôznych aktivitách, ktoré materská škola pripravuje a realizuje. Najväčší záujem podľa učiteliek z lokality A aj z lokality B rodičia prejavujú o pravidelnú účasť na aktivitách realizovaných materskou školou, v lokalite A to uviedlo 6 učiteliek a v lokalite B 3 učiteľky. Nezáujem rodičov sme zaevidovali iba v lokalite B, ktorý potvrdili dve učiteľky. V porovnaní s výskumom z 3 lokalít Prešovského kraja (Prešov, Sabinov, Jarovnice) z roku 2011, sa pani učiteľky v rozhovore na otázku spolupráce s rómskymi rodičmi vyjadrili od intenzívnej komunikácie až po ľahostajnosť rodičov (Portik, Miňová, 2011). Z uvedených výsledkov daného výskumu i nášho prieskumu nám vyplýva, že postoj konkrétnych rodičov je vždy špecifický a je potrebné tak ako k deťom aj k rodičom pristupovať individuálne a tým ich motivovať ku lepšej a dôslednejšej spolupráci s materskou školou.



Graf 2. Akým jazykom komunikujú rómske deti v materskej škole.
Zdroj: vlastné spracovanie.

Na základe odpovedí učiteliek je evidentné, že v obidvoch lokalitách dominuje komunikácia zo strany rómskeho dieťaťa v jeho materinskom rómskom jazyku. V lokalite A uviedlo rómsky jazyk 5 učiteliek a v lokalite B rómsky jazyk dominoval v odpovediach pri 4 učiteľkách. Slovenský jazyk zhodne uviedli tri učiteľky v lokalite A a aj v lokalite B. Iba jedna pani učiteľka v lokalite B uviedla, že rómske dieťa komunikuje rusínskym nárečím. Z uvedeného nám vyplýva, že rómske deti nemajú možnosť vzdelávať sa v rómskom jazyku. Prostredie materských škôl, kde sme realizovali prieskum je otvorené komunikácii aj v rómskom jazyku, pričom sa pani učiteľky snažia rómske deti viesť aj ku komunikácii v slovenskom jazyku, najmä z dôvodu, aby vstup do základnej školy nebol vstupom do prostredia, kde sa používa z pohľadu rómskeho dieťaťa cudzí jazyk. V porovnaní s výskumom, ktorý mapoval stav školstva na Slovensku v rokoch 2017-2019 (Vančíková, Hapalová, 2019) potvrdzujeme zistenú skutočnosť, že veľkou bariérou je nízka pripravenosť materských škôl na prácu s deťmi z inojazyčného prostredia a zároveň ani pedagógovia nie sú systematicky pripravovaní na prácu s deťmi, ktorých materinským jazykom je rómsky jazyk.

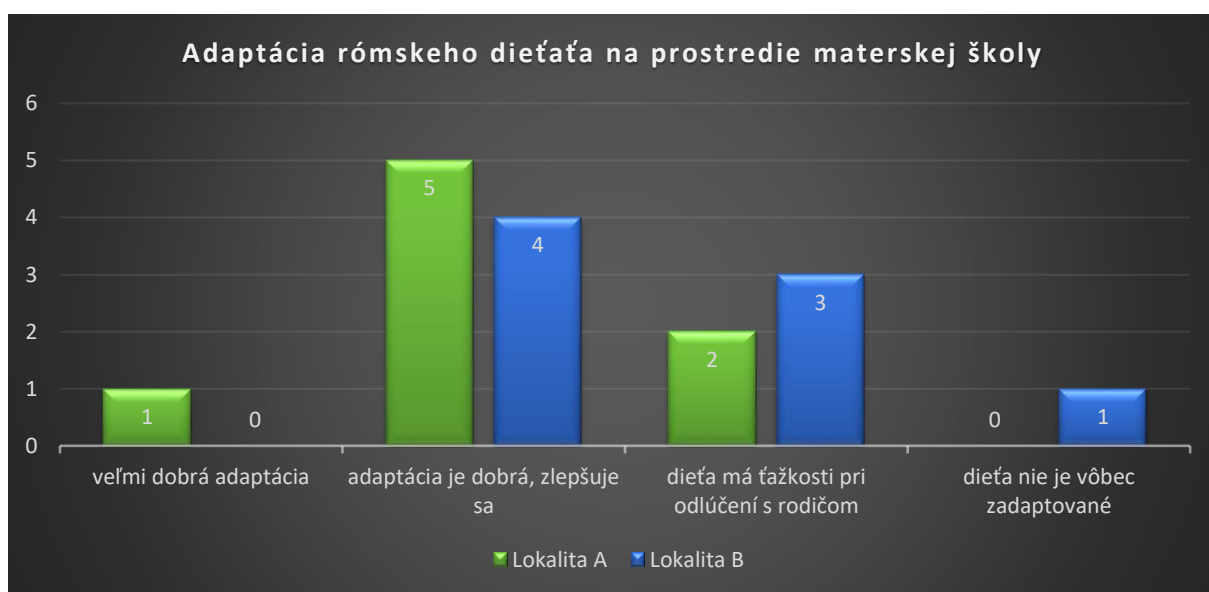
Tabuľka 3

Problémy pri vzdelávaní rómskych detí v materskej škole

Kategórie odpovedí	Lokalita A	Lokalita B
	Počet	Počet
Odcudzovanie rómskych detí inými rodičmi a deťmi	1	0
Nedostatočná komunikácia rodičov s materskou školou	1	2
Neznalosť slovenského jazyka, používanie rómskeho jazyka	4	3
Nízka a nepravidelná dochádzka rómskych detí do materskej školy	2	2
Nízke vzdelanie a nízky záujem rodičov o učenie sa so svojimi deťmi	0	1

Zdroj: vlastné spracovanie.

Odpovede potvrdili predchádzajúce vyhodnotenie, že za relatívne veľký problém považujú učiteľky používanie rómskeho jazyka deťmi a ich neznalosť jazyka slovenského, čo spôsobuje komplikácie v predprimárnom vzdelávaní. V obidvoch lokalitách A (4 učiteľky) aj B (3 učiteľky) je neznalosť slovenského jazyka podľa odpovedí učiteliek najväčším problémom a spôsobuje z veľkej miery pomalé napredovanie v dosahovaní želaných výsledkov. Nasleduje, opäť zhodne v lokalite A (2 učiteľky) aj B (2 učiteľky), problém s dochádzkou rómskych detí, ktorú učiteľky označovali za veľmi nepravidelnú a nízku. Absencia na výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole umocňuje prehlbovanie rozdielov medzi rómskymi deťmi a deťmi, ktoré materskú školu navštevujú pravidelne. S nepravidelnou dochádzkou detí do materskej súvisí aj nízke povedomie niektorých rodičov intenzívnejšie komunikovať s materskou školou a prejavovať zvýšený záujem o učenie sa so svojimi deťmi. Výskum, ktorý mapoval stav školstva na Slovensku v rokoch 2017-2019 (Vančíková, Hapalová, 2019) uvádza skutočnosť, že v školskom roku 2017-2018 dochádzalo do materských škôl len 31,7 % rómskych detí. Publikovaný výskum z roku 2013 ozrejmil, že dôvodmi nenavštevovania materských škôl rómskymi deťmi je v prvom rade nedostatočná kapacita materských škôl a v druhom rade nezáujem zo strany rodičov o vzdelávanie rómskych detí. Problém môže predstavovať aj obmedzená dostupnosť, ak rodičia kvôli finančným alebo kultúrnym rozdielom preferujú, aby dieťa ostalo doma (Farenzenová, Kubánová, Salner, 2013).



Graf 3. Adaptácia rómskeho dieťaťa na prostredie materskej školy.

Zdroj: vlastné spracovanie.

V grafe 3 sme uviedli subjektívne pohľady učiteliek z obidvoch lokalít A aj B a to, ako vnímajú adaptačný proces rómskeho dieťaťa v materskej škole. Najviac tvrdení, že adaptácia je dobrá a ďalej sa zlepšuje uviedli učiteľky v lokalite A (5 učiteliek) aj v lokalite B (4 učiteľky). V oboch lokalitách uvádzali učiteľky aj ťažkosti s adaptáciou pri odlúčení s rodičom, v lokalite A 2 učiteľky a v lokalite B 3 učiteľky. Možnosť veľmi dobrá adaptácia uviedla jedna učiteľka v lokalite A a možnosť, že dieťa nie je vôbec zadaptované uviedla tiež jedna učiteľka v lokalite B. Dovolíme si konštatovať, že nie je možné určiť maximálnu dĺžku adaptácie dieťaťa na prostredie materskej školy. Dôležité v tomto procese je riadiť sa správaním dieťaťa a jeho prejavmi. Ako uvádza vo svojom výskume Szökeová (2013) jednou z vhodných a efektívnych metód úspešnej adaptácie rómskeho dieťaťa je tvorba integrovaného adaptačného projektu pre dieťa.

Tabuľka 4

Miera pripravenosti rómskych detí v súvislosti so vstupom do základnej školy v oblasti kognitívnej

Kategoríe odpovedí	Lokalita A					Lokalita B				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Porozumenie reči	4	4	0	0	0	2	2	3	0	1
Komunikovať v kolektíve	3	2	3	0	0	2	3	3	0	0
Rozlišovanie a pomenovanie farieb	2	2	4	0	0	1	2	4	1	0
Rozlišovanie geometrických útvarov	0	2	3	3	0	0	0	5	2	1
Počítať do 10	2	2	3	1	0	0	1	2	5	0
Priestorová orientácia, orientácia vpravo-vľavo	0	0	3	4	1	0	0	1	6	1
Poznanie celého mena	5	3	0	0	0	4	4	0	0	0
Poznanie veku	6	2	0	0	0	5	3	0	0	0
Poznanie adresy	5	3	0	0	0	4	4	0	0	0

Legenda: 1 – výborne, 2 – chválitebne, 3 – dobre, 4 – dostatočne, 5 – nedostatočne

Zdroj: vlastné spracovanie.

Na základe jednotlivých odpovedí učiteliek s obidvoch lokalít sme spracovali tabuľkové vyhodnotenie na otázku ako vnímajú pripravenosť rómskych detí v súvislosti so vstupom do základnej školy po *kognitívnej* stránke. V obidvoch lokalitách A aj B uviedli učiteľky, že rómske deti nemajú zásadný problém poznať a uviesť svoje meno a priezvisko, vek a adresu, kde bývajú (na škále od 1 do 5 označili možnosti 1 a 2). Za výborné až dobré považujeme v obidvoch lokalitách aj komunikovanie rómskych detí v kolektíve (označené možnosti 1 až 3). Ako najslabšiu oblasť uviedli v obidvoch lokalitách priestorovú orientáciu a orientáciu vľavo – vpravo (označené možnosti od 3 do 5). Problematické je v lokalite B aj rozlišovanie geometrických útvarov (možnosti od 3 do 5). Ostatné schopnosti a zručnosti rómskych detí uvedených v tabuľke 4 v obidvoch lokalitách by sme charakterizovali ako priemerné. Na základe získavania kognitívnych spôsobilostí u rómskych detí súhlasíme s názorom, že účinná výchova a vzdelávanie rómskych detí musí rešpektovať osobitosti východiskovej situácie a ponúknuť podnetné prostredie charakterizované názornosťou, porozumením, otvorenosťou, empatiou, alternatívnosťou a variabilitnosťou v prístupe (Liba, Taišová, 2011).

Tabuľka 5

Miera pripravenosti rómskych detí v súvislosti so vstupom do základnej školy v oblasti socio-afektívnej

Kategoríe odpovedí	Lokalita A					Lokalita B				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Používať prosbu	1	3	3	1	0	1	2	3	1	1
Používať poďakovanie	2	2	3	1	0	1	3	3	1	0
Vedieť sa ospravedlniť	1	3	2	2	0	1	3	3	1	0
Obdarit' druhých	0	2	2	4	0	0	0	4	2	2
Poskytnúť pomoc	1	2	4	1	0	0	1	3	4	0
Rešpektovať dohodnuté pravidlá	0	1	4	2	1	0	0	3	4	1
Spolupracovať v skupine	2	3	3	0	0	2	2	4	0	0
Komunikovať o svojich pocitoch	0	0	2	4	2	0	0	1	4	3
Vedieť sa podeliť	1	3	4	0	0	1	2	5	0	0

Legenda: 1 – výborne, 2 – chválitebne, 3 – dobre, 4 – dostatočne, 5 – nedostatočne

Zdroj: vlastné spracovanie.

V tejto časti sme chceli poznať názor učiteliek na mieru pripravenosti rómskych detí na vstup do základnej školy v *oblasti socio-afektívnej*. Odpovede sme zosumarizovali v tabuľke 5. Za výborné až dobré socio-afektívne zručnosti v obidvoch lokalitách A aj B považujeme na základe odpovedí učiteliek, že rómske deti vedia spolupracovať v skupine a vedieť sa podeliť (označené možnosti 1 až 3). Za dobré až nedostatočné zručnosti rómskych detí v socio-afektívnej oblasti v lokalite B uviedli pani učiteľky obdarovať druhých, rešpektovať pravidlá a komunikovať o svojich pocitoch (možnosti 3 až 5). Podobný výsledok sme zaznamenali i lokalite A v kategórii komunikovať o svojich pocitoch (možnosti 3 až 5). Ostatné spôsobilosti v socio-afektívnej oblasti prosba, poďakovať, ospravedlnenie a poskytnutie pomoci v obidvoch lokalitách A aj B klasifikujeme ako priemerné. Pre plnohodnotný rozvoj rómskych detí v predškolskom veku je dôležitá kvalita výchovného prostredia. Môže sa stať, že prostredie rodiny nedokáže plniť funkcie pri výchove detí adekvátne očakávaniam spoločnosti. Rómske deti sú v rodine od malička inak stimulované ako nerómske deti, ich osobnosť sa preto rozvíja iným smerom (Szökeová, 2012). Preto považujeme za potrebné naučiť ich základným spôsobom očakávaného správania, je potrebné budovať a rozvíjať ich sebavedomie i sebaovládanie.

Tabuľka 6

Miera pripravenosti rómskych detí v súvislosti so vstupom do základnej školy v oblasti perceptuálno-motorickej

Kategoríe odpovedí	Lokalita A					Lokalita B				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Jemná motorika – viazanie šnúrok	0	1	3	4	0	0	0	2	5	1
Jemná motorika – zapínanie gombíkov	1	2	3	2	0	0	2	3	3	0
Jemná motorika – kreslenie	0	2	4	2	0	0	3	3	2	0
Jemná motorika – maľovanie	0	1	3	4	0	0	0	3	3	2
Jemná motorika – modelovanie	0	3	4	1	0	0	0	4	4	0
Hrubá motorika – pohybovo-hudobné cítenie	2	4	2	0	0	3	3	2	0	0
Hrubá motorika – orientácia pri chôdzi a behu	2	4	2	0	0	3	4	1	0	0
Grafomotorické činnosti	0	2	3	3	0	0	2	2	4	0
Vizuomotorika – koordinácia zraku a činnosti ruky	0	1	4	3	0	0	1	2	5	0
Sebaobslužné činnosti – obliekanie	3	4	1	0	0	2	5	1	0	0
Sebaobslužné činnosti – stolovanie	1	3	4	0	0	1	1	4	2	0
Sebaobslužné činnosti – hygiena	1	3	3	1	0	1	1	3	3	0

Legenda: 1 – výborne, 2 – chválitebne, 3 – dobre, 4 – dostatočne, 5 – nedostatočne

Zdroj: vlastné spracovanie.

V prezentovanej otázke sme chceli zistiť názory učiteliek na mieru pripravenosti rómskych detí po stránke *perceptuálno-motorickej* pred vstupom do základnej školy. Všetky odpovede sme zaznamenali v tabuľke 6. Zaujímavým zistením bolo, že ani jedna učiteľka v lokalite A neuviedla pri jednotlivých motorických zručnostiach klasifikáciu nedostatočne. Oproti tomu v lokalite B sme zaznamenali klasifikáciu nedostatočne v oblasti jemnej motoriky – viazanie šnúrok (1 pani učiteľka) a maľovanie (2 pani učiteľky). Za výborné až dobré psycho-motorické zručnosti v obidvoch lokalitách A aj B považujeme podľa vyjadrení učiteliek pohybovo-hudobné cítenie rómskych detí, ich orientáciu pri chôdzi a behu, sebaobslužné činnosti ako obliekanie a v lokalite A aj stolovanie (označené možnosti 1 až 3). Ostatné spôsobilosti v perceptuálno-motorickej oblasti ako viazanie šnúrok, zapínanie gombíkov, kreslenie, modelovanie, grafomotorické činnosti, koordinácia zraku a činnosti ruky, hygienu hodnotíme podľa výsledkov prieskumu v obidvoch lokalitách A aj B ako priemerné. Podľa Lipnickej (2008) výsledky výskumu poukázali na skutočnosť, že približne 15 % detí posudzovaných testom školskej zrelosti zameraných na grafomotoriku a jemnú motoriku vykazovali podpriemerné výsledky a že až 20 % detí je na písanie nepripravené. Z výsledkov uvedeného výskumu i z našich zistení vyplýva, že je potrebné v materských školách venovať zvýšenú pozornosť i včasnej diagnostike rizík porúch grafomotoriky a jemnej motoriky, ktoré môžu viesť k poruchám písania.

Tabuľka 7

Využívanie podporných programov pri príprave rómskeho dieťaťa do základnej školy

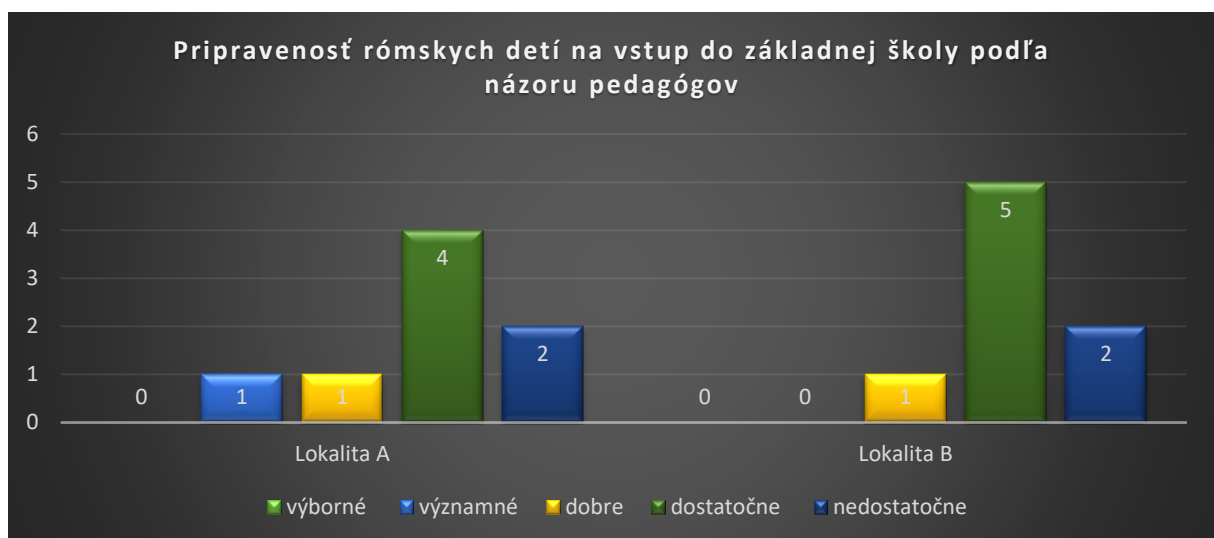
Odpovede učiteliek	Lokalita A		Lokalita B	
	Áno	Nie	Áno	Nie
Využívam podporný program	2	6	1	7

Zdroj: vlastné spracovanie.

V tejto otázke sme chceli dozvedieť, či učiteľky v materských školách v oboch lokalitách využívajú v procese výchovy a vzdelávania podporné programy, ktorými by efektívnejšie dosahovali žiadané výsledky. Odpovede pedagógov sme zaznamenali do tabuľky 7. Výsledky prieskumu ukázali, že v oboch lokalitách je využitie podporných programov minimálne. V lokalite A na otázku využívam podporný program odpovedalo 6 učiteliek a v lokalite B 7 učiteliek nie. Naopak 2 učiteľky z lokality A a jedna z lokality B využívajú podporný program. Ide o nasledujúce programy a podporné pomôcky, ktoré 3 pani učiteľky vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti využívajú:

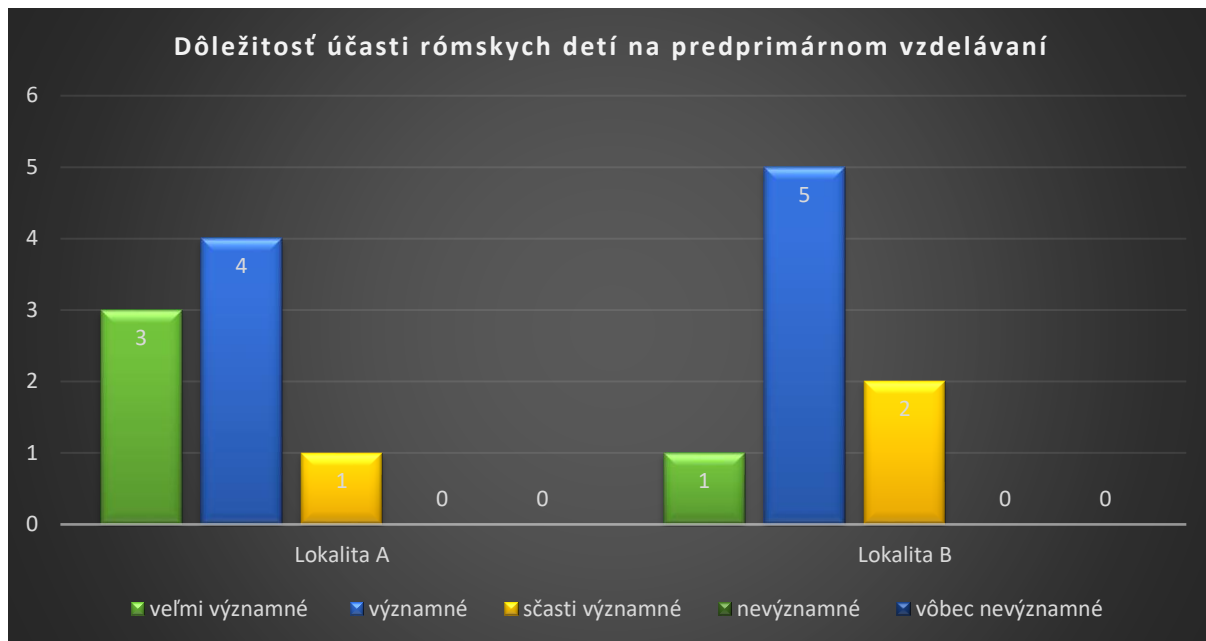
- Stimulačný program predškolača.
- Edukačný program Viki IEDU.
- ABC materská škola – interaktívny vzdelávací program pre materské školy.

Uvádzame ako príklad odpoveď pani učiteľky z lokality A, ktorá síce vo svojich aktivitách pri výchove a vzdelávaní nevyužíva žiadny podporný program, ale svoje činnosti opísala nasledovne: „Do hier či výchovno-vzdelávacieho procesu zapájame všetky deti, integrujeme aj deti z rómskej komunity, čo ma dobrý vplyv na rozvoj ich komunikácie v slovenskom jazyku, podporuje to ich socializáciu a majú kamarátov medzi majoritou. Najčastejšie využívame hry rolové, námetové a hudobno-pohybové, ktoré sa medzi rómskymi deťmi tešia všeobecnej obľube“.



Graf 4. Názor pedagógov na pripravenosť rómskych detí na vstup do základnej školy.
Zdroj: vlastné spracovanie.

V oboch lokalitách ani jedna z opýtaných učiteliek neuviedla, že sú rómske deti výborne pripravené na vstup do základnej školy. Najčastejšie v lokalite A (4 pani učiteľky) aj v lokalite B (5 pani učiteliek) uvádzali, že pripravenosť rómskych detí na vstup do základnej školy je dostatočná. Zhodne uviedla jedna pani učiteľka v lokalite A aj v lokalite B, že pripravenosť je dobrá a taktiež zhodne uviedli 2 pani učiteľky v lokalite A aj v lokalite B, že pripravenosť na vstup do základnej školy považujú za nedostatočnú. Konštatujeme, že aj na základe iných prieskumov, napr. Baranovská (2014) ohľadom problematiky nástupu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do základnej školy sú najčastejšie dôvody ich nepripravenosti neovládanie vyučovacieho jazyka, nepodnetné výchovné prostredie, oneskorený telesný a duševný vývin, negatívny pohľad na školu súvisiaci s prispôbením sa školskému poriadku.



Graf 5. Dôležitosť účasti rómskych detí na predprimárnom vzdelávaní.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Ani jedna respondentka z opýtaných v oboch lokalitách neuviedla, že účasť rómskych detí na vzdelávaní v materskej škole považuje za nevýznamnú alebo vôbec nevýznamnú. Najviac učiteliek v oboch lokalitách je presvedčených, že účasť na vzdelávaní v materskej škole je významné, v lokalite A (4 pani učiteľky) a v lokalite B (5 pani učiteliek). 3 učiteľky v lokalite A zastávajú názor, že účasť je veľmi významná, pričom tento názor v lokalite B zastáva iba jedna pani učiteľka. Výsledok poukázal na všeobecnosť názoru, že vzdelávanie pred nástupom do základnej školy pre rómske deti má svoje opodstatnenie a je dôležité ho podporovať a stimulovať i prostredníctvom zvyšovania záujmu o vzdelanie u rodičov detí v jednotlivých lokalitách. Zvýšenie účasti na vzdelávaní rómskych detí v predškolskom veku je efektívny nástroj na ich kontinuálny prechod na základnú školu. Príprava predprimárneho vzdelávania rómskych detí je prioritou aj Úradu splnomocnenkyne vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity pre nasledujúci školský rok 2021/2022, ktorá bude aktuálne podporovaná i vďaka druhej fáze národného projektu Podpora predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít II.

Tabuľka 8

Potreba povinného predprimárneho vzdelávania rómskych detí

Kategoríe odpovedí	Lokalita A	Lokalita B
	Počet	Počet
Predprimárne vzdelávanie je potrebné na formovanie rómskeho dieťaťa	5	6
Potreba vynaložiť úsilie materských škôl, aby boli rómski rodičia motivovaní	2	2
Snahy materských škôl o predprimárne vzdelávanie kontra absolútny nezáujem rodičov	1	0

Zdroj: vlastné spracovanie.

V poslednej otázke dotazníka pre pedagógov sme zisťovali názor učiteliek ako vnímajú potrebu povinného predprimárneho vzdelávania rómskych detí. Učiteľkám sme nechali priestor na vyjadrenie svojich postrehov a ich odpovede sme všeobecnejšie kategorizovali do troch oblastí v tabuľke 8. Väčšina opýtaných v oboch lokalitách (5 učiteliek v lokalite A a 6 učiteliek v lokalite B) preferujú názor, že povinné predprimárne vzdelávanie je potrebné na formovanie a vývoj osobnosti dieťaťa po všetkých stránkach, vnímajú materskú školu ako dôležitú inštitúciu potrebnú pre ich socializáciu a prípravu na vstup do základnej školy. Z odpovedí jednotlivých respondentiek vyberáme:

- Lokalita A: „Nakoľko prišli do materskej školy deti, ktoré nemali žiadne hygienické návyky, absolútne neovládali slovenský jazyk, ktorému ani nerozumeli je povinné predprimárne vzdelávanie nevyhnutné. Taktiež ich kognitívna úroveň bola veľmi nízka, čo sa samozrejme zlepšilo pravidelnou návštevou materskej školy“.
- Lokalita B: „Keď nato budú MŠ na Slovensku kapacitne pripravené, považujem to za veľké pozitívum. Pri pravidelnej dochádzke rómskych detí do MŠ bude veľký posun v ich komunikácii v spisovnom jazyku, lepšie hygienické návyky a celková socializácia v budúcom smerovaní života“.

Z ďalších vyjadrení pedagógov v oboch lokalitách (2 učiteľky v lokalite A a 2 učiteľky v lokalite B) sme kategorizovali ich postoj ako pozitívny, ale vnímajú rómskych rodičov bez vlastnej iniciatívy a vlastného presvedčenia ku povinnému predprimárnemu vzdelávaniu, preto si myslia, že je potrebné a žiadúce ich motivovať. Z odpovedí učiteliek vyberáme:

- Lokalita A: „Vnímam potrebu viesť tieto deti cestou vzdelávacích inštitúcií, no myslím si, že z dôvodu ich kultúry a rodičov, ktorí k tomu veľmi vedení neboli, nemajú dostatočnú oporu a motiváciu v domácom prostredí“.
- Lokalita B: „Pre rómske deti je obzvlášť potrebné predprimárne vzdelávanie. Nakoľko doma nemajú toľko možností, či už po materiálnej alebo kognitívnej stránke. Problém je, že rodičia rómskych detí očakávajú, že všetky materiálne prostriedky pre ich deti vrátane oblečenia a prezúvok zabezpečí materská škola, je veľmi dôležité a zároveň z dlhodobého hľadiska perspektívne ich motivovať“.

V súvislosti s problematikou povinného preprimárneho vzdelávania si dovoľujeme upozorniť, že s účinnosťou od 01. septembra 2021 je absolvovanie predprimárneho vzdelávania povinné pre všetky deti, rómske nevynímajúc, ktoré dovърšili 5 rokov do 31. augusta.

Záver

Naše prieskumné zistenia potvrdzujú zistenia z iných prieskumov/výskumov, napr. Portik, Miňová (2011), Štefanová (2006), Valachová (2002). Aké majú názory učiteľky rómskych detí v jednotlivých lokalitách na úroveň pripravenosti detí na vstup do základnej školy? Na základe odpovedí na otázky v dotazníku sme získali pohľady a názory učiteliek z lokality A aj z lokality B na úroveň pripravenosti rómskych detí na vstup do základnej školy. V oboch lokalitách pani učiteľky vyjadrili stanovisko, že účasť rómskych detí na predprimárnom vzdelávaní je veľmi významná (A: 3/8 a B: 1/8) a významná (A: 4/8 a B 5/8) pre ich vstup do základnej školy. Taktiež veľmi zodpovedne vnímajú v oboch lokalitách potrebu povinného predprimárneho vzdelávania rómskych detí

(A: 5/8 a B: 6/8). Za najväčší problém pred vstupom na základnú školu považujú neznalosť slovenského jazyka (A: 4/8 a B: 3/8) a nedostatočne rozvinuté kompetencie v oblasti kognitívnej (priestorová orientácia), v oblasti socio-afektívnej (rešpektovanie dohodnutých pravidiel a komunikovanie o svojich pocitoch) a v oblasti perceptuálno-motorickej (jemná motorika).

Zo získaných informácií nám vyplývajú nasledujúce odporúčania smerom k učiteľom:

- Zvýšiť úroveň a kvalitu komunikácie s rodičmi rómskych detí pre zabezpečenie pravidelnej dochádzky detí do materskej školy.
- Zapájať rodičov do spolupráce rodiny a materskej školy pri príprave detí na vstup do základnej školy.
- Zverejňovať pre inšpiráciu praktické skúsenosti zo vzdelávania rómskych detí.
- Využívať rôzne rozvíjajúce a stimulačné programy pri práci s deťmi.
- Pracovať systematicky s informáciami získanými z diagnostikovania detí.

Zoznam bibliografických odkazov

- Baranovská, A. (2014). *Pripravenosť dieťaťa na školu – spôsoby zisťovania a možnosti rozvíjania*. Bratislava: MPC.
- Farenzenová, M., Kubánová, M., Salner, A. (2013). *Cestovná mapa pre riešenie problému nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve – analýza realistických krokov*. Bratislava: SGI.
- Krejčová, V. (ed.). (2005). *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Liba, J., Taišová, L. (2012). *Modernizačné kontexty výchovy k zdraviu rómskych žiakov*. Prešov: PF PU.
- Lipnická, M. (2008). *Stimulácia rozvoja grafomotoriky a počiatočného písania detí predškolského veku v prevencii poruchy písania*. Banská Bystrica: PF UMB
- Matúšová, J. (2014). *Rodina a jej kooperácia s materskou školou*. Bratislava: MPC.
- Portik, M., Miňová, M. (2011). *Rómske dieťa v rodine a materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Szökeová, A. (2012). *Rómske dieťa v materskej škole*. Bratislava: MPC.
- Szökeová, A. (2013). *Rómske dieťa a jeho adaptácia*. Bratislava: MPC.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štefanová, E. (2006). *Pripravenosť rómskych žiakov na školu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Valachová, D. a kol. (2002). *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Vančíková, K., Hapalová, M. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Lucia ŠEPELÁKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

RITUÁL AKO POCIT ISTOTY V ŽIVOTE DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Abstrakt

Príspevok popisuje základné princípy ritualizácie človeka, význam rituálov v živote dieťaťa predškolského veku a využitie v edukačnom procese. Autorka súčasne približuje základné typy rituálov a ich funkcionalitu nielen v prostredí materskej školy.

Kľúčové slová: rituál, materská škola, dieťa predškolského veku.

Abstract

The paper describes the basic principles of human ritualization, the importance of rituals in the life of a preschool child and their use in the educational process. At the same time, the author introduces the basic types of rituals and their functionality not only in the kindergarten environment.

Key words: ritual, kindergarten, preschool child.

*Život každého z nás má svoje rituály: rituály sú opakované vzory významných aktov.
Ak porozmýšľame o svojich činoch, zistíme, že každý z nich je akýmsi rituálnym vzorom.
Ak si uvedomíme tieto vzory, budeme ich môcť pochopiť*
R. Fulghum

Vstup do materskej školy je (nielen) pre dieťa predškolského veku významným medzníkom. V jeho živote sa mení veľa vecí a stabilita, rutina jeho života je zrazu narušená. Príchodom do materskej školy sa mení jeho režim dňa, vstupuje do jeho života nová autorita – učiteľ/ka materskej školy, je zrazu súčasťou sociálnej skupiny (triedy) a prebieha prvotný proces socializácie a zmena činností.

I keď sa pojem rituál často primárne spája so spiritualizmom, okultizmom či napríklad kresťanstvom, pôvod slova vyjadruje vo svojom základe *obvyklý spôsob, obyčaj alebo zvyk*. Hlbšie zisťovanie pôvodu tohto slova nás dovedie až ku gréckemu slovu „*arithmos*“, čo vyjadruje to, čo nasleduje za sebou, čo je možné počítať a čomu sa možno naučiť. Pojem rituál je podľa Kunz, Salamander (2011) odvodený z latinského slova „*ritus*“ označujúceho zvyk, ktorého prejavy sa odzrkadlia v gestách, reči, alebo správaní. Môže byť sprevádzaný určitými pravidlami a realizovaný podľa pevne stanoveného postupu.

Sociologický slovník (1996, s. 938) zas odvodzuje pojem rituál z latinského slova „*ritualis*“, čo znamená obradný. V prvom prípade poníma Sociologický slovník pojem rituál ako „označenie výrazného individuálneho alebo kolektívneho spôsobu správania sa, ktorý je štandardizovaný, t.j. založený na vnútených alebo tradičných pravidlách“. V druhom prípade sa pojem rituál interpretuje ako „stabilizátor správania sa“.

Pedagogika sa odnepamäti zapodievala efektívnou reguláciou správania, ktorej cieľom bolo zmeniť správanie jedinca v súlade so spoločenskými normami. Rituály môžeme z pohľadu Kaščáka (2010) preto považovať aj za pedagogické prostriedky, prostredníctvom ktorých má pedagogika moc formovať správanie jedinca.

Pojem rituál je často stotožňovaný a významovo podobný pojmom ako obrad či ceremoniál. Podľa Kudláčovej (2006) plní funkciu nástroja prostredníctvom ktorého sa v spoločenstve upevňuje a udržuje organizácia a normatívne usporiadanie. Rituál často využíva symbol, a to ako formu porozumenia transcendentnej skutočnosti. Na základe rituálneho správania môžeme pochopiť a prijať jednotu sveta, pričom je možné priamo sa zúčastňovať na jej pravde a poriadku

Kaščák (2010, s. 5) definuje rituál ako „komplex záväzných aktivít, ktorý svoju legitimitu čerpá z tradície, a preto nepotrebuje racionalizáciu svojej oprávnenosti“.

Rituály slúžia na dramatizovanie abstraktných princípov náboženstva a dávajú mu slovami Eriksena (2008) konkrétny identifikovateľný obsah. Rituály sú spojené so skúsenosťami a vplývajú na politický a spoločenský poriadok

Rituály predstavujú nepretržitý spôsob správania, ktorý utvára a zachováva určitú formu. To, kto určuje spôsob, postup a formu rituálov, je druhoradé. Nezáleží na tom, či si priebeh rituálu ustanovíme my sami alebo ho prevezmeme zo starých zvykov a tradícií našej rodiny. To, akým spôsobom oslavujeme Vianoce alebo kedy sa chystáme k spánku sa časom stáva pevným rituálom, ktorý odovzdávame ďalej svojej rodine (Kunz, Salamanderová, 2011).

Bowieová (2008, s. 149) popisuje rozdiel medzi rituálom a nerituálom: „Rituál je kultúrne skonštruovaný systém symbolickej komunikácie. Je tvorený štruktúrovanou a usporiadanou postupnosťou slov a činov, často vyjadrovanými prostriedkami, ktorých obsah a usporiadanie sa vyznačujú rôznym stupňom formálnosti (konvencionalizmu), stereotypov (strnulostí), kondenzácie (syntézy) a redundancie (opakovania)“.

Ako uvádza Kunzeová, Salamanderová (2011) špecifiká rituálov môžeme popísať v základných bodoch:

- rituály majú svoj pevne stanovený priebeh;
- sú podradené jasným pravidlám a schémam;
- v určitých situáciách sa opakujú isté spôsoby správania sa;
- rituály je možné praktizovať nevedome alebo naopak, ako naučené;
- priebeh rituálov je upokojujúcou známosťou (s výnimkou prvotnej fázy realizovania rituálu, kedy sa s ním oboznamujeme);
- rituály sú uznávanou a zachovávanou záležitosťou

Rituály delia autori z rôznych hľadísk, napríklad Murphy (1998) popisuje tri základné kategórie a to:

- 1) *Situačné rituály* – rituály, situačnej povahy vykonávajúce sa z dôvodu výnimočnej potreby alebo okolnosti;
- 2) *Výročné rituály* – rituály uskutočňujúce sa každý rok, približne v rovnakú dobu. Pri nekonečnom kruhu opakujúcich sa týždňov, mesiacov sa stávajú akýmsi deliacim bodom. Majú schopnosť zvýrazniť zimný slnovrat, ako napríklad Vianoce, alebo sa stávajú predzvesťou príchodu Jari v čase kresťanskej Veľkej noci. Tento druh rituálov vytvára určitý posvätný čas v priebehu roka, kedy sa ľudia majú možnosť dostať bližšie k posvätným silám;

- 3) *Prechodové rituály* – rituály týkajúce sa spoločenského postavenia jednotlivcov a ich spoločenského života, kde patrí sviatosť manželská, sviatosť birmovania a podobné udalosti. Súčasťou prechodových rituálov sú podľa Arnolda van Gennepa aj tzv. iniciačné rituály

Naproti tomu Wulf (2009, s. 263; in: Kaščák, 2010) delí rituály na:

- *prechodové rituály* – narodenie a detstvo, iniciácia a adolescencia, manželstvo;
- smrť;
- *interakčné rituály* – pozdravy, rozlúčenie, konflikty;
- *uvádzacie rituály* – zápis, uvítacia slávnosť;
- *sezónne podmienené rituály* – Vianoce, narodeniny, spomienkové slávnosti,
- štátne sviatky;
- *rituály inštitúcie* – prevzatie nových úloh a pozícií;
- *rituály intenzifikácie* – jedenie, oslavovanie, láska, sexualita.

Akékoľvek zmeny v postavení človeka počas života sú obdobím úzkosti a neistoty. Iniciačné rituály, ktoré sú podľa Gennepa súčasťou prechodových rituálov, sú podľa Valentu (2001) nápomocné pri vstupe do rôznych funkcií, komunit či, v tomto prípade, materskej školy. Rituál, ako opakujúca sa symbolická a tradicionalistická činnosť, upevňuje zväzky medzi jednotlivými členmi komunity alebo spoločnosti. Iniciačný rituál môžeme v tomto, pedagogickom, kontexte chápať ako prijímací obrad, ktorý pomáha jedincovi nadobudnúť novú podobu jeho existencie). Ide najmä o dva aspekty:

- 1) *aspekt predeľovací*

rituály nám pomáhajú rozdeľovať deň na jednotlivé časti. Do priebehu dňa môžeme začleniť napríklad rituál, ktorý slúži ako relax po návrate z práce, školy alebo škôlky. Podávať okamžitý výkon po inom výkone je ako fyzicky, tak aj psychicky vyčerpávajúce. Rituály nám vytvárajú predely, ktoré sú medzi jednotlivými výkonmi potrebné. Tieto predely nám podľa Hoskovcová, Ryntová (2009) pomáhajú preladiť sa na ďalšiu činnosť.

- 2) *aspekt socializačný*

rituály nie sú dôležitou zložkou iba pre jednotlivcov. Predstavujú dôležitý spájací článok pre zoskupenie viacerých osôb predstavujúcich skupinu a dokonca aj pre celú spoločnosť. Popri zaujímavých rituáloch iných kultúr, ako sú napríklad tance indiánskych kmeňov, si ani neuvedomujeme výskyt rituálov aj v našej kultúre. Pod ne môžeme zaradiť naše každodenné, pre nás obyčajné, gestá. Potriasanie si rukou pri pozdrave a dokonca aj komunikáciu v rovnakom jazyku nemôžeme považovať za nič iné, ako za rituály našej vlastnej kultúry (Kunz, Salamanderová, 2011).

V materskej škole prebieha mnoho rituálov, jedna z najpodstatnejších častí dňa v materskej škole je ranný príchod dieťaťa. Ako uvádza Baileyová (2000) očný a fyzický kontakt sú dve silné spôsoby ako vybudovať vzťah medzi ľuďmi. Dôležitým faktorom pri všetkých typoch pozdravu je neautomatizovať tento proces pri každom dieťati, ale vykonávať ho so zvýšeným sústredením na očný kontakt, úsmev a na špecifické vlastnosti každého dieťaťa. Skvelým spôsobom, ako to dosiahnuť je všimnúť si pri pozdrave niečo na každom dieťati, čo vyjadruje pozornosť a záujem učiteľky o dieťa.

Rituály zohrávajú dôležitú rolu v živote každého človeka, či už u dospelého jedinca alebo u malého dieťaťa. Opakovanie známych rituálov je podľa autoriek, Hoskovcovej a Ryntovej (2009), jedným z najdôležitejších spôsobov ako dieťaťu zabezpečiť pocit bezpečia a spolupatričnosti rodiny a priateľov. Pokiaľ dieťa prechádza nejakou náročnou situáciou alebo krízovým obdobím, sú to práve rituály, ktoré mu slúžia ako pomocný prostriedok pre vyrovnanie sa so situáciou.

Náročnosť zmeny prostredia, nových procesov a očakávaní sa u dieťaťa predškolského veku lomí skrz jeho potreby istoty a bezpečia. I skrz rituály mu môžeme nielen pomôcť zvládnuť vstup do materskej školy, ale dať mu počas celého dňa oporu a stabilitu, ktorú môžu reprezentovať vhodne zvolené a citlivo aplikované rituály v predprimárnej edukácii.

Zoznam bibliografických odkazov

- Baileyová, B. (2000). *I love you rituals*. Oviedo: William Morrow Paperbacks.
- Bowie, F. (2008). *Antropologie náboženství*. Praha: Portál.
- Eriksen, T.H. (2008). *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál.
- Hoskovcová, S., Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada Publishing.
- Kaščák, O. (2010). *Škola ako rituálny priestor*. Trnava: VEDA.
- Kudláčková, B. (2006). *Fenomén výchovy*. Bratislava: VEDA.
- Kunze, P., Salamander, C. (2011). *Malé děti potřebují rituály*. Brno: Computer Press.
- Linhart, J., Petrusek, M., Vodáková, A. Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Murphy, R. (1998). *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Valenta, M. (2001). *Dramaterapie*. Praha: Portál.

Bibiána HLEBOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

NOMEN OMEN V POMENOVANIACH LITERÁRNYCH POSTÁV V RÓMSKYCH ROZPRÁVKACH (PARAMISA)

Abstrakt

Štúdiá vychádza z interpretácie znakov rómskej identity (romipen) v rómskych rozprávkach (paramisa) od vybraných rómskych autorov na Slovensku – Dezider Banga (*Čierny vlas. Cigánske rozprávky*, 1969), Elena Lacková (*Rómske rozprávky/Romane paramisa*, 1992), Ján Berky-Ľuborecký (*Sny o šťastí*, 1994), ktoré sú súčasťou prejavov medziľudských vzťahov rómskych postáv v typických životných situáciách, a to v rámci užšieho rómskeho spoločenstva (rómska rodina) i širšieho rómskeho spoločenstva (rómska kočovná alebo usadená skupina, veľkorodina), ako aj v netypických životných situáciách – v kontaktoch rómskych postáv s predstaviteľmi iných spoločenských vrstiev. V centre pozornosti sú špecifické apelatívne a propriálne pomenovania i prezývky mužských a ženských rómskych postáv na základe štylistickej i fabulárnej príznakovosti, ako aj sociálneho postavenia a príslušnosti rómskej postavy k danej spoločenskej skupine (vyššej, strednej, nižšej) s kladnými alebo zápornými charakterovými vlastnosťami. Na základe interpretácie vlastných mien rómskych postáv štúdiá dokumentuje, že propriálne pomenovania zodpovedajú onymickému modelu nomen omen, v ktorých vlastné meno vyjadruje nejakú typickú vlastnosť alebo skutočnosť týkajúcu sa nositeľa mena (meno = znamenie).

Kľúčové slová: rómske rozprávky, rómski autori, špecifiká rómskej identity, apelatívne pomenovania postáv, propriálne pomenovania postáv, onymický model nomen omen.

Abstract

Study is based on the interpretation of features of Roma identity (romipen) in Romany folktales (paramisa) by selected Romany authors in Slovakia – Dezider Banga (*The black hair. Gipsy folktales*, 1969), Elena Lacková (*Romany folktales/Romane paramisa*, 1992), and Ján Berky-Ľuborecký (*Dreams of happiness*, 1994) that are part of the manifestations of interpersonal relationships of Roma characters in typical life situations, both within the narrower Roma community (Roma family) and the wider Roma community (Roma nomadic or settled group, large family), as well as in atypical life situations – in contacts of Roma characters with representatives of other social classes. The focus is on the specific appellate and proprietary names and nicknames of male and female Roma characters based on stylistic and fabular characteristics, as well as social status and belonging of the Roma character to a given social group (higher, middle, lower) with positive or negative character traits. Based on the interpretation of the proper names of Romany characters, the study documents that proprietary names correspond to the onymic model of nomen omen, in which the proper name expresses some typical property or fact concerning the bearer of the name (name = sign).

Key words: romany folktales, romany authors, romany identity specificities, appealing character names, proprietary character names, onymic model nomen omen.

Úvod

Rozprávkové príbehy mali oddávna osobitné miesto a význam v každodennom živote Rómov, v mnohých osadách sa viackrát do týždňa konalo v najväčšej miestnosti verejné rozprávanie rozprávok pre dospelých (Cangár, 2003, s. 168). Rozprávačmi vážnych i humorných príbehov zo života Rómov alebo fantastických rozprávok o kráľoch a rôznych nadprirodzených bytostiach boli len muži (ženy rozprávali rozprávky deťom doma). P. Valo (1994, s. 75) tieto rozprávania nepovažuje za pravé rozprávky, aj keď obsahujú rozprávkové príbehy, ani za povesti, aj keď sa viažu na konkrétny čas, miesto, osobu a udalosť, ba ani za balady, aj keď je v nich často pochmúrna baladická atmosféra. Paramisa sú rozprávania pre dospelých, ktoré v rôznych variantoch šírili rómski rozprávači na svadbách, zábavách i pohreboch. Vkladali do nich svoju fantáziu, exotickú filozofiu dospelých Rómov, ich životnú skúsenosť i túžbu po šťastí. D. Banga (1992, s. 5) nachádza vo svete rómskej rozprávky (paramisi) najväčšie bohatstvo chudobného ľudu, ktoré si Rómovia priniesli zo svojej indickej pravlasti.

Rómska ľudová slovesnosť, tradície Rómov, ich vnímanie sveta i filozofia života sú súčasťou typickej rómskej identity (romipen), uchovávané v komunite z pokolenia na pokolenie. Pojem *romipen* má podľa M. Hübschmanovej (1988, s. 49) mnoho významov, rómstvo nepredstavuje len rómsku kultúru, tradíciu, mentalitu, ale aj dodržiavanie určitých nepísaných zákonov ako pohostinstvo, pomoc, súdržnosť medzi Rómami a pod. Rómsku identitu (romipen) môžeme podľa M. Vágnerovej (1999, s. 355) identifikovať na základe antropologických znakov (prejavujú sa odlišnosťou zovňajšku, pôsobia ako zdanlivé potvrdenie celkovej odlišnosti), ale aj etnických znakov (vlastný jazyk, normy, hodnoty, kultúra a tradičný spôsob života), ktorými sa príslušníci tejto minoritnej skupiny odlišujú od iných sociálnych skupín, najmä majoritnej spoločnosti.

Cieľom štúdie je zistiť, v akej podobe uchovávajú rómske rozprávky (paramisa) znaky rómskej identity (romipen) a archetypy rómskej sociálnej skupiny v pomenovaniach rómskych postáv. Pri výskume pomenovaní literárnych postáv sme vychádzali z interpretácie rómskych rozprávok (paramisa) od najvýznamnejších rómskych autorov – Dezidera Bangu (*Čierny vlas. Cigánske rozprávky*, 1969), Eleny Lackovej (*Rómske rozprávky/Romane paramisa*, 1992), Jána Berkyho-Luboreckého (*Sny o šťastí*, 1994).

V centre našej pozornosti boli špecifické apelatívne a propriálne pomenovania rómskych postáv, ktoré sme interpretovali na základe stylistickej i fabulárnej príznakovosti, ako aj sociálneho postavenia a príslušnosti rómskych postáv s kladnými alebo zápornými vlastnosťami k danej spoločenskej skupine v prejavoch medziľudských vzťahov v typických životných situáciách, a to v rámci užšieho rómskeho spoločenstva (rómska rodina), širšieho rómskeho spoločenstva (rómska kočovná alebo usadená skupina, veľkorodina), ako aj v netypických životných situáciách v kontaktoch rómskych postáv s príslušníkmi iných spoločenských vrstiev.

1. Interpretácia pomenovaní rómskych postáv v rómskych rozprávkach (paramisa)

Špecifickým znakom identity Rómov (romipen) v medziľudských vzťahoch rómskych postáv v rómskych rozprávkach (paramisa) je časté používanie oslovenia mimo rodiny etnonymom (etnické meno) **Cigán**¹, **Róm**², napr. „Buroviarko v(stal a krútil hlavou. „Vieš, ja som Cigán, Róm Buroviarko, a ty si princezná...“ (O Buroviarkovi; in: Banga, 1969, s. 78); „Veď my, Rómovia, my sa takmer všetci podobáme jeden na druhého...“ (Deti Mesiačika; in: Berky-Ľuborecký, 1994, s. 10) alebo **Cigánka**, napr. „Prepáč, prepáč, že som ťa urazil, ešte som v živote takého silného chlapa nevidel, ty si najsilnejší zo všetkých Cigánov. Keď pôjdeš ku kráľovi, Bežka, najkrajšia zo všetkých Cigánok, bude tvoja...“ (Polmuž; in: Banga, 1969, s. 124), podobne v rámci rodiny oslovením **Rom** (z róm. *rom* = muž, manžel) (Jurová, 2007), **Romni** (z róm. *romni* = žena, manželka), ako napr. „Žil raz jeden chlapec, volal sa Buroviarko. Bol úplne sám, samučký. Nevedel, kto mu je matkou a kto je otcom. Zbytočne by ste sa ho na to pýtali, odpovie vám, že jedna Romni a jeden Rom (O Buroviarkovi; in: Banga, 1969, s. 64); Žila tam jedna Romni, jazyčnica, volali ju bengerica-čertica...“ (Ako išiel Midu hľadať prácu; in: Lacková, 1992, s. 87).

Rómske postavy sa navzájom oslovujú aj pomocou apelatívneho pomenovania **brat – sestra** (Davidová, 2004, s. 109-111), a to aj mimo príbuzenského vzťahu, čo dokrešľuje obraz o fungovaní rómskeho spoločenstva. Názvom brat – sestra dodnes Rómovia nazývajú nielen svojich vlastných bratov, sestry, ale aj nevlastných bratov, sestry, bratrancov a sesternice. Všetky deti v rodine sa rovnocenne pokladajú za pravých bratov, sestry bez uvedomovania si príslušnosti k tej či onej rómskej rodine. Nemanželské deti majú rovnaké postavenie ako manželské deti, lebo väčšina Rómov v tomto smere nemá žiadne predsudky, preto sme sa s nimi stretli aj v rómskych rozprávkach (paramisa). Keď sa v rozprávke do seba zaľúbili rómsky mládenec Čhonóro a rómska dievčina Čhonóri, Mesiačik sa im takto prihovril: „Ste aj nie ste brat a sestra. Ste bratom a sestrou všetkých poctivých Rómov. Vaším rodičom som požehnal preto, že žili najpoctivejšie, najpracovitejšie a bohoboje. Ste darom ich života“ (Deti Mesiačika; in: Berky-Ľuborecký, 1994, s. 10). Už na pytačkách sa ich „rodiny bratali“ (Ibidem, s. 11). K svojim príbuzným sa hrdo hlásil Róm Čierny vlas: „Moji kmotrovia, sestry a bratia, ktorí kočujú v strede sveta, sú mi viac ako táto dobrota“ (Čierny vlas; in: Banga, 1969, s. 42). Róm Šanibáči sa prišiel rozlúčiť so zosnulým vajdom a takto sa pýtal: „Kde spí náš brat?“ (Ako sa Šanibáči smrtky zbavil; in: Berky-Ľuborecký, 1994, s. 41).

Mená a prezývky mužských a ženských rómskych postáv v rómskych rozprávkach (paramisa) sme skúmali v súvislosti s ich každodenným životom v rómskej rodine a kočovnej skupine, ako aj v intenciách ich povahy a charakteru. Zaznamenali sme, že popri vlastných menách osôb postavy používali aj svoje prezývky (*anav*) (Davidová, 2004, s. 119-120), ktoré v rómskom spoločenstve vznikali z dvoch príčin: z nutnosti rozoznávať sa v jednej rodine, veľkorodine alebo lokalite pri častom výskyte rovnakých mien a priezvisk; z dôvodu odlíšiť sa prezývkou od príslušníkov inej, napr. majoritnej spoločnosti.

¹ Pojem *Cigán* vysvetľovala až vyhláška ministerstva vnútra č. 18/1940, v ktorej „pod Cigánom má sa rozumieť podľa §9 nariadenia s pomocou zákona č. 130/1940 Sl. z. iba ten príslušník cigánskej rasy, pochádzajúci z nej po oboch rodičoch, ktorý žije životom kočovným alebo usadlým síce, avšak sa vyhýba práci“. In: *Úradné noviny*, 29, 1940, s. 314.

² Pomenovanie *Róm* do roku 1990 na Slovensku neexistovalo, nevyskytovalo sa ani v jazykových slovníkoch. V roku 1990 Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV v Bratislave kodifikoval podobu *Róm, rómsky*. In: *Pravidlá slovenského pravopisu*, L. Dvonč a kol., 1991, Bratislava: Veda.

Pri vlastných menách **mužských rómskych postáv** v rómskych rozprávkach (paramisa) sa v dvoch prípadoch vyskytuje dvojslovné rómske a slovenské pomenovanie postavy, a to **Tchúlo Kan (Hrubé ucho)** – chudobný Róm (z róm. *thúlo* = hrubý, tlstý, tučný; *kan* = ucho); vlastné meno vystihuje výbornú pozorovaciu schopnosť postavy, obrazne vyjadrenú pomenovaním *Hrubé ucho*; na základe tejto schopnosti bol protagonist známy v rómskej osade tým, že dokázal pútavo rozprávať: „Bolo to ešte nedávno, čo žil na svete jeden Cigán, volali ho Tchúlo Kan (Hrubé ucho). Vedel mnoho rozprávok, ktoré rozprával pri ohni“ (Krajina piatich potokov; in: Banga, 1969, s. 7). Druhým pomenovaním je rómska postava **Železná ruka (Sastruno vast)** – syn chudobného rómskeho kováča (z róm. *sastune*, *sasto* = odolný; *vast* = ruka); vlastné meno výstižne naznačuje nezvyčajnú silu tejto postavy: „V chlapcových rukách bola veľká sila ... Otec ho pomenoval Sastruno vast – Železná ruka“ (Železná ruka; in: Banga, 1969, s. 12). Iba v jednom prípade sme identifikovali trojslovné rómske pomenovanie postavy **Raj-Pchúro (Somnakuno)** – kráľ (z róm. *Raj* = pán; *phúro* = starý, starký; z róm. *Somnakuno* = zlatý); bol to kráľ „múdry, smelý a spravodlivý. Ľudia, ktorí v jeho krajine žili, často mu hovorili Somnakuno – zlatý“ (Krajina piatich potokov; in: Banga, 1969, s. 8); vlastné meno vystihuje vznešený pôvod a obľúbenosť postavy.

Pri mužských rómskych postavách sme identifikovali slovenské dvoj- a viacslovné propriálne pomenovania, napr. **Polmuž (Pol)** – syn chudobného rómskeho kováča (zo slov. *pol* = pol, polovica, polovička); meno motivované telesným hendikepom postavy: „Bol mrzák. Nohu mal krivú, ruku mal krivú a tvár z jednej strany tiež pokrivenú. Všetci ho doma volali Polmuž – zvaný Pol“ (Polmuž; in: Banga, 1969, s. 121); **Đuro Firdíni, Jano Burdi, Matej Jožo Đuro Frf'oš Brúgoš**.

V rómskych rozprávkach (paramisa) sa vyskytovali prevažne propriálne pomenovania mužských rómskych postáv odvodené z rómskeho jazyka (Samko, Samko, 2006), čo korešponduje so špecifickým znakom rómskej identity (romipen), ako aj so stylistickou a fabulárnou príznakovosťou. K nim patria mená rómskych postáv ako napr.: **Bar** – rómsky huslista (z róm. *bar* = skala, kameň, *baro* = veľký); meno motivované čarovnou hrou na husliach, ktorá postave priniesla slávu a obdiv na celom svete; **Báro nakch** – rómsky cisár (z róm. *báro*, *baro* = mohutný, veľký, ohromný; *nakh* = nos); meno motivované vznešeným pôvodom postavy; **Bengoro** – mladý rómsky kováč (z róm. *Beng* = čert, diabol); meno motivované neobyčajnou (čertovskou) zručnosťou postavy narábať s kladivom a ohňom pri kovaní železa; **Čiriklo** – najmladší syn chudobného Róma (z róm. *čiriklóro* = vtáčik); meno motivované neskúsenosťou a naivitou postavy; **Čhonóro** – rómsky mládenec (z róm. *čhonoro* = mesačník; *čhon* = mesiac); meno motivované krstným otcom Mesiačikom, ktorý mu predpovedal múdrosť, výnimočnosť a slávu budúcnosť; **Dylyno** – rómsky otec (z róm. *dil'ines*, *diline* = nerozumne); meno motivované tvrdohlavou povahou a nepremysleným konaním postavy; **God'arev** – rómsky mládenec (z róm. *god'arev* = mudrc, múdro, rozvážny, umný, bystrý, duchaplný); meno motivované kladnými charakterovými vlastnosťami postavy (múdrosť, rozvaha, bystrosť); **Húro** – slávny rómsky huslista (z róm. *húri*, *húra* = struna, struny); meno motivované nezvyčajnou schopnosťou postavy čarovne hrať na husliach; **Chuchur** – starý múdry Róm (z róm. *chuchur* = dubák); meno motivované životnou skúsenosťou a múdrosťou postavy; **Melalo** – rómsky otec (z róm. *melalo* = kalný, nečistý, špinavý); meno motivované zápornými charakterovými vlastnosťami postavy (lenivosť, ľahostajnosť, nezodpovednosť, prefikanosť, márnosť); **Purum** – chudobný rómsky starec (z róm. *purum* = cibuľa);

meno motivované celožitnou usilovnou prácou a starostlivosťou o živobytie; **Raj Účo** – rómsky princ (z róm. *raj* = pán; *účo* = vysoký); meno motivované vyšším spoločenským postavením postavy; **Rakchlo** – rómsky cisársky syn (z róm. *raklo* = chlapec, syn); meno motivované rodinným stavom postavy; **Ruppuno** – mladý chudobný Róm (z róm. *rup* = striebro; *rupuno* = strieborný); meno motivované symbolickým vyjadrením kladných charakterových vlastností postavy (odvaha, statočnosť, spravodlivosť); **Sap** – syn chudobného Róma (z róm. *sap* = had, užovka, vretenica); meno motivované rýchlosťou a obratnosťou postavy; **Saster** – starý chudobný Róm (z róm. *sasto* = zdravý, odolný; *sastes* = zdravo); meno motivované zdravým spôsobom života postavy; **Šanibáči** – starý Róm (z maď. *báči* = ujo, ujko); meno motivované životnou skúsenosťou a obľúbenosťou postavy v spoločnosti, najmä pre schopnosť byť dobrým zabávačom; **Šudro** – pracovitý a chudobný Róm (z róm. *šudro* = chladný, studený; *šúdrovia* = vykonávatelia pomocných prác a služieb, sluhovia); meno motivované pasívnym akceptovaním životného údely postavy žiť v chudobe a ťažko pracovať; **Šukar** – syn chudobného Róma (z róm. *šukar* = súlad, krásavec); meno motivované fyzickou krásou postavy; **Trastuno** – silný a statočný mladý rómsky kováč (z róm. *trastuno* = kovový, oceľový, železný); meno motivované neobyčajnou silou, odvahou a zručnosťou narábať so železom.

Osobitne nás zaujali také pomenovania mužských rómskych postáv, ktoré svojím významom špecifikovali postavu a zároveň vyznievali ako jej **prezývka**, napr.: **Angaruno** – chudobný rómsky uhliar (z róm. *angar*, *angara* = uhoľ, uhlie; *angaruno* = uhľový); meno motivované vykonávaním živnosti postavy: „Volali ho tak preto, lebo páliť uhlie v horách a takto živil celú svoju početnú rodinu“ (Uhliar a čert; in: Banga, 1969, s. 141); **Baro** – slávny primáš v rómskej osade (z róm. *bar* = skala, kameň; *baro* = veľký); meno motivované pevnou vôľou postavy a neobyčajnou schopnosťou hrať na husliach, za ktorú získal veľkú slávu; jeho otec Baro, tiež slávny primáš, „syna pomenoval po sebe. Baro znamenalo – veľký“ (O primášovi Barovi; in: Lacková, 1992, s. 45); **Buroviarko** – osamelý rómsky chlapec, junák (z róm. *búr* = ker, krík; *búri*, *búr* = húšť, húštie); meno motivované samotou a neľahkým životným údelom postavy: „Buroviarkom ho volali preto, že cez zimu býval v kríkoch v búdke, ktorú si sám spravil, v lete sa vyspal tam, kde ho noc pristihla“ (O Buroviarkovi; in: Banga, 1969, s. 64); **Čhibalo** – starosta Rómov (z róm. *čhibalo* = vajda, richtár, starosta, výrečný); meno motivované významným spoločenským postavením postavy v rómskej komunite, symbolizuje jeho vážnosť a výrečnosť: „Čhibalo strážil rómske zákony ako oko v hlave. Spravodlivo trestal, ale aj blahorečil všetkým Rómom, ktorí spolunažívali v mieri, v dobrom rómsku spoločnosť všade predstavovali“ (Ako sa Šanibáči smrťky zbavil; in: Berky-Luborecký, 1994, s. 42); **Hóliko** – rómsky mládenec; zlosyn (z róm. *hóliko* = nespokojný, nespokojne; *hóliker* = zlomyseľnosť); meno motivované zápornými charakterovými vlastnosťami postavy (hnev, zloba, neznášalivosť, prefikanosť, lakomosť, pohrdanie); bol to „zlosyn, podvodník a naničhodník. ... Nič sa mu nepáčilo. Nikoho nemal rád. ... Preto ho aj zvali Hóliko. Hóli znamená hnev, ten je pre každého zlým radcom“ (Ako čert podvodníkovi k šťastiu dopomohol; in: Berky-Luborecký, 1994, s. 51); **Jag** – syn rómskeho primáša (z róm. *jagálinel* = žiarit; *jag*, *jagh* = ohnisko; *jaghalo*, *jaghuno* = ohnivý); meno motivované majstrovskou hrou na husliach; „...primáš Feri synovi dal meno Jag, aby jeho hudba ako oheň rozpaľovala ľudské srdcia“ (O primášovi Barovi; in: Lacková, 1992, s. 45); **Kerekóro** – chudobný rómsky mládenec (z róm. *kerekóro* = koliesko); meno motivované symbolickým vyjadrením putovania postavy po svete za šťastím: „Keď sa už má túlať

po svete ako to koleso, nech mu aj to meno prinesie šťastie“ (Hviezda šťastia; in: Berky-Luborecký, 1994, s. 18); **Thulo** – chýrny rómsky kováč (z róm. *thúlo* = hrubý, tlstý, tučný); meno motivované telesnými znakmi postavy, „brucho ako korýtko, hlavu ako tekvicu a oči čierne ani smola. Keďže bol tučný, volali ho Thulo“ (Thulov sen; in: Lacková, 1992, s. 14).

Pri pomenovaniach **ženských rómskych postáv** sa v rómskych rozprávkach (paramisa) vyskytli tiež propriálne pomenovania odvodené z rómskeho jazyka, čo korešponduje so špecifickým znakom rómskej identity (romipen), ako aj so štylistickou a fabulárnou príznakovosťou. Patria k nim pomenovania rómskych postáv ako napr.: **Cikni** – chorá rómska matka (z róm. *cikno* = malý, nízky, útlý, tenký); meno motivované chorobou a fyzickou podobou postavy; **Čhonóri** – rómska dievčina (z róm. *čhonoro* = mesačník; *čhon* = mesiac); meno motivované krstným otcom Mesiačikom; **Jaga** – rómska dievčina (z róm. *jagálinel* = žiarit'; *jag, jagh* = ohnisko; *jaghalo, jaghuno* = ohnivý); meno motivované túžbou postavy presláviť sa spevom a tancom; **Kalija** – rómska cisárska dcéra (z róm. *kalo, kálo* = čierny, tmavý); meno motivované pôvodom postavy; **Khel** – rómska dievčina (z róm. *khelel* = tancovať, zatancovať); meno motivované tanečným nadaním postavy; **Kchamuni** – najmladšia rómska dcéra chudobného uhliara (z róm. *khamoro* = slniečko); meno motivované milotou, dobrotou a srdečnosťou postavy; **Loli** – rómska matka (z róm. *lolo, lólo* = červený); meno motivované psychickým napätím a telesnou zmenou na tvári (sčervenanie od zlosti); **Lu'pudi** – krásna rómska žena (z róm. *lulud'i* = kvet, kvetina); meno motivované fyzickou krásou a kladnými charakterovými vlastnosťami postavy (láskavosť, vernosť, pracovitosť, starostlivosť, rozvážnosť, odvaha, statočnosť); **Máta** – rómska matka (z róm. *máto* = opilec, opilý); meno motivované sklonmi postavy k násilníckemu správaniu; **Phuri daj** – stará matka (z róm. *phuri daj* = babička; *phuro, phúro* = starký, starý; *daj* = mama, mater, mať); meno motivované biologickým vekom, životnými skúsenosťami a celkovým pozitívnym vnímaním postavy; **Ráni-Čercheň** – rómska kráľovná (z róm. *raňi* = pani; *čercheň* = hviezda); meno motivované vznešeným spoločenským postavením postavy; **Rupuni** – rómska dcéra (z róm. *rup* = striebro; *rupuno* = strieborný); meno motivované kladnými charakterovými vlastnosťami postavy; **Rupuný** – rómska dcéra (z róm. *rup* = striebro; *rupuno* = strieborný); meno motivované symbolickým vyjadrením speváckeho talentu postavy; **Sani** – chýrna rómska speváčka (z róm. *sani* = štíhlosť; *sano, sáno* = tenký, štíhly); meno motivované fyzickou krásou postavy; **Šejinka** – rómska dievčina (z róm. *šej, šeja* = slobodná dcéra); meno motivované rodinným stavom postavy.

Pri ženských rómskych postavách sme sa iba v jednom prípade stretli s pomenovaním s významom **prezývky**, a to pri postave rómskej matky **Dylyny** (z róm. *dil'ines, diline* = nerozumne); meno motivované nevzdelanosťou postavy, ktorá však vynikala schopnosťou využívať ľudskú hlúposť vo svoj prospech: „Rómovia ju volali Dylyny. Vedeli totiž, prečo bola taká múdra. V každom dome sa povypytovala na to i na ono, na radosti i starosti, pozbierala klebety a dobre si všetko zapamätala. Na každý dom si namaľovala znak griflíkom. Urobila to tak, aby si to nikto nevšimol. A keby ho aj niekto uvidel, tak by jej cigánskemu písmu nerozumel“ (Deti Mesiačika; in: Berky-Luborecký, 1994, s. 5).

