

13. Jarešová, A. – Hošková, S. Rozvíjame emocionálnu inteligenciu 3.časť. In Predškolský atlas (elektronický zdroj: <http://predskolskyatlas.sk/rozvijame-emocionalnu-inteligenciu-3-cast>), Bratislava : Pro Solutions, 2015 – online 1.4.2015.
14. Jarešová, A. – Hošková, S. Rozvíjame emocionálnu inteligenciu 4.časť. In Predškolský atlas (elektronický zdroj: <http://predskolskyatlas.sk/rozvijame-emocionalnu-inteligenciu-4-cast>), Bratislava : Pro Solutions, 2015 – online 2.4.2015.

**Kasáčová Bronislava**

Prof. PhDr., PhD.

Doc. PaedDr.

**Babiaková Simoneta**

PhD.

The Department of Elementary and Preschool Pedagogy

Faculty of Education, Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovak Republic

Štúdiá sa venuje teoretickým východiskám vedeckého poznania prekonceptov detí na prahu vzdelávania. Zároveň poukazuje na súčasnú potrebu skúmania ukrytého sveta detského myslenia a poznávania. Výsledky tohto skúmania potrebujú najmä učitelia, ktorí s deťmi v tomto veku pracujú. Ukazuje sa, že poznanie teórií učiteľovi nestačí, pretože v každodennej realite je nevyhnutné pružné reagovanie na aktuálne situácie. Pri tom je potrebné rešpektovať zásadné vedecké princípy a akceptovať individualitu dieťaťa.

Kľúčové slová: Pedagogický výskum, dieťa na prahu vzdelávania, výskum detského myslenia a poznávania, učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania, učiteľ výskumník

The study deals theoretical outputs over the field about knowledge and pre-concepts of children on the threshold of education. The aim of authors is to accent the need to search hidden world of current generation of young learners. Outcomes of the research would be important for primary and pre-primary teachers, because there is necessary to actualise traditional theories about children. A lot of situation in daily educational practice use do give inspiration for teacher's reaction.

Key words: Pedagogical research, child at the threshold of education, research into children's thinking and learning, teacher of preprimary a and primary education, teacher as researcher.

УДК 37.013:37.022

**KOGNITÍVNE PSYCHOLOGICKÉ TEÓRIE A ICH INŠPIRÁCIE  
PRE SÚČASNÉ PEDAGOGICKÉ VÝSKUMY  
COGNITIVE PSYCHOLOGICAL THEORIES AND THEIR INSPIRATION  
FOR CURRENT PEDAGOGICAL RESEARCH**

*„Niekedý má jedna:posvätná spomienka z detstva väčši význam  
ako vysokoškolské vzdelanie.“ F.M. Dostojevskij*

**Úvod.** Dieťa v ontogenetickom pohľade je tradične témou psychologickou. Doposiaľ väčšinu poznatkov o detstve, dieťati, procesoch učenia poskytujú tak v príprave učiteľov, ako aj v literatúre prevažne psychológovia. Ontogenéza ľudskej psychiky ako tradičná teória je relatívne stabilná a pevne ukotvená vedná oblasť, s ktorou sa v príprave učiteľov podrobne oboznamuje každý adept učiteľstva. Špecifická pozornosť sa venuje kľúčovým obdobiam príslušným ku konkrétnej učiteľskej orientácii. Preto súčasné poňatie pedagogického výskumu čím ďalej tým viac akcentuje nutnosť, aby učiteľ bol schopný a kompetentný

realizovať bádanie v edukačnej realite. To je zároveň výzvou pre akademický pedagogický výskum – napomáhať pri poznávaní súčasného dieťaťa v bežných edukačných situáciách, tvoriť pedagogické výskumné stratégie a pomôcť učiteľom uchopiť rolu učiteľa výskumníka (*teacher as researcher*).<sup>1</sup>

Najzávažnejšie pre rané vzdelávanie je predovšetkým obdobie konca predškolského a začiatku mladšieho školského veku. Dieťa na počiatku vzdelávania je mimoriadne senzitivne na vplyv sociálneho a sprostredkované aj edukačného prostredia. Dodnes najcitovanejšími autormi v stredoeurópskom priestore v týchto súvislostiach sú Jean Piaget, Bärbel Inhelderová [1, 2] a ďalšie vydania) a Lev Semionovič Vygotskij [3], ktorí svojimi teoretickými prístupmi k dieťaťu významne ovplyvnili počas 20. storočia nielen psychológiu, ale najmä pedagogiku raného vzdelávania a významne poznamenali aj súčasnú predškolskú pedagogiku.

### **1. Teoretické východiská skúmania dnešných detí**

Dielo spomínaných autorov je rozsiahle a nie je zmyslom tejto štúdie rozoberať ho v celej šírke. Považujeme ho však za podnetné pre obrat pedagogiky k dieťaťu, ktorú možno v slovenskej pedagogickej spisbe zaznamenať najmä po roku 1989 – Kosová [4], a v Čechách teóriu Z. Helusa [5] známu ako „*dítě v osobnostním pojetí*“. A to nielen ako teoretické východisko, ale aj ako princíp, ktorý sa stal súčasťou prípravy učiteľov ako reflexívnych profesionálov. Predmetom reflexie učiteľa je (okrem iného) dieťa v pedagogických situáciách a procesoch. K vyššie uvedeným autorom niekoľko najpodstatnejších myšlienok z ich diela.

#### **1.1 Vygotského kultúrno-historická teória**

Vygotského kultúrno-historická teória [6] bola zameraná na význam kultúrnych a sociálnych interakcií v ranom veku dieťaťa. Vygotskij bol presvedčený, že reč je hlavným psychologickým nástrojom rozvoja myslenia dieťaťa. S vekom dieťaťa a jeho rozvojom sa základná reč stáva viac komplexnejšou. Vygotského teória je sprevádzaná v šiestich hlavných premisách:

- a) deti sa rozvíjajú prostredníctvom formálnych a informačných diskusií s dospelými,
- b) prvých pár rokov života je najkritickejších a rozhodujúcich pre ich rozvoj, pretože to je obdobie, keď sa v myslení a reči postupne stávajú nezávislými,
- c) komplex mentálnych aktivít začína ako sociálne aktivity,
- d) deti dokážu vykonať náročnejšie úlohy s pomocou niekoho vyspelejšieho,
- e) náročnejšie úlohy podporujú kognitívny rozvoj dieťaťa.