Na základe skúmania výskytu vlastných mien rómskych postáv vo vybraných rozprávkach (paramisa) sme dospeli k záveru, že autori D. Banga, J. Berky a E. Lacková ich nevyberali náhodne. Vlastným menom sa usilovali konkretizovať reálne jestvujúce osoby patriace do istej spoločenskej vrstvy (vyššej, strednej, nižšej) a postavy z rómskej

mytológii, pričom ich zobrazovali s kladnými i zápornými vlastnosťami. Zaznamenali sme kategórie vlastných mien mužských a ženských rómskych postáv, a to z **vyššej spoločenskej vrstvy** (mužských kladných postáv: *Raj-Pchúro (Somnakuno), Báro nakch, Rakchlo, Rodo, Raj Marda, Raj Madro, Raj Phaglo, Raj Úcho, Rom, Čačo*; mužských záporných postáv: *Trin*; ženských kladných postáv: *Ráni-Čercheň, Ramina, Ruppá, Sóna, Indra, Kalija, Sita, Ráti, Raj Marda, Rami*), **strednej spoločenskej vrstvy** (mužských kladných postáv: *Brimo*; mužských záporných postáv: *Zlatoš, Čhibalo, Pumaj*), **nižšej spoločenskej vrstvy** (mužských kladných postáv: *Tchúlo Kan (Hrubéucho), Brama, Ruppuno, Šudro, Bakro, Saster, Buroviarko, Purum, Lolo, Khako, Bar, Bengoro, Chuchur, Hemko, Kirnač, Angaruno, Pumaj, Dylino, Čhonóro, God'arev, Sáno, Šúko, Kerekóro, God'arev, Petalo, Trastuno, Šanibáci, Thúlo, Firko, Húro, Pal'áč, Jantúr, Gož'lo, Šont'lo, Khularo, Thulo, Sap, Čiriklo, Baro, Baro, Jag, Charno, Garulo, Lolo, Šukar*; mužských záporných postáv: *Flodo, Hóliko, Melalo, Midu*; ženských kladných postáv: *Zingra, Síňa, Luludi, Káli, Kchamuni, Pumajka, Dyliny, Čhonóri, Nuta, Sára, Róza, Khel, Jaga, Šára, Rupuny, Goma, Phuri daj, Rupuni, Šejinka, Cikni, Šuja, Sani, Sedra, Róza*; ženských záporných postáv: *Máta, Loli*), ako aj **pochádzajúcich z mytológie** (mužských kladných postáv: *Dél, Ričuno, Sap, Vešalos bár (Pán hôr), Dél, Máchuno, Phuvuši, Phuvuši*; ženských kladných postáv: *Kamli, Mačuni, Mačuni dáni, Pánaskeri ráni (Vodná pani), Šuvli*; ženských záporných postáv: *Phuj Pen, Jaguni*).

Z uvedeného prehľadu vlastných mien mužských a ženských postáv (kladných i záporných) vyplýva, že v rómskych rozprávkach (paramisa) prevládali propriá kladných mužských postáv z nižšej spoločenskej vrstvy, čím autori umelecky stvárnili identitu Rómov a ich typické spoločenské postavenie v majoritnej spoločnosti.

Záver

V interpretovaných rómskych rozprávkach (paramisa) od rómskych autorov D. Bangu, J. Berkyho a E. Lackovej sme identifikovali 101 propriálnych pomenovaní mužských a ženských rómskych postáv s výraznou prevahou mužských vlastných mien (65), čo súvisí s fungovaním rómskej rodiny, ktorá patrila do skupiny endogamného rodu (Davidová, 2004, s. 109-110) – tvorilo ju niekoľko základných rodín so špecifickými vzájomnými vzťahmi a hierarchiou nadradenosti a podriadenosti medzi mužom a ženou. Tieto endogamné patriarchálne veľkorodiny sa postupne rozširovali uzatváraním manželstiev s členmi iných kmeňov (exogénnych), v ktorých bol muž tradične pánom ženy, rodiny a všetci ho museli počúvať (patriarchát). Z hľadiska kladného alebo záporného odlíšenia rómskych postáv v rómskych rozprávkach (paramisa) prevažujú propriálne pomenovania kladných postáv (97), z toho mužských (63) a ženských (34), čo vnímame ako súčasť životnej filozofie Rómov, ktorí sami seba najčastejšie vnímajú v pozitívnych obrazoch.

Pri výbere vlastných mien postáv sa u rómskych autorov D. Bangu, J. Berkyho a E. Lackovej prejavila štylistická, ako aj fabulárna príznakovosť. Na základe analyzovaného výskytu proprií sme poukázali na tendenciu autorov odvodzovať vlastné mená postáv od všeobecných podstatných mien z rómskeho jazyka. Súčasne sme pozorovali, že vlastné mená rómskych postáv korešpondujú s jej charakterom, správaním a konaním v literárnom texte. Na základe uvedeného konštatujeme, že tieto propriálne pomenovania rómskych postáv sú príznačné pre svojich nositeľov a zodpovedajú onymickému modelu **nomen omen** (lat. meno znamenie, pomenovanie, ktoré vystihuje jeho nositeľa).

Zoznam bibliografických odkazov

- Banga, D. (1969). *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo.
- Banga, D. (1992). *Paramisa. Antológia rómskej rozprávky*. Bratislava: Vydavateľstvo GOLDPRESS.
- Berky-Luborecký, J. (1994). *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-.
- Cangár, J. (2003). *Ludia z rodiny Rómov/Manuša andar e familia Roma*. Nové Zámky: CROCUS.
- Davidová, E. (2004). *Romano drom. Cesty Romů 1945-1990*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Dvonč, L. a kol. (1991). *Pravidlá slovenského pravopisu*. Bratislava: Veda.
- Hübschmannová, M. (1988). Slovesná tvorba slovenských Romů. Přehled jednotlivých žánrů. *ŠTÚDIE*, 36, 49.
- Jurová, A. (2007). *K otázkam pôvodu a pomenovania Rómov*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV. Dostupné na: <http://www.saske.sk/cas/3-2000/jurova.htm>.
- Lacková, E. (1992). *Rómske rozprávky/Romane paramisi*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo.
- Samko, E., Samko, M. (2006). *Atlas rómskeho jazyka. 1. časť od A-O. (Dialektologicko-frekvenčný slovník na území SR)*. Nitra: UKF, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.
- Samko, E., Samko, M. (2006). *Atlas rómskeho jazyka. 2. časť od P-Z. (Dialektologicko-frekvenčný slovník na území SR)*. Nitra: UKF, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.
- Úradné noviny č. 29. (1940). Bratislava: Predsedníctvo vlády Slovenska.
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál.
- Valo, P. (1994). Paramisi Jána Berkyho. In: J. Berky-Luborecký, *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-.

CZĘŚĆ II.
Z PROBLEMATYKI KSZTAŁCENIA
W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Krystyna MYJAK

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

POTRZEBY DZIECI W OKRESIE PÓŹNEGO DZIECIŃSTWA REALIZOWANE W SZKOLE

Streszczenie

Środowiskiem wspierającym prawidłowy rozwój dziecka w okresie późnego dzieciństwa jest m.in. szkoła, która powinna znać i zaspokajać różnorodne potrzeby swoich wychowanków. W artykule scharakteryzowane zostały cztery kluczowe potrzeby dzieci w tym okresie, a mianowicie potrzeby: bezpieczeństwa, emocjonalnego kontaktu, szacunku i poznawcze. Ponadto przywołane zostały wyniki badań własnych, dotyczące realizacji powyżej wymienionych potrzeb w szkole.

Słowa kluczowe: potrzeby (bezpieczeństwa, emocjonalnego kontaktu, szacunku, poznawcze), okres późnego dzieciństwa, szkoła.

Summary

The environment supporting the proper development of a child in late childhood is i.a. a school that should know and meet the various needs of its pupils. The article describes four key needs of children during this period, namely: security, emotional contact, respect and cognitive needs. Moreover, the results of own research concerning the fulfillment of the above-mentioned needs in school were cited.

Key words: needs (security, emotional contact, respect, cognitive), late childhood, school.

Wprowadzenie

Potrzeby towarzyszą każdemu człowiekowi już od początku istnienia. Stają się naszym sprzymierzeńcem w zmaganiach codzienności. Informują nas o powstałych w naszym organizmie niedoborach, determinują nasze postępowanie, stanowią motywację do podejmowania coraz trudniejszych wyzwań i w konsekwencji osiągania sukcesu.

Zdaniem S. oraz K. Tucholskich, określenie „potrzeba” stosowane jest zamiennie z określeniem „brak czegoś”, „deficyt”, „pragnienie”, „pobudka postępowania”, „tendencja motywacyjna” (2008, s. 305).

Definicję potrzeby jako procesu motywacyjnego w latach 60. XX wieku sporządził H.A. Murray, określając, że potrzeba to „hipotetyczna fizykochemiczna siła, zlokalizowana w mózgu, która organizuje percepcję, napęd do działania oraz inne grupy reakcji w celu zmiany sytuacji niezadowolającej, wywołującej stan napięcia jednostki (1968, s. 12; za: Pufal-Struzik, 2006, s. 112). Z przywołanej definicji wynika, że potrzeby są niemożliwe do zaobserwowania. Zdaniem Murraya, możemy wnioskować o ich istnieniu poprzez obiektywne działanie określonego bodźca, a następnie wystąpienie działania jednostki, którego efektem jest zaspokojenie (Zbróg, 2011, s. 15). Autor ten podkreśla też, że potrzeby nie zawsze są zaspokajane tylko poprzez działanie podmiotu, ale również innych osób. Przykładowo, rzeczą naturalną jest zaspokajanie potrzeb niemowląt przez ich rodziców,

a w kolejnych etapach życia również przez innych ludzi, w tym nauczycieli i rówieśników w szkole. Jeżeli potrzeby są niezaspokojone przez środowisko, stają się dominującymi i pilnymi (Jundził, 2003, s. 16).

Szkoła – jako instytucja oświatowa, zajmująca się kształceniem i wychowaniem m.in. dzieci (Karbowiczek, 2014, s. 246) w okresie późnego dzieciństwa – aby prawidłowo wspierać rozwój swoich wychowanków, musi zatem bazować na ich potrzebach.

1. Zagadnienie potrzeb w literaturze przedmiotu

Wielokrotne rozpatrywanie tematyki potrzeb z różnorodnych perspektyw jest uzasadnione, ponieważ dotyczy ona każdego człowieka, niezależnie od okresu życia, na jakim w danym momencie się znajduje. Potwierdza się to również w opracowaniach kilku autorów, którzy podjęli próbę klasyfikacji potrzeb ludzkich, m.in. H.A. Murray i A. Maslow, których koncepcje przywołam.

H.A. Murray wyróżnił 27 potrzeb psychicznych z ich dokładną charakterystyką (Jundził, 2003, s. 16), wyodrębniając m.in.: potrzebę bezpieczeństwa, stowarzyszenia się, autonomii, porządku, zabawy, doznawania opieki i oparcia, poznawczą, tworzenia, doznawania aprobaty i uznania ze strony innych, osiągnięć (Zbróg, 2011, s. 21). Uważał on, że potrzeby czasem współdziałają ze sobą, lecz innym razem zaspokojenie jednych z nich jest warunkiem zaspokojenia innych.

A. Maslow zaproponował bardziej przejrzysty podział potrzeb ludzkich. Przyjął, że wyodrębnianie poszczególnych potrzeb jest bezcelowe, gdyż brakuje odpowiednich kryteriów podziału, zaś ogromna liczba częściowych potrzeb utrudnia ich wyliczanie (Ibidem, s. 23). Z tego też względu wydzielił on dwie grupy potrzeb:

- potrzeby wynikające z niedoboru, za które uznał potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku;
- potrzeby wzrostu, zawierające potrzeby wiedzy oraz rozumienia, estetyczne, samorealizacji.

Badacz ten wyodrębnił także pięć podstawowych potrzeb, które według niego występują w hierarchii o względnej dominacji. Dominujące są zawsze niezaspokojone potrzeby niższego rzędu, które wpływają na ludzkie zachowanie, blokując pojawienie się innych – bardziej społecznych – celów. Model hierarchii podstawowych potrzeb, zaczynając od najniższego szczebla, prezentuje się następująco:

- potrzeby fizjologiczne (głód, pragnienie, sen, ochrona przed wpływami atmosferycznymi, przyjemne doznania zmysłowe, potrzeby seksualne);
- potrzeba bezpieczeństwa (związane z ochroną przed śmiercią, opieką w chorobie, uszkodzeniem ciała, utratą swojej własności);
- potrzeba przynależności oraz miłości (kontaktu z ludźmi, przynależności do rodziny lub grupy przyjaciół);
- potrzeba szacunku (uznania, osiągania sukcesu, posiadanie prestiżu, sławy, respektu, zyskanie reputacji, dominacji, poczucia ważności);
- potrzeba samorealizacji, zwana też potrzebą samourzeczywistnienia (realizacja życiowych planów oraz marzeń). Potrzeba ta jest charakterystyczna dla osób dorosłych i nie występuje w pełnej postaci u młodzieży, choć pojawia się już w okresie dorastania (Maslow, 2009, s. 62-71).

Za potrzeby wyższego rzędu autor ten uznaje potrzeby: poznawcze (potrzeba wiedzy, poznania, odkrywania, zrozumienia-zaciekawienia, wyjaśniania oraz wglądu), estetyczne (pragnienie piękna, porządku, domykania całości, symetrii, systemu i struktury), samorealizacji (wykorzystywania swoich potencjalności, spełnienia) i transcendencji (wykraczania poza własne ego, aktywności na rzecz innych) (Maslow, 2009, s. 71; Załona, 2020, s. 15). W jego koncepcji przyjmuje się, że potrzeby podstawowe wymagają zaspokojenia jako pierwsze i dopiero wówczas mogą pojawić się potrzeby wyższego stopnia (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 140). Zaspokojenie, o którym tu mowa, nie musi być całkowite, gdyż do uaktywnienia wyższych potrzeb wystarczy stan względnego zaspokojenia. W rzeczywistym świecie, w większości przypadków członków naszego społeczeństwa, wszystkie potrzeby podstawowe są jednocześnie częściowo zaspokojone i częściowo niezaspokojone (Maslow, 2009, s. 78).

Za koncepcję wiodącą dla tej pracy przyjmuję hierarchiczny model potrzeb według A. Masłowa, który w odczuciu Autorki najpełniej oddaje rzeczywisty charakter potrzeb dzieci i ich zaspokajania. Uwzględnia również potrzeby niezwykle istotne w środowisku szkolnym, takie jak potrzeby bezpieczeństwa, emocjonalnego kontaktu (przynależności i miłości), szacunku i poznawczą, które są scharakteryzowane w następnej części artykułu.

2. O wybranych potrzebach dzieci w okresie późnego dzieciństwa zaspokajanych w szkole

Późne dzieciństwo, którego ramy sięgają od 6.-7. do 10.-12. roku życia, to czas szczególnie dla dziecka, ponieważ właśnie wtedy przekracza ono granicę przedszkola i wkracza w progi szkoły. Wydarzenie to jest związane z wieloma zmianami doświadczanymi przez pierwszoklasistę. Jego podstawową formę aktywności, którą w wieku przedszkolnym była zabawa, zastępuje nauka, jako główny stymulator rozwoju umysłowego. Zmieniają się oczekiwania wobec dziecka. W klasie szkolnej nauczyciel wymaga większej niż dotychczas dyscypliny, a sytuacja szkolna powoduje pojawienie się nowych obowiązków, takich jak:

zdoływanie wiedzy szkolnej na odpowiednim poziomie, co stanowi dla dziecka swoisty rodzaj ciężkiej pracy; wstawanie i wychodzenie do szkoły o ściśle określonej godzinie; wykonywanie prac, przewidzianych przez program szkolny; stosowanie się do regulaminu szkolnego; ograniczenie czasu przeznaczanego na wypoczynek i zabawę w domu i z rówieśnikami (Jundziłł, 2003, s. 47).

Wyzwania, przed którymi staje dziecko, powodują stopniowe ujawnianie się kolejnych potrzeb psychicznych.

Zdaniem M. Stańczak, „do uruchomienia potrzeb psychicznych konieczne jest wystąpienie faktu rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami albo przyzwyczajeniami, a rzeczywistością” (2009, s. 63). W sytuacji szkolnej takie niespodziewane dla ucznia wydarzenia to zazwyczaj: otrzymanie złej oceny, krytyka ze strony nauczyciela lub też rówieśników, niedobrze wykonane zadanie, niepoprawne stosunki z innymi ludźmi.

Brak wspomnianej rozbieżności też może być bodźcem pobudzającym potrzeby, gdyż powoduje on nudę oraz nielubianą przez dzieci monotonię, co z kolei zachęca do samodzielnych poszukiwań. Efektem tego ma być zapewnienie sobie stanu pobudzenia, niezbędnego do prawidłowego funkcjonowania (Ibidem). Powinno się jednak rozważyć,

co może wynikać z tych indywidualnych dziecięcych prób zapobiegania rutynie. Nieświadomość różnorodnych zagrożeń, w tym tych czyhających w cyberprzestrzeni, która w dzisiejszych czasach najczęściej służy do wypełniania wolnego czasu, może być dla dziecka zębna.

Z tego też względu środowisko szkolne, które w tym okresie wspólnie z rodziną odpowiada za realizację potrzeb dzieci, musi być wyczulone na kwestię prowadzenia systematycznej diagnozy swoich wychowanków. Umiejętność ich rozpoznawania może okazać się pomocna w pełnym zrozumieniu procesów wychowawczych i dodatkowo wpłynąć na wypełnianie funkcji nauczyciela. Zaspokajanie oraz wzbogacanie potrzeb dzieci w szkole, także przy ich aktywnym udziale, może stać się istotnym elementem oddziaływań wychowawczych (Jundziłł, 2003, s. 7). To właśnie potrzeby dziecka wytyczają cele wychowawcze w szkole, a ich właściwe rozpoznanie pomaga w pełnym zrozumieniu procesów wychowawczych (Ciechomska, Ciechomski, 2016, s. 15). Bez znajomości potrzeb swoich wychowanków szkoła nie mogłaby prawidłowo funkcjonować.

W związku z powyższym, niniejszy podrozdział ujmuje potrzeby dzieci w okresie późnego dzieciństwa, uaktywniające się w szkole. Z uwagi na ich różnorodność i mnogość, są to tylko wybrane z nich. Pierwszorzędnymi potrzebami na tym etapie rozwoju, według M. Ciechomskiej i M. Ciechomskiego, są potrzeby wpływające na rozwój dziecka i jego funkcjonowanie (Ibidem, s. 19). Autorka postanowiła zatem poddać analizie potrzeby emocjonalnego kontaktu oraz bezpieczeństwa, należące do potrzeb wyróżnionych przez powyższych teoretyków, pod uwagę biorąc także potrzeby szacunku i poznawczą.

Potrzeba bezpieczeństwa

Potrzeba bezpieczeństwa to jedna z pierwszych (z potrzebami fizjologicznymi) potrzeb ujawniających się w życiu człowieka tuż po narodzinach. Na początku przejawia się unikaniem wszystkiego, co budzi lęk, a wraz ze wzrostem świadomości, uciekaniem od tego, co wywołuje cierpienie, ból czy śmierć. Dziecko nie jest w stanie samodzielnie zapewnić sobie bezpieczeństwa, dlatego za zaspokajanie tej potrzeby odpowiedzialne są osoby bliskie, które w razie trudności bądź niepowodzeń służą pomocą (Tucholska, Tucholska, 2008, s. 397). W klasie szkolnej tymi osobami powinni być nauczyciele. Wzbudzając zaufanie swoich uczniów, winni zachęcać ich do informowania o bieżących sukcesach bądź trudnościach.

Potrzeba bezpieczeństwa jest związana z czymś więcej niż tylko zabezpieczeniem przed zagrożeniem fizycznym. U dzieci wyraża się potrzebą stabilności, przewidywalności, niezawodnej ochrony i opieki (Ibidem). E. Jundziłł sądzi, że może występować również jako potrzeba przynależności do pewnej grupy społecznej, a jej realizacja wpływa na eliminację lęków: przed rozpadem rodziny, odrzuceniem czy samotnością. Rozpoczęcie nauki w szkole jest dla dziecka szczególnym wyzwaniem, gdyż niesie za sobą szereg zmian. Pierwszą jest wkroczenie w zupełnie nowe, nieznanne mu dotąd środowisko, które odtąd wspólnie z rodziną będzie realizatorem potrzeby bezpieczeństwa. Drugą są nowe obowiązki, odbijające się cieniem na codziennym życiu dziecka – od tego momentu jest ono zmuszone wstawać o określonej godzinie, wychodzić do szkoły, wykonywać prace przewidziane przez program nauczania, stosować się do regulaminu szkolnego, dobrze opanować wiadomości i umiejętności. Rodzice, którzy w tym okresie powinni darzyć swoje dzieci szczególnym wsparciem, dostarczać niezbędnych informacji, a zwłaszcza niwelować ich lęk, niejednokrotnie sami stają się jego źródłem (Jundziłł, 2003, s. 27).

Frustracja potrzeby bezpieczeństwa wywołuje u dziecka lęk i strach, odbierane jako oznaki istniejącego już niebezpieczeństwa lub jako sygnał zbliżającego się zagrożenia (Laurman-Jarząbek, Mazur, Szpinger, 2014, s. 209). W szkole lęki te budzi nauczyciel, który często krzyczy, wszystko ocenia, jest niesprawiedliwy i niedostępny, a także koledzy okazujący złośliwość, sprawiający ból czy nawet nieprzyjmujący do swojej grupy (Jundziłł, 2003, s. 47-48). Wielokrotne doświadczanie zagrożenia i nasilanie potrzeby bezpieczeństwa ogranicza aktywność dziecka, tym samym hamując jego rozwój. Częściej jest to sytuacja samego oczekiwania na domniemane niebezpieczeństwo niż rzeczywiste działanie szkodliwych czynników (Matczak, 2003, s. 201).

W sposób naturalny z potrzebą bezpieczeństwa konsoliduje się potrzeba bliskiego związku, inaczej zwana potrzebą emocjonalnego kontaktu.

Potrzeba emocjonalnego kontaktu

Potrzeba emocjonalnego kontaktu w wieku wczesnoszkolnym nie traci na znaczeniu. Nadal istotny jest kontakt emocjonalny z rodziną, ale coraz ważniejszy staje się kontakt z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej i rówieśnikami w szkole. Sytuacja szkolna, będąca dla dziecka nowością, sprawia, że poszukuje ono innych dorosłych, którzy w pewnym stopniu zastąpią rodzica i staną się „drugoplanowym” obiektem przywiązania, zapewniając mu bezpieczeństwo i emocjonalną więź (Ciechomska, Ciechomski, 2016, s. 21).

Potrzeba ta ma odzwierciedlenie w trwałym, pozytywnym stosunku uczuciowym dziecka w kontaktach z innymi osobami z najbliższego otoczenia, jak też w nawiązywaniu bliższych relacji z grupą rówieśniczą, która sprzyja wspólnej zabawie lub współpracy zadaniowej (Zacłona, 2020, s. 18). Kontakt emocjonalny w okresie niemowlęctwa zaspokajany przez kontakt fizycznym z matką (czy zastępującą ją osobą), teraz przybiera inną formę niż cielesna, za pomocą której odbiera się i przekazuje emocje. Jest to m.in. mimika czy słowne przejawy uczuć (Matczak, 2003, s. 198).

Poczucie bycia niechcianym, izolowanym lub też odtrąconym przez nauczyciela bądź rówieśników wywołuje u dziecka szereg negatywnych następstw w postaci apatii, zamykania się w sobie, unikania kontaktów z kolegami, niepewności, niepokoju, zaburzeń snu, odżywiania, bólów głowy, brzucha, lęków nocnych, tików i wielu innych (Ibidem). Kiedy po rozpoczęciu nauki w szkole któryś z tych symptomów staje się zauważalny w zachowaniu dziecka, jest to sygnał alarmowy dla rodziców i nauczycieli do podjęcia odpowiednich środków zapewniających dziecku zaspokojenie potrzeb emocjonalnych na odpowiednim poziomie. W przeciwnym razie grozi to frustracją i traumą, „a dziecko odczuwające złość i zniechęcenie wykształca szkodliwe schematy i niezdrowe style radzenia sobie z owymi schematami (które są zgodne z jego temperamentem)” (Louis, Louis McDonald, 2019, s. 34).

Potrzeba szacunku

Współczesne społeczeństwo posiada potrzeby stałej, wysokiej samooceny, szacunku dla siebie, poczucia własnej wartości i poważania ze strony innych. A. Maslow dzieli je zatem na dwie podgrupy. Pierwsza z nich zawiera pragnienie mocy, osiągnięć, kompetencji, mistrzostwa i fachowości, pewności siebie w kontaktach ze światem oraz niezależności i wolności. Druga składa się z tego, co można nazwać pragnieniem dobrej opinii czy prestiżu (definiując je jako poważanie czy szacunek ze strony innych), statusu, sławy oraz chwały, dominacji i uznania, zainteresowania, znaczenia, godności czy docenienia (Maslow, 2009, s. 70).

Zaspokojenie potrzeby szacunku przejawia się u dzieci wzrostem poczucia pewności siebie. Zyskują one także świadomość własnej wartości, siły, zdolności i kompetencji (Ibidem). Poczucie kompetencji powoduje u ucznia odczuwanie własnej efektywności w środowisku szkolnym i sensu podejmowanych działań, wpływając też na zainteresowanie własną aktywnością, otwartość na nowe doświadczenia i chęć do uczenia się nowych rzeczy (Wojtowicz, 2014, s. 29).

Jak można przypuszczać, udaremnienie zaspokojenia tych potrzeb powoduje uczucie niższości, słabości i bezradności, które będzie miało wydzźwięk w zniechęceniu do podejmowania wszelkich aktywności przez ucznia w szkole, powstanie tendencji kompensacyjnych lub wywoła nadmierne przeżywanie zaistniałej sytuacji i przesadną samokrytykę (Maslow, 2009 s. 70).

Opieranie poczucia własnej wartości na opiniach innych, zamiast na rzeczywistych umiejętnościach, kompetencji i zdolności do wykonywania zadań, to dla dzieci w okresie późnego dzieciństwa nadal duże zagrożenie, gdyż przywiązują one ogromną wagę do sądów wydawanych na ich temat. Ważne jest zatem, aby zwiększać świadomość uczniów w zakresie konsekwencji płynących z nierzetelnego oceniania drugiej osoby.

Potrzeba poznawcza

Uznawana za jedną z najistotniejszych potrzeb w życiu człowieka, potrzeba poznawcza warunkuje jego aktywne funkcjonowanie w świecie. H.A. Murray nazywał ją potrzebą rozumienia, uważając, że jest ona związana z tendencją do analizowania doświadczenia, abstrahowania, analizy pojęć, ujmowania stosunków, dokonywania syntezy oraz sprawdzania. Jej cechy charakterystyczne stanowi przede wszystkim skłonność do zadawania pytań, analizowania zdarzeń oraz wyciągania z nich wniosków, a co więcej – zainteresowanie teoriami. Wyraża się poczuciem ciekawości oraz zainteresowania (Murray, 1938; za: Stańczak, 2009, s. 69).

A. Maslow pośród potrzeb poznawczych wyróżnia potrzeby wiedzy i rozumienia, ujawniające się już w późnym niemowlęctwie. Autor ten stwierdza, że w tym okresie oraz w okresie dzieciństwa mogą być one silniejsze niż w kolejnych etapach rozwoju człowieka, ponieważ w tym czasie są one jeszcze spontaniczne i wynikają z dziecięcej ciekawości (Maslow, 2009, s. 74).

U dzieci w okresie późnego dzieciństwa potrzeby poznawcze w większości wyrażają się w tzw. „wieku pytań”. Okres ten obejmuje wiek przedszkolny oraz znaczną część młodszego wieku szkolnego, a w niektórych przypadkach jego całość, dlatego zachodzi w nim wiele zmian w funkcjonowaniu dziecka (Stańczyk, 2009, s. 72).

Z uwagi na główne zainteresowanie w tej pracy okresem późnego dzieciństwa, opis wieku przedszkolnego zostanie pominięty.

Jak już wspomniano, dominującą aktywnością dziecka staje się nauka szkolna. Jej pierwsze lata skupione są wokół nabycia i doskonalenia umiejętności czytania oraz pisania, które dają dzieciom szersze możliwości poznawcze. Książki i czasopisma stają się dla nich źródłem wiedzy i informacji, a także wspomagają rozwój zainteresowań. Poznawanie świata jest możliwe dla dziecka również dzięki rozwojowi jego myślenia, które w tym okresie stopniowo przybiera postać obrazowo-oglądową. Wiek 9-10 lat to moment, kiedy dziecko zaczyna operować symbolem. Pierwszą samodzielną czynnością poznawczą staje się myślenie pojęciowe, pojawiające się ok. 11. roku życia (Ibidem, s. 72-73).

„Wiek pytań” przejawia się u dziecka w ilości i natężeniu zadawanych pytań, służących zaspokojeniu ich ciekawości poznawczej. Wzmocnienie potrzeb poznawczych następuje, kiedy dziecko uzyskuje satysfakcjonujące je odpowiedzi, co daje szansę na zwiększenie ich intensywności oraz zakresu. Starsze dzieci szukają zaspokojenia tych potrzeb w kontaktach z wytworami kultury, takimi jak książka, muzyka czy też film. Powstałe w ich wyniku zainteresowania motywują do udziału w różnorodnych formach działalności kulturalnej. Nieodpowiednia stymulacja rozwoju potrzeb poznawczych prowadzi do zwężenia podejmowanych przez dzieci form aktywności oraz niedostatku treści wewnętrznych doznań (Tucholska, Tucholska, 2008, s. 401).

Zaspokojenie impulsów poznawczych powoduje zadowolenie, a także poczucie osiągnięcia celu, zaś frustracja, według Masłowa, prowadzi do konsekwencji o charakterze psychopatologicznym, objawiając się w utracie chęci do życia, znudzeniu, niechęci do siebie, ogólnym zahamowaniu funkcji organizmu, spadku poziomu życia intelektualnego i upodobań (Maslow, 2009, s.74).

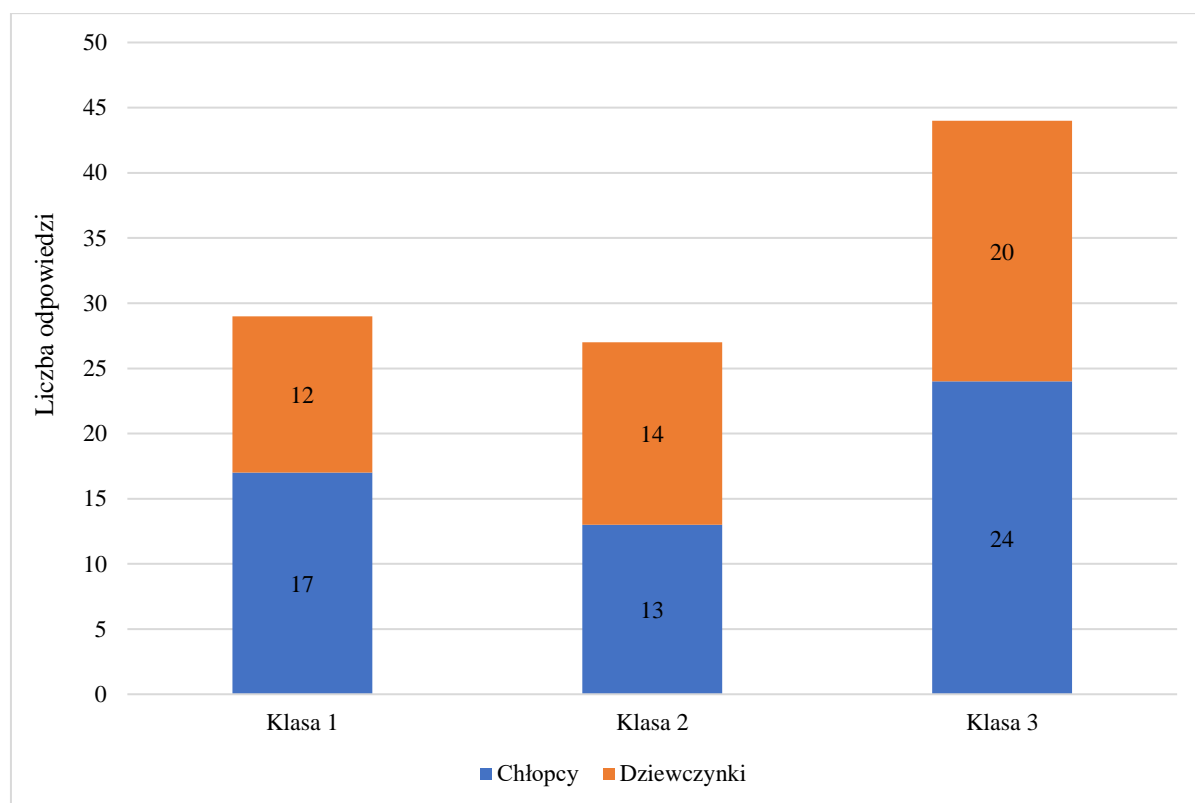
Jak zatem widać, badania nad potrzebami podkreślają wagę zaspokajania potrzeb, których deprawacja, szczególnie u dzieci, ma liczne negatywne konsekwencje, odbijające się na ich prawidłowym rozwoju i funkcjonowaniu w życiu codziennym. W przypadku małych dzieci ważne jest w pierwszej kolejności zaspokajanie ich potrzeb psychicznych (Ciechomska, Ciechomski, 2016, s. 18). Z punktu widzenia szkoły niezwykle wartościową niosą ze sobą potrzeby poznawcze uczniów, za których realizację współodpowiedzialny jest nauczyciel.

3. Koncepcja metodologiczna badań własnych

Projektowanie badań własnych obejmuje wiele etapów, wśród których ważne jest określenie problematyki badań. Niniejsze opracowanie stanowi odniesienie do problemu, który brzmi: *Jakie potrzeby dzieci w okresie późnego dzieciństwa są zaspokajane w szkole?*

Rzetelne przygotowanie do badań opiera się kolejno na doborze metod i technik umożliwiających zbieranie danych faktograficznych. Odbywało się ono wiosną roku 2022. Za najbardziej zasadną, biorąc pod uwagę grupę badawczą, którą stanowiło 100 dzieci w okresie późnego dzieciństwa, uznałam metodę sondażu, którą uszczegółowiłam o technikę sondażu z zastosowaniem wywiadu indywidualnego, skategoryzowanego. Wywiad podzieliłam na dwie części. Pierwsza została oparta o metodę projekcyjną, a dokładniej rzecz ujmując – wykorzystałam techniki werbalne, polegające na kończeniu zdań. Zastosowałam dwa takie zdania, co miało na celu wyłonienie potrzeb odczuwanych przez dziecko w szkole oraz potrzeb niezaspokojonych w całości lub w jakimś obszarze. Drugą część stanowiły stwierdzenia określające zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa, emocjonalnego kontaktu, szacunku i poznawczych dzieci w szkole.

Rysunek 1 prezentuje zróżnicowanie grupy badanych dzieci pod względem płci i klas, do których uczęszczały.



Rysunek 1. Płeć badanych dzieci w okresie późnego dzieciństwa i klasy, do których uczęszczały (N=100).

Źródło: badania własne.

W badaniach uczestniczyło 100 dzieci w okresie późnego dzieciństwa. Próba badawcza – złożona z uczniów na poziomie edukacji wczesnoszkolnej – była zróżnicowana pod względem płci, klas oraz liczebności klas, do których uczęszczali. W badaniach udział wzięło 30 uczniów klas I, 27 klas II, a także 43 klas III, a w tym 46 dziewczynek i 54 chłopców.

Wywiady były przeprowadzane głównie na terenie dwóch wiejskich szkół podstawowych: w Bereście i Powroźniku, znajdujących się w Małopolsce.

4. Analiza wyników badań własnych

Czynnikiem determinującym aktywność jednostki są jej potrzeby, co oznacza, że potrzeby ucznia decydują o jego funkcjonowaniu w środowisku szkolnym. Aby móc rozważyć realizację potrzeb dzieci w szkole, trzeba zatem rozpocząć od ich rozpoznania. Do tego celu postanowiłam wykorzystać wywiad indywidualny skierowany do uczniów klas I-III, uszczegółowiony o technikę zdań niedokończonych. Z uwagi na mnogość potrzeb występujących u dzieci w okresie późnego dzieciństwa, wybrałam cztery podstawowe, które według mnie szkoła powinna zaspokajać w pierwszej kolejności: bezpieczeństwa, emocjonalnego kontaktu, szacunku i poznawcze.

Pierwszą potrzebą poddaną badaniu była potrzeba bezpieczeństwa, ponieważ – zgodnie z teorią Masłowa – jest ona podstawą do zaspokojenia potrzeb psychicznych człowieka. Frustracja, będąca konsekwencją jej niezaspokojenia, może prowadzić do zablokowania pojawiania się potrzeb wyższych. Tabela 1 obrazuje występowanie tej potrzeby u dzieci w okresie późnego dzieciństwa w szkole.

Tabela 1

Potrzeba bezpieczeństwa u dzieci w okresie późnego dzieciństwa w szkole (N=100)

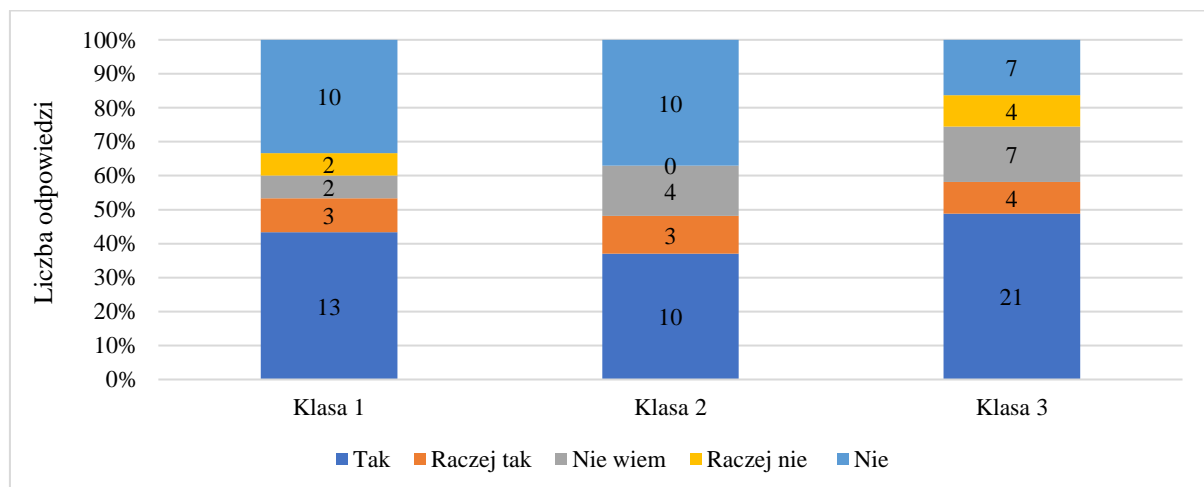
Lp.	Stwierdzenie	Procent odpowiedzi*				
		Tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Nie
1.	W szkole czuję się dobrze.	93	7	0	0	0
2.	Wstydę się (boję się) rozmawiać z Panią o moich sprawach.	14	16	3	7	60
3.	Mogę bez obaw powiedzieć Pani, co mi się w szkole nie podoba.	44	10	13	6	27
4.	Lubię chodzić do szkoły.	81	9	0	6	4
5.	Boję się złej oceny.	43	9	0	10	38
6.	Inni uczniowie mi dokuczają, przezywają mnie.	4	8	0	28	60
7.	Pani pomoże mi zawsze, gdy będę potrzebował/a pomocy.	87	7	3	2	1
Liczba udzielonych odpowiedzi		366	66	19	59	190

* procenty liczę od liczby dzieci, które wzięły udział w badaniach – 100

Źródło: badania własne.

Łączna liczba udzielonych przez badane dzieci odpowiedzi odnoszących się do potrzeby bezpieczeństwa wyniosła 700. Szkoła daje dzieciom względne poczucie bezpieczeństwa, co stwierdzają badani uczniowie, określając swoje samopoczucie na przynajmniej raczej dobre. Ponad 80% z nich lubi chodzić do szkoły i czuje, że może liczyć na pomoc ze strony swojej wychowawczynie, z którą 60% uczniów nie wstydzi się rozmawiać o swoich sprawach. Większość badanych dzieci (60%) nie doświadczyło agresji ze strony innych uczniów. Są jednak dwie szkolne sfery, budzące u niektórych uczniów niepewność i dyskomfort – jedna odnosi się do swobody wyrażania swoich poglądów na temat szkoły, w której uwidacznia się również najwyższy procent uczniów niepewnych (13%), a druga do kwestia oceniania, budzącego strach u ponad połowy badanych uczniów.

Ze względu na największą rozbieżność stanowisk rozmówców dotyczących stwierdzenia 3. („Mogę bez obaw powiedzieć Pani, co mi się w szkole nie podoba”), postanowiłam pogrupować podane przez nich odpowiedzi według ich klasy i sprawdzić, czy są one zależne od etapu edukacji wczesnoszkolnej, na którym znajduje się dziecko. Założyłam, że uczniowie zaczynający edukację w szkole mogą jeszcze nie mieć pełnego zaufania do swojej nauczycielki.



Rysunek 2. Możliwość powiedzenia Pani tego, co się dziecku w szkole nie podoba, a klasa, do której uczęszcza (N=100).

Źródło: badania własne.

Jak można zaobserwować na rysunku 2, zebrane dane nie pozwalają jasno określić, czy występuje zależność pomiędzy odczuwanym przez uczniów zaufaniem do swojej nauczycielki a klasą, do której uczęszczają. W klasach I i II widoczna jest porównywalna liczba uczniów, którzy uważają, że mogą powiedzieć pani, co im się w szkole nie podoba, do tych mających przeciwne zdanie na ten temat. W klasach III większość udzielonych odpowiedzi jest z kolei twierdząca (21), a zaledwie 7 odpowiedzi stanowią zaprzeczenia.

Kolejną analizowaną potrzebą dzieci w okresie późnego dzieciństwa, przejawianą w środowisku szkolnym, była potrzeba emocjonalnego kontaktu, co obrazuje tabela 2.

Tabela 2

Potrzeba emocjonalnego kontaktu u dzieci w okresie późnego dzieciństwa w szkole (N=100)

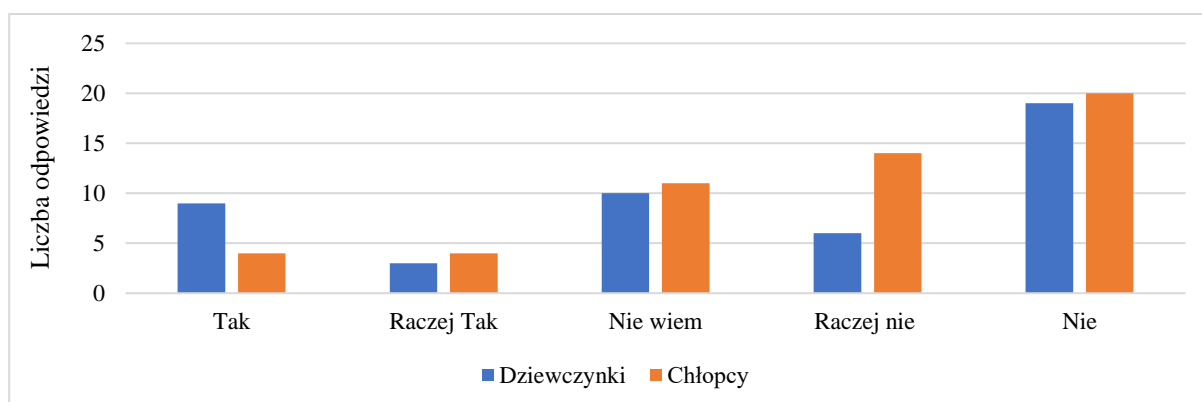
Lp.	Stwierdzenie	Procent odpowiedzi*				
		Tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Nie
1.	Mam w klasie ulubionego/ną kolegę/koleżankę.	97	0	0	0	3
2.	Czuję się lubiana/y w swojej klasie.	73	14	9	4	0
3.	Często nie mam z kim porozmawiać na przerwie.	16	6	1	14	63
4.	Lubię bawić się z moimi kolegami/koleżankami z klasy.	99	1	0	0	0
5.	Pani ma dla mnie czas, gdy chcę jej coś opowiedzieć.	61	16	10	6	7
6.	Pani interesuje się mną, moją sytuacją w domu.	13	7	21	20	39
Liczba udzielonych odpowiedzi		359	44	41	44	112

* procenty liczę od liczby dzieci, które wzięły udział w badaniach – 100

Źródło: badania własne.

Łączna liczba udzielonych przez badane dzieci odpowiedzi odnoszących się do potrzeby bezpieczeństwa wyniosła 600. Prawie wszystkie dzieci (99%) zaspokajają potrzebę emocjonalnego kontaktu podczas zabaw z rówieśnikami z klasy. Zdecydowana większość osób (97%) nawiązuje w swojej klasie bliższe relacje z wybranymi uczniami. Dość wysoki odsetek badanych (73%) ma poczucie bycia lubianym w swojej klasie. Już jednak w odniesieniu do nauczyciela odsetek uczniów zadowolonych z nawiązywanych relacji maleje. Nieco ponad 60% uczniów klas I-III twierdzi, że nauczycielka zawsze znajduje dla nich czas, kiedy chcą jej o czymś opowiedzieć, zaś tylko 13% rozmówców jest przekonanych o zainteresowaniu nauczycielki ich sytuacją w domu.

Odpowiedzi badanych dzieci dotyczące przejawianego przez nauczycielkę zainteresowania uczniem i jego sytuacją w domu były najbardziej zróżnicowane, więc odniosłam je do zmiennej niezależnej: płeć dziecka, co zostało ukazane na rysunku 3.



Rysunek 3. Zainteresowanie nauczyciela sytuacją badanych dzieci w domu (N=100).

Źródło: badania własne.

Respondenci (48), niezależnie od płci, nie są przekonani w kwestii zainteresowania nauczycielki ich sytuacją w domu. Prawie tyle samo dziewczynek (19), ilu chłopców (20) zdecydowanie temu zaprzecza. Spośród nielicznych potwierdzających je odpowiedzi (13) dominują spostrzeżenia dziewczynek (9).

Przechodząc do potrzeby szacunku, należy w tym miejscu podkreślić, że była ona rozpatrywana, biorąc pod uwagę zachowanie nauczyciela oraz rówieśników względem ucznia, jak również poczucie własnej wartości badanego dziecka. Szczegółowe dane zaprezentowane są w tabeli 3.

Tabela 3

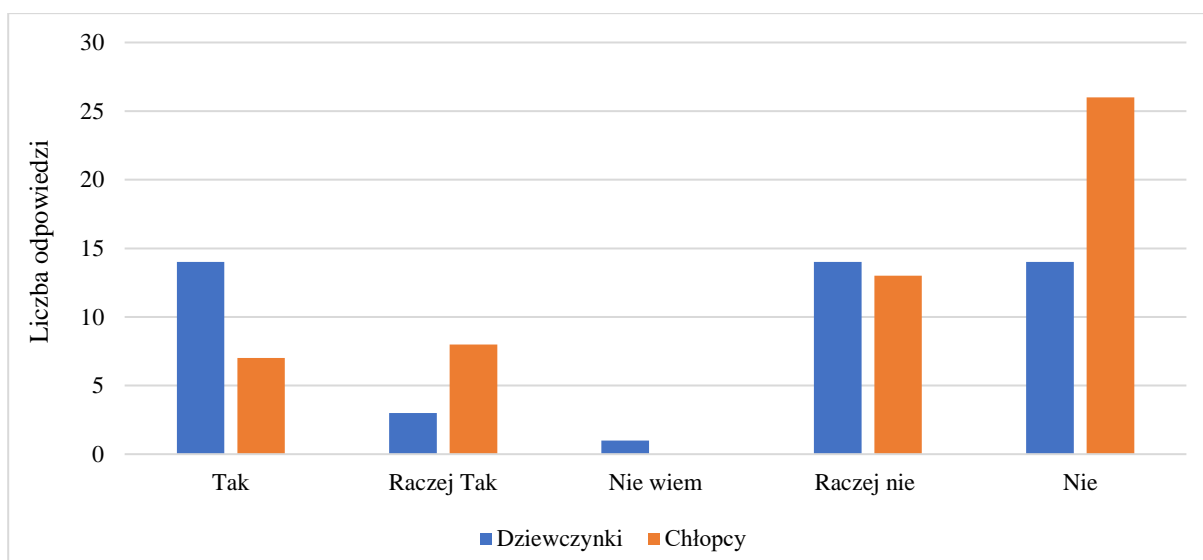
Potrzeba szacunku przejawiana przez dzieci w okresie późnego dzieciństwa w szkole (N=100)

Lp.	Stwierdzenie	Procent odpowiedzi*				
		Tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Nie
1.	Czasami uczymy się na lekcji tego, co zaproponowały dzieci.	21	11	1	27	40
2.	Moi nauczyciele są dla mnie dobrzy i mili.	90	6	1	3	0
3.	Nauczyciele czasami mają zły humor i krzyczą bez powodu.	1	5	1	27	66
4.	Koledzy/koleżanki wyśmiewają mnie.	1	3	0	13	83
5.	Pan/i szanuje moje zdanie w sprawach dotyczących mnie i klasy.	71	7	10	7	5
6.	Moi koledzy/koleżanki są koleżeńscy, pomagają mi, pożyczają przybory szkolne.	90	7	0	3	0
7.	Jestem dobrą/ym uczennicą/uczniem.	74	13	10	3	0
Liczba udzielonych odpowiedzi		348	52	23	83	194

* procenty liczę od liczby dzieci, które wzięły udział w badaniach – 100

Źródło: badania własne.

Łączna liczba udzielonych przez badane dzieci odpowiedzi odnoszących się do potrzeby szacunku wyniosła 700. Z badań wynika, że nauczyciele i rówieśnicy obdarzają badanych uczniów szacunkiem. Nauczyciele są dla 90% z nich, ogólnie stwierdzając, dobrzy oraz mili, a koledzy/koleżanki z klasy są koleżeńscy, pomagają im i dzielą się potrzebnymi w szkole przyborami. Wysokie poczucie własnej wartości przejawia 74% badanych, którzy bez wahania potrafią przyznać, że są dobrymi uczniami. Badane dzieci wydają się nie być poważane przez swoich nauczycieli w momencie decydowania o podejmowanych w trakcie zajęć aktywnościach. Potwierdzają to sformułowania typu: „Czasami uczymy się na lekcji tego, co zaproponowały dzieci”, które podczas wywiadu budziło w dzieciach wiele emocji. Pojawiały się nawet opinie świadczące o ich przekonaniu, że to nie one o tym decydują, np. „My przecież nie możemy decydować”. Chcąc ustalić, czy podobne stanowisko wyrażają zarówno dziewczynki, jak i chłopcy, zebrane dane zestawiałam ze zmienną niezależną: płeć, co obrazuje rysunek 4.



Rysunek 4. Decyzyjność badanych dzieci odnosząca się do podejmowanych w trakcie lekcji aktywności (N=100).

Źródło: badania własne.

Pośród osób potwierdzających, że czasami mogą decydować o tym, czego chcą się uczyć, przeważają dziewczynki (14) i jest ich dwukrotnie więcej niż chłopców. Z drugiej strony zaprzeczający temu stwierdzeniu to w większości chłopcy (26/40). Być może wskazuje to na rzadziej uwzględnianą przez prowadzących zajęcia nauczycieli opinię chłopców.

Badając potrzeby dzieci w środowisku szkolnym, nie mogłam pominąć potrzeb poznawczych, których zaspokojenie prezentuje tabela 4.

Tabela 4

Potrzeby poznawcze przejawiane przez dzieci w okresie późnego dzieciństwa w szkole (N=100)

Lp.	Odpowiedzi	Procent odpowiedzi*				
		Tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Nie
1.	Lekcje są interesujące.	90	7	0	2	1
2.	W szkole są ciekawe zajęcia dodatkowe.	98	1	0	1	0
3.	W szkole nauczyłem/am się i dowiedziałem/am wielu rzeczy.	98	1	0	1	0
4.	Nauczyciele chętnie odpowiadają na pytania dotyczące moich zainteresowań.	70	8	13	3	6
5.	W szkole mogę korzystać z komputera.	24	8	3	45	20
6.	W bibliotece jest wiele ciekawych książek.	94	3	1	1	1
Liczba udzielonych odpowiedzi		474	28	17	53	28

* procenty liczę od liczby dzieci, które wzięły udział w badaniach – 100

Źródło: badania własne.

Łączna liczba udzielonych przez badane dzieci odpowiedzi odnoszących się do potrzeb poznawczych wyniosła 600. Realizacja potrzeb poznawczych w szkołach jest zadowalająca, o czym informuje 98% uczniów, którzy dostrzegli, że dzięki szkole nauczyli się i dowiedzieli wielu ciekawych rzeczy. Uczniowie uważają też, że zajęcia lekcyjne są interesujące (90% odpowiedzi), a dostępne w placówkach zajęcia dodatkowe są ciekawe (98% odpowiedzi). Biblioteki szkolne mają bogate zasoby literatury przeznaczonej dla

młodszych uczniów, które wzbudzają ciekawość poznawczą u 94% badanych dzieci. Nieco mniej – 70% – respondentów uważa, że nauczyciele chętnie odpowiadają na pytania dotyczące ich zainteresowań. Z wszystkich badanych uczniów wyodrębni się 65% osób, które twierdzą, że w szkole nie mogą lub raczej nie mogą korzystać z komputera.

Dopełnieniem zaprezentowanego materiału ilościowego są sformułowane przez badane dzieci dokończenia zdań, obrazujące, do jakich obszarów szkoły uczniowie podchodzą pozytywnie, a co według nich wymaga zmiany. Pokazały one sfery prawidłowej realizacji potrzeb uczniów oraz te, w których istnieją jakieś braki. Ze względu na wielość skonstruowanych przez uczniów zdań przywołane zostaną tylko niektóre wypowiedzi, obrazujące stanowisko większości badanych dzieci, a także takie, które uważam za najbardziej wartościowe w odniesieniu do odczuwanych przez nich potrzeb.

Analizując zebrany materiał jakościowy odnoszący się do ujawniających się preferencji dzieci w szkole, zauważyłam, że ponad 50% osób w tym miejscu wymienia konkretny przedmiot: „W szkole lubię wuef” lub przedmioty: „W szkole lubię matematykę, wuef, informatykę, polski”. Sytuacja ta jest zaskakująca, mając na uwadze realizowane na tym etapie kształcenie zintegrowane. Najczęściej przywoływanym przez uczniów przedmiotem jest wychowanie fizyczne, które pojawia się zarówno w wypowiedziach dziewczynek, jak również chłopców. Badani uczniowie klas I-III odnosili się też do podejmowanych aktywności, np. „W szkole lubię grać w piłkę, akcje pomocy, bo lubię pomagać, że mogę dowiedzieć się wiele ciekawych rzeczy o świecie i o ludziach” (chłopiec, klasa III), „W szkole lubię grać w gry planszowe, wuef, plastykę, informatykę, angielski, religię i chodzić do biblioteki” (dziewczynka, klasa II). W ponad 70% wypowiedzi dzieci pojawiło się stwierdzenie dotyczące sposobu realizowania potrzeby emocjonalnego kontaktu: „spotykać się oraz rozmawiać z koleżankami i bawić się z koleżankami” (dziewczynka, klasa II), „lubię bawić się z kolegami” (chłopiec, klasa III), „uczyć się z naszą Panią” (dziewczynka, klasa I). Ponad 60% wypowiedzi uczniów klas I-III zawiera stwierdzenie „bawić się”, które zostało odniesione nie tylko do rówieśników, ale również do konkretnych zajęć (np. „bawić się na wuefie”). W mojej opinii wątek ten zasługuje na szczególną uwagę, gdyż pokazuje, jak sprawić, żeby zajęcia były atrakcyjne dla ich uczestników. Nauka powinna kojarzyć się uczniom z zabawą, co z pewnością może pobudzić ich motywację wewnętrzną oraz ciekawość poznawczą. Najbardziej budujące wypowiedzi należą do sześciu dziewczynek, które sygnalizują, że ich potrzeby pojawiające się w środowisku szkolnym są w pełni zaspokojone. Oto przykłady dokończeń zdań: [w szkole lubię]: „uczyć się, naszą Panią, pisać w zeszytach, całą szkołę” (klasa I); „wszystkich w klasie, wszystkie lekcje i przerwy” (klasa III), „Wszystko lubię, że Pani jest bardzo fajna” (klasa I). Najbardziej niespodziewane zdanie wypowiedziane przez uczennicę klasy II brzmiało następująco: „Najbardziej lubię, kiedy pan od angielskiego robi kartkówki lub sprawdziany lub też, jak ksiądz mówi, żebyśmy pisali w zeszytach”, co potwierdza fakt, że wybrane dziedziny pomagają dzieciom zaspokajać potrzebę szacunku, dają im poczucie kompetencji.

Rozpatrując potrzeby badanych uczniów, ujawniające się w dokończeniu zdania „Chciałbym/Chciałabym, żeby w szkole...”, można zauważyć, że są to zazwyczaj potrzeby indywidualne, związane z przejawianymi przez dzieci zainteresowaniami. Rozmówcy informują, że chcieliby, żeby: „informatyka była częściej” (dziewczynka, klasa I), „religia trwała dłużej, żebyśmy częściej mogli korzystać z komputera” (chłopiec, klasa III), „była pracownia plastyczna, w której lepimy i malujemy” (dziewczynka, klasa II), „na muzyce

grać na instrumentach” (chłopiec, klasa III), „były lekcje, jak stworzyć jakąś grę” (chłopiec, klasa I). Przytoczone wypowiedzi pokazują, że realia szkoły nie zaspokajają potrzeb poznawczych wszystkich uczniów. To nie jedyne stwierdzenia, ujawniające odczuwane przez dzieci pragnienia. Badani uczniowie wspominają również o bibliotece, która według nich powinna być większa, a tym samym wyposażona w więcej ciekawych książek lub po prostu częściej otwarta. Kilku uczniów alarmuje, że szkoła nie daje im możliwości rozwoju. Za przykład posłuży wypowiedź dziewczynki z klasy II, która jedyne, czego chce, to „żeby lekcje i zadania były trudniejsze”. Co więcej uwidacznia się duża potrzeba szacunku i uznania wśród badanych dzieci w okresie późnego dzieciństwa. Według nich szkoły powinny organizować więcej konkursów lub innych wydarzeń („szkolne mam talent”), na których można pochwalić się swoją wiedzą i umiejętnościami. Niektórzy stwierdzili też, że podczas zajęć nie mogą podejmować nawet najprostszych decyzji (nie mogą rysować tego, co chcą). Kilka dziewczynek wskazuje, że chciałyby móc siedzieć z koleżankami w ławce, z czego można wnioskować, że z jakichś niewiadomych przyczyn zostały zaburzone ich potrzeby szacunku, emocjonalnego kontaktu, a przez pogorszenie samopoczucia nawet potrzeba bezpieczeństwa. Wnioski wysnute w poprzednim akapicie znajdują uzasadnienie w wypowiedziach takich, jak te: „Chciałbym, żeby w szkole było mniej nauki, więcej zabawy”, „Chciałbym, żeby przerwy były dłuższe”, „Chciałbym, żeby było mniej lekcji” (klasa III), które pokazują, że proces kształcenia powinien być tak zorganizowany, by dzieci nie były przytłoczone nadmiarem obowiązków, a mogły czerpać z nauki przyjemność.

Jak zatem widać, w szkole 93% badanych dzieci czuje się dobrze, 87% jest przekonanych, że zawsze mogą liczyć na pomoc swojej nauczycielki, a 81% deklaruje, że lubi chodzić do szkoły, co wskazuje na to, że ich potrzeba bezpieczeństwa jest zaspokojona. Odnosząc się do potrzeby emocjonalnego kontaktu, można stwierdzić, że wszyscy badani uczniowie zaspokajają ją głównie przez zabawy z rówieśnikami. Jedynie 61% osób czuje się wysłuchane przez swoją panią. Potrzeba szacunku 90% badanych dzieci jest prawidłowo zaspokojona dzięki dobrym i miłym nauczycielom, jak również koleżeńskim rówieśnikom. Wysokie poczucie własnej wartości wyraża się jednak tylko u 74% badanych dzieci, które potrafią potwierdzić stwierdzenie: „Jestem dobrą/ym uczennicą/ucniem”. Według mnie specyfika potrzeb poznawczych skłania bardziej do wnioskowania ich realizacji czy nawet nasilenia niż zaspokojenia przez szkołę. Szkoła powinna bowiem pobudzać ciekawość poznawczą uczniów i przez to motywować do samokształcenia. Potrzeby poznawcze aż 98% badanych dzieci są zatem realizowane dzięki ciekawym zajęciom dodatkowym organizowanym w szkole. Tyle samo badanych dzieci stwierdza, że w szkole nauczyło się i dowiedziało wielu ciekawych rzeczy. Niewiele mniej, ponieważ 90% uczniów, uznaje zajęcia organizowane w systemie klasowo-lekcyjnym za interesujące.

Podsumowanie

Zebrane dane faktograficzne pozwoliły mi stwierdzić, że potrzeby bezpieczeństwa, emocjonalnego kontaktu, szacunku i poznawcze w odniesieniu do większości badanych dzieci w okresie późnego dzieciństwa są prawidłowo zaspokajane. W przypadku potrzeb bezpieczeństwa świadczy o tym przede wszystkim dobre samopoczucie dzieci w szkole, zaufanie do swojej nauczycielki i deklaracje większości badanych uczniów, którzy twierdzą, że lubią chodzić do szkoły. Potrzeby emocjonalnego kontaktu realizowane są przede wszystkim w relacjach z rówieśnikami, z którymi wszyscy badani lubią się bawić.

Dużo mniej dzieci, ponieważ nieco ponad 60%, zaspokaja je przez rozmowy ze swoją nauczycielką. Mimo wszystko dzieci czują się szanowane przez swoich nauczycieli oraz rówieśników, którzy są dla nich mili i służą im pomocą. Wysokie poczucie własnej wartości przejawia ponad 70% badanych. Potrzeby poznawcze dzieci są równie dobrze realizowane, o czym informuje większość uczniów, zadowolonych z interesujących lekcji, a także dostępnych w szkole zajęć dodatkowych, dzięki którym uczą się wielu ciekawych rzeczy. Można zatem uznać, że potrzeby bezpieczeństwa i poznawcze w szkole zaspokaja ponad 90% uczniów i podobnie jest w przypadku potrzeby szacunku, zaspokajanej również przez 90% dzieci. Dzięki klasowym kolegom i koleżankom wszystkie badane dzieci zaspokajają potrzebę emocjonalnego kontaktu.

Bibliografia

- Ciechomska, M., Ciechomski, M. (2016). Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: E. Śmiechowska-Petrova (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekt rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych* (s. 13-41). Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Jundziłł, E. (2003). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Karbowniczek, J. (2014). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo Erica Polski Instytut Wydawniczy.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Laurman-Jarząbek, E., Mazur, E., Szpinger, M. (2014). *Bezpieczeństwo w szkole w opinii uczniów i rodziców – komunikat z badań*. Raporty z badań SPI(17). Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/279166743_Bezpieczenstwo_w_szkole_w_opinii_uczniow_i_rodzicow_-_komunikat_z_badan.
- Louis, J.P., Louis McDonald, K. (2019). *Potrzeby emocjonalne dziecka. Praktyczny poradnik dla rodziców i specjalistów*. Tłum. A. Cioch. Sopot: GWP.
- Maslow, A. (2009). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pufal-Struzik, I. (2006). *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*. Kielce: Wydawnictwo Wszechnica Świętokrzyska.
- Stańczak, M. (2009). *Zaspokojenie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Tucholska, S., Tucholska, K. (2008). Psychologia potrzeb czyli co dziecku trzeba do szczęścia? W: E. Słowińska, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec (red.), *Dziecko. Studium interdyscyplinarne* (s. 395-349). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wojtowicz, E. (2014). Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji. *Kwartalnik Naukowy*, 3(19), 29-37.
- Załona, Z. (2020). Potrzeby dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W: J. Jachimowicz, Z. Załona (red.), *Potrzeby dzieciństwa. Wokół wybranych teoretyczno-praktycznych zagadnień współczesnej edukacji* (s. 10-21). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zbróg, Z. (2011). *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zuzana FEČIKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

ÚČINNOSŤ INTERVENCIE V OBLASTI PRVEJ POMOCI PRE ŽIAKOV 2. ROČNÍKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY PROSTREDNÍCTVOM REALIZOVANÉHO KURZU „MLADÝ ZÁCHRANÁR“

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na potrebu rozvíjania vedomostí a zručností žiakov na primárnom stupni vzdelávania v prvej pomoci. Vzdelávanie v uvedenej oblasti považujeme za podstatné a významné. Konkrétne sa zameriavame na vplyv realizovaného kurzu „Mladý záchranár“ určený pre žiakov 2. ročníka základnej školy na úroveň ich vedomostí. Porovnávame úroveň vedomostí pred intervenciou a následne po nej so zameraním na postupy prvej pomoci v zdravie a život ohrozujúcich situáciách. V príspevku prezentujeme aj názory žiakov 2. ročníka základnej školy na význam vzdelávania prvej pomoci a ich vlastné hodnotiace stanovisko k absolvovanému kurzu „Mladý záchranár“.

Kľúčové slová: zdravie, výchova k zdraviu, prvá pomoc, žiaci mladšieho školského veku.

Abstract

The purpose of the focus is to point out the need to develop knowledge and skills of students at the primary stage of education in the field of first aid. We consider education in this area to be essential and significant. Specifically, we focus on the impact of the implemented course "Young Rescuer" designed for junior school aged pupils in the 2nd year of primary education on the level of their knowledge. We compare the level of knowledge before and after the intervention, focusing on those first aid procedures in health and life-threatening situations. In the article we also present the opinions of junior school aged pupils of 2nd year primary education on the importance of first aid education and their own evaluation opinion on the completed course "Young Rescuer".

Key words: health, health education, first aid, junior school aged pupils.

Úvod

Prvá pomoc je na primárnom stupni vzdelávania integrovaná v najvyššej miere v rámci oblasti Výchovy k zdraviu, ktorá sa prelína jednotlivými vyučovacími predmetmi. V súčasnosti sa výchova k zdraviu dostáva čoraz viac do popredia s cieľom chrániť a podporovať zdravie človeka. Liba (2016, s. 18) definuje výchovu k zdraviu ako proces „osvojenia zodpovedajúceho penza informácií, poznatkov, vedomostí, zručností, návykov, spôsobilostí, princípov a kreovania názorov, postojov, záujmov a hodnotových noriem zameraných na identifikovanie sa s hodnotami zdravia a na interiorizáciu zásad zdravého životného štýlu.“ Cieľom má byť uvedomenie si hodnoty zdravia a snaha podporovať a chrániť ho. Zdravie vnímame ako stav, keď je „človek subjektívne bez problémov a objektívne bez lekárskeho nálezu“ (Liba, 2016, s. 12). Holčík (2004) konštatuje, že zdravie by sme nemali považovať za protipól choroby a Ondruš (2014) dopĺňa, že zdravie by nemalo byť cieľom nášho života, ale jeho zdrojom.

1. Vzdelávanie v oblasti prvej pomoci ako súčasť výchovy k zdraviu pre žiakov mladšieho školského veku v súčinnosti s realizovaným kurzom „Mladý záchranár“

Na základe uvedeného je dôležité, aby bola výchova k zdraviu integrovaná a efektívne realizovaná už na primárnom stupni vzdelávania. Jej neoddeliteľnou súčasťou je vzdelávanie v oblasti prvej pomoci, ktorú definujeme ako „súbor jednoduchých a účelných opatrení, ktoré slúžia na bezprostrednú pomoc pri náhlom ohrození života alebo postihnutí zdravia alebo úraze a ktoré môžu byť poskytnuté kdekoľvek a kedykoľvek aj bez potreby špeciálneho vybavenia“ (Pištejová, Kraus, 2017, s. 5). Ako uvádza Malá, Peřan (2016) vzdelávanie prvej pomoci je podceňované v školskom systéme a rovnako tiež v celoživotnom vzdelávaní sa jedinca. Máme za to, že vzdelávanie prvej pomoci si vyžaduje predovšetkým praktický, dlhodobejší a komplexnejší charakter so zreteľom na zaujímavé prirovnanie vzdelávania v uvedenej oblasti k učeniu sa na bicykli alebo na hudobný nástroj (Dobiáš, 2017).

V súvislosti s potrebou vzdelávania v oblasti prvej pomoci sme realizovali kurz „Mladý záchranár“ určený žiakom 2. ročníka základnej školy, ktorý bol predovšetkým praktického charakteru. Naším cieľom bolo žiakom vysvetliť význam poskytnutia prvej pomoci v kritickej život a zdravie ohrozujúcej situácii, ukázať jednotlivé postupy prvej pomoci a umožniť žiakom, aby získané poznatky aplikovali do praktických činností. Zároveň sme našu intervenciu podporili aplikovaním uvedenej oblasti aj do ďalších častí výchovno vzdelávacieho procesu a to konkrétne do Výtvarnej výchovy a Hudobnej výchovy. Snažili sme sa o pútavosť a atraktivitu našej intervencie, čo sa nám podarilo aj vďaka autentickému záchranárskemu oblečeniu a reálnym ukážkam obsahu lekárničky. Zamerali sme aj na využívanie informačno – komunikačných technológií, v našom prípade to boli edukatívne videá „Baštrng“.

Cieľom našej intervencie bolo zameranie sa na tie ktoré oblasti prvej pomoci a to resuscitáciu, obštrukciu dýchacích ciest, zlomeniny, niektoré krvácavé stavy, uštipnutie, obsah lekárničky a telefónne čísla na rýchlu zdravotnú službu.

Intervencia bola systematicky rozdelená do viacerých blokov, ktoré uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1

Obsahové zameranie kurzu „Mladý záchranár“

výtvarné zameranie	tvorba informačných plagátov prvej pomoci a odznakov Mladého záchranára
hudobné zameranie	nácvik a spev piesne o význame prvej pomoci (vlastný text)
vychádzka do okolia školy	bezpečnosť na chodníku/ceste/ihrisku a možné riziká
demonštrácia obsahu lekárničky	trojrohá šatka, pruban, škrtidlo, gázy, náplaste, sterilné krytie, obvazy, ovínadlo, očná kompresia, lekárske nožnice, pinzeta, sterilné rukavice, dezinfekčný prostriedok
modelový príbeh	nami rozprávaný modelový príbeh zranenej Karolíny a jej priateľov
praktický nácvik poskytovania prvej pomoci v jednotlivých situáciách prepojený s modelovým príbehom o Karolíne	okruhy: krvácanie, zlomenina a jej fixácia, dusenie sa, zotavovacia poloha, resuscitácia pomôcky: figurína, obvazy, trojrohá šatka, drevený konárik na zafixovanie končatiny, sterilná gáza
informačno – komunikačné technológie	zábavno-edukatívne videá Baštrng

Zdroj: vlastné spracovanie.

Pri praktickom nácviku poskytovania prvej pomoci mal každý žiak k dispozícii figurínu, obvazy, gázu, trojrohú šatku, drevené konáriky. Okrem práce s figurínou si žiaci mohli vyskúšať jednotlivé postupy prvej pomoci aj reálne vo dvojiciach za nášho neustáleho dohľadu a kontroly.

Pred našou intervenciou sme žiakom administrovali vstupný test – pretest a po absolvovaní kurzu s časovým rozstupom 2 týždňov sme im zadali postest – záverečný test. Otázky v teste svojim obsahom implikovali zameranie našej intervencie.

Po kurze „Mladý záchranár“ sme žiakom zadali dotazník zisťujúci ich názory na vzdelávanie v oblasti prvej pomoci a ich subjektívne hodnotenie realizovanej intervencie.

2. Prieskum

Cieľ prieskumu

Zistiť, analyzovať a vyhodnotiť vplyv intervenovaného kurzu „Mladý záchranár“ na vedomostnú úroveň žiakov 2. ročníka základnej školy prostredníctvom vedomostného testu. Zistiť názory a postoje žiakov na realizovaný kurz a vzdelávanie v oblasti prvej pomoci.

Prieskumná metóda

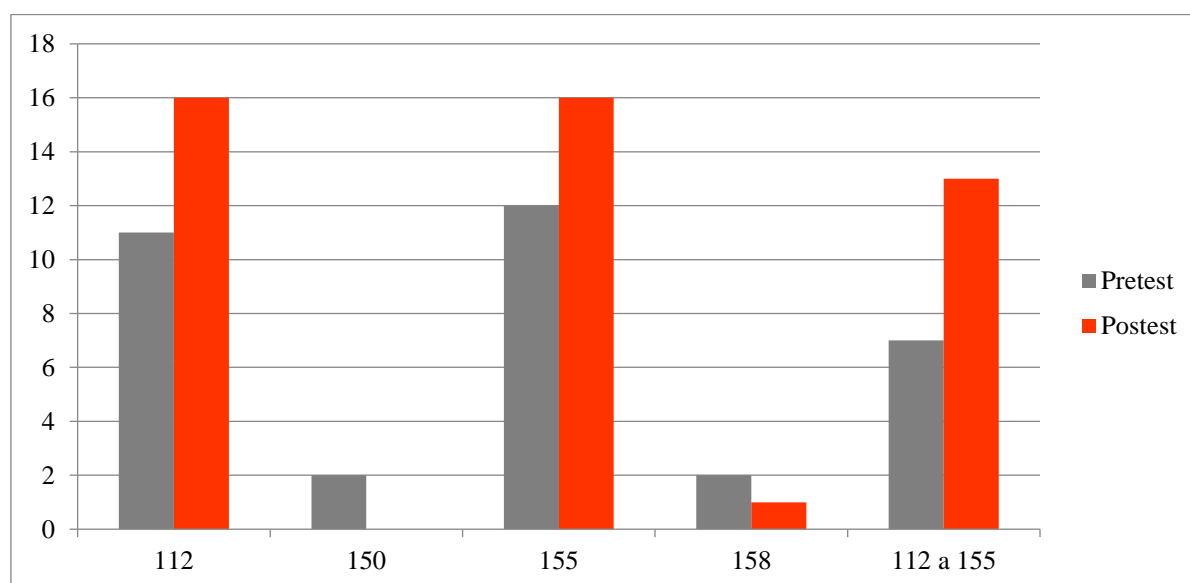
Vedomostný test (pretest, postest) vlastnej konštrukcie pozostával z 9 testových položiek s výberom odpovedí a na doplnenie. Pološtrukturovaný dotazník vlastnej konštrukcie pozostával z troch zatvorených dichotomických položiek a jednej otvorenej položky.

Prieskumná vzorka

Nášho prieskumu sa zúčastnilo 19 žiakov 2. ročníka základnej školy v Prešovskom kraji, ktorí absolvovali celý kurz „Mladý záchranár“ na konci šk. roka 2020/2021.

Interpretácia výsledkov prieskumu

Otázka 1 Aké je telefónne číslo na záchranárov?

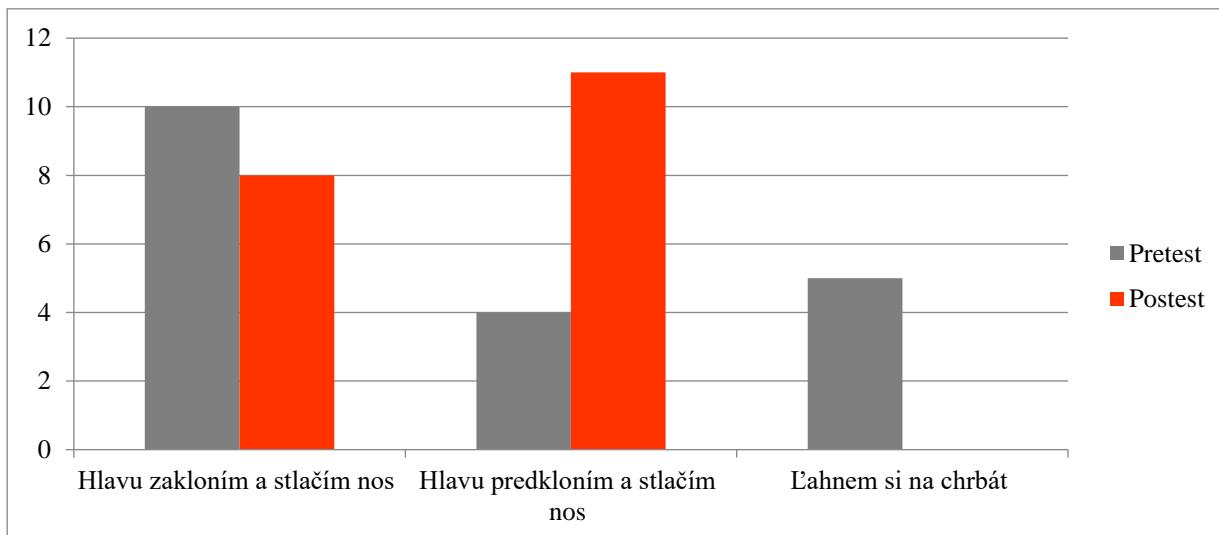


Graf 1. Vedomosti žiakov o telefónnych číslach na rýchlu zdravotnú pomoc.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Na základe Grafu 1 je zrejmé, že žiaci v posteste uvádzali správne odpovede vo vyššej miere v porovnaní s pretestom a to aj vo vzťahu k dvojici čísel – 112 a 155, ktoré sú obidve správne. V preteste túto možnosť uviedli 7 žiaci (37%), pričom v porovnaní s postestom to bolo 13 žiakov (68%). Rovnako tiež v posteste iba jeden žiak uviedol nesprávnu možnosť a to číslo 158.

Otázka 2 Čo urobím, keď mi začne krváčať z nosa?

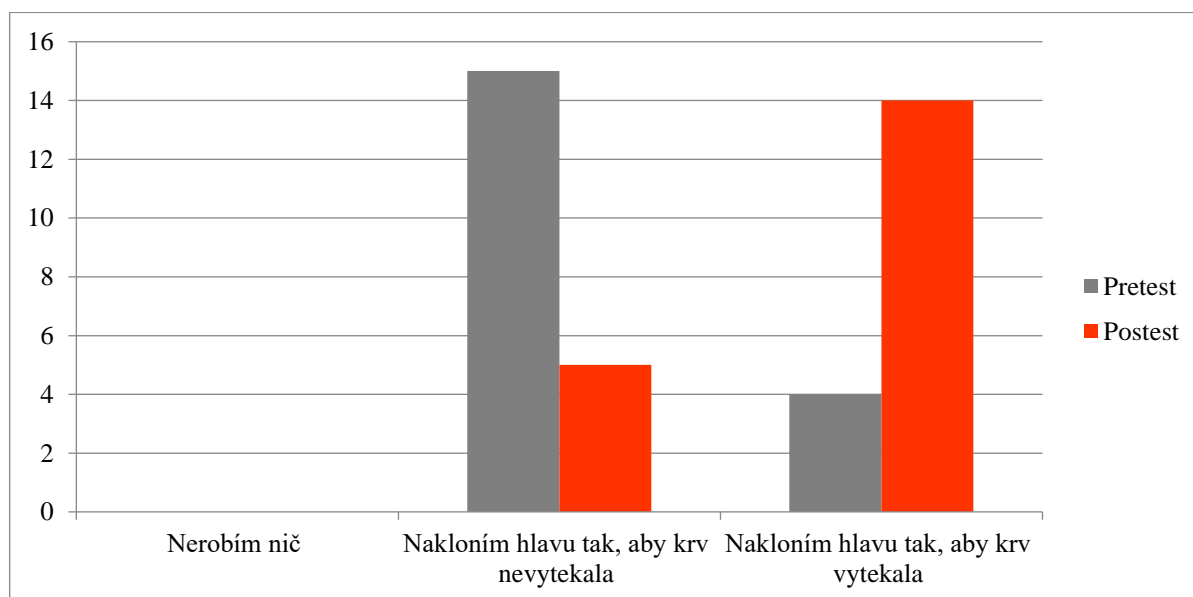


Graf 2. Vedomosti žiakov o postupe prvej pomoci pri krváčaní z nosa.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Pri otázke týkajúcej sa správneho postupu prvej pomoci pri krváčaní z nosa správnu odpoveď a to, že hlavu predkloníme a stlačíme si nos, uviedli v preteste 4 žiaci (21%) a v posteste 11 žiaci (58%), čo považujeme za pozitívny nárast v správnosti odpovedí.

Otázka 3 Čo urobím, keď mi začne krváčať z ucha?

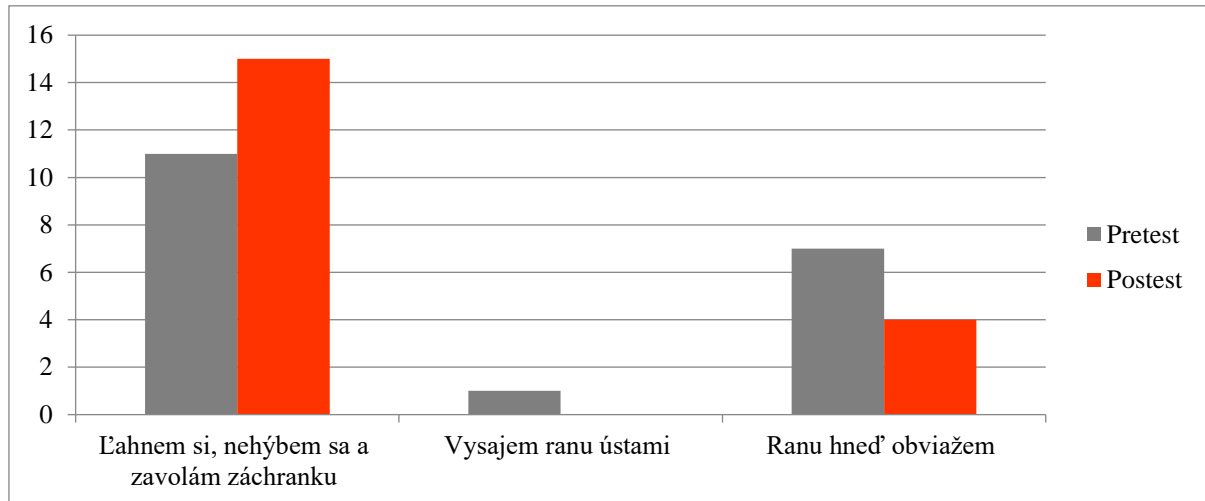


Graf 3. Vedomosti žiakov o postupe prvej pomoci pri krváčaní z ucha.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Podobne ako pri predchádzajúcej otázke sme sa pýtali na správny postup prvej pomoci pri krvácaní z ucha. Správnu odpoveď a to, že hlavu nakloním tak, aby krv vytekala, v preteste označili 4 žiaci (21%) a v posteste s výrazným nárastom 14 žiaci (74%). Za pozitívnu informáciu považujeme, že ani v preteste, rovnako ani v posteste, žiaden žiak neoznačil možnosť, že v takejto situácii nevykonávame žiadne kroky prvej pomoci.

Otázka 4 Čo urobím, keď ma uštipne had?

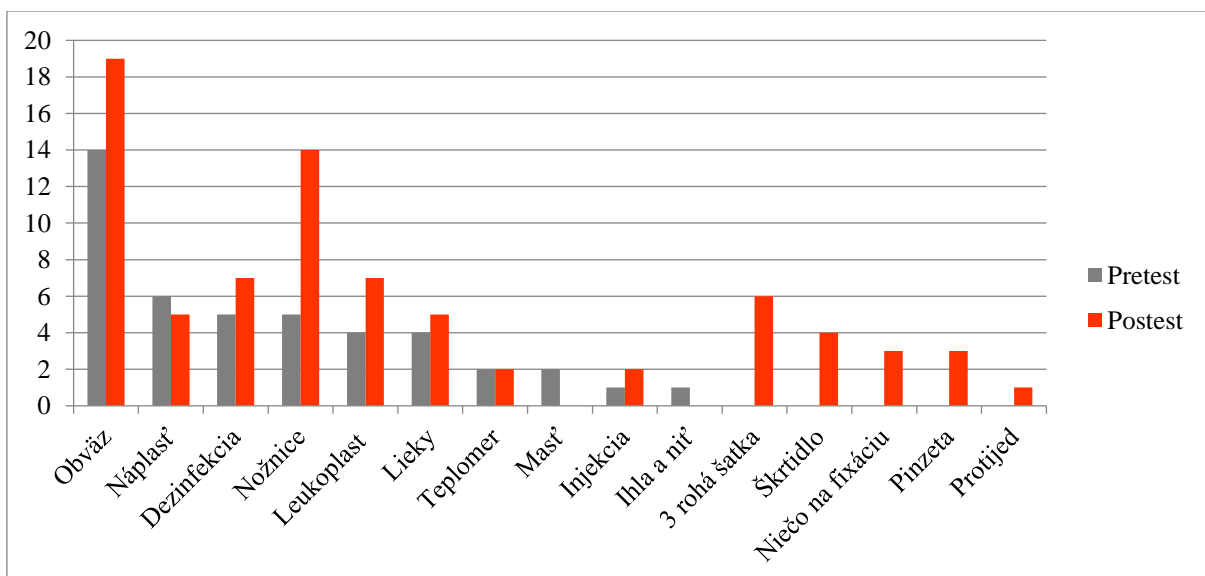


Graf 4. Vedomosti žiakov o postupe prvej pomoci pri uštipnutí hadom.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Graf 4 poukazuje na odpovede žiakov pri otázke pýtajúcej sa na postup prvej pomoci pri uštipnutí hadom. Správnu odpoveď: ľahnem si, nehýbem sa a zavolám záchranku, v preteste označilo 11 žiakov (58%) a v posteste 15 žiakov (79%). Pri porovnaní výsledkov je povzbudivé, že 58% žiakov z našej vzorky vedeli správnosť postupu v uvedenej situácii ešte pred našou intervenciou.

Otázka 5 Čo sa nachádza v školskej lekárničke?

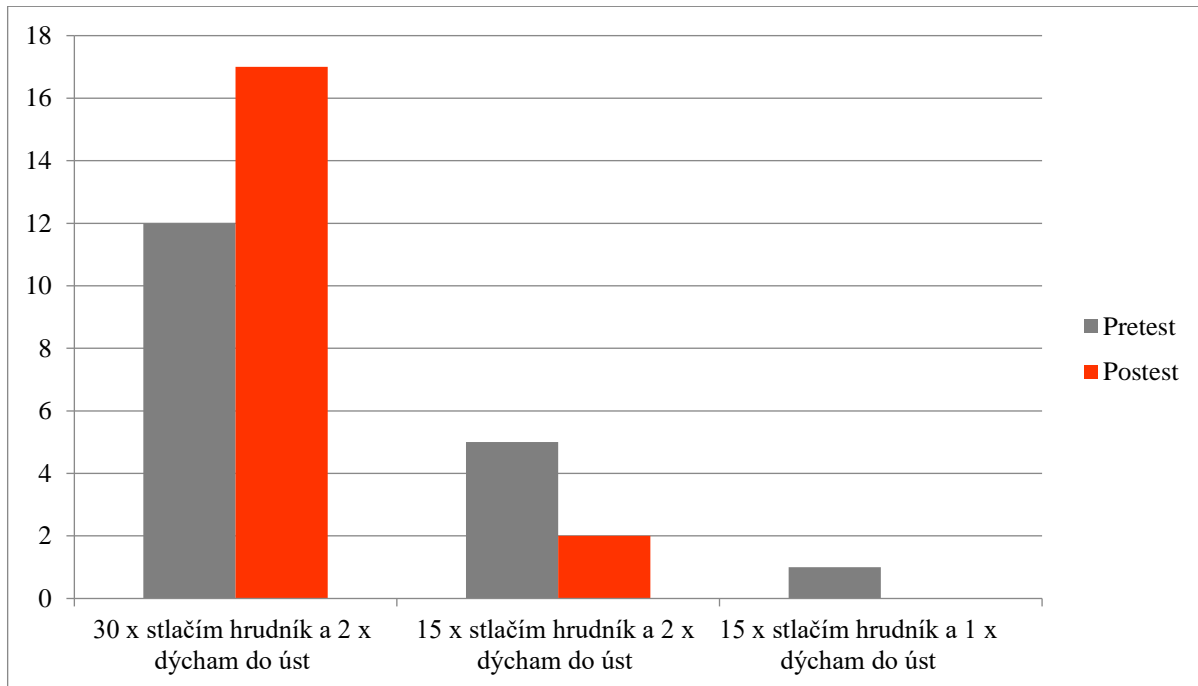


Graf 5. Vedomosti žiakov o obsahu školskej lekárničky.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Z grafu 5 je zřejmé, že informovanost' žiakov o obsahu jednotlivých částí lekárničky vzrástla po kurze prvej pomoci v porovnaní s výsledkami pred našou intervenciou. V posteste žiaci uvádzajú aj trojrohú šatku (32%) a škrtidlo (21%), nakoľko spomenuté odpovede v preteste neuviedol ani jeden žiak.

Otázka 6 Ak dospelý človek odpadne a nedýcha, tak:

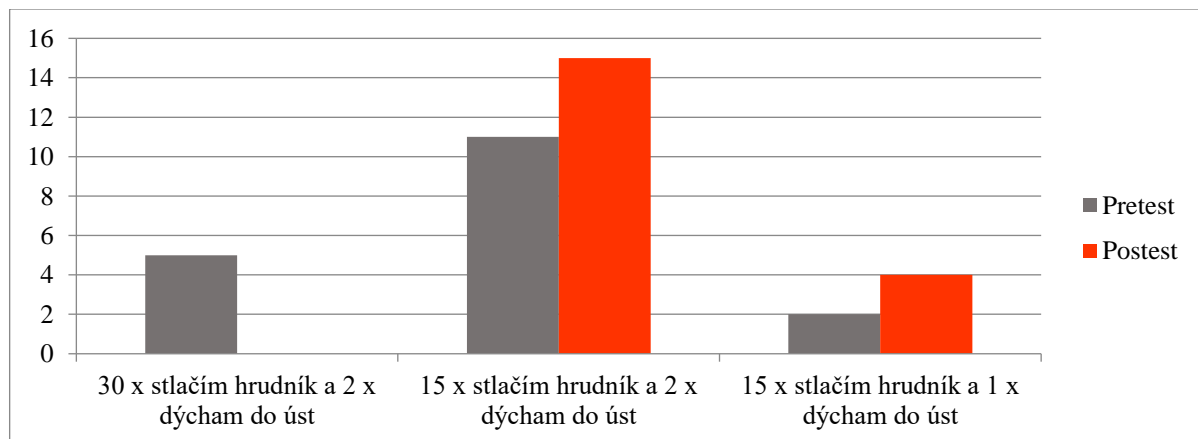


Graf 6. Vedomosti žiakov o resuscitácii dospelého.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Správnu odpoveď pri otázke zameranej na resuscitáciu dospelého a to možnosť 30 x stlačím hrudník a 2 x dýcham do úst, uviedlo v preteste 12 žiakov (63%) a v posteste 17 žiakov (90%). V uvedenej otázke sme sa okrem resuscitácie u dospelého zamerali aj na oživovanie u dieťaťa.

Ak dieťa odpadne a nedýcha, tak:



Graf 7. Vedomosti žiakov o resuscitácii dieťaťa.

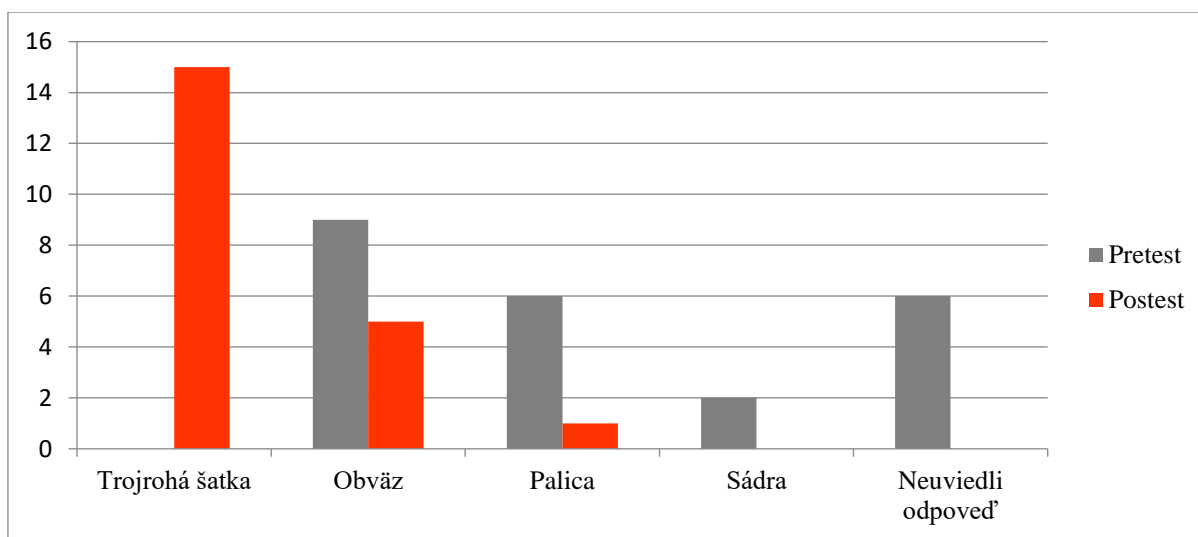
Zdroj: vlastné spracovanie.

Správnu odpoveď pri otázke zameranej na resuscitáciu dieťaťa a to možnosť 15 x stlačím hrudník a 2 x dýcham do úst, uviedlo v preteste 11 žiakov (58%) a v posteste 15 žiakov (79%).

Pri zhodnotení výsledkov uvedených v Grafe 6-7 je značné, že praktický a zážitkový charakter výučby prvej pomoci má veľký význam.

Nasledujúce otázky vedomostného testu 7-8 boli na doplnenie.

Otázka 7 Ak si môj kamarát zlomí ruku, tak na jej spevnenie použijem:

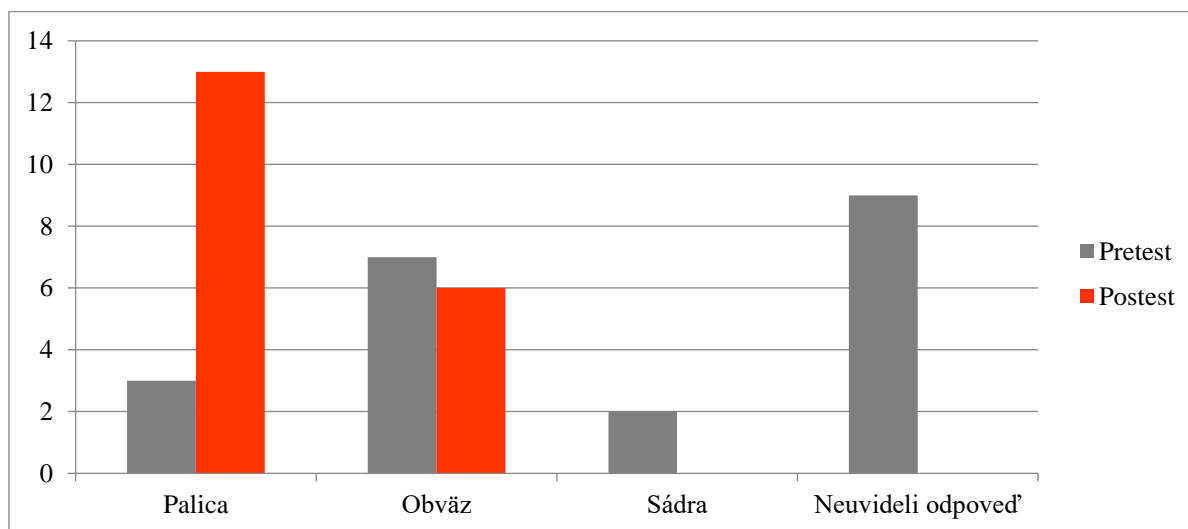


Graf 8. Vedomosti žiakov o fixácii hornej končatiny pri podozrení na zlomeninu.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Pri zlomenine ruky je vhodné ju fixovať pomocou trojrohej šatky, čo v preteste neuviedol ani jeden žiak. V posteste správnu odpoveď uvádzajú 15 žiaci (79%). Ďalej môžeme konštatovať, že 6 žiaci (32%) v preteste neuviedli žiadnu odpoveď, pričom v posteste odpovedal každý žiak.

Otázka 8 Ak si môj kamarát zlomí nohu, tak na jej spevnenie použijem:



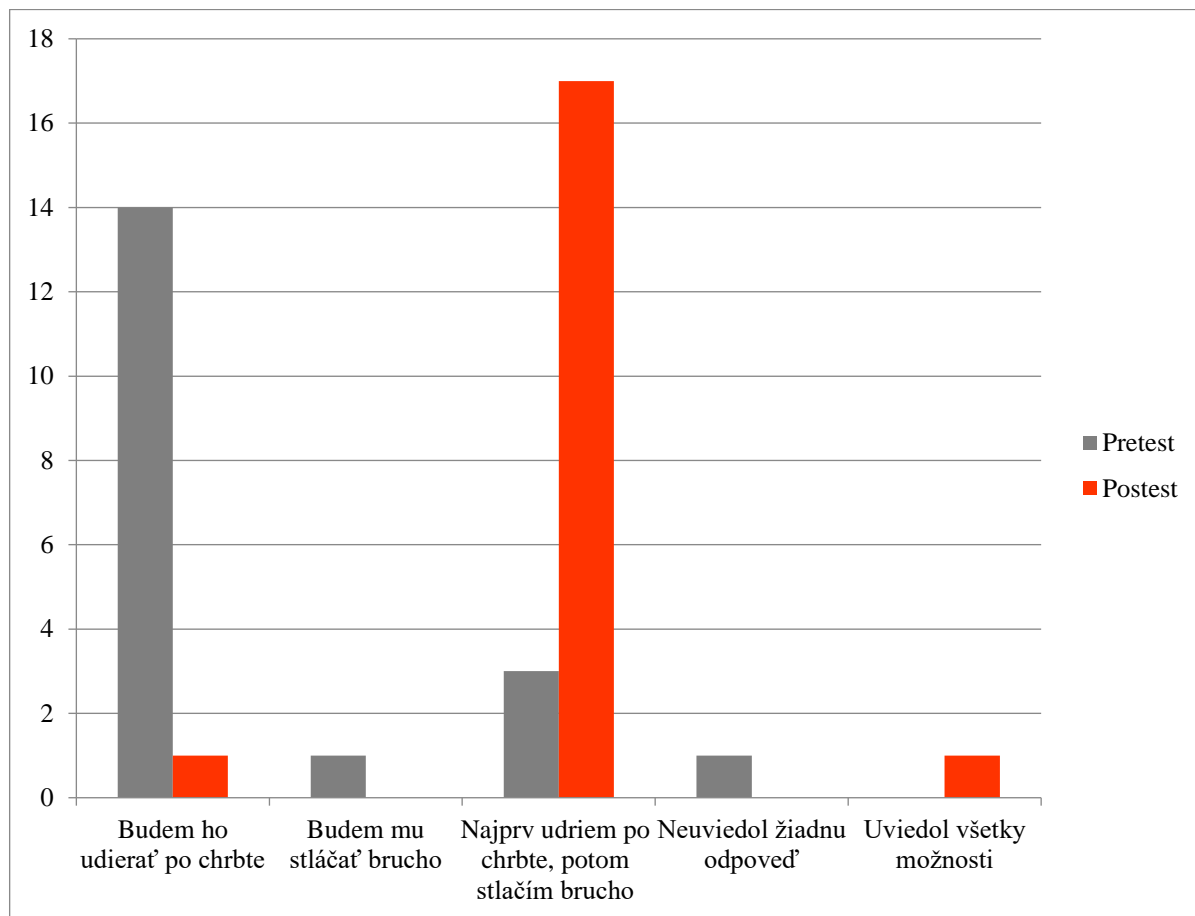
Graf 9. Vedomosti žiakov o fixácii dolnej končatiny pri podozrení na zlomeninu.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Najvhodnejšie ako poskytnúť prvú pomoc pri zlomenine dolnej končatiny je jej fixácia napr. pomocou palice, čo v preteste uviedli 3 žiaci (16%) a v posteste 13 žiaci (68%). Až 9 žiaci (47%) v preteste neuviedli žiadnu odpoveď v porovnaní s postestom, v ktorom odpovedal každý žiak.

Uvedený nárast v správnosti odpovedí pri otázke 7-8, ako uvádzajú Grafy 8-9, pripisujeme práve praktickému charakteru našej intervencie, nakoľko postupy prvej pomoci v spomenutých situáciách si každý žiak precvičoval rovnako tiež na figuríne, ako aj v kooperácii so spolužiakmi.

Otázka 9 Ak sa môj kamarát dusí, tak ho:



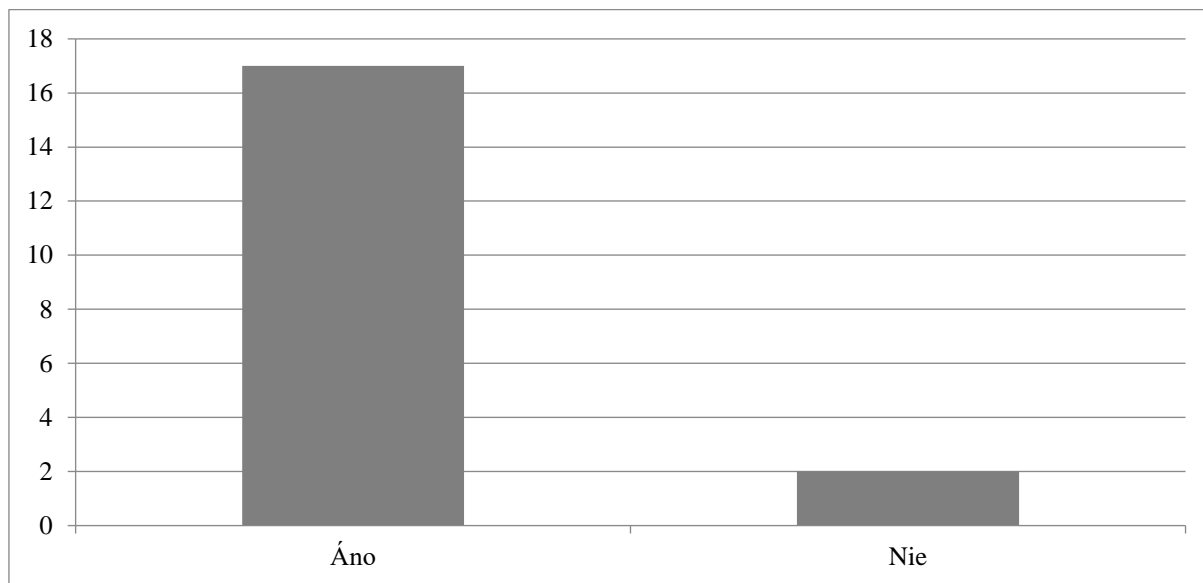
Graf 10. Vedomosti žiakov o obštrukcii dýchacích ciest.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Pri obštrukcii dýchacích ciest spočíva prvá pomoc v kombinovanom údere do oblasti medzi lopatkami (5 – krát) a stláčaním v oblasti brucha (5 – krát). Správnu odpoveď na uvedenú otázku v preteste uviedli 3 žiaci (16%), ale ani jeden so správnym pomerom. Naopak, v posteste správne odpovedali 17 žiaci (90%) a správny pomer v tomto prípade (5:5) zadali 11 žiaci (58%).

V preteste jeden žiak neuviedol žiadnu odpoveď a v posteste jeden žiak označil každú možnosť za správnu.

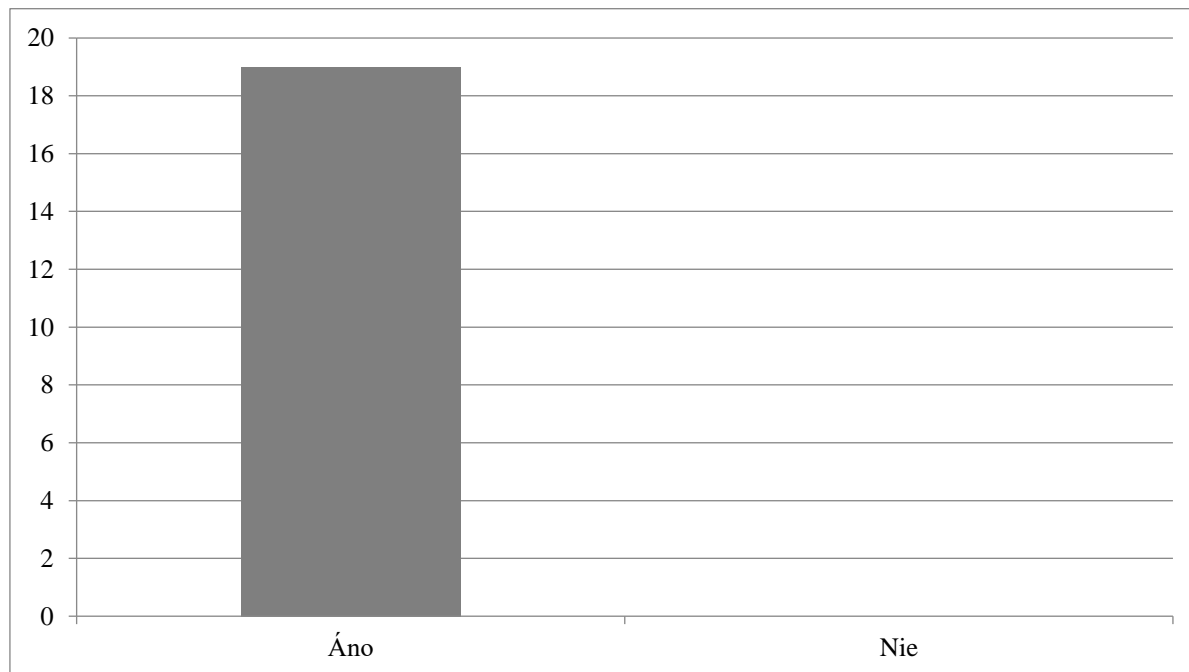
V závere kurzu „Mladý záchranár“ sme žiakom zadávali pološtrukturovaný dotazník hodnotenia našej intervencie pozostávajúci zo 4 položiek.

Otázka 1 Páčil sa ti kurz prvej pomoci „Mladý záchranár“?

Graf 11. Hodnotiace názory žiakov na absolvovaný kurz „Mladý záchranár“.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Z našej vzorky 19 žiakov, 17 žiaci (90 %) uviedli, že sa im kurz prvej pomoci páčil a 2 žiaci (11 %) vyjadrili svoj negatívny postoj na uvedenú intervenciu.

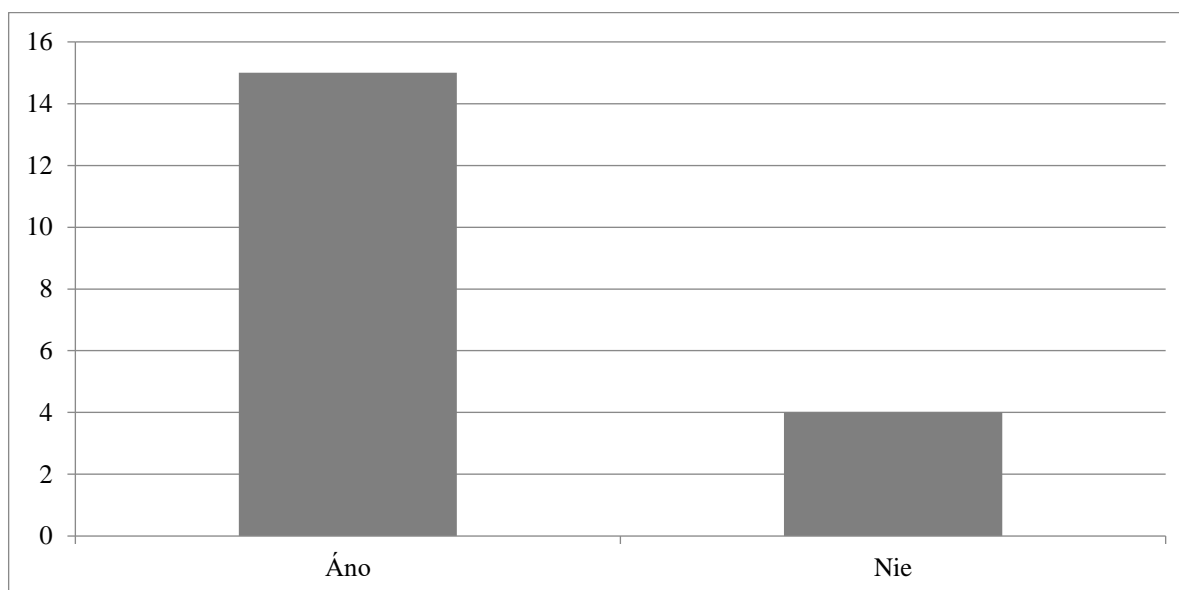
Otázka 2 Myslíš si, že vzdelávanie prvej pomoci je dôležité?

Graf 12. Názory žiakov na dôležitosť vzdelávania prvej pomoci.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Pri tejto položke, ako uvádza Graf 12, sa žiaci v 100% zastúpení zhodli, že vzdelávanie prvej pomoci je podľa nich dôležité a má zmysel.

Otázka 3 Chcel/a by si sa v škole učiť viac o prvej pomoci?

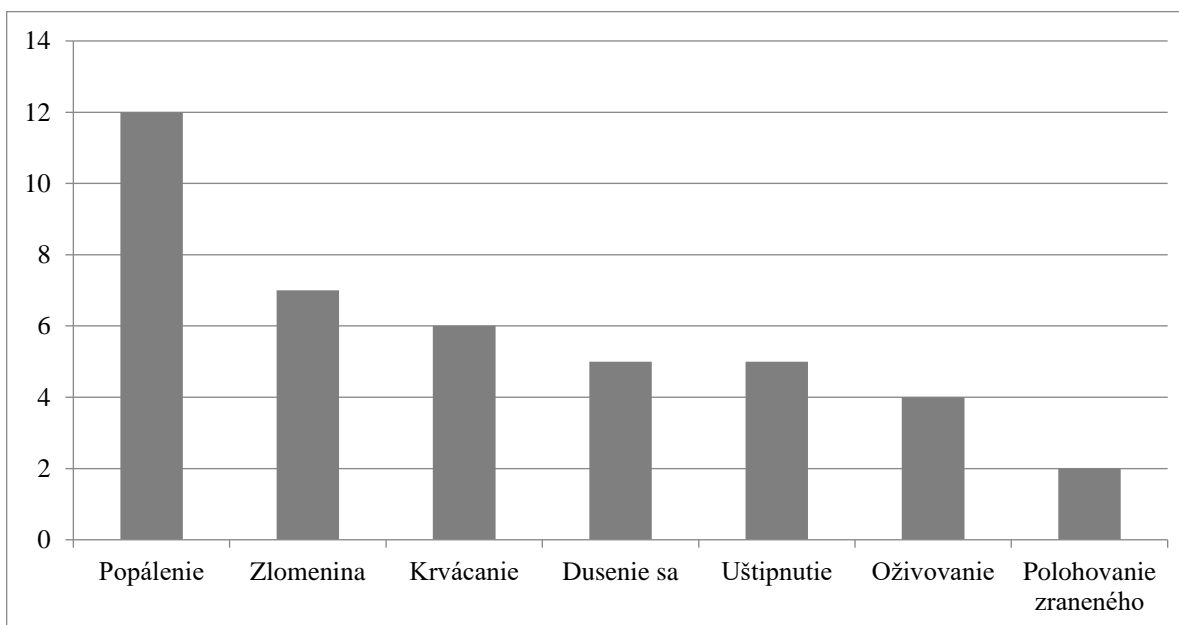


Graf 13. Názory žiakov na ďalšie vzdelávanie v oblasti prvej pomoci.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Ako uvádza Graf 13, v školskom prostredí by sa 15 žiaci (79%) chceli učiť viac o prvej pomoci a 4 žiaci (21%) si myslia, že to už nepotrebujú.

Otázka 4 O čom by si sa chcel/a naučiť viac?



Graf 14. Oblasť prvej pomoci, o ktorých by sa žiaci chceli dozvedieť viac.

Zdroj: vlastné spracovanie.

V najvyššej miere by sa žiaci chceli učiť o prvej pomoci pri popáleninách, ďalej sú to témy: zlomenina, krvácanie, dusenie sa, uštipnutie, oživovanie a polohovanie zraneného. Jeden žiak na konci dotazníka uviedol, že by sa chcel niečo viac dozvedieť o otvorenej rane a čo robiť, ak sa poreže so sklom a úlomok ostane v rane.

Záver

Na základe uvedeného, môžeme konštatovať, že vzdelávanie prvej pomoci má svoj zmysel a opodstatnenie už na primárnom stupni vzdelávania. Ako sme preukázali výsledkami a analýzou vedomostného testu administrovanému žiakom 2. ročníka základnej školy, žiaci uvedenej vekovej kategórie sú schopní zapamätať si princípy a postupy prvej pomoci a následne ich aplikovať do praktických situácií. Zároveň sa žiaci vyjadrovali pozitívne smerom k ďalšiemu vzdelávaniu v uvedenej oblasti a prejavili svoj záujem v ňom pokračovať.

To všetko potvrdzuje nevyhnutnosť erudovaného vzdelávania prvej pomoci na primárnom stupni vzdelávania. Máme za to, že vzdelávanie v poskytovaní neodkladnej prvej pomoci je vysoko aktuálne a je žiaduce sa danou problematikou zaoberať. V súvislosti s tým považujeme za dôležité, aby sa prvá pomoc efektívne implementovala do výchovno-vzdelávacieho procesu na primárnom stupni vzdelávania s dlhodobějšími cieľmi.

Zoznam bibliografických odkazov

- Dobiáš, V. (2017). 5P. *Prvá pomoc pre pokročilých poskytovateľov*. Vydavateľstvo Dixit.
- Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- Holčík, J. (2004). *Zdraví 21. Výklad základných pojmu*. Praha: MZ.
- Liba, J. (2016). *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Grafotlač Prešov, s. r. o.
- Malá, L., Peřan, D. (2016). *První pomoc pro všechny situace*. 2016. Praha: Vyšehrad, spol. s. r.o.
- Ondruš, P. (2014). *Svetové zdravotnícke systémy v čase globalizácie*. Banská Bystrica: PRO.
- Pištejová, M., Kraus, D. (2017). *Prvá pomoc v praxi*. Rokus, s. r. o.

Nikoleta IZDENCZYOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VYUŽÍVANIA DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ DIEŤAŤOM MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Abstrakt

Štúdiá sa zameriava na negatívny a pozitívny potenciál digitálnych technológií s ohľadom na psychiku detí. Rozoberá sa problematika výhod a rizík digitálnych technológií, o ktorých by mali byť informovaní budúci učitelia detí mladšieho školského veku. Cieľom príspevku je poskytnúť prehľad často protichodných informácií o možnom vplyve digitálnych technológií na kognitívny, sociálno-emocionálny a osobnostný rozvoj dieťaťa a zmapovať mieru a účel využívania jednotlivých digitálnych technológií na vzorke tzv. detí mladšieho školského veku. Načrtáva spôsoby, akými môžu učitelia základných škôl a rodičia urobiť používanie digitálnych technológií pre deti bezpečné a užitočné. **Kľúčové slová:** Dieťa mladšieho školského veku (6-10 rokov). Digitálne technológie. Psychika dieťaťa. Digitálna gramotnosť budúceho učiteľa.

Kľúčové slová: mladší školský vek, digitálne technológie, detská psychika, digitálna gramotnosť budúcich učiteľov.

Abstract

The study focuses on the negative and positive potential of digital technologies with regard to the psyche of children. The issue of benefits and risks of digital technologies, about which future teachers of younger school-aged children should be informed, is discussed. The aim of the paper is to provide an overview of often conflicting information about the possible impact of digital technologies on the cognitive, socio-emotional and personal development of the child and to map the extent and purpose of using individual digital technologies in a sample of younger school-aged children. Outlines the ways in which primary school teachers and parents can take to make the use of digital technologies safe and useful for children.

Key words: a younger school-aged child (6-10 years), digital technologies, child's psyche, digital literacy of the future teacher.

Úvod

Pojem digitálne technológie (ďalej DT) je synonymom pre informačné a komunikačné technológie (IKT), v ostatných pätnástich rokoch však postupne nahrádza označenie IKT v pedagogických a vládnych dokumentoch mnohých štátov a zoskupení. Podľa Kalaša (2011) predstavujú DT v kontexte vzdelávania široký súbor prostriedkov, nástrojov, prostredí a postupov (prichádzajúcich z oblasti počítačov), ktoré využívame na podporu učenia a učenia sa, komunikácie a kolaborácie, vyjadrovania sa, tvorby a podobne, teda na komplexnú podporu všetkých rozvojových domén detí, žiakov a učiacich sa každého veku.

Mnohé národné vzdelávacie systémy dnes reagujú na fakt, že vzájomné prepojenie DT a vzdelávania sa stalo trvalou a neodmysliteľnou skutočnosťou. Skúmaním vplyvu DT na fungovanie psychiky detí aj dospelých sa zaoberajú viacerí odborníci z oblasti

psychológíe, pedagogiky a neurovedy. Niektorí z nich upozorňujú najmä na riziká a škodlivý vplyv DT, iní vidia predovšetkým ich kladný potenciál a prínosy. Najpočetnejšia skupina odborníkov vníma vyvážené zároveň pozitívny aj negatívny potenciál DT, pričom zdôrazňujú, že rozhodujúci je spôsob a účel ich využívania.

1. Záporný a kladný potenciál digitálnych technológií

Pokiaľ ide o negatívny potenciál DT, odborníci často argumentujú tým, že vyvíjajúca sa detská psychika je ešte nezrelá a príliš veľa podnetov jej škodí. Napr. podľa Vodičkovej (2016) dnešná dynamická doba dieťa rozptyľuje, zo všetkých strán sa naň valia rozličné podnety, ktoré jeho nezrelá osobnosť a rozvíjajúci sa nervový systém nedokáže správne spracovať. Rowan (2014) tvrdí, že deti vo veku do dvoch rokov by nemali byť v kontakte s mobilným telefónom, tabletmi, počítačmi, televíziou, internetom a rôznymi médiami a modernými technológiami. Deti od troch do piatich rokov by sa nemali médiami zaoberať viac ako jednu hodinu denne a deti v mladšom školskom veku by nemali stráviť s modernými technológiami viac ako dve hodiny denne. Deti v mladšom školskom veku ešte nemajú dostatočne rozvinuté kritické myslenie a práve preto sú ohrozenejšie obsahom toho, s čím sa prostredníctvom DT stretávajú.

Nemecký neurovedec Spitzer (2014) tvrdí, že na základe rôznych analýz a výskumov je dobrý dôvod domnievať sa, že laptopy a interaktívne tabule v školách narušujú úspešnosť učenia, a deťom skôr škodia. Duševná práca sa nedá nahradiť počítačom. Dá sa síce deti naučiť, kde sú informácie uložené, ale nevedie ich to k ukladaniu si informácií do vlastnej pamäte. Menej teda vyťažujú svoj mozog a majú menšiu motiváciu vstúpiť si nové vecné obsahy. Mozog tak chradne, dochádza k úpadku vzdelania, pretože sa pri používaní DT vytvára málo senzomotorických otlakov. Dodáva, že hĺbku duševnej práce, nevyhnutnej pre učenie, nahrádza digitálna povrchnosť. Keď prenášame intelektuálnu prácu na digitálne médiá, potom ju už nevykonáva náš mozog. Preto mozog atrofuje, duševne upadáme a stávame sa digitálnymi dementmi. DT podľa tohto autora spôsobujú závislosť a okrádajú nás o spánok, poškodzujú pamäť, berú nám duševnú prácu, a preto sú pre potreby učenia v oblasti vzdelávania celkom nevhodné. Podobne, Stránský (2017, In: Vortelová 2017) tvrdí, že ak sa počítač používa najmä na surfovanie a spoločenské siete a nie na bádateľské účely, miera využívania PC priamo súvisí s poklesom IQ, priamo súvisí s nárastom depresie a tiež s narušením ľudských vzťahov. Tento neurológ uvádza odporúčanie jednej z najuznávanejších organizácií na svete – Americkej akadémie pre pediatriu, aby žiadne dieťa nepozeralo na akúkoľvek obrazovku – či je to televízor, tablet, počítač, mobilný telefón, viac než dve hodiny denne. Má to totiž neurologické dosahy – či už ide o zrak alebo závislosť. Mnohé deti využívajú DT na povrchné surfovanie a sociálne siete, čo tento autor považuje za spoločenskú, sociologickú a hlavne neurologickú katastrofu. Mnohé prieskumy podľa neho dokazujú, že u týchto detí absentuje schopnosť riešiť problémy, schopnosť komunikovať. Používajú stále kratšie vety, ako pri písaní správ cez DT. Dochádza tu k totálnej absencii vlastných argumentov, ide len o režírovanie vlastného divadla a falošného sveta. Digitalizácia odbúrava dôležité schopnosti, ako sú porozumenie kontextu a schopnosť viesť dialóg. Na sociálnych sieťach dochádza k názorovej homogenizácii a k relativizácii pravdy. Vďaka dlhodobým výskumom pomocou využitia magnetickej rezonancie a ďalších metód bolo zistené, že v rámci generácie, ktorá vyrástla s informačnými technológiami, sa preukázateľne znižuje IQ, klesá schopnosť riešiť problémy, pod vplyvom “textovania” sa obmedzuje schopnosť komunikácie a v dôsledku

toho dochádza k neurologickej deevolúcii. Podľa Stránského (2017, In: Vortelová 2017) študenti, ktorí píšú na papier a učia sa z kníh, dosahujú o tretinu lepšie výsledky než tí, ktorí sa učia prostredníctvom monitora. Klasický spôsob čítania prebieha totiž inak. Tento autor je odporcom nekritického využívania počítačov a nových technológií pri výučbe, Digitálne technológie sú podľa neho výborné ako rýchly a ľahko dostupný informačný zdroj, ale pre pochopenie a zapamätanie odporúča učiť sa z vytlačeného textu.

V súvislosti so škodlivým vplyvom DT na detskú psychiku sa v odbornej literatúre často rozoberá aj fenomén multitaskingu. Ľudský mozog má pri spracovaní informácií svoje obmedzenia, dokáže simultánne vnímať a vyhodnotiť len ich určité množstvo. Pri multitaskingu mozog prepína medzi dvomi alebo viacerými rôznymi myšlienkami či činnosťami. Mediálny multitasking je typickým správaním dnešnej mládeže a detí. Pribúdajú informácie, ale nepribúda čas na ich vnímanie a tak sa zdá, že najlepším riešením je mediálny multitasking. Dnes, keď už aj dieťa má k dispozícii mnoho obrazoviek, sa multitaskingové návyky formujú od veľmi skorého veku, súčasne s rozvojom mediálnych záujmov (Rankov, 2014). Konrad (2012) konštatuje, že štúdie preukázali, že pri vykonávaní viacerých činností súčasne alebo prepínaní medzi úlohami, jedinec robí viacero chýb pri vykonávaní týchto činností. Týka sa to najmä detí. Deti sa často rozptyľujú vykonávaním viacerých aktivít naraz. Multitasking je dnes štandardom, robiť viacero činností naraz je však pre deti značná podnetová záťaž a môže to vytvárať stres. Multitasking môže viesť k zníženiu výkonu a k poruchám pozornosti.

Ďalším rizikom súvisiacim s používaním DT deťmi a mládežou je kyberšikanovanie. Ide o druh psychického šikanovania, špecifický tým, že je realizovaný prostredníctvom DT, hlavne prostredníctvom internetu a mobilného telefónu. Najčastejšie ide o zasielanie obťažujúcich, urážajúcich či útočných mailov a SMS, vytváranie dehonestujúcich stránok a blogov, prípadne zverejňovanie fotografií a videí s cieľom poškodiť inú osobu. Vo virtuálnom svete je útočník na rozdiel od tradičného šikanovania často anonymný, tu nezáleží na jeho veku, fyzickej sile ani sociálnom statuse v skupine. Následky kyberšikanovania sú rovnako vážne ako pri tradičnom šikanovaní, obeť môže konať suicidálne (Hollá a kol., 2017).

DT majú nepochybne aj kladný potenciál. Ak sa používajú primeraným spôsobom a s vopred premysleným cieľom, môžu efektívne podporiť edukačný proces a vývin dieťaťa. Existuje učebný softvér, ktorý sa dokáže prispôbiť individuálnemu tempu žiaka bez toho, aby ho preťažoval alebo, naopak, nudil. Jedným program ponúkne dodatočné vysvetlenia, kým iným náročnejšie úlohy. Existujú stovky takýchto programov, napríklad na tréning slovíčok. Ani počítačové hry nemôžeme vnímať utilitárne. Takzvané „serious games“ alebo vážne hry, napríklad deťom chorým na rakovinu pomáhajú lepšie pochopiť svoje ochorenie a akceptovať liečbu (Hanus, Čobejová, 2014).

Mertin a Gillernová (2010) konštatujú, že napriek tomu, že chceme chrániť každé dieťa pred negatívnymi vplyvmi médií, nemôžeme ignorovať ich obrovské možnosti, ktoré sa ponúkajú pre pozitívne ovplyvnenie rozvoja detí. Mnoho úžasných príležitostí ponúka v súčasnosti televízia, internet a často aj toľko kritizované počítačové hry. Dieťaťu sú sprostredkované mnohé dôležité informácie, poznatky, pozitívne príklady, socializačné vzory, názory, zážitky a emócie, ku ktorým by sa inou cestou vôbec nemuselo dostať. Dôležité je, že médiá poskytujú radosť, potešenie, uvoľnenie a samozrejme aj odpočinok. Významný je aj úspech, ktorý dieťa zažíva pri vhodne nastavenej úrovni hry. Uvačková

(2000/01) okrem negatívnych vplyvov televízie uvádza aj jej potenciálne klady: vzdeláva, zabáva, informuje deti, ktoré pred televíznou obrazovkou trávajú primerane dlhý čas, televízia môže upevňovať rodinu pri spoločnom sledovaní detských televíznych programov, môže motivovať k prosociálnemu konaniu, rýchlo poskytuje informácie a môže mať dobrý vplyv na zdravie členov rodiny propagovaním zdravého spôsobu života.

Podľa Kalaša (2011) vysoká atraktivita a multifunkčnosť DT zabezpečujú vysokú motiváciu detí chcieť sa zúčastniť na činnosti, ktorú si učiteľ pripraví. Interaktivita a možnosť zapojenia viacerých zmyslov (zrak, sluch, hmat) je príčinou citovej angažovanosti a zainteresovanosti v edukačnom procese, v ktorom pedagóg efektívne využíva DT. DT môžu prispievať k rozvoju komunikačných a kooperačných schopností, k rozvoju tvorivosti, gramotnosti, matematických predstáv, schopnosti riešiť problémy, sociálnych zručností (niektoré softvéry umožňujú deťom hrať socio-dramatické hry, napr. hra na obchod, cestovnú kanceláriu, úradu a pod.). DT majú význam aj pri edukácii a podpore detí z odlišných jazykových a kultúrnych prostredí, pri edukácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Aby sme dokázali eliminovať negatívny potenciál DT a aby sme ich produktívne, autenticky a bezpečne integrovali do školského prostredia, základnou a nutnou požiadavkou je profesijný rozvoj pedagógov v oblasti digitálnej gramotnosti. Digitálna gramotnosť predstavuje podľa Weiszerovej (2014, In: Mayer 2019) schopnosť porozumieť informáciám, používať ich v rôznych formátoch z rôznych zdrojov, ktoré sú prezentované prostredníctvom informačných a komunikačných technológií. Pedagóg by mal vedieť lokalizovať rôzne zdroje (počítačové), ktoré obsahujú potrebné informácie, hľadať v týchto zdrojoch potrebné informácie, vedieť tieto informácie kriticky zhodnotiť, riešiť problémy pomocou získaných informácií, sprostredkovať informácie žiakom v rôznych podobách slovne, písomne, graficky. Digitálne gramotný človek dokáže zároveň pochopiť aj zložitejšie súvislosti, ktoré sa dozvedá z virtuálneho prostredia, s objektívnym náhľadom na jeho pozitíva a negatíva. Moderný pedagóg by mal disponovať významnými zručnosťami získanými prostredníctvom digitálnych technológií, ako sú kreativita, rozvoj kritického myslenia, podporovanie inovatívnych riešení.

2. Realizácia a výsledky prieskumu

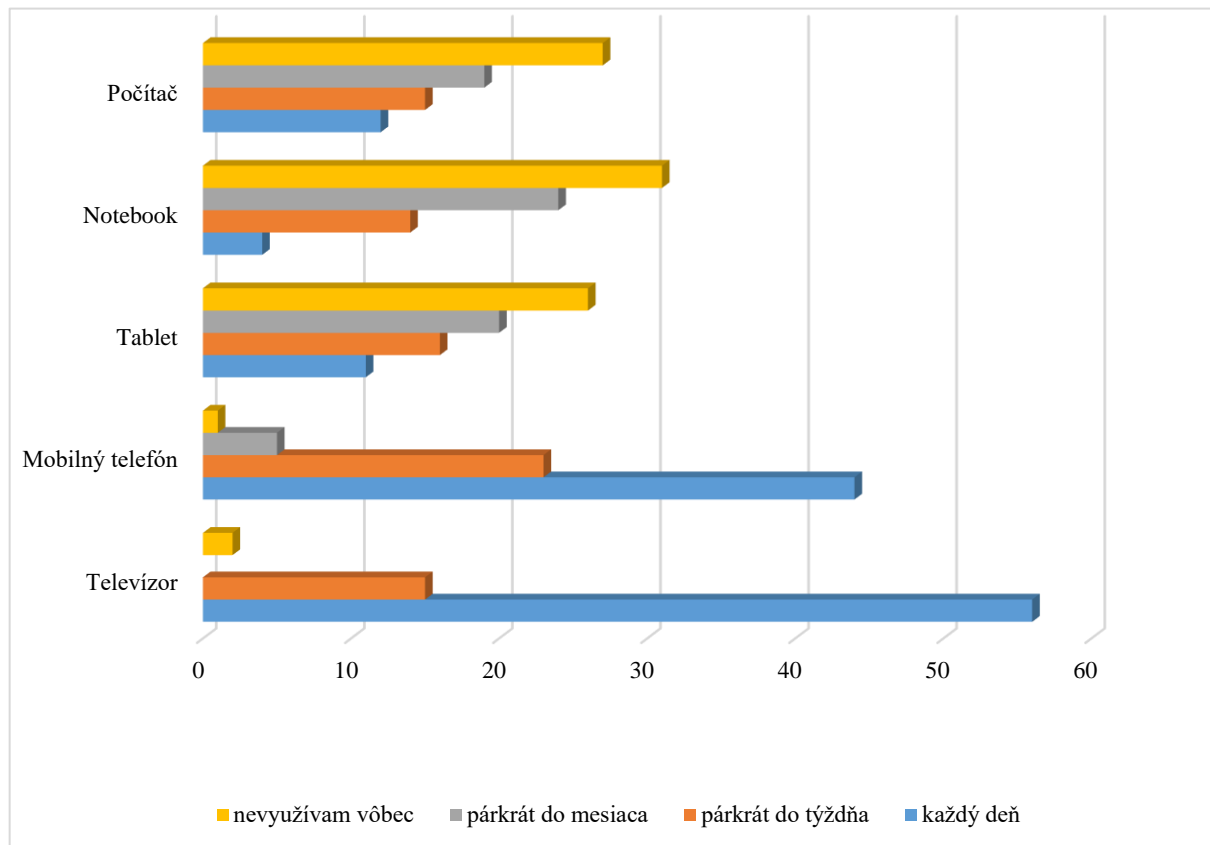
Hlavným cieľom prieskumu bolo zistiť, ako často, za akým účelom a aké digitálne technológie deti mladšieho školského veku vo svojom voľnom čase využívajú.

Pre účely nášho prieskumu sme skonštruovali dotazník, ktorý obsahoval 16 položiek. Využili sme rôzne typy položiek – zatvorené s viacnásobným výberom, polouzavreté aj otvorené položky, v niektorých položkách respondenti odpovedali pomocou Likertovej škály.

Prieskum bol realizovaný na vzorke 73 žiakov štvrtého ročníka základných škôl. Išlo o žiakov štyroch tried dvoch základných škôl v Košiciach. Prieskumnú vzorku tvorilo 36 chlapcov a 37 dievčat vo veku 10-11 rokov. Zber dát prebiehal vo februári 2019.

3. Odporúčania do pedagogickej praxe

Zaujímalo nás, či a ako často využívajú respondenti z našej prieskumnej vzorky tieto DT: televízor, mobilný telefón, tablet, notebook a počítač. Frekvencia využívania týchto DT je zobrazená na Obr. 1



Obrázok 1. Frekvencia využívania jednotlivých digitálnych technológií deťmi mladšieho školského veku (na vodorovnej osi je znázornený počet respondentov).

Zdroj: vlastné spracovanie.

Na základe výsledkov znázornených na Obr. 1 môžeme povedať, že najčastejšie využívanými DT sú televízor (78,1% respondentov ho využíva každý deň; 20,5% párkrát za týždeň) a mobilný telefón (58,9% respondentov ho využíva každý deň; 30,1% párkrát za týždeň). Odpoveď „nevyžívam vôbec“ sa vyskytla najčastejšie pri notebooku (42,5% respondentov), počítač vôbec nevyužíva 38,4% a tablet 34,2% respondentov. Len 2,7% respondentov uviedlo, že vôbec nevyužíva televízor a len 1,5% štvrtákov vôbec nevyužíva mobilný telefón.

Pokiaľ ide o účel využívania mobilného telefónu, 90,3% respondentov uviedlo, že ho využíva na telefonovanie, 79,2% na mobile hrá hry, 76,4% fotografuje a natáča videá, 75% respondentov sa prostredníctvom mobilu pripája na sociálne siete, 75% respondentov posielala SMS a MMS. 59,7% respondentov uviedlo, že pomocou mobilu sťahuje obrázky z internetu.

Po vyhodnotení údajov týkajúcich sa účelu využívania tabletu, počítača a notebooku sme zistili, že respondenti tieto DT najčastejšie využívajú na vyhľadávanie informácií na internete (79,5% respondentov), na hranie hier (76,7%) a na pripájanie sa na sociálne siete (61,6%). Ďalšími spôsobmi využívania týchto DT sú pozeranie filmov (34,8%) a počúvanie hudby (23,3%).

Zisťovali sme tiež, ako často sledujú respondenti z našej prieskumnej vzorky jednotlivé kategórie televíznych programov (hudobné programy; dokumentárne filmy; správy; filmy a seriály pre dospelých; zábavné relácie pre dospelých; relácie, filmy a seriály určené pre deti a mládež). Respondenti pri každej kategórii volili z možností: nikdy, zriedka, niekedy a často. Najsledovanejšou kategóriou boli relácie, filmy a seriály

určené pre deti a mládež (49,3% respondentov uviedlo odpoveď “často” a 36,6% uviedlo odpoveď “niekedy”). K pomerne často sledovaným patria tiež filmy a seriály pre dospelých (odpoveď “často” uviedlo 22,5%; odpoveď “niekedy” uviedlo 36,6%). Kategórie dokumentárne filmy; zábavné relácie pre dospelých a správy sú sledované o niečo menej. Ak zrátame počet odpovedí “často” a “niekedy” v týchto kategóriách, ich sledovanosť je vzájomne vyrovnaná a pohybuje sa v rozmedzí 43-49%. Najmenej sledovanou kategóriou je podľa odpovedí respondentov kategória hudobné programy – tu až 52,1% respondentov uviedlo odpoveď “nikdy” a 31,4% odpoveď “zriedka”.

Ďalej sme zisťovali, aké percento respondentov využíva sociálne siete. Zistili sme, že až 93% detí je používateľmi sociálnych sietí. Z toho 21% trávi na sociálnych sieťach menej ako hodinu denne, 59% uviedlo odpoveď “viac ako hodinu” a 20% “viac ako 3 hodiny”. Zisťovali sme tiež, s kým deti najčastejšie komunikujú cez sociálne siete. 58,8% chatuje na sociálnych sieťach s kamarátmi, ktorých osobne poznajú, 16,2% uviedlo, že nechatujú s nikým, 22,1% detí chatuje s rodičmi a inými príbuznými, kategóriu “ľudia, ktorých poznám len cez internet” zvolilo 2,9% detí.

Respondentov sme sa v jednej z položiek dotazníka pýtali aj na to, či sú ich rodičia oboznámení s tým, na aké účely využívajú DT. 60% štvrtákov uviedlo, že rodičia vedia o všetkom, 33% detí zvolilo odpoveď “vedia, ale len čiastočne” a 7% štvrtákov zvolilo možnosť “nevedia o ničom”.

Zistili sme, že 77% respondentov z našej prieskumnej vzorky sa už pri využívaní DT stretlo s nevhodným obsahom (neprijemný/neslušný obrázok; správa obsahujúca neslušné slová; neprijemné/neslušné video).

V školskej triede využíva mobil každý deň 2,7% respondentov, často 1,4%, niekedy 6,8%, len málokedy 23,3% a odpoveď nikdy uviedlo 65,8% respondentov.

Zaujímalo nás aj to, ako často hrajú deti prostredníctvom DT hry a o aký druh hier ide. Pokiaľ ide o častosť hrania hier, odpoveď “každý deň” zakružkovalo 42,5% detí, pričom pomer dievčat a chlapcov bol 1:2. Odpoveď “párkrát za týždeň” zvolilo 49,3% detí, odpoveď “párkrát za mesiac” uviedlo 6,8% a odpoveď “nikdy” len jedno dieťa (1,4%). U detí sme zisťovali, aké hry najradšej hrávajú na mobile, tablete, počítači alebo notebooku, či inom digitálnom zariadení. Vo veľkej miere prevládali zábavné hry, ktoré nemali žiaden náučný charakter, ako sú napríklad: Minecraft, Pou, Subwaysurf, Zombie tsunami, Scary teacher, Roblox, Helix jump, My talkn Hank/Angela, The sims, Ninja go, Gta 5, Fortnite, Need for speed, a iné. Avšak v ich repertoári sa v menšej miere našli aj logické a náučné hry, napríklad kvízy, sudoku, šach, záhrada slov.

Záver

Väčšina detí dnes prichádza prvýkrát do kontaktu s DT vo svojom primárnom sociálnom prostredí – v rodine. Takmer každá domácnosť je vybavená počítačom, internetom, televíziou, mobilnými telefónmi, tabletom a pod. Je nesmierne dôležité, aby sa rodina v rámci svojho výchovného vplyvu na dieťa snažila podnietiť rozumné využívanie DT. Jedným z cieľov výchovy v rodine je posudzovať mediálne obsahy a nachádzať v nich hodnotné informácie, ktoré pozitívne formujú osobnostný rast. Rodičia teda musia nevyhnutne selektovať, čo sa k ich deťom prostredníctvom médií dostane. Rodič sa stáva vzorom pre svoje dieťa najmä svojim vlastným správaním, pri ktorom ho má dieťa možnosť každodenne pozorovať. Rodič, ktorý trávi veľa času pri počítači alebo televízii, môže ťažko žiadať, aby dieťa tieto médiá ignorovalo a trávilo čas napríklad

čítaním. V domácom prostredí je dieťa pod dohľadom rodičov a mediálny vplyv sa k nemu dostáva do takej miery, do akej to rodičia pripustia. Rodičia by mali kontrolovať čas, ktorý ich dieťa strávi používaním tabletu, mobilného telefónu, televízie, či inej elektroniky. Digitálne technológie by deti nemali využívať dlhšie ako dve hodiny denne (napr. Rowan 2012; Spitzer 2014). V prípade počítačových hier by si mali rodičia najprv danú hru, či aplikáciu sami vyskúšať, predtým ako dovoľia svojim deťom zahrať si ju. Rodič tak bude mať prehľad o tom, čo dieťa v danej aplikácii môže a nemôže robiť. Ak hovoríme o vzdelávacom charaktere hier, tak je možné odporúčať, aby sa rodič konkrétnej aplikácii venoval spoločne s dieťaťom a rozvíjal tak jeho potenciál.