Deti sa prostredníctvom komunikácie nielen vyvíjajú, ale v komunikácii s dospelými odhaľujú svoju myseľ. Reč sa tak stáva nielen čím ďalej viac nezávislou, ale predstavuje hlavný pilier v sociálnych aktivitách dieťaťa. Tým sa rozvíja schopnosť riešiť náročnejšie úlohy a v dobre vedenom rozhovore prejavujú poznatky, postoje, pocity o javoch, ktoré by sme inými metódami ako prostredníctvom explorácie nespoznali. Vygotského teória proximálneho rozvoja je inšpirujúcim východiskom pre argumentáciu, prečo je pre učiteľov potrebné, aby existovali okrem teoretických poznatkov o deťoch aj reliabilné spôsoby skúmania aktuálneho stavu rozvoja dieťaťa. Nielen ako výsledky významných akademicky preverených výskumov, ale ako pružné, vedecky korektné aktuálne poznávanie prostredníctvom diagnostických a odborne reflektovaných poznatkov. Tieto poznatky potrebujeme aktualizovať permanentne pre súčasné vedecké poznanie a odbornú pedagogickú prácu. Potrebuje ich pružne aktualizovať aj učiteľ v didaktických procesoch zdôrazňuje A. Pollard. [7]

---

<sup>1</sup> Štúdia je výsledkom riešenia projektu VEGA I/0598/15 s názvom Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet, ktorého zodpovednou riešiteľkou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

## 1.2 Piaget a teória kognitívneho rozvoja

Jean Piaget [1] popísal a objasnil zmeny prebiehajúce v logickom myslení detí. Navrhol pre chápanie kognitívneho rozvoja proces prebiehajúci v štyroch stupňoch, založených na zrení a skúsenosti. Piagetova teória vychádza z predpokladu, že od toho, ako učitáci sa interagujú so svojim okolím závisí integrovanie nových poznatkov do existujúcej sústavy už osvojených vedomostí. V skratke zhrnuté:

- a) deti sa aktívne učia tým, že konštruujú svoj poznatkový svet zo svojho okolia,
- b) deti sa učia asimiláciou (procesy, ktorými si jedinec prispôsobuje okolie) a akomodáciou (prispôsobovanie sa jedinca okoliu) a komplex kognitívneho rozvoja má snahu nadobúdať rovnováhu medzi nimi,
- c) integrácia fyzického a sociálneho prostredia je kľúčom pre kognitívny rozvoj,
- d) rozvoj prebieha v štyroch fázach [1].

Uvedené východiská boli inšpiráciou pri zrode výskumného zámeru, keď sme sa zamýšľali: aké sú dnešné deti, ktoré prichádzajú do škôl vo veku 6 rokov? Aké sú konštrukty ich poznatkov? Na aké štruktúry vedomostí má učiteľka detí v predškolskom veku nadväzovať pri individualizácii obsahu oficiálneho kurikula? V akých sociálnych sieťach a pravidlách žijú deti, ktoré sa v ranom vzdelávaní majú asimilovať a prispôbovať? Ako napomáhať komplexu kognitívneho rozvoja, aby deti nadobudli rovnováhu vo svete inštitucionálneho poznávania sveta, ľudí a seba samého? A nakoniec, ako postupuje ich rozvoj?

## 1.3 Jerome Bruner a jeho „narrative modes“

Ďalším inšpirujúcim teoretikom v danej oblasti je *Jerome Bruner* [8] jeden zo zásadných tvorcov kognitívnej vedy a tvorca reformy vzdelávania v USA v 60-tych a 70-tych rokoch. Jeho dielo pomáha odborníkom nahliadnuť cez naratívne metódy do logiky a štruktúry myslenia dieťaťa. Otvára mnohé tajomstvá mentálneho života. Brunerove „*narrative modes*“ resp. tri základné módy reprezentácie informácií a znalostí, ako pripomína Thorová, [9] pomáhajú využiť tajomstvo reči, ako nástroja myslenia. Reč dieťaťa umožňuje odhaliť a pochopiť jeho myslenie a predstavy tým, že reč vypovedá o nepotlačiteľnej aktivite detskej predstavivosti. Vo svojich výskumoch rozvoja detí [8] J.S. Bruner hovorí o troch úrovniach učebných módov, reprezentácií. Tieto módy popisuje a zdôvodňuje v kontexte s rozvojom jazyka. Dieťa a mladý človek nimi prechádzajú plynule a príklady sa týkajú práce s knihou, resp. písaným textom:

1. enaktivné štádium – je charakterizované priamou manipuláciou s objektmi, bez vytvárania reprezentácií – napr. hra s knihou,
2. ikonické štádium – je charakterizované vnútornými reprezentáciami externých predmetov a javov vizuálne, alebo symbolmi – napr. pozorovanie a obhliadanie obrázkov,
3. symbolické štádium – je charakterizované vytváraním symbolických reprezentácií externých javov prostredníctvom slov, formulácií, alebo iných symbolických znakov – napr. čítanie ako štúdium.

Dôležité je uvedomiť si, že Bruner nepripisuje štádiá ku konkrétnemu veku dieťaťa, ale v každej skúsenosti existuje postupnosť prejavov, ktoré niektorému z týchto štádií prislúchajú. Dokonca aj dospelí pri poznávaní niečoho nového postupne prechádzajú uvedenými štádiami. V edukačnej práci je kľúčovým konceptom komunikácia medzi učiteľom a žiakom, rodičom a dieťaťom, čo zdôrazňuje myšlienku dôležitosti reči dieťaťa pre možnosti dosahovania edukačných cieľov. V týchto súvislostiach je nevyhnutné porozumieť, čo dieťa dokáže, ako rozumie seba, svetu, druhým ľuďom, v čom spočíva jeho spôsob uvažovania, prípadne, kde sa utvárajú stupne uvažovania, myslenia – odvolávajúc sa na Piagetove štádiá kognitívneho

rozvoja: senzomotorické (0-2 roky), predoperačné (2-7 rokov), štádium konkrétnych operácií (7-12 rokov), štádium formálnych operácií (12 – a viac). Dnes je známe, že toto členenie je do určitej miery akademickou teóriou, ktorú niektoré výskumy „nabúrali“. Avšak inšpirácia, ktorú Piaget poskytol iným teoretikom je dodnes obdivuhodne priezračná. Popri tom je zrejmá v Brunerovej teórii konštruktivizmu v edukácii aj paralela s Vygotského zónou proximálneho rozvoja (ZPD), najmä v tom, že dôležitým podnetom pre dieťa je podpora dospelého, skúsenejšieho, zručnejšieho, pretože umožňuje prostredníctvom reči a komunikácie prestupovať medzi jednotlivými štádiami [10].

Brunerov prínos pre pedagogiku a najmä predškolskú pedagogiku resp. *early childhood education and care* spočíva nielen v novokoncipovaných princípoch edukačnej psychológie. Pre výskum dieťaťa otvoril nové pohľady a možnosti poznávania myslenia, poznania, cítenia skúseností a mysle dieťaťa priamo učiteľom.