Ak sa DT používajú primeraným spôsobom, môžu sa stať vhodným prostriedkom na podporu poznávacieho procesu a vývinu dieťaťa aj v školskom prostredí. Z rôznych štúdií vyplýva, že DT môžu poskytovať priestor pre kolaboráciu, kooperáciu a pozitívne učebné skúsenosti medzi deťmi navzájom alebo medzi deťmi a dospelými. To sa však nemusí prejavovať samo od seba. Kalaš (2011) zdôrazňuje, že pedagóg musí vedieť, aké učebné interakcie sa môžu v kontexte DT vyskytnúť (medzi dospelými a deťmi alebo len medzi deťmi) a akými didaktickými postupmi ich môže podporiť. Z toho vyplýva, že základnou a nutnou požiadavkou ako produktívne, bezpečne a autenticky integrovať DT do školského prostredia, je profesijný rozvoj pedagógov v oblasti digitálnej gramotnosti. Jediným efektívnym riešením, ako eliminovať alebo aspoň minimalizovať obavy spojené s využívaním DT, je dobre informovaný pedagóg. Jeho zodpovednosťou je, aby kriticky posúdil primeranosť jednotlivých digitálnych prostriedkov. Je na ňom, aby využil vhodné digitálne prostriedky na podporu tvorivej hry detí a ich realizácie. A to nie iba výberom určitých softvérových aplikácií, ale aj využitím bohatej škály rôznych foriem DT (napr. digitálnych fotoaparátov a ďalších prostriedkov na zaznamenávanie a komunikáciu, programovateľných hračiek, stavebníc edukačnej robotiky, digitálnych mikroskopov atď.), v triede aj vonku, pri rozličných učebných a hrových aktivitách. Základným princípom korektnej integrácie DT do školského prostredia je vývinová primeranosť. Pedagóg musí poznať súčasné teórie učenia sa a vývinu dieťaťa a vedieť, ako ich prepojiť s používaním DT.

DT môžu zohrávať významnú úlohu v procese edukácie spolu s ostatnými aktivitami – ak sa nebudú používať ako ich náhrada. DT majú až prekvapujúco silný potenciál podporovať deti pri hre a učení sa – ak vieme ochrániť ich zdravie a vývin. Dôkladná a odborná integrácia DT do celého kurikula je najlepšou odpoveďou na väčšinu pochybností a obáv spojených s ich používaním. Digitálne technológie sú teda len nástrojom, ktorý by sme nemali povýšiť na cieľ. Napr. plošné zavádzanie tabletov je len obyčajné gesto, ak tomu bude chýbať zmysluplný obsah. Musíme vedieť sformulovať, čo chceme technikou dosiahnuť.

Na to, že pedagóg musí brať na zreteľ osobnosť učiaceho sa, jeho limity a kompetenciu využívať informačno-komunikačné technológie, upozorňuje aj Mayer (2019). Kým technologické novinky prichádzajú každodenne, osobnostné zmeny majú oveľa pomalší nástup. Deťom je dôležité vysvetliť, že DT sú len jedným z mnohých nástrojov získavania informácií a zábavy a dôležité je posilňovať aj klasickými metódami ich schopnosti reflektovania, premýšľania, písania. DT by sme mali využívať predovšetkým na bádateľské ciele, problém nastáva, ak ich pustíme do osobného života, začnú ovplyvňovať medziľudské vzťahy a naše konanie, prestaneme sa rozprávať.

Technológie sa vyvinuli pomerne rýchlo, ale ich implementácia do reality výuky zaostáva. Na to, aby sme správne rozumeli všetkým typom zdravotných a bezpečnostných obáv spojených s využívaním DT (tým, ktoré sa v literatúre spomínajú, aj tým, ktoré v odbornej literatúre zatiaľ nie sú uvedené), je nevyhnutný systematický, aktuálny a hĺbkový výskum.

Zoznam bibliografických odkazov

- Hanus, M., Čobejová, E. (2014). *Rastú nám digitálni dementi?* Dostupné na: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?1147>.
- Hollá, K. a kol. (2017). *Prevenia kyberagresie a kyberšikanovania*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.
- Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. Analytická štúdia*. Bratislava: Inštitút UNESCO pre informačné technológie vo vzdelávaní IITE.
- Konrad, D. (2012). *Kinder und Multimedia: Wenn Multitasking auf die Leistung drückt*. Dostupné na: <https://www.ruv.de/ratgeber/elternkind/erziehung-entwicklung/kinder-multimedia-multitasking>.
- Mayer, K. (2019). Digitálne technológie ako efektívny nástroj pedagóga v kontexte rešpektovania osobnosti učiaceho sa. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 3(2), 112-121.
- Mertin, V., Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Rankov, P. (2014). Trendy v informačnom správaní mladých ľudí: mediálny multitasking. In: *Duha*, 28(1). Dostupné na: <https://duha.mzk.cz/clanky/trendy-v-informacnom-spravani-mladych-ludimedialny-multitasking>.
- Rowan, C. (2014). *Ten reasons why handheld devices should be banned for children under the age of 12*. Dostupné na: http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/10-reasons-why-handheld-devices-shouldbe-banned_b_4899218.html.
- Spitzer, M. (2014). *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host.
- Uvačková, I. (2000/01). Vplyv televízie na dieťa predškolského veku. *Predškolská výchova*, 55(3), 29-33.
- Vodičková, B. (2016). *Pozornosť detí v materskej škole – námety a aktivity*. Bratislava: Raabe.
- Vortelová, V. (2017). M.J. Stránský: Budou dejiny informačných technológií dejinami úpadku ľudstva? Scénáre si píše ľudstvo samo. *Tech Edu*, 4, 4-6.

Zuzana SLÁVIKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

INTERMEDIÁLNE PROJEKTY PRE DETI A MLÁDEŽ

Abstrakt

V súčasnej tvorbe pre deti a mládež vznikajú originálne intermediálne produkty, ktoré si pre svoje analýzy a interpretácie vyžadujú interdisciplinárny prístup, pretože často prekračujú hranice rôznych umení, žánrov, konceptov, metód, či prístupov. Kniha Moniky Kompaníkovej *Toddler Punk: Ľulinove hudobné príbehy* je súčasťou väčšieho hudobno-knižného projektu zo súčasnej umeleckej produkcie pre deti a mládež. Text sa zameriava predovšetkým na analýzu hudobnej zložky tohto projektu, v stručnom kontexte estetickej a umeleckej hodnoty literárnej a výtvarnej zložky a na pozadí psychologických a hudobno-sociologických súvislostí.

Kľúčové slová: intermediálne projekty, imaginácia, autentické umelecké hodnoty, kreativita.

Abstract

In contemporary works for children and young people, original intermediate products are created, which require an interdisciplinary approach for their analyzes and interpretations, because they often cross the boundaries of different arts, style, concepts, methods or approaches. Monika Kompaniková's book *Toddler Punk: Ľulin's Musical Stories* is part of a larger music-book project from contemporary art production for children and young people. The text focuses mainly on the analysis of the musical component of this project, but in the brief context of the aesthetic and artistic value of the literary and artistic component and against the background of psychological and musical-sociological contexts.

Key words: intermedia projects, imagination, authentic artistic values, creativity.

Úvod

Vznik nových a originálnych kreatívnych produkcií je možné chápať aj ako inšpiratívne podnety pre aktuálne preferované požiadavky umeleckej filozofie výchovy – snahu poukázať na hlbšie súvislosti zmyslu pestovania estetického vzťahu a privádzania ku kultúrnosti. Na ceste k rozvíjaniu schopnosti úcty, vzťahu, údivu či úžasu, by takéto umelecké produkty mohli stimulovať procesy prebúdzania vedomia, komplexné rozvíjanie psychiky, čo si vyžaduje prenikanie k jednote a celku skutočnosti, zakúšanie pravých významov a zmyslu. Výchova k takto chápanej kreativite, či efektívnej a hlbšej stimulácii imaginácie a intuície vedie v umení cez významovo bohaté obrazy, viacvýznamové symboly a synestetické metafory, čo ponúkajú práve špecifické a originálne intermediálne a multižánrové projekty.

1. Hudobný album *Toddler Punk: Ľulinove hudobné príbehy*

V rovnomennej knihe M. Kompaníkovej, autorka naratívne do prozaickej podoby rozvinula texty piesní, pričom niektoré z piesní sama otextovala. Ich obsahom je tematizácia každodenných, deťom dôverne známych situácií z ich života v rodinách. Ako uvádza Dziak (2019) príbehy sú určené pre deti predškolského a mladšieho školského veku,

podobne ako hlavný hrdina Ľulino, ktorý je na začiatku škôlkarom a neskôr druhákom. Je to chlapec, ktorý predstavuje vlastnosti detí v tomto veku, je hravý, nezbedný, fantazíruje, detsky filozofuje, takže deti nebudú mať problém identifikovať sa s ním. V texte sú využité rozprávkové princípy, práca s kategóriou komického, prítomná je aj formatívna stránka, či vtipná kritika súčasných rodičov.

Výtvarná podoba knihy podľa Drzewieckej (2019) nadväzuje na bežné situácie z každodenného života a Ľulinovú prebujnelú predstavivosť, snívanie a fantáziu. Ilustrátorka Bianka Török to poňala imaginatívnou prebujnelosťou ilustrátorského obrazu. Množstvo vizuálnych podnetov odvádza pozornosť od čítania a vnímania príbehu, navyše deskriptívne poňaté detaily príbehu nechávajú málo priestoru na čitateľskú predstavivosť a kreatívne dotváranie dejových obrazov. Törökovej obrázky v knihe *Toddler Punk: Ľulinove hudobné príbehy* sú podľa Drzewieckej síce adresátsky sympatické, takisto sa však nedá povedať, že by sa v nich podarilo prekročiť estetické konvencie a štandardy súčasnej ilustrácie pre najmenších.

Kreatívnejšie je uchopená snaha o hudobnú artikuláciu Ľulinovho detského sveta, s jeho túžbou po poznávaní, častým fantazírovaním, občasným strachom, nudou či zlosťou, ktorá sa premietla do zaujímavej alternatívnej hudobnej produkcie výsledného albumu. Projekt stojí tak trochu mimo masového vkusu populárnych detských pesničiek či hitov z aktuálnych hudobných koncertných prezentácií pre deti na Slovensku. Mnohé z nich preferujú skôr nekomplikovanú popisnosť, s jednoduchými, ľahko zapamätateľnými melódiami, chytľavým rytmom, triviálnou inštrumentáciou a harmóniou, nudným alebo afektovaným spôsobom spevu jednoduchých až banálnych textov, s prvoplánovým kalkulom, bez skutočného edukačného potenciálu. Výsledným tvarom sú často schematické hudobné kompiláty bez originality a nápaditosti, ne kreatívne stereotypy na pokraji dobrého vkusu, čím podceňujú detského recipienta naivným až infantilným zjednodušením obsahu i formy bez estetickej či umeleckej hodnoty.

Album je preto v kontexte domáceho komerčného hudobného priestoru projektov pre deti veľmi progresívnym počínom. Poctivá inštrumentácia – kvalita gitarových sól, bubeníckej techniky, basových figúr a klávesovej hry, zvuková originalita a úprimný, odľahčený a príjemne znejúci sólový spev, ale aj zaujímavé sprievodné vokály sa podpísali pod veľmi ľudský, autentický, hravý a nenútený výraz, s autorskou jedinečnosťou a originalitou, bez hudobných klišé. Kreatívna práca s hudobným nápadom a jeho rozvíjaním, s kontrastom a opakovaním, stimuluje analytické vnímanie a smerovanie k abstrakcii. V súčinnosti s obraznosťou textu sa stáva komunikatívnou pre dieťa aj dospelého. Autori nepodcenili detského recipienta; ponúkli mu kvalitné obrazné texty – stručné, presné, jednoduché a zároveň nápadité a originálne, s hudbou plnou nehy, hravosti, nepokoja, zvedavosti, mnohorakých pocitov, zvukových experimentov, no predovšetkým skladateľsky prepracovanou, plnou progresívnych postupov a netradičných riešení. Inteligentné spájania chytľavých motívov s inštrumentálnou zručnosťou a originálnymi aranžmánmi sú na viacerých miestach aj napriek zdanlivej jednoduchosti hudobne rafinované a svojrázne, bez zapamätateľnej a ľahko vstrebateľnej „pesničkovosti“ (Sláviková, 2017).

Dramaturgicky je album sledom rôznych, miestami kontrastných výrazových polôh, preto sa poslucháč nikdy nenudí a každá pesnička je novým prekvapením. Muzikálnu interpretáciu a zaujímavé hudobné momenty si dieťa aj dospelí užijú počas dvanástich pesničiek. Kreatívne modelovanie melodických a rytmických motívov, zvukovo originálna

nápaditá inštrumentácia predstavujú expresívnu hudobnú artikuláciu celého diapazónu detských emócií a nálad – radosť, hnev, humor, strach, vzdor, nuda, snový svet dieťaťa (skladby *Bubák, Malíček, Pučidlo, Olijanko*). Striedanie rockového hudobného výrazu s baladickým, pokojným a premyslená hudobná artikulácia obsahových častí textu pozývajú dieťa na skúsenostný poznávací výlet do rôznych svetov jeho každodenného života, oživovaný hudobným podnecovaním fantázie a imaginácie (skladby *Rieky, Špagety, Mamina*). Prostredníctvom zvukovo pôsobivých gitarových sólových pasáží, striedajúcich sa s tvrdým rockovým výrazom a prekvapujúcimi moduláciami či nečakanými novými motívami v rámci zložitejšej formy pesničiek, autori hudobne podporujú zvedavé hľadanie a objavovanie sveta v detskom dialógu s dospelým (skladby *Čo robí Ťulino, Diktát, Kedy tam už budeme?, Karburátor, Mňam*).

Olijanko

Text známej detskej hry s vyčítankou Oli oli Janko, v ktorej deti napodobňujú dej piesne pohybom, nezostáva na popisnej rovine, ale je posunutý do vtipných situácií každodennej reality, ktoré zažívajú rodičia s deťmi. Ľahko zapamätateľná, jednoduchá a deťom známa vyčítanková melódia na začiatku je obohatená o nové, zložitejšie melodické fragmenty, ktoré výrazovo a rytmicky premyslene artikulujú obsahové časti textu. Ostentatívne vyčítankové opakovanie melodického a rytmického modelu, kopírujúce deklamáciu textu, spolu s tanečnou a veľmi chytľavou rytmikou evokujú prežívanie humoru a radosti. Nápaditá inštrumentácia, vkusne a originálne oživená radostnými detskými pokrikmi a tleskaním na neprízvučnú dobu, umocňuje atmosféru hravosti a detskej bezstarostnosti, nie však v naivnom zjednodušujúcom móde, ale v hudobne kreatívnej, humornej a vyváženej kompozícii.

Pučidlo

Rockovo tvrdšie ladená inštrumentácia s energickými bicími a expresívnym zvukom gitary v úvode, melódia s kvintovým skokom, rytmickými akcentami na neprízvučných dobách a s pasážami rýchlych behov rockovej sólovej gitary, výrazovo kopíruje emócie vzdorovitého a „priečného“ dieťaťa. Rytmicky výrazné bicie, emotívne naliehavá pomalšia časť pokračujúcej melódie a až metalový zvuk sprievodnej gitary čitateľne kontrastujú s náladou detskej spontánnosti a hravosti v predchádzajúcej pesničke.

Malíček

Pesnička Malíček je v albume takým malým hudobným šperkom. Nenásilná, vkusná a inteligentná hudobná artikulácia pútavých metafor v texte otvára imagináciu detí, ale aj dospelých. Momenty prekvapenia pri objavovaní neznámeho sa tu hudobne dejú zmenami poetickej inštrumentácie a zvukovo priestorovým efektom (snový, sónicky skreslený zvuk gitary v pozadí, subtilný, sugestívny, až tajomný zvuk hajtky, zvukovo efektné údery paličiek v popredí) a viackrát modulujúcou melódiou do rôznych harmonických svetov (snové blúdenie Ťulina po krásnej krajine). Spev vyznieva veľmi úprimne, prirodzene, bez snaženia o prílišnú pozornosť, podkladanie sa detskému poslucháčovi, či akúkoľvek vtieravosť. S ľahkosťou, milou hravosťou a jemne iskrivou atmosférou, ktorú dotvárajú vokály detského zboru jednoduchým motívom, s mysterióznym zvukom gitarových efektov v pozadí, pesnička akoby spájala snový svet dieťaťa so zvedavým a hľadajúcim dieťaťom v dospelom.

Čo robí Ťulino

Rockový až metalový energický zvuk gitary a výrazná rytmika v úvodnom melodickom motíve pesničky Čo robí Ťulino, smerujúca hore v kvintovom skoku, kopírujúc tak intonáciu kladenej otázky, evokuje údiv až nepokoj dospelého nad bohatým a nesmierne živým vnútorným svetom dieťaťa, s množstvom zvedavých otázok a nezastaviteľnou fantáziou pri pozorovaní a objavovaní sveta okolo. Uvoľnená ďalšia časť nového melodického motívu už komunikuje odstup, dôveru a toleranciu dospelého. Opakovaný úvodný motív, ale už v inej, zasnenej inštrumentácii, s opačne nasmerovanou melodickou linkou smerom dole a konštatačnou intonáciou bez počiatkovej nepokojnej naliehavosti, akoby otváral dospelého pre prijatie spontánnej, zvedavej a hravej časti seba samého.

Mňam

Detská interpretácia pesničky Mňam, spojená s detsky príznačným opakovaním slovíčka „mňam“, ktoré je podporené gitarovým efektom evokujúcim mňaukanie mačky, kontrastuje s energickou slovnou nepravidelnou rytmizáciou zložitejších rockových rytmických prvkov a schém, ktoré stoja akoby mimo detský svet. Spojenie dospelého a detského sveta sa hudobne deje aj v druhej, zložitejšej časti melódie s oktávovým skokom, čím posúva detského interpreta a percipienta od naivnej interpretačnej polohy k náročnejšej, kreatívnej a originálnej výrazovej polohe, ktorú dieťa prirodzene prijíma a s ľahkosťou zaradzuje do svojho prežívaného sveta hudobného a zároveň reálneho.

Bubák

Experimentovanie so zvukmi, invenčná inštrumentácia a melodika a hlboký hlas Juraja Benetina, zasadené do sugestívneho rytmického podkladu sa podpísali pod silný výsledný efekt v pesničke Bubák. Hudobné oživovanie neživého v čase po zotmení výrazovo artikuluje strach a odvalu vo svete bezhraničnej detskej fantázie. Dynamická hudobná pulzácia schopná nasýtiť všetky zmysly, dotvárajúca, ale aj priamo artikulujúca obsahovú stránku textu, prispela k funkčnému zjednoteniu s textovou stránkou pesničky.

Mamina

Spev v prvej a tretej časti pesničky, s dôrazom na rytmiku trojslabičných slov „mamina“ a „tatino“ z textu, tvorí základ hravej a zvukomalebnej rytmickej a melodickéj štylizácie textu, na pozadí beatovej pulzácie refrénu. Melodické motívy, celková kompozícia a inštrumentácia v druhej časti sú tiež úzko prepojené s textovou zložkou pesničky, jej intonačnou, rytmickou a obsahovou stránkou.

Špagety

Na pozadí beatovej pulzácie je rozvíjaná hudobne menej invenčná melodická a rytmická zložka pesničky, bez výraznejších kontrastov, opakovania, či pútavého rozvíjania nápadu, alebo zvukovej originality.

Rieky

Pokojne plynúca, či „tečúca“ poetická melódia v pesničke s názvom Rieka má napriek zdanlivej jednoduchosti pôsobivé účinky aj vďaka obraznému metaforickému textu. Hudobne zaujímavé sa javí originálne rozvinutie melódie v druhej časti, kde je jej poetika umocnená zvukovo podmanivým gitarovým sólom, jednoduchým, ale vkusne

a sugestívne podčiarkujúcim harmonicky nápadité a zvukovo sugestívne stvárnenie. Ako celok táto kompozícia pôsobí hudobne nadhľadovo, s otvorenosťou pre rozvíjanie života v istotách, s tým čo očakávame, ale aj s tým, čo zostáva neznáme a nepredvídateľné vo sfére tajomstva, čomu učí otvárať sa práve detský údiv a úžas a tušenie celku.

Karburátor

V kontraste s Riekou je pesnička Karburátor veselou a humorne ladenou kompozíciou, s melodicky a harmonicky nápaditým refrénom, kde intervalová štruktúra melódie evokuje intonáciu zvedavých otázok dieťaťa v texte a rockovým gitarovým sólom, „túlajúcim sa“ cez improvizáciu medzi hviezdami a po hudobnej Mliečnej ceste.

Diktát

Pesnička Diktát je v prvej časti speváckym dialógom dieťaťa s učiteľkou a hudobný výraz sa tu posúva do muzikálovej polohy. Ďalšia časť je expresívnou hudobnou artikuláciou detského hnevu a odmietania učiť sa „zbytočnosti“. V kontraste s týmto rockovým výrazom znie posledná časť baladicky a pokojne, so zvukovo pôsobivým gitarovým sólom, ktoré dieťa utišuje od hnevu z nárokov dospelých na výkon a pozýva ho na skúsenostný výlet do sveta.

Kedy tam už budeme

Aj posledná pesnička je výrazovo posunutá do polohy muzikálu s dialógom unudených a ufrflaných detí s dohovárajúcimi a ústretovými rodičmi. Hudobne sa tu strieda pokojná časť so spievaním veľmi originálneho, jednoduchého, pomalého „unudeného“ melodického motívu s gitarovými vyhrávkami rozložených tónov akordov, s rytmicky a melodicky expresívnou časťou napätého ufrflaného dialógu s rodičmi, s pokojným záverom motívu „nudy“ na klavíri.

Kreatívny počin autorov reflektovaného hudobného projektu je poukazom k tomu, že aj v oblasti populárnej hudby sa objavujú menšinové žánre s umeleckejšími ambíciami, ktoré majú reálnu estetickú, či umeleckú hodnotu s pozitívnym kultivačným efektom na dieťa.

2. Psychologické kontexty

V snahe o kultiváciu hudobného vedomia spoločnosti sa venuje kľúčová pozornosť vplyvu artificijálnej hudby. Je treba poukázať na skutočnosť, že aj kvalitná populárna hudba vďaka improvizácii, zaujímavej zvukovosti, kreativite a originalite s komplexnejšou štruktúrnou a výrazovou vypracovanosťou či inštrumentálnou a vokálnou zručnosťou, schopná nielen asimilovať a štylizovať množstvo hudobných schém, ale tiež vytvárať novú hodnotu. Stáva sa tak perцепčne náročnejšou a vyžaduje si námahu a angažovanie sa ako v iných druhoch umenia.

Potvrdzujú to aj konštatovania Piageta (1993), podľa ktorého sa v masovej populárnej hudbe pracuje predovšetkým na senzomotorickej úrovni, čo Piaget nazýva myslenie bez použitia symbolov, kde ide iba o identifikáciu prvkov, a teda najnižšiu úroveň operácií. Senzomotorický účinok rytmu, zvukovosti, jednoduchosť hudobnej formy (predovšetkým malá piesňová forma), repetitívnosť znakmi silnej zrozumiteľnosti a komunikatívnosti populárnej hudby a tiež indikátormi gýča. S vyššími úrovňami

intelektuálneho rozvoja (predoperačná úroveň – symbolika, úroveň konkrétnych operácií – analýza, klasifikácia, a najvyššia úroveň formálnych operácií – abstrakcia, hodnotenie, imaginácia) je prepojenie v tej miere, v akej sú obsiahnuté v kvalite žánrových a štýlových foriem v modernej populárnej hudbe. Senzomotorika rytmu (beatový rytmický princíp, s ostentatívnym opakovaním, afroamerické rytmické princípy, polyrytmika a pod.) ako neuvedomelé vnímanie rytmu je prítomná vo všetkých žánroch modernej populárnej hudby. Podľa Scrutona (2002) spôsobuje intenzívne psychofyzické pôsobenie rockovej hudby tzv. rytmogenický princíp, v rámci ktorého je extatická podmanivosť rockovej hudby chápaná ako určité spojenie s ranými štádiami vývoja hudobných kultúr. Na druhej strane je podľa hudobných psychológov (Franěk, 2007) rytmus vnímaný aj analyticky, v zmysle uvedomenia si konkrétnych štruktúr.

3. Hudobno-pedagogické kontexty

Podobné konštatovania stále viac zaznievajú aj v hudobno-pedagogickom priestore, kde zo strany viacerých autorov rezonujú opodstatnené výhrady voči povrchnému chápaniu elementárnosti, bez ambície prenikať k podstate veci, javu, či snahy objavovať a odkrývať ako veci a javy fungujú. Riešením sa preto často stáva banalita, nekomplikovanosť, zrozumiteľnosť, plytkosť a povrchnosť s vypožičanými gestami, ktoré sa stávajú receptami na žiadanú emóciu, čím sa naplňajú očakávania. Podľa výskumov hudobných psychológov (Franěk, 2007) môže silnú emocionálnu reakciu vyvolať aj kvalitná a náročná hudba s nezvyčajnými, novými a neopočúvanými postupmi v hudobnej štruktúre. Na tieto poznatky nadväzujú aj názorové prúdy v oblasti hudobnej pedagogiky (Hatrik, 2003, Pirníková, 2004; Sláviková, 2017), ktorí konštatujú, že v oblasti hudobnej pedagogiky je stále nedocenená skúsenosť, že aj pre začínajúceho a neskúseného poslucháča je prístupná a vhodná kvalitná a komplikovanejšie hudba. Nesie v sebe potenciál vyjadrovať detský svet v jeho podstate, v ľudskej a filozofickej hĺbke a sprostredkováva základné vzorce detského správania, s rešpektovaním zákonitostí detskej psychiky s jej limitmi. Hatrik (2003) upozorňuje na možnosť využívania tzv. „percepčných vzoriek“ preparovaných úryvkov z hudby, ktorá pôvodne nie je určená deťom, na poukázanie silného detailu koncentrovanej emocionality obrazu. Vyextrahovaný, najredundantnejší prvok môže slúžiť na simultánnu realizáciu so znením pôvodnej hudby, na princípe tzv. participácie, či komplementárnej detskej činnosti (Sláviková, 2017).

4. Komunikácia s autentickými umeleckými hodnotami

Kontakt s umelecky hodnotnou, originálnou a invenčnou tvorbou aj z oblasti populárnej hudby môže pomôcť dospelému objaviť aj v sebe obrazy vlastného detstva. Eugen Fink (1993) hovorí o princípe hry, ktorý v ontogenetickom priestore vývinu ľudskeho jedinca podmieňuje rozširovanie vnútorného priestoru chápania a cítenia k vyšším úrovniam prežívania a postojov. Tým, že sa stále hráme, cez roly a prenosy v priestore kontaktov s inými, realizujeme triádu stavov (troch úrovní ega – rodič, dospelý a dieťa) podľa amerického psychológa Erika Berneho (2001). Dieťa ako „archeopsychická“ štruktúra je podľa Berneho najcennejšou súčasťou ľudskej osobnosti, v reálnom živote poskytuje a reprezentuje spontánne emocionálne reakcie, radosť, pôvab, tvorivosť, iniciatívu a pod. Atribúty viažuce sa na podstatu detskej psychiky by mali byť integrálnou súčasťou psychiky dospelého jedinca. Táto zložka ega je tiež základom schopnosti empatie. Umelecká hudba a kvalitná populárna hudba by túto schopnosť nemali strácať. Dieťa je treba

oslovit', ale malo by to byt' umelecky komplexné, bez zľavovania z nárokov. Aby výsledok nebol redukovaný len na detského poslucháča a patrila aj dospelému, aby bol umelec schopný oslovit' aj dieťa v dospelom, je pravdepodobne potrebné, aby si autor zachoval a pestoval "kus dieťaťa" sám v sebe. Také diela vykazujú veľkú dávku autentickosti, čo je výrazná požiadavka pre všeobecné umelecké vzdelávanie, aby sa formou komunikácie s autentickými umeleckými hodnotami vychovával vkus, pôsobením na zmysly, fantáziu, emócie, emocionálnu inteligenciu, kritické myslenie, otvorenosť voči svetu, voči tajomstvu a pod. Podľa Poledňáka (2006) sú prvým zdrojom, ktorý sa podieľajú na utváraní hudobného vkusu hudobné skúsenosti, kde najdôležitejšiu úlohu majú emocionálne akcentované hudobné zážitky, predovšetkým z formatívneho obdobia vývinu. Druhým zdrojom je individuálna psychológia, vlastnosti osobnosti – vôľa, temperament, štruktúra schopností a pod., vývinové vrstvy osobnosti, potreba motivačných štruktúr (vrodené motivačné dispozície, aktuálne potreby a ich uspokojovanie), ako integrujúci činiteľ aj inteligencia. Tretím zdrojom je kultúrna determinácia v najširšom slova zmysle, s kultúrou v oblasti výchovy a vzdelávania, ale aj v sociokultúrnom priestore. V prvom a druhom zdroji je zakotvený osobný ráz vkusu, ale až v treťom zdroji je základné zameranie vkusu, až tu sú určené jeho možnosti a limity. Na úrovni kultúry by mohla pomôcť silná konkurencia s alternatívnou hudobnou produkciou, pomohlo by to oslobodzovať osobnosť dieťaťa z moci gýčovej kultúry, mentality, gýčového myslenia a gýčového bytia.

Záver

Na úrovni hudobného vzdelávania by mohla pomôcť oslobodzovať osobnosť dieťaťa z moci gýčovej hudobnej kultúry práve silná konkurencia s kvalitnou alternatívnou hudobnou produkciou. Také diela vykazujú veľkú dávku autentickosti, originality a kreativity, čo je výrazná požiadavka pre všeobecné umelecké vzdelávanie a formovanie vkusu formou komunikácie s autentickými umeleckými hodnotami. Kreatívne artefakty z oblasti rôznych hudobných žánrov pôsobia na zmysly, fantáziu, emócie, emocionálnu inteligenciu, pomáhajú odkrývať zmysel života, rozvíjať kritické myslenie, podnecovať k otvorenosti voči svetu, voči tajomstvu života a pod. Práve tvorivé multižánrové produkty cez pôsobivé a gesticky funkčné syntézy umožňujú efektívne podnecovať spontánnosť, hravosť, imaginatívne a fantazijné procesy, v spojení s neopakovateľnou a originálnou podobou fascinácie životom.

Zoznam bibliografických odkazov

- Berne, E. (2011). *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál.
- Dziak, D., Gal Drzewiecka, I., Sláviková, Z. (2019). Tvorivá produkcia pre deti a mládež s textami Moniky Kompaníkovej v roku 2019: analyticko-kritická reflexia literárnej, ilustračnej a hudobnej zložky. *O dieťati, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie*, 8(1), 35-45.
- Fink, E. (1993). *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel.
- Franěk, M. (2007). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
- Hatrik, J., Čunderlíková, E. (2003). *Hlas paměti*. Portrét skladatele Juraja Hatrika. Bratislava: H plus.
- Kompaníková, M. (2019). *Toddler Punk: Ľulinove hudobné príbehy*. Il. B. Török. Bratislava: Monokel.
- Kopčáková, S. (2015). *Hudobná estetika a populárna hudba*. Prešov: FFPU v Prešove.

- Kukliš, Ľ. a kol. (2019). *Toddler Punk: Ľulinove hudobné príbehy* [CD]. Texty piesní M. Kompaníková, Ľ. Kukliš; hudba: Ľ. Kukliš, O. Reháč, J. Vrabel a hostia. Bratislava: Monokel, edícia Slovenské detské pesničky.
- Piaget, J. (1993). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA.
- Pirníková, T. (2004). *Skladateľské inšpirácie a impulzy pre hudobnú pedagogiku*. Prešov: Súzvuk.
- Poledňák, I. (2006). *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum.
- Scruton, R. (2002). *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře*. Praha: Academia.
- Sláviková, Z. (2017). *Umelecká výchova v interdisciplinárnom kontexte*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Agata ROLKA

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

STANISŁAW SZAFRAN – SADECKI NAUCZYCIEL I ARTYSTA

Streszczenie

W opracowaniu zaprezentowana została postać Stanisława Szafrana – nauczyciela wielu pokoleń, którego imieniem nazwana została Dziecięca Galeria, mieszcząca się w Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu. Rok 2022 jest Rokiem Stanisława Szafrana. Wakacyjny plener i warsztaty graficzne zostały zorganizowane z okazji uczczenia 25. rocznicy śmierci artysty.

Słowa kluczowe: nauczyciel – artysta Stanisław Szafran, plener, warsztaty graficzne.

Summary

The study presents the figure of Stanisław Szafran – a teacher of many generations, whose name was given to the Children's Gallery located in the Youth Palace in Nowy Sącz. 2022 is the Year of Stanisław Szafran. A summer open air session and graphic workshops were organized to celebrate the 25th anniversary of the artist's death.

Key words: teacher – artist Stanisław Szafran, open air, graphic workshops.

Wprowadzenie

W tym roku minęło 25 lat od śmierci artysty, który zapisał się w historii Nowego Sącza jako malarz, nauczyciel plastyki i członek Rady Miasta.

Stanisław Szafran urodził się w 1929 roku w Nowym Sączu, a zmarł w roku 1997. W latach 1954-1960 studiował w Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, na wydziale malarstwa w pracowni Czesława Rzepińskiego, a następnie przeniósł się do pracowni Hanny Rudzkiej-Cybisowej. Otrzymał wyróżnienie od prof. Jerzego Fedkowicza. Dyplom uzyskał w 1960 roku.

W latach 60. wspólnie z Janem Powałą Dzieślewskim, Marią Ritter i Mieczysławem Bogaczykiem (ojcem Barbary Gurby, wykładowcy PWSZ, zmarłej w 2001 roku) tworzył „Sądecką Grupę Czterech”. Brał udział w wystawach Oddziału ZPAP w Nowym Sączu, Okręgu ZPAP w Krakowie, „Grupie czterech”, ekspozycji „Polskie dzieło 15-lecia”, „Eksperyment 66” w Lublinie i wystawach poplenerowych. Zorganizował szereg wystaw indywidualnych. Uczestniczył w licznych plenerach malarskich w kraju i za granicą, wystawach zbiorowych oraz indywidualnych.

Prace Szafrana znajdują się w zbiorach instytucji i osób prywatnych zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami: Austrii, Niemczech, Szwecji, Belgii, Francji, Stanach Zjednoczonych, Anglii, Holandii, Włoszech, Japonii i Korei Południowej. Odbył szereg podróży artystycznych po Europie, m.in.: Francja, Rosja, Włochy, Niemcy, Austria, Hiszpania, Portugalia, Belgia, Szwajcaria, Holandia, Finlandia, Szwecja, Bułgaria, Węgry i Słowacja. Od 1970 roku pracował społecznie w Zarządzie Oddziału Związku Polskich Artystów Plastyków w Nowym Sączu.

Został uhonorowany odznaką „Zasłużony Działacz Kultury”, złotą odznaką „Zasłużony Dla Rozwoju Sądeckizny”, nagrodą I stopnia Ministra Oświaty i Kultury (1978), nagrodą Dyrektora Wydziału Kultury Urzędu Wojewódzkiego (1984-1986), Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (1987). Był laureatem nagrody im. B. Barbackiego (1991). Zdobył wyróżnienie na II (1989) i IV (1992) Ogólnopolskiej Wystawie Pasteli w Nowym Sączu (1989). W 1992 roku został odznaczony medalem z okazji „700-lecia Miasta Nowego Sącza”. Działał w różnorodnych stowarzyszeniach, przede wszystkim w Stowarzyszeniu Pastelistów Polskich, Towarzystwie Sztuk Pięknych, Klubie Inteligencji Katolickiej czy Związku Sądeczan. W latach 1994-1997 był radnym Nowego Sącza.

Pracował w różnorodnych technikach: oleju, akrylu, akwareli, zaś w ostatnich latach życia – pasteli.

1. Nauczyciel – artysta

Stanisław Szafran był nierozdzielnie związany z Nowym Sączem i ziemią sądecką. Był wieloletnim nauczycielem plastyki w sądeckich szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych, a także w studium nauczycielskim. Pracował jako inspektor Wydziału Oświaty Urzędu Wojewódzkiego w Nowym Sączu. Współpracował także z Młodzieżowym Domem Kultury (obecnie Pałacem Młodzieży) jako nauczyciel, a potem konsultant. Uczestniczył w aukcjach i licznych działaniach artystycznych na rzecz dzieci.

Jego ulubionymi motywami prac były elementy architektoniczne i pejzaże. Lubił malować i rysować kredką, ołówkiem, akwarelą oraz pastelami kolorowe cerkiewki, drewniane kościółki, góralskie chaty i zagrody oraz przydrożne kapliczki i dwory. Jego obrazy były w żywych, nasyconych barwach. Uważał, że najważniejsze jest natężenie i nasycenie barw, gdyż barwa buduje z plam kompozycję, nastrój i temperaturę dzieła. W jego obrazach dominowały szmaragdowe zielenie, czerwień, fiolety, róże, ugry oraz różne odcienie błękitów. Widoczna była ekspresja, uzyskana przez grubą lub cienką warstwą farby, nakładanej szpachlą lub pędzlem.

Twórczość Szafrana można podzielić na trzy okresy. Pierwszy, zaraz po studiach, trwał do początku lat 70., kiedy malował z dużym rozmachem i swobodą, z widoczną mięsistą fakturą. Dominujące tematy to: pejzaże i kompozycje abstrakcyjne, malowane olejami. Kolorystyka była żywa: czerwienie, zielenie, róże z dodatkiem ultramaryny. Drugi etap, przypadający na lata 70. i 80., to czas podróży i plenerów. Wykonywał prace w różnych technikach: olej, akryl, akwarela, pastel i węgiel. Rysunek wykreślał ostrymi liniami lub swobodnie malarzko. Kolorystyka była intensywna i poszerzona o biele, żółcienie, oranże, brązy z całą gamą błękitów. Okres ten to przewaga malarstwa realistycznego, przeplatanego formami abstrakcyjnymi. To także czas poszukiwań innych środków wyrazu artystycznego i wpływu na artystę dominującego w tym okresie w sztuce polskiej lat 80. kierunku abstrakcyjnego. Okres trzeci przypadał na koniec lat 80. i połowę lat 90., gdzie dominował pastel. Kolorystyka była stonowana, częściowo powrócił do form nieprzedstawiających, nie rezygnując przy tym z rysunku. Był to okres zdecydowanie najbardziej twórczy w życiu tego artysty. Ostatnie lata były największą falą rozkwitu talentu, którą niestety przerwała choroba i śmierć.

2. Galeria im. Stanisława Szafrana

Galeria powstała 5 lat po śmierci Szafrana, w 2002 roku, na poddaszu budynku. Dzięki usilnym staraniom ówczesnego Dyrektora Młodzieżowego Domu Kultury Jerzego Gutowskiego, sponsorów i ludzi dobrej woli. Nie było wątpliwości, kogo imię mogłaby nosić. Patronem galerii został Stanisław Szafran, wspaniały artysta malarz, znakomity pedagog, wielki przyjaciel dzieci oraz młodzieży, zawiązany przez lata z Młodzieżowym Domem Kultury, w którym często – jako juror – oceniał prace dzieci w konkursach plastycznych oraz chętnie gościł na rozmaitych uroczystościach.

Powstanie galerii dziecięcej było realizacją jego niespisanego testamentu, o którym wspomniała żona Zofia i córka Barbara (też nauczyciel, historii sztuki) na uroczystym otwarciu. Celem galerii było i jest realizowanie działalności dydaktycznej oraz artystycznej, polegającej na organizacji konkursów, przeglądów i wystaw promujących twórczość plastyczną dzieci i młodzieży. Od początku swojego istnienia galeria zorganizowała kilkadziesiąt ekspozycji indywidualnych i kilkaset wystaw zbiorowych.

W 10. urodziny galerii, 31 stycznia 2012 roku, odbyła się jubileuszowa wystawa, prezentująca twórczość uczniów Stanisława Szafrana. Na spotkaniu tym zjawilo się wielu gości związanych z galerią – przedstawiciele miasta, m.in.: wiceprezydent Jerzy Gwiżdż, przewodniczący Rady Miasta Jerzy Wituszyński, emerytowany dyrektor Pałacu Młodzieży Jerzy Gutowski oraz duchowni z parafii św. Małgorzaty – proboszcz ks. Jan Piotrowski oraz dyrektor wydawnictwa „Promyczek”, a także nauczyciel ks. Andrzej Mulka. Wszyscy gratulowali jubileuszu, wspominając, jak powstawała galeria, a także podkreślając jej znaczenie dla miasta.

Zgromadzeni goście mogli obejrzeć wystawę prac 12 nauczycieli plastyki, uczniów Szafrana: Jolanty Baziak, Iwony Bugajskiej-Bigos, Jolanty Dudczyk (Śledzińskiej), Sylwii Hyży, Marty Janas (Rogal), Marka Mariusza Pawłowskiego, Ewy Pierzchały (Brej), Beaty Płanety i Agaty Respondek (Wokacz), Antoniego Reszkiewicza, Agaty Rolki, a także Stanisława Szarka. Podczas spotkania otwierającego ekspozycję, młodzież z grupy teatralnej Agnieszki Basiagi recytowała wiersze doktora Jerzego Masióra (lekarza, malarza, poety). Znakomitego sądeckiego artystę wspominali m.in. córka Stanisława Szafrana – Barbara, Dyrektor Pałacu Młodzieży Milenia Małecka-Rogal i Andrzej Krupczyński (sądecki dziennikarz, kabareciarz, człowiek teatru, który całe swoje życie zawodowe poświęcił kulturze).

20 lat później, 31 stycznia 2022 roku, otwarto wystawę „Stanisław Szafran – mistrz i jego uczniowie”, na której można było zobaczyć dzieła zmarłego nauczyciela oraz dawnych uczniów i przyjaciół zmarłego 25 lat temu artysty: Iwony Bugajskiej-Bigos, Sylwii Hyży, Klaudii Piętowskiej, Antoniego Reszkiewicza, Agaty Rolki, Stanisława Szarka i Agnieszki Zych. Otwarcie wystawy było okazją do wspomnień człowieka, który przez wiele lat przypominał, jak ważne jest promowanie twórczości dzieci. Na wernisażu obecne były jego córki – Barbara Szafran i Iwona Mayer, które opowiedziały, jakim był tata. Otwarcu wystawy towarzyszyły występy młodych wokalistów z Pałacu Młodzieży: Nikola Baran zaśpiewała „Okularników”, Magdalena Śmierciak zaprezentowała się w utworze „Zielono mi”, a duet Ewelina Boczarska i Krystian Gizicki przypomniał przebój Wojciecha Młynarskiego „Jeszcze w zielone gramy”. Program artystyczny przygotowali nauczyciele: Dorota Szymbara, Joanna Albrzykowska-Clifford, Agnieszka Basiaga oraz Joanna Chowaniec. Wystawa czynna była do końca lutego 2022 roku.

3. Działalność artystyczna – wakacje 2022

Rok 2022 został ogłoszony przez Pałac Młodzieży Rokiem Stanisława Szafrana. W ten sposób chcieliśmy uczcić pamięć wielkiego nauczyciela i artysty, a poprzez plener i warsztaty artystyczne mogliśmy przybliżyć sylwetkę patrona galerii.

W ramach Bezpiecznych Wakacji miał miejsce plener i warsztaty graficzne. Taka forma pracy miała rozbudzić u uczestników chęć pogłębienia warsztatu technologicznego oraz poszukiwania różnych możliwości, a także rozwijania własnych zainteresowań. Wielką zaletą takich form pracy, zwłaszcza poznania technik graficznych, są możliwości eksperymentowania na rozmaitych podłożach. Łączenie technik pozwala także na dużą swobodę oraz chęć zagłębiania się w technologiach, jak również sprzyja wzbogaceniu zainteresowań.

Od otwarcia wystawy „Stanisław Szafran – mistrz i jego uczniowie” rozpoczęły się spotkania galeryjne z uczestnikami zajęć – pogadanki, pokazy filmów o artyście oraz wspomnień jego uczniów i przyjaciół. Ulubionymi jego motywami były wycinki krajobrazu z okolic Starego i Nowego Sącza, Beskidu Sądeckiego, Pienin oraz Tatr. Spotkania te i rozmowy na temat malarstwa przyczyniły się do powstania prac będących interpretacją obrazów zainspirowanych twórczością wielkiego Mistrza. Wystawa zaowocowała cyklem spotkań wakacyjnych, których efekty można było zobaczyć we wrześniu na wystawie poplenerowej w galerii im. Stanisława Szafrana w Pałacu Młodzieży.

3.1. Plener artystyczny „Pejzaże miejskie i wiejskie Stanisława Szafrana”

Plener odbył się w dniach 11-15 lipca 2022 roku. Wzięły w nim udział 24 osoby i 2 opiekunów. Głównym jego celem było poznanie sylwetki i sposobu tworzenia pejzaży przez Stanisława Szafrana poprzez działania artystyczne i estetyczne, tj.: percepcja, przeżycie oraz doświadczenie warsztatowe. Zadaniem uczestników było szkicowanie, rysowanie i malowanie pejzaży sądeckich z okolic Nowego i Starego Sącza. Podczas pleneru uczestnicy poszerzali i wzbogacali dotychczasowy warsztat plastyczny. Częściowo byli to nowi uczestnicy, którzy pierwszy raz uczestniczyli w plenerze oraz zajęciach plastycznych pozaszkolnych. Musieli się oni zmierzyć z nowym wyzwaniem w zakresie kompozycji, proporcji czy też techniki pracy. Podczas pleneru musieli być gotowi do przekształcania obrazu za pomocą różnych środków plastycznych: plamy barwnej, koloru zazwyczaj symbolicznego, linii, kreski, wyrażającej przeżycia i uczucia, waloru, za pomocą którego można było odczytać ich wrażliwość, światła oraz faktury poprzez odpowiednie kontrasty, przestrzeni wyrażonej za pomocą linii, a także przekształceń afektywnych (Kurowska, Łapot-Dzierwa, 2015, s. 70).

Plener polegał na malowaniu w bezpośrednim kontakcie z naturą, obserwacji oraz studiowaniu jej zjawisk i obiektów w dopołudniowej porze dnia oraz w różnych warunkach atmosferycznych. Jego celem był rozwój warsztatu malarskiego i kształcenie umiejętności samodzielnej pracy twórczej w warunkach plenerowych. Dawał możliwość wnikliwej obserwacji zjawisk natury, jak również pracy w bezpośrednim z nią kontakcie. Skoncentrowanie się na wykonywanym zadaniu i samodzielna 3-godzinna intensywna praca, a także zaangażowanie w wykonane zadanie sprzyjały ukształtowaniu takich umiejętności, jak: swoboda działania w przestrzeni innej niż pracownia, lepsza organizacja pracy i szybkość podejmowania decyzji. Zdobyte doświadczenie warsztatowe i poznawcze oraz pogłębiona obserwacja i rozumienie różnych zjawisk natury pogłębiły znajomość warsztatu malarskiego oraz sprawność w posługiwaniu się różnymi technikami pracy.

Pierwszy dzień pleneru przywitał wszystkich deszczem i zajęcia odbywały się w galerii im. Szafrana. Uczestnicy oglądali albumy i zdjęcia przedstawiające pejzaże. Następnie wybierali najciekawsze według nich i próbowali je zinterpretować. Do wyboru mieli: pastele olejne, kredki akwarelowe, akwarele i akryle.

W drugim dniu udało nam się zwiedzić dworzec kolejowy i zainspirować się motywem naszej kolei. Uczestnicy pracowali w technice akwareli, rysunku cienkopisem lub łączyli obie techniki.

Trzeci dzień był piękny, słoneczny i pozwolił nam na wycieczkę pociągiem do Starego Sącza. W drodze z dworca do starosądeckiego rynku uczestnicy mogli poznać jedno z najstarszych miast w Polsce z urokliwą średniowieczną zabudową. W poszukiwaniu odpowiedniego miejsca udaliśmy się znanego klasztoru Klarysek, założonego przez księżną Kingę, żonę Bolesława Wstydlwego. Po zwiedzaniu klasztoru i wybraniu obiektu, uczestnicy rozpoczęli swoją pracę, wykonując szkice malarskie na blejtramach. Wizyta w Starym Sączu w okolicach Klasztoru Sióstr Klarysek zaowocowała powstaniem prac malowanych na płótnie. Niestety następne dni obfitowały w deszcz, więc uczestnicy kontynuowali plener w galerii, kończąc swoje rozpoczęte prace. Przebieg pleneru został udokumentowany fotografią i zaowocował powstaniem galerii dzieł.

3.2. Warsztaty „Grafikomania – zabawy grafiką”

W dniach od 16 do 19 sierpnia odbyły się warsztaty graficzne. Wzięło w nich udział 14 uczestników, wśród których byli też tacy, którzy pierwszy raz mieli do czynienia z grafiką warsztatową.

Podczas warsztatów uczestnicy najpierw poznali cały proces powstawania grafiki od projektu do odbitki. Zostali poprowadzeni krok po kroku przez cały proces – od samodzielnego wykonania projektu po odbitki graficzne w technice linorytu oraz suchej igły. Celem warsztatów było poszerzanie zainteresowań, rozwijanie umiejętności posługiwania się dłutem w technice druku wypukłego i rylcem, igłą w technice druku wklęsłego w sposób umożliwiający wyrażenie własnego wyrazu artystycznego. Uczestnicy wzorując się na twórczości malarskiej i rysunkowej znakomitego artysty, interpretowali sądeckie budynki, poszukując przy tym ciekawych efektów graficznych.

Ponieważ grafika warsztatowa wymagała kilkietapowej pracy, uczestnicy rozpoczęli swoje zadanie od wykonania różnych projektów na kartce i przeniesieniu ich na linoleum, czyli matrycę, pamiętając, że grafika będzie lustrzanym odbiciem projektu. Na matrycy zostały zaznaczone miejsca, które powinny pozostać na płycie. Opracowując matrycę dłutem, musimy pamiętać, że wycinamy tylko te miejsca, które mają być białe.

Przed rozpoczęciem pracy każda osoba została poinformowana na temat bezpiecznej pracy, a także jak właściwie trzymać dłuta w dłoni. Następnym etapem było wykonanie pierwszych cięć na próbnej płycie linoleum w celu wybrania odpowiednich dłut. Aby sprawdzić efekty pracy, udaliśmy się do pomieszczenia, w którym znajduje się prasa graficzna. Po nałożeniu farby wałkiem na matrycę i przyłożeniu papieru oraz odbiciu na prasie, dokonaliśmy pierwszych poprawek. Uczestnicy, którzy znali technikę, wykonywali linoryt kolorowy, składający się z trzech matryc według wcześniejszych rysunków oraz podziału na kolory: żółty, czerwony i niebieski. Wielkie było zaskoczenie uczestników, kiedy obrazy po nałożeniu matryc tworzyły jeden kolorowy obraz.

Kolejną techniką była sucha igła – technika druku wklęsłego. I tutaj znowu należało wykonać szkic na kartce, a następnie rysunek na pleksi za pomocą igły. Igła, ślizgając się po powierzchni, żłobiła bruzdy, formując na ich brzegach charakterystyczne wiórki, które zatrzymywały farbę, nadając odbitkom miękkie tony. Uczestnicy po wykonaniu próbnych kresek i przetarć papierem ściernym próbowali na swój sposób interpretować temat. Po wykonaniu matrycy przystąpiliśmy do odbijania prac. Odbijanie tej techniki było bardziej czasochłonne. Farbę rozprowadza się na matrycy, a następnie oczyszcza się jej powierzchnię tak, aby nie usunąć farby z kresek. W międzyczasie należało namoczyć specjalny papier odbitkowy. Po wyjęciu i osuszeniu papieru można było dopiero przystąpić do wykonania odbitek. Matrycę umieściliśmy na kartce podkładowej, po czym następnie przykryliśmy odsączonym papierem. Po odbiciu, wilgotną odbitkę należało wysuszyć pomiędzy tekturami, żeby uniknąć sfalowania papieru. Cały przebieg pracy też został udokumentowany, a prace po odbiciu przygotowano do wystawy.

Uczestnicy wyciągnęli wnioski z pracy, przyznając, że grafika jest techniką, która polega na eksperymentowaniu, szukaniu ciekawych rozwiązań. Nigdy do końca nie wiadomo, jaki będzie efekt finalny pracy. Ciekawość uczestników oraz różnorodność w poszukiwaniach przyniosły zaskakujące rezultaty. Uczestnicy chcieli wykorzystać wszystkie możliwości – łącząc techniki, dorysowując czy zmieniając kolory odbitek. W swoich pracach ujawniali własną, pomysłową oraz twórczą inwencję, dzięki czemu stworzyli niepowtarzalne prace.

Podsumowanie

Stanisław Szafran był wielkim człowiekiem – nie tylko artystą, nauczycielem, ale też osobą oddaną i otwartą. Można było spotkać go na trasie ulic Matejki i Lwowskiej w charakterystycznym berecie, zawsze uśmiechniętego i ze szkicownikiem w ręku. Idąc ulicą, wydawało się, jakby wszystkich znał i jego znali wszyscy. Zawsze porozmawiał i doradził. Brał udział w jury komisji konkursowych, gdzie obok każdego dziecięcego obrazu nie potrafił przejść obojętnie. Bardzo lubił pracować z dziećmi oraz młodzieżą – zachwycał się dziecięcymi pracami. Wspaniale ich rozumiał, doceniał za otwartość, świeże, nieskażone niczym myślenie oraz ogromną wyobraźnię.

Galeria nazwana jego imieniem, mieszcząca się na drugim piętrze, jak również pracownie plastyczne w Pałacu Młodzieży stały się miejscem pełnym inspiracji oraz wyznacznikiem prawdziwych, dziecięcych talentów, które można zaprezentować na wystawach lub też konkursach. To tutaj każde dziecko zawsze może odnaleźć swoje zainteresowania, a marzenia przelać na papier. Podstawowym zadaniem nas, nauczycieli – uczniów Szafrana, jest odkrywanie i rozwijanie zdolności u dzieci oraz młodzieży, wspieranie indywidualnego rozwoju, korygowanie i usprawnianie zdolności manualnych uczestników zajęć, kształcenie wyobraźni i zmysłu obserwacji. Dzięki wspólnej naszej pracy promowania ucznia zdolnego placówka zyskała certyfikat MIEJSCA ODKRYWANIA TALENTÓW.

Tegoroczne warsztaty związane ze Stanisławem Szafranem oraz wcześniejsze, poświęcone Bolesławowi Barbackiemu, cieszyły się dużym zainteresowaniem. Dzięki temu, że przybliżyły sylwetki wielkich artystów i nauczycieli, uczestnicy inaczej spojrzeli na różnorodną twórczość. Ich sztuka odegrała bardzo ważną rolę w życiu uczestników wakacyjnych zajęć, gdyż pobudziła wrażliwość na piękno otaczającego świata oraz rozwinęła postawę twórczą poprzez działalność plastyczną. Samo obcowanie ze sztuką

dało uczestnikom dużo radości i możliwość zawarcia nowych przyjaźni, często inspirując do rozmów na ważne, może trudne do poruszenia tematy. Poznane sylwetki malarzy i ich sztuka stanowiły również bardzo bogate źródło wiedzy, dzięki któremu uczestnicy poznali najróżnorodniejsze mechanizmy rządzące zarówno światem, jak również relacjami międzyludzkimi.

Rok 2022 to Rok Stanisława Szafrana, a także czas, w którym przypada rocznica 70-lecia działalności Pałacu Młodzieży.

Bibliografia

Katalog. (2013). *Stanisław Szafran (1929-1997) malarstwo – rysunek*. Galeria „Dawna Synagoga”.

Nowy Sącz: Wydawnictwo Muzeum Okręgowe w Nowym Sączu.

Kurowska, B., Łapot-Dzierwa, K. (2015). *Kultura-Sztuka-Edukacja* (t. 1). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Mazur, A., Tarasiuk, R. (2014). *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.



Fotografia 1. W Galerii im. Stanisława Szafrana.

Źródło: materiały własne.



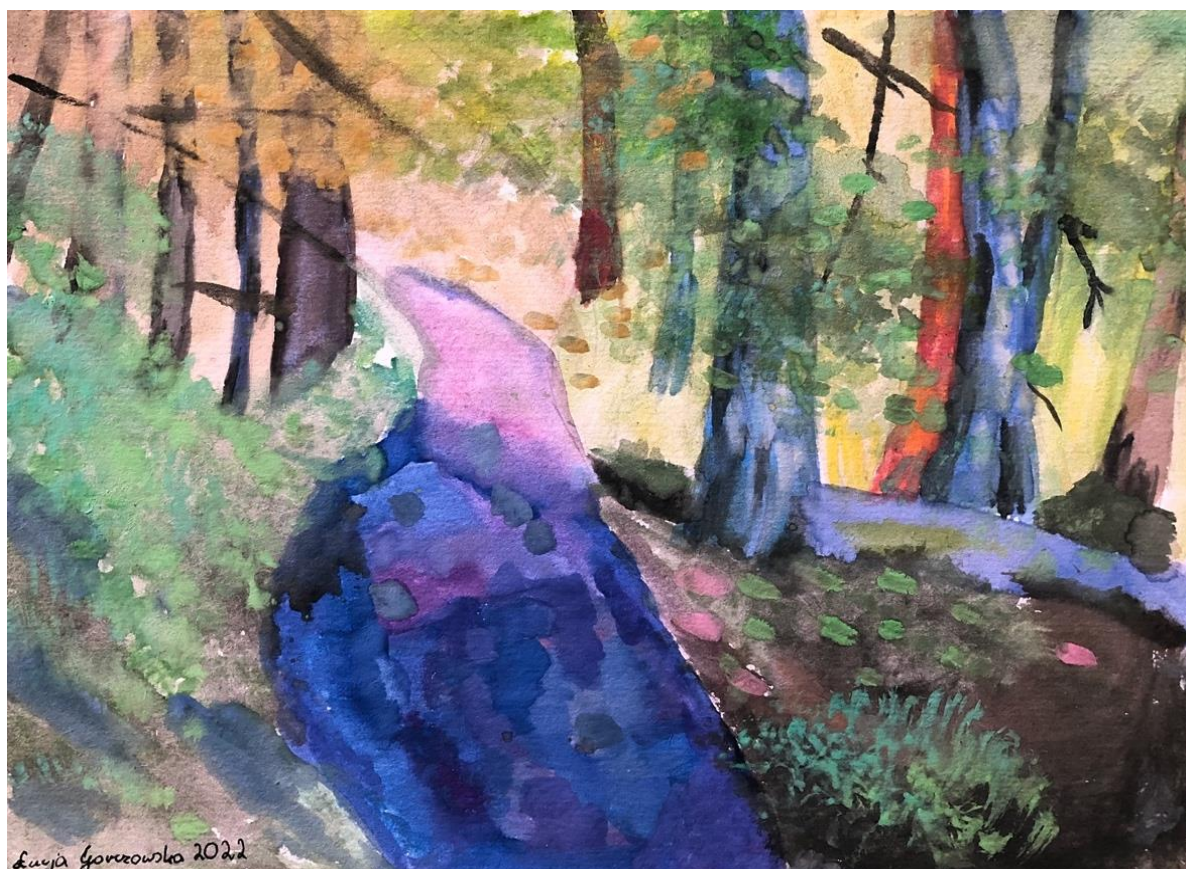
Fotografia 2. Szkice na stacji.
Źródło: materiały własne.



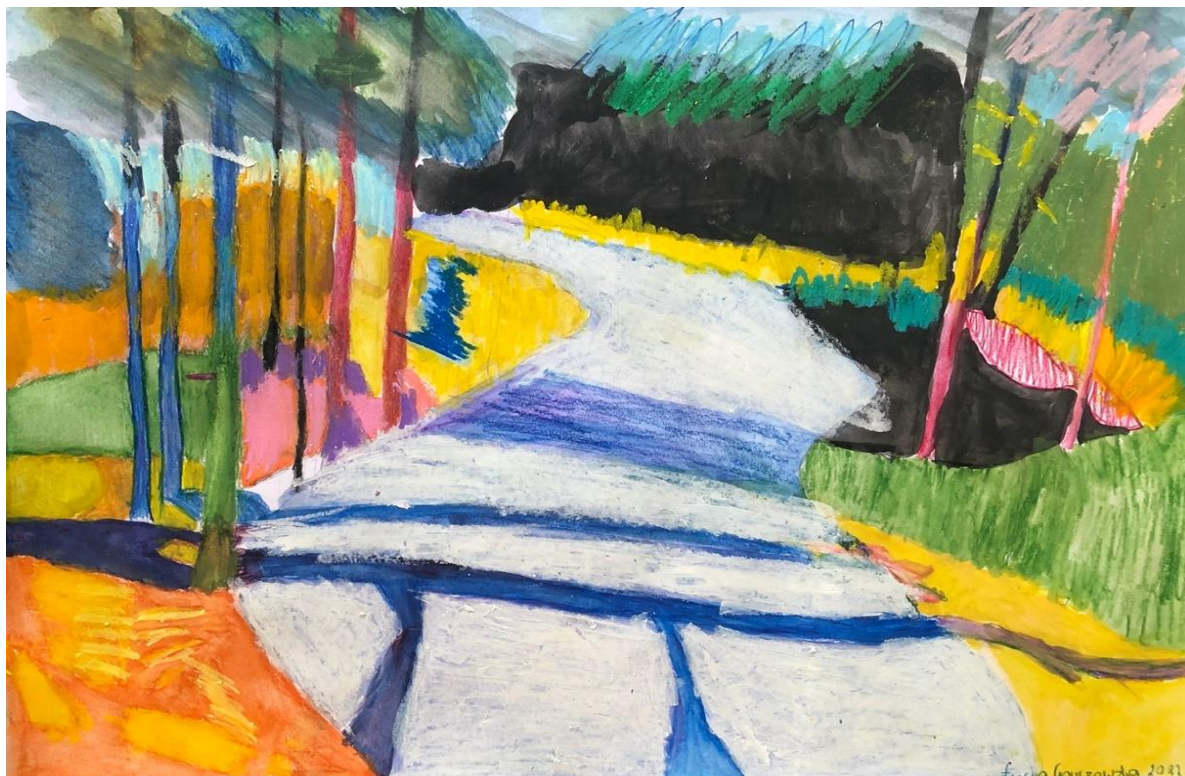
Fotografie 3-4. Szkice w plenerze Stary Sącz.
Źródło: materiały własne.



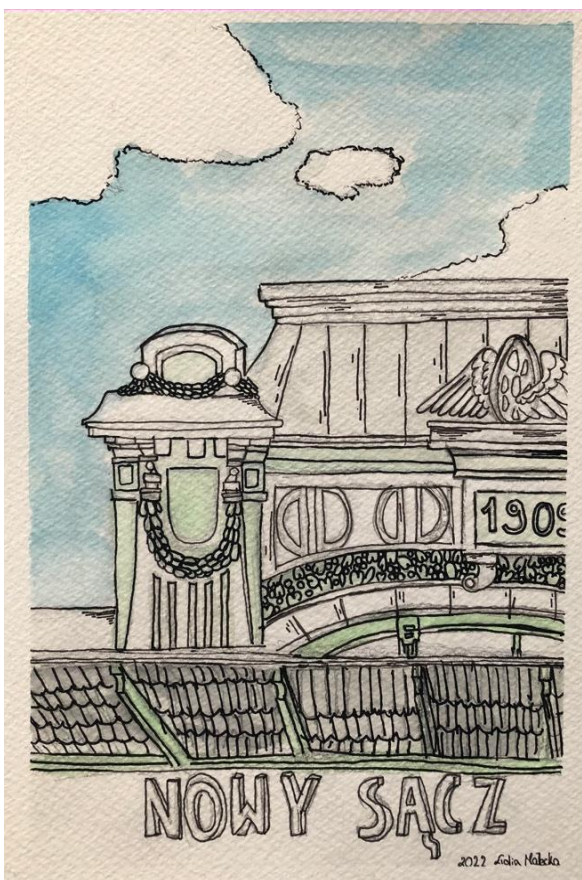
Fotografie 5-6. Praca w toku.
Źródło: materiały własne.



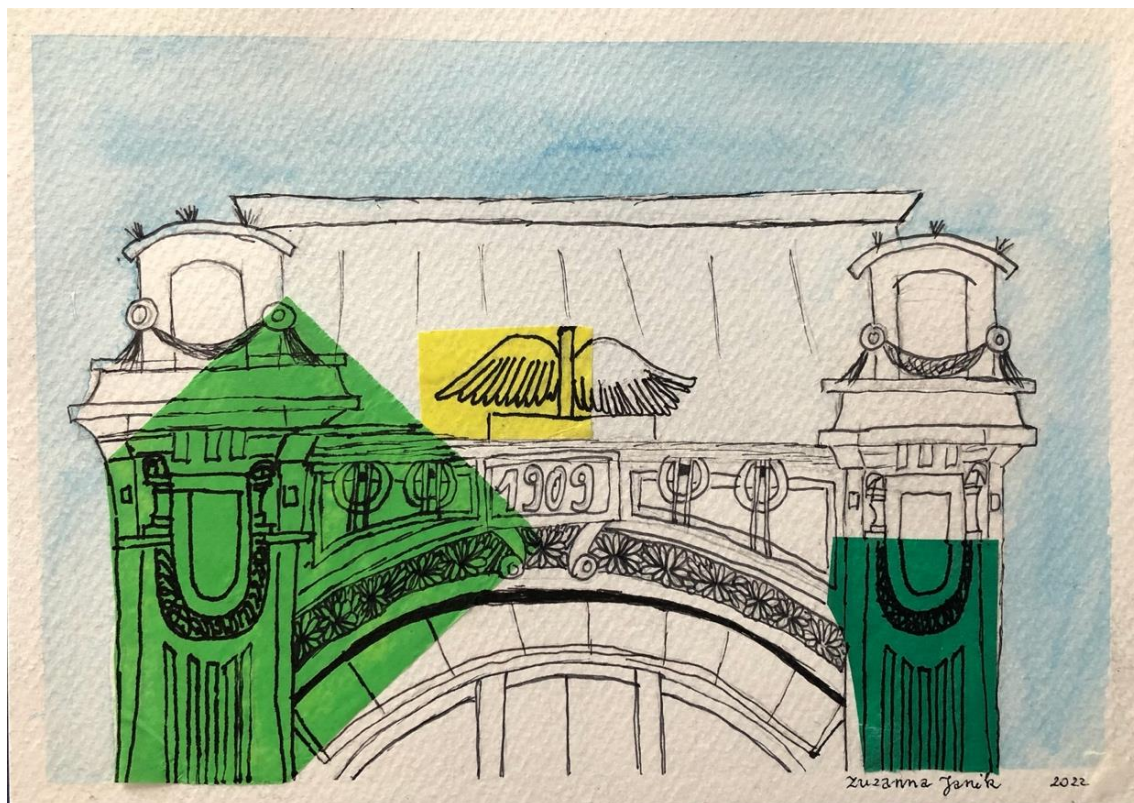
Fotografia 7. Akwarela – Łucja Gorcowska, lat 11.
Źródło: materiały własne.



Fotografia 8. Kredki akwarelowe – Łucja Gorczowska, lat 11.
Źródło: materiały własne.



Fotografie 9-10. Pastel – Wiktoria Gasparska, lat 15; technika mieszana – Lidia Małecka, lat 11.
Źródło: materiały własne.



Fotografia 11. Szkic rysunkowy – Zuzanna Janik, lat 11.
Źródło: materiały własne.



Fotografia 12. Akwarela – Maja Skoczeń, lat 11.
Źródło: materiały własne.



Fotografia 13. Obrazy na płótnie – akryl.

1. Kinga Skoczeń, 2. Zosia Kohmann, 3. Martyna Obrzut, 4. Lidia Małecka, 5. Zuzia Janik, 6. Łucja Gorczowska, 7. Wiktoria Gasparska, 8. Maja Tuczyńska, 9. Maja Skoczeń

Źródło: materiały własne.



Fotografie 14-15. Tworzenie linorytu.

Źródło: materiały własne.

Alena PRÍDAVKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

ANALÝZA POSTUPOV RIEŠENIA ELEMENTÁRNEJ ÚLOHY Z KOMBINATORIKY

Abstrakt

Skúmanie a analýza stratégií riešenia použitých v procese riešenia matematickej úlohy poskytujú dôležité informácie o spôsobe myslenia a uvažovania riešiteľa. V štúdiu sú prezentované výsledky kvalitatívnej analýzy prístupov a riešení úlohy z oblasti kombinatoriky, ktorú riešili študenti, budúci učitelia na 1. stupni základnej školy. Rôznorodosť v riešiteľských stratégiách kombinatorických problémov predstavuje dôležitý prostriedok pre rozvíjanie matematického a kombinačného myslenia. Rôzne riešiteľské prístupy sú východiskom pre ďalšie skúmanie v predmetnej oblasti.

Kľúčové slová: matematická úloha, riešiteľská stratégia, kombinatorická úloha.

Abstract

Research and analysis of solving strategies used in the process of mathematical tasks solution provide important information about solver thinking. The results of a qualitative analysis of one combinatorial mathematical problem solved by students – future teachers at the 1st stage of primary school are presented in the paper. Different solving strategies of combinatorial problems are important tool of developing combinatorial and mathematical thinking. Various solution approaches are the starting point for further direction in the subject area of research.

Key words: mathematical task, solving strategy, combinatorial task.

Úvod

Jedným z podporných prostriedkov rozvoja a stimulácie myslenia, plánovania, argumentácie je oblasť matematiky orientujúca sa na kombinatorické problémy. Kombinatorické myslenie by sa malo, podľa Hejného et al. (1989; in: Melušová, Vidermanová, 2015), rozvíjať zadávaním rôznych typov úloh vychádzajúcich z rôznych situácií. Koncept *kombinatorická situácia* autori vymedzujú ako trojicu zložiek: základná množina (množina zadaných prvkov, z ktorých sú vytvárané kombinatorické skupiny prvkov), množina výsledkov (vytvorené skupiny prvkov na základe pravidiel a podmienok úlohy) a organizačný princíp (určuje usporiadanie prvkov). Aj napriek faktu, že v kombinatorických úlohách je možné tieto zložky identifikovať a využiť v procese riešenia, pri hľadaní vhodnej stratégie, nie je nevyhnutné pre ich riešenie mať osvojené špecifické vedomosti z matematiky (Bräuning, 2019). Žiaci sú v mnohých prípadoch schopní riešiť úlohy z oblasti kombinatoriky na intuitívnej, manipulatívnej úrovni, aplikovaním rôznych reprezentácií elementov z úlohy. V procese riešenia problémov je vhodné využívať rôzne modely reprezentácií v kontexte teórie Brunera (1960) – t. j. od manipulatívnych (enaktívnych), cez ikonické až po symbolické.

Matematická úloha predstavuje dôležitý prostriedok rozvoja myslenia a schopnosti uvažovať. Týka sa nielen žiakov, ktorí problémy riešia v rámci edukácie, ale aj študentov, ktorých príprava na riešenie úloh využitím rôznych prístupov je súčasťou pregraduálneho vzdelávania. Učitelia by mali byť schopní adekvátne analyzovať žiacke riešenia, poskytnúť primeranú spätnú väzbu, identifikovať chybu v procese riešenia a v nadväznosti na to formulovať intervenčné otázky, návody, pretransformovať úlohu a aplikovať primeraný model úlohovej situácie. Nutným predpokladom pre zvládnutie týchto kompetencií je poznanie rôznych riešiteľských stratégií, na rôznych úrovniach abstrakcie. Ako uvádza Semanišinová, (2021), správna reakcia na riešenie žiaka je ovplyvnená znalosťami učiteľa. Aj výsledky štúdie autorky Guzman (2018), ktorej cieľom bolo porozumieť matematickým stratégiám riešenia problémov v skupine študentov (budúcich učiteľov), naznačujú existenciu vplyvu využitých stratégií na ich akademický výkon.

Kvalitatívna analýza riešiteľských stratégií matematických úloh prináša poznatky o úrovni rozvoja kognície žiaka. Výsledky skúmania riešiteľských stratégií matematických úloh z oblasti kombinatoriky v rôznych vekových skupinách žiakov a študentov prezentujú viacerí autori (Ďuriš et al., 2021; Hnatova, Mokriš, 2021; Krpec, 2015, 2016; Melušová, Vidermanová, 2015; Nováková, 2016; Semanišinová, 2021; Scholtzová, 2007).

1. Charakteristika realizovaného skúmania stratégií riešenia úlohy z kombinatoriky

Skúmanie bolo orientované na analýzu stratégií riešenia kombinatorickej úlohy. Úloha bola súčasťou vstupného testu, ktorý bol zadaný študentom v rámci povinne voliteľného predmetu Stratégie riešenia matematických úloh. Konkrétne išlo o skupinu 52 študentov 1. ročníka magisterského stupňa v študijných programoch učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove (v akademickom roku 2020/2021). Výučba predmetu bola organizovaná dištančne (cez MS TEAMS), vstupný test študenti realizovali dištančnou formou v reálnom čase a písomné riešenia úloh zasielali elektronicky. Študenti mali vyriešiť zadané úlohy využitím akéhokoľvek postupu (postupov), žiadne iné inštrukcie im neboli zadané. Okrem použitých stratégií riešenia úlohy bola sledovaná aj skutočnosť, či riešitelia považujú za potrebné (resp. za nevyhnutnú súčasť) doplniť do písomného záznamu aj slovný komentár, ktorý by objasňoval aplikovanú stratégiu.

Analyzované boli stratégie riešenia úlohy z učiva elementárnej matematiky: *Milka má dvoje tenisiek, dve sukne a tri tričká. Koľko dní môže prísť do školy vždy inak oblečená?*

Úloha je z oblasti kombinatoriky, konkrétne ide o tvorbu kombinácií bez opakovania prvkov. V školskej matematike sa úlohy daného typu vyskytujú pomerne frekventovane. V procese riešenia úlohy je pozornosť zameraná predovšetkým na uvedenie si existujúceho systému pri tvorbe jednotlivých možností (trojíc prvkov). Pri hľadaní riešení úlohy je kľúčové identifikovať všetky možnosti, aby žiadna nechýbala a žiadna sa neopakovala. Z uvedeného dôvodu je dôležité, aby v procese riešenia mal riešiteľ uchopenú stratégiu, postup, plán na vytváranie konkrétnych možností, ktoré spĺňajú podmienky zadania úlohy.

Písomné riešenia danej úlohy boli analyzované z pohľadu

(1) typu aplikovanej stratégie a

(2) použitého modelu danej situácie v zmysle úrovne abstrakcie.

V uvedenom kontexte boli formulované dve otázky:

1) Aké stratégie použijú študenti pri riešení kombinatorickej úlohy?

Na základe kvalitatívnej analýzy dostupných písomných riešení boli identifikované rôzne stratégie a prístupy k riešeniu úlohy. Skúmané bolo aj to, či študenti uvažujú nad tým, aby boli schopní aplikovať také prístupy, ktoré sú primerané žiakom primárneho stupňa vzdelávania.

2) Aký typ reprezentácie kontextu úlohy aplikujú študenti pri znázorňovaní jednotlivých riešení úlohy?

Analyzované boli modely úlohovej situácie použité v procese riešenia úlohy. Zaujímalo nás, aké typy modelov študenti využijú – z pohľadu úrovne abstrakcie (znázornenie konkrétnych objektov z úlohy, ikonické, zástupné obrázky, symboly reprezentujúce objekty).

Súčasťou analýzy bolo aj skúmanie, či študenti považujú za nevyhnutnú súčasť riešenia vytvorenie slovného komentára, ktorý by bližšie objasnil proces tvorby a hľadania riešenia (komentár týkajúci sa hľadania všetkých riešení úlohy, popis procesu grafického znázornenia jednotlivých možností a pod.)

2. Výsledky analýzy postupov riešenia kombinatorickej úlohy

Kvalitatívna analýza písomných riešení danej úlohy viedla k špecifikácii sledovaných indikátorov: (1) použitá stratégia riešenia úlohy a (2) úroveň abstrakcie aplikovaných modelov kontextu použitého v úlohe.

2.1. Použitá stratégia riešenia úlohy

V analyzovaných výstupoch boli identifikované rôzne prístupy v zmysle použitej stratégie:

(1) vymenovanie všetkých možností

- systematický prístup
- prístup bez systému (náhodné vypisovanie možností)

(2) kombinatorické pravidlo súčinu

(3) strom logických možností

(4) tabuľka

(5) využitie uzlového grafu

(6) kombinácia niektorých dvoch z predchádzajúcich prístupov.

V tabuľke 1 uvádzame prehľad typov a počtu použitých stratégií v skúmanej vzorke.

Tabuľka 1

Typ a počet použitých stratégií

Stratégia	Počet študentov
vymenovanie všetkých možností – systematický prístup	22
vymenovanie všetkých možností – náhodné vypisovanie možností	3
kombinatorické pravidlo súčinu	13
strom logických možností	9
tabuľka	2
uzlový graf	1
kombinácia viacerých prístupov	2

V takmer polovici skúmaných riešení študenti aplikovali stratégiu, pri ktorej systematicky vyhľadávali všetky riešenia úlohy. Použili pritom znázorňovanie jednotlivých situácií – možností riešenia. Z písomných záznamov je evidentné, že pri identifikovaní jednotlivých možností postupovali systematicky a nie náhodne. Vo štvrtine skúmaných riešení bol použitý numerický prístup využívajúci kombinatorické pravidlo súčinu. Len v troch prípadoch študenti neboli schopní nájsť všetky riešenia úlohy, v ostatných prípadoch boli prezentované kompletne všetky možnosti. Pozitívne možno hodnotiť skutočnosť, že všetci študenti úlohu riešili.

V tabuľke 2 sú uvedené konkrétne ukážky použitých stratégií aplikovaných v procese riešenia analyzovanej úlohy.

Tabuľka 2

Ukážky použitých stratégií

Stratégia	Ukážka
vymenovanie všetkých možností – systematický prístup	
vymenovanie všetkých možností – náhodné vypisovanie možností	
kombinatorické pravidlo súčinu	
strom logických možností	
tabuľka	
uzlový graf	
kombinácia viacerých prístupov	

2.2. Úroveň abstrakcie použitých modelov

V záznamoch, kde bola použitá stratégia vypisovaním všetkých možností, sme analyzovali modely situácie z pohľadu úrovne abstrakcie. Identifikované boli modely na rôznych úrovniach abstrakcie:

- konkrétne znázornenie objektov (tričko, sukňa, tenisky)
- farebné označenie jednotlivých objektov
- nahradenie objektov grafickými symbolmi
- číslovanie objektov (napr.: (1, 2) (1, 2) (1, 2, 3)
- kódovanie skupín jednotlivých objektov, napríklad:

(a, b) (1,2) (A, B,C)

(b, m, ě) (a, b) (1, 2)

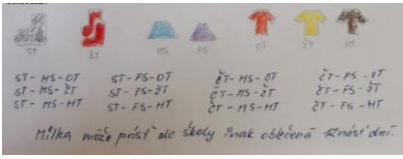
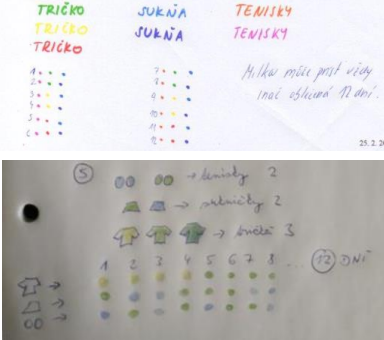
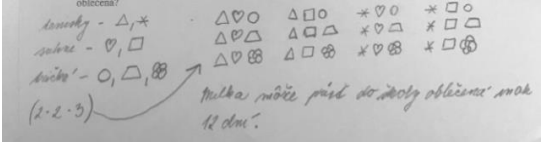
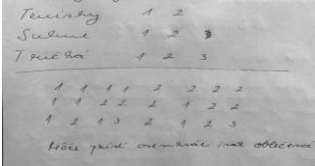
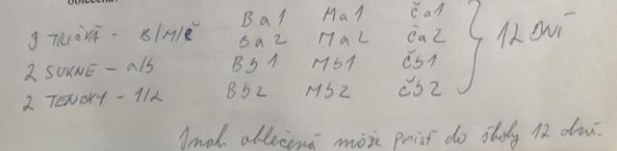
(TR1, TR2, TR3) (S1, S2) (T1, T2)

(A, B) (C, D) (1, 2, 3)

Na základe označenia jednotlivých objektov (sukne, trička, topánky) riešitelia postupne, systematicky vytvárali trojice objektov, ktoré sú riešením úlohy. V tabuľke 3 sú prezentované ukážky použitých modelov.

Tabuľka 3

Ukážky použitých modelov objektov z úlohy

Typ modelu	Ukážka
konkrétne znázornenie objektov	
farebné označenie jednotlivých objektov	
nahradenie objektov grafickými symbolmi	
číslovanie objektov	
kódovanie skupín jednotlivých objektov	

Vo väčšine prípadov boli v skúmaných písomných riešeniach použité modely na úrovni obrázkovej (ikonickej), v menšej miere išlo o symbolický typ reprezentácie. Z pohľadu možností potenciálneho využitia prezentovaných modelov v pedagogickej praxi považujeme za pozitívne, že študenti sú schopní vytvárať modely úlohovej situácie na rôznych úrovniach abstrakcie. Uvedená skutočnosť predikuje schopnosť transformovať matematickú úlohu a tvoriť rôzne modely situácie prezentovanej v úlohe. Pre učiteľa je dôležité tvoriť úlohy diferencovanej úrovne náročnosti, kde model úlohovej situácie predstavuje jeden z možných gradačných elementov.

Skúmanie bolo zamerané aj na uvedenie doplňujúceho komentára, ktorý bližšie vysvetľuje použitý postup pri hľadaní riešení úlohy, pri tvorbe modelov riešení a pod. V žiadnom z analyzovaných riešení nebol uvedený komentár, ktorý by popisoval postup použitý v procese riešenia úlohy. Možno konštatovať, že študenti nepovažujú za prirodzenú súčasť riešenia matematickej úlohy vysvetlenie postupu, ak to nie je od nich v zadaní požadované. Prioritné je pre nich úlohu vyriešiť, nájsť všetky riešenia úlohy, prípadne uviesť stručnú odpoveď na otázku sformulovanú v zadaní úlohy.

Záver

Kombinatorické problémy podľa Bräuning (2019) zohrávajú dôležitú úlohu nielen v kognitívnom vývoji žiakov, ale prispievajú tiež k rozvoju uvažovania a zovšeobecňovania. Dôležité je pritom vytvoriť priestor na verbalizáciu myšlienkových postupov použitých v procese riešenia úlohy, čo napomáha k vytvoreniu systému pri hľadaní všetkých možností riešenia úlohy z kombinatoriky. Týka sa to predovšetkým tých žiakov, ktorí majú v danej oblasti kognitívne deficity. Z uvedeného dôvodu je dôležité tieto schopnosti stimulovať aj u budúcich učiteľov, aby boli na analýzu rôznych prístupov k riešeniu úloh žiakov odborne pripravení.

Na záver uvádzame odpovede na formulované otázky:

1) Aké stratégie použijú študenti pri riešení kombinatorickej úlohy?

Študenti použili rôzne stratégie riešenia kombinatorickej úlohy, ale prioritne bolo aplikovaná stratégia využívajúca vymenovanie všetkých možností. Pri tomto postupe sa vyskytli rôzne modely – vymenovanie/vypísanie všetkých možností, znázornenie pomocou stromu logických možností až po využitie tabuľky. V 13-tich prípadoch (25%) bolo použité kombinatorické pravidlo súčinu. Vo väčšine analyzovaných písomných riešení boli aplikované postupy primerané aj pre žiakov primárneho stupňa vzdelávania.

2) Aký typ reprezentácie kontextu úlohy aplikujú študenti pri znázorňovaní jednotlivých riešení úlohy?

Vo väčšine prípadov bol využitý obrázkový (ikonický) typ reprezentácie situácie, ale vyskytli sa aj modely, kde boli objekty nahradené zástupnými symbolmi rôzneho typu.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bräuning, K. (2019). Development of strategies for a combinatorial task by a 5 year old child. *Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME11)*. Utrecht University, Utrecht, Netherlands.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Oxford, England: Harvard University Press.
- Ďuriš, V., Pavlovičová, G., Gonda, D., Tirpáková, A. (2021). Teaching Combinatorial Principles Using Relations through the Placemat Method. *Mathematics*, 9(15), 1825.

- Guzman, G.M. (2018). Mathematical problem-solving strategies among student teachers. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 11(3), 53-64.
- Hnatová, J., Mokriš, M. (2021). *Kalibrácia metakognitívneho monitorovania v profesijnej matematickej príprave budúcich učiteľov: presnosť a skreslenie hodnotenia*. Prešov: PU v Prešove.
- Krpec, R. (2015). *Konstruktivistický prístup k výuce kombinatoriky*. Ostrava: OU v Ostrave.
- Krpec, R. (2016). What effect has the ability of the organization objects to solve combinatorial tasks. *ICERI, 2016*, 3594-3599.
- Melušová, J., Vidermanová, K. (2015). Upper-secondary Students' Strategies for Solving Combinatorial Problems. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1703-1709.
- Nováková, E. (2016). *Analýza úloh ze soutěže Matematický klokan a jejich řešení žáky primární školy*. Brno: MU.
- Semanišínová, I. (2021). Multiple-Solution Tasks in Pre-Service Teachers Course on Combinatorics. *Mathematics*, 9(18).
- Scholtzová, I. (2007). *Cesty diskrétnéj matematiky (kombinatoriky) na základnú školu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Jana HNATOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

BÁDATEĽSKÝ PRÍSTUP K RIEŠENIU MATEMATICKEJ ÚLOHY S VYUŽITÍM ROZŠÍRENEJ REALITY

Abstrakt

Výskumný prístup k riešeniu úloh v školskej matematike je inšpirovaný vedecko-výskumnými postupmi, ktoré môžu modifikovať a využiť pri riešení vhodne zvolených matematických úloh aj u žiakov mladšieho školského veku. Z tohto dôvodu článok najskôr stručne charakterizuje pedagogický prístup k výskumu. Následne sú špecifikované možnosti začlenenia tohto prístupu do obsahu učiva v matematickom vzdelávaní na prvom stupni. Využitie univerzálneho 5E modelu vzdelávacieho cyklu v základnom matematickom vzdelávaní pre potreby pregraduálnej prípravy študentov – budúcich učiteľov elementaristov v rámci odborno-metodicky orientovaných predmetov demonštruje na príklade výskumnej aktivity pripravenej s podporou technológie rozšírenej reality.

Kľúčové slová: výskumný prístup, 5E model, matematická úloha, rozšírená realita.

Abstract

The research approach to solving problems in school mathematics is inspired by scientific research procedures that can be modified and used in solving appropriately selected mathematical problems, even by younger school-age pupils. For this reason, the article first briefly characterizes the pedagogical approach to research. Subsequently, the possibilities of incorporating this approach into the content of the curriculum in primary mathematics education are specified. The use of the universal 5E model of the educational cycle in primary mathematics education for the needs of undergraduate training of students – future teachers of elementarists within professional-methodically oriented subjects is demonstrated on the example of research activity prepared with the support of augmented reality technology.

Key words: research approach, 5E model, mathematical task, augmented reality.

Úvod

Matematika, v ponímaní školského predmetu zaradeného do primárneho stupňa vzdelávania, je vo svojej podstate prioritne zameraná na budovanie a rozvíjanie matematického myslenia žiakov s priamou väzbou na jeho aplikáciu v bežnom živote. V rámci vzdelávacieho obsahu tohto predmetu je už aj na primárnom stupni vzdelávania jeho organickou súčasťou riešenie problémov, ktoré vyžadujú širšie chápanie súvislostí a vzťahov nadobúdaných pomocou vlastného skúmania a objavovania.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej len ŠVP) má byť výučba matematiky vedená propedeutickými postupmi, predovšetkým prostredníctvom riešenia úloh aj divergentného charakteru s rôznorodým kontextom. Prostredníctvom týchto úloh majú žiaci na primárnom stupni zvládnuť tvorbu jednoduchých hypotéz a následne skúmať ich pravdivosť (ŠPÚ, 2014).

Tvorba hypotéz, a to aj v ich najjednoduchšej podobe, je viacerými autormi (Janík, Švec, 2009; Kolláriková, Pupala, 2001) považovaná za fundamentálny prvok bádateľsky orientovaných aktivít žiakov. Je žiadúce, aby sa študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie už počas svojej pregraduálnej (nielen) matematickej prípravy zoznamovali s takýmito typmi aktivít a ich tvorbu plynulo zaradzovali do svojho kreujúceho sa učiteľského portfólia. V pedagogickej praxi si totiž budú musieť, na základe štúdiom osvojených pojmových (konceptuálnych) a postupových (procesuálnych) prístupov k výučbe matematiky, pri každej nimi navrhutej úlohe alebo aktivite fundovane zodpovedať na otázku, či je táto na sledovaný účel vhodná.

V prípade kladnej odpovede je ďalej v rámci matematickej edukácie rozumné zvažovať, do akej hĺbky a v akom rozsahu je pri bádateľskom prístupe potrebné:

- požadovať od žiakov na primárnom stupni vzdelávania zdôvodnenie použitej stratégie riešenia konkrétnej úlohy;
- precizovať používanie odbornej matematickej terminológie žiakmi pri ich argumentácii a zdôvodňovaní postupov riešenia úloh.

1. Pedagogický prístup k bádaniu

Potrebu bádania u detí popisujú už Evelyn a John Dewey's (1915), ktorí konštatujú, že aktivita u detí nie je bezcieľná, je prostriedkom ich zoznamovania sa s okolitým svetom a preto deti cítia neustálu potrebu experimentovať. Autori ďalej uvádzajú ukážky pragmatického prístupu k výučbe rôznorodých tém v rámci primárneho, nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania naprieč všeobecnými i odbornými predmetmi vyučovanými v štátnych i súkromných školách začiatkom minulého storočia. Je až prekvapivé, aké množstvo nimi popisovaných aktivít možno temer bez úprav použiť i v súčasnej, o storočie vyspelejšej školskej edukácii. Autori (tamtiež) zavádzajú tri podmienky vedeckého záujmu: osobné pozorovanie, experimentálnu aktivitu a reflexiu. Tieto sa aj v súčasnosti odzrkadľujú v jednotlivých fázach modelov bádania navrhovaných a popisovaných rôznymi autormi. Llewellynov model bádania (obr. 1) pozostáva zo šiestich stupňov a vychádza z konštruktivistických stratégií výučby.



Obrázok 1. Llewellynov model bádateľského cyklu.

Zdroj: *Inquire Within: Implementing Inquiry-Bases Science Standards*, D. Llewellyn, 2002, Corwin Press, s. 12-13.

Spôsobilosti, ktoré sú bezprostredne vyžadované pri jednotlivých fázach bádateľského cyklu, budeme v ďalšom texte označovať ako bádateľské. Podľa Helda et al. (2011) ich možno rozdeliť na základné (umožňujúce deskripciu problému) a integrované (umožňujúce realizáciu experimentu a riešenie problému).

Základné spôsobilosti vedeckej práce (spôsobilosť pozorovať, usudzovať, predpokladať, triediť a merať) možno podľa autorov (Held et al., 2011) rozvíjať už u detí v predškolskom veku. Dieťa si totiž ich prostredníctvom vytvára taký úsudok, ktorému je schopné samo porozumieť. Nie je však možné očakávať, že sa bude na skúmaný jav pozeráť aj z iného než zo svojho pohľadu. Nakoľko v tomto veku ešte nie je schopné niesť zodpovednosť za vlastné správanie, je nutná jeho externá kontrola napríklad učiteľom.

Integrované spôsobilosti pre vedecký výskum (interpretovať údaje, kontrolovať premenné a opisovať vzťahy medzi nimi, formulovať hypotézy, experimentovať, vytvárať tabuľky a grafy, formulovať závery a zovšeobecnenia) je možné začať postupne rozvíjať až v rámci mladšieho školského veku, pričom je potrebné si uvedomiť, že dieťa až na prelome mladšieho a staršieho školského veku začína pracovať s abstraktnými operáciami (Ibidem).

Pre študenta – budúceho učiteľa primárneho vzdelávania sa týmito zisteniami otvárajú možnosti inkorporácie bádateľského prístupu do výučby matematiky nielen na základe jeho osobnej angažovanosti, ale aj na základe vedecky podložených poznatkov a systematického prístupu.

2. Podpora bádateľského prístupu v primárnej matematickej edukácii

Problematikou prípravy budúcich učiteľov – elementaristov, vytvárajúcej priestor pre kladenie bádateľských otázok, vlastné skúmanie, objavovanie, experimentovanie, ale aj overenie korektnosti záverov sa zaoberajú viacerí autori (Tomková, Šimčíková, Prídavková, 2018; Pech et al., 2015; Mokriš, 2005). V primárnej edukácii totiž má byť, podľa kurikulárnych dokumentov (ŠPÚ, 2014), proces získavania nových vedomostí učiteľom realizovaný s prevahou aktivít v podobe pozorovania a experimentovania v prirodzenom prostredí žiakov.

Vychádzajúc z cieľov predmetu by učiteľ mal naučiť svojich žiakov správne klásť otázky, formulovať jednoduché hypotézy, skúmať ich pravdivosť, používať rôzne spôsoby reprezentácie matematického obsahu a korektne formulovať závery. Tieto jasne formulované požiadavky veľmi dobre korelujú s pedagogickým prístupom k bádaniu rozpracovanom vo vyššie uvedenom Llewellynovom modeli bádania (obr. 1).

Následná konkretizácia možného bádateľského prístupu do podoby popisu činností zahrnujúcich základné a integrované spôsobilosti vedeckej práce do matematickej edukácie, v kurikulárnych dokumentoch už takto jednoznačne spracovaná nie je. Vychádza sa z predpokladu, že učiteľ zvládne preklopenie obsahového a výkonového štandardu do bádateľských aktivít samostatne, resp. v spolupráci s ďalšími kolegami alebo za pomoci dostupných učebných zdrojov.

Podľa Kireša et al. (2016) sa vhodným univerzálnym modelom vzdelávacieho cyklu pre učiteľa uplatňujúceho konštruktivistické a bádateľské prístupy vo vzdelávaní, javí model 5E. Ten v sebe integruje nasledujúcich päť fáz (obr. 2):

- zapojenie (ang. *engage*) žiakov v podobe ich motivácie a vzbudenia záujmu o skúmanie konkrétneho predmetu, javu alebo zákonitosti, pričom je potrebné vopred posúdiť ich predchádzajúce poznatky a záujem o predkladanú problematiku;

- skúmanie (ang. *explore*), ktoré už žiakov priamo zapája do bádateľských aktivít a poskytuje im príležitosť vybudovať si vlastný systém poznatkov;
- vysvetlenie (ang. *explain*) poskytuje žiakom príležitosť komunikovať medzi sebou alebo s učiteľom so zámerom ozrejmiť si doteraz získané výsledky skúmania, prebieha najčastejšie formou diskusie;
- spracovanie (ang. *elaborate*)/rozšírenie (ang. *extend*) napomáha zovšeobecneniu získaných poznatkov a umožňuje žiakom rozšíriť a aplikovať ich na nové situácie, pokračovať v skúmaní ich dôsledkov;
- vyhodnotenie (ang. *evaluate*) napomáha žiakom rozvíjať schopnosti posudzovať, analyzovať a vyhodnocovať celkové i čiastkové výsledky svojej práce.



Obrázok 2. 5E model vzdelávacieho cyklu.

Zdroj: <https://lnk.sk/len4> (cit.: 01.05.2022).

Využitie uvedenej schémy budeme demonštrovať ukážkou spracovania návrhu bádateľskej aktivity realizovateľnej v primárnej matematickej edukácii, ktorú je možné v rámci pregraduálneho vzdelávania na magisterskom stupni vysokoškolského štúdia učiteľstva pre primárne vzdelávanie využiť v predmete Geometria s metodikou, tematická oblasť Telesá – kocka a jej vlastnosti.

3. Bádateľská aktivita na hodinách matematiky

Predkladaná aktivita je svojim obsahovým zameraním určená pre žiakov 4. ročníka ZŠ a v štandardnom prevedení umožňuje prácu s materiálnymi pomôckami (špáradlá, zápalky, spojovací materiál, papier nožnice, lepidlo). Ich príprava a použitie môže byť pri tvorbe konkrétnych dvojrozmerných, ale predovšetkým trojrozmerných modelov vo viacpočetnej triede žiakov organizačne, materiálne, resp. časovo náročná.

Alternatívou, ktoré v súčasnosti digitálne technológie prítomné na školách umožňujú použiť, je vytvorenie virtuálneho 2D, resp. 3D modelu, s ktorým môžu žiaci na hodine matematiky pracovať. V prípade využitia interaktívnej tabule v prezentačných činnostiach žiakov a inteligentných mobilných zariadení alebo tabletov pri ich práci v skupinách, je možné ponuku pomôcok rozšíriť aj o virtuálne modely, ktoré využívajú pri zobrazení technológiu rozšírenej reality (ang. *augmented reality*, skr. *AR*).

Zapojenie

Úlohou učiteľa, vo fáze zapojenia, je predstaviť situáciu, identifikovať inštruktážnu úlohu, stanoviť pravidlá a postupy pre nasledujúce aktivity. Učiteľ tiež štruktúruje počiatkové diskusie o nastolenej problematike tak, aby odhalil rozsah nápadov, predchádzajúce skúsenosti žiakov ale aj terminologickú odbornú a obsahovú stránku ich rečového prejavu. Tieto sa môžu stať zdrojmi ďalších aktivít použitých v nasledujúcich hodinách.

Pri žiakoch mladšieho školského veku je potrebné v stimulujúcej situácii vychádzať z reálneho života (napr. potreba spolupráce ľudí v úspešnej firme). Žiaci si takéto „firmy“ vytvoria rozdelením sa do 3-4 členných heterogénnych pracovných skupín. Každý žiak získava vo svojej firme konkrétnu pozíciu (napr. dizajnér, počtár, kontrolór, hovorca) a následne preberá zodpovednosť za pridelené činnosti:

- dizajnér – navrhuje podľa požiadaviek zadaných zadávateľom (učiteľom) postup práce a po diskusii a dohode s ostatnými členmi tímu vykonáva manipulatívne činnosti súvisiace s tvorbou požadovaného výstupu;
- počtár – aktualizuje a priebežne vyčísluje množstvo použitého materiálu t. j. zdrojov potrebných na vytvorenie výstupu, zodpovedá za prehľadný spôsob zápisu a s ním súvisiace výpočty;
- kontrolór – kontroluje správnosť výpočtov, na ich základe navrhuje zmeny alebo úpravy postupov a činností vedúcich k výslednej úspore zdrojov;
- hovorca – pomáha a usmerňuje ostatných členov firmy, je zodpovedný za výsledok a jeho prezentáciu pred ostatnými spolužiakmi.

Inštruktážna úloha má zámerne nepresnú formuláciu znenia.

Úloha: *Zo štyroch zápaliek možno vytvoriť obrazec tvaru štvorca. Koľko zápaliek budeme potrebovať na vytvorenie šiestich štvorcov?*

Pravidlo: *Zápalky nemožno pri skladaní obrazcov lámať alebo prekladať cez seba.*

Skúmanie

Inštruktážna úloha a ani dané pravidlo vytvárania štvorcov neurčujú ich polohu alebo rozmery. V procese skúmania a vytvárania počiatkových modelov sa v skupinách vynárajú nasledujúce otázky:

- Pri vytváraní štvorcov zo zápaliek je dôležité množstvo použitých zápaliek?
- Chceme ich pri skladaní použiť čo najviac alebo čo najmenej?
- Musia byť štvorčeky zo zápaliek navzájom izolované alebo sa môžu dotýkať? Ak áno, akým spôsobom sa môžu dotýkať (spoločný vrchol, spoločná strana alebo jej časť)?
- Musia mať všetky vytvorené štvorce dĺžku strany rovnú len jednej zápalke?
- Musia byť všetky vytvorené štvorce rovnaké (zhodné)?

Ich položenie ale aj zodpovedanie je na diskusii žiakov v jednotlivých skupinách. Učiteľ, v tejto fáze procesu, má vo vzťahu ku žiakom status zadávateľa/ konzultanta, nie však spoluriešiteľa. Jeho cieľom teda nie je poskytovať žiakom explicitné odpovede na položené otázky z pozície autority. Zámerom je pomocnými otázkami smerovať žiakov k pochopeniu zadania alebo (v prípade potreby) k presmerovaniu ich úvah.

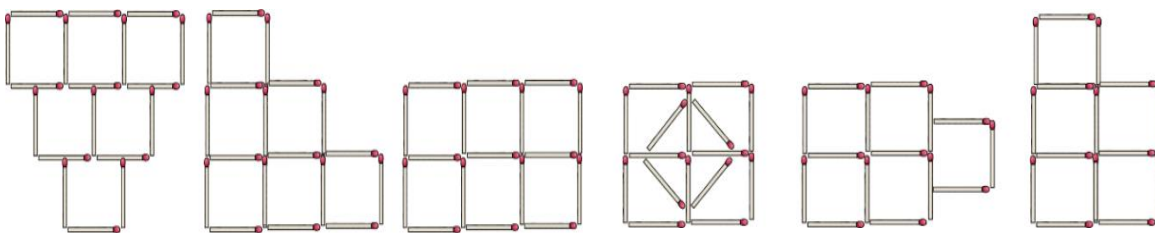
Vysvetlenie

Fáza vysvetlenia pozostáva z dvoch častí. V prvej časti učiteľ požiada hovorcov firiem aby sa podelili o počiatkové modely a vysvetlenia svojich firiem s ostatnými spolužiakmi. Je žiadúce, aby sa na základe predchádzajúcich diskusií, najprv žiaci – členovia firmy dohodli na konkrétnom postupe skladania štvorcov zo zápaliiek, ktorý hovorca odprezentuje.

Prvoplánovou stratégiou riešenia inštruktážnej úlohy býva jej algebraické riešenie založené na priamoúmernej závislosti medzi počtom izolovaných štvorcov (x) a počtom zápaliiek potrebných na ich vytvorenie (y). Funkčnú závislosť možno pre potreby zovšeobecnenia zapísať vzťahom $f: y = 4 \cdot x$, kde $x, y \in \mathbb{N}$. Pre vytvorenie šiestich štvorcov je podľa tejto stratégie riešenia potrebných $6 \cdot 4 = 24$ zápaliiek.

Ak by sa, okrem uvedenej stratégie, v prezentáciách hovorcov iné postupy riešenia inštruktážnej úlohy neobjavili, je vhodné pripomenúť všetkým žiakom zodpovednosť, ktorú na svojich pozíciách vo firme majú a pýtať sa na činnosti, ktoré má pri riešení problému vo firme vykonávať kontrolór.

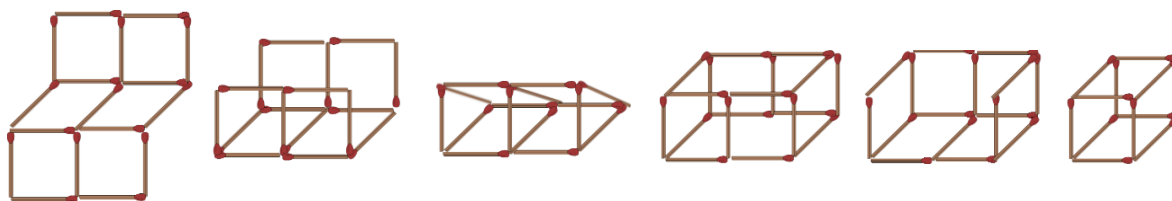
Aj v prípade, že kontrolór korigoval návrhy v skupine smerom k minimalizácii počtu použitých zápaliiek, môžu byť hovorcami skupín odprezentované rôzne modely, pričom niektoré z nich pri tvorbe využívajú rovnaký počet zápaliiek, napríklad prvý a druhý model (vľavo) alebo prvý a druhý model (vpravo) na obrázku (obr. 3).



Obrázok 3. Ukážka rôznych riešení inštruktážnej úlohy v 2D.

V druhej časti fázy vysvetľovania, po odprezentovaní prvotných modelov, učiteľ dopĺňa potrebné informácie a zdroje, zavádza potrebné vedecké alebo technologické koncepty nápomocné k riešeniu problému, resp. koncepty, ktoré žiaci v prvotných návrhoch opomenuli vziať do úvahy. Žiaci tieto informácie, ako aj doteraz prezentované nápady ostatných spolužiakov, využívajú na vytvorenie alebo úpravu svojich prvotných modelov.

Pre väčšinu žiakov mladšieho školského veku je koncept práce v trojrozmernom priestore pri hľadaní riešenia inštruktážnej úlohy prekvapivým zistením. Odhaľuje pred nimi nové možnosti, ktoré je potrebné opätovne preskúmať a v ďalšom spracovaní zohľadniť. „Objav“ priestorového modelu sa však nemusí stretnúť s pozitívnou odozvou u všetkých žiakov. Ak pri tvorbe počiatkového priestorového modelu nedôjde k zníženiu počtu zápaliiek (obr. 4 – prvý a druhý model zľava) oproti predchádzajúcim modelom (obr. 3 – tretí model zľava), odrazí sa táto skutočnosť v konzervatívnom zotrvaní niektorých skupín pri rovinnom riešení.



Obrázok 4. Ukážka rôznych riešení inštruktážnej úlohy v 3D.

Spracovanie

V procese výberu modelu pre spracovanie riešenia sa požiadavka minimalizácie počtu zápaliek stáva dominantnou. Skupiny v tejto fáze pracujú na svojich návrhoch už samostatne. Akonáhle sa žiaci – členovia firmy zhodnú v návrhu modelu, je žiaduce, aby do spracovania zahrnuli výsledný tvar a postup jeho tvorby, ktorý podložia korektným výpočtom. Musia sa pripraviť na konštruktívnu kritiku svojho modelu ostatnými spolužiakmi a spracovať vysvetlenia alebo zdôvodnenia jeho výberu.

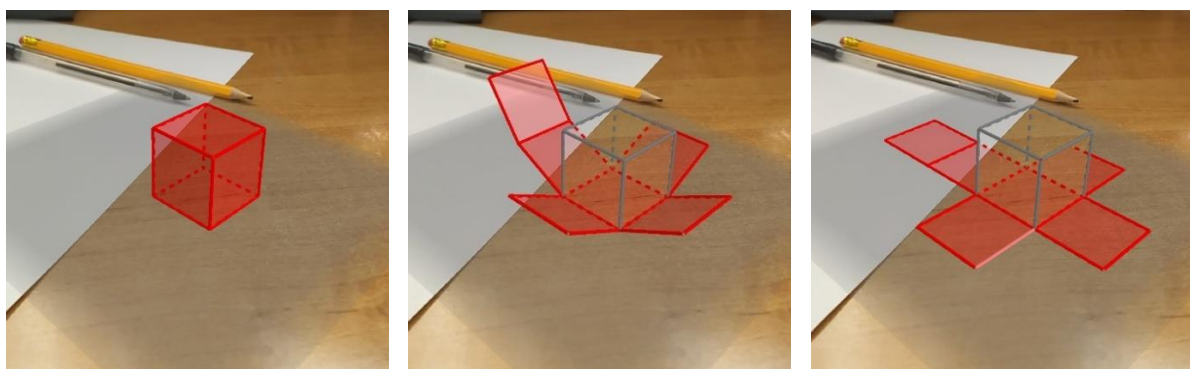
Úlohou učiteľa je v tomto prípade nabádať žiakov, aby pri spracovaní používali vhodnú terminológiu a v rámci sprehľadnenia zápisu využívali im známe možnosti reprezentácie zistených údajov a výpočtov (matematický zápis, tabuľky, schémy).

Vyhodnotenie

Realizovaným skúmaním žiaci nachádzajú rôzne modely útvarov pozostávajúce zo šiestich štvorcov a spoločným snažením prichádzajú k záveru, že „najúspornejším“ geometrickým útvarom je kocka, ktorej sieť je tvorená požadovaným počtom, t. j. šiestimi štvorcami. Vhodným výsledným zistením bádania na primárnom stupni vzdelávania je fakt, že šesť štvorcov možno v priestore poskladať pomocou 12 zápaliek.

Uvedeným skúmaním sa formálna vedomosť žiakov „kocka má 8 vrcholov, 6 stien a 12 hrán rovnakej dĺžky“ stáva procesuálnou vedomosťou, ktorej vizualizácia je pre žiakov z didaktického hľadiska dôležitým prvkom poznávacieho procesu. Výhodou použitia virtuálneho modelu, ktorý je možné vytvoriť napríklad v programe GeoGebra 3D a prezentovať jeho 3D zobrazenie s využitím technológie rozšírenej reality (AR), je:

- jeho skutočne jednoduchá konštrukcia, ktorú je schopný zvládnuť nielen učiteľ priamo na hodine matematiky, ale aj samotní žiaci v rámci samostatnej práce v skupine;
- dynamickosť a interaktivita prezentovaného modelu;
- vizuálne včlenenie virtuálneho modelu do reálneho obrazu prostredia žiaka (obr. 5).



Obrázok 5. Virtuálny dynamický model kocky v 3D spracovaný technológiou AR.

Vo fáze vyhodnotenia považujeme za dôležité, aby žiaci dostali adekvátnu spätnú väzbu o kvalite svojich spracovaní. Učiteľ má pri jej realizácii viaceré možnosti. Môže vykonávať hodnotenie sumatívne, formatívne, môže žiakom v rámci sebahodnotenia poskytnúť príležitosť na posúdenie ich vlastného pokroku. Pri vyhodnotení vzdelávacej aktivity realizovanej bádateľským prístupom by mal učiteľ taktiež zhodnotiť aj naplnenie sledovaných výchovno-vzdelávacích cieľov a svoje vlastné pôsobenie pomocou nasledujúcich otázok a odpovedí na ne:

- Poskytla aktivita žiakom príležitosť preskúmať a vysvetliť konkrétny jav alebo navrhnúť riešenie daného problému?
- Ako pomohla žiakom preukázať pochopenie cieľa a výsledkov vzdelávania?
- Akým spôsobom vyžadovala od žiakov demonštrovanie matematických postupov a matematického spôsobu vyjadrovania na vysvetlenie javov alebo navrhnutých riešení?
- Ako bol v aktivite zabezpečený prístup k získavaniu nových poznatkov pre všetkých žiakov?

Záver

Použitie tradičného deduktívneho a bádateľského prístupu na jednej vyučovacej hodine sa nemusí navzájom vylučovať. Vychádzajúc z vekových preferencií žiakov a rôznorodosti obsahu matematického vzdelávania na primárnom stupni je možné (a z nášho pohľadu aj vhodné) tieto prístupy kombinovať. V správe expertnej skupiny Európskej komisie (Rocard et al., 2007) sa v charakteristike obdobia primárneho vzdelávania uvádza, že:

- dieťa je prirodzene zvedavé a v tomto čase formovaná vnútorná motivácia má dlhodobý vplyv na jeho ďalšie vzdelávanie, preto je potrebné začať s inovatívnym vzdelávaním čím skôr;
- dôležitosť učiteľa a jeho didaktických a odborných zručností je nespochybniteľná;
- uprednostňovať by sa mali činnosti ponúkajúce širokú paletu aktivít zameraných na proces sprístupňovania obsahu – skúmanie založené na riešení problému, praktická činnosť, skupinová práca ale aj individuálna nezávislá práca a pod.

Vizualizácia je v primárnom matematickom vzdelávaní nutnosťou. Podľa Žilkovej et al. (2018) je možné pri budovaní matematických predstáv pracovať nielen s haptickým, ale aj virtuálnym modelom. Ten je vďaka v súčasnosti dostupným digitálnym technológiám, ku ktorým patrí aj technológia rozšírenej reality, možné zobrazit' a následne skúmať priamo v existujúcom reálnom učebnom prostredí žiaka.

Podakovanie

Príspevok vznikol s podporou grantového projektu KEGA 036PU-4/2021 *Technológia rozšírenej reality v profesijnej matematickej príprave budúcich učiteľov elementaristov* riešeného na PF PU v Prešove.

Zoznam bibliografických odkazov

- Dewey, J., Dewey, E. (1915). *Schools of To-morrow*. New York: E.P. Dutton & Company.
Dostupné na: <https://www.gutenberg.org/files/48906/48906-h/48906-h.htm>.
- Held, L. et al. (2011). *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (IBSE v slovenskom kontexte)*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave.
- Janik, T., Švec, V. et al. (2009). *K perspektívám školního vzdělávání*. Brno: Paido. Edícia Pedagogický výzkum v teorii a praxi.
- Kireš, M., Ješková, Z., Ganajová, M., Kimáková, K. (2016). *Bádatel'ské aktivity v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava: ŠPÚ.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika/Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.
- Llewellyn, D. (2002). *Inquire Within: Implementing Inquiry-Bases Science Standards*. Corwin Press.
- Mokriš, M. (2005). Metóda generovania problémov a jej aplikácia v geometrii pre elementaristov. In I. Sholtzová (ed.), *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor: príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor* (s. 338-343). Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- Pech, P. et al. (2015). *Bádatel'sky orientovaná výuka matematiky a informatiky s podporou technológií*. České Budejovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Rocard, M. et al. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europa*. Brusel: European Commission.
- ŠPÚ. (2014). *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ. Matematika*. Bratislava: ŠPÚ.
Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika_pv_2014.pdf.
- Tomková, B., Šimčíková, E., Prídavková, A. (2018). Komunikačné situácie v matematike. In: A. Klim-Klimaszewska, E. Šmelová (eds.), *Terazniejszość i przyszłość edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Wybrane problemy* (s. 97-108). Siedlce: AKKA.
- Žilková, K. et al. (2018). *Young children's concepts of geometric shapes*. Peason.

Marek MOKRIŠ

Prešovská univerzita v Prešove

ANALÝZA INKORPORÁCIE TECHNOLOGIE ROZŠÍRENEJ REALITY DO ŠKOLSKEJ MATEMATIKY – ÚROVEŇ ISCED1

Abstrakt

Príspevok obsahuje vymedzenie pojmu rozšírená realita. Sú v ňom prezentované výsledky obsahovej analýzy záväzných kurikulárnych dokumentov pre primárne matematické vzdelávanie na Slovensku v oblasti Matematika a práca s informáciami z pohľadu možného začlenenia technológie rozšírenej reality.

Kľúčové slová: rozšírená realita, matematika, primárny stupeň vzdelávania, ISCED1.

Abstract

The paper contains a definition of the term augmented reality. It presents the results of the content analysis of curricular documents for primary mathematics education in Slovakia in the field of Mathematics and work with information from the perspective of the possible integration of augmented reality technology.

Key words: augmented reality, mathematics, primary education, ISCED1.

1. Vymedzenie pojmu rozšírená realita

Pojem rozšírená realita (Augmented Reality) charakterizuje kombináciu reálneho sveta s virtuálnym prostredím. Za prvotný prístup k vymedzeniu tohto pojmu je možné, podľa Shoaib a Jaffry (2015), Muhammad, Khan, Lee, Imran a Sajjad (2021), považovať nasledujúcu definíciu: „Rozšírená realita je oblasť, v ktorej sa nachádzajú 3D virtuálne objekty, ktoré sú integrované do 3D reálneho prostredia v reálnom čase“ (Azuma, 1997). Tento koncept bol neskôr modifikovaný do podoby, kde rozšírená realita dopĺňa reálny svet virtuálnymi (počítačom generovanými) objektami, ktoré spoločne koexistujú v tom istom priestore ako reálny svet. Tento systém má nasledujúce vlastnosti:

- mieša skutočné a virtuálne objekty v reálnom prostredí;
- je interaktívny v reálnom čase;
- je registrovaný v 3D.

Registrácia sa týka presného zarovnania skutočných a virtuálnych objektov. Bez presnej registrácie ilúzia, že virtuálne objekty existujú v reálnom prostredí, je narušená. Virtuálna realita sa však neobmedzuje len na zrak; dá sa aplikovať na všetky zmysly ako sluch, hmat a vôňa (Azuma et al., 2001).

V súlade s týmto pohľadom je aj nasledujúce vymedzenie, kde rozšírenú realitu (AR) je možné charakterizovať ako „technologiu, alebo technologicko-percepčný koncept, ktorý zahŕňa technologický, percepčný a informačný aspekt, ktorý do vnímanej reality pridáva vizuálne, zvukové a iné virtuálne prvky, teda využíva tzv. kombináciu reálneho prostredia so zámerne vloženými informáciami, čím vzniká nová forma reality, ktorá je informačne bohatšia ako pôvodné primárne prostredie“ (Jeřábek et al., 2014).

2. Inkorporácia rozšírenej reality do vzdelávacieho prostredia

Využívanie AR v edukačnom procese so sebou prináša isté benefity. Diegman, Schmidt-Kraepelin, van den Eyden a Basten (2015) detegovali výhody inkorporácie rozšírenej reality vo vzdelávacích prostrediach v týchto intenciách:

- stav mysle (zvýšená motivácia, zvýšená pozornosť, zvýšená koncentrácia, zvýšená spokojnosť);
- koncepcie učenia (vzdelávanie viac zamerané na študenta, zlepšené kooperatívne učenie);
- prezentácia (viac podobností, zvýšená dostupnosť informácií, zvýšená interaktivita);
- typ učenia (vylepšená krivka učenia – rýchlejšie a jednoduchšie učenie, zvýšená kreativita);
- porozumenie obsahu (zlepšený rozvoj priestorových schopností, vylepšená pamäť).

Napriek tomu konštatujú, že by sme začlenenie AR vo vzdelávacích prostrediach nemali považovať za bezproblémové. Každá aplikácia AR je samostatná, jedinečná, a preto sa identifikované výhody nemusia uplatniť v každom kontexte. Swat analýza zaradenia technológie rozšírenej reality do vzdelávania, ktorú realizovali Hnatová a Hnat (2019), konštatuje výskyt a súčinnosť viacerých pozitívne i negatívne pôsobiacich faktorov. „Na jednej strane je to možné odmietnutie AR expertmi, možný skepticizmus učiteľov ako aj riziká súvisiace s nutnosťou zmeny existujúcich osnov či kurikul. Na druhej strane AR predstavuje pozitívny trend vývoja nových technológií s vysokým potenciálom uplatnenia sa v rôznych odvetviach, školstvo nevynímajúc“ (Hnatová, Hnat, 2019, s. 82).

V závislosti od stupňa zložitosti, ktorý aplikácie používajú na implementáciu rozšírenej reality, je možné AR kategorizovať do štyroch úrovní:

- *Úroveň 0 (vytváranie hypertextových odkazov)*

Aplikácie využívajú 2D kódy (napríklad čiarové kódy alebo QR kódy), ktoré slúžia ako odkazy na iný obsah, takže sledovanie značky nie je potrebné. Napríklad, prečítanie QR kódu pomocou nášho mobilného zariadenia nás môže dostať priamo na webovú stránku.

- *Úroveň 1 (rozšírená realita so značkami)*

V tomto type aplikácie sa používajú 2D a 3D obrázky ako spúšťače informácií. Keď fotoaparát zariadenia zosníma určitú preddefinovanú značku, vznikajú digitálne informácie.

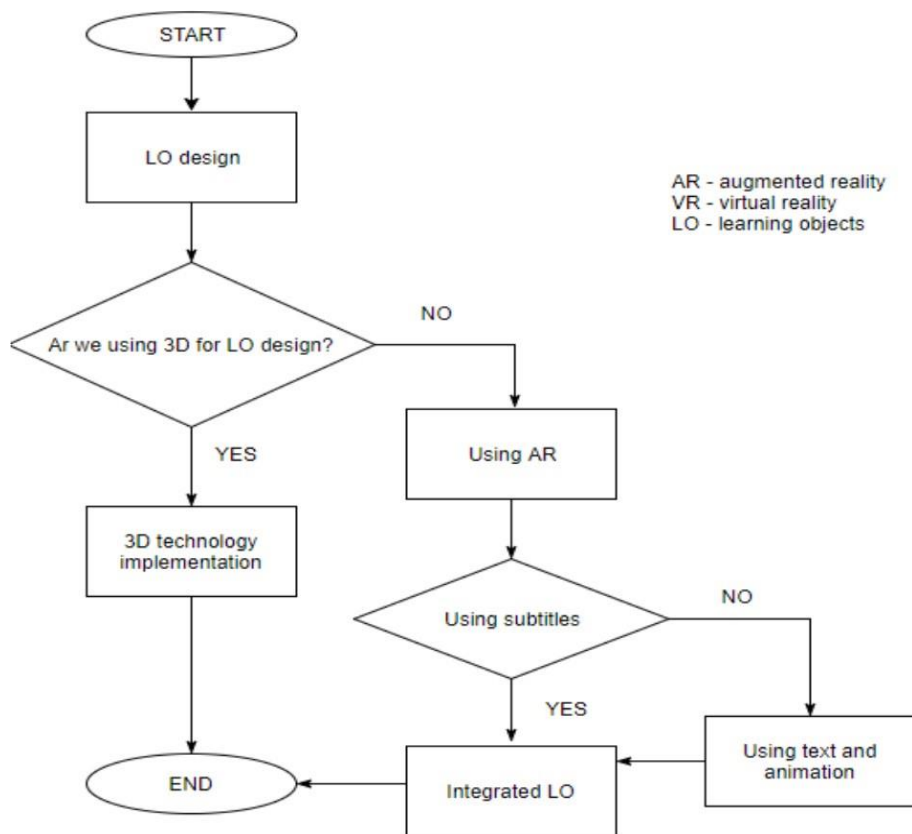
- *Úroveň 2 (rozšírená realita bez značiek)*

Značky, ktoré aktivujú informácie, sú nahradené geolokáciou a orientáciou používateľa danou GPS alebo kompasovým gyroskopom zariadenia. Teda ak sa užívateľ nachádza na konkrétnom mieste zemského povrchu, aktivuje sa digitálna informácia.

- *Úroveň 3 (rozšírené videnie)*

Príkladmi tejto úrovne sú okuliare Google Glass alebo Microsoft HoloLens okuliare. Tento typ AR umožňuje úplne personalizovaný, pohlcujúci a kontextový zážitok (Fernández-Enríquez, Delgado-Martín, 2020).

Inkorporovanie rozšírenej reality do vzdelávacieho prostredia pozostáva z realizácie viacerých krokov. Gudoniene a Rutkauskiene (2019) tento proces prezentujú vo forme vývojového diagramu (Obrázok 1).



Obrázok 1. Dizajn inkorporácie rozšírenej reality do vzdelávacieho obsahu.

Zdroj: „Virtual and Augmented Reality in Education“, D. Gudoniene, D. Rutkauskiene, 2019, *Baltic Journal Of Modern Computing*, 7(2).

Vychádzajúc z tohto algoritmu, je možné proces tvorby edukačnej podpory prostredníctvom rozšírenej reality v školskom prostredí kategorizovať do troch etáp:

- 1) identifikácia edukačného problému vhodného na tvorbu podpory prostredníctvom rozšírenej reality,
- 2) návrh jeho didaktickej transformácie,
- 3) realizácia návrhu vo forme AR rozhrania.

V nasledujúcej časti je pozornosť venovaná úvodnej etape zameranej na identifikáciu edukačného problému vhodného na inkorporáciu technológie rozšírenej reality.

3. Analýza inkorporácie technológie rozšírenej reality do školskej matematiky – úroveň

ISCED1

Analýza začlenenia technológie rozšírenej reality do matematického vzdelávania na primárnom stupni bola realizovaná prostredníctvom obsahovej analýzy záväzných kurikulárnych dokumentov. V tomto kontexte boli skúmané:

- *Inovovaný ŠVP pre 1. stupeň ZŠ: Matematika – primárne vzdelávanie* (ŠPÚ, 2014);
- *Štátny vzdelávací program: Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy* (ŠPÚ, 2015a);
- *Matematika a práca s informáciami: Dodatok č. 7 k štátnemu vzdelávaciemu programu – príloha č. 2* (ŠPÚ, 2015b).

Vyššie uvedené dokumenty upravujú vzdelávací štandard pre matematické prípravu detí mladšieho školského veku v podmienkach Slovenskej republiky a sú dostupné na stránkach Štátneho pedagogického ústavu (www.statpedu.sk).

Matematické vzdelávanie na primárnom stupni je koncipované ako súčasť vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami. V tomto kontexte predmet matematika na 1. stupni základnej školy „rozvíja u žiakov matematické myslenie, ktoré je potrebné pri riešení rôznych problémov v každodenných situáciách, pripravuje ich na samostatné získavanie a aplikáciu poznatkov. Na veku primeranej úrovni rozvíja logické a kritické myslenie žiakov, ich schopnosť analyzovať a syntetizovať, hľadať vhodné stratégie riešenia problémových úloh (aj v spolupráci v skupine) a overovať ich v praxi. Vede k presnému vyjadrovaniu myšlienok a postupov a ich zaznamenaniu vo formálnych zápisoch, ktoré slúžia ako všeobecný prostriedok komunikácie“ (ŠPÚ 2015a, s. 7). Prínos použitia rozšírenej reality vidíme najmä v rozvíjaní a v podpore schopnosti analyzovať, syntetizovať, hľadať vhodné stratégie riešenia problémových úloh a overovať ich v praxi.

Vzdelávací štandard (ŠPÚ, 2014) pozostáva z charakteristiky predmetu Matematika a základných učebných cieľov, ktoré sa konkretizujú vo výkonovom štandarde. Predstavuje systém výkonov, ktoré sú vyjadrené kognitívne odstupňovanými konkretizovanými cieľmi, učebnými požiadavkami. K vymedzeným výkonom sa priradzuje obsahový štandard, v ktorom sa zdôrazňujú pojmy ako kľúčový prvok vnútornej štruktúry učebného obsahu. Učivo je v ňom štruktúrované podľa jednotlivých tematických celkov.

Predmet matematika je v tomto kontexte štruktúrovaný do týchto tematických celkov:

- Čísla, premenná a početové výkony s číslami;
- Vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy;
- Geometria a meranie;
- Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika;
- Logika, dôvodenie, dôkazy.

Technológia rozšírenej reality umožňuje k bežne vnímaným obrazom z reálneho prostredia (napr. obrazový materiál v učebných textoch, pracovných listoch, ...) pridať digitálnu vrstvu s relevantným informačným obsahom prostredníctvom zariadenia (smartfón, tablet, priehľadný displej, resp. AR okuliare). Identifikátorom oblasti na inkorporáciu AR technológie boli také elementy obsahového a výkonového štandardu, ktoré bolo možné zaradiť z pohľadu Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov (Anderson, Krathwohl, 2001) do úrovne porozumieť, aplikovať a analyzovať (komponenty dimenzie kognitívnych procesov).

Z pohľadu výkonového a obsahového štandardu pre 1.-3. ročník (ŠPÚ, 2015b) boli identifikované nasledujúce oblasti, v ktorých predpokladáme možnosť využitia elementov rozšírenej reality:

- Čísla, premenná a početové výkony s číslami
 - použiť prirodzené čísla na modelovanie reálnych situácií,
 - urobiť rozklad čísla,
 - orientovať sa v číselnom rade, na číselnej osi.
- Vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy
 - urobiť prevody medzi ručičkovými a digitálnymi hodinami.
- Geometria a meranie
 - vymodelovať základné rovinné a priestorové útvary, identifikovať ich reprezentáciu v reálnom svete,

- porovnať veľkosť útvarov, merať a odhadovať dĺžku,
 - orientovať sa v štvorcovej sieti (labyrinte, bludisku),
 - zobrazovať zhodné útvary v štvorcovej sieti, zväčšovať/zmenšovať útvary v štvorcovej sieti,
 - postaviť stavbu z kociek na základe plánu a opačne.
- Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika
- vymodelovať, znázorniť a riešiť úlohy s kombinatorickou motiváciou.

K týmto výkonovým štandardom je možné priradiť odpovedajúci obsahový štandard:

- Čísla, premenná a početné výkony s číslami
- Prirodzené čísla do 10 000
- Vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy
- Čas, jednotky času
- Geometria a meranie
- Rovinné útvary – bod, priamka, polpriamka, úsečka, čiara, kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník
 - Priestorové telesá – kocka, valec, guľa
 - Štvorcová sieť – propedeutika osovej súmernosti, posúvania a podobnosti (zmenšovanie a zväčšovanie)
 - Stavby z kociek
- Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika
- Kombinatorika – slovné úlohy riešené modelovaním

Identifikované tematické oblasti matematického vzdelávania na primárnom stupni korešpondujú so zisteniami Hnatovej (2021, s. 19), ktorá na základe analýzy 19 výskumných štúdií konštatuje, že „v rámci tematickej orientácie zaradenia AR do matematickej edukácie bolo možné v štúdiách identifikovať viaceré oblasti inkorporácie, z nich najčastejšou bola geometria. K ďalším zastúpeným tematickým oblastiam patrili algebra, pravdepodobnosť a štatistika. V matematickej edukácii na primárnom stupni vzdelávania boli preferované tematické oblasti geometria a meranie, vytváranie matematických predstáv o číslach, nácvik základných matematických operácií na množine prirodzených čísel“.

Záver

Z charakteristiky predmetu matematika vyplýva, že proces získavania nových matematických vedomostí u žiakov je vhodné realizovať aktivitami s prevahou pozorovania, skúmania a experimentovania v ich prirodzenom prostredí. Tieto požiadavky je možné efektívne naplniť prostredníctvom nástrojov rozšírenej reality. Hnatová (2021, s. 17-18) poukazuje na to, že „pri včlenení do edukačnej aktivity poskytuje AR čiastočné ponorenie edukanta do virtuálneho prostredia a to prostredníctvom zobrazenej digitálnej vrstvy s relevantným matematickým obsahom, ktorou sa však nenarúša jeho bežné vnímanie sveta. Týmto sa stáva najprístupnejšou z doteraz existujúcich technológií meniacich realitu“.

Na inkorporáciu technológie rozšírenej reality v primárnej matematickej edukácii boli identifikované tieto tematické celky: Čísla, premenná a početné výkony s číslami; Vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy; Geometria a meranie; Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika. Ich identifikácia predstavuje úvodnú etapu, na ktorú nadväzuje proces návrhu didaktickej interpretácie. Tento proces si, podľa Rosenberga a Koehlera (2015), vyžaduje prepojenie medzi Pedagogical Knowledge a Content Knowledge. Finálna realizácia,

v podobe produktu vo forme AR rozhrania, ale zahŕňa ďalšiu komponentu predstavujúcu Technological Knowledge. Tá však niekedy presahuje štandardné kompetentnosti dnešného učiteľa a vyžaduje si dodatočnú spoluprácu s IT odborníkmi.

Poznámka: Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 036PU-4/2021 Technológia rozšírenej reality v profesijnej matematickej príprave budúcich učiteľov elementaristov.

Zoznam bibliografických odkazov

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged edition. Longman.
- Azuma, R.T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators And Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *Ieee Computer Graphics And Applications*, 21(6), 34-47.
- Diegman, P., Schmidt-Kraepelin, M., Van den Eyden, S., Basten, D. (2015). Benefits of Augmented Reality in Educational Environments – A Systematic Literature Review. *Wirtschaftsinformatik*, 3(6), 1542-1556.
- Fernández-Enríquez, R., Delgado-Martín, L. (2020). Augmented Reality as a Didactic Resource for Teaching Mathematics. *Applied Sciences*, 10(7).
- Gudoniene, D., Rutkauskiene, D. (2019). Virtual and Augmented Reality in Education. *Baltic Journal Of Modern Computing*, 7(2).
- Hnatová, J. (2021). Výhody a úskalia inkorporácie "nových" digitálnych technológií do matematickej edukácie. *Elementary Mathematics Education Journal*, 3(1), 15-24.
- Hnatová, J., Hnat, A. (2019). SWOT analýza zaradenia technológie rozšírenej reality do vzdelávania. In: Z. Zaclona, R. Bernátová (eds.), *Między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną: Annales Paedagogicae Nova Sandes – Presoves VIII* (s. 75-83). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Jeřábek, T., Rambousek, V., Wildová, R. (2014). Specifics of Visual Perception of the Augmented Reality in the Context of Education. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 159, 598-604.
- Muhammad, K., Khan, A.K., Lee, M.-Y., Imran, A., Sajjad, M. (2021). School of the Future: A Comprehensive Study on the Effectiveness of Augmented Reality as a Tool for Primary School Children's Education. *Applied Sciences*, 11(11).
- Rosenberg, J.M., Koehler, M.J. (2015). Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A Systematic Review. *Journal Of Research On Technology In Education*, 47(3), 186-210.
- Shoib, H., Jaffry, S.W. (2015). A Survey of Augmented Reality. In: *International Conference on Virtual and Augmented Reality (ICVAR 2015)*. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/269464134_A_Survey_of_Augmented_Reality.
- ŠPÚ. (2014). *Inovovaný ŠVP pre 1. stupeň ZŠ: Matematika – primárne vzdelávanie*. Štátny pedagogický ústav. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika_pv_2014.pdf.
- ŠPÚ. (2015a). *Štátny vzdelávací program: Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. ŠPÚ. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf.
- ŠPÚ. (2015b). *Matematika a práca s informáciami: Dodatok č. 7 k štátnemu vzdelávaciemu programu (príloha č. 2)*. ŠPÚ. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/dodatok-c-7-2020/priloha-matematika-praca-informaciami.pdf>.

Alena SEDLÁKOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

IMAGINATÍVNY SVET ŽIAKOV SO SYNDRÓMOM ADHD A PREJAVMI AKO VNÚTORNÝ SVET A KVALITA ICH ŽIVOTA

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá syndrómom ADHD, jeho prejavmi spolu s vnútorným svetom a kvalitou života žiakov s týmto syndrómom. Popisujeme aj imagináciu a rôzne aspekty arteterapeutických prvkov realizovaných na hodinách výtvarnej výchovy. O imaginácii uvažujeme v spojitosti metód. Príspevok tak dopĺňa svojou povahou vnútorný svet žiakov s ADHD. Predkladáme tak jemnú spleť problematiky vnútorného prežívania s týmto syndrómom a jeho prejavmi. Arteterapeuticky realizujeme výtvarné činnosti pre žiakov s ADHD.

Kľúčové slová: imaginácia, syndróm ADHD, žiak a vnútorný svet, arteterapeutické prvky, výtvarná výchova.

Abstract

The paper deals with ADHD syndrome, its manifestations together with the inner world and the quality of life of pupils with this syndrome. We also describe the imagination and various aspects of the art therapy of elements realized in the art lessons. We think of imagination in the context of methods. The article thus complements the inner world of students with ADHD. We present a subtle intertwining of the problems of inner survival with this syndrome and its manifestations. We perform art activities for students with ADHD.

Key words: imagination, ADHD syndrome, the student and the inner world, art therapeutic elements, art education.

Úvod

Syndróm ADHD je v súčasnosti veľmi rozšírený. Prejavy sa však vyskytujú u detí a žiakov pomerne hojne. Sú akoby prejavmi ignorancie učiteľa, a deti a žiaci s týmto syndrómom sú v očiach iných akoby neposlušnými. Vnútorný svet je rozdielny a rôzny. ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) je porucha duševného zdravia, ktorá môže spôsobiť nadštandardné hladiny hyperaktívneho a impulzívneho správania. Ľudia s ADHD môžu mať tiež problém sústrediť svoju pozornosť na jednu úlohu, alebo sedieť dlho nehybne. S ADHD je spojené široké spektrum správania. Medzi najbežnejšie príznaky patria:

- ťažkosti so sústredením alebo sústredením sa na úlohy;
- zabúdanie;
- plnenie úloh;
- ľahké rozptýlenie sa;
- ťažkosti s pokojným sedením;
- prerušovanie ľudí, keď rozprávajú.

ADHD sa najčastejšie diagnostikuje medzi 6. a 9. rokom veku dieťaťa, teda na začiatku školskej dochádzky, kedy sa stupňujú nároky na jeho prispôsobenie sa rôznym normám a na stabilnejší výkon.

Dá sa povedať, že deti a žiaci majú svoj vlastný svet. Imaginatívny a reflexívne málo podnetný síce nie je, no má svoje významné špecifiká, ktoré deti a žiakov odlišujú aj svojim správaním. V nasledujúcej kapitole sa pristavíme pri imaginácii, ktorá môže čiastočne riešiť problematiku aj vhodným zaradením arteterapeutických činností a tak rozvíjať aj imaginatívny prejav.

1. O imaginácii

Imaginácia vo svojej podstate znamená schopnosť predstavovať si veci a deje v myšlienkach, či predstavivosť, obrazotvornosť. Tá sa vyskytuje aj v spojitosti s tvorbou básne. Hartl a Hartlová (2010) vysvetľujú imagináciu ako schopnosť tvorby zrkavých, sluchových a pohybových predstáv. Často je to zmieňované ako mimoriadna schopnosť, ktorá je umelecká a súvisiaca s fantáziou a myslením. Aktívna imaginácia je podľa nich aj meditačná technika C.G. Junga, ktorej cieľom je asimilácia nevedomých obsahov, ako sú sny, či fantázia, prostredníctvom sebavyjadrenia. Ide o navodenie snenia s otvorenými očami, pozorovanie snových obrazov, či čo sa osoba usiluje zistiť, čo obrazy znamenajú. Predstavivosť, imaginácia, fantázia predstavuje pre arteterapiu veľký potenciál. Imaginácia má veľa spoločných prvkov s vnútorným svetom človeka. Je sprostredkovateľom medzi svetom hmotným, fyzickým a svetom duchovným. Šicková-Fabrici (2002) píše, že predstavy človeka projikujú jeho aktuálne emočné stavy, aktuálne problémy. Pomocou imaginácie sa človek dokáže vrátiť akoby v čase k niektorým situáciám v živote. Imaginácia je teda aj arteterapeutickou metódou spolu s animáciou, koncentráciou, reštruktulizáciou, transformáciou či rekonštrukciou. Metóda aktívnej imaginácie je vhodná pre pochopenie samého seba, pre uvoľnenie emócií, pre vysvetlenie si rôznych postojov. Využíva sa vedome alebo nepriamo vo všetkých terapeutických smeroch. Často pracuje so spomienkami.

Rozdiel medzi aktívnou imagináciou a pasívnou cestou fantázie je v tom, že aktívna imaginácia je uvedomenie si vlastného ja a do vzťahu s postavou z nevedomia vstupuje aktívne a len v rámci svojich reálnych možností. V pasívnej fantazijnej ceste môžeme prežívať všetko, čo v realite nedokážeme: lietať, zväčšiť sa, zmenšiť sa alebo sa premeniť na niečo. V aktívnej imaginácii neprerušujeme svoj vzťah k realite, teda aj k realite nevedomia. Aktívna imaginácia nie je rozprávkou, nejde v nej ani o fantastickú cestu, je však jasná, jednoduchá a priama a vždy prináša vyrovnanosť (Seifert, Seifert, Schmidt, 2004). Aktívna imaginácia môže pokračovať aj niekoľko dní. Dá sa aj nacvičiť. Je to však závažný proces. Pri aktívnej imaginácii vždy začíname nejakým obrazom. Pozorujeme ho. Najprv pozorujeme vlastný duševný obraz, neskôr konkrétny v nejakej technike, či použijeme aj hotové umelecké dielo niektorého umelca z dejín výtvarného umenia a analyzujeme svoje vnímanie v pohľade naň. Prepájame myšlienky na spomienky a snenie, snažíme sa ich interpretovať vo svojom výtvarnom prejave, čím vstupujeme do procesu aktívnej imaginácie. Podobne aktívnu imagináciu nájdeme v knihe *Malý princ* od Antoine de Saint-Exupéryho (2013). Jeho príbeh vychádza z hĺbky duše. Kniha rozpráva príbeh pilota, samotného autora, ktorý stroskotá na Sahare a tam sa stretáva s Malým princem, ktorý prišiel z ďalekej planétky. Aktívna imaginácia tu vedie k nevinnosti, ktorá je pre ňu charakteristická. V tejto aktívnej imaginácii sa jasne ozrejmuje, ako sa dá poznať, že ide o skutočne aktívnu imagináciu, a nie o fantáziu. Postavy v aktívnej imaginácii

vystupujú z oblasti subjektívnej duše, ktorá udržiava spojenie s psyché, čo je časť nás samých. U detí je prístup k svetu fantázie, imaginácii prítomný od samého začiatku. V aktívnej imaginácii sa afekty a silné emócie premieňajú na čisté pocity. Každou aktívnou imagináciou tak prekračujeme hranice. Rozširujeme naše vedomie a naše možnosti. Spájame sa so spomienkami. Sobková (In: Potměšilová a Sobková 2012) píše o imaginácii, že umožňuje človeku vytvárať nové originálne predstavy, či vnímať obraz niečoho, čo už alebo ešte nie je. Motívom pre imagináciu sa môžu stať objekty, predmety či živly. Predstavy determinujú symbolickú hodnotu. Obrazy a zobrazenia v imagináciách nemusia byť vždy úplne jasné. Z prežitej situácie skutočnosti sa môže stať symbol.