#### 1.4 Fenomenologické východiská

Za ďalšie teoretické opory pri uchopení výskumného zámeru možno považovať fenomenologický prístup k skúmanému javu. V reči dieťaťa sa prejavuje jeho vlastné chápanie sveta a javov, z ktorých pozostáva. Preto najcennejším pre poznávanie dieťaťa a jeho chápania sveta je autentický výrok dieťaťa na podnetový pojem. Autentická výpoveď bude len podnecovaná tak, aby dieťa bližšie vysvetlilo, ako pojmy chápe, aké asociácie vyvolávajú, odkiaľ získalo poznatky o pojme, či má s ním skúsenosť a to vlastnú, alebo získanú. Neoddeliteľné je aj zistenie, či dieťa chápe pôvod javu, ktorý pojem označuje a dôsledky existencie alebo neexistencie javu. Zásadné je, aby sa výroky detí ponechali v autentickej a pôvodnej podobe a priamo pri zdroji sa odhalila semiotika pojmov.

Relatívne samostatným konceptom v pedagogickom výskume je fenomenologická teória s fenomenografickým prístupom. Vo vzťahu k výskumu dieťaťa prostredníctvom učiteľa ako insidera chceme upozorniť na to, že tento prístup má blízko ku konceptu reflexívneho praktika *reflective practitioner*, učiteľa výskumníka *teacher researcher* [11] alebo reflexívneho výskumníka *reflective inquirer* [12].

Za ich východisko sa považuje fenomenológia (*phenomenology*) tzv. deskriptívna psychológia alebo náuka o podstatách, ktoré vychádzajú zo skúsenosti a prežívania, z toho, že psychické fenomény, resp. javy sa netvorí vedomím, ale sú bezprostredne dané. Stala sa podnetom k vzniku nového poňatia antropológie, psychológie, psychoterapie, pedagogiky, sociológie a najmä spoločensko-vedných metodologických prístupov a výskumov [13]. Fenomenologická psychológia ako jedna z existencialistických škôl sa zameriava na individuálnu skúsenosť sprostredkovanú introspekciou, sebaopozorovaním. Ako taká odmieta interpretácie podľa vopred vypracovaných šablón a vzorcov správania. Fenomenologický prístup (*phenomenological approach*) sa zameriava na subjektívnu skúsenosť. Vychádza z individuálneho konceptu osobnosti, zaujíma sa o vnútorné prežívanie a zážitky. Z tohto pohľadu sa zaraďuje do humanistickej psychológie. Základnú motivačnú silu človeka vidí v sklone k vnútornému rozvoju a v potrebe sebarealizácie. Fenomenologická metóda sa v aplikačných prístupoch zameriava na uvedomovanie seba samého, toho, čo človek prežíva v danom okamihu. S tým súvisí pojem fenoménové pole, čo je súhrn toho, čo práve človek prežíva, súhrn a pôsobenie javov prítomných a vnímaných (hoci aj v myšlienkach, teda aj doterajšej skúsenosti, ktorá sa myslením sprítomňuje a jedinca v danom okamihu ovplyvňuje). Naopak to, čo je síce prítomné, ale človek to nevníma, nemá vplyv na jeho myslenie, prežívanie a konanie. F. Marton [14] je autorom pojmu fenomenografia (*phenomenography*) – fenomenologického prístupu k učeniu, ktorý študuje postupy učenia v

širokom rámci skúseností, poňatí (*beliefs*) a názorov tak detí ako aj dospelých. Širšie sa tento pojem vysvetľuje ako popis, rozbor a objasnenie toho, ako ľudia chápu a prežívajú okolitý svet. Fenomenografia sa výrazne začala uplatňovať s nástupom kvalitatívneho výskumu do pedagogickej metodológie a postupne sa stala aj metódou uplatňovanou v edukačnom procese. Konkrétne v rozvoji študentov – učiteľov je fenomenografia metódou edukačnou a zároveň výskumnou, slúžiacou na poznávanie procesov učenia druhých i sebapoznávanie [15].

S rozvojom kvalitatívneho výskumu a jeho uplatnenia v koncepciách prípravy učiteľov je fenomenografia jedným z nástrojov akčného výskumu študentov a triedy a obsahovej analýzy textov portfólií, denníkov a reflexií. Využíva sa aj ako reflexívne skúmanie (*reflective inquiry*) edukačnej reality aj procesu rozvoja [12] a prípravy študentov učiteľstva (*student inquiry*) ako reflexívnych praktikov.

### 1.5 Reflexívny princíp vo výskume

Vychádzajúc z prístupu reflexívnej výučby ako profesionálnej praxe založenej na získaných faktoch o deťoch v edukačných súvislostiach (*reflective teaching* ako *evidence informed professional practice*) podľa Pollarda [7], je dôležité porozumieť rozvoju v procese učenia sa dieťaťa [16]. Na základe teórie reflektovanej v edukačnej praxi je diskusia vedená s deťmi prostredníctvom porozumenia ich reči dôležitým kódom pre odhalenie ich vývinovej etapy. *Reflective teaching* ako *Evidence Informed Professional Practice* v diele A. Pollarda je inšpirujúcou pre prepojenie výskumu a edukačného procesu. Autor upozorňuje, že v živote edukačnej skupiny, či triedy existujú javy, ktoré učiteľ má k dispozícii pre lepšie uchopenie edukačného procesu. Bohatú bázu pre učiteľovo skúmanie a akčný výskum poskytuje dieťa ako jednotliviec, aj dieťa v sociálnych situáciách. Dôležité je zvládnuť metódy a techniky, ako dáta zbierať a kolektovať, naučiť sa ich analyzovať, interpretovať a využívať výskumné zistenia. Umožňuje to konkrétne využitie v akčnom výskume učiteľa ako výskumníka a má v našom projekte viac úrovní.

V poňatí reflexívnej fenomenografie ako výskumného prístupu bol vytvorený model výskumu rešpektujúci tieto princípy [17]. Ide o UCD-ACR-NIM *understanding child's development as core of reflection via narration inside mind*, čo je akronym vytvorený z týchto princíпов:

- UCD – *Understanding Child's Development*. Vytvorenie príkladov zo života detí pomáha dospelým lepšie porozumieť deťom a poskytuje oporu pri snahe o ich rozvoj. Toto je hlavná myšlienka navrhovaného výskumného postupu.

- ACR – *Analysis Categories Reflected theory*. Ponúknuť získaných výstupov po procedúre analýzy a kategorizácie v súlade s teoretickými štruktúrami: vytvorenie reflexívnej metodiky pre učiteľa. Ide o metodológiu výskumného postupu, ktorý stavia na teoretických východiskách. Zároveň smeruje k vytvoreniu subtilných sekvenčných teórií o jednotlivých čiastkových predmetoch výskumu.

- NIM – *Narrative Instruments and Methods*. Rozšírenie existujúcej databázy výskumných nástrojov o inovované a deťom primerané metódy skúmania. Tu ide o inštrumentálnu oporu pri používaní jednotlivých metód tak, aby učiteľ ako výskumník (*teacher as researcher*) plánoval, používal nástroje a metódy korektne, aby ich dokázal správne analyzovať, interpretovať a výsledky aplikovať.

Podľa Pollarda [7] je dôležitou intelektuálnou zručnosťou pri snahe porozumieť deťom, edukačným javom a procesom učenia, rozvíjať učiteľskú spôsobilosť skúmať deti a vedieť sa poučiť z výskumov iných [11, s. 77-81]. Pre tento zámer treba rozlišovať: *scientific research, interpretive research, action research, critical research, post-modern research*. Práve v

súvislosti s akčným výskumom v 70-tych rokoch 20. storočia vznikol a prenikol do výskumu aj edukačnej praxe termín „*teacher as researcher*“, pričom táto myšlienka rezonuje stále viac. Zároveň je kľúčovou aj v našom výskume, lebo najmä učiteľovi je náš výskum adresovaný.

## **2. Výskum dieťaťa na prahu vzdelávania a jeho význam pre učiteľa**

Vstup dieťaťa do základnej školy je v jeho živote zásadným medzníkom. Prijíma rolu žiaka a začína povinnú školskú dochádzku. Úlohou učiteľov primárnej školy je ontogeneticky citlivo prispôbiť prostredie školy vývinovým charakteristikám detí mladšieho školského veku a procesy vyučovania individuálnym osobitostiam jednotlivcov s cieľom zabezpečiť ich plynulý rozvoj v kognitívnej, socio-emocionálnej a psychomotorickej oblasti. Práve v primárnom vzdelávaní je rola učiteľa výskumníka (*teacher as researcher*) veľkou výzvou.

Keďže najdôležitejšou činnosťou žiaka sa stáva učenie sa, je veľmi dôležité, aby učiteľ poznával jeho jazykové kompetencie, jeho kognitívny štýl, motiváciu a celkový postoj k poznávaniu. Centrom pedagogického skúmania učiteľa primárneho vzdelávania v oblasti kognitívneho a socio-emocionálneho rozvoja žiakov by mal byť vývin ich myslenia a reči vo vzťahu k rozvoju ich jazykových a komunikačných kompetencií vo všetkých vzdelávacích oblastiach. Zdôvodňujeme to myšlienkou L. S. Vygotského, že: „*Abstraktné myslenie dieťaťa sa rozvíja na všetkých vyučovacích hodinách a jeho vývin sa nerozkladá na riečište zodpovedajúce všetkým predmetom, z ktorých sa skladá školské vyučovanie. Intelektuálny vývin dieťaťa nie je rozčlenený a neuskutočňuje sa podľa predmetového systému.*“ [18].

### ***Reč a myslenie dieťaťa na prahu vzdelávania***

Dieťa už v ranom veku dokáže pri rozvíjaní reči využívať myslenie, teda jeho reč sa stáva intelektuálnou i keď genetické korene reči a intelektu sú odlišné, čo sa vo vývine myslenia prejavuje predrečovým obdobím a vo vývine reči ako predintelektuálne štádium [18, s. 64]. Na základe detskej reči dokážeme analyzovať myslenie dieťaťa a odhaliť jeho predstavy. Význam jazyka pre rozvoj myslenia popisuje vo svojich prácach aj J. Bruner [19, 20, 21]. Dieťa si v prvom roku života kóduje informácie na základe vnímaného pohybu, približne od prvého do šiesteho roka ukladá informácie prevažne vizuálne vo forme obrázkov (na základe mentálnych obrazov v mysli – ikonická forma myslenia – *iconic representation*). Neskôr si už dokáže informácie ukladať vo forme kódu alebo symbolu, akým je jazyk (symbolická forma myslenia – *symbolic representation*). Kóduje senzorické informácie do zmysluplných reprezentácií toho, čo vníma a to na základe porozumenia významu slov. Podľa J. Brunera [21] je jazyk dôležitý aj pre schopnosť vyrovnáť sa s abstraktnými pojmami a na základe neho si rozvíjať komplexnejšie a flexibilnejšie poznanie. R. J. Sternberg [16, s. 353] dodáva, že jazyk ovplyvňuje aj spôsob, akým dieťa kóduje, ukladá informácie do pamäti a spätne ich vyvoláva. Prostredníctvom jazyka dieťa preukazuje svoju inteligenciu a schopnosť riešiť problémy. Obaja vedci, L. S. Vygotskij aj J. Bruner, tvrdia spoločne, že „*ľudské „ja“ je utvorené svetom, v ktorom žije, a ľudia sú kultúrnymi a sociálnymi aktérmi*“, ako týchto autorov porovnáva Y. Bertrand [22, s. 133].

Začiatok mladšieho školského veku je z hľadiska kognitívneho vývinu koncom takzvaného predoperačného štádia a začiatkom štádia konkrétnych operácií [1]. Mladší školský vek predstavuje v našom poňatí prah vzdelávania. Podľa Piagetovej teórie si v tomto období deti vytvárajú koncepty napodobňovaním symbolickej hry, kresby, obraznej predstavy a samozrejme aj jazyka a reči. Jazyk predstavuje jeden z kultúrnych nástrojov, ktorý dieťa využíva aj mimo fyzickej reality. L. S. Vygotskij [18] zdôrazňuje význam vnútornej reči pre myslenie. Detská reč ako hlavný z prostriedkov rozvíjania gramotnosti a jazyk ako jej

technický prostriedok sú nevyhnutným predpokladom vpravovania sa dieťaťa do kultúry. Osvojovanie jazyka je podmienené vzťahom medzi dedičnosťou a prostredím. Vplyv dedičnosti na vývin jazyka potvrdil N. Chomsky [23, 24] tzv. modulom jazykového vývinu (*language-acquisition device*), ktorým preukazuje, že človek je neuropsychologicky predurčený na osvojovanie si jazyka. Podľa A. Browne [25] môžu aj učitelia a ďalší dospelí zohrať dôležitú úlohu pri rozvíjaní hovoreného jazyka malých detí. Podmienkou je, aby reagovali na reč dieťaťa potom, ako pozorne vypočujú jeho slová a ich význam, aby vytvárali prostredie a dôvody pre spoločné rozhovory s dieťaťom a poskytovali mu modely sociálnej komunikácie. Je žiaduce, aby dospelí dieťaťu kládli otvorené otázky a riešili spolu problémy, prijímali komunikáciu s dieťaťom ako rovnocenné partnerstvo a predpokladali, že to, čo chce dieťa povedať, je dôležité. Pre rozvoj komunikačnej kompetencie dieťaťa je potrebná najmä atmosféra bezpečia. Dnes už nikto nepochybuje o tom, že reč i myslenie detí sa rozvíja tým intenzívnejšie, čím podnetnejšie je ich sociálne prostredie. Rodný jazyk sa učia najmä preto, aby dosiahli svoje komunikačné zámery. Teda jazyk používajú najmä z pragmatických dôvodov a ovládanie gramatických štruktúr a tvarov jazyka predbieha ich logické myslenie a myšlienkové operácie, ktoré týmto tvarom zodpovedajú. Myšlienkové operácie dieťaťa predbiehajú ovládanie štruktúr jazyka v jeho všetkých rovinách.