2. ADHD

ADHD predstavuje Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Je to hyperkinetická porucha a vo svete sa jej venuje mnoho priestoru. Cieľom je zmiernovať jeho negatívne prejavy a snažiť sa o dôstojné prežitie a výchovu. Táto neurovývojová porucha sa ale nedá úplne odstrániť ale v našich podmienkach, máme na mysli výtvarnú intervenciu pomocou výtvarných prostriedkov môžeme jej prejavy zmierniť. Táto porucha sa zvyčajne prejavuje od útleho veku a preto sa ju snažíme riešiť aj prostriedkami výtvarného umenia, či výtvarnej výchovy. Využívame k tomu aj techniky arteterapie a tiež aj artefiletiky. Okrem základných prejavov ADHD sa u detí s touto diagnózou často stretávame aj s rôznymi pridruženými ťažkosťami. Aj tie sa snažíme eliminovať formami arteterapie, pravda okrem dôležitej a významnej farmakoterapie. Viaceré výskumy potvrdili, že porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou je jednou z najčastejšie sa vyskytujúcich psychických porúch u detí. Jedná sa o diagnózu, ktorá ovplyvňuje fungovanie dieťaťa a vo všetkých oblastiach jeho života. U veľkej časti detí príznaky pretrvávajú i do dospelosti a môžu viesť k iným závažným psychickým poruchám. Včasné zahájenie terapie je nevyhnutné. Růžička a Vožechová (In Kroupová a kol. 2016) píše, že ADHD je neurologická porucha postihujúca deti a dospelých. Prejavuje sa trvalými alebo priebežnými prejavmi nepozornosti, hyperaktivity či impulzivity. Jedinci s ADHD môžu mať rovnako problémy s udržaním exekutívnych funkcií a pracovnou pamäťou. Porucha skôr označovaná ako ľahká mozgová encefalopatia, neskôr ako minimálna, prípadne ľahká mozgová dysfunkcia. Jedná sa o skupinu geneticky prenášaných neurovývojových dysfunkcií, ktoré u postihnutých osobách znižujú schopnosť zamerať a udržať pozornosť, prispôbovať aktivitu a ovládať impulzy. Rietzler a Grolimund (2016) píše, že sa vyskytuje tiež porucha pozornosti alebo deficit pozornosti s poruchou aktivity. Deti s ADHD sa od ostatných detí odlišujú vo vnímaní sveta a v správaní. Rozdiely sú prevažne v oblasti pozornosti, hyperaktivity a impulzivnosti. Podľa toho, ktorý symptóm prevažuje, rozlišuje klasifikačný systém DSM-5, aktuálny diagnostický a štatistický manuál psychických porúch tri typy: prevažujúce hyperaktívno-impulzívne správanie, prevažujúce deficit pozornosti a zmiešané správanie, označované aj ako kombinovaný typ. Goetz a Uhlíková (2013) uvádzajú aj to, že terminológia odráža aj pokrok vo výskumoch príčin, prejavov a liečby poruchy. Termín ADHD je štandardným vo väčšine vyspelých krajinách. Hlavné potiaže, ktoré deti s ADHD majú, vyplývajú z narušenej schopnosti sústrediť sa. Rodičia často hovoria, že ich zaujíma všetko okrem toho, čo ich zaujímať má. Sú akoby v dennom sne. Prejavy v chovaní u konkrétneho dieťaťa sú dôsledkom kombinácie základných príznakov choroby, pridružených psychických porúch a vplyvov prostredia. Ide aj o to, ako sa kto k dieťaťu chová, v akej rodine žije, aké má šťastie na učiteľov a spolužiakov a aké má ďalšie

charakteristiky osobnosti. Intenzita prejavov ADHD nie je stále rovnako silná. Kolíše nerovnomerne a pre deti a rodičov je nepredvídateľná. Tieto výkyvy v chovaní dieťaťa a jeho výkonov pri rôznych činnostiach pôsobia na okolie až dojmom schválnosti. Dieťa je za to chybné kritizované a obviňované. Nemôžeme však zjednodušené povedať, že deti s ADHD majú celkovo zníženú schopnosť sústrediť sa, a že je vždy ľahké ich vyrušiť. Deťom s ADHD veľmi rýchlo zovšednie činnosť, ktorou sa zaoberajú a veľmi rýchlo sa dostaví nuda. Napríklad pestrá a premenlivá počítačová hra ich často dokáže zaujať dlhšie ako domáca úloha. Písanie domácich úloh im zaberá dlhší čas, pretože lipnú na detailoch. Deti s ADHD nie sú vytrvalé a cieľavedomé. Aj otázka vnímania času je u nich problematická. Tiež majú problém so spánkom. Nie však u všetkých detí je nepozornosť, hyperaktivita a impulzivita. Podľa zastúpenia príznakov rozlišujeme aj tzv. subtypy ADHD. Niektoré deti majú skôr potiaže s pozornosťou, ale nie sú hyperaktívne či impulzívne. Najčastejší je subtyp zmiešaný ADHD.

Diagnóza ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) a ADD (Attention Deficit Disorder) sa dá s istotou stanoviť až keď ich príznaky dlhšiu dobu negatívne ovplyvňujú zvládanie každodenného života a podarí sa vylúčiť iná príčina alebo dochádza k psychickému strádaniu. Podľa Reimann-Höhn (2018) sa nepozornosť prejavuje vo všetkých oblastiach života a má negatívny dopad hlavne v škole, pri učení alebo štúdiu.

2.1. Vnútorňý svet detí a žiakov so syndrómom ADHD

Kopsová a Kops (2016) píšú o tigrovi, ktorý je akýmsi archetypom pre deti a žiakov so syndrómom ADHD. Príbeh Jakuba je spojením niekoľkých skutočných príbehov detí s prejavmi ADHD – hyperaktivitou a poruchou pozornosti. Archetyp tигра je nosným archetypom, ktorý tieto deti skutočne majú a dokonale mu rozumejú. Prenesene tak môže rodič alebo pedagóg pochopiť tento vnútorňý svet dieťaťa. Príbeh je motivačný aj pre samotné deti, kedy (tak ako tomu bolo v našich skutočných príbehoch) chápu, že nechcú ubližovať rodičom a samy sa rozhodujú pre zmenu. Kamila a Peter Kopsovci prostredníctvom metódy Životných máp riešia napríklad hyperaktivitu a poruchy pozornosti u detí, traumatické skúsenosti, šikanu. Venujú sa tiež rozvodom v rodinách či súrodeneckým nezhodám. Problematike ADHD sa obvykle venuje pozornosť až vtedy, keď dochádza k školskému zlyhávaniu so závažnými poruchami správania. Prvé prejavy sú však vnímateľné už vo veku štyroch až piatich rokov. Aj keď príčiny zostávajú v mnohom ešte neobjasnené, je dokázané, že genetika sa podieľa desiatimi percentami na poruchách, nazývaných ADHD. Častými prejavmi týchto porúch bývajú zmeny nálad bez zjavnej príčiny, impulzivnosť, ochabovanie koncentrácie pozornosti, zvýšená či znížená pohyblivosť, kolísajúca schopnosť vybaviť si látku skôr osvojenú, nápadné problémy v matematike, neobratnosť v oblasti jemnej a hrubej motoriky, porucha priestorovej orientácie, narušené vnímanie zvuku, poruchy myslenia. Podobné prejavy sa objavujú aj u ľudí, ktorí trpia depresiami. „Hyperaktivita nie je choroba. Je to porucha, preto ju ako chorobu nedefinujeme. Napokon, je veľmi veľa známych osobností, ktoré s ADHD zápasili a zápasia. Geniálny Albert Einstein bol dyslektik a hyperaktívny autista, budiaci dojem zaostalého dieťaťa. Wolfgang Amadeus Mozart trpel poruchami pozornosti v kombinácii s hyperaktivitou a na zoznam hyperaktívnych detí patria aj geniálny Thomas Alva Edison, Walt Disney, ale taktiež napríklad Avril Lavigne či Cameron Diaz“ (Kopsová, Kops, 2016, s. 37). Dieťa s ADHD potrebuje pochopiť svojho rodiča rovnako ako rodič jeho. Aj tiger, ako symbolický prvok alebo uvedený archetyp, je spokojnejší,

ak sa môže iba pokojne prizerať na harmóniu v rodine. Tak ako sa vášho dieťaťa pýtate, čo nového je v škole, aj dieťa zaujíma, čo nového je u vás v práci, čo zažívate, ako sa máte. Je to niečo úplne iné ako hádzanie problémov na ostatných. Ak dieťa dostane informácie, môžete mu pokojne ukázať emócie, ktoré ste pri tom prežívali, ale nevstupujte do jeho prežívania. Ani ho netlačte do toho, aby to s vami zdieľalo. Vy len informujte o tom, čo sa dialo vo svete, a rovnakým spôsobom sa naopak naučte dávať priestor dieťaťu. Opakujte to dovtedy, kým sa z toho pre vás stane nový zvyk. Výsledkom bude to, že dieťa spozná, čím žijete, čo vás baví, a zároveň bude mať vo vás dôveru, a to isté začne poskytovať i vám. Tigre majú jednu zvláštnu vlastnosť. Keď majú nejaký problém, nevedia sa s ním zdôveriť. Nevedia ani povedať, aký problém to je. A tak sú smutné a ustarostené. Niektoré sa rozčulujú, pretože si nevedia pomôcť. Mnohé tigre si myslia, že každý musí vidieť, že majú starosti. Ale tak to nie je. Starosti sú ukryté vo vnútri tigra. Aby o nich niekto vedel, musí sa tiger niekomu zdôveriť.

2.2. Výtvarný prejav ako možnosť kompenzácie a eliminácie negatívnych aspektov syndrómu ADHD

Každý výtvarný prejav má svoje špecifiká. Nie je to inak ani u detí a žiakov so syndrómom ADHD. Ich výtvarný prejav niekedy vykazuje znaky, ktoré sú v rôznom veku odlišné, alebo sú ustálené a nepohybujú sa ďalej. Z našej skúsenosti niekedy žiaci tvoria podľa pokynov učiteľa, no keďže sú často málo sústredení, svoju prácu niekedy aj postupom ozvláštnia a často nakoniec znehodnotia. Jeden žiak svoju prácu tvoril maľovaním temperovými farbami, potom ju celú začal skladať, až vytvoril lodičku – origami a nakoniec ju celú roztrhal, lebo farby boli mokre, kým skladal a začalo sa mu to trhať a tak to akoby dokončil – deštruktívne.

Vo výučbe využívame arteterapiu, resp. arteterapeutické prvky a artefiletiku. Tieto metódy pomáhajú eliminovať negatívne aspekty ADHD.

„Artefiletika vede k rozšírení osobného postoje prijatím a pochopením postojú ostatných, čož je silné interkulturné téma. V artefiletice respektujeme dôvody špecifického chování jednotlivců a učíme skupinu citlivě formulovat situace, které vyvolává, jako možnost jeho zrcadlení a sociální korekce, což je velmi užitečný nástroj například ve školní skupině dětí, kde jsou zařazeni žáci s ADHD“ (Čunátová, 2009; in: Géringová, 2011, s. 128). V artefiletike a aj arteterapii nám nejde o dokonalé výtvarné dielo, dôraz kladieme na proces tvorby. Mnohí si však tiež dajú záležať na estetike diela, čo je prínosom. Svedčí to o citlivosti vnútorného sveta jedinca. Dotýkame sa akoby vnútornej krajiny či sveta. Arteterapia a artefiletika majú spoločnú črtu, a to je reflexívny dialóg. Zvláštnou skúsenosťou je zbieranie prírodnín, môžeme to využiť ako v artefiletike, tak aj v arteterapii. Pozorujeme farby a textúry. Pomenovávanie je už vlastne zúžená abstrakcia, duševná činnosť ako druhý odlišný krok po zmyslovom pozorovaní. Cílek (2010) píše, že aj Josef Mánes si bol vedomý toho, že v obraze nemôže vyjadriť všetko farbou. Ku svojim skicám umiestňoval vysvetlivky: napríklad zamatový lesk, trblietajúca farba. Bol unesený rastlinami a prenikal do krajiny pomocou klasického nástroja – štetca. Cieľom bol dobrý obraz.

V rámci tvorenia pomocou artefiletiky je dobré viesť si aj denník. Takto sa utriedia myšlienky a je možné sa k nim po čase vrátiť. Podobne to môžeme zrealizovať aj v arteterapii, kedy sa mnohé témy po čase opakujú, aby sa zachytil určitý pokrok. Pracujeme aj s inštinktom. Je to najsilnejší moment v tvorbe. Cílek (2010) ešte na inom mieste píše o výtvarných hľadačoch. Niektorí historici sa povzniesú nad obvyklé „vlivismy“ a umelo vytvorenú hantýrku šumu dokazujúcu ich moc nad publikom. Dielo sa určitému okruhu

stáva známe, ale zvyšok sveta je z hry na porozumenie vylúčený a ani sa dovnútra nedostáva. Hľadá sa zmysel, pravdivosť, porozumenie. Dôležitý je zmysel pre nás. Takže v spojitosti s touto myšlienkou sa zaoberáme aj zmyslom výtvarného prejavu detí a žiakov s ADHD. Čo je pre nich ten vnútorný svet a aký ma pre nich zmysel tvorenie.

Bradley (in: Doležel, 2003) píše o umeleckom diele, že nie je svojou povahou ani časťou, ani kópiou, ako toto označenie bežne chápeme, ale svet sám o sebe, nezávislý, úplný, autonómny, a ak chceme to umelecké dielo si privlastniť, musíme do toho sveta vstúpiť, podriaďiť sa jeho zákonom a ignorovať dočasné názory, ciele a konkrétne podmienky, ktoré prislúchajú svetu skutočnosti.

Ak sa pozeráme na možné svety, ako na ľudské výtvary, zbavujeme tento pojem metafyzickej záťaže a činíme z neho potenciálny nástroj empirického teoretizovania. Pre rôzne poznávacie účely môžu byť nastavené rôzne možné svety. Ako interpretačné modely. Možné svety fikcie sú artefakty vytvorené estetickými činnosťami – básnictvom, hudbou, mytológiou či maliarstvom, sochárstvom, filmom a divadlom atď. druhá úprava pojmov možných svetov sa týka jeho rozsahu (Doležel, 2003). Takto môžeme uvažovať aj v súvislosti s výtvarným prejavom detí a žiakov so syndrómom ADHD, keď aj oni majú ten svoj svet. Vnútorný a vonkajší. Fikčné svety.

Záver

Všetky cesty riešenia výtvarných postupov a metód, o ktorých sme písali sú možnými spôsobmi, ako spoznať svet detí a žiakov s ADHD ale aj ako ich obohatiť aj napriek zložitosti. Ich prejav môže vykazovať rôzny stupeň a umeleckú hodnotu. Rovnako ako to vidíme v dielach rôznych umelcov. Veľmi dôležitým prvkom je tolerancia a trpezlivosť. Aspekt archetypu tigra je významným prvkom v pomoci a úspešného zvládnutia celej problematiky.

Zoznam bibliografických odkazov

- Cílek, V. (2010). *Krajiny vnitřní a vnější*. Praha: Dokořán, s. r. o.
- Doležel, L. (2003). *Heterosmice. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- Exupéry de Saint, A. (2013). *Malý princ*. Bratislava: Mladé letá.
- Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese – tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.
- Goetz, M., Uhlíková, P. (2013). *ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou*. GALÉN.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Kopsová K., Kops, P. (2016). *Ako sa krotí tiger. Knižka pre deti, rodičov i pedagógov*. Brno: Edika.
- Kroupová, K. a kolektiv. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: GRADA.
- Potměšilová, P., Sobková, P. (2012). *Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Reimann-Höhn, U. (2018). *ADHD a ADD v dospívání. Dozrávání a překonávání krizí*. Praha: PORTÁL.
- Rietzler, S., Grolimund, F. (2016). *Ako sa úspešne učí s ADHD. Praktický poradca pre rodičov*. NOXI s. r. o.
- Seifert, A.L., Seifert, T., Schmidt, P. (2004). *Aktivní imaginace. Práce s fantazijními obrazy a jejich vnitřní energii*. Praha: Portál.
- Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej! Artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál.
- Slowík, J. (2020). *Speciální pedagogika*. Praha: GRADA.
- Šicková-Fabrici, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Šupšáková, B. (2013). *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur: DIGIT s. r. o.
- Winter, B. (2018). *Jak na ADHD a problémy s pozorností. Praktické tipy pro každý den*. Edika.

Jana KOŽÁROVÁ, Antónia BAKAJSOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

ŠPECIFIKÁ SOCIALIZÁCIE A EDUKÁCIE ŽIAKOV SO SYNDRÓMOM ADHD

Abstrakt

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) je bežná neurovývinová porucha a komplexná neuropsychiatrická porucha, ktorá postihuje deti a mladistvých, a ktorej celosvetová prevalencia je približne 3,4% detí školského veku. U detí a dospievajúcich s ADHD je dobre zdokumentovaný deficit sociálnych a empatických zručností, ktorý vedie k dysfunkčným vzťahom s rovesníkmi a učiteľmi. To ovplyvňuje aj ich vzdelávací proces. Predkladaná teoretická štúdia je zameraná na syndróm poruchy pozornosti s hyperaktivitou a špecifiká v oblasti edukácie a socializácie žiakov, u ktorých je táto porucha diagnostikovaná.

Kľúčové slová: ADHD, žiak, pozornosť, impulzivita, hyperaktivita, socializácia, edukácia.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a common neurodevelopmental disorder and complex neuropsychiatric disorder affecting children and young people with a worldwide prevalence of around 3.4% of school age children. Social and empathetic skills deficit, resulting in dysfunctional relations with peers and caretakers, and academic and occupational problems are well documented in children and adolescents with ADHD. This is also affecting their educational process. Presented theoretical study is focused on attention-deficit hyperactivity disorder syndrome and specific in the area of education and socialization of students who are diagnosed with the disorder.

Key words: ADHD, student, attention, impulsivity, hyperactivity, socialization, education.

Úvod

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) je porucha vrodená a jej príčiny sú závislé predovšetkým od dedičnosti, no môžeme hovoriť aj o poškodení v tehotenstve a pri pôrode (nedostatok kyslíka pri pôrode, užívanie návykových látok, alkoholu, či tabaku). Problémy závisia od odchýliek vo vývine centrálnej nervovej sústavy. Symptómy je možné do určitej miery ovplyvniť výchovou, používaním rôznych pomôcok, úpravou pracovného prostredia, taktiež je vhodná terapia a medikamentózna liečba. ADHD teda nespôsobuje výchova, avšak vhodnými výchovnými postupmi prejavy ADHD možno eliminovať do takej miery, že jedinci dokážu fungovať v bežnom spoločenskom prostredí (Čermaková a kol., 2013). Munden a Arcelus (2006) hovoria o ADHD ako o poruche, ktorá má určitú biologickú príčinu, teda nejde o výsledok nesprávneho rodičovského pôsobenia, či výchovy. Rietzler (2018) tvrdí, že práve dospelí (učitelia, terapeuti, rodičia) ktorí sú v ôkol dieťaťa s ADHD sú najviac zodpovední za to ako bude dieťa napredovať, ako sa mu bude dariť v bežnom, ale aj školskom živote.

Príčinu ADHD nemožno doteraz jednoznačne definovať, etiológia je heterogénna. Genetika, biológia, škola, rodina a spoločnosť sú faktory, ktoré pri poruche pozornosti s hyperaktivitou vzájomne interagujú a vzájomne sa ovplyvňujú (Kvašná, 2015). Závěrková (2016) však tvrdí, že porucha pozornosti s hyperaktivitou je vývinová porucha a najväčší vplyv tu má najmä genetika. Vplyv dedičnosti môže dosahovať až 80% a tento syndróm môže mať vplyv nielen na nervovú, ale aj na psychickú oblasť, čo môže spôsobovať v bežnom živote veľké ťažkosti a znevýhodnenie. Význam sa čoraz viac prikladá genetickým súvislostiam ADHD. ADHD je často multigeneračným problémom a je pravdepodobné, že súrodenci detí s ADHD budú taktiež trpieť ADHD. V prípade, že sú súrodenci dvojčatá, tak sa táto pravdepodobnosť ešte zvyšuje. Jednovaječné dvojčatá majú zhodu 81%, čo znamená, že ak má jedno dvojča ADHD, tak je vysoká pravdepodobnosť výskytu ADHD aj u druhého dvojčaťa. U dvojčiat dvojvaječných je zhoda 29%.

Ak hovoríme o ADHD, teda o poruche pozornosti s hyperaktivitou, tak sú u dieťaťa pozorované tri základné symptómy ktorými sú nepozornosť, hyperaktivita a impulzivita. Čo sa týka nepozornosti, tak musí šesť príznakov pretrvávajúť najmenej šesť mesiacov v takej miere, že to má za následok určitú neprispôobilosť dieťaťa a je v rozpore s jeho možnosťami a úrovňou. Pri hyperaktivite a impulzivite musia pretrvávajúť najmenej tri príznaky po dobu šiestich mesiacov (Munden, Arcelus, 2006).

Nepozornosť ako prvý z troch symptómov sa u detí s ADHD prejavuje predovšetkým tým, že deti pôsobia zasnene, duchom neprítomne a majú problém sústrediť sa na úlohy v škole. Avšak problémy u detí je vidieť najmä pri plnení úloh do ktorých sú nútené. Naopak pri úlohách, ktoré si vyberú samy ich problém s pozornosťou slabne a pri úlohách, ktoré ich bavia a zaujímajú môže dochádzať až k prehnanej sústredenosti, takzvanej hyperfokusácii. Deti sa ponoria do skladania lega, kreslenia, maľovania, čítania knihy a nevnímajú svoje okolie. Teda v tomto prípade je nevhodné hovoriť o deficite pozornosti, ale skôr o probléme s riadením pozornosti (Rietzler, Grolimund, 2018). Toto tvrdenie potvrdzuje aj Winter (2017), ktorá píše, že je nesporné, že u všetkých ľudí, či už ide o deti alebo dospelých, tak sú dosahované výkony pozornosti viazané predovšetkým na veci, ktoré nás zaujímajú a bavia a to omnoho viac ako témy a úlohy o ktoré nemáme záujem.

Goetz a Uhlíková (2009) uvádzajú, že deti s ADHD veľmi rýchlo omrzí činnosť ktorej sa majú venovať a to omnoho skôr ako ostatné deti. Pestrá a zaujímavá hra zaujme pozornosť detí omnoho viac a na dlhšiu dobu ako napríklad plnenie domácich úloh, či iných povinností, kedy udržia pozornosť len veľmi krátko. K tomuto tvrdeniu sa prikláňa aj Saul (2014) a dodáva, že deti pri plnení domácich úloh robia často chyby z nepozornosti, nevedia si svoje úlohy dobre zorganizovať, či sa im dokonca snažia za každú cenu vyhnúť.

Úlohy a činnosti kde sa vyžaduje väčšie sústredenie, či trpezlivosť nedokážu vo väčšine prípadov dokončiť a to aj z dôvodu, že ich daná činnosť prestane zaujímať, či ju nedokážu naďalej vykonávať. V dôsledku tohto neúspechu môžu deti často reagovať afektívne, či sa dokonca začnú správať agresívne (Jucovičová, Žáčková, 2010).

Hyperaktivitu môžeme označiť ako najviac nápadný symptóm, spomedzi troch základných symptómov a to predovšetkým z dôvodu, že dieťa, ktoré je neustále v pohybe a neposedí môže dohnať svoje okolie k šialenstvu a môže týmto správaním sťažiť život svojim rodičom. Často sa stáva, že rodiny odmietajú chodiť na návštevy, či chodiť do spoločnosti, pretože majú strach, či by nebola ich prítomnosť pre spoločnosť nepríjemná.

Impulzivitu je tretí z decíznych symptómov ADHD a tento symptóm je veľmi náročný z hľadiska problémov v škole, v práci, v bežnom živote, kedy môžu viesť rýchle reakcie bez predošlého rozmýšľania k častému výskytu chýb a problémov. Môžeme povedať, že ide o oslabenú schopnosť predpovedať a zamyslieť sa nad dôsledkami svojho konania, kedy je častým heslom, ktoré môže pomôcť týmto ľuďom heslo: Zabrzd' a mysl! Avšak na tento symptóm nemožno nazerať len z negatívneho hľadiska, pretože rýchle a správne rozhodovanie môže byť v rámci pracovného výkonu veľkým plusom (Žáčková, Jucovičová, 2017).

Impulzivita, primárny znak ADHD, je definovaná ako deficit behaviorálnej inhibície, ktorý vplýva na ďalšie psychické procesy a na spôsob reakcií dieťaťa. Ide o neschopnosť selektívnej regulácie spôsobu reagovania tak, aby zodpovedal požiadavkám konkrétnej situácie. Impulzivita sa môže prejavovať vo forme kognitívneho impulzívneho štýlu a nedostatočnou kontrolou správania (Kvašná, 2015, s. 15).

Riefová (2010) zaradzuje medzi znaky impulzivity aj nadmerné rozprávanie, kedy dieťa bez rozmyslu vyhrkne čo mu príde na um, ďalším znakom je neschopnosť dieťaťa počkať, kým na neho príde rad, časté skákanie do reči, čo môže na ostatných pôsobiť rušivo, chytanie nebezpečných vecí, neuposlušnosť pokynov a tiež je častým prejavom aj vykonávanie nebezpečných fyzických činností ako skákanie z veľkej výšky, čo môže mať za následok vysoký výskyt zranení.

Na základe prevládania jedného, či viacerých symptómov môžeme hovoriť o troch subtypoch, či formách ADHD. Podľa Diagnostického a štatistického manuálu (DSM – 5) (2013) je možné na základe počtu symptómov rozlišovať tri formy ADHD:

- prvou formou je nepozorná forma (ADHD – I) (z angl. *inattentive presentation*) u ktorej prevládajú symptómy nepozornosti, túto formu bez hyperaktívneho správania tiež označujeme ako ADD (Attention Deficit Disorder);
- druhou formou je hyperaktívno-impulzívna forma (ADHD – HI) (z angl. *hyperactive – impulsive presentation*), kde prevládajú najmä syptomý hyperaktivity a impulzivity;
- treťou formou je kombinovaná forma (ADHD – C) (z angl. *combined presentation*), kedy sú prítomné symptómy hyperaktivity a nepozornosti (Kvašná, 2015).

Žáčková a Jucovičová (2017) rovnako ako aj Kvašná (2015) popisujú tri formy ADHD a uvádzajú krátku charakteristiku týchto foriem, ktoré popisujú ako subtypy ADHD.

Prvým typom je typ s prevažujúcou poruchou pozornosti, ktorý je charakteristický tým, že jedinci s ADHD sa môžu javiť ako keby neboli duchom prítomní, tiež sa môžu objaviť problémy s pamäťou a môžu zabúdať na každodenné povinnosti, ktoré musia splniť. Častým prejavom je aj netrpezlivosť, neschopnosť dokončiť prácu, neschopnosť plánovať a tiež sa vyskytuje časté strácanie vecí a zabúdanie. Pre druhý typ, teda pre typ s prevažujúcou motorickou hyperaktivitou a impulzivitou je charakteristická neustála motorická aktivita, kedy najmä deti nedokážu sedieť na jednom mieste, pobejú, poskakujú a vykonávajú rôzne motorické pohyby. Naopak u dospelých je možné vidieť motorický neklud, ktorý sa prejavuje nutnosťou mať niečo v ruke, či už hrať sa s vlasmi, s prstami, hrať sa s ceruzou, či perom. Táto zvýšená impulzivita a hyperaktivita sa prejavuje

aj v tom, že dospelí sú veľmi pracovití a majú často sklony k workoholizmu, taktiež často konajú unáhle a bez rozmyslu a neposlednom rade sú aj veľmi nedočkaví, teda nepočkajú kým dohovori iný človek, ale skáču mu neustále do reči. Posledným typom je kombinovaný typ, ktorý je kombináciou poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivity, kedy sa vyššie uvedené znaky prvých dvoch typov združujú v jeden celok. Taylor (2012) vo svojej publikácii tiež hovorí o troch typoch ADHD, kedy typ prevažne hyperaktívne – impulzívny sa prejavuje najmä hyperaktivitou a impulzivitou a vyskytuje sa aj u dievčat aj u chlapcov, no práve u chlapcov sa vyskytuje častejšie. Druhým typom je typ prevažne nepozorný, čo sa prejavuje najmä neschopnosťou udržať pozornosť, taktiež nerozhodnosťou a často sa uvádza, že ide o ADD, kedy sa hyperaktivita u týchto detí nevyskytuje. Tento typ sa vyskytuje naopak väčšinou u dievčat. Posledným typom je typ kombinovaný, ktorý je kombináciou dvoch predošlých typov.

Pre porovnanie Medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH-10) (2016), ktorá používa pojem Hyperkinetická porucha hovorí o dvoch subtypoch, pričom prvým subtypom je porucha pozornosti a aktivity a druhým subtypom je hyperkinetická porucha správania (Záverková, 2018).

Vancáková (2018) konštatuje, že okrem troch základných prejavov je možné u detí pozovať aj iné prejavy ako napríklad problémy s prechodom od jednej činnosti k druhej, ide aj o oneskorené procesy dozrievania CNS, taktiež sa objavuje aj malá sebaúcta a veľká frustrácia, vyskytuje sa aj neporiadnosť a chaos, vykonávanie nebezpečných aktivít a môže sa objavovať taktiež aj agresívne správanie. Niektoré deti s ADHD majú aj nedostatočnú koordináciu hrubej a jemnej motoriky, pričom v oblasti hrubej motoriky sa vyskytujú problémy pri behu a hraní rôznych hier a v oblasti jemnej motoriky ide o ťažkosti s používaním príboru a s písaním (Bradbury a kol., 2016). Taktiež je možné pozorovať poruchy pamäti, poruchy v oblasti myslenia a reči, poruchy v učení, emočné poruchy, vývinové poruchy učenia a tiež je možné pozorovať určité zvláštnosti v komunikácii detí s ADHD.

1. Špecifiká socializácie žiakov s ADHD

Socializácia je proces, ktorým sa jedinec začleňuje do sociálnej skupiny, pričom si osvojuje normy v určitej skupine, jej hodnoty, učí sa sociálnym rolám, ktoré sú spojené s určitými pozíciami a smerujú k ďalším poznaniam a schopnostiam (Jandourek, 2007).

Socializáciu možno označiť ako proces sociálneho učenia, pretože sa uskutočňuje od najrannejšieho veku dieťaťa a v jeho stykoch so sociálnym okolím, teda v interakcii dieťaťa a rodičov ako zbieranie a využívanie získaných skúseností z interakcií s nimi, pričom sú tieto interakcie ovplyvnené vrodenu konštitúciou individua, špecifickými ľudskými vlohami a samozrejme aj dedičnosťou. Ku konštitúcii, ktorá je vrodená patria najmä špecifiká zmyslových orgánov a taktiež spôsoby správania. Človek nie je teda ovplyvňovaný len svojou individuálnou skúsenosťou, ale prináša si na svet určité množstvo vrodenných sklonov na podklade ktorých sa celý proces socializácie uskutočňuje (Nakonečný, 2009).

Socializácia je celoživotný proces, ktorému sa nevyhne žiadna osoba, čo znamená, že aj osoby s ADHD prichádzajú vo svojom živote so socializáciou do kontaktu. Avšak problém nastáva v tom, že samotné sociálne zručnosti sú u týchto jedincov často problematické, čo vedie v mnohých prípadoch až k sociálnej izolácii a k vylučovaniu zo spoločnosti.

ADHD sa môže často prejavovať oslabením v sociálnej oblasti, kedy väčšina jedincov nemá deficit sociálnych schopností, avšak môžu zlyhávať v uplatňovaní týchto sociálnych schopností v určitej situácii. Ako spoločensky nevhodná sa objavuje impulzivita, kedy jedinci s ADHD impulzívne vstupujú do komunikácie, či do hry a to bez ohľadu, či je to spoločensky prijateľné. Tieto nedostatky môžu spôsobiť sociálnu izoláciu, pretože okolie môže brať jedinca s ADHD ako hrubého a obťažujúceho (Conners, 2008). Podľa Vágnerovej (2005) môžu mať osoby s ADHD problémy v oblasti širšieho sociálneho kontaktu. Tieto problémy často vyplývajú zo správania osoby, ktoré nejakým spôsobom narušuje vzťahy s inými ľuďmi a preto je vysoká pravdepodobnosť, že títo jedinci budú mať problémy vo všetkých medziľudských vzťahoch, čo môže zvýšiť ich riziko zlyhania v oblasti socializácie.

Socializácia u žiakov s ADHD býva veľmi problematická a to najmä v triednom kolektíve. Často sú títo žiaci z kolektívu vyčleňovaní a nie sú veľmi obľúbení. Títo žiaci majú problém so zapojením sa do hry, nevedia ako sa majú presadiť, teda môžeme hovoriť, že sú sociálne neobratní. Väčšinou sú niekde na okraji alebo naopak chcú byť stredobodom pozornosti. Mnohokrát sa stáva, že sa stávajú obeťami šikanovania alebo sú oni tí, ktorí šikanujú. V takom prípade by mal poukazovať učiteľ na dobré stránky a vlastnosti žiaka, pretože žiadny žiak by nemal byť vyčleňovaný zo spoločenských, či rôznych mimoškolských aktivít a vynechávanie týchto žiakov z aktivít môže mať za následok, že sa títo žiaci nenaučia správnym sociálnym požiadavkám (Altmanová, 2010). Goetz, Uhlíková (2009), že si žiak s ADHD ľahko môže znepriatelíť ostatných spolužiakov a to viacerými spôsobmi. Žiak s ADHD sa často prejavuje impulzívne a to najmä v situáciách kedy spolužiakom zoberie nejakú vec, ktorá ho zaujme a len ťažko sa jej dokáže vzdať. Ďalším problémom je aj to, že sa môže pri nehode so spolužiakmi správať mierne agresívne a môže napríklad strčiť do spolužiaka, avšak nie z toho dôvodu, že by mu chcel skutočne ublížiť.

Dudek (2009) uvádza, že prejavy u žiakov s ADHD ako sú dráždivosť, či náladovosť sú pre ich rovesníkov nepríjemné, často až nepochopiteľné a preto sa správajú k spolužiakovi často odmietavo. Problém nastáva taktiež pri nadväzovaní vzťahov, žiaci s ADHD majú s rovesníkmi často problémy, no napriek tomu by chceli mať títo žiaci nejakých kamarátov. Nastáva tu teda rozpor, kedy žiak s ADHD chce byť akceptovaný svojimi rovesníkmi, no na druhej strane je to práve on, kto sa správa voči spolužiakom nevhodne a častokrát ich bije, osočuje a prejavuje sa u neho nezrelosť, snaha riadiť a rozkazovať ostatným. Vancáková (2018) zhodne uvádza, že žiaci s ADHD majú túžbu mať kamarátov, avšak uvádza, že žiaci túto túžbu môžu prejavovať rôznym spôsobom. Niekedy túto túžbu prejavujú zvláštnym nežiadúcim správaním, či rôznym šaškovaním, ktorým sa snažia na seba strhnúť všetkú pozornosť a záujem spolužiakov, či kamarátov. Zaujímavý názor na problematiku sociálnych zručností u žiakov s ADHD podáva aj Shapiro (2020), ktorý uvádza dva pohľady, pričom jeden z nich je pozitívny a druhý negatívny. Ako pozitívum uvádza, že väčšina žiakov s ADHD má veľa nápadov a veľké množstvo energie na hranie, športovanie a na rôzne aktivity s kamarátmi. No na druhej strane hovorí o negatívach medzi ktoré patria negatívne spôsoby správania sa, kedy žiak s ADHD neberie ohľad na svojich kamarátov a na to, čo by chceli robiť oni, ale chce, aby vykonávali to, čo chce robiť on a taktiež aj, aby to bolo podľa jeho pravidiel.

Zaujímavým faktom je, že u žiakov s ADHD v jednotlivých formách sú v oblasti sociálnych zručností určité rozdiely. Žiaci s kombinovanou formou ADHD majú tendenciu prejavovať svoje prežívanie, prejavujú svoje pocity, či už ide o negatívne alebo pozitívne pocity a chcú byť pozitívne hodnotení svojimi rovesníkmi. Naopak žiaci s nepozornou formou ADHD sú skôr hanblivejšie, ich socializácia je na horšej úrovni, väčšinou sa nachádzajú na okraji sociálnej skupiny. Rovesníci voči nim prejavujú menšiu mieru ocenenia, avšak sú menej odmietané rovesníkmi ako žiaci s kombinovanou formou ADHD (Hinshaw, 2002; Maedgen, Carlson, 2000).

2. Špecifiká edukácie žiakov s ADHD

Žiaci s ADHD sú v škole vedení ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a majú taktiež vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací plán. Dôležité je tu uplatňovanie individuálneho prístupu zo strany pedagóga a to aj vzhľadom k špecifickým výchovno-vzdelávacím potrebám žiaka. Metodicko-informatívny materiál (2004) uvádza, že základom individuálneho prístupu je predovšetkým nadviazanie pozitívneho vzťahu a porozumenia medzi učiteľom a žiakom a vzťah, kedy sa žiak v záťažových situáciách môže obrátiť na učiteľa.

Žiak s ADHD je ťažko zvládnuteľný nielen doma, ale aj v školskom prostredí. Jeho rozvoj závisí od prístupu jeho rodičov v domácom prostredí a taktiež od prístupu učiteľov, ktorí s ním v školskom prostredí prichádzajú dennodenne do kontaktu a majú možnosť formovať a ovplyvňovať jeho osobnosť. Jedným z veľmi podstatných prvkov správneho vývinu žiaka je aj zabezpečenie emocionálneho bezpečia v triede, ktorého tvorcom je predovšetkým učiteľ. Učiteľ má kompetencie spoznať žiaka, jeho schopnosti, obmedzenia a špecifiká a na základe toho uplatňovať voči žiakovi individuálny prístup (Kolář, Šikolová, 2007).

Miller (2021) uvádza symptómy ktorými sa žiak na vyučovaní prejavuje, teda vykrikuje odpovede bez zdvihnutia ruky, nedokáže obsedieť na mieste, nedokončuje si domáce úlohy, počas vysvetľovania učiva sa žiak často javí ako keby bol zasnený. Takéto správanie môže byť výsledkom aj iných faktorov, ktoré pôsobia na žiaka, či už prežil žiak nejakú traumu alebo trpí úzkosťou a preto je dôležité, aby boli o prejavoch ADHD dobre informovaní aj rodičia aj učiteľia žiaka. Švamberk-Šaurerová (2016) ň uvádza, že práve dobrá informovanosť učiteľov o prejavoch žiaka s ADHD je základom úspechu jeho vzdelávania a taktiež dodáva, že dôležitými vlastnosťami učiteľa by mali byť trpezlivosť, láskavosť k žiakovi, no aj pevné stanovenie si pravidiel.

Autorky Segal a Smith (2021) uvádzajú, že žiaci s ADHD počávajú v škole často rôzne príkazy a napomenutia ako napríklad „Sleduj inštrukcie“, „Sed' poriadne!“, „Ticho počúvaj!“, „Dávaj pozor!“, „Koncentruj sa!“. Tieto napomenutia sú pre žiakov veľmi ťažké a to nie len preto, že by nechceli počúvať, ale taktiež preto, že im to ich mozog jednoducho nedovolí. Tieto ťažkosti žiakov spôsobujú, že žiaci v dôsledku prejavov svojho správania sú často pokarhaní, dostávajú rôzne tresty, zlé známky, či dokonca sa môže objavovať posmievanie zo strany spolužiakov, čo môže mať za následok nízku sebaúctu a sebahodnotenie žiaka.

Morin (2020) uvádza problémy žiaka na vyučovaní a tieto problémy rozdeľujeme do štyroch základných kategórii:

Prvým problémom žiaka na vyučovaní je, že žiak začne pracovať na určitom zadaní, no nakoniec toto zadanie dôsledkom rôznych negatívnych vplyvov nedokončí.

Tabuľka 1

Prvý základný problém žiaka s ADHD na vyučovaní

Žiak začne pracovať na zadaní, no nedokončí ho

1. žiak začne pracovať samostatne, avšak vyrušuje ho hluk ostatných spolužiakov
2. žiak sa zapája do práce v skupine, ale postupne stráca záujem a prestáva pracovať
3. žiak chce vyhládať niečo v knihe, no číta aj naďalej namiesto toho, aby sa vrátil naspäť k práci

Problém žiaka je, že ho rýchlo vyvedie z miery alebo vyruší niečo uprostred zadania.

Zdroj: vlastné spracovanie podľa *What Teachers See: How ADHD Impacts Learning in Grade School*, A. Morin, 2020, dostupné na: <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/add-adhd/what-teachers-see-how-adhd-impacts-learning-in-grade-school> (cit.: 01.05.2022).

Druhým spomedzi problémov je, že žiak neustále alebo nadmerne veľa rozpráva, čo môže negatívne ovplyvňovať celkový priebeh vyučovacieho procesu.

Tabuľka 2

Druhý základný problém žiaka s ADHD na vyučovaní

Žiak neustále rozpráva

1. žiak vyrušuje otázkami ostatných spolužiakov
2. žiak vyrušuje otázkami výklad nového učiva zo strany učiteľa
3. žiak vie čo chce povedať, no nevie sa vyjadriť prostredníctvom slov

Problém žiaka je, že často nadmerne rozpráva a vykrikuje aj bez rozmyslu.

Zdroj: vlastné spracovanie podľa *What Teachers See: How ADHD Impacts Learning in Grade School*, A. Morin, 2020, dostupné na: <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/add-adhd/what-teachers-see-how-adhd-impacts-learning-in-grade-school> (cit.: 01.05.2022).

Tretím problémom v rámci vyučovacieho procesu je, že žiak nevie dobre spolupracovať v skupine spolu so svojimi spolužiakmi a preto často dochádza k rôznym hádkam, či nedorozumeniam.

Tabuľka 3

Tretí základný problém žiaka na vyučovaní

Žiak nevie dobre pracovať v skupine

1. žiak má často konflikty so spolužiakmi a musí mať stále posledné slovo
2. žiak nehovorí pekne o svojich spolužiakoch a často ich zosmiešňuje
3. žiak nedovolí svojim spolužiakom, aby urobili prezentáciu, či inú úlohu a trvá na tom, aby bol jediný kto bude rozprávať

Problémom žiaka je, že sa správa nahnevane a frustrovane, ak nedostane to čo žiada a neuvedomuje si, že sa správa voči ostatným nevhodne.

Zdroj: vlastné spracovanie podľa *What Teachers See: How ADHD Impacts Learning in Grade School*, A. Morin, 2020, dostupné na: <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/add-adhd/what-teachers-see-how-adhd-impacts-learning-in-grade-school> (cit.: 01.05.2022).

Posledným, teda štvrtým problémom žiaka na vyučovaní je, že žiak pôsobí počas hodiny ako keby bol „mimo“ alebo zasnený a nedokáže sa sústrediť na výklad učiteľa.

Tabuľka 4

Štvrtý základný problém žiaka na vyučovaní

Žiak sa zdá byť „mimo“ počas vyučovacej hodiny

1. žiak si často nepamätá pokyny zo strany učiteľa
2. žiak sa často pýta čo ? aj keď sa na prvý pohľad zdalo, že dáva pozor a počúva
3. žiak nevie, aký projekt, či úlohu má urobiť

Problémom žiaka je, že má ťažkosti so sústredením sa a zacielením pozornosti

Zdroj: vlastné spracovanie podľa *What Teachers See: How ADHD Impacts Learning in Grade School*, A. Morin, 2020, dostupné na: <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/add-adhd/what-teachers-see-how-adhd-impacts-learning-in-grade-school> (cit.: 01.05.2022).

Záver

Základnou edukačnou stratégiou, ktorú je vhodné využiť pri práci so žiakom s ADHD je vytvoriť žiakovi akceptujúce, pokojné a bezpečné prostredie, kedy sa podporujú vzťahy najmä v rámci triedneho kolektívu, učiteľ sa vyznačuje trpezlivosťou a flexibilitou a významná je aj individuálna pomoc zo strany učiteľa. Ďalšou stratégiou uplatňovanou pri práci so žiakmi s ADHD je určiť si jasné pokyny a inštrukcie, čo znamená zrozumiteľné vysvetlenie požiadaviek žiakovi vo vzťahu k jeho správaniu, taktiež jasná štruktúra vyučovacej hodiny a rešpektovanie individuality žiaka. Veľmi podstatnou stratégiou je aj dôslednosť, kedy žiak musí dodržiavať stanovené pravidlá, má byť dôsledný pri plnení si školských povinností. Usmerňovanie aktivity žiaka a poskytovanie primeraných podnetov a priestoru znamená zadávať žiakovi zrozumiteľné a ľahko pochopiteľné pravidlá, nezahľcovať žiaka zbytočne veľkým množstvom podnetov a po určitom čase sústredenia, napríklad 15-20 minút umožniť žiakovi čas na regeneráciu síl, teda na krátku prestávku. Stratégia sústredenia sa na pozitívne vlastnosti žiaka znamená, že by sme sa mali zameriavať na oblasti v ktorých sa žiakovi darí a je dobrý, aby prežíval aj úspech a aby bol pochválený aj za malé pokroky, čím sa zvýši aj jeho úroveň sebavedomia a sebahodnotenia. Poslednou stratégiou je zjednotenie prístupu k žiakovi s ADHD a spolupráca v rámci rodiny, školy, či spolupráca s inými odborníkmi (Kvašná, 2015; Jucovičová, Žáčková, 2015).

Významnú rolu vo vyučovaní žiaka s ADHD hrá predovšetkým osobnosť učiteľa, ktorý je často žiakom s ADHD vyčerpaný, je v neustálom napätí a často prežíva frustráciu, či sklamanie a preto je vhodné ponúknuť učiteľovi rady, ktoré mu pomôžu pri intervencii žiaka s ADHD. Základnými radami pre učiteľov sú, aby pracovali v tíme, aby sa zúčastňovali skupinových a individuálnych tréningov, aby sa vyhýbali izolácii, aby si dopriali primeraný oddych, aby športovali a aby mali primeraný profesionálny odstup. K týmto radám dodáva Učiteľ by nemal odpisovať žiaka vopred, nemal by veriť tomu, že je žiak lenivý, nemal by sa nechať zmiast' výkyvmi nálad žiaka, nemal by zanedbávať spoluprácu s rodičmi a nemal by zabúdať zapájať aj podporný tím ako psychológa, či špeciálneho pedagóga.

Zoznam bibliografických odkazov

- Altmanová, M. (2010). *Hyperaktivní a nepozorné dítě*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
- Americká Psychiatrická Spoločnosť. (2013). *Diagnostický a štatistický manuál duševných porúch DSM-5*. V texte uvedené pod skratkou DSM-5.
- Bradbury, C.L., Thompson, M., Weeks, A. (2016). *Šest kroku ke zvládnutí ADHD Manuál pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, s. r. o.
- Conners, C.K. (2008). *Conners 3rd edition. Manual*. New York: Multi-Health System.
- Čermáková, M., Pápežová, H., Uhlíková, P. (2013). Poruchy pozornosti a hyperaktivita (ADHD/ADD) příručka pro dospělé. In: Gašparová, L. Farmakoterapia, psychoterapia a iné alternatívne metódy práce s deťmi s ADHD. 2018. *Prohuman* [elektronický dokument: vedecko-odborný interdisciplinárny recenzovaný časopis, zameraný na oblasť spoločenských, sociálnych a humanitných vied: vedecko-odborný internetový časopis].
- Dudek, M. (2009). *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Goetz, M., Uhlíková, P. (2009). *ADHD Porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: Galén.
- Hinshaw, S.P. (2002). Preadolescent girls with attention deficit hyperactivity disorder: Background characteristics, comorbidity, cognitive and social functioning, and parenting practices. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(5), 1086-1098. Dostupné na: <https://hinshaw.sub.domain.dreamhosters.com/wp-content/uploads/2014/02/Hinshaw-2002-JCCP-BGALS.pdf>.
- Jucovičová, D., Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Jucovičová, D., Žáčková, H. (2015). *Máme dítě s ADHD. Rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Kolář, Z., Šíkolová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada.
- Kvašná, L. (2015). *Hyperaktivne a nepozorné dieťa v rodine*. Banská Bystrica: ZAOSTRI NA RODINU.
- Maedgen, J. W., Carlson, C.L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 30-42. Dostupné na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10693030/>.
- Miller, K. (2021). *What's ADHD (and What's Not) in the Classroom. 2021*. Dostupné na: <https://childmind.org/article/whats-adhd-and-whats-not-in-the-classroom/>.
- Morin, A. (2021). What Teachers See: How ADHD Impacts Learning in Grade School. Dostupné na: <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/add-adhd/what-teachers-see-how-adhd-impacts-learning-in-grade-school>.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Rietzler, S., Grolimund, F. (2018). *Ako sa úspešne učíť s ADHD. Praktický poradca pre rodičov*. Bratislava: NOXI, s. r. o.
- Segal, J., Smith, M. (2020). *Teaching students with ADHD. 2020*. Dostupné na: <https://www.helpguide.org/articles/add-adhd/teaching-students-with-adhd-attention-deficit-disorder.htm>.
- Shapiro, L. (2020). *44 aktivít pro děti s ADHD. Podpora sebedůvěry, sociálních dovedností a sebekontroly*. Praha: Portál, s. r. o.
- Švamberg-Šaurerová, M. (2016). *Hyperaktivita nebo hypoaktivita – výchovný problém?* Bratislava: Wolters Kluwer, s. r. o.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vancáková, S. (2018). *STÁČILO ! Učitel' a vzdelávanie žiakov s ADHD*. Košice: EQUILIBRIA, s. r. o.

CZEŚĆ III.
WYBRANE ZAGADNIENIA
W PERSPEKTYWIE PEDAGOGICZNEJ

Marek MIERZYŃSKI

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

ETYKA FENOMENOLOGII W ASPEKCIE WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ PEDAGOGICZNYCH I AKSJOLOGICZNYCH

Streszczenie

Fenomenologia rodząca się w XX wieku jawiła się jako przejaw nowego radykalizmu filozoficznego, który w oczach jej twórcy, Edmunda Husserla, ujawniał się jako radykalizm odpowiedzialności. Max Scheler i Nicolai Hartmann byli tymi właśnie reprezentantami tego nurtu, którzy wypracowali fenomenologiczną etykę wartości. Fenomenologiczne ujęcie osoby i etyki wartości pozwoliło tym filozofom zaprezentować całe *spectrum* zastosowania tej metody, najpierw podchodząc z niezafałszowanym poczuciem sympatii do badanego bytu, by potem móc dojść do poznania adekwatnego oraz istotnościowego. Oprócz tego, poznanie fenomenologiczne, oczyszczone z wszelkich nastawień i założeń, stanowi poznanie bezinteresowne, zgłębiające prawdę o osobie i kształcie jej relacji z *Innym*. Człowiek ujawnia się jako jedyny byt na świecie, który stanowi o sobie samym w myśl uznanych prawd, wartości i zasad. Wartości trwałe i ponadczasowe nadawały sens życiu pokoleń oraz stanowiły istotę i legitymizację ich tożsamości. Te podstawowe wartości są w ponowoczesnym świecie neutralizowane, tracą swoją klarowność i fundamentalne znaczenie jako życiowe drogowskazy – a ustępując – w praktyce sprzyjają narastaniu postaw relatywizmu moralnego i permissywności aksjonormatywnego. Skoro postmodernizm znosi uniwersalne wartości, to wobec powyższego projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy w idei lokalnej emancypacji. Świat według tej koncepcji jest skonstruowany antagonistycznie, będąc nieustanną walką o dominację jednego dyskursu nad drugim. Filozofia fenomenologii i etyka wartości jawią się tutaj jako niezwykle interesujące inspiracje myślowe, które mogłyby z pewnością wzbogacić współczesną myśl pedagogiczną o pogłębioną analizę osoby i jej relacji do *Innego*.

Słowa kluczowe: osoba, etyka, fenomenologia, pedagogika ponowoczesna.

Summary

Phenomenology emerging in the twentieth century appeared as a manifestation of a new philosophical radicalism, which in the eyes of its creator, Edmund Husserl, was revealed as a radicalism of responsibility. Max Scheler and Nicolai Hartmann were the representatives of this trend who developed a phenomenological ethics of values. The phenomenological approach to the person and the ethics of values allowed these philosophers to present the entire *spectrum* of the application of this method, first approaching the examined being with an unadulterated sense of sympathy, and then being able to come to an adequate and essential cognition. In addition, phenomenological cognition, cleared of all attitudes and assumptions, is selfless cognition, exploring the truth about the person and the shape of his relationship with the *Other*. Man reveals himself as the only being in the world, which determines himself according to recognized truths, values and principles. Permanent and timeless values gave meaning to the lives of generations and constituted the essence and legitimation of their identity. These basic values are neutralized in the postmodern world, they lose their clarity and fundamental meaning as life signposts – and by giving way – in practice they favor the growth of attitudes of moral relativism and axionormative permissiveness. Since postmodernism abolishes universal values,

the projects of pedagogical activities should find their basis in the idea of local emancipation. According to this concept, the world is constructed antagonistically, being a constant struggle for the domination of one discourse over another. The philosophy of phenomenology and the ethics of values appear here as extremely interesting mental inspirations that could certainly enrich contemporary pedagogical thought with an in-depth analysis of the person and his relationship to the *Other*.

Key words: person, ethics, phenomenology, postmodern pedagogy.

Wprowadzenie

Fenomenologia rodząca się w XX wieku stanowiła przejaw nowego radykalizmu filozoficznego i łączyła się ze sferą odpowiedzialności. E. Husserl – zresztą analogicznie jak F. Nietzsche – miał świadomość, że jedynie człowiek jest tym, który może i powinien podjąć odpowiedzialność za świat. I w tym sensie Nietzscheańska wolność wyższych duchów przeniknięta była „wołą samoodpowiedzialności”, która też tchnęła z ducha Husserlowskiej fenomenologii. Sam E. Husserl zresztą był głęboko przeświadczony, że zainicjował ruch ku „największej egzystencjalnej przemianie, przed którą ludzkość jako ludzkość kiedykolwiek stanęła” (2004, s. 20-21). Transformacja ta miałaby przekształcić ją w całkowicie nową ludzkość, zdolną do samoodpowiedzialności na podstawie absolutnych wglądów teoretycznych. Trzeba w tym miejscu jednak skonstatować, że nie Husserl, lecz M. Scheler i N. Hartmann byli tymi właśnie reprezentantami fenomenologii, którzy wypracowali – drogą licznych i bardzo wnikliwych analiz – fenomenologiczną etykę wartości (Filek, 2014, s. 187).

Zanim pochylimy się nad sferą wartości w ujęciu, jak również postrzeganiu fenomenologicznym, najpierw przy rozpatrywaniu istoty człowieka skupimy swoją uwagę na analizie fenomenologicznej.

1. Osoba w oglądzie fenomenologicznym

M. Scheler postrzega człowieka jako byt istniejący zarówno w porządku przyrodniczym i przynależący do świata materialnego, jak też w wymiarze bycia istotą (osobą). Przeciwwstawiał się jednoznacznie wizji ewolucyjnego pochodzenia człowieka, będącego niejako konsekwencją przystosowania się do warunków otoczenia, uwydatniał wyraźnie przekonanie, że praca stanowi akt ludzki. Z tego też względu bycie człowiekiem jest koniecznym warunkiem zaistnienia pracy jako aktu i procesu (Scheler, 1986).

Według M. Schelera, w sensie organicznym człowiek nie jest najwyższym wytworem przyrody, ale wytworem upośledzonym, świadczącym dobitnie o postępującym procesie degeneracji natury. Psychiczna sfera nie wyróżnia człowieka spośród zwierząt, gdyż ich psychika również jest skonstruowana na podłożu instynktów. Człowiek jedynie intensywniej przeżywa stany emocjonalne, natomiast psychika i jej procesy jawią się jako funkcja całości ludzkiego organizmu i są nierozłącznie związane z procesami fizjologicznymi. W ten sposób Scheler odrzucał tezę o odrębnym istnieniu duszy – zarówno w ujęciu tomistycznym, jak również kartezjańskim. Podejmując analizę osoby ludzkiej, wskazał, że konstytuują ją takie cechy, jak: pełnia władz umysłowych, pełnoletniość jako możliwość ujmowania swoich aktów wewnętrznych i czynów jako samodzielnych i odrębnych oraz zdolność panowania woli na potrzebami ciała (Węgrzecki, 1975).

Osoba zatem ujawnia się jako nieustająca projekcja, gdyż nie bytuje substancjalnie jak rzeczy, ale jako proces świadomościowych aktów odmiennych od dokonanych, skończonych materialnych faktów. Strukturę jednorodnych przedmiotów cechują powtarzalne cechy, zaś osoba jest bytem niepowtarzalnym, indywidualnym, autonomicznym, czyli *de facto* wolnym. Każda osoba jawi się zatem jako konstruktor własnego etosu moralnego. O tej wieloaspektowości warstwy moralnej mówił także N. Hartmann (Mackiewicz, 2008).

Osobę określają dwie sfery istnienia: intymna (poczucie samotności, opuszczenia i odrębności) oraz społeczna (poczucie więzi emocjonalnej, organizacyjnej, prawnej, religijnej itp.). Odrzucając pogląd o pełnym istnieniu osoby wbrew zbiorowości (Nietzsche), jak również wizję podporządkowania osoby zbiorowości (Platon, Arystoteles), M. Scheler tym samym nie przyznał dominującego znaczenia żadnej z tych sfer. Spośród innych gatunków żywych człowieka wyróżnia nie witalny, lecz aktowy sposób jego manifestowania się. Osoba więc utożsamia się z aktami świadomości, jej sferą noetyczną (noeza – akt myślenia). Z tego względu sfera noetyczna jest niezależna od sfery witalnej organizmu. Tę ostatnią bowiem człowiek może podporządkować swojej świadomości i woli, czego jednak nie potrafią uczynić zwierzęta (Czerniak, Węgrzecki, 1987).

M. Scheler podkreślał, że osoba może też zapanować nad procesami psychicznymi, gdyż wyrastają one z ludzkiej „zwierzęcości” i popędowości, a zatem w rzeczywistości osoba jest „beznamiętna”, czyli psychicznie neutralna. Tak twierdził Scheler na swoim „teistycznym” etapie życia, gdyż pod koniec życia dokonał modyfikacji tego sądu – uznając – że osoba i jej akty myślenia są uzależnione lub też powiązane z procesami psychiczno-witalnymi (1987).

2. Etyka wartości w fenomenologii

Pojęcie „wartość” jako termin filozoficzny pojawiło się już w myśleniu etycznym E. Kanta, który rozróżnił wartość względną i wartość bezwzględną. W wieku XIX rozmaite ujmowanie wartości w dyskursie filozoficznym stało się na tyle doniosłe oraz popularne, że F. Nietzsche wystąpił z autorską wizją „przewartościowania wszystkich wartości”. Dopiero jednakże w XX-wiecznej fenomenologicznej etyce wartości pojęcie to uzyskało swą filozoficzną dojrzałość. Niewątpliwie Schelerowi oraz Hartmannowi zawdzięczamy cały szereg rozróżnień i ustaleń, które pozwalają nam terminem „wartość” posługiwać się w pełni świadomie i kompetentnie. Takim podstawowym rozróżnieniem jest wartość i jej nosiciel, czyli w dziedzinie wartości etycznych osoba ludzka. Ujawniające się w pewnych bytach jakości aksjologiczne nie dają się w żaden sposób sprowadzić do własności naturalnych, gdyż pozostają czymś specyficznym i dostępnym jedynie dla poznania człowieka jako swoiste czucie wartości, możliwe dzięki przysługującemu mu organowi poznawczemu, nazwanemu przez Hartmanna organem aksjologicznym (Horowski, 2012).

Zarówno Scheler, jak też Hartmann rozróżniali kilka zasadniczych sfer wartości: hedonistyczne, utylitarne, witalne oraz duchowe. M. Scheler mówił jeszcze o „świętych wartościach”, gdzie ta „świętość” nie posiada jedynie religijnej konotacji, lecz obejmuje również wartość osoby ludzkiej. Byty, na których pojawiają się te wartości, sugerował nazywać dobrami. Stąd też „dobra” zostają precyzyjnie odróżnione od wartości, które są tym właśnie, co sprawia, że dany byt staje się dobrem (Filek, 2014).

R. Ingarden, ale również N. Hartmann i M. Scheler, przypisywali wartościom etycznym pewien „moment konstytutywny”, nazywając go „momentem domagania się”. W doświadczeniu aksjologicznym ujawnia się przeżycie wymogu urzeczywistnienia

wartości. Wartości etyczne w pewnym sensie niosą powinność, domagają się od podmiotu moralnego, by ich materia została skonkretyzowana w bycie realnym. Chociaż Scheler twierdził, że wartości etyczne nie konstytuują dóbr, to jednak pojawiają się na osobie, na sposobie i jakości bycia, jej zachowaniach, to jednak w ten sposób mają charakter wartości czegoś, wartości urzeczywistnionych właśnie poprzez podjęcie domagania się etycznych wartości. Należy zatem w swoim życiu realizować wartości, które w określonych sytuacjach tego urzeczywistniania się domagają się, aby oddać je w służbę wartościom (Ingarden, 1970).

Wartości jednakże nie tylko tworzą hierarchię, ale też mogą wytwarzać sytuacje konfliktowe czy pozostawać w odniesieniach antynomicznych. Zresztą nawet najprostszy dostęp do nich poprzez akt preferencji, odczucie, że coś jest warte czegoś, i w rezultacie przedkładanie jednego ponad drugie, może u nas powodować skonfundowanie. Przyjmując wstępne założenie, że potrafimy trafnie rozeznaczyć hierarchię wartości, a także ponad to – w duchu schelerowskim – realizujemy dobro etyczne przez wybór i urzeczywistnianie wyższej wartości, to w konsekwencji niższa wartość, jakkolwiek przecież pozytywna, zostaje faktycznie odrzucona i niezrealizowana. Idąc tropem aksjomatów Schelera, trzeba przyjąć, że nieurzeczywistnienie wartości pozytywnej samo stanowi wartość negatywną. Z byciem etycznie dobrym nieuchronnie trzeba zatem skojarzyć fakt urzeczywistniania wartości negatywnych (Węgrzecki, 1975).

Scheler starał się sformułować dodatkowe kryteria wysokości wartości, które pozwoliłyby w takich i analogicznych sytuacjach rozstrzygać, która spośród konkurujących wartości jest wyższa. Zdaniem tego badacza więc, wartości osoby sytuują się wyżej niż wartości rzeczy, wartości samoistne stoją wyżej niż te przez nie fundowane, a wartości trwale są wyżej usystematyzowane niż wartości mniej trwale. Również Hartmann, chociaż zdecydowanie w większym stopniu, uświadamiał sobie antynomiczność wartości, np. miłości i sprawiedliwości, to faktycznie pojmował dobro etycznie jako teleologię wyższej wartości (Galewicz, 1987).

Rozwiązywanie problemów naszego życia przez pryzmat idei zhierarchizowanego świata wartości staje się coraz bardziej problematyczne, gdyż w takich kwestiach jak wspomniana miłość i sprawiedliwość, ale również takich jak wolność i życie ludzkie, umiłowanie prawdy czy stawanie się sobą, wydaje się właściwsza i precyzyjniejsza do zastosowania idea kręgu, które te wartości tworzą, a nie hierarchii. W sytuacji bowiem konfliktowej to rozstrzygnięcie w dziedzinie wartości nie może być automatyczne i znajdować swe rozwiązanie w zobiektywizowanej hierarchii, ale powinno w każdym przypadku wiązać się z osobistą decyzją podjętą w poczuciu własnej odpowiedzialności (Filek, 2014).

W rozumieniu Hartmanna, nasza „moralna powinność bycia osobą” nie wyczerpuje się w spełnianiu powinności wartości ogólnych, np. prawości, prawdomówności, wierności czy miłości bliźniego, lecz „spełnia się ona dopiero w jej kulminowaniu w szczególną moralną wartość tej konkretnej osoby”. Nie może być zatem tak, że wolno nam zaniedbywać wymogi wartości ogólnie ważnych, gdyż nie jest możliwe stawanie się sobą, tzn. urzeczywistnianie jedynej wartości swej osoby, nie stając się równocześnie prawym, miłosiernym itp. Hartmann nie postępuje więc wartości ogólnych, a co więcej – podkreśla, że stawanie się sobą polega w istocie na najbardziej własnym sposobie urzeczywistniania wartości ogólnych (Hartmann, 1994).

Odnosząc się do poglądów Schelera, trzeba stwierdzić, że on również miał świadomość istnienia apriorycznej, indywidualnej wartości każdej, pojedynczej osoby, która swe domaganie kieruje wyłącznie do niej. Nazywał ją istotą aksjologiczną i określał jako „byt idealny” osoby. Wartość ta, będąc własnym, indywidualnym przeznaczeniem konkretnego człowieka, chociaż idealna, tkwi w nim i domaga się unaocznienia, które polega m.in. na wspartym miłością rozumieniu własnej osoby. Moja istota aksjologiczna wzywa mnie do tego, co jest dla mnie dobre samo w sobie (Horowski, 2012).

Oczywiście przed Schelerem stało też doniosłe pytanie, jak dostrzegając ową niezwykłą indywidualną wartość osoby i przyznając jej wysoką rangę, odnieść ją do realizacji wartości ogólnie ważnych. Aby ten stosunek był „odpowiedni”, Scheler proponuje spełnienie koniecznego warunku, sprowadzającego się do poddania specjalnej, etycznej pieczy własnej, indywidualnej istoty aksjologicznej, przy równoczesnym niezaniechaniu wartości ogólnie ważnych. Takie ujęcie wydaje się nieco zaskakujące, gdyż etyczna teoria ma do czynienia przede wszystkim z wartościami ogólnie ważnymi i nie może nic wiedzieć o zawartości mojej apriorycznej, idealnej, chociaż absolutnie indywidualnej istoty aksjologicznej. Tymczasem moim etyczno-egzystencjalnym zadaniem ma stać się owo „odsłonięcie” tej przeznaczonej mi wartości indywidualnej, przy jednoczesnym niezaniechaniu wartości ogólnie ważnych (Filek, 2014).

W swoim głównym dziele M. Scheler zawiera przekonanie, że chodzi o to, aby etyka równie wyraźnie wskazała jeszcze oraz uczyniła jasnym, tzn. by była w stanie wytłumaczyć niewątpliwym, fakt, że istnieje – na drodze mądrości – poznanie etyczne przewyższające samą etykę, bez którego całe bezpośrednie poznanie etyczne wartości ogólnie ważnych jest z istoty niedoskonałe. Etyka zatem nigdy nie może, nigdy nie powinna zastępować indywidualnego sumienia. Scheler jest więc w pełni świadom faktu, że etyka jako dyscyplina akademicka musi zaakceptować swoje ograniczenie – nie odejmujące jej prestiżu – iż niedostępny jest dla niej pewien istotny rodzaj poznania etycznego, bez którego wszelkie rzeczywiste indywidualne rozstrzygnięcie jest skazane na błądzenie (1980, s. 486).

Dla pełnego ujęcia fenomenologicznej etyki wartości nieodzowne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, jak możliwe jest determinowanie naszej woli przez samoistne istności aksjologiczne, jakimi są same wartości. Możemy skonstatować, że stanowią one swoistą jedność swej materii, rozstrzygającej o tym, co to jest za wartość, i momentu czysto aksjologicznego, decydującego o tym, że to jest wartość (Scheler, 1986).

Akt, który jest rzeczywistym dotarciem do wartości, nazywamy poczuciem wartości. Poczucie wartości, np. poczucie sprawiedliwości, zawiera w sobie moment czysto poznawczy, dzięki któremu nasz intelekt rozpoznaje materię wartości. Poczucie wartości zawiera jednak w sobie również moment uczuciowy, będący emocjonalną odpowiedzią na wartościowość materii wartości, np. wartościowość sprawiedliwości. Dzięki temu momentowi rozpoznajemy, że to jest wartość. Z momentem uczuciowym jest stowarzyszony moment wolicyjny, czyli odpowiadanie na domaganie się wartości. Moment ten jest poruszeniem woli, poczuwaniem się do wprowadzania w świat realny i w ten sposób konkretyzowaniem materii wartości indywidualnej, np. poczuwanie się do sprawiedliwości stanowi już zarazem wolę postępowania w sposób sprawiedliwy. Jednym słowem, poczucie wartości jest pełnym aktem osoby, angażującym całego człowieka. Stale więc uczucie okazuje się tu czynnikiem kluczowym, pośredniczącym między intelektem i wolą, spajającym władze człowieka w jedną całość (Buczyńska-Garewicz, 1975).

Stąd też trzeba zauważyć, że M. Scheler odpowiednio doceniał fakt uczucia pełniącego rolę poznawczą, gdyż nazywał je „czującą wiedzą” i przyznawał jej funkcję determinowania woli. Niewątpliwie oprócz problematyczności statusu ontologicznego etyki wartości, wiele z tych analiz zachowuje swoją doniosłość i aktualność, jak chociażby fenomen poczucia jako aktu całej osoby, z pomocą którego uzyskujemy dostęp do tego, co etycznie źródłowe (Filek, 2014).

Schelerowska fenomenologia wzorca osobowego posiada dwa wymiary: teraźniejszego spotkania osobowego i dziejowy. Możemy mówić o dwóch wymiarach spotkania z *Innym*: synchronicznym i diachronicznym. Wymiar majeutyki diachronicznej to taki, w którym fascynacja wzorcem osobowym żyjącego niegdyś człowieka sprawia – zdaniem Schelera – naszą z nim autoidentyfikację (Brejda, 2020).

Fundament filozofii Schelera tworzy fenomen osoby. Nie jest ona określeniem gatunkowym człowieka, lecz duchową zasadą jego indywidualności, znajdującą swoje odzwierciedlenie w materialnej etyce wartości. Jak zauważa Ch. Taylor (2001), idea ta ma korzenie w myśli Apostoła Pawła, według którego każdy człowiek powinien być mierzony inną, swoistą dla niego miarą.