Ak sa vstupom do základnej školy z dieťaťa stáva žiak a jeho hlavnou činnosťou je učenie sa, potom sa od učiteľa primárneho vzdelávania očakáva, že bude na vyučovaní prostredníctvom edukačných stratégií podporovať nové metódy myslenia a typy myšlienkových štruktúr žiakov. Nové myšlienkové štruktúry podľa Vygotského [18, s. 90] dávajú možnosť prekročiť činnosť, ktorá bola pôvodne predmetom žiakovho učenia sa a posúvajú ho v jeho myslení ďalej. Teda učenie nielen krok za krokom nasleduje vývin dieťaťa, ale môže ísť aj pred jeho vývinom, posúva ho dopredu a vyvoláva v ňom neologizmy.

#### ***Význam akčného výskumu pre učiteľa***

Uvedené teórie sú výzvou pre učiteľa výskumníka a jeho výskumnú činnosť, ktorá by mala predchádzať projektovaniu edukácie. Len učiteľ, ktorý dokonale pozná svojich žiakov, v každej situácii ich sleduje a skúma, môže podporovať rozvoj ich myslenia a reči. Kognitívny rozvoj každého jednotlivca je možné skúmať prostredníctvom rôznych indikátorov. Jedným z nich sú aj žiacke prekoncepty a ich sémantika v prirodzených výpovediach. Je len na učiteľovi, aké výskumné nástroje a výskumné produkty využije, aby mohol v praxi lepšie porozumieť súčasnému žiakovi začínajúcemu školskú dochádzku. Jednou z možností je metóda rozhovoru. Prostredníctvom pološtruktúrovaných mikrorozhovorov, zameraných na rovinu lexikálnej zásoby, gramatickej stavby a sémantiky detských výpovedí je možné skúmať žiacke prekoncepty, ktoré učiteľa vvedú do kognitívneho i socio-emocionálneho sveta detí [26, 17]. Pojmy, na ktoré sa učiteľ pýta môžu vyplývať z učiva vzdelávacích predmetov ale i z prirodzených situácií mimo vyučovania. Výpovede sa kódujú a kategorizujú kvalitatívnym postupom s cieľom zistiť, aký význam deti vybraným pojmom prisudzujú a ako im rozumejú (na základe vlastnej alebo prevzatej skúsenosti a na základe chápania reality). Mladší školský vek je charakteristický konkrétnym myslením a úprimnosťou výpovedí, preto sa domnievame, že mikrorozhovormi môže učiteľ skvalitniť diagnostikovanie svojich žiakov s cieľom dozvedieť sa, akí skutočne sú.

***Pološtruktúrovaný flexibilný mikrorozhovor (mikro-interview)*** je potrebné dopredu pripraviť formou presného znenia otázok s možnosťou doplňujúcich otázok. Výskumník môže mať stanovenú fixnú štruktúru otázok zameraných na nasledovné položky:

- Pochopenie významu pojmu zisťujeme otázkou: *Čo je to?*
- Porozumenie účelu zisťujeme otázkou: *Načo nám to je?*
- Pôvod skúsenosti zisťujeme otázkou: *Odkiaľ to vieš?*

Chápanie reality doplníme paradoxnou otázkou: *Čo by sa stalo keby ... (niečo nebolo)?*  
Z kontextu detskej výpovede sa pokúsime vyvodit' aj vzťah dieťaťa k skúmanej realite.

Výskumník má určitú voľnosť pre objasnenie otázky, pokiaľ jej dieťa neporozumie a pokiaľ bude možné z výpovede zaznamenáva aj vzťah – postoj dieťaťa k entite vyjadrenej pojmom. Na to môžu slúžiť doplnujúce otázky, ktoré vyplynú z rozhovoru. Takéto štruktúrovanie umožní viesť rozhovor viacerým výskumníkom (učiteľom ZŠ, učiteľom VŠ, študentom učiteľstva...) s viacerými respondentmi (žiakmi). Výpovede žiakov je tak možné hromadne spracovávať a porovnávať. Ide o sémantiku pojmov – o význam jazykových jednotiek, v našom prípade slov a zisťujeme, aký význam žiaci predmetným pojmom prisudzujú [26].

Ďalej je zaujímavé, ako dokážu opísať ich účel – cieľ, konkrétnu skúsenosť, či zážitok v súvislosti s predmetným pojmom, alebo odkiaľ táto skúsenosť plynie a ako chápú realitu. V niektorých prípadoch možno očakávať, že zo žiackych výpovedí bude možné identifikovať vzťah – postoj (v zjednodušenom poňatí s kladným alebo záporným emocionálnym ladením) k entite vyjadrenej pojmom. Je jasné, že žiaci neporozumejú všetkým pojmom rovnako, že nemajú rovnaké skúsenosti a realitu nechápú rovnako. Sémantická pamäť je funkčný systém, ktorý sa nekryje s lexikónom, fonológiou a ortografiou [16], ale domnievame sa, že súvisí s pragmatickou rovinou jazyka. Dieťa, ktoré nikdy neuzrelo skutočné divadlo (dramatické umenie), ale má toto slovo v lexikóne, si môže myslieť, že pojem divadlo znamená pretváрку (*Nehraj mi tu divadlo!*). Deti, ktoré doma nepočúvajú rozhlas (rádio), si môžu myslieť, že slovo rozhlas znamená informačný systém obce (*Že niekto rozpráva do takej škatuľky a to na celú dedinu z mikrofónu vychádza zvuk.* žiak 1. ročníka ZŠ, 6 rokov 10 mesiacov).

Niektorí žiaci nedokážu vyjadriť svoj vzťah, pretože ešte nemajú dosť široký slovník a málo používajú slová s emocionálnym ladením. Pri kvalitatívnom vyhodnocovaní detských výpovedí musíme brať do úvahy sémantický ale aj pragmatický význam detských viet. Kým doslovný význam vety nazývame sémantický, vyjadrený (aj komunikovaný) význam nazývame pragmatický, keďže k jeho určeniu potrebujeme poznať kontext [27]. Dá sa teda povedať, že jedna veta, použitá či nepoužitá, má jeden jediný, stabilný sémantický význam, ale môže viesť k množstvu pragmatických významov odlišných od vyjadreného významu. Pološtruktúrovaný rozhovor má dopredu určenú jednoduchú štruktúru otázok, ktorá ale nevyklučuje to, že výskumník vedie rozhovor prirodzene, poradie otázok mení a podľa potreby ich doplní. Výskumný nástroj musí byť sociálne, gendrovo aj ontogeneticky citlivý, individualizovaný, aby odkrýval ďalšími otázkami aj sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí žiakov v mladšom školskom veku.

Cieľovými oblasťami nášho výskumu nazvaného „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“ je pedagogická teória, príprava učiteľov, pedagogická metodológia a výskum ale tiež edukačná prax a jej potreby v podobe vytvorených výskumných nástrojov, poznatkov o dieťati a metodologickej opory pre učiteľov výskumníkov.

### 3. Metodológia výskumu „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“

Detská reč je významným identifikátorom jeho rozvoja [28]. Vypovedá o jeho stupni zrenia, ale aj o jeho aktuálnom stupni utvárania predstáv o objektoch jeho poznávania. Zároveň je aj cestou do jeho duše. Jednak tým, že prostredníctvom reči dokáže chápať aj prijímať vysvetlenia, a zároveň poskytuje dospelému „vstupenku“ do svojho sveta. Ako kľúčovú stratégiu pre skúmanie detí sme zvolili *procedúru analytickej indukcie*. Pri procedúre



analytickej indukcie výskumník postupne, prípad za prípadom, zbiera informácie, ktoré bezprostredne analyzuje, interpretuje, kategorizuje interpretované javy a dáta. Postupne pridáva kategórie podľa toho, ako sa vynárajú nové prípady a krok po kroku sa rodí, indukuje jeho subtilná teória o jave. Zo sady subtilných teórií vzíde, predpokladáme, grounded theory, resp. sformulujeme hypotézu. Hypotéza, sformulovaná ako výsledok kvalitatívnej procedúry následne môže byť predmetom testovania, prípadne môže byť replikovaná v iných podmienkach, alebo s odstupom času.

V rámci procedúry analytickej indukcie je hlavnou metódou zberu informácií z reálneho edukačného prostredia rozhovor a kresba doplnená o interview. Interview bude prebiehať v škole, triede, počas vyučovania resp. vo voľnom čase detí. Získané výpovede následne možno analyzovať po obsahovej (čo vypovedá), formálnej (ako chápe) stránke ako aj identifikovať štruktúru myšlienkových procesov (na akej úrovni).

Vzhľadom na špecifickosť skúmaného terénu a predmetu výskumu ide o výskum interpretačný a akčný. V určitom slova zmysle a spôsobom zberu dát je to *ethnographic research*, pretože považujeme skúmanú skupinu za špecifickú sociálnu skupinu v súlade tematikou *sociológie detstva*.

#### **Metódy zberu dát**

Kľúčovou metódou je *špecifický rozhovor*. Ide o *batériu flexibilných mikro-interview*, zacielených na detské chápanie pojmov. Pojmy sa týkajú detského sveta a sú zoskupené v trsoch podľa čiastkových cieľov: gramotnosť (literárna, jazyková, digitálna – *computer literacy*), sociálny svet dieťaťa (rodina, škola, očakávania/ambície, hry), hodnoty (viera, relígia, kultúra, ideológia, budúcnosť), city (priateľstvo, láska, strach, obavy), svet práce (povolania, peniaze, skúsenosti). Trsy ako *clusters* pojmov sa utvárajú vo výskumnom tíme asociáciami, kumuláciou a triedením. Súvisiacim cieľom je zisťovanie a analyzovanie a kategorizovanie detských reprezentácií, resp. úrovni myslenia alebo tiež *child's thinking skills* [29]. V súvislosti s tým aktuálne prebiehajú pilotné prieskumy, ktorými overujeme metodiku interview bližšie: [26], postup vedenia interview a korigujeme očakávané zistenia. V súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním sa špecificky zameriame aj na relevantné pojmy a ich chápanie deťmi [30, 23].

Druhou kľúčovou metódou je *procedúra detskej kresby s interview* v niekoľkých variantoch: tematická kresba, voľná kresba, kresba rodiny, kresba zážitku, kresba želania dieťaťa a komix [31] vo dvoch podobách: slepý komiks a nemý komiks.

Doplňujúcou metodológiou exploratívneho typu sa zameriame aj na výpovede relevantných skupín dospelých a ich názory na tému: Aké sú dnešné deti? Tento pridaný výskum bude mať povahu kvantitatívneho výskumu. Za relevanciu považujeme aktuálny a prežívaný vzťah dospelého k deťom, budú to učitelia predprimárneho a primárneho vzdelávania, rodičia a starí rodičia detí aktuálneho veku, teda insideri výskumného problému.

Zber informácií sa bude realizovať ako PAR participačno-akčný výskum; pre tento postup je potrebné angažovať okrem kľúčovej skupiny výskumníkov aj spolupracovníkov, ktorí sú insideri skúmaného terénu. Kľúčovou skupinou pre zber dát budú členovia výskumného tímu. Títo vyškolia a na základe pripravenej metodiky budú supervízormi pre doktorandov a študentov v rámci ich účasti na pedagogickej praxi v škole. Participant-insideri, budú doplnení aj spomedzi učiteľov, participujúcich na pedagogickej praxi – teda cviční učitelia. Títo sú systematicky vedení k spolupráci s fakultou a vedú študentov na praxi. Zároveň je ich spolupráca podložená zmluvou s fakultou o spolupráci pri vzdelávaní študentov a participácii na čiastkových výskumných cieľoch.

### **Metódy a ich postavenie vo výskume**

Splnenie cieľa spočíva vo vytvorení výskumného postupu dvoma stratégiami: zhromaždiť a vytvoriť a) kvalitatívne stratégie b) kvantitatívne metódy. S tým súvisí vytvorenie štruktúrovanej výskumnej batérie pre edukačné výskumy dieťaťa 5,5 – 7 rokov, perspektívne bude možné uskutočniť v časovej následnosti opakované sledovanie detí a ich rozvojových posunov.

Tvorbu výskumných nástrojov treba koncipovať tak, aby boli vhodné a metodicky usmernené pre použitie učiteľmi a študentmi učiteľstva a aby boli validné pre špecifickú skúmanú skupinu – deti. Dôležité je, aby ich mohli používať v prirodzenom prostredí školskej triedy, voľno-časových aktivít, resp. aj pre rodičov v domácom prostredí detí:

a) kvalitatívne postupy môžu byť využiteľné ako didaktické úlohy v prirodzenom edukačnom prostredí a počas edukačného procesu. Zároveň výskumné nástroje zamerané na predmetné oblasti poznávania dieťaťa v edukačnej a sociálnej realite poskytnú spätnú väzbu výskumníkovi aj učiteľovi o aktuálnej úrovni rozvoja detí, čím sa výskumník učiteľ učí používať výskumné metódy;

b) kvantitatívne – prostredníctvom dotazníkov sa zameriame na relevantnú skupinu dospelých s cieľom získať ich názory na dnešné deti. Pri spracovaní výsledkov skúmania kvalitatívnou cestou budú použité prosté výpočty, využiteľné ako nástroje na monitoring akčného výskumu v triede,

Pre spracovanie získaných informácií sú použité metódy a postupy deskriptívneho popisu a analýzy kvalitatívnych dát: metóda vytvárania trsov, metóda zachytenia vzorcov, metóda prostého výpočtu, metóda kontrastov a porovnávaní, využívania metafor, metóda hľadania a vyznačovania vzťahov, metóda faktorovania, tvorba kategórií a priradovania.