Chrześcijańska idea wielości darów skorelowana z wielością powołań odnajduje swoje odbicie zarówno u Nietzschego, jak i w Schelerowskiej fundamentalnej koncepcji osoby jako *ordo amoris*. Ten fundament osobowy nie jest fundamentem łatwym do odnalezienia (Brejda, 2010). Trudność polega tu bowiem, po pierwsze, na możliwości ujęcia osoby, która jest aktem i realność, która może być doświadczona tylko poprzez współdokonywanie tego aktu, a po drugie, człowiek staje się osobą dzięki koniecznemu warunkowi przekraczania własnego egocentrycznego zawężenia, czyli dzięki wzlotowi moralnemu, jak mówi Scheler. Człowiek jako osoba ujawnia się w akcie, jak chociażby M. Kolbe, który przezwyciężył strach, pokonując pragnienie przetrwania, a ujawnił się jako świadom swego czynu jako osoba, gdy przekroczył egocentryczne ześrodkowanie na sobie (Taylor, 2001).

Uczestnictwo w bycie drugiej osoby osiągnięte jest w dwóch etapach: emocjonalnego rozumienia i *pójścia za*. Dzięki rozumieniu zbliżamy się do istoty *Innego*. Rozumienie istoty *Innego*, zgodnie z koncepcją *ordo amoris*, jest przeżyciem emocjonalnego „porządku miłowania” w znaczeniu powinowactwa do określonych wartości, przeżyciem jego „aksjologicznego ego” (Tischner). Rozumienie tu jest wejściem w emocjonalne pole działania konstytutywnych dla tożsamości człowieka indywidualnych wartości, które umożliwiają emocjonalną konstytucję człowieka w jej wymiarze woli oraz poznania. To wejście w pole oddziaływania konstytutywnych dla osoby wartości wcale nie musi oznaczać pójścia za motywacją z nich płynącą. *Pójście za* umożliwiające jest wprawdzie przez rozumienie, jednak rozumienie nie musi wcale kończyć się *pójściem za*, które stanowi jedynie pewny warunek uczestnictwa w bycie drugiej osoby oraz generuje nowy typ etyki wzorca materialnego, będącej egzystencjalną majeutyką (Scheler, 1986, s. 142-144).

3. Epoka myśli i pedagogiki ponowoczesnej

W czasach przełomu postmodernistycznego, głoszącego koniec wielkich narracji, podejmowanie refleksji nad wychowaniem w aspekcie filozoficznym wydaje się skłaniać do postawienia zasadnego pytania: czy ów głęboki namysł nad istotą procesu wychowania, jego przesłankami aksjologicznymi, antropologicznymi i ontologicznymi może zostać zauważony i uwzględniony w codziennej praktyce wychowania (Śliwerski, 2009).

Człowiek ujawnia się jako jedyny byt na świecie, który stanowi o sobie samym w myśl uznanych prawd, wartości i zasad. Wartości trwałe i ponadczasowe nadawały sens życiu pokoleń oraz stanowiły istotę i legitymizację ich tożsamości (Kocik, 2006).

Te podstawowe wartości są w ponowoczesnym świecie neutralizowane, tracą swoją klarowność i fundamentalne znaczenie jako życiowe drogowskazy, a ustępując w praktyce, sprzyjają narastaniu postaw relatywizmu moralnego oraz permissywności aksjonormatywnego (Bauman, 2000). Wiąże się to z zacieraniem się granicy między tym, co dobre i tym, co złe oraz zanikiem trwałej skali ocen w hierarchizowaniu ludzkich zachowań i postaw.

Wartości posiadają tę szczególną cechę, a mianowicie abstrakcyjność, która pozwala odnosić je do najrozmaitszych, jednakże konkretnych sytuacji. Warunkiem właściwej komunikacji i współdziałania między ludźmi jest jakiś ograniczony consensus.

Sens życia objawia swój wymiar zarówno indywidualny, jak również społeczny, ale pojawia się w polu napięć pomiędzy tym, kim człowiek jest, a tym, kim powinien być. Jest on wprzęgnięty w całość rozwoju osobowościowego, jednak cechuje go zależność od czynników społeczno-kulturowych (Kocik, 2006). Przy czym trzeba zauważyć, że przystosowanie się do istniejących warunków społecznych nie wystarczy do prawidłowego rozwoju ludzkiej osobowości, nieodzowne bowiem jest odniesienie do określonego systemu wartości ukierunkowującego działanie. Wartości są dla człowieka podstawą wewnętrznej harmonii i mają wpływ na zintegrowanie całej osobowości wokół celu oraz sensu. Niektóre spośród przyjmowanych wartości zyskują walor wartości centralnej, która koncentruje wokół siebie wszelką ludzką aktywność.

Wartości centralne nadają sens życiu, ale także cierpieniu i wszelkiemu trudowi, podjętemu w celu realizowania dojrzałej osobowości. Muszą zatem być objęte specjalną troską, a ich realizowanie winno stanowić nadrzędny cel życia (Mariański, 1997a, s. 295).

Niewątpliwie jednym z głównych nurtów filozoficznych, istotnie wpływających na sposób myślenia, świat wartości, jak też procesy społeczne zachodzące na przełomie tysiącleci, jest postmodernizm, lub precyzyjniej ujmując ponowoczesność (Kieries, 1995).

W tym systemie refleksji istotny status posiada kategoria wyzwolenia, emancypacji, a także identyfikacji przestrzeni opresji. W konsekwencji myśl ponowoczesna jawi się jak impuls zachęcający uczestniczące w przestrzeni społecznej podmioty do suwerennego działania, kreującego własną tożsamość, przestrzeń życia oraz kultury. W takiej sytuacji jednostka zyskuje sobie status twórcy (Sareło, 1999).

Jak zauważa U. Beck (2005), w kontekście filozoficznym postmodernizmu nastąpiły doniosłe zmiany w obrębie podstawowych struktur stanowiących przestrzeń funkcjonowania człowieka, takich jak system edukacyjny, wzory karier i funkcjonowania rodziny, rynek pracy. Ponowoczesność stwarza więc korzystny kontekst dla indywidualizacji podmiotów, co jest postrzegane jako proces swoistej emancypacji od społecznych determinizmów, takich jak: genderowe, klasowe czy też religijne. Z. Bauman (2003) stwierdza, że autonomiczna jednostka wyróżnia się w swoim życiu samoanalizą, samorefleksją oraz

samoocena. W tych zatem mechanizmach praktycznie ujawnia się konstruowanie samej siebie przez jednostkę. Tożsamość więc formułuje się podczas podejmowanych działań społecznych, jednak inni ludzie stanowią jedynie punkt odniesienia.

W nurcie ponowoczesności na ocenę kondycji człowieka wpływa niewątpliwie kryzys kultury, prowadzący do uprzedmiotowienia człowieka, zapoznania jego wymiaru duchowego i wreszcie zagubienia swojej faktycznej podmiotowości (Pawlak, 1996).

Poststrukturaliści i postmoderniści, kwestionując wartość podmiotową człowieka, pozbawili tym samym jednostkę autonomii. Antyhumanizm zarysowanej koncepcji stanowi dolegliwy wyraz kryzysu egzystencjalnego, ponieważ człowiek egzystujący w świecie ponowoczesnym nie potrafi konstruktywnie komunikować się z innymi ludźmi, a tracąc poczucie własnego „ja” pogrąża się w swoistej destrukcji. W istocie rzeczy sprowadza się to do pluralizmu norm panujących w świecie i wieloznaczności (Kowalczyk, 2004).

Podmiot funkcjonujący w kontekście płynnej nowoczesności zostaje wyzwolony od dyscyplinującej narracji autorytetu, posiada możliwość dokonania wyboru dowolnej strategii działania spośród wielu funkcjonujących przestrzeni dyskursu publicznego (Bielska, 2009). Kontekst ponowoczesności wywiera swoistą presję wyemancypowania podmiotu, które wyraża się w przewyższaniu uwarunkowań rzeczywistości postrzeganych jako ograniczanie.

Pluralizm i wielowymiarowość społeczno-kulturowej rzeczywistości nie pozwalają na to, by dyskurs postmodernistyczny odebrał komukolwiek z dotychczas uznanych przez naukę dyskursów modernistycznych podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności ich analiz oraz systemów wartości. Jak zauważa Z. Melosik (2004), każda teoria może pozwolić nam dotrzeć do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy.

H. Kupffer (1990), porównując modernizm do postmodernizmu, stwierdza, że pedagogika modernistyczna jest reprezentowana przez liberalno-obywatelską pedagogikę reform z jej roszczeniami nadania stosunkom międzypokoleniowym nowej jakości oraz intensywności. Interakcje pedagogiczne miały bazować na wzajemnym zaufaniu między dorosłymi i dziećmi oraz na rezygnacji z nieuzasadnionej uległości autorytetom.

W postmodernizmie zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania i poddaje się w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkich interakcji w ich całości. W postmodernistycznej pedagogice nie posiada mocy obowiązującej autorytet, nie ma też możliwości odwoływania się do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, nie ma też do zobowiązywania do przestrzegania umów, ani też nie zachodzi wspólnota między kontrahentami. Dominującą kategorię w społeczeństwie postmodernistycznym stanowi dobrowolność (Śliwerski, 2015). Ten społeczny przełom niesie dla wychowania następujące implikacje:

- 1) Zanika logika przyczynowości, tzn. pedagog może oczekiwać, że konkretne działania, decyzje oraz style wychowania pozwolą osiągnąć zamierzone, pożądane cele.
- 2) Wszystko jest inscenizowane, co nie pozwala pedagogowi uchwycić stały fundament założeń prawdziwości. Relacje bowiem i więzi są wytworem mediów czy technik komunikacyjnych.
- 3) W związku z tym nie istnieje niekwestionowana rzeczywistość, stąd też dzisiejsze działanie jutro będzie stanowić anachronizm (Kupffer, 1990).

Pedagogika postmodernizmu należy do naukowo-wychowawczej refleksji na poziomie meta-, w której się pojawia, a następnie jest opisywana i poddawana syntezie. Stanowi ona formę pedagogiki krytycznej. W jej świetle każdy powinien dążyć do maksymalnego realizowania się (Melosik, 2005).

Wartości i normy spełniają współcześnie w społeczeństwie całkowicie odmienną rolę. Wartość nie jest żadną miarą ustanowioną przez autorytet czy tradycję. Stanowi ona jedynie szeroko rozumiane ramy orientacyjne, stwarzane i zmieniane przez polityczne procesy, rozwój społeczno-techniczny, a także panujące trendy zmieniającej się mody (Kocik, 2006).

Aprioryczne w modernizmie założenie, że pedagog jest – niejako na mocy definicji – podmiotem w stosunku do wychowanka, a ten przedmiotem jego oddziaływań, pociągnęło za sobą dość poważne konsekwencje w postaci przywłaszczenia sobie przez dorosłych prawa decydowania o losie wychowanków i oferowania im jedynie słusznych interpretacji. Pedagodzy w społeczeństwach postmodernistycznych natomiast uznają prawo do wolności nie tylko swoich wychowanków, ale również sami przyznają je sobie, chociaż realizują istotne funkcje oświatowe z ramienia państwa czy też narodu. Bezwarunkowa wolność jest zatem postulowana jako zasada relacji społecznych (Melosik, 2000).

Skoro postmodernizm znosi uniwersalne wartości, to wobec powyższego projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy w idei lokalnej emancypacji. Świat według tej koncepcji jest skonstruowany antagonistycznie, będąc nieustanną walką o dominację jednego dyskursu nad drugim (Bauman, 2000).

W społeczeństwie pluralistycznym pedagogzy obarczeni przecież ludzkimi ograniczeniami stają wobec różnorodnych wyzwań i oczekiwań. Z jednej strony pojawia się powszechne oczekiwanie kształtowania relacji wzajemnego zaufania, z drugiej zaś jednostki preferują dążenie do samorealizacji. W praktyce – paradoksalnie – obydwie cele nie są możliwe do realizacji, ponieważ się wzajemnie wykluczają. Określenie „samorealizacja” ma sens jedynie w sytuacji, gdy łączy się z odpowiedzialnością za podejmowane decyzje i gotowością zaakceptowania ich konsekwencji w swoim życiu (Rorty, 2000).

Pedagog według myśli postmodernistycznej jawi się jako istota ograniczona i nie wolna od pomyłek, stąd też nie powinien aspirować, aby przemawiać w imieniu prawdy wiecznej, ponadludzkiej, czy też nieomylnego rozumu. Dlatego też nastąpił właściwy czas, aby wyeliminować z teorii i praktyki pedagogicznej towarzyszące tej roli zawodowej zjawisko przymusu (Kwieciński, 2000).

Wobec powyższego, pedagog zmagają się z dylematem, czy podejmować konkretnie zaplanowane, metodologicznie spójne wysiłki zmierzające do kształtowania i rozwijania wychowanka wraz z poczuciem odpowiedzialności za rezultaty swoich wysiłków – czy też przyjąć optykę postmodernistyczną (Kocik, 2006). Ta koncepcja pedagogiki tłumaczy nieskuteczność pedagoga takimi przyczynami, jak: źle zaplanowany rozwój pedagogiczny od strony przekazywanych treści, popełnienie błędów w toku realizacji słusznych założeń pedagogicznych, a także zachodzącymi przemianami u dzieci, co może powodować też niemożność wywierania formułującego wpływu (Śliwerski, 2009).

Pedagogika jako nauka powinna być niejako wyposażona w sprawne i przejrzyste zasady metodologiczne, określające nie tylko przedmiot i cel wysiłków badawczych, ale również narzędzia badawcze, dające możliwość ich empirycznego zweryfikowania. Pedagog pragnący konsekwentnie, w sposób metodologicznie spójny, czerpać z bogactwa wiedzy teoretycznej staje w obliczu dylematu: albo zaszczerpieć gotowe, wypracowane przez wieki wartości, opierające się na konkretnych założeniach antropologicznych i wizji świata – narażając się wtedy na zarzut biernej obecności wychowanków w procesie przekazywania wiedzy i kształtowanych postaw, albo też pozwolić im w sposób zupełnie wolny odkrywać własny sposób mówienia o rzeczywistości.

W strukturę instytucji oświatowych jest wpisany wystandaryzowany pomiar wyników nauczania, stąd też pedagog nie może zadowolić się jedynie kształtowaniem świadomości wychowanka, ale pragnie przekazać konkretne quantum wymiernej wiedzy.

Kolejnym dylematem, z którym w dobie myśli ponowoczesnej musi zmagać się pedagog, to kwestia: zgodzić się na zakwestionowanie wszelkich uniwersalnych wartości w obliczu nieukształtowanych osobowościowo wychowanków, doprowadzając tym samym do relatywizacji prawdy, czy też zadowolić się dynamicznym opisem różnych warstw sfragmentaryzowanej tożsamości, mając nadzieję, że zamierzona wieloznaczność i niedookreśloność prowadzi będzie do tolerancji, sprzyjając tym samym twórczemu współistnieniu.

Pojawia się zatem alternatywa, czy w większym stopniu promować egzystencję prowizoryczną, narażającą na praktyczny rozkład i dyspersję wartości, czy też kłaść nacisk na przyswajanie wartości uniwersalnych, otwierających na transcendencję, stanowiących niezawodną rękojmię wysokiego poziomu moralnego i intelektualnego ludzi młodych.

Filozofia fenomenologii i etyka wartości jawią się tutaj jako niezwykle interesujące inspiracje myślowe, które mogłyby z pewnością wzbogacić współczesną myśl pedagogiczną. Etos fenomenologii wspaniale dowartościowuje zarówno godność, jak też autonomię osoby ludzkiej, jednak odnosi przy tym człowieka – nie redukując jego bogatej i złożonej struktury – do konkretnych wartości osobowych, odkrywanych i urzeczywistnianych w bezpośrednim oglądzie istotowości. W poczuciu również odpowiedzialności za świat wartości i istotowej empatii stara się kształtować i rozwijać relację z *Innym*.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2000). Ponowoczesna szkoła życia. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 151-169). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bauman, Z. (2003). *Razem osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2005). *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Bielska, E. (2009). Zmiana społeczna oraz zjawiska jej towarzyszące. W: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w świetle pedagogiki społecznej* (s. 55-80). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Brejda, J. (2010). *Cierń w ciele. Myśl Apostoła Piotra współcześnie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brejda, J. (2020). *Zrozumieć innego. Próba rozumienia Innego w fenomenologii, hermeneutyce, filozofii dialogu i teorii systemu*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

- Buczyńska-Garewicz, H. (1975). *Uczucia i rozum w świecie wartości: z historii filozofii wartości*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Czerniak, S., Węgrzecki, A. (1987). Wstęp. W: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy* (s. I-XXIX). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Filek, J. (2014). *Etyka. Reinterpretacje*. Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Galewicz, W. (1987). *N. Hartmann*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedzy Powszechnej.
- Hartmann, N. (1994). *Myśl filozoficzna i jej historia. Systematyczna autoprezentacja*. Tłum. J. Garewicz. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Horowski, J. (2012). Teoria wychowania moralnego a filozoficzna koncepcja sumienia: Tomasz z Akwinu – Max Scheler – Juergen Habermas. *Forum Pedagogiczne UKSW*, 2, 104-121.
- Husserl, E. (2004). Medytacja o idei życia – indywidualnego i wspólnotowego – w absolutnej samoodpowiedzialności. Tłum. J. Filek. W: J. Filek (red.), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku* (s. 248-302). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ingarden, R. (1970). Czego nie wiemy o wartościach? W: R. Ingarden, *Studia z estetyki* (t. 3, s. 220-257). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kiereś, H. (1995). Postmodernizm. W: *Filozofować dzisiaj. Z badań nad filozofią najnowszą* (s. 263-273). Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Kocik, L. (2006). *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Kowalczyk, S. (2004). *Filozofia Boga*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kupffer, H. (1990). *Paedagogik der Postmoderne*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kusak, L. (2007). *U źródeł współczesnej filozofii człowieka: Kant i Nietzsche*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Mackiewicz, W. (2008). *Filozofia współczesna w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mariański, J. (1997a). Postawy młodzieży wobec sensu życia. W: M. Malikowski (red.), *Problemy społeczne w okresie zmian systemowych w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo Mana.
- Mariański, J. (1997b). *Religia i Kościół między tradycją a ponowoczesnością. Studium socjologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Melosik, Z. (2000). Edukacja i przemiany kultury współczesnej. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 171-185). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Melosik, Z. (2004). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki 2* (s. 68-91). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (2005). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki 1* (s. 452-464). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski, K. (1990). Wprowadzenie do problemu sensu życia. W: K. Obuchowski, B. Puszczewicz (red.), *Sens życia*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Pawlak, Z. (1996). Filozoficzne aspekty ruchu postmodernistycznego. *AK*, 88(526), 355-367.
- Rorty, R. (2000). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 143-149). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sareło, Z. (1999). Postmodernistyczne inspiracje. W: J. Nagórny, A. Derdziuk (red.), *Teologia moralna wobec współczesnych zagrożeń* (s. 52-69). Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Scheler, M. (1928). *Die Stellung des Menschen in Kosmos*.
- Scheler, M. (1980). *Der Formalismus in der Ethik Und die materiale Wertethik*. Bern.

- Scheler, M. (1986). *Istota i formy sympatii*. Tłum. A. Węgrzecki. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Scheler, M. (1987). *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Tłum. S. Czerniak, A. Węgrzecki. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szkudlarek, T. (2000). Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”: dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 97-111). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Tłum. M. Gruszczyński i in. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Węgrzecki, A. (1975). *Scheler*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Katarzyna HNAT

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

BUDOWANIE SPÓJNEGO WIZERUNKU ZAWODOWEGO ORAZ STRATEGIE ZDOBYWANIA UWAGI SŁUCHACZA ZA POMOCĄ BRZMIENIA GŁOSU

Nie wystarczy wiedzieć, co powiedzieć, trzeba jeszcze wiedzieć, jak
Arystoteles

Streszczenie

Artykuł porusza kwestię budowania spójności komunikacyjnej z punktu widzenia głosu i tego, jaki komunikat on ze sobą niesie poprzez brzmienie, barwę oraz emocje. Autorka zwraca uwagę na znaczenie celu, jaki sobie stawiamy, formułując komunikat oraz intencję, jaka za tym idzie. Rozpatruje także kwestie brzmienia głosu, jaki słyszymy wewnątrz, a jaki ostatecznie dociera do uszu odbiorcy. Znajdziemy tu również naukowe wyjaśnienie zjawiska, jakim jest przewodzenie kostne, a także luźne przemyślenia na temat sposobów mówienia, wynikające z obserwacji autorki tekstu. Poruszone zostały także zagadnienia dotyczące emocji w mówieniu i różnic w brzmieniu głosu wynikające z indywidualnych cech płciowych. Przedstawiono też kilka strategii pomocnych w budowaniu spójnego wizerunku zawodowego za pomocą brzmienia głosu, które mogą wpłynąć na zjednanie sobie słuchaczy.

Słowa kluczowe: spójność komunikacyjna, budowanie wizerunku, barwa i brzmienie głosu, przewodnictwo kostne, komunikacja online.

Summary

The article addresses the issue of building communication coherence from the point of view of the voice and the message it carries with it through sound, timbre and emotions. The author draws attention to the importance of the goal we set for ourselves, formulating the message and the intention that follows. It also considers the issues of the sound of the voice that we hear internally and which ultimately reaches the ears of the recipient. We can also find here a scientific explanation of the phenomenon of bone conduction, as well as loose thoughts on the ways of speaking, resulting from the author's observations. Issues related to emotions in speaking and differences in the sound of the voice resulting from individual sexual characteristics were also discussed. Several strategies helpful in building a coherent professional image with the use of the sound of the voice, which can affect the attractiveness of the audience, were also presented.

Key words: communication coherence, image building, timbre and tone of voice, bone conduction, online communication.

Wprowadzenie

Jedną z cech, która pomaga nam budować wiarygodny i spójny wizerunek, oprócz mowy ciała czy wyglądu, jest niewątpliwie głos. Widać to bardzo wyraźnie w sytuacjach, kiedy głos jest jedynym źródłem komunikacji, a zdarza się to w dzisiejszych czasach coraz częściej. Czy faktycznie wiemy, jak wykorzystywać atuty swojego głosu, żeby szybciej osiągać cele, budować spójny wizerunek, znajdować porozumienie z innymi oraz wpływać na odbiorcę? Czy wiemy, jak pracować głosem, by służył nam długo, był dźwięczny i donośny? Podobne pytania zadaje wielu specjalistów od emisji głosu oraz logopedów. I. Majewska-Opiełka w publikacji pt. *Jak mówić, by nas słuchano* zwraca uwagę na to, że nie zawsze nasze wyobrażenie o tym, jak mówimy, przekłada się na zadowolenie po stronie odbiorców. „Ileż to osób znajduje przyjemność w mówieniu? Czy to automatycznie powoduje, że równie przyjemnie się ich słucha?” (Majewska-Opiełka, 2012, s. 38).

W ciągu ostatnich lat, w których przyszło nam zmagać się z pandemią COVID-19, a większość działań przeniosła się do Internetu, wiele sytuacji zawodowych odbywa się bez możliwości obserwowania osoby mówiącej. Coraz więcej projektów, rozmów biznesowych, a nawet pracy ze studentami czy uczniami ma miejsce za pomocą różnego rodzaju komunikatorów czy platform internetowych, gdzie nie zawsze osoby rozmawiające ze sobą mają włączone kamery. Wtedy do dyspozycji pozostaje nam jedynie, albo aż, głos. Często jednak spotykamy osoby, które w takiej sytuacji nie wiedzą, jak używać głosu, jak go prowadzić, żeby ich wypowiedź była atrakcyjna. Trudno nam utrzymać skupienie i uważność na treści, jeśli głos osoby mówiącej jest niewyraźny, monotony, skrzeczący, brak mu odpowiedniej modulacji czy też akcentów. Z drugiej strony osoby obdarzone pięknym głosem, świadome swoich atutów i potrafiące je wykorzystywać w komunikacji osiągają swój cel i to jedynie za pomocą brzmienia swojego głosu, są atrakcyjne i chętnie słuchane. Potrafią to przede wszystkim aktorzy, dobrzy mówcy, ale też wielu wykładowców, polityków czy dziennikarzy. Przyjrzyjmy się więc, jak oni to robią, co warunkuje taką umiejętność i z jakich narzędzi warto skorzystać, by ten cel osiągnąć?

1. Barwa i brzmienie głosu w kreowaniu wizerunku

Na początek warto sobie zadać pytanie o cel, gdyż to on często wpływa na to, jak będzie brzmiał nasz głos. Inaczej mówimy, kiedy chcemy wpłynąć na kogoś, inaczej, gdy chcemy uspokoić, pobudzić, wzruszyć, rozśmieszyć czy po prostu o czymś poinformować. Głos kształtowany naszymi uczuciami zmienia swoją barwę, ton, brzmienie, ale też akcenty, rytm bądź też intonację. W codziennym życiu dzieje się to intuicyjnie, często bez większego udziału naszej woli, robimy to podświadomie, kierowani emocjami, przeczuciem, instynktem, pewnymi przyzwyczajeniami. Inaczej zaś kształtuje się to w sytuacjach wystąpień publicznych czy oficjalnych rozmów, kiedy chcemy wyłączyć emocje albo zachować dystans, jednak wtedy do głosu dochodzi stres, trema, które powodują napięcia w ciele i utrudniają piękne brzmienie głosu. Zaciśnięta krtani, napięte mięśnie mimiczne, brak swobodnego oddechu przeponowego odbierają głosowi głęboką, niską barwę i utrudniają nam swobodne jego prowadzenie. Fałdy głosowe nie pracują swobodnie, dlatego głos brzmi na wysokich tonach i wydaje się być piskliwy. Często czujemy wówczas dyskomfort w mówieniu, ścisk w gardle, drżące dłonie i trudno nam zapanować nad formą lub brzmieniem głosu. Skupiamy się wtedy najczęściej jedynie na treści i wkładamy sporo wysiłku w ukryciu ewentualnych oznak tremy (jeśli potrafimy ją zdiagnozować), przez co wypowiedź brzmi sztucznie, mało wiarygodnie i nieaktrakcyjnie.

Problem wielu mówców polega też na tym, że zamiast skupić się na tym, co dobrego mogą dać z siebie swoim słuchaczom, koncentrują się na tym, co ich blokuje. Tracą sporo energii na destrukcyjne myślenie typu: „słuchają mnie”, „ciekawe, co o mnie myślą”, „oceniają mnie”, „pewnie nie spełniam oczekiwań”, „zaraz zapomnę, co chcę powiedzieć” itp. I koło się zamyka. Tymczasem, jak mówi prof. Jerzy Bralczyk w książce *444 zdania polskie*: „Nawet jeśli mówię tylko po to, żeby do kogoś coś mówić, mówię po coś. Po coś, co się liczy” (2007, s. 69). I tu wracamy do pytania o cel. Czy jest on sprecyzowany i jasno określony? Czy potrafimy się na nim skupić? Czy jest dla nas ważne, jak brzmi to, co do ludzi mówimy, czy skupiamy się tylko na myślach, słowach wypowiedzianych w trakcie procesu myślowego? W wielu poradnikach dotyczących wystąpień publicznych znajdziemy rozmaite podpowiedzi, jak sobie z tym radzić i o co warto zadbać. To, co bardzo się sprawdza, to dobre sprecyzowanie głównej myśli w jednym zdaniu, gdyż jak piszą J. i A. Rzędowscy: „Każde dobre wystąpienie ma jeden Główny Przekaz, wyrażony jednym zdaniem” (Rzędowski, Rzędowska, 2018, s. 21). Kolejną rzeczą to zadanie sobie trzech podstawowych pytań: 1. Co chcesz powiedzieć? 2. Do kogo będziesz mówić? 3. Jak chcesz to powiedzieć? Autorzy książki *Mówca doskonały* rozszerzają te pytania i dodają jeszcze jedno: 4. Po co będziesz mówić? (por. *Ibidem*, s. 16). Kiedy odpowiemy na te pytania, to wtedy uświadamiamy sobie, że ważne jest nie tylko to, co mówię, ale też kto jest moim odbiorcą i jak chcę do niego mówić?

Pojawia się jednak pewna wątpliwość, czy uświadomienie sobie celu, odbiorcy i faktu, że trzeba mówić atrakcyjnie wystarczy, by dobrze brzmieć? Przecież „głosu się nie wybiera, niestety” – zwraca uwagę I. Majewska-Opielka: „Jeden głos jest przyjemniejszy do słuchania, inny mniej. Mówi się o głosie skrzekliwym, piszczącym, cienkim i o głosie ciepłym, głębokim, radiowym. Zwykle tego drugiego, niższego głosu słucha się przyjemniej” (2012, s. 75). Z drugiej jednak strony znajdziemy wiele przykładów głosów, które choć z natury brzmią nieatrakcyjnie i piskliwie, odpowiednio szkolone i prowadzone zyskują piękniejsze brzmienie i wzbudzają zainteresowanie słuchaczy (jak choćby przed laty brytyjska premier M. Thatcher). Dzieje się tak ponieważ głos potraktowany jak instrument może mieć wiele barw. I właśnie kiedy nadamy mu odpowiednią intencję, wyznaczymy sobie cel, to zabrzmieć tak, jak tego chcemy. J. Bralczyk zwraca uwagę również, jak nasza intencja, przekonania i zaangażowanie mogą wpływać na to, jak brzmimy. Słusznie zauważa, że „można mówić do ludzi, a można mówić również... ludziom” (Bralczyk, 2000, s. 166). Kiedy mowa jest świadoma, wiemy, co chcemy osiągnąć, mówca dostosowuje barwę i ton głosu do treści, rozkłada odpowiednio akcenty, stosuje pauzy i prowadzi melodię głosu w taki sposób, żeby wypowiedź była atrakcyjna również ze względu na formę. Potrafią to jednak dopiero ci, którzy pokonali w sobie blokady, takie jak brak wiary w siebie, stres spowodowany samym faktem wystąpienia czy obawa, że coś nam nie wyjdzie.

2. Przewodnictwo kostne. Dlaczego inaczej słyszymy siebie, a inaczej słyszą nas inni?

Żyjemy w czasach, kiedy niemal każdy ma możliwość nagrania siebie i usłyszenia swojego głosu na nagraniu. Można to zrobić choćby zwykłym telefonem komórkowym. Niestety wiele osób po takim doświadczeniu więcej już tego nie robi, twierdząc, że nie lubi swojego głosu. Nagranie odziera nas bowiem z wszystkiego, czym w bezpośredniej relacji z drugą osobą możemy skorzystać, aby wywołać lepsze wrażenie. Mowa ciała, gesty, uśmiech, spojrzenie w oczy. Na nagraniu tego nie ma, słychać tylko głos. Często niewyraźny, z błędami językowymi, z przerywnikami typu „yyy...”, czasem chrypiący,

a do tego jakby wyższy w brzmieniu od tego, do którego jesteśmy przyzwyczajeni, mówiąc. Niektóre osoby nie rozpoznają swojego głosu na nagraniu, nie utożsamiają się z nim. Inne natomiast są zaskoczone, że ich głos brzmi całkiem ładnie, chociaż sądziły, że jest gorszy. Skąd takie różnice w odbiorze? Dzieje się tak dlatego, że wibracje strun głosowych, które odczuwamy jako falę akustyczną, wywołują u nas silne reakcje emocjonalne. Jest to wynik bardzo prostego procesu: oddychasz – wprowadzasz powietrze w wibracje – nadajesz im rezonans – kształtujesz słowa – oddziałujesz na innych (por. Apps, 2009, s. 21). Mówiąc, słyszymy siebie zatem wewnątrz inaczej niż osoby słuchające nas z boku.

Z drugiej strony niuanse emocjonalne w naszym głosie doskonale wyłapuje mikrofon, kiedy występujemy na scenie albo wypowiadamy się w mediach, prowadzimy rozmowę czy odpowiadamy na pytania dziennikarza. Słysząc to szczególnie w radiu, kiedy nie mamy możliwości zobaczenia osób mówiących. Czujemy jednak, kiedy ktoś jest zdystansowany, znudzony, a kiedy zakłopotany nie wie, jak odpowiedzieć na trudne pytanie czy po prostu się stresuje. Wychytujemy to intuicyjnie, podświadomie, słysząc zarazem zmianę w barwie, w płytkim oddechu, czy głośno przełykanej ślinie. Natomiast kiedy pojawia się nasz ulubiony dziennikarz albo gość, który szczególnie dobrze brzmi, jest interesujący i pewny siebie, wtedy znacznie chętniej nadstawiamy uszu, by wyłapać jak najwięcej z takiej rozmowy. Podoba nam się jego głos, słyszymy wyraźnie wszystkie słowa i niejako „czytamy” emocje. Takie osoby, których głosy lubimy, najczęściej bardzo świadomie go używają, wiedzą, jak mówić, by wypowiedź brzmiała atrakcyjnie, znają swoje atuty, słyszą, jak mówią i potrafią to kontrolować.

Wróćmy teraz jednak do pytania, dlaczego jest tak, że inaczej słyszymy siebie wewnątrz, a inaczej na nagraniu czy w odbiorze innych? Chodzi tu o zjawisko tzw. przewodnictwa kostnego, inaczej mówiąc – przewodzenia dźwięku za pośrednictwem kości czaszki i przestrzeni wewnątrz naszego ciała.

Przenoszenie dźwięku poprzez przewodnictwo kostne występuje w sposób ciągły, ponieważ kości przenoszą wibracje z pomocą fal dźwiękowych – w szczególności kości w czaszce – chociaż przeciętny człowiek z trudem może odróżnić dźwięk przekazywany za pośrednictwem kości od dźwięku przeniesionego drogą powietrzną przez kanał słuchowy. [...] Przewodnictwo kostne stanowi jedną z przyczyn różnic w odbiorze głosu danej osoby przez nią samą oraz jej otoczenie. Człowiek postrzega własny głos jako niższy, niż ten, który słyszą inni. Jest to również powodem, dla którego głos na nagraniach brzmi inaczej – wydaje się wyższy (https://pl.wikipedia.org/wiki/Przewodnictwo_kostne, dostęp: 07.02.2022).

P. Zalewski podaje, że istnieją dwie drogi przewodzenia dźwięków:

- droga przewodnictwa powietrznego, w którym przewodzenie fali dźwiękowej odbywa się poprzez przewód słuchowy zewnętrzny, błonę bębenkową i kosteczki słuchowe do okienka owalnego;
- droga przewodnictwa kostnego – poprzez drganie podstawy strzemiączka lub przemieszczanie płynów ucha wewnętrznego, spowodowane bezwładnością łańcucha kosteczek słuchowych, czy płynów względem drgających kości czaszki (zob. Pawłowski, 2008, s. 167-168).

Niezwykle ciekawie pisze o tym także P. Stanisławki, dążąc do uzyskania odpowiedzi na pytanie, dlaczego nasz głos na nagraniu brzmi inaczej, niż my sami go słyszymy?

Mamy dobrą i złą wiadomość. Najpierw ta zła – wszyscy ludzie poza tobą słyszą twój głos w brzmieniu takim, jak ten dziwny, z nagrania. A dobra to ta, że tylko tobie wydaje się on brzmieć dziwnie i głupio. To przede wszystkim wina przewodzenia kostnego. Głos powstający w krtani i jamie ustnej szybciej niż w powietrzu rozchodzi się przez nasze własne tkanki, zwłaszcza kości. I to ta fala pierwsza dociera do ucha wewnętrznego i jest rejestrowana przez mózg. Drugie źródło to głos wychodzący z ust lub nosa i trafiający wprost do ucha. Tymczasem wszyscy inni słyszą nasz głos jako zbiór fal dźwiękowych rozchodzących się we wszystkich kierunkach i odbijających się od przeszkód. Taka fala jest zniekształcona i zmieniona, zwykle zawiera więcej wysokich tonów. Jesteśmy więc przyzwyczajeni do głosu, którego nie słyszy nikt poza nami samymi. Inni znają go w takiej postaci, jak na nagraniu. Trzeba być dzielnym i się z tym pogodzić. Nikomu, poza nami, nie przeszkadza brzmienie naszego głosu (<https://www.crazynauka.pl/dlaczego-moj-glos-brzmi-inaczej/>, dostęp: 07.02.2022).

Ale to, że na nagraniu nasz głos nam się nie podoba, może też mieć inną przyczynę, o wiele prostszą – czasem winę za brzmienie głosu, z którym trudno nam się utożsamić, ponosi kiepskiej jakości sprzęt, którym zostaliśmy nagrani. Wyjaśnia to specjalista w tym zakresie, dr T. Rożek, na portalu radiowej „Trójki”: „Niektóre urządzenia nie przenoszą całego pasma dźwięku i rzeczywiście słyszymy wtedy pewną różnicę”. Słysząc to często na różnych wydarzeniach plenerowych, gdy jest słabej jakości mikrofon i głośniki, lub na przypadkowych nagraniach video z imprez rodzinnych, jak choćby wesela. Wracając do wypowiedzi dr. Rożka, pojawia się też nawiązanie do przewodnictwa kostnego, które omówiliśmy wcześniej: „my faktycznie zupełnie inaczej słyszymy swój głos, gdy mówimy, a inaczej, gdy go odtwarzamy. Ma to związek z przewodzeniem kostnym. Innymi słowy, gdy mówimy, dźwięk dociera do naszego ucha dwiema drogami: od zewnątrz i od środka przez przewodzenie kostne” (<https://trojka.polskieradio.pl/artukul/2287711>, dostęp: 16.09.2022).

Wielu ekspertów poleca prosty eksperyment – wystarczy nagrać naszą krótką wypowiedź na dyktafon w telefonie i odtworzyć w komputerze na większych głośnikach. Wtedy lepiej można usłyszeć brzmienie głosu poza naszym ciałem, łatwiej wyłapać emocje oraz ewentualne błędy językowe czy wymawianiowe. Dla wielu osób może to być nowe doświadczenie i odkrycie, czasem bolesne. Dobra wiadomość jest taka, że mając tę wiedzę, możemy coś z tym zrobić, możemy poprawić sposób, w jaki się wypowiadamy i to na wielu poziomach – z jednej strony poprawności językowej, zaś z drugiej właśnie kwestii brzmienia.

3. Emocje w kształtowaniu spójnego wizerunku

Głos ma niewyobrażalną siłę, mogącą poruszać słuchaczy, wpływać na ich emocje i zmieniać postawy. Świadomość mocy ukrytej w naszym głosie od zawsze była i jest warunkiem sukcesu w kontaktach społecznych, o czym pisze w książce *Głos perswazji* J. Apps, specjalistka od kształcenia emisji głosu (zob. 2011, s. 28). Ponadto głos wpływa na słuchaczy znacznie silniej niż słowo pisane, dlatego od niepamiętnych czasów wielcy przywódcy potrafili siłą i barwą swego głosu wpływać na emocje słuchaczy, inspirować ich, зараżać swą pasją, a nawet zmieniać ich zachowania. „Głos opowiada także historie twojego życia emocjonalnego. (...) Twój głos zdradza twoją szczerłość lub fałsz. Niczym w lustrze, odbija się w nim twoja energia życiowa i wychodzą na jaw twoje zamiary wobec innych” (Ibidem).

Emocje, rozumiane jako nasze zaangażowanie w komunikat, są niezmiernie istotne w pracy z głosem, gdyż pomagają w zbudowaniu relacji z odbiorcą, co w przypadku świadomego kreowania wizerunku jest rzeczą niezbędną do osiągnięcia sukcesu. Głos w dużej mierze wpływa na atmosferę, którą wokół siebie stworzymy – od niego często zależą nasze kontakty zawodowe czy towarzyskie. Mówił o tym już Arystoteles w swoim dziele *Retoryka, poetyka*, że wygłaszanie mowy polega na:

umiejętnym wykorzystaniu głosu do wyróżnienia poszczególnych uczuć. Trzeba więc wiedzieć, kiedy np.: mówić podniesionym głosem, kiedy ściszym, a kiedy normalnym; poza tym – jakiej kiedy użyć tonacji; kiedy wysokiej, kiedy niskiej i kiedy pośredniej, a także – jaki dostosować rytm do poszczególnego przedmiotu wypowiedzi (1988, s. 236-237).

Jak pisze na swoim blogu logopedka S. Prusakiewicz-Kucharska: „Brzmienie, barwa i jakość głosu odzwierciedlają emocjonalny, umysłowy i fizyczny stan mówiącego. Głos zdradza coś bardzo osobistego, coś unikalnego, niepowtarzalnego, co zachodzi i znajduje się w człowieku” (<https://emisjaglosudlanauczycieli.pl/artykuly/16/stosunek-do-wlasnego-glosu-i-do-pracy-zawodowej-a-glos>, dostęp: 07.02.2022). „W tonie słyhać ból, zmęczenie czy stres. Łatwo usłyszeć też napięcie i cały wachlarz emocji” (<https://easyvoice.pl/psychologia-glosu/jak-sie-czujesz-tak-brzmisz/>, dostęp: 07.02.2022).

Trzeba tu jeszcze odróżnić emocje, które pomagają w kształtowaniu ciekawej wypowiedzi, od tych, które ją rujnują. Czym innym jest bowiem zaangażowanie, ekscytacja i pozytywne nastawienie, które jest w tej sytuacji wskazane, a czym innym trema i stres, które nas paraliżują. Jeśli jednak uda nam się przeformułować pojęcie „trema” z tej paraliżującej na mobilizującą, to okazuje się, że może nam ona pomóc. Wiedzą to bardzo dobrze aktorzy, wokaliści, artyści, którzy nawet po wielu latach pracy na scenie przyznają, że wciąż odczuwają tremę przed wejściem na scenę, tyle że to jest właśnie ta trema, która mobilizuje ich do działania i dodaje energii.

Lubimy słyhać tych, którzy mówią z zaangażowaniem, mają ładną, niską barwę i przyjemne brzmienie, a jeśli jeszcze do tego odpowiednio akcentują, stosują się do zasad dykcji, mają nienaganną artykulację i wypowiadają się poprawnie językowo, to wręcz nam imponują i od razu chcemy z nimi współpracować. Jesteśmy wrażliwi na brzmienie głosu, podobnie jak na kolory, zapachy, czy piękno. Warto jednak zastanowić się, dlaczego jest tak, że w kreowaniu wizerunku od lat mówi się głównie o odpowiednim dress codzie, doborze kolorów do typu urody czy dodatkach, które mają nam dodać

elegancji, a tak mało mówi się o głosie. Brak świadomości jego prawdziwego brzmienia, częste błędy językowe i smutne oblicze rzeczywistości wymawianiowej, która w ostatnim czasie pozostawia wiele do życzenia (por. Toczyńska, 2016, s. 10) sprawiają, że wielu mówców traci na swym przekazie i nie dociera do odbiorcy z taką mocą, z jaką mogliby.

4. Natura biologiczna a natura człowieka

Kiedy przychodzimy na świat, nie mamy jeszcze złych nawyków i jesteśmy wyposażeni we wszystko, co jest nam potrzebne do dobrego, poprawnego mówienia. Nie chodzimy na wciągniętym brzuchu, oddychamy poprawnie i nie występują u nas jeszcze tak liczne napięcia mięśniowe, które – zaciskając gardło – zmieniają brzmienie głosu. Niestety z wiekiem się to zmienia z różnych powodów. S. Prusakiewicz-Kucharska na blogu easyvoice.pl pisze tak:

Z chwilą wydania pierwszego krzyku rozpoczyna się nasze głosowe funkcjonowanie, które rozwija się początkowo na bazie naturalnych odruchów. Z chwilą urodzenia krtani nie przestaje się rozwijać. Z wiekiem będzie się powiększać i zmieniać swoje położenie. Zmiany – zachodzące nie tylko w narządzie głosowym, ale i w całym organizmie – powodują, że zmienia się zakres wydobywanych dźwięków i możliwości głosu – (<https://easyvoice.pl/anatomia-i-fizjologia/jak-zmienia-sie-glos/>, dostęp: 07.02.2022).

Autorka tekstu zwraca również uwagę na fakt, że im więcej mamy lat, tym więcej pojawia się zmian związanych ze starzeniem się organizmu. Zmieniają się też warunki fonacyjne, wywołane przemianami w strukturze krtani.

Około 23 roku życia u kobiet i około 20 roku życia u mężczyzn rozpoczyna się proces wapnienia krtani (przyjmuje się, że męska krtani w 50 r. ż jest już skostniała, proces ten zachodzi dłużej u kobiet). Chrzastki krtani zmniejszają swój rozmiar i wagę. Proces ten powoduje kolejne zmiany głosu i jego zaburzenia. Występowanie problemów głosowych po 60 roku życia jest związane przede wszystkim ze spadkiem napięcia i siły mięśni, utratą elastyczności płuc i ograniczeniem ich pojemności życiowej. [...]. Głos osób starszych jest ponadto słabszy, skróceniu ulega czas fonacji (Ibidem).

Zwróćmy uwagę na fakt, że o ile barwa głosu dana jest nam genetycznie i wynika z budowy krtani oraz fałdów głosowych, a na kwestie związane ze starzeniem się nie mamy wpływu, o tyle charakter brzmienia głosu i jego wyrazistość to cechy, które możemy poprawić w każdym momencie naszego życia i w każdym wieku, oczywiście do pewnego stopnia. Brzmienie głosu często wiąże się też z osobowością, dlatego osoby nerwowe, chaotyczne będą nerwowo brzmieć, a ich melodyka mowy będzie poszarpana z przypadkowymi akcentami. Ludzie powolni bądź o spokojnej naturze z reguły mówią wolno, cicho i z długimi pauzami. To oczywiście skrajne przykłady, gdyż między nimi jest jeszcze cała masa innych sposobów mówienia i każdy wymaga indywidualnego podejścia, jednak pewne wzorce się powtarzają. Inaczej więc będziemy pracować nad

brzmieniem głosu osoby energicznej, ekstrawertycznej, a inaczej introwertycznej czy o naturze neurotycznej. Ważne jest, aby dopasować sposób mówienia do możliwości danej osoby. Nie chodzi bowiem o to, aby każdy, kto chce być postrzegany jako osoba pewna siebie, kompetentna i wiarygodna, mówił bardzo głośno i przesadnie wyraźnie. Owszem, dążymy do pewnego wzorca, ale u każdej osoby będzie to do pewnego momentu, by nie zatracić jego wyjątkowości i indywidualności.

Cechą, która wyróżnia osobę pewną siebie, jest m.in. siła głosu, wyrazistość oraz łagodne brzmienie na niskiej intonacji. Bardziej naturalnie i zdrowiej dla głosu jest wtedy, gdy mówimy na jego średnicy, czyli tych tonach, które są najwygodniejsze dla naszej krtani i nie wymagają żadnego wysiłku ze strony aparatu mowy. Nie musi być to zatem wcale przesadnie niski głos, ale trzeba unikać zbyt wysokich dźwięków i dbać o jak najbardziej naturalne brzmienie, z dołu brzucha. Zwraca na to uwagę również J. Apps w książce *Jak mówić, aby inni nas słuchali*, pisząc:

panie aktywne w życiu politycznym i biznesowym często przesadzają, usiłując wydobyć z siebie niskie tony. [...] W mojej opinii nie jest to dobre rozwiązanie. Obniżenie głosu bywa korzystne, ale nie wolno przy tym zapominać o jego naturalnych, wrodzonych cechach i bogactwie modulacji (2011, s. 75).

A dlaczego to takie ważne? Przeciętny odbiorca, nawet jeśli nie ma całej tej wiedzy o głosie, to intuicyjnie wyczuwa niespójność przekazu i zwraca uwagę na to, co słyszy i albo traktuje nas poważnie i słucha z uwagą, albo ignoruje. Co więcej, na podstawie brzmienia głosu, również podświadomie, albo uzna nas za osobę kompetentną, albo nieprofesjonalną i mało przekonującą. Budowanie profesjonalnego wizerunku, a także poprawnej emisji głosu to długi proces, który wymaga wysiłku i skonfrontowania się ze sobą, ale można sporo osiągnąć, co w konsekwencji da nam dużo satysfakcji. „Rozwój i doskonalenie głosu to proces wykraczający poza sztywne ramy technik emisji – to droga ku poznaniu samego siebie. Stąd też odkrywanie własnego głosu może okazać się bardzo ekscytującą przygodą” (Ibidem, s. 49).

5. Płeć głosu – różnice w głosie u mężczyzn i kobiet

Od wieków znana jest prawda, że mężczyźni, którzy posiadają niską barwę głosu są uznawani za bardziej atrakcyjnych, a z drugiej strony mężczyznom zdecydowanie bardziej podobają się kobiety o wyższym głosie. Z tym, że ta zasada dotyczy głównie relacji prywatnych czy partnerskich. W biznesie już nie zupełnie tak jest. Tutaj zarówno u mężczyzn, jak i u kobiet ceni się głosy niższe, zdecydowane, pewnie brzmiące oraz wyraziste. Z tego też względu kobiety, które piastują kierownicze stanowiska albo występują w roli autorytetu, starają się obniżyć głos. Potwierdzają to badania z 2018 roku, prowadzone przez wrocławskich psychologów. Naukowcy z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego sprawdzali, czy faktycznie kobiety wcielające się w rolę autorytetu będą się starały obniżyć głos, by brzmiał bardziej męsko, czy wręcz przeciwnie – będą go podwyższać, by być bardziej kobiece i atrakcyjne. P. Sorokowski w artykule *Co głos mówi o człowieku*, pisze: „można wysnuć wniosek, że kobieta, która chce zmanipulować swoim autorytetem, stara się mówić jak mężczyzna” (<https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C29832%2Cco-glos-mowi-o-czlowieku-badaja-psychologowie-z-wroclawia.html>, dostęp: 07.02.2022).

Czy to dobrze? To zależy. Niska barwa głosu jest pożądana w biznesie, dodaje powagi i wiarygodności. Jednak kobiety wcale nie muszą odbierać sobie swojej kobiecości, gdyż będą momenty, kiedy sięganie po ten delikatniejszy, bardziej subtelny głos, będzie bardziej wskazane.

To jak właściwie mówić, by porywać tłumy? Z pomocą przychodzi tu strategia, którą proponuje J. Apps, pisząc o czterech rodzajach głosów: z głowy, z trzewi, z serca i z brzucha. Przyjrzyjmy się temu bliżej. Głos z głowy – np. „Jakże się cieszę!” – wyraża entuzjazm, odbiorca daje się ponieść naszej energii, czuje radość. Głos z piersi – np. „Nie mam żadnych wątpliwości” – wyraża przekonanie, odbiorca wierzy nam bezgranicznie, słyszy w naszym głosie pewność i determinację. Głos z serca – np. „Mówię to, co czuję” – wyraża miłość i troskę, odbiorca jest poruszony naszymi słowami, zarażamy go pasją i oddaniem. I wreszcie głos z trzewi – np. „Zróbmy to razem! Uda nam się!” – wyraża pełnię osobowości, odbiorca zgadza się z naszą opinią, wierzy, że stanie się tak jak mówimy (zob. Apps, 2011, s. 89). Niezależnie od tego, czy korzystają z takiego podejścia do głosu kobiety czy mężczyźni, reakcja publiczności zawsze jest taka sama – mówca, który świadomie zarządza różnymi rodzajami głosów, potrafi być skuteczny oraz zostaje zapamiętany. „Ludzie zapomną o tym, co powiedziałeś, ludzie zapomną o tym, czego dokonałeś, ale ludzie nigdy nie zapomną tego, jak dzięki tobie się czuli” – powiedziała M. Angelou, afroamerykańska poetka, pisarka i aktorka.

Problemy z brzmieniem głosu najczęściej zgłaszają właśnie kobiety, które mówią zbyt wysoko, piskliwie, niepewnie i cicho. Czasem pojawia się chrypka, drżenie głosu, szybka męczliwość oraz drapanie w gardle, które najczęściej występuje w sytuacjach stresowych, kiedy trudno nam zapanować nad emocjami. Kłóci się to z wizerunkiem kompetentnych, wykształconych kobiet na wysokich stanowiskach, ponieważ odbiera im wiarygodność oraz profesjonalizm. Takie panie chcą brzmieć kobieco oraz dojrzałe, a w rezultacie wychodzi wręcz infantylnie. Dlaczego mówią delikatnie, wysoką intonacją i na dużym uśmiechu? Jak przyznaje wiele z nich, obawiają się, że inaczej nie będą lubiane. Tymczasem, jak już wiemy, jest inaczej. Bardziej lubimy osoby obdarzone niższą barwą, zaś jeśli chodzi o kobiety, to te, które mówią niskim, zdecydowanym głosem, są bardziej poważane w sytuacjach zawodowych. Nie chodzi o to, żeby pozbawiać się kobiecości i cech, które są charakterystyczne dla tej płci, ale warto pamiętać, że pewne sytuacje życiowe będą wymagały nieco większego wysiłku, by głos był wiarygodny. I tu z pomocą przychodzi I. Majewsk-Opiełka, która pisze: „Jeśli nie jesteś przekonany do tego, co mówisz, to myśl o tym intensywnie, skupiaj się na zagadnieniach, o których mówisz. To pozwoli Ci brzmieć bardziej przekonująco, czy wiarygodnie. A za tym pójdzie lepsza modulacja głosu i właściwe intonowanie” (2012, s. 79).

Pracując zawodowo głosem, chcemy zdobyć zaufanie klienta/słuchacza/odbiorcy i zbudować dobre wrażenie. Warto pamiętać, że oprócz nienagannego stroju i makijażu, przygotowanych treści i przekazu wynikającego z mowy ciała, istotne jest też to, jak brzmi nasz głos. Albo od razu zostaniemy odebrani jako profesjonalisci, odpowiednie osoby na odpowiednich miejscach, albo nie. Po drugiej stronie zawsze stoi człowiek, który oczekuje obsługi na najwyższym poziomie, a jego wrażenie i indywidualne odczucia mają ogromne znaczenie, gdyż wpływa to na jego emocje, a to często na ich podstawie, świadomie bądź nie, dokonuje wyborów dotyczących kupowanych produktów, usług czy zapamiętywaniu przedstawianych przez nas treści.

6. Od czego zacząć? Strategie zjednywania sobie słuchaczy

Każdy mówca chce być słuchany, chce, żeby jego komunikat docierał do jak największej grupy odbiorców i był zapamiętany. Oczywiście nigdy nie zadowolimy wszystkich, ale powinniśmy się zawsze starać, by „złapać” uwagę większości. Jak to zrobić? Warto przyjrzeć się sobie z dwóch stron. Przede wszystkim posłuchać siebie, nagrać się i wyłapać ewentualne błędy językowe, stylistyczne bądź wymawianiowe. Po drugie, trzeba zacząć słuchać, jak brzmi nasz głos podczas mówienia – jaką ma barwę, jakie jest brzmienie samogłosek i spółgłosek, jaka jest melodyka i intonacja głosu i co on sobą wyraża, jakie nasze emocje odzwierciedla. Wszystko to w kontekście spójności komunikacyjnej, która polega na tym, że to, co mówisz, jak mówisz i jak wyglądasz musi być ze sobą spójne, a w rezultacie wiarygodne. By uzyskać taki efekt, warto też zadbać o kilka ważnych elementów technicznych:

- **Oddech.** Jaki jest Twój oddech? Czy wykonujesz go świadomie, nabierając głęboki wdech do dołu brzucha, czując jak z każdym wdechem rozszerzają się dolne żebra, a brzuch lekko wypycha się na zewnątrz? Czy może oddech jest płytki, szczytowy, przy każdym wdechu unoszą się do góry ramiona, a brzuch chowa się do środka? Jeśli oddychasz tym drugim sposobem, to warto go zmienić i poprawić zdolności oddechowe, by móc mówić dźwięcznie, donośnie i na rozluźnionym ciele. Unikniemy wtedy piskliwego, infantylnego brzmienia czy niepotrzebnej chrypki.
- **Aparat mowy.** Czy wiesz, jak powstaje głos, jak pracują struny głosowe? Czy potrafisz miękko atakować powietrzem fałdy głosowe? Czy dbasz o swoje ciało, utrzymując je w dobrej kondycji, czy stosujesz rozgrzewki fonacyjno-artykulacyjne? Rozgrzane i aktywne ciało to podstawa dobrego głosu, dlatego warto przed każdym wystąpieniem publicznym, nagraniem czy ważną rozmową rozgrzać aparat mowy wykorzystując dostępne w źródłach ćwiczenia oraz „łamańce językowe”.
- **Higiena głosu.** Co wiesz o higienie głosu, czy nawilżasz śluzówkę krtani, pijąc często wodę małymi łykami, czy może na spotkaniach towarzyszy Ci raczej kubek czarnej kawy lub mocnej herbaty, które wysuszają śluzówkę gardła, a w przerwie relaksujesz się papierosem? Jeśli tak, to może warto zadbać o zdrowszy tryb życia i bardziej optymalne odżywianie się. Czekoladę zamienić na owoce, a po kawie koniecznie nawodnić organizm wodą mineralną.
- **Pozytywne nastawienie i intencja.** Co myślisz o sobie i co myślisz o innych? To, jakie mamy podejście do odbiorców/słuchaczy, to jak do nich mówimy, często wynika z tego, co sami o sobie myślimy. Jeśli nasza uwaga skupiona jest na naszych słabych punktach, na tremie, niepewności, wtedy nasz głos nie będzie brzmiał dobrze. Jeśli jednak zadbamy o dobre samopoczucie, pewność siebie oraz pomyślimy o intencji, z jaką wychodzimy do odbiorcy, to jest duża szansa, że osiągniemy spójność komunikacyjną, a tym samym wiarygodność i atrakcyjność jako mówcy.
- **Słuchanie swojego głosu.** Świadomość tego, jakim głosem dysponujemy i co możemy z nim zrobić, by brzmiał całą swoją mocą, jest kluczem do sukcesu. Jeśli wiemy, kiedy nasz głos jest cichy, piskliwy i chropowaty, a kiedy nabiera głębi, dźwięczności i charakteru, wtedy możemy świadomie nim zarządzać i wpływać na odbiorców.

Podsumowanie

Jak zatem budować spójny wizerunek, mając do dyspozycji głównie często jedynie głos, kiedy pracujemy choćby online? Wróćmy do tego, że w dzisiejszych czasach wielu mówców, wykładowców, polityków oraz osób pracujących na co dzień głosem nie ma świadomości tego, jak brzmi ich głos. Będąc zanurzonym mocno w procesie myślowym, konstruując swoją wypowiedź, mało kto potrafi jednocześnie słyszeć, jak brzmią słowa wypowiedziane w danej chwili. A jest to umiejętność, którą każdy z nas może wypracować i udoskonalić. Z drugiej strony są osoby, których głosy są lubiane już tylko za samo ich brzmienie. Wielu artystów, aktorów, „ludzi sceny” potrafi świadomie uwodzić swych słuchaczy głosem. Posłużę się przykładem powszechnie znanych oraz rozpoznawalnych polskich aktorów, jak choćby P. Fronczewski, A. Seweryn czy J. Gajos – audiobooki z ich udziałem to zawsze sukces. W sieci nie brak też informacji o zagranicznych aktorach. Naukowcy odkryli choćby to, dlaczego ludzie uwielbiają głos M. Freemana. Jedno z wyjaśnień brzmi: „Niektóre głosy słyszymy cały czas, więc tak naprawdę stanowią tło naszego życia” – mówi P. Rutledge, dyrektor Centrum Badawczego Psychologii Mediów. W przypadku Freemana tak właśnie jest, jego głos wykorzystano z jednej strony w filmach do pozytywnych, mocnych postaci, a nawet jako głos samego Boga, a z drugiej słyszymy go w aplikacji nawigacyjnej Waze, która spokojnie prowadzi ludzi do celu. „Według Rutledge sprawia to, że ludzie obdarzają go dużym zaufaniem i faktycznie, jeśli powie, żeby skręcić w prawo, to tak zrobimy” (<https://portal.abczdrowie.pl/wyjasniono-dlaczego-ludzie-uwielbiaja-glos-morgana-freemana>, dostęp: 07.02.2022).

Nie wystarczy jednak mieć piękną barwę głosu – ona sama w sobie nie jest jeszcze gwarantem jakości naszej wypowiedzi. Potrzeba świadomości i dużych umiejętności, by tę barwę połączyć z innymi elementami, które wpływają na atrakcyjność komunikatu, a są nimi: odpowiednia intonacja (najlepiej na średnicy głosu), akcenty, wyrazistość artykulacyjna, dykcja, melodyka głosu, pauzy oraz cel i intencja, z jaką wychodzimy do ludzi. Dopiero połączenie wszystkich tych elementów w odpowiedni sposób, może nas doprowadzić do sukcesu. Ale oprócz tych spraw technicznych, jest jeszcze wspomniana intencja, z którą wychodzimy do odbiorcy. Ona często wynika z naszych emocji i intuicji w budowaniu relacji z człowiekiem, a właśnie na tym polu kobiety i mężczyźni mają sporo do zaoferowania. Nie bez znaczenia jest również – jak pisze B. Toczyska „osobisty wdzięk i dobra prezencja” oraz „własny znak rozpoznawczy, czyli indywidualność” (2006, s. 43). Sięgnijmy więc do naszej emocjonalności i nie bójmy się mówić z serca, a od czasu do czasu „poczarować” głosem. Jeżeli zrobimy to świadomie, to może być naszą siłą i atutem.

Bibliografia

- Apps, J. (2009). *Głos perswazji*. Warszawa. Wydawnictwo MT Biznes.
- Arystoteles. (1988). *Retoryka, poetyka*. Tłum. H. Podbielski. Warszawa: PWN.
- Bralczyk, J. (2000). O mówieniu publicznym. W: A. Drzycimski i in., *Komunikatorzy: wpływ, wrażenie, wizerunek* (s. 157-174). Bydgoszcz: Branta.
- Bralczyk, J. (2007). *444 zdania polskie*. Warszawa: Świat Książki.
- Brown, S. (2004). *Jak mówić, alby ludzie chcieli słuchać*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Logos.
- Majewska-Opiełka, I. (2012). *Jak mówić, by nas słuchano*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Pawłowski, Z. (red.). (2008). *Emisja głosu. Struktura. Funkcja. Diagnostyka. Pedagogizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Rzędowski, J., Rzędkowska, A. (2018). *Mówca doskonały. Wystąpienia publiczne w praktyce*. Gliwice: Helion.
- Toczyska, B. (2006). *Ruch w głosie. Ćwiczenia nie tylko dla dziennikarzy*. Gdańsk: Wydawnictwo Podkowa.
- Toczyska, B. (2007). *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*. Gdańsk: GWP.
- Toczyska, B. (2016). *Zacznij od samogłoski. Samogłoski w logopedii artystycznej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Warakomska, D. (2020). *Śmiało mów własnym głosem*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Zalewski, P. (2008). Podstawowe wiadomości dotyczące budowy anatomicznej w czynności narządu słuchowego (zarys). W: Z. Pawłowski (red.), *Emisja głosu. Struktura. Funkcja. Diagnostyka. Pedagogizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- <https://easyvoice.pl/anatomia-i-fizjologia/jak-zmienia-sie-glos/>.
- <https://easyvoice.pl/psychologia-glosu/jak-sie-czujesz-tak-brzmisz/>.
- <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C29832%2Cco-glos-mowi-o-czlowieku-badaja-psychologowie-z-wroclawia.html>.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Przewodnictwo_kostne.
- <https://portal.abczdrowie.pl/wyjasniono-dlaczego-ludzie-uwielbiaja-glos-morgana-freemana>.
- <https://trojka.polskieradio.pl/arttykul/2287711>.
- <https://www.crazynauka.pl/dlaczego-moj-glos-brzmi-inaczej>.

Łucja WARDEGA

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

KARA ŚMIERCI JAKO ZAGADNIENIE HISTORYCZNE I WSPÓŁCZESNY DYLEMAT W KWESTII KARANIA W OPINII STUDENTÓW

Streszczenie

Kara śmierci jest sankcją, która zapisała się w dziejach prawa karnego wielu państw, a w niektórych wciąż jeszcze obowiązując. Dyskusje na jej temat nie znają granic politycznych. W niniejszym artykule opisana jest historia kary śmierci na ziemiach polskich od najwcześniejszych znanych przypadków jej wymierzania, aż do ostatniej wykonanej egzekucji w latach 80. XX wieku. Poruszony został także wątek orzekania kary głównej i dokonywania egzekucji współcześnie w wybranych krajach. Kolejno przedstawiona jest metodologia, która wiąże się z badaniami, przyczyniły się do zdobycia odpowiedzi na postawione pytania badawcze, a następnie wyniki badań opinii studentów PWSZ w Nowym Sączu związanych z ewentualnym powrotem kary śmierci do obecnego porządku prawnego, preferowanym rodzajem egzekucji w przypadku jej przywrócenia i przestępstwami, za których popełnienie powinna obowiązywać kara śmierci. Artykuł zwięźcza przedstawienie scenariusza, na podstawie którego można przeprowadzić zajęcia omawiające instytucję kary śmierci.

Słowa kluczowe: kara, kara śmierci, egzekucja, krzesło elektryczne, zastrzyk śmierci, Stany Zjednoczone Ameryki, Chiny.

Summary

The death penalty is a sanction that went down in the history of criminal law in many countries, and still in force in some. Discussions about it know no political boundaries. This article describes the history of the death penalty in Poland, from the earliest known cases of its imposition, until the last execution in the 1980s. The topic of deciding the main penalty and carrying out executions nowadays in selected countries was also raised. The methodology related to the research is presented successively, contributed to obtaining answers to the research questions, and then the results of the opinion polls of students of the State University of Applied Sciences in Nowy Sącz related to the possible return of the death penalty to the current legal order, the preferred type of execution in the event of its reinstatement and crimes which should be punished with the death penalty. The article concludes with a scenario on the basis of which classes on the institution of the death penalty can be conducted.

Key words: punishment, death penalty, execution, electric chair, death injection, United States of America, China.

Wprowadzenie

Kara śmierci to sankcja, która bez wątpienia odznacza się wysoką represyjnością i brutalnością. Określana jest też jako kara ostateczna, kara główna, sankcja główna, sankcja ostateczna. Jak sama nazwa wskazuje, ten rodzaj sankcji jest nieodwracalny. Po egzekucji skazanego nie ma już możliwości cofnięcia wykonania wyroku.

Sankcja ta ma spełniać określone zadania. A. Baładynowicz (2009, s. 20) wskazuje na funkcję eliminacyjną kary głównej. Jak zauważa D. Mielnik (2017, s. 17), kara śmierci istnieje od bardzo dawna, wręcz uznawana jest za najstarszy rodzaj kary. Stosowana była powszechnie. Istotą kary śmierci stanowi odebranie życia przestępcy. W Polsce kara śmierci nie występuje. Od roku 1997, a w zasadzie od zmiany obowiązującego kodeksu karnego, zniesiono ten rodzaj kary zupełnie – przestała obowiązywać zarówno w czasie wojny, jak również pokoju, a ostatnia egzekucja w Polsce miała miejsce w roku 1988. Najcięższą karą przewidzianą w dzisiejszym systemie karnym w Polsce jest dożywocie. Nie ma obecnie projektów, które miałyby na celu przywrócić wymierzanie kary śmierci w naszym kraju, chociaż z pewnością takie pomysły krążą wśród społeczeństwa lub polityków. Z przeprowadzonego w 2020 roku przez Instytut Wymiaru Sprawiedliwości sondażu wynika, że za ustanowieniem kary śmierci było 43% badanych (www.rp.pl, dostęp: 23.01.2022).

Samo wykonanie kary ostatecznej przybiera różnorodne formy. Inaczej wyglądały średniowieczne egzekucje, a inaczej przedstawia się obecnie proces pozbawiania życia sprawcy w Stanach Zjednoczonych. Istotną różnicą wykazuje się również katalog przestępstw, za które może ona grozić. Już od wielu lat można zaobserwować znaczną zmianę postaw państw wobec tej kary, do czego w dużej mierze przyczyniła się organizacja Amnesty International.

Po wydaniu wyroku skazany zostaje osadzony w celi śmierci, w której czeka na egzekucję, co może trwać różny okres czasu – w 2020 roku było to przeciętnie 227 miesięcy (www.bjs.ojp.gov, dostęp: 29.05.2022), ale znane są przypadki, w których skazani na pozbawienie życia oczekiwali nawet 20 lat. Skazani na karę śmierci przebywają w celach przez 23 godziny na dobę w samotności, mając tym samym do dyspozycji tylko jedną godzinę poza celą. Takie „osamotnienie” osadzonego ma swoje konsekwencje – osoby oczekujące na egzekucję mogą być dotknięte „syndromem celi śmierci”. Są to psychologiczne skutki izolacji, które mogą objawiać się cierpieniem, halucynacjami, rozmyślaniami o zemście, samookaleczaniem się skazanego czy myślami samobójczymi (Poznańska, 2017, s. 140-141). Pojęcie „cela śmierci” wiąże się także z pomieszczeniem, gdzie dokonuje się egzekucji. W przypadku pozbawienia życia poprzez zastrzyk z trucizną sala wyposażona jest w kozetkę, na której z rozłożonymi rękami i spięty pasami leży skazany. Znajduje się w niej również sprzęt monitorujący czynności życiowe i pompa dostarczająca truciznę podpięta do dwóch żył (Warylewski, 2007, s. 170).

Gdy przestępca zostanie już skazany na karę śmierci, pozostaje jeszcze kwestia pozbawienia życia skazanego. Egzekucją określa się dokonanie na sprawcy wyroku kary śmierci. D. Conquergood (2002, s. 182) porównuje egzekucje do wyzwalającego nieprzeciętną grozę rytuału, obrzędu. Wspomina też o roli państwa jako podmiotu, który przez strach wywołany egzekucjami chce wykazać potęgę swojej władzy. J. Warylewski (2007, s. 125) wskazuje, że egzekucje często wiązały się z niecodziennym i budzącym nieprzeciętne emocje widowiskiem.