### **Výskumný súbor**

Výskumný súbor sa bude utvárať postupne kumulatívnym spôsobom. V prvej etape sa sústredíme na deti vo veku 5,5 – 7 rokov. Ako je typické pre procedúru analytickej indukcie, skúmané osoby sa budú postupne priberať. Kritériom výberu osôb bude vek, jasne určený výskumným zámerom – dieťa na prahu vzdelávania. Ďalším triediacim znakom bude ich vzťah k edukačnému zaradeniu: a) materská škola (preprimárna edukácia – prípravný ročník); b) primárna edukácia (prvý ročník).

### **Etické postoje výskumníka skúmajúceho dieťa.**

Postoje výskumníkov, ktorí sa vydajú kvalitatívnou cestou majú blízko k teóriám o reflexivite. A. Pollard [7] ich sformuloval na základe Deweyho (*Ako rozmyšľame: Vzťah reflexívneho myslenia a edukačného procesu*, 1933) konceptu aplikácie poznatkov o reflexívnej činnosti do procesov poznávania a inovovania edukačnej reality. Na tomto mieste ich parafrázujeme pre vytvorenie paralely: reflexívnosť vo výskume takto:

1. Reflexívnosť v pedagogickom výskume znamená aktívny záujem o ciele a dôsledky nášho konania so zreteľom na dosiahnutie optimálnej účinnosti.
2. Reflexívnosť v pedagogickom výskume prebieha v cyklickom špirálovitom procese, počas ktorého výskumník nepretržite monitoruje, hodnotí a reviduje svoje vlastné pôsobenie.
3. Reflexívnosť v pedagogickom výskume vyžaduje spôsobilosť využívať metódy získavania informácií o realite pre podporu rozvoja svojich spôsobilostí.
4. Reflexívnosť v pedagogickom výskume vyžaduje postoje: nezaujatosť, zodpovednosť a nadšenie.

5. Reflexívnosť v pedagogickom výskume je založená na učiteľskom usudzovaní, ktoré čerpá informácie čiastočne zo situácie a jej sebareflexie a čiastočne z pedagogicko-psychologických poznatkov.

6. Reflexívnosť v pedagogickom výskume, profesionálny rozvoj a personálne naplnenie sa rozvíja prostredníctvom spolupráce a dialógu s kolegami.

Paralela pedagogického výskumu dieťaťa a reflexívnej výučby nie je náhoda. Súvisí so zámerom ponúknuť pre učiteľky, študentky a študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, výskumníkov s ambíciami porozumieť a prinášať nové poznanie o deťoch a ich sociálnom, predmetnom aj edukačnom svete. Aktuálne poznatky a aktérov ranej edukácie môžu priniesť reflexiu sveta, ako ho vidia a vnímajú deti. Ak teórie o učiteľovi výskumníkovi majú ožiť v našich školách, treba aby výskumníci dokázali reflexívne poznávať svet detí a učiteľov. Aby teórie o deťoch ožili skutočnými deťmi a takto pomohli učiteľom a učiteľkám nielen sa o deťoch učiť, ale naučili sa ich sami spoznávať.

**Záver.** Predpokladaný prínos výskumu sa dá očakávať v niekoľkých základných oblastiach:

a) Pedagogická teória, kde prínos bude najmä v rozšírení, ale najmä aktualizácii vedeckého poznania v edukačných vedách, ako aj v príprave budúcich učiteľov pre primárne vzdelávanie. Prínosom má byť aj to, že získané poznatky napomôžu lepšie interdisciplinárne prepojenie so psychologickou súčasťou štúdia, edukačnou, sociálnou a ontogenetickou psychológiou, špeciálnou pedagogikou, ale aj didaktikou a pre jednotlivé vzdelávacie oblasti. Vzhľadom na nadväznosť projektu na predchádzajúce výskumy, môžeme plynule niektoré overené výskumné a depistážne nástroje využiť pre permanentné získavanie údajov o deťoch na počiatku vzdelávania.

b) Edukačná prax preprimárneho a primárneho vzdelávania. Prostredníctvom vybraných a vytvorených výskumných nástrojov poskytne výskum aktuálne poznatky najmä o edukačných, aj sociálnych a výkonových charakteristikách detí priamo učiteľom-participantom prostredníctvom akčného výskumu. Tieto výsledky budú zároveň tvoriť aj výskumnú databázu. Pre akčný výskum v práci učiteliek preprimárneho a učiteľov primárneho vzdelávania môžu tvoriť metodologickú oporu. Následné využívanie výskumných zistení v edukačnej praxi môže byť významným prínosom aj pre spoluprácu učiteľov, školských a poradenských psychológov a špeciálnych pedagógov. Výskum je aplikáciou konceptu reflektovanej teórie v ponímaní učiteľskej profesie.

c) Príprava učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania a ich ďalšie vzdelávanie – získané poznatky bude možné implementovať do súčasnej prípravy učiteľov primárneho vzdelávania. Posilní sa koncept reflexívnej prípravy učiteľa, ktorá je kľúčovou ideou na našom pracovisku: Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, PF UMB, Banská Bystrica. Pre kontinuálne – celoživotné vzdelávanie môžeme ponúknuť ďalšie vzdelávanie zamerané na aktualizované poznatky o deťoch mladšieho školského veku učiteľom v praxi. Vytvorením študijnej literatúry, ale aj čiastkových výsledkov a sprístupnením študentom učiteľstva sa posilní implementácia konceptu reflektovanej teórie prostredníctvom akčného výskumu a využitia cieľa ako kategórie hodnotenia. [32] Výskum by mal pomôcť študentom predškolskej a elementárnej pedagogiky ako aj učiteľom v praxi lepšie porozumieť dnešným deťom a súčasnému fenoménu „detský svet“. Zároveň sa posilnia kompetencie učiteliek materských škôl a učiteľa ako výskumníka rozvojom jeho diagnostických a výskumných spôsobilostí [30].

d) Pedagogická metodológia a výskum – tvorba štruktúrovanej výskumnej batérie poznania o deťoch tejto vekovej skupiny rokov 2015 – 2018 umožní lepšiu komparabilnosť medzinárodných čiastkových výskumov a perspektívne vytvorí poznatkovú databázu pre ďalšie rozvíjanie poznania v oblasti pedagogického výskumu: porovnávanie komparácia z longitudinálneho aspektu. Dlhodobý zámer projektu si kladie vyššiu ambíciu, nad trojročný rámcový rozsah projektu VEGA: po čase ho replikovať s cieľom zaznamenať vývojové tendencie a dynamiku premien dieťaťa predškolského a začiatku mladšieho školského veku.

Medzinárodné poznávanie a komparácia relevantnej problematiky je zámerom projektu: zapojiť do niektorých špecifických oblastí aj interdisciplinárnu komparáciu. Ambicióznejšie očakávania sú výzvou pre budúce a opakované skúmanie detí relevantného vekového obdobia po uplynutí času a následná komparácia zmien detského sveta.

#### Literatúra:

1. PIAGET, J., INHELDER, B. 1967. *The Child's Conception of Space*. New York: W.W. Norton. 1967.
2. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. 120 s.
3. VYGOTSKIJ, L. S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Pôvodné vydanie 1934.
4. KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 1995, 1996, 1998, 2000.
5. HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním ponětí*. Praha : Portál, 2004.
6. KONZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V.S., MILLER, S.M. (eds.) 2003. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: University Press. 2003.
7. POLLARD, A. 2008. *Reflective Teaching. Evidence Informed Professional Practice*. London; New York: Continuum International Publishing Group, 2008.
8. BRUNER, J. S. 1985. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985.
9. THOROVÁ, K. 2015 *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2015.
10. BRUNER, J. S. 1978. The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (pp. 241–256). New York: Springer-Verlag. 1978
11. SPILKOVÁ, V. 2002. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace*. 2002, č. 2, s. 44 – 61
12. LOH, B. – RADINSKY, J – REISER, B. J. EDELSON, B. C. – GOMEZ, L. M. 1998. The Progress Portfolio: Designing Reflective Supports for Different Phases of Classroom Investigations. *Štúdia prezentovaná na Konferencii Americkej asociácie pre edukačný výskum AERA*. 13. – 17. apríl, 1998 San Diego.
13. HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
14. MARTON F. 1974. Some Effects of Content-neutral Instructions on Non-verbatim Learning in a Neutral Setting." *Scandinavian Journal of Educational Research* 18 (1): 199–208. doi:10.1080/0031383740180112.
15. MASFELDER-LONGAYROUX, D. D. – VERLOOP, N. – BEIJAARD, D. 1999. *Student Teachers' reflections on their Learning Process: a Phenomenographic Analysis*. Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning an Instruction. Göteborg: august 1999.
16. STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitívni psychologie*. Praha :Portál, 2002.
17. KASÁČOVÁ, B. 2015. *Children at the threshold of education and their world*. [In:] Proceedings include at ICERI 2015 conference. Sevilla, 2015.
18. VYGOTSKIJ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha. Praha : Portál, 2004.
19. BRUNER, J. S. 1957. *Going beyond the information given*. New York: Norton.
20. BRUNER, J. S. 1960. *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
21. BRUNER, J. S. 1966. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belkapp Press
22. BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, s. 247. ISBN 80-7178-216-5.

23. CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology Cambridge, Massachusetts, 1965. [online] [cit. 2016-06-01] Dostępne na internecie: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>
24. CHOMSKY, N. 1988. *Problems of Knowledge and Freedom: The Russell Lectures.*, Cambridge, MA: MIT Press. Původně vydanie 1972.
25. BROWNE, A. 2009. *Developing Language and Literacy 3–8*. University of East Anglia, UK, 2009.
26. BABIAKOVÁ, S. 2015. *Children's preconcepts of linguistic and literary literacy at the threshold of education*. [In:] Proceedings include at ICERI 2015 conference. Sevilla, 2015.
27. GEISTOVÁ, ČAKOVSKÁ, B. 2011. *Problém identity jazykového výrazu a vztáhy synonymie z hlediska logické, lingvistické a pragmatické sémantiky. Individuals and properties*. Speciálně číslo *Organonu*, 2011, nr F (18), s. 115–125.
28. BRUNER, J. S. 1976. *Prelinguistic prerequisites of speech*. In R. Campbell and P. Smith (Eds.), *Recent Advances in the Psychology of Language*, 4a, 199-214. New York: Plenum Press. 1976.
29. HANESOVÁ, D. 2001. *Development of Thinking Skills in ESP*. In *CO-MA-TECH 2001*. Vol. II. Bratislava : STU, 2001 s.. 501-506.
30. CABANOVÁ, M. 2014. *Diagnostic competence of a teacher*. In *Educating for the future : proceeding of the ATEE 38th annual conference*. Halden 2013. Brussel : Assotiation for teacher education in Europe. 2014.
31. KASÁČOVÁ, L , SOKOL, M. 2010. *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: PF UMB. 2010.
32. GABZDYL J. *Cel jako kategoria oceny efektywności kształcenia wczesnoszkolnego*. In Diušková, A. Kasáčová, B. a kol. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. s. 213-251.

#### **Kędzierska Grażyna**

dr

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Wydział Nauk Społecznych, Zakład Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Polska

#### **Kotowska Monika**

dr

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Prawa i Administracji, Katedra Kryminologii i Polityki Kryminalnej, Polska

Każdego roku w Polsce organy ścigania zatrzymują ponad tysiąc osób podejrzanych o działalność w przestępczości zorganizowanej. Powstawaniu i rozwojowi zorganizowanych grup przestępczych sprzyjają czynniki psychologiczne jak osobowość i temperament, procesy uczenia się, poziom rozwoju umysłowego oraz agresja. Agresja w działalności zorganizowanych grup przestępczych, do niedawna stanowiła podstawę ich funkcjonowania i podstawę rekrutacji jednostki do grupy. Dzisiaj zdecydowanie dostrzega się wyraźne różnice jeżeli chodzi o cechy jednostki predestynujące ją do udziału w grupie przestępczej. Decydujące stają się takie elementy jak: więzy społeczne, więzy zawodowe, spędzanie czasu wolnego i określone wydarzenia życiowe jednostki. Zorganizowana grupa przestępcza tworzy zbiorowość opartą na współdziałaniu i wzajemnym oddziaływaniu, na przyjętych normach, które wynikają z dążenia do osiągnięcia konkretnego celu, który może być osiągnięty jedynie poprzez dobór odpowiednich jednostek ludzkich. Fenomenem zorganizowanej przestępczości jest jej trwały rozwój dzięki umiejętności elastycznego dostosowywania się do aktualnych warunków środowiska, w którym działa. Zorganizowane struktury przestępcze szczególnie ściśle przestrzegają reguł i zasad funkcjonowania tak przy rekrutacji odpowiednich jednostek, potem przy utrzymywaniu ich w dyscyplinie i lojalności wobec grupy, jak i w konspiracji działań oraz dbałości o bezpieczeństwo grupy.