Współcześnie również można zauważyć, że wykonanie kary ostatecznej ma swój zaplanowany przebieg i obyczaje, które powinno się stosować, a są nimi np. prawo do ostatniego posiłku bądź ostatnich słów. D. Conquergood (2002, s. 203) twierdzi, że egzekucje są jak starannie zaplanowane przedstawienia, bez spontanicznych wtrąceń, wskazując, że – w zależności od metody wykonania kary śmierci – przybiera ono inną formę, wiążącą się z innymi procedurami i żadne z nich nie stanowią pewnego szybkiego lub najmniej bolesnego sposobu uśmiercenia skazanego. Egzekucje kiedyś i obecnie mogą przyjmować charakter publiczny.

Metody wykonywania kary śmierci zmieniały się na przestrzeni wieków. Od brutalnych, krwawych egzekucji, w jakie obfitował okres średniowiecza, po bardziej humanitarne sposoby, które przewijają się podczas opisów egzekucji we współczesnych mediach. Na przestrzeni stuleci wykształciło się wiele rodzajów wykonania kary śmierci.

Krześło elektryczne jest jedną z metod wykonywania kary śmierci. Przypomina konstrukcyjnie zwykłe krzesło, ale związane jest ono z wykorzystaniem prądu elektrycznego jako czynnika przyczyniającego się do wykonania kary ostatecznej na skazanym (www.sjp.pl, dostęp: 22.12.2021), a skonstruowane zostało przez Harolda P. Browna. Zarówno powstanie, jak i wykorzystanie tej metody egzekucji datuje się na XIX wiek. W wielu artykułach można znaleźć informacje, jakoby miał to być jeden z bardziej humanitarnych sposobów wymierzenia kary śmierci. Procedura egzekucji w taki sposób rozpoczyna się od ogolenia głowy skazanego, na którą w późniejszym czasie nakłada się mokrą gąbkę dla lepszego przewodzenia impulsów elektrycznych. Następnie umieszcza się osobę na krześle, unieruchamia i przyłącza przewody oraz elektrody, dzięki którym przepływa prąd, mający napięcie nawet 2000 V (Oryl, 2017, s. 285). Ten sposób bywa często przedstawiany w amerykańskich filmach i dodaje dramaturgii scenom egzekucji.

Szczegółowego spisu i charakterystyki różnorodnych metod egzekucji dostarcza J. Warylewski (2007, s. 143-179), a wśród nich znajduje się również pozbawienie życia przez powieszenie. Kara ta była formą potępienia dla osoby, która miała być stracona w ten sposób, zaś inna jej nazwa to szubienica. Istnieje podział na metodę z zastosowaniem sznura krótkiego i długiego – krótka lina sprawia, że skazany nie ginie natychmiast, tylko dusi się przez dłuższy czas, gdyż jego ciało nie ulega opadnięciu na tyle, by zgon nastąpił momentalnie. W metodzie długiego sznura czynnikiem warunkującym zgon jest przerwanie rdzenia kręgowego. Lina to tylko część konstrukcji, gdyż w murowanej wersji szubienicy występowały też rusztowanie i studnia (Warylewski, 2007, s. 149).

Innym sposobem wymierzenia kary ostatecznej jest ścięcie, które ma już za sobą długą historię i na pewno zapisuje się jako jedna z powszechnych i najstarszych metod uśmiercania skazanych. Można dokonać również wewnętrznego podziału tego sposobu na ścięcie toporem, gilotyną bądź mieczem. Topór i miecz to powszechne narzędzia, które były stosowane pierwotnie, lecz w czasach późniejszych zaczęto wykorzystywać coraz bardziej skomplikowane przyrządy. Mieczem ścinano głowę w pozycji stojącej lub siedzącej, a użycie topora wymagało, żeby głowa spoczywała na odpowiedniej podporze, za co służył drewniany pniak. Gilotyna to urządzenie, które miało zwiększyć szybkość wykonania egzekucji. Dla skazanego oznaczała prędką śmierć bez długotrwałego cierpienia. Za jej pomocą wyroki wykonywano już od końcówki XIII wieku aż do czasów współczesnych – ostatnie jej użycie datuje się na lata 70. XX wieku (Ibidem, s. 143-149).

Kolejną metodą pozbawienia życia skazanego jest łamanie kołem. Metoda ta była przewidziana za okrutne przestępstwa, np. zabójstwo. Do jej realizacji używano koło, które dwojako powodowało zgon winnego. Mogło zostać spuszczone z góry do dołu, czyli uderzenie kierowane w głowę zadawało śmiertelny cios, a gdy koło spuszczone było z dołu do góry dochodziło do złamania kończyn, co wiązało się z ogromnym cierpieniem (Ibidem, s. 153-154).

Sposobem na wykonanie kary śmierci, które dotknęło zarówno historyczną, jak też ważną dla chrześcijan postać, to ukrzyżowanie. Metoda ta jest również uważana za jedną z najstarszych i niezwykle kompromitujących. Po biczowaniu, niesieniu części krzyża, na którym miał zawisnąć skazany, następowało wieszanie głową w dół lub do góry – mocowano go za pomocą wbitych w ręce oraz nogi gwoździ lub też przywiązywano je. Ukrzyżowany umierał w skutek uduszenia, gdyż w takiej pozycji nie mógł swobodnie i skutecznie oddychać. Bywało, że ciało zostało wydane rodzinie, ale najczęściej zostawało ono na krzyżu do czasu zupełnego rozkładu (Ibidem, s. 174).

Innymi sposobami na wykonanie wyroku śmierci, kojarzonymi z dawniejszymi czasami, są m.in.: spalenie na stosie, utopienie, pochowanie żywcem, nabicie na pal, ukamienowanie, rozrywanie, zrzucenie skazanego ze skały, rozczłonkowanie człowieka czy rzucenie na pożarcie zwierzętom. Współcześnie karę śmierci często łączy się z takimi metodami, jak użycie zastrzyku z trucizną. Warto jednak dodać, że korzenie tej metody sięgają już starożytności, kiedy to słynnemu filozofowi Sokratesowi wymierzono wypicie trucizny – cykuty. Substancją obecnie używaną do wykonania egzekucji jest chlorek potasu, do uśpienia skazańca stosuje się pięciosiarczan sodu, zaś do jego sparaliżowania – Pavulon (Ibidem, s. 169-171).

1. Analiza literatury przedmiotu

1.1. Historia kary śmierci w Polsce na przestrzeni wieków

Dzieje sankcji ostatecznej miały swoje miejsce w historii naszego kraju i narodu. Kara śmierci panuje już od starożytności po obecne czasy, chociaż aktualnie nie jest już wykonywana w Polsce, i zdecydowanie zmieniała się jej forma na przestrzeni wieków.

Wczesne wzmianki o istnieniu kary śmierci na terenie Polski datuje się na VI/VII wiek n.e., czyli początki średniowiecza. M. Tubisz (2018, s. 2) zwraca uwagę na to, że funkcjonowała głównie z tego powodu, że była sposobem na zemstę w najbardziej krwawy oraz okrutny sposób. Istniała w prawie zwyczajowym, czyli takim, które wytworzyło społeczeństwo, a nie organy zajmujące się oficjalnie stanowieniem prawa. Jak wspomina autor, główną ideą jej stosowania było odpowiadzenie na niegodziwe zachowanie i krzywdę, którą wyrządził sprawca. Miała wychowywać i odstraszać od popełniania przestępstw.

Przestępstwa, których popełnienie zagrożone było ogłoszeniem wyroku śmierci w średniowieczu, to: kradzieże, zabójstwa, gwałty, rozbój czy cudzołóstwo, ale również fałszowanie monet lub buntowanie się i niepodjęcie służby wojskowej (Tubisz, 2018, s. 2). Najpowszechniejszym sposobem egzekucji było ścięcie np. mieczem czy toporem.

Karę główną dokonywało się też przez powieszenie, co było niehonorową sankcją. Mogła odbywać się przy pomocy drzewa, jednak z czasem opracowano profesjonalne konstrukcje, które niekiedy miały służyć jednorazowym egzekucjom, chociaż bywało, że zostawały na dłuższy czas. Średniowiecze obfitowało w łamanie skazanych kołem. By na taką karę zasłużyć, trzeba było dopuścić się wyjątkowo bestialskich przestępstw (Mielnik, 2017, s. 80-82).

Egzekucje były dokonywane najczęściej poza terenem miast, ale pozbawienie skazanego życia przez ścięcie mieczem, tak jak miało to miejsce w Gdańsku, było wykonywane na rynku w bliskim sąsiedztwie ratusza. Cała otoczka wokół egzekucji charakteryzowała się ogłoszeniem jej w prasie, podczas mszy, aby mogło dowiedzieć się o niej i uczestniczyć w niej jak najwięcej obywateli, co zdecydowanie miało miejsce. Kiedy nadszedł czas stracenia skazanego, maszerował on do miejsca egzekucji i był obserwowany przez tłum. Przed pozbawieniem go życia odczytany był wyrok, po czym skazany miał szansę wypowiedzieć ostatnie słowa. Następnie ciała pozbawionych życia skazańców widniały na palach czy szubienicach (Warylewski, 2007, s. 126-127), będąc namacalnym przykładem tego, jak może potraktowany zostać przestępca.

Okres od XV do XVII wieku obfitował w procesy i skazanie na karę śmierci osób podejrzewanych o czary (Dębicka, 2017, s. 96), a szczególnie dotyczyło to wieku XVI. W wielu przypadkach po torturach, zmuszaniu do przyznania się do winy i udowadnianiu swojej niewinności, kobiety podejrzewane o jakiegokolwiek związku z czarami po przyznaniu się do winy, z reguły pod przymusem, były tracone np. poprzez spalenie na stosie. Podczas udowadniania braku związku z czarami również mogły stracić życie, ponieważ z zawiązanymi kończynami podejrzane zostawały wrzucane do wody – jeśli utonęły, były niewinne, jednak gdy pozostawały na powierzchni, miało to wskazywać na posługiwanie się nadnaturalnymi mocami (www.national-geographic.pl, dostęp: 31.05.2022).

W XVI-wiecznej Polsce znane były przypadki grzebania skazanych żywcem. Przykładem tego byli przestępcy, którzy dopuścili się zabójstwa dziecka czy bigamii. Nieobce było także nabijanie na pal, które przeznaczone było dla rebeliantów i zdrajców. Dowodem tego, że egzekucje przybierały jednocześnie widowiskowy i okrutny charakter, może być przypadek stracenia niedosłego zamachowca – Michała Piekarskiego, który chciał pozbawić życia polskiego władcę Zygmunta III Wazę w 1620 roku. W odpowiedzi na próbę zabójstwa króla orzeczono sankcję ostateczną, lecz samo pozbawienie życia nie było cichym wydarzeniem. Zadawanie katuszy zamachowcowi odbywało się już w drodze do miejsca stracenia, kiedy to rozszarpywano ciało. Ostatecznie po rozerwaniu ciała przy pomocy koni i spalaniu zwłok, prochy sprawcy wypełniły armatę i zostały z niej wystrzelone (Warylewski, 2007, s. 127).

W XVIII wieku bardzo popularnym sposobem na wymierzanie kary śmierci były szubienice, które już wtedy przyjmowały formę murowaną, więc nie były konstruowane do pojedynczych przypadków. J.S. Bystroń i ks. J. Kitowicz wspominają, że częściej można było napotkać murowany stryżek niż murowany i stabilny most. Mowa jest też o pozostawianiu na szubienicy zwłok, w efekcie czego straceni nie byli pochowani (www.wielkahistoria.pl, dostęp: 31.05.2022). W tym wieku dążono także do stosowania mniej okrutnych kar, ze względu na pojawienie się doktryny prawa o charakterze humanitarnym (Mielnik, 2017, s. 91). Postulowano nawet, żeby ją znieść, a jednym z orędowników tego pomysłu był C. Beccaria, który wskazywał na okrucieństwo sankcji głównej (Ryba, Zduniak, 2016, s. 123).

Nie sposób nie wspomnieć o karze śmierci w okresie zaborów. Na ziemiach polskich pod zaborem austriackim kara główna była ujęta w Kodeksie Karnym Zachodniogalicyskim z 1797 roku, a orzekano ją w przypadku zdrady głównej. Po wprowadzeniu Księgi Ustaw za Zbrodnie i Ciężkie Policyjne Przeszestwa obawiać się kary głównej mogli ci, którzy fałszowali pieniądze, mordowali, rabowali, a także podpalali. Przeszestwa o charakterze politycznym były zdecydowanie surowiej karane. Kiedy w XIX wieku w życie wszedł

nowy kodeks karny, kara śmierci była bardziej rygorystyczna – mogła zostać wymierzona, jeśli ktoś dopuścił się zaniechania, w wyniku którego osoba straciła życie (Mielnik, 2017, s. 98-99). Odmienne przedstawia się miejsce kary śmierci w ustawodawstwie pod zaborem pruskim. Istniał tu podział na kwalifikowane oraz zwyczajne metody sankcji głównej – kwalifikowane sposoby związane były ze spaleniem na stosie czy łamaniem kołem, a zwyczajne koncentrowały się wokół ścięcia i powieszenia. Oprócz tego przed bezpośrednią egzekucją mogły być zarządzane dodatkowe tortury, np. pozbawienie ręki (Ibidem, s. 100). Kara śmierci groziła także za zamach na władcę i zabójstwo (Ryba, Zduniak, 2016, s. 123). Pod władaniem zaborcy rosyjskiego, kodeks karny z 1818 roku przewidywał karę śmierci za przewinienia, które zwykle występowały w poprzednich czasach, czyli m.in.: morderstwo, zbrodnię stanu. Uwagę zwraca przestępstwo, odnoszące się do sytuacji, kiedy poprzez krzywoprzysięstwo niewinny został skazany na karę śmierci (Mielnik, 2017, s. 105).

Niedługo po odzyskaniu niepodległości dwie ustawy, z 1919 i 1920 roku, określały w swojej treści karę śmierci kolejno za przewinienia związane z chęcią uzyskania korzyści majątkowych przez żołnierzy i urzędników. W późniejszym czasie działanie z wrogiem na szkodę państwa groziło orzeczeniem kary głównej (Ibidem, s. 118-119). W 1932 roku do kodeksu karnego dołączyła kara śmierci. Przestępcy dopuszczający się zamachu na prezydenta czy państwo, dywersji i zdrady podczas wojny oraz mordercy w świetle obowiązującego prawa mogli zostać skazani na śmierć (Warylewski, 2007, s. 130-131).

Charakter okrutnych egzekucji wielu niewinnych ludzi można zaobserwować w czasie trwania II wojny światowej. Podczas okupacji niemieckiej obowiązywały drakońskie kary. Na każdym kroku można było stracić życie. Panowało zastraszanie oraz terror. Zagrożeń karą śmierci byli prześladowani Żydzi, którzy ginęli nie tylko w obozach niemieckich, ale także mogli zostać pozbawieni życia, gdy opuścili getto. Na orzeczenie wobec nich kary śmierci narażali się wszyscy, którzy bezpośrednio decydowali się na pomoc Żydom. Kto jednak wspomagał te osoby pośrednio i zachęcał do pomocy Żydom, miał szansę na złagodzenie wyroku. Egzekucje dokonywane były nawet bez specjalnego procesu i orzeczenia, a co istotne – ginęli w nich zarówno Żydzi, jak i osoby udzielające im pomocy. Ustalenia liczby Polaków, którzy oddali życie za pomoc Żydom, podjął się Instytut Pamięci Narodowej, szacując, że ok. 500 Polaków poległo, udzielając pomocy narodowi żydowskiemu (www.sprawiedliwi.org.pl, dostęp: 31.05.2022). Kara śmierci obowiązywała nawet za takie czyny, jak zabicie własnej świni (Mielnik, 2017, s. 138). Podczas II wojny światowej karę śmierci wobec szmalcowników, donosicieli gestapo, szpiegów i oprawców wojennych dokonywało Polskie Państwo Podziemne, które miało wyznaczone do tego celu zespoły egzekucyjne. Trudnym przedsięwzięciem okazywały się wykonania wyroków śmierci. Odpowiednie osoby musiały tak opracować egzekucję, by wykonać ją skutecznie i w porę się ewakuować (Mielnik, 2017, s. 162).

W 1969 roku do polskiego porządku prawnego wprowadzono nowy kodeks karny. Kara śmierci w stosunku do cywilów była orzekana w formie powieszenia, a żołnierze byli rozstrzeliwani. W toku wykonania wyroku lekarz badał skazanego przed egzekucją i po niej, a towarzyszyli mu też dyrektor więzienia oraz prokurator (Warylewski, 2007, s. 132). Kara ta groziła za najcięższe przestępstwa i zbrodnie – przestępstwa przeciwko PRL, udział w obcym wywiadzie, zabicie człowieka, dywersja czy też zamach na osobę związaną z funkcjami politycznymi. Skazańców mogło ocalić prawo łaski, którym

dysponowali Prezydent i Rada Państwa (Ryba, Zduniak, 2016, s. 132). Przebieg wykonania wyroku kary ostatecznej składał się z przygotowania do egzekucji, jej właściwej części i postępowania po jej wykonaniu. W fazie przygotowawczej ustalano datę egzekucji i przesyłano z sądu odpis wyroku, termin wykonania kary oraz odmowę udzielenia łaski skazanemu do ZZKiAŚ (Zarządu Zakładów Karnych i Aresztów Śledczych). Sprawę i dokumenty analizował także prokurator, m.in. przed egzekucją sprawdzając tożsamość skazanego, natomiast lekarz upewniał się co do istnienia przesłanek odpowiadających za niewykonaniem wyroku. Część praktyczna była starannie zaplanowana, wymagała specjalnych obliczeń, gdyż np. w przypadku powieszenia starannie określano parametry skazanego, np. długość i odpowiedni stan techniczny liny. Po egzekucji ciało chowano do trumny i sporządzano protokół. Pogrzebem zajmowała się rodzina lub – gdy nie miała takiej możliwości – organizowano pochówek na koszt państwa (Mielnik, 2017, s. 223-225).

Podczas stanu wojennego w Polsce odchodzono od abolicjonistycznych postulatów i zakres kary śmierci znacząco się powiększył. Przestępstwami, za które można było stracić życie, były m.in. działania na rzecz obcego wywiadu lub związane z zamachem, szkodenie interesom państwowym i politycznym (Ibidem, s. 233-235).

Od 1988 roku w Polsce obowiązywało w Polsce moratorium na karę śmierci. Istniała ona nadal w katalogu kar, ale nie była już stosowana. W tym samym roku wykonano w Polsce ostatnią egzekucję. Wydarzenie to miało miejsce 21 kwietnia 1988 roku, a zatem niedawno minęły 34 lata od ostatniego stracenia. Egzekucja odbyła się w Krakowie, w więzieniu Montelupich, a straconym był Andrzej Czabański, który podstępem nakłonił swoją ofiarę Iwonę – matkę dwójki dzieci, żeby wsiadła z nim do samochodu, po czym zgwałcił ją i zamordował. Czabański próbował najpierw pozbawić życia jej córki, jednak bezskutecznie. Został szybko schwytyany. Na nic zdały się odwołania oraz apelacje o ulaskawienie. Ostatnim życzeniem skazanego była prośba o papierosa. Zastosowano wobec niego karę śmierci przez powieszenie (www.wielkahistoria.pl, dostęp: 31.05.2022).

1.2. Współczesne zastosowanie kary śmierci na świecie

Obecnie kara śmierci wciąż istnieje i obowiązuje w krajach demokratycznych, wysokorozwiniętych. Statystyk dotyczących dokonanych egzekucji dostarcza organizacja Amnesty International. Jest to stowarzyszenie, które opisuje siebie jako ruch „ponad 13 milionów ludzi, którzy niesprawiedliwość na świecie traktują osobiście” (amnesty.org.pl, dostęp: 20.09.2022). Według danych pozyskanych przez Amnesty International tylko w 2020 roku odbyło się 438 egzekucji, a na tę liczbę składały się wykonane kary śmierci z 18 krajów. Prym ilościowy wiodą kraje azjatyckie – Chiny, Iran, Irak czy też Arabia Saudyjska, a także Egipt znajdujący się w Afryce. Jak podaje organizacja, nie można być pewnym co do tych statystyk, gdyż np. w Chinach nie ujawnia się dokładnej liczby dokonanych egzekucji. Pomimo zatajonych danych na ten temat, oficjalne informacje i tak czynią Chiny przodującym krajem w tej dziedzinie. Co ciekawe, w roku 2020 dokonano najmniej wyroków śmierci w przeciągu ostatnich 10 lat. Stowarzyszenie podkreśla również, że w przypadku Chińskiej Republiki Ludowej przedstawienie rzeczywistych danych nie jest możliwe, gdyż część egzekucji w ogóle nie jest podawana do wiadomości publicznej ze względu na panujący tam ustrój. Wyroki śmierci w Chinach padają nawet za najmniejsze wykroczenia, a nie wyłącznie za brutalne lub ciężkie przestępstwa (amnesty.org.pl, dostęp: 01.06.2022).

W Chinach, prężnym azjatyckim państwie, kara śmierci ma za zadanie zastraszać społeczeństwo, a przede wszystkim przestępców, przed łamaniem prawa. Kara śmierci związana jest tam z pewnymi obrzędami. Wydarzeniem, które można tam zaobserwować jest pochód skazanych na karę ostateczną, odbywający się przy udziale publiki złożonej często z małoletnich członków społeczeństwa. Nosi to nazwę wieca egzekucyjnego. Dane skazanego i popełniony czyn, który doprowadził do sytuacji, kiedy wymierzono mu wyrok śmierci są jawne, ponieważ jest opatrzony stosowną tabliczką, na której widnieją wspomniane informacje. Dodatkowo skazany zmuszony jest do przebywania w wymuszonej pozycji – m.in. ma skrępowane ręce i nogi, a czasem również usta. Sposobami dokonywania egzekucji na skazanych w Chinach są postrzał w tył głowy i użycie trucizny dostarczanej do organizmu skazanego przez zastrzyk. Warto zaznaczyć, że kosztami za środek, którego używa się do zabicia sprawcy, obciążona jest rodzina winnego. To nie jedyne metody egzekucji. W odpowiedzi na potrzebę szybszych oraz sprawniejszych egzekucji powstały autobusy śmierci. Uzasadnienia powstania tego sposobu odnoszą się do chęci odciążenia od kosztów transportu skazanych do stolicy. Podejrzewa się jednak, że postępowanie to kryje za sobą proceder pozyskiwania oraz sprzedaży organów na czarnym rynku. Wszystko odbywa się pod pozorem legalności. Egzekucje są emitowane w czasie rzeczywistym, jednak brakuje pełnej transmisji całej egzekucji, która kończy się kremacją (Pyzik, Pejas, 2017, s. 726-727). Należy zaznaczyć, że podejście do kary śmierci zmienia się w Chinach wraz z tym, jak wiele państw odchodzi od jej stosowania, co nie zmienia jednak faktu, że na tle innych państw nadal przodują one w kwestii stosowania kary śmierci.

W Stanach Zjednoczonych Ameryki sytuacja związana z wydawaniem wyroków śmierci nie jest jednolita. Biorąc pod uwagę stan prawny na rok 2015, kara śmierci mogła być orzekana w 32 stanach USA (Garczewska, 2016, s. 301). W 2017 roku kara główna, jako jedna z możliwych do orzekania kar, obowiązywała już w 31 stanach. W czterech stanach była ona wstrzymana, jednak nie permanentnie, a jedynie tymczasowo. Całkowite zniesienie kary śmierci obowiązywało w 19 stanach (Michalski, Ryś, 2017, s. 388). Po 2000 roku zaczęto zwracać uwagę na humanitarność przy stosowaniu kary śmierci. Zaczęto odchodzić od stosowania m.in. krzesła elektrycznego. Inaczej sytuacja przedstawia się w roku 2021. Można zauważyć zwiększenie się liczby stanów, które zniosły karę śmierci, a tym samym jest już mniej stanów, w których ona obowiązuje. Moratorium obowiązuje w trzech stanach: Oregonie, Pensylwanii i Kalifornii. Stanami, w których nie ma kary śmierci, są: Alaska, Kolorado, Connecticut, Delaware, Hawaje, Illinois, Iowa, Maine, Maryland, Massachusetts, Michigan, Minnesota, New Hampshire, New Jersey, Nowy Meksyk, Nowy Jork, Rhode Island, Vermont, Waszyngton, West Virginia, Wisconsin i Virginia, która zniosła karę śmierci najpóźniej z wymienionych stanów, gdyż dopiero w 2021 roku. W pozostałych stanach: Alabamie, Arizonie, Arkansas, Kalifornii, Florydzie, Georgii, Idaho, Indianie, Kansas, Kentucky, Luizjanie, Missisipi, Missouri, Montanie, Nebrasce, Nevadzie, Północnej Karolinie, Ohio, Oklahomie, Południowej Karolinie, Południowej Dakocie, Tennessee, Teksasie, Utah i Wyoming nadal obowiązuje sankcja ostateczna (deathpenaltyinfo.org, dostęp: 01.06.2022).

W Stanach Zjednoczonych Ameryki obowiązuje prawo łaski. Ułaskawienia może dokonać prezydent USA i inni politycy stojący na czele stanów, a także gubernator danego stanu. Prezydent może skorzystać z prawa łaski na kilka sposobów. Może darować karę, co występuje w przypadku, kiedy wobec sprawcy czynu nie wykazano jeszcze przed sądem,

że jest winnym zarzucanych mu czynów. W takiej sytuacji skazany ma dalej pełnię swoich praw, a jeśli to obywatel innego kraju, to nie jest już w znacznym stopniu zagrożony deportacją ze Stanów Zjednoczonych i odzyskuje prawo pobytu. Państwo niejako wybacza sprawcy zło, które uczynił. Prawo łaski może zostać wydane warunkowo. Darowanie kary może dotyczyć wszystkich konsekwencji prawnych. Inną formą praktycznego wykorzystania prawa łaski jest zamiana ustalonej kary na inną, która z reguły jest łagodniejsza, lub złagodzić tę samą karę, która uprzednio została skazanemu wymierzona. W tym przypadku prawo łaski zastosowane jest już po przypisaniu przestępcy winy. Przykładem zamiany kary ostatecznej na łagodniejszy środek, jest wymierzenie dożywocia (Kwiatkowski, 2012, s. 141-143).

W USA karę śmierci wykonuje się indywidualnie. Kraj ten nie stosuje masowych, grupowych egzekucji. By doszło do stracenia skazanego, najpierw musi być orzeczony nakaz wykonania wyroku. To jednak nie musi być ostateczność, gdyż występuje możliwość zawieszenia nakazu (Ibidem, s. 132).

Sposoby wykonania kary śmierci w USA to przede wszystkim: użycie trucizny poprzez wstrzyknięcie jej do organizmu skazanego, zastosowanie porażenia prądem przy użyciu krzesła elektrycznego, powieszenie, zagazowanie, a także rozstrzelanie (Ibidem, s. 132-133).

2. Metodologiczne założenia badań własnych

Różnorodność opinii na temat kary śmierci w literaturze przedmiotu i zainteresowanie tą tematyką skłoniły mnie do ustalenia, jak studenci, szczególnie ci, którzy kształcą się na kierunkach opierających się o ratowanie zdrowia i życia, a także nastawionych na pomoc oraz resocjalizację skazanych bądź wadliwie zsocjalizowanych jednostek, postrzegają możliwość powrotu tej sankcji do katalogu kar, jaki sposób jej wymierzenia powinien obowiązywać i za jakie przestępstwa powinna zagrażać. W tym celu zostały sformułowane następujące pytania szczegółowe:

- *Jaki jest stosunek studentów PWSZ w Nowym Sączu do przywrócenia kary śmierci w Polsce?*
- *Jaki sposób wykonania kary śmierci jest najczęściej wybierany, gdyby przywrócono jej wymierzanie w Polsce?*
- *Które przestępstwa według studentów PWSZ w Nowym Sączu wskazują na największą zasadność zastosowania kary śmierci?*

W przeprowadzonych badaniach użyta została metoda sondażu diagnostycznego, a techniką, która została wykorzystana do pozyskania informacji, był sondaż diagnostyczny z ankietyzacją. Narzędziem, które opracowałam i którym posłużyłam się w badaniu, był kwestionariusz ankiety.

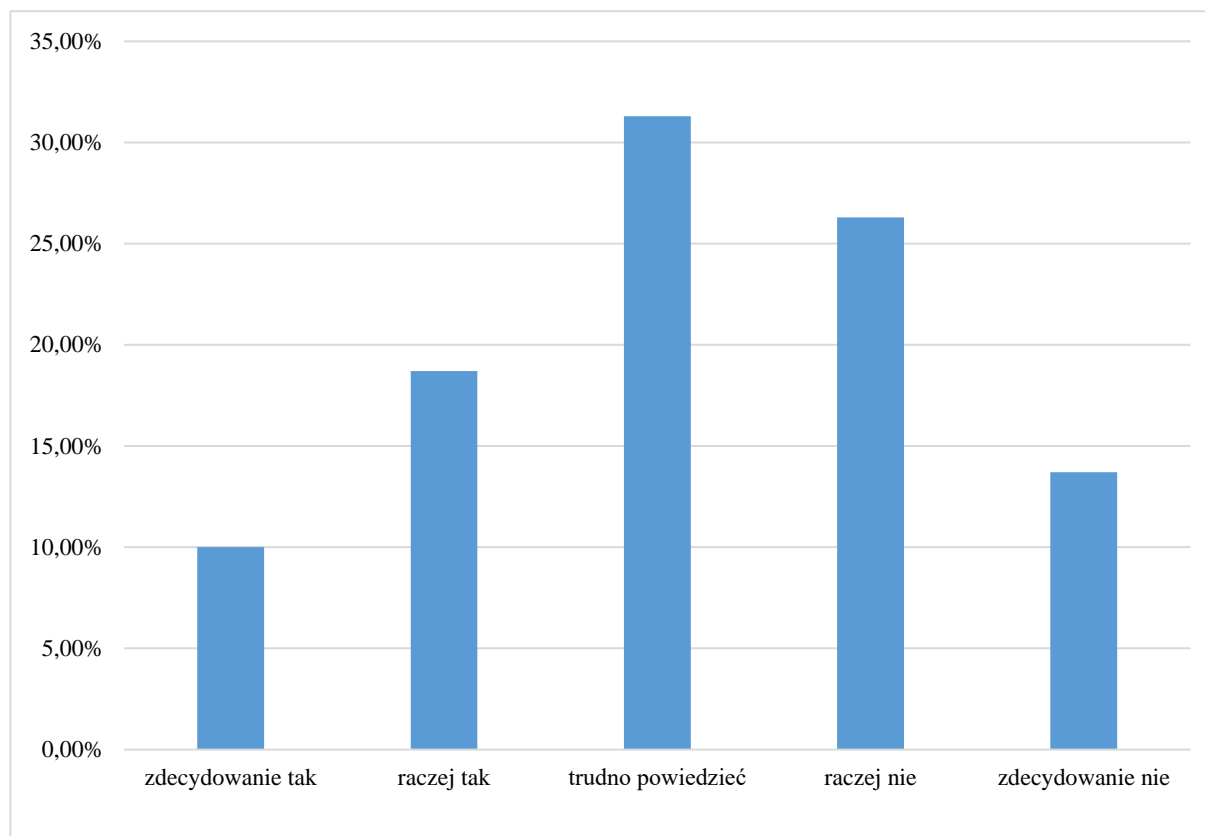
Ankieta została bezpośrednio i pośrednio rozesłana do studentów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Dobór osób był losowy, a jedynym warunkiem do jej wypełnienia było wymaganie studiowania na PWSZ w Nowym Sączu. Ankieta miała formę anonimową.

Terenem badań była Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, zaś badaną grupę stanowili jej studenci. Były to osoby kształcące się we wszystkich sześciu instytutach: Ekonomicznym, Pedagogicznym, Technicznym, Zdrowia, Kultury Fizycznej i Języków Obcych. W ankiecie wzięło udział 160 studentów. Badania ankietowe trwały 14 dni i odbywały się w terminie 25.02.-11.03.2022 roku.

3. Analiza wyników badań własnych

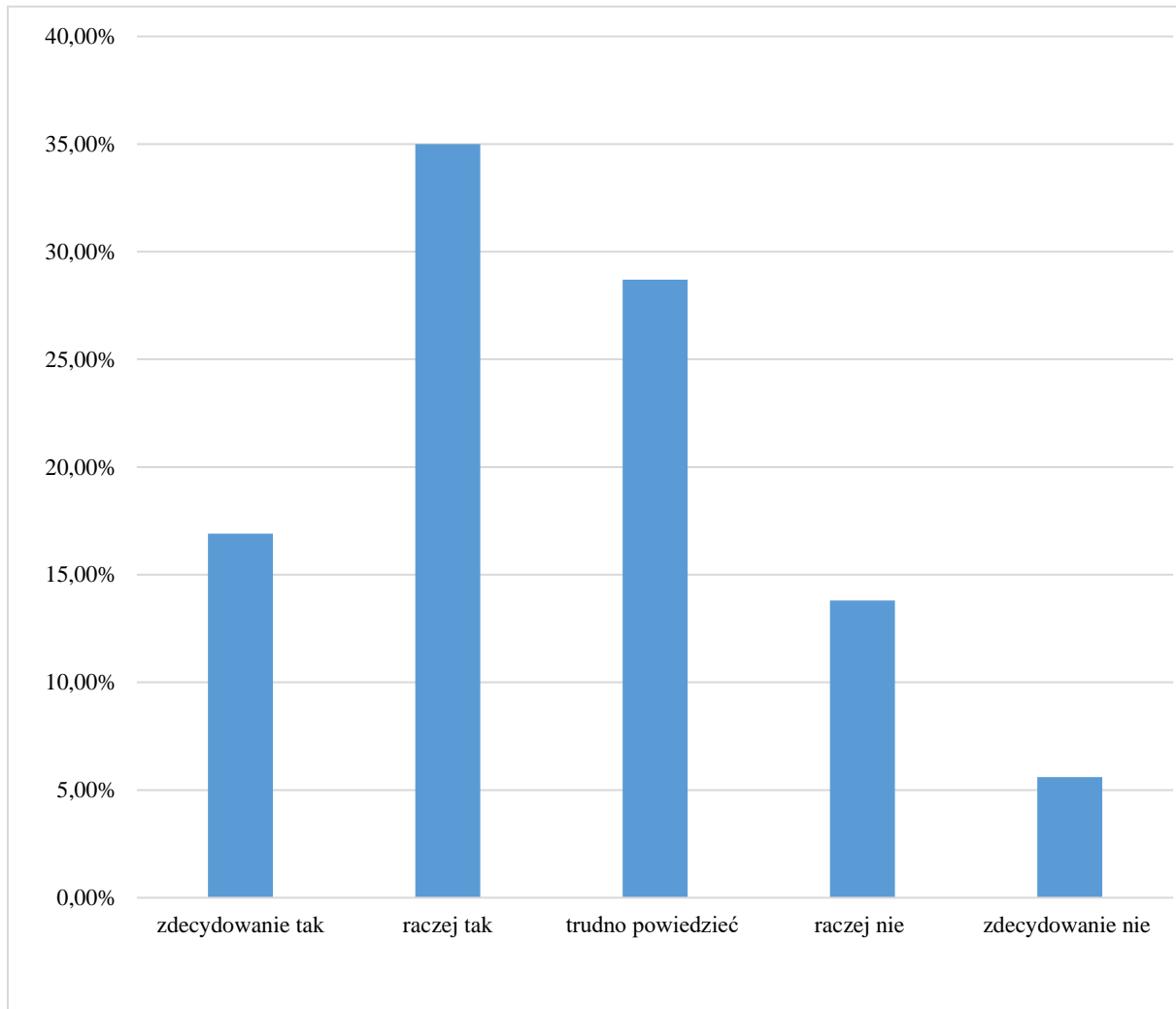
3.1. Stosunek badanych studentów do przywrócenia kary śmierci w Polsce

W czasach kiedy, nie obowiązuje w Polsce kara śmierci, najostrzejszą karą, która może dotknąć przestępcę jest dożywocie. O to, czy zdaniem badanych studentów jest ona wystarczająco ciężka, zapytałam w 10. pytaniu ankietowym. Blisko połowa ankietowanych opowiada się za zdaniem, że jest wystarczająca (36,3% – „raczej tak”, a „zdecydowanie tak” wybrało 12,5% respondentów). Kwestia ta jest trudna do określenia dla 28,1% badanych studentów. Obowiązywanie cięższych kar niż dożywocie usatysfakcjonowałoby nieco ponad 20% badanych (13,7% – „raczej nie” i 9,4% – „zdecydowanie nie”).



Wykres 1. Zdanie studentów na temat tego, czy dożywocie jest wystarczająco ostrą karą.
Źródło: badania własne.

Aby dowiedzieć się, jakie zdanie na temat przywrócenia tej kary do polskiego kodeksu karnego mają badani studenci, utworzone zostało 2. pytanie ankietowe o treści: „Czy poparłby Pan/poparłaby Pani pomysł ponownego wprowadzenia kary śmierci w Polsce?”. Ankietowani mieli do wyboru pięć odpowiedzi. Odpowiedź „zdecydowanie tak” wybrało 16 (10%) badanych osób. Ta część nie ma wątpliwości, co do ponownego wprowadzenia kary ostatecznej w Polsce. Mniej zdecydowaną opinię miało 30 osób (18,70% grupy badawczej). Odpowiedziały one, wybierając opcję „raczej tak”. Z kolei stwierdzenie „trudno powiedzieć” zostało wybrane przez 50 ankietowanych (31,30% próby). Było to najliczniej wybierane stwierdzenie. Przed jednoznaczną odpowiedzią wahało się 42 badanych (26,30%). Wybrali oni opcję „raczej nie”. Respondenci w liczbie 22 osób (13,70%) zdecydowanie nie popierają ponownego wprowadzenia kary śmierci w Polsce. Wyniki dotyczące tego pytania przedstawione są na wykresie 2.

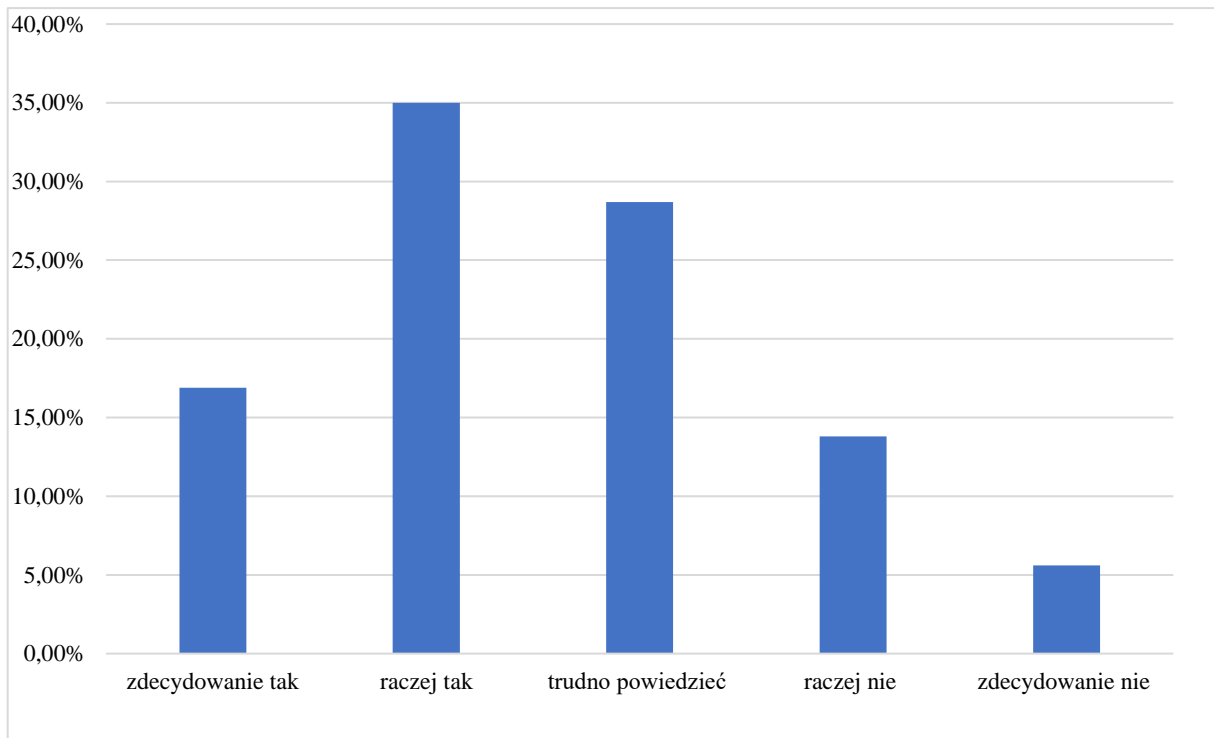


Wykres 2. Struktura poparcia pomysłu ponownego wprowadzenia kary śmierci w Polsce.
Źródło: badania własne.

Z uzyskanych danych wynika, że studentom trudno jednoznacznie stwierdzić, czy kara śmierci powinna powrócić do porządku prawnego, czy nie. Biorąc pod uwagę charakter udzielanych odpowiedzi, skłaniają się one w stronę negującego stosunku wobec przywrócenia tej sankcji. Nie jest to pomysł zupełnie odrzucony przez studentów, ale nie budzi zdecydowanego poparcia. Koncepcja powrotu kary śmierci dzieli studentów.

Biorąc pod uwagę tylko zdecydowane stanowiska, można zauważyć tendencję do negowania powrotu tej sankcji do polskiego systemu prawnego. Podobnie jak badani studenci, Sądca również mają zróżnicowane poglądy w kwestii jej przywrócenia (sadcjanin.info, dostęp: 01.06.2022).

W spostrzeżeniach dotyczących korzyści z obowiązywania kary śmierci widniały jednostkowe poglądy, świadczące o tym, że kara śmierci odstrasza od popełniania przestępstw. Biorąc pod uwagę zdanie wszystkich badanych, 16,9% z nich zdecydowanie uważa, że taka kara odstraszy ewentualnych przestępców. Mniej zdecydowane zdanie ma 35% osób. Niejednoznaczne zdanie ma 28,7% respondentów. Zdanie „raczej nie” wybrało 13,8% próby badawczej. Kara śmierci zdecydowanie nie pełni prewencyjnej roli w opinii 5,6% badanych studentów. Dokładny rozkład odpowiedzi zaprezentowany jest na wykresie 3.



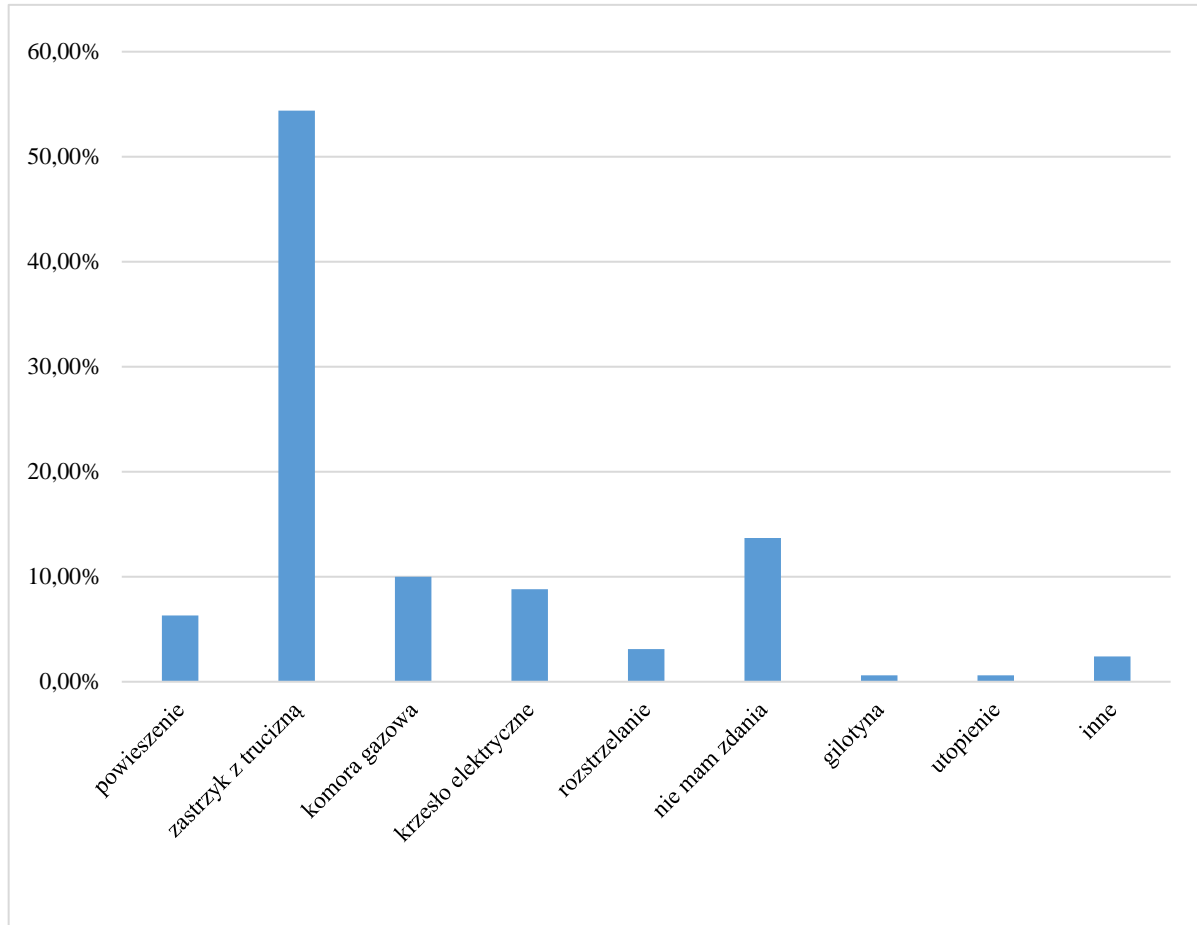
Wykres 3. Zdanie badanych studentów na temat odstraszałej funkcji kary śmierci.
Źródło: badania własne.

Kara śmierci budzi strach większości przed popełnieniem przestępca, ale nie dla każdego jest to odpowiednio znaczący czynnik motywujący jednostki do podążania drogą prawa. Strach przed karą może zarówno zniechęcać do wykroczenia przeciw normom prawnym, jak i mobilizować do bardziej skrupulatnego postępowania, które zniweluje szansę udowodnienia przestępstwa i bycia ukaranym. Od bycia sprawcą danego czynu do aresztowania, skazania czy osadzenia wiedzie długa droga, dlatego nie zawsze strach przed samą karą wystarczająco demotywuje do popełnienia czynu zabronionego.

3.2. Najczęściej wybierany sposób wykonywania kary śmierci w przypadku przywrócenia jej wykonywania w Polsce

Na pytanie badawcze dotyczące zagadnienia metody dokonywania kary śmierci w przypadku przywrócenia jej stosowania w Polsce, odpowiedź miało mi dać 4. pytanie zawarte w ankiecie. Pytanie ankietowe zadane w podobny sposób, co sformułowane pytanie badawcze, dostarczyło wiele odpowiedzi. Proponowanymi metodami wykonania kary ostatecznej były: powieszenie, zastrzyk z trucizną, komora gazowa, krzesło elektryczne, rozstrzelanie. Oprócz tego widniała opcja „nie mam zdania”. Możliwe było wpisanie własnego sposobu wykonania tej kary, jednak na taki krok decydowała się znaczna mniejszość respondentów. Sposobami wskazanymi przez pojedyncze osoby były: gilotyna – jedna osoba (0,60% opiniodawców) oraz utopienie – jedna osoba (0,60% badanych). Jedna osoba stwierdziła również, że sposób powinien być dobierany „w zależności od czynu karalnego”. Kolejny respondent stwierdził, że „według mnie kara śmierci powinna być tylko dla osób, które odebrały innemu człowiekowi życie, życie za życie, dlatego uważam też, że powinno się temu człowiekowi odebrać życie w taki sam sposób, w jaki on odebrał życie tamtej osobie”. Następna osoba jest zdania, że „trzeba by było się zastanowić, który sposób spowodowałby najszybszą i najmniej bolesną śmierć”.

Ostatnią z odpowiedzi wpisaną w pole otwartej wypowiedzi była opinia mówiąca o tym, że „absolutnie nie powinno być żadnej kary śmierci”. Przechodząc do odpowiedzi, które zyskały większą liczbę wyborów, można zauważyć, że rozstrzelanie wybiera 5 osób (3,10%). Kolejno egzekucję przy pomocy krzesła elektrycznego wskazuje 14 badanych (8,80% badanych). Nieco więcej, gdyż 16 osób (10% badanych), wybiera komorę gazową. Najwięcej osób – 87 – stwierdziło, że gdyby kara śmierci została przywrócona w Polsce, to powinna być ona wykonywana metodą zastrzyku z trucizną.



Wykres 4. Struktura wyborów metod wykonywania kary śmierci, które powinny występować w Polsce, w przypadku jej przywrócenia.

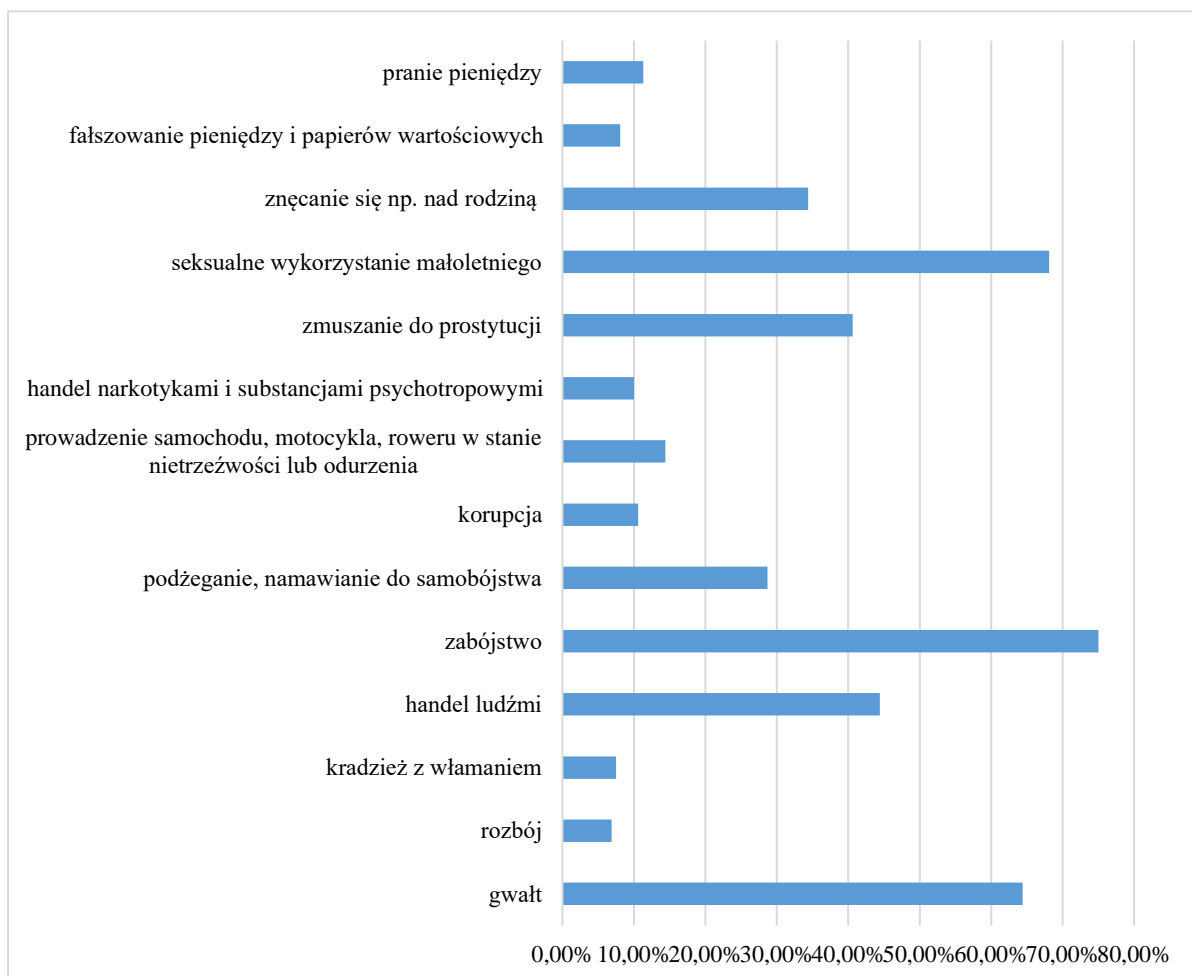
Źródła: badania własne.

Zebrane wyniki wskazują, że studenci w roli metody kary ostatecznej wykonywanej w Polsce w przypadku jej przywrócenia zdecydowanie widzą zastrzyk z trucizną. Nie ma drugiej takiej metody, która cieszyłaby się podobnym poparciem. Dużo osób nie ma jednak zdania na ten temat. Niemal podobnie wskazywane jest krzesło elektryczne oraz komora gazowa. Studenci wskazują jeszcze alternatywne odpowiedzi na to pytanie. Jedno ze stanowisk opisuje propozycję odwetową, bowiem pomysł odebrania życia w taki sam sposób, w jaki zostało odebrane to ofierze, przypomina babilońskie prawo talionu „oko za oko, ząb za ząb”. Padło też zdanie, które nie określa jednoznacznie metody, ale daje wskazówkę, jakimi cechami powinna się ona charakteryzować – winna dać ona szybką i jak najmniej bolesną śmierć. Studenci z jednej strony przejmują się sprawiedliwością, a z drugiej humanitarnością kary śmierci. Niekiedy „sprawiedliwy” nie będzie równy humanitarnemu.

3.3. Przepęstwa wskazujące na największą zasadność zastosowania kary śmierci

Kara ostateczna, jeśli wymierzona drogą sprawiedliwego postępowania, uzasadniona jest zaistnieniem odpowiednio brutalnego, niegodziwego czynu. Studenci PWSZ w Nowym Sączu mieli rozstrzygnąć, za które przepęstwa powinna być ona przewidziana. Można było wybrać maksymalnie trzy z podanych odpowiedzi.

Niezaprzeczalnie przepęstwem zasługującym na karę śmierci jest zabójstwo. Otrzymało ono 120 głosów, czyli 75% respondentów stwierdziło, że za to przepęstwo należy się sprawcy sankcja ostateczna. Seksualne wykorzystanie małoletniego, zdaniem 109 osób (68,10% badanej grupy), jest mniej zasadne niż zabójstwo, jednak nadal posiadające dużą liczbę wyborów. Jest podawane na 2. miejscu, lecz różnica pomiędzy nimi to tylko 11 głosów. Odpowiedź „gwałt” wskazało 103 respondentów, co stanowi 64,40% badanych. Poza trzema najczęściej wybieranymi przepęstwami, jakimi były zabójstwo, seksualne wykorzystanie małoletniego i gwałt, zdecydowanie mniej wyborów uzyskał handel ludźmi (44,40% badanej grupy). Kolejno były to: zmuszanie do prostytutki, na które wskazało 65 respondentów (40,60% badanych) i „znęcanie się (np. nad rodziną)”, na które wskazało 55 osób (34,40% badanej próby). Jedną z najrzadziej wybieranych odpowiedzi był czyn karalny związany z praniem pieniędzy – wybrało go jedynie 18 respondentów, co stanowi 11,30% próby badawczej.



Wykres 5. Przepęstwa wskazujące na największą zasadność zastosowania kary śmierci.

Źródło: badania własne.

Można stwierdzić, że studenci Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu szczególnie trzy przestępstwa wytypowali jako czyny, za które powinna grozić sankcja ostateczna: zabójstwo, gwałt i seksualne wykorzystanie małoletniego. Wszystkie z nich są niezwykle brutalne i czynią bezpośrednio krzywdę ofierze tego przestępstwa. Można przypuszczać, że krzywda najmłodszych budzi chęć wymierzenia kary takiemu sprawcy. Co ciekawe, najwięcej wyborów uzyskało zabójstwo, co jest tak naprawdę odpowiedzią w kierunku przestępcy na odebranie życia ofierze. Ta opinia odwołuje się do odwetowego charakteru karania.

4. Propozycja zajęć obejmujących tematykę kary śmierci

Z okazji Europejskiego i Światowego Dnia Przeciwko Karze Śmierci organizować można dla młodzieży bądź studentów zajęcia zorientowane wokół trudnych dylematów etycznych, takich jak kara śmierci. Analizując wyniki badań, zauważyłam, że znaczna część respondentów niejako nie miała zdania na zadawane pytania. Można przypuszczać, że spowodowane było to brakiem wiedzy na temat kary śmierci bądź niedostateczną orientacją w zakresie oddziaływania tej sankcji na społeczeństwo i skazanego.

W tym celu chciałabym przedstawić przykładowy scenariusz zajęć, który można zrealizować podczas zajęć etyki, lekcji wychowawczych, lekcji wiedzy o społeczeństwie czy historii. Można wykorzystać go, dzieląc na kilka zajęć lub też zorganizować jedno dłuższe spotkanie. Oprócz oczywistego celu zajęć, dotyczącego poszerzenia wiedzy na temat sankcji ostatecznej, prowadzenie dyskusji czy debat na trudne dylematy moralne, pozwala na rozwój w zakresie formułowania własnych argumentów i uzasadniania własnego zdania. Umożliwia też zweryfikowanie swoich postaw i skonfrontowanie się z opiniami innych członków społeczeństwa.

W proponowanym scenariuszu zajęć większość ćwiczeń nastawionych jest na samodzielne dochodzenie do wiedzy. Sprawia to, że uczestnicy aktywnie uczestniczą w zajęciach, co z kolei sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy i umiejętności. Zajęcia rozpoczynają się analizą i interpretacją dwóch cytatów autorstwa dwóch znanych oraz cenionych pisarzy, co wprowadza do dalszej części zajęć i skłania do własnej refleksji.

Dzięki ćwiczeniu z zastosowaniem „burzy mózgów” można dowiedzieć się, jaki poziom wiedzy o karze śmierci mają uczestnicy i zobaczyć, jak ją postrzegają. Pogadanki mają na celu przybliżenie faktów, teoretycznych podstaw sankcji ostatecznej.

Dzięki samodzielnemu przeglądowi Internetu pod kątem podanych zagadnień uczestnicy zajęć mają okazję nie tylko poszerzyć zasób wiedzy, ale także doskonalić umiejętność odsiewania artykułów merytorycznych od tych, które mogą budzić wątpliwości w kwestii rzetelności. Taka umiejętność z pewnością przydaje się w życiu każdego człowieka funkcjonującego w obecnym świecie informacyjnym.

Projekcja filmu „Zielona mila” obrazuje, jak może być wykonywana kara śmierci, jak również nakłania do przemyśleń w zakresie jej etyczności, sprawiedliwości czy humanitarności. Następną aktywność uczestników zajęć dotyczy debaty, podczas której dzięki utworzeniu dwóch stron dyskusji, czyli przeciwników i zwolenników kary śmierci, można podjąć temat zasadności bądź szkodliwości stosowania kary śmierci. Jest to okazja do przedstawienia swojego zdania i wysłuchania opinii innych.

Ostatnie ćwiczenie – z wykorzystaniem mapy myśli – ma podsumować całość zajęć i zweryfikować, co uczestnicy przyswoili podczas zajęć.

SCENARIUSZ ZAJĘĆ O TEMATYCE KARY ŚMIERCI

a) **Temat zajęć:** Poruszamy problematykę dylematów moralnych – kara śmierci

b) **Grupa (uczestnicy zajęć):** młodzież szkół ponadpodstawowych, studenci

c) **Cele zajęć:**

- zapoznanie z pojęciem kary śmierci i zagadnieniami z nią związanymi,
- zapoznanie z historią kary śmierci w Polsce i na świecie,
- zapoznanie z współczesnym wyglądem tej kary na świecie,
- przybliżenie uczestnikom występujących w społeczeństwie i literaturze argumentów popierających oraz negujących karę śmierci,
- kreowanie umiejętności samodzielnego wyszukiwania merytorycznych informacji,
- kształtowanie zdolności krytycznego myślenia,
- kształtowanie umiejętności racjonalnego formułowania stanowiska i odpowiedniego argumentowania,
- kreowanie właściwej postawy wobec problemów moralnych i społecznych,
- nauka aktywnego słuchania,
- kreowanie poszanowania dla zdania innych.

d) **Metody nauczania:**

- podające,
- problemowe,
- praktyczne,
- eksponujące.

e) **Formy organizacji zajęć:** zajęcia zorganizowane w sali lekcyjnej; wykorzystywana jest praca zarówno indywidualna, jak i grupowa.

f) **Materialy pomocnicze:**

- kartki A4,
- długopisy/pisaki,
- komputer z dostępem do Internetu,
- projektor/rzutnik,
- tablica,
- filmy: „Zielona mila” i „Kara śmierci obecnie”:
<https://www.youtube.com/watch?v=x-uNWYo06Yc>.

g) **Przebieg zajęć:**

1) **Część wstępna:**

- przywitanie grupy,
- przybliżenie grupie celu i tematyki zajęć, pogadanka o Dniu Przeciwno Karze Śmierci,
- przytoczenie i analiza dwóch cytatów odnośnie kary śmierci („Życie – dożywotnia kara śmierci” – Juliana Tuwima, „Kara śmierci to morderstwo popełnione z największą premedytacją” – Alberta Camusa).

2) Część główna:

- pogadanka na temat pojęcia kary śmierci,
- „Burza mózgów” nad skojarzeniami dotyczącymi kary śmierci i pojęciom jej pokrewnym, uczestnicy dzielą się na kilkuosobowe grupy i w nich szukają odpowiedzi na pytanie: „Z czym może kojarzyć się kara śmierci?”,
- omówienie z uczestnikami skojarzeń, które pojawiły się na drodze wykonania poprzedniego ćwiczenia,
- pogadanka na temat historii kary śmierci w Polsce i na świecie,
- projekcja filmu na temat obecnej formy kary śmierci na świecie i dyskusja na podstawie materiału (<https://www.youtube.com/watch?v=x-uNWYo06Yc>),
- podział uczestników na cztery grupy i każda z nich wyszukuje inne zagadnienie związane z karą śmierci, podaje źródło, z którego korzystała oraz uzasadnia, czy jest to wiarygodne źródło i co na to wskazuje bądź nie. Tematy do wyszukiwania to:
 - argumenty „za” stosowaniem kary śmierci,
 - argumenty „przeciw” karze śmierci,
 - filmy/piosenki/dzieła związane z karą śmierci,
 - postaci zbrodniarzy skazanych na karę śmierci.
- projekcja filmu „Zielona mila” i dyskusja na podstawie materiału audiowizualnego,
- debata na temat: „Kara śmierci – niezbędna sankcja czy zbyt widok?” oraz przytaczanie przez 2 strony argumentów „za” i „przeciw” karze śmierci.
- wykonywanie mapy myśli podsumowującej uzyskaną wiedzę na temat kary śmierci.

3) Część końcowa:

- podsumowanie zajęć,
- zapytanie uczestników o to co zapamiętali, co im się podobało, co dały im zajęcia, o ich własne refleksje i przemyślenia.

Podsumowanie

Pierwszy problem szczegółowy dotyczył ewentualnego przywrócenia kary śmierci do polskiego porządku prawnego. Badani studenci w większości uważają, że dożywocie to wystarczająco ciężka kara. Kwestia ta dla znacznego odsetka respondentów jest niejednoznaczna bądź negują oni to, że dożywocie jest wystarczająco ciężką karą, co pozwala wysunąć wniosek, że część studentów chciałaby, żeby obowiązywały cięższe kary, np. kara śmierci. Pomysł wprowadzenia kary śmierci do kodeksu karnego w Polsce spotyka się z ambiwalentnym stosunkiem. Studenci unikają zajęcia jednoznacznego stanowiska – wolą opowiedzieć się za pośrednim. Odpowiedzi skoncentrowane wokół niewprowadzania ponownie tej kary pozwalają stwierdzić, że studenci nie chcą jej powrotu. Studenci w znacznym stopniu przekonani są o tym, że kara śmierci może odstraszać.

Wnioskiem płynącym z tych rozważań może być stwierdzenie, że studenci nie mają sprecyzowanego zdania co do ponownego wprowadzenia kary śmierci. Wybierają bezpieczniejszą opcję „trudno powiedzieć”, tym samym pozostawiając przestrzeń do głębszych badań odnoszących się do czynników, które powodują te niejednoznaczne opinie.

Odpowiadając na pytanie badawcze związane z metodą kary śmierci, która powinna obowiązywać, gdyby jej wymierzanie przywrócono w Polsce, najchętniej w tej roli studenci widzieliby zastrzyk z trucizną. To metoda uważana za jedną z najbardziej humanitarnych, co może świadczyć o tym, że wielu studentów w obliczu decydowania o uśmiercania przestępców jednak kieruje się zasadami etyki, humanitaryzmu i godności.

Kolejny szczegółowy problem badawczy odnosi się do przestępstw, które wykazują największą zasadność jej wykonania. Badania dostarczyły odpowiedzi i na to pytanie badawcze. Studenci szczególnie trzy przestępstwa uważają za zasadne w kontekście wymierzenia za nie kary śmierci i są to: zabójstwo, gwałt oraz seksualne wykorzystanie małoletniego. To wyjątkowo brutalne przestępstwa, godzące bezpośrednio w człowieka, jego życie oraz zdrowie fizyczne i psychiczne. Dowodzi to stwierdzeniu, że badani studenci chylą się ku najpoważniejszym przestępstwom, dotyczącym dobro człowieka i niezwykle cenione wartości, takie jak zdrowie i życie. Na mniejszą zasadność z kolei zasługują te, które dotyczą gospodarki czy ekonomii.

Bibliografia

- Amnesty International. (2021). *Kara śmierci 2020: Fakty i liczby*. Pobrane z: <https://amnesty.org.pl/kara-smierci-2020-fakty-i-liczby/>.
- Baładynowicz, A. (2009). *Probacja – wielopasmowa teoria resocjalizacji z udziałem społeczeństwa*. *Probacja*, 1, 11-49.
- Conquergood, D. (2002). Śmiertelny teatr. Przedstawienie, kara i kara śmierci. W: J. Utrat-Milecki (red.), *Kara w nauce i kulturze* (s. 179-209). Tłum. E. Maliszewski. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Death Penalty Information Center. (2021). *States with and without the death penalty – 2021*. Pobrane z: <https://deathpenaltyinfo.org/state-and-federal-info/state-by-state>.
- Departament Sprawiedliwości USA. (2020). *Kara śmierci, 2020, tabele statystyczne*. Pobrane z: <https://bjs.ojp.gov/content/pub/pdf/cp20st.pdf>.
- Dębicka, M. (2017). Uniwersalizm kary śmierci. W: E. Żywucka-Kozłowska, A. Opalska, M. Treder (red.), *Śmierć w wielu odstonach. Problemy wybrane* (s. 95-102). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Garczewska, A. (2016). Kara śmierci w prawie i filmie amerykańskim. W: A. Wedeł-Domaradzka, A. Purat (red.), *Wybrane problemy kary i karalności* (s. 285-303). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Jabłońska, E. (2019). *Polskie polowanie na czarownice. Jak do tego doszło?* Pobrane z: <https://www.national-geographic.pl/artukul/polowanienaczarownice?page=1#articlecontent>.
- Jackl, K., Szczepaniak, M. (2019). *Kara śmierci za udzielanie pomocy Żydom*. Pobrane z: <https://sprawiedliwi.org.pl/pl/osprawiedliwych/kimsasprawiedliwi/karasmiercizaudzielanie-pomocy-zydom>.
- Kuzak, R. (2020). *Kara śmierci w Polsce szlacheckiej. Makabryczny spektakl ku uciesze tłumów*. Pobrane z: <https://wielkahistoria.pl/kara-smierci-w-polsce-szlacheckiej>.
- Kwiatkowski, W. (2012). Zagadnienie kary śmierci w Stanach Zjednoczonych Ameryki. *Zeszyty Prawnicze*, 12(3), 115-150.
- Łukaszewicz, A. (2021). *Polacy chcą kary śmierci i chłosty – badanie Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości*. Pobrane z: <https://www.rp.pl/prawo-karne/art135781-polacy-chca-kary-smierci-i-chlosty-badanie-instytutu-wymiaru-sprawiedliwosci>.
- Michalski, D., Ryś, K.D. (2017). Kara śmierci w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Wybrane zagadnienia. *Studia Prawnoustrojowe*, 38, 381-396.

- Mielnik, D. (2017). *Kara śmierci w polskim prawie karnym. Refleksje historyczno-dogmatyczne*. Łódź: ARCHAEGRAPH.
- Oryl, I. (2017). Kara śmierci na krześle elektrycznym. W: E. Żywucka-Kozłowska, A. Opalska, M. Treder (red.), *Śmierć w wielu odsłonach. Problemy wybrane* (s. 280-290). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Poznańska, J. (2017). Syndrom celi śmierci w prawodawstwie Stanów Zjednoczonych. W: E. Żywucka-Kozłowska, A. Opalska, M. Treder (red.), *Śmierć w wielu odsłonach. Problemy wybrane* (s. 138-145). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Pyzik, K., Pejas, M. (2017). *Problem kary śmierci w Chińskiej Republice Ludowej*. Pobrane z: <https://docplayer.pl/5223334-Problem-kary-smierci-w-chinskiej-republice-ludowej.html>.
- Ryba, J., Zduniak, K. (2016). Kara śmierci – rys historyczny i współczesne poglądy. *Kortowski Przegląd Prawniczy*, 4, 122-127.
- Tubisz, M. (2018). Kara śmierci w Polsce i na świecie. W: E. Żywucka-Kozłowska, A. Szczechowicz, K. Rzeczkowska (red.), *Problemy współczesnego świata. Zagadnienia wybrane* (s. 1-10). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Warylewski, J. (2007). *Kara: podstawy filozoficzne i historyczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zaprutko-Janicka, A. (2022). *Ostatnia egzekucja wykonana w Polsce. Tak umierał człowiek, po którego zgonie zniesiono karę śmierci*. Pobrane z: <https://wielkahaistoria.pl/ostatnia-egzekucja-wykonana-w-polsce-tak-umieral-czlowiek-po-ktorego-zgonie-zniesiono-kare-smierci>.
- <https://amnesty.org.pl/o-nas/>.
- <https://sadeczanin.info/wiadomosci-telewizja/kara-smierci-dla-najwiekszych-zbrodniarzy-opinie-sadeczan-podzielone-wideo>.
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/krzeslo-elektryczne;2475912.html>